

# A LINGUAGEM CORPORAL DE MOVIMENTO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA LÚDICO-FORMATIVA

THE MOVIMENT BODY LANGUAGE AND CHILDREN EDUCATION: A PLAYFUL FORMATIVE EXPERIENCE

Recebido em: 19 de agosto de 2019  
Aprovado em: 10 de dezembro de 2019  
Sistema de Avaliação: Double Blind Review  
RCO | a. 12 | v. 1 | p. 49-69 | jan./abr. 2020  
DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.1771>

## **Luana Zanotto** [luanazanotto@yahoo.com.br](mailto:luanazanotto@yahoo.com.br)

Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (São Carlos/Brasil).

Professora Adjunta na Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (Goiânia/Brasil).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9718778267626503>

## **Bruno Martins Ferreira** [brunomartinsufscar@gmail.com](mailto:brunomartinsufscar@gmail.com)

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (São Carlos/Brasil).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0398347132356776>

## **Fernando Donizete Alves** [alves.sommer@gmail.com](mailto:alves.sommer@gmail.com)

Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (São Paulo/Brasil). Professor Associado do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos (São Carlos/Brasil).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3812723309905378>

## RESUMO

O presente artigo relata as aprendizagens oriundas de um curso de formação de curta duração sobre a linguagem corporal de movimento e a Educação Infantil. Objetivou socializar os saberes e fazeres docentes para organizar a proposição de atividades lúdicas corporais em práticas pedagógicas. Conduzido por professores de Educação Física para pedagogas, a formação resultou na vivência de atividades e momentos de compreensão da linguagem corporal aliada à ludicidade, além de reflexões sobre como torná-la mais significativa nas intervenções pedagógicas. A análise da formação revelou o apreço das participantes em reconhecer as potencialidades das brincadeiras no desenvolvimento das crianças. Conclui-se com reflexões em torno das práticas pedagógicas de caráter lúdico que possam ser usufruídas na infância. Ademais, com percepções sobre o modo como ocorre a formação inicial e continuada de pedagogos para o trato pedagógico da motricidade infantil, que prescinde ações diferenciadas e contextualizadas ao perfil docente que lida com a infância.

**Palavras-chave:** Formação docente. Educação física escolar. Pedagogia. Educação infantil.

## ABSTRACT

This article reports the learning from short duration training about movement body language and the children education. It aimed to socialize the teacher's knowledge and skills to organize the proposition of body playful activities in the pedagogical practices. From Physical Education teachers to educators, the training showed the practice of activities and created comprehension of body language combined with playfulness, as well as reflections on how to make it more meaningful in pedagogical interventions. The training analyzes showed the participants' appreciation for recognizing the potential of play in children's development. It ended with reflections on the playful pedagogical practices that can be enjoyed in childhood. Moreover, it was finished with perceptions about the way of educator's basic training and continued education for acting children's motricity, that require differentiated and contextualized actions to the childcare workers profile.

**Keywords:** Teacher training. School physical education. Pedagogy course. Children education.

O fio condutor deste relato formativo é o movimento corporal. Nele assumimos a condição de estudantes, graduandos, educadores e pesquisadores exigentes pelo respeito das ações e experiências da criança, que a julga corporal e presente, não preocupada apenas com um futuro distante (BRASIL, 1998; FREIRE, 2009). Destarte, pensamos o movimento corporal como um todo, que mobiliza, exige, solicita ao nível do cognitivo, físico, social, simbólico, motor, para o entendimento da ação e da resolução de problemas, levando a cabo o que pode ser criado, ampliado, modificado por autoria da própria criança, não se atendo apenas às regras e objetivos impostos por um cotidiano escolar disciplinador.

Deste modo, o presente relato de experiência formativa, semeado em um espaço e tempo de formação continuada no âmbito da Educação [Física] Infantil, suscita reflexões acerca das razões para propor atividades corporais lúdicas nesta etapa da Educação Básica, bem como em tornar estas atividades mais significativas nas intervenções pedagógicas de educadoras da infância.

## **CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS**

O movimento é a primeira forma de interação da criança consigo e com o meio. Movimentando-se ela descobre o seu próprio corpo, o mundo a sua volta e expressa emoções, sentimentos e pensamentos. Por isso, na Educação Infantil, imprescindivelmente, deve-se contemplar o movimento corporal nas distintas práticas de aprendizagem e desenvolvimento.

As intervenções pedagógicas manifestam-se cotidianamente em diferentes espaços escolares, podendo estar presentes as atitudes lúdicas como dimensão fundamental das interações que se estabelecem entre as próprias crianças e entre elas e os adultos. Para Sommerhalder e Alves (2011), a atividade lúdica trata de um riquíssimo espaço de aprendizagem para a criança (sobretudo no âmbito motor), uma vez que mobiliza o desejo inconsciente e o transforma em desejo de saber, em curiosidade investigativa, em criatividade, elementos empregados na construção de conhecimento.

Nestes momentos, a criança brinca sem interferência adulta, construindo caminhos que conduzem para outras dimensões da vida e de mundo, sem rumo pré-determinado, concretizando-se em movimentos, ações e fantasias relacionadas às condições singulares e particulares de experimentação. Para Fernandes (2004) e Borba (2005), os jogos e brincadeiras possuem um modo íntimo de manifestar uma linguagem ou as linguagens das infâncias. Com isso, é inerente que uma vasta exploração de movimentos seja vivenciada pela criança no período da infância, explorando diferentes capacidades físicas e habilidades motoras, ocasionando, assim, a estruturação de uma linguagem corporal (FREIRE, 2009).

Conforme aponta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), o movimento corporal na infância é compreendido para além dos aspectos motores propriamente ditos, pois carrega valores, atitudes e ideologias pertinentes ao contexto sociocultural da criança.

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos (BRASIL, 1998, p. 18).

O documento produzido pelo Ministério da Educação ainda reforça o movimento como a ocupação privilegiada de quase todo o tempo da vida da criança, reiterando o seu potencial para as aprendizagens, sobretudo, à amplitude de possibilidades para o *se*-movimentar<sup>1</sup>. Evidentemente, a criança engatinha, rola, arrasta-se, salta, corre, agacha, pula, arremessa e, nestas condições, Freire (2009, p. 11) aponta: "corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar".

Com efeito, as práticas docentes atreladas ao movimento corporal na Educação Infantil devem superar a compreensão do movimento humano como puro gesto motor ou, em última análise, como tempo para recrear e descansar após o término das atividades programadas ('atividades sérias'). Alinhando tais convicções, novamente, Freire (2009, p. 9) expõe: "mesmo se fosse possível provar (e não é) que uma pessoa aprende melhor quando está imóvel e em silêncio, isso não poderia ser imposto, desde o primeiro dia de aula, de forma súbita e violenta".

Face à problemática, reconhecemos que a cultura do silêncio e do 'manter-se sentado' apresentam-se em maior evidência na vida da criança a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, autores como Tonucci (2005) e Rangel (2010) afirmam que os equívocos educacionais sobre o movimento já começa a aparecer nos primeiros anos de escolaridade, ainda que neste período a criança não fique sentada a maior parte do tempo ou enquadrada em condutas disciplinares com fins específicos. Ademais, os autores demonstram que as propostas pedagógicas imbuídas no movimento são pouco presentes desde a Educação Infantil.

---

<sup>1</sup> A partícula "*se*" corresponde a expressão individual ou coletiva, encontrada no âmbito de uma Cultura de Movimento, sendo representada a partir da relação que o sujeito estabelece com tal cultura, partindo de seus anseios e desejos, repertório de experiências, história de vida e vinculações socioculturais (KUNZ, 1998).

Com o passar dos anos a possibilidade para *se-movimentar* é gradativamente reduzida em âmbito escolar e, quando oportunizada, é feita de modo aleatório na prática docente. Esta conduta assume contraposição as práticas corporais adequadas ao processo de aprendizagem e ao desenvolvimento da criança, que coloca o viver mais ativo e dinâmico como ação improdutiva e, conseqüentemente, provoca o embotamento das situações prazerosas na infância (SCHWARTZ, 2004).

A Educação Física, por sua vez, é especialista neste campo pedagógico. A área compreende um tipo de saber-fazer que em seu conjunto não é delegado a outra esfera de conhecimento no quesito motricidade e no quesito do *se-movimentar* humano (KUNZ, 1998). O professor da área pode ser um dos responsáveis por planejar, executar e avaliar as atividades corporais desde a tenra Educação Infantil, em diferentes organizações e com múltiplos objetivos (BETTI, 1996). Assim, ele é um dos agentes responsáveis por propiciar temas e vivências relacionadas às práticas corporais lúdicas e à motricidade infantil.

Por sua valoração como espaço educativo da criança, as linguagens corporal e sinestésica atravessam todas as situações de ensino e de aprendizagem perpassadas no âmbito da Educação Infantil, quer para as ações dos pedagogos de Educação Física, quer para os pedagogos em sala de aula e demais educadores que lidam com a infância. Neste íterim, justificamos a proposta de cursos de formação em intersecção da Educação Física e Pedagogia, com o intento inaugural de apresentar, construir e vivenciar saberes relacionados à linguagem corporal de movimento de modo intencional na infância.

Neste artigo analisamos as experiências de interação junto a um grupo de pedagogas participantes de um curso de curta duração, as quais se encontravam em exercício docente junto às prefeituras de cidades do interior do estado de São Paulo (região do município de São Carlos). *Com*<sup>2</sup> o referido grupo foi possível sistematizar um encontro permeado por participações ativas, críticas e conscientes com a intenção de compreender a linguagem do corpo das crianças para qualificar as intervenções pedagógicas. Em outros termos, o encontro objetivou criar condições para compreensão do caráter lúdico, corporal e expressivo das manifestações da motricidade infantil, configurando-se como capacitação docente para organizar intencionalmente a prática, levando em conta as especificidades da infância.

Tomamos como ponto de partida a reflexão-na-ação e a transformação da prática pedagógica, da *práxis*, a partir de um processo pedagógico em que a condição existencial foi o ponto de partida para desempenho e resignificação das ações profissionais e pessoais (CAMPOS; PESSOA, 1998).

---

<sup>2</sup> Enfatizamos a partícula '*com*' por assumirmos que a formação se deu em vias de um trabalho colaborativo, manifesto pelo diálogo, escuta e de comunhão criadora de saberes e fazeres docentes – espaço e tempo de construção compartilhada de conhecimentos.

Neste sentido, Cunha (1997, p. 187) afirma: “quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados”. Desta forma, sistematizar experiências permite autoanálise, uma vez que o sujeito organiza as suas ideias e reconstrói sua experiência de forma reflexiva, fazendo-o criar uma nova base de compreensão de sua própria prática, da qual faz emergir a teoria. Parafraseando Campos e Pessoa (1998, p. 197): “se, de outra forma, observamos e refletimos sobre nossas ações, podemos descrever um conhecimento que está implícito nessas ações”.

O ato de refletir sobre as experiências teve por finalidade colaborar com as participantes ao incentivá-las a problematizar a peculiaridade da produção de suas próprias posições, assim como ofertar propostas de ação pedagógica pautadas na linguagem corporal de movimento. Com base nestes conceitos, acreditamos estar concebendo novas condutas para os processos educativos desencadeados na Educação Infantil.

## **O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO: SABERES E FAZERES**

Neste item situamos o tempo e o espaço onde ocorreu o curso de curta duração desenvolvido em caráter de formação continuada de professores.

A proposta foi aprovada por um evento interno ocorrido na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por iniciativa da Unidade de Atendimento à Criança (UAC). Em sua quarta edição, o evento objetivou contribuir com a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil do município de São Carlos-SP e região. Desta forma, buscou o aprimoramento de conhecimentos sobre os saberes e fazeres em Educação Infantil e o compartilhamento de propostas pedagógicas, na união de estudantes, pesquisadores e profissionais preocupados com os desafios teóricos e práticos que envolvem esse campo.

Em decorrência do evento, foram apresentados inúmeros trabalhos sobre a temática, em uma programação com palestras, apreciação de curtas, debates e minicursos com duração de quatro horas. Foi justamente nesta última modalidade que se instaurou a oferta formativa ora relatada.

Os propositores do curso foram dois professores de Educação Física com dois anos ou mais de experiência profissional na Educação Física escolar. Um é mestre em Educação e o outro cursa doutoramento na área, ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), *strictu sensu*, da UFSCar. O curso teve como macro objetivo apresentar, construir e vivenciar aspectos teóricos e práticos relacionados à linguagem corporal de movimento de modo intencional na Educação Infantil.

Enquanto objetivos específicos, buscou atingir os conceitos de corporeidade, noções espaciais, temporais, lateralidade, correspondência aos pares e compreensão de regras. Para tanto, as características do desenvolvimento infantil nas dimensões da motricidade humana foram retomadas para tratar do conhecimento, controle, consciência, linguagem e suas dimensões sociais e afetivas (ser/conviver) e cognitivas (habilidade do saber e do saber que se sabe).

Os principais tópicos teóricos discutidos foram os princípios e valores educacionais para a Educação Infantil, no tocante à educação integral, construção da identidade pessoal e coletiva/cooperação, inclusão, autonomia e diversidade. De modo análogo, foi esclarecido o que cada atividade corporal vivenciada mobilizaria a nível cognitivo, das ações físicas, sociais, simbólicas, motoras, de seus entendimentos, razões e resoluções de dilemas.

Conceitos sobre as variáveis envolvidas no planejamento das atividades corporais na infância também foram abordados. Assim, dialogamos sobre o número de crianças nas atividades propostas nas escolas, recursos pedagógicos disponíveis, sistematização e criação de regras envolvidas nas dinâmicas lúdicas, tempo determinado para as vivências, espaço físico, estruturas psíquicas e motoras envolvidas na realização dos movimentos e, por fim, sobre como conduzir, variar e alterar as atividades.

Discorreremos, ainda, sobre o conceito de motricidade humana, somado aos princípios das atividades lúdicas vinculadas ao brincar livre e ao brincar com mediações/orientações para aprendizagens específicas, tendo em vista a efetivação das conquistas atreladas às ações práticas, concretamente e corporalmente manifestadas em sentidos e significações às crianças (BORBA, 2006).

Na finalização da formação expomos os critérios para consideração de uma prática corporal exitosa, que reflete em condutas observáveis como a participação de todos/as, possibilidade de novas aprendizagens, autogerenciamento, recrutamento de novas linguagens motoras, uso da criatividade e imprevisibilidade e a 'escuta' das vozes das crianças (RINALDI, 2012).

Para fins didáticos foi estabelecida uma sequência de apresentação das habilidades trabalhadas em cada atividade, sendo inaugurada pela habilidade de manipulação, seguida pela locomoção e findando com a estabilização. Deste modo, primeiramente apresentamos atividades que remetessem ao manuseio de objetos, tais como, arremessar, lançar, chutar, rebater, quicar, agarrar e rolar, vivenciando as seguintes brincadeiras: "caneleta-vai bolinha", "futebol de mão" e "pega tuli".

No quesito das habilidades correspondentes a locomoção (engatinhar, escalar, correr, saltar, saltitar, andar, escorregar, rolar e desviar) foram realizadas as seguintes brincadeiras: "comando Bob Esponja", "trânsito maluco" e "pega-pega da floresta".

Por fim, respeitando a sequência didática das atividades de caráter elementar prático, foram realizadas brincadeiras que envolvessem a estabilização, composta por movimentos de flexão, pulos, equilíbrio, extensão, giros e posições invertidas. Para tanto, as brincadeiras “telefone sem fio do equilíbrio”, “sumozinho” e “gangorra de costas” compuseram este momento da formação.

Ao final de cada conjunto vivencial foram feitas rodas de conversa para socialização das sensações, experiências e as respectivas possibilidades da relação ensino e aprendizagem no âmbito infantil, tendo como cerne da discussão as premissas da linguagem corporal de movimento. Tal proposta consistiu em reforçar a importância do diálogo verdadeiro no processo de aprendizagem e da participação das professoras como co-construtoras de saberes. Respaldados nos pressupostos teóricos de Freire (1982), o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico em relação à condição humana no mundo e, através dele, podemos dizer o mundo segundo o nosso modo de ver, possibilitando a abertura de novos caminhos para repensar a vida em sociedade – neste caso, a profissão docente.

## **AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS: AÇÕES E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA**

Os cursos de formação continuada, ainda que realizados em um curto período de tempo, tradicionalmente apresentam-se como uma das possibilidades para experimentação da prática educativa com momentos de reflexão, em busca de aprimorar e ressignificar os desafios cotidianos da profissão docente. Nesta perspectiva, o curso em questão buscou promover manifestações das condutas docentes para o seu futuro desenvolvimento junto às crianças.

Nas atividades iniciais do bloco de brincadeiras correlatas à manipulação houve resistência na participação das professoras, o que foi prontamente rompido pelo contínuo desenvolver das atividades e pelas ações de incentivos ofertadas pelos professores-formadores. De início, a brincadeira “caneleta-vai-bolinha” atendeu as expectativas formativas, segundo fragmento de registro feito após as atividades:

Com os participantes divididos em pequenos grupos, a brincadeira “caneleta-vai-bolinha” consistiu em fazer com que uma bola de meia (também pode ser tênis ou de gude) percorresse o trajeto criado a partir da união de caneletas, as quais foram seguradas e unidas pelas mãos das participantes. Nessa brincadeira, às próprias crianças (participantes) podem aumentar a complexidade da tarefa, por exemplo, ao aumentar a velocidade do percurso realizado pela bolinha; adicionar outras bolas ao trajeto, com pesos e tamanhos distintos; segurar o cano com uma única mão, fechar os olhos, ficar em apenas um apoio, etc. (Excerto de Diário – Notas pessoais, 2017).

O seguinte registro fotográfico complementa a descrição.

**Figura 1 – Atividade “caneleta-vai-bolinha”.**



**Fonte: arquivo pessoal dos autores.**

Calcada no trabalho das atividades manipulativas, a vivência corroborou na transição entre a atividade egocêntrica e a atividade descentrada/socializada, pois, em comunhão, as participantes estavam em 'sintonia colaborativa', de modo que a bola pudesse percorrer o trajeto de forma exitosa. Segundo Freire e Scaglia (2003), o papel facilitador da brincadeira pode ser explicado pelo fato da criança ter que se esforçar para transformar o jogo em uma construção bastante semelhante ao que ela imagina que seja realizado num contexto real.

A habilidade requerida nesta atividade transpôs a certo grau de envolvimento e diálogo corporal, já que, com as participantes uma ao lado da outra, foram realizados deslocamentos delicados e/ou mais expansivos do próprio corpo, dada a necessidade de manipulação das canaletas. Com isso, observamos a organização harmônica das professoras para que o percurso da bola fluísse sem quedas.

Em seguida, realizamos o “futebol de mão”, brincadeira que consiste em tentativas de fazer o gol a partir da manipulação da bola. As pernas das participantes, as quais deveriam ser mantidas afastadas em vias de encostar os próprios pés com os das colegas, simbolizavam as traves e, as mãos, foram utilizadas tanto para atacar quanto para defender. A foto a seguir ilustra a disposição corporal na atividade:

**Figura 2 – Atividade “futebol de mão”.**



**Fonte: arquivo pessoal dos autores.**

O objetivo principal consiste em fazer gol rolando a bola no interior do círculo, que não deveria ser agarrada, ou seja, deveria ser mantida em contínuo movimento. Quando uma participante sofresse o gol, esta deveria colocar uma das mãos para trás, podendo então somente defender a meta com uma das mãos. Caso sofresse dois gols, a participante viraria de costas para o círculo, mas ainda assim permaneceria na brincadeira, com a perspectiva de quem olha por entre as pernas. Por fim e, caso sofresse o terceiro gol na posição de costas, a participante voltaria à posição inicial de jogo.

Sem dúvidas, esta foi uma das atividades mais apreciadas. Os registros de diário relevam:

No desenrolar da brincadeira percebemos que após a experimentação inicial as professoras foram encontrando jeitos distintos para direcionar a bola, assim como estabelecendo ritmo e força, na tentativa de fazer o gol. Ao finalizarmos o futebol de mãos percebemos que os grupos queriam continuar, comentando entre si as

potencialidades em permanecer no jogo mesmo sofrendo o gol. As diferentes posições assumidas pelo corpo também foi assunto tratado com entusiasmo e com boa aceitação entre elas, manifestando as percepções em se jogar de frente e de costas e com isso interfere no percurso da bola [...] (Excerto de Diário – Notas pessoais, 2017).

Em termos da linguagem corporal, a brincadeira oportunizou a experimentação de distintas posições/esquemas corporais, trocando alguns eixos de movimento e percepções visuais do espaço destinado à atividade. Assim, as professoras foram construindo novas posições de acordo com cada situação, além de experimentar a posição do corpo a partir de posições pouco usuais no dia a dia, tal como a união dos pés e a manutenção das pernas afastadas e o tronco em constantes movimentações.

Sobre a prática, a pedagogia do movimento fundada na ideia de complexidade propala que ao contrário de estabelecer padrões de movimentos e fechar as possibilidades de ação, deve-se criar um leque imprevisível e ilimitado de possibilidades (FREIRE; SCAGLIA, 2003, p. 46). Nas palavras dos referidos autores: “quanto mais diversificadas forem as situações novas, maior o leque de possibilidades que se formará, o que equivale a dizer que mais ampla poderá ser a situação da inteligência, independentemente de se tratar de motricidade, de racionalidade, de efetividade ou de outra dimensão qualquer”.

Deste modo, o “futebol de mão” pensado para as crianças atua como possibilidade para que possam criar hipóteses e eleger escolhas na movimentação corporal. Isto é, diante de uma novidade (verificada pelo decurso imprevisto da bola no interior do círculo), antes de se lançar inconsciente à ação, a linguagem corporal com bases nas experiências motoras anteriores orientará a escolha e emprego da melhor solução.

Cumprir destacar que nesta atividade foram feitas poucas intervenções dos professores-formadores, atuando apenas no esclarecimento das regras e/ou de ajustes na posição dos pés das participantes. O registro abaixo demonstra as orientações no desenvolvimento da atividade:

Depois de finalizada a formação dos quatro círculos com em média sete professoras em cada, distribuimos uma bola de borracha e anunciamos “valendo”. Ainda que os nossos olhares estivessem preocupados com o respeito às regras - em vias de evitar o ‘bular’ as ações - percebemos que não foi necessário reforçar os posicionamentos ou apontar alguma atitude inadequada [...]. A brincadeira em si foi se autodesenhando de modo prazeroso e respeitoso entre elas (Excerto de Diário – Notas pessoais, 2017).

O não desacato às regras auxiliou-nos na compreensão de que a exclusão de um jogo ou brincadeira, por vezes, pode ser precursora da transgressão de regras entre os participantes, sobretudo em grupos de crianças, pois ninguém quer ‘ficar de fora’ do contexto principal de aula ou atividade. Chateau (1987) esclarece a regra como ordem posta em nossos atos, uma ordem subjetiva, ou seja, aquela pensada para facilitar o jogo, em atos e pensamentos. Na organização da brincadeira notamos uma interiorização da

noção de ordem pelas professoras, uma ordem subjetiva e compatível com a regra estabelecida para a atividade como linguagem corporal de movimento.

Observamos a partilha dos mesmos espaços e condutas da atividade, o que para Sarmento (2002, p. 16) revela “a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundamental das culturas das infâncias. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade”. Em consonância, transpondo didaticamente a viabilidade do momento para as práticas pedagógicas sediadas nas escolas, para Borba (2006, p. 145): “as crianças também criam conjuntamente estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos, artefatos que lhes são impostos e, dessa forma, partilham formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo”.

Enquanto professores de Educação Infantil, o engajamento docente deve centrar-se no desenvolvimento da identidade pessoal e coletiva das crianças (BRASIL, 1998). Frente a tal postura, as ações pedagógicas devem estar pautadas em meio as experiências, condutas éticas e produção de cultura como representativas de símbolos, valores, atitudes, hábitos, conhecimentos, costumes e formas de participação social constituída e respeitada pela ação humana em coletividade.

Com essas reflexões, alcançamos as análises das atividades de locomoção. Este conjunto de brincadeiras foi eleito com a finalidade de romper com o estigma de que todas as atividades locomotoras recrutam apenas o ato de correr pelo correr, atividade tão intensamente vivenciada pelas crianças da pré-escola. Tamanho é o prazer com o qual elas se entregam as atividades de corrida e de velocidade.

O recorte de diário releva parte das preocupações ao propormos atividades de locomoção:

Começamos por perguntar no que consiste a locomoção humana e, de imediato, duas participantes responderam que se trata do andar. Em seguida, ouvimos que poderia ser o correr e o deslocar pelo espaço com o corpo. Nesse momento, também ouvimos a impossibilidade do correr em sala de aula, quanto à desorganização que tais atividades gerariam. Houve ainda comentários breves de que se fosse para correr, algumas professoras não iriam participar (Excerto de Diário – Notas pessoais, 2017).

Um dos pontos de relevância esteve na constatação do próprio pragmatismo docente em conceber que uma dada linguagem da criança – correr – acarreta entraves na rotina escolar, justificado por motivos de segurança ou por considerar majoritariamente os espaços físicos inapropriados. Tais interpretações, ao nosso ver, acabam sucumbindo a motricidade infantil da rotina escolar, ou melhor, da manifestação de uma importante linguagem da infância.

O papel destas atividades consistia em demonstrar o papel do professor no acolhimento e respeito

à linguagem do correr, que prescinde a oferta de condições para as atividades lúdicas que envolvam o locomover de modo mais livre e arbitrário. Todavia, sem se eximir das orientações referentes às questões de integridade física e orientações para bom uso do espaço pela criança.

A imagem a seguir vislumbra episódios da brincadeira “trânsito maluco”, em que os arcos representam o volante do ‘veículo’:

**Figura 3 – Atividade “trânsito maluco”.**



**Fonte: arquivo pessoal dos autores.**

Assim, sem desconsiderar a expectativa do correr nas escolas de Educação Infantil, mas ainda com a intenção de ampliar o repertório conceitual (DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2007) em torno das habilidades de locomoção, vivenciamos a brincadeira “trânsito maluco”:

Sumariamente, o trânsito maluco é uma atividade de comando. Os arcos/bambolês podem ser os volantes, simbolizando o carro de cada criança/participante. Os círculos de EVA sinalizam as cores do semáforo (vermelho, amarelo e verde). Para o seu desenvolvimento, os participantes devem se deslocar pelo espaço e atentos ao sinal do semáforo que é dado pelo professor (pode ser os professores ou mesmo de outro participante/criança) ao levantar um círculo de EVA. Ao elevar a cor vermelha, por exemplo, os brincantes devem parar no lugar e reproduzir um som da frenagem do

carro. Quando for levantada a cor amarela, irão fazer uma expressão facial (de felicidade, risada, medo, susto, dor, etc.). Quando for a cor verde, irão correr como quiserem [...] (Excerto de Diário – Notas pessoais, 2017).

A partir da vivência da atividade descrita neste trecho, constatamos a atuação conjunta criança-professor em contextos lúdicos, vivenciando um momento pautado nas perspectivas de uma fazer-docente de cunho educativo-pedagógico. Sobre estas práticas, "destacamos a incorporação da dimensão social do processo de constituição do conhecimento, em apreensão de valores inerentes à formação humana e cidadã" (ZANOTTO, 2016, p. 98).

A brincadeira "trânsito maluco" relevou a possibilidade de associar sinais visuais a um gesto motor, o que pode corroborar para o desenvolvimento da atenção sonora e visual da criança de três a cinco anos, na medida em que também pode facilitar o reconhecimento das expressões corporais e faciais que são escolhidas arbitrariamente por elas, aquando da apresentação da cor amarela.

Em outros termos, é assim que o sujeito, quer o adulto em instância de formação continuada, quer as crianças nas escolas, aprende o significado e o sentido, por exemplo, do acato às regras, da cooperação, dos tempos e espaços. Igualmente, explora e experimenta diferentes habilidades motoras, inventando e criando novas combinações de movimentos. Em linha de síntese, é assim que ele consegue reconhecer valores e atitudes como respeito ao outro (SOMMERHALDER; ALVES, 2011).

Ainda no rol das atividades locomotoras, as outras duas proposições, nomeadamente, "comando Bob Esponja" (associação dos movimentos aos nomes dos personagens da animação *Bob Esponja Calça Quadrada*) e "pega-pega da floresta" (dinâmica pegador e fugitivos) foram intensamente vivenciadas pelas professoras e, posteriormente, discutidas como possibilidade de ampliação do repertório motriz associado à locomoção e criatividade das crianças.

Em ambas as atividades reiteramos a apropriação de gestos motores e noções geoespaciais entrelaçados aos aspectos da cultura simbólica representativa da ludicidade, em que o desejo, a imaginação e a emoção caracterizaram a linguagem corporal manifestada pelas professoras. Para as brincadeiras deste conjunto não foram estabelecidos critérios excludentes, ou seja, caso fossem realizados movimentos não correspondentes aos solicitados, as participantes mantinham-se na atividade.

A intencionalidade das brincadeiras, somado ao desenvolvimento das habilidades locomotoras, oportunizaram a realização de movimentos de acordo com o sentido e o imaginado solicitado pelo comando. A título de exemplo, no "pega-pega da floresta", ao ser pega, a participante deveria realizar algum movimento representativo dos elementos da florestas, tais como, árvore, animal, pedra, lago, etc.

As brincadeiras demonstraram a importância em repensar as posturas pedagógicas do professor, a fim de que o prazer e fruição fossem vividos por eles para poder ofertar aos seus alunos. Assim, no

trato pedagógico com crianças será viabilizado a oferta de diversas possibilidades de inventividade, escutando-as e observando suas perspectivas. Em acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), deve haver uma variedade de práticas corporais, de valores, de atitudes, de comportamentos que precisam ser discutidos primeiro pelos professores para em seguida ser ensinados as crianças.

As atividades de estabilização foram deixadas por último justamente para compor a ideia de complexidade em termos de ações motoras desafiadoras que recrutem amplo domínio e consciência corporal. Deste modo, findando as ações desenvolvidas ao iniciar pelo “telefone sem fio do equilíbrio”, cuja descrição é vista a seguir:

Dividimos o grupo em pequenos círculos e realizamos algumas posições envolvendo o equilíbrio, por exemplo, um cachorro fazendo xixi, o número quatro, um avião e uma cadeira. Apresentamos algumas imagens que remetessem as posições, em tom desafiador. Solicitamos a formação de duas filas em que a última pessoa da fila deveria fazer uma sequência de quatro a cinco posturas de equilíbrio, que seria informada para o colega da frente (via demonstração corporal). Tal pessoa, por sua vez, observaria a sequência de movimento e, somente pela linguagem corporal, reproduziria o gesto ao colega. Assim seria feito até chegar ao último da fila, que demonstrava a sequência para o autor do movimento, segundo o que lhe foi passado pelos demais membros (Excerto de Diário – Notas pessoais, 2017).

A imagem a seguir ilustra a execução de um dos movimentos:

**Figura 4 – Atividade “equilíbrio corporal”.**



**Fonte: arquivo pessoal dos autores.**

A noção espacial e de equilíbrio foram fundamentais na realização destas atividades. A orientação espacial das crianças, por exemplo, é perturbada por causa dos desequilíbrios provocados pela necessidade de apenas um apoio. Assim, para não cair, ela tem que realizar um esforço maior do que o habitual para manter-se em posição ereta. Cientes do grau de dificuldade da atividade, inseridas pela imitação de uma imagem – portanto, atribuindo significado ao movimento – o desenvolvimento da habilidade de estabilização torna-se muito mais proveitoso e prazeroso, uma vez que passa a fazer sentido à criança.

Tais conceitos foram construídos com base nos diálogos com as professoras após a prática. Para além disso, os professores-formadores buscavam associar a dinâmica vivida com a brincadeira tradicional de “telefone sem fio”, em que uma palavra ou uma oração é repassada ao colega seguinte; diferentemente desta, em que o gesto corporal é o que ‘verbaliza’ e dá vida à atividade. Em nossos diários observamos:

Reparamos que depois de encerrada a vivência, sorridentes e exultados, os pequenos grupos compartilhavam as dificuldades encontradas, mencionando que não sabiam se o mais difícil era memorizar o movimento que o colega demonstrava ou pensar em qual movimento realizaria para mostrar aos colegas no final da atividade [...] (Excerto de Diário – Notas pessoais, 2017).

Refletimos sobre a viabilidade de realização de tal brincadeira com as crianças de três anos, pois as participantes alegavam que nesta fase elas não conseguiriam pensar e elaborar um determinado movimento ao mesmo tempo em que rememoram o gesto demonstrado pelo colega. Tais relatos revelam os saberes docentes que estão subjacentes ao processo de convívio com as crianças. Notadamente, esses saberes identificam e caracterizam a realidade e o espaço social de trabalho, fornecendo indicativos claros de como ocorre a mediação entre os saberes e fazeres na prática. Shulman (1987) e Nascimento (2002) retratam a noção de saberes docentes como equivalente à compreensão das competências, que devem estar alicerçadas na formação docente para que os professores consigam prever e resolver as especificidades do cotidiano de trabalho.

Assim como sinalizado na atividade “telefone sem fio do equilíbrio”, a penúltima, denominada “gangorra de costas” oportunizou experimentar, com vivacidade e satisfação, uma nova possibilidade para equilibra-se, na ótica do *se-movimentar*. Substancialmente, a atividade exigiu distribuição do grupo pelo espaço e se sentassem ao chão. Em seguida, os pares deveriam se levantar sem a ajuda das mãos, apoiando-se apenas nas costas do companheiro. O objetivo consistiu em fazer com que as professoras conseguissem ficar em pé, equilibrando suas forças em conjunto.

A ilustração é feita na seguinte imagem:

**Figura 5 – Atividade “gangorra de costas”.**



**Fonte: arquivo pessoal dos autores.**

O ato de chegar a posição ereta em conjunto com o colega gerou, a princípio, insegurança nas participantes, que após algumas tentativas desistiram da realização. Esse episódio, em partes, justificou-se pela própria configuração da atividade ao não contemplar perspectivas lúdicas, mas sim a finalização da ação, manifestada pelo desafio de levantar com apoio do outro.

No entanto, observamos o auxílio mútuo na aprendizagem na nova linguagem de movimento, quesito também discutido na roda de conversa sobre o quanto as crianças se auxiliam em tarefas desafiadoras. Nesse sentido, relembramos que o ato de aprender – extrapolando o âmbito motor – não se restringe à superação das dificuldades relacionadas às novas situações, mas significa assimilar algo novo de modo particular.

Percebemos que a atitude da professora em auxiliar uma colega de curso possibilitou com que ensinando alguém ela aprendesse mutuamente, refazendo o movimento em parceria e atuando enquanto sujeito da própria aprendizagem e da aprendizagem de outrem (Excerto de Diário – Notas pessoais, 2017).

O trecho refere-se à dinâmica de ensinar e de aprender que possibilita as crianças e os adultos a encontrarem certa afinidade entre elas e com o processo, tornando-se sujeitos da ação e construindo autonomia. Neste viés, a autonomia se constitui na medida em que o sujeito toma decisões de acordo com suas próprias concepções e ideais, e é conquistada gradativamente em comunhão, é um processo, é vir a ser (FREIRE, 1996).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo apresentamos as aprendizagens tecidas em um curso de formação de curta duração sobre a linguagem corporal de movimento e a Educação Infantil, com o objetivo de socializar os saberes e fazeres docentes para organizar a proposição de atividades lúdicas corporais em práticas pedagógicas. Elaborado por dois professores de Educação Física às pedagogas, as análises das atividades revelaram o apreço das participantes em apreender conceitos teórico-práticos acerca do tema proposto, além das reflexões sobre as potencialidades das brincadeiras no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Situados em um campo abrangente da temática, tecemos as últimas reflexões, convictos de que

a motricidade é a forma de realização da vida humana. Uma vez que somos seres humanos vivos locomotores, sem dúvida alguma estamos fortemente presos à ação dinâmica, às possibilidades de expressão corporal. Se por meio do corpo marcamos a nossa presença no mundo, pela motricidade nos realizamos como seres vivos. A imobilidade corporal degrada nossas condições naturais, portanto mover-se é fator de saúde. Decorre disso que a educação da motricidade, além de ser um fator de saúde, constitui a base de todo o comportamento humano (FREIRE; SCAGLIA, 2003, p. 149).

Assim, as habilidades motoras desenvolvidas em contextos de jogos e brincadeiras no universo da cultura infantil podem ser multiplicadas sem a padronização e prescrições de exercício descrito por uma legião de estudiosos. Destarte, consideramos que tais habilidades necessitam, primeiramente, de uma compreensão docente – reconhecendo o seu importante papel no desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo das crianças – para, em seguida, serem desenvolvidas na escola.

A questão da legitimidade do professor de Educação Física inserido na Educação Infantil como responsável por trabalhar temas relacionados à motricidade infantil, não elimina a possibilidade dos pedagogos inserirem a linguagem corporal de movimento em suas práticas cotidianas, sobretudo de forma lúdica e organizada/planejada. Neste prisma, os cursos de curta duração, tal como proposto nesta análise, vêm ao encontro das formações que buscam garantir práticas interdisciplinares por meio do resgate das vivências e memórias lúdicas, aportando-se de uma bagagem teórico-prática para aprimorar o trabalho educativo.

Após a discussão dos episódios da proposta formativa, consideramos que o professor não precisa dominar o saber-fazer em âmbito motor para poder ofertar a prática aos educandos e proporcionar vivências lúdicas no âmbito na motricidade infantil. Contudo, quando o professor apreende e incorpora um rol de atividades, em termos do efetivo saber da experiência, a aprendizagem torna-se mais significativa

tanto para quem ensina quanto para quem aprende e também para os que aprendem novamente enquanto ensinam, conforme defende Freire (1996).

Consideramos necessário ampliar as discussões sobre os processos de formação inicial de professores que atuarão na Educação Infantil, do mesmo modo, de debates sobre a formação continuada aos professores em exercício profissional. Estudos futuros que coloquem em tela esta discussão serão fundamentais para sugerir para a formação docente um processo dinâmico, cíclico e inacabado, ofertando especificidades às práticas de desenvolvimento motor no âmbito na cultura lúdica infantil, no que concerne aos saberes e fazeres da linguagem corporal de movimento ao perfil docente que lida com a infância.

## REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2. p. 51-72. dez. 1996. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/ephyis/wp-content/uploads/Betti-Mauro-Por-uma-Teoria-da-Pr%C3%A1tica1.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de 9 anos**: orientações para a inclusão de crianças com seis anos de idade. 2. ed. Brasília, 2006. p. 33-45.

BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. 2005. 341p. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 183-206.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** v. 23. n. 1-2, São Paulo, jan./dez. 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010)>. Acesso em: 01 nov. 2018.

DARIDO, Cristina Suraya; SOUZA, JR., Osmar Moreira SOUZA, JR. Osmar Moreira de. **Para ensinar Educação Física**: possibilidades de intervenção na escola. Campinas: Papirus, 2007.

FERNANDES, Florestan. As "Trocinhas" do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. **Pro-Posições**, v. 15, n. 1, 2004, p. 229- 250. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000112&pid=S1517-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000112&pid=S1517-)>. Acesso em: 20 out. 2018.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Leitura).

KUNZ, Elenor. **Didática da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 1998.

NASCIMENTO, Juarez Vieira do. **Formação profissional em educação física**: contexto de desenvolvimento curricular. Montes Claros: Editora, 2002.

RANGEL, Irene Conceição Andrade. (Org.) **Educação Física na Infância**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução de Vania Cury. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SARMENTO, Manoel. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**, 2002. Disponível na Internet: <<http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/fetch/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2019.

SCHWARTZ, Gisele Maria. Atitude e conduta lúdicas: a emoção em jogo. In: SCHWARTZ, G. M (Org.). **Dinâmica lúdica: novos olhares**. Barueri: Manole, 2004. p. 205-217.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard: **Education Review**, 57, p. 1-22, 1987. Disponível em: <<http://hepgjournals.org/doi/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>>. Acesso em: 15 out. 2018.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a Educação da Infância**: muito prazer em aprender. Curitiba: CRV, 2011.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem**: agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.

ZANOTTO, Luana. **Crianças da zona rural e a escola urbana**: experiências e significados construídos com uma turma do 3º ano do ensino fundamental. 2016. 137 p. (Mestrado em Educação), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.