

A linguagem corporal de movimento e a Educação Infantil: uma experiência lúdico-formativa

Luana Zanotto

Doutoranda em Educação. Professora de Educação Física
Universidade Federal de São Carlos.

luanazanotto@yahoo.com.br

Fernando Donizete Alves

Doutor em Educação Escolar. Docente do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana e do Programa de Pós-Graduação em Educação.
Universidade Federal de São Carlos

Cita: Zanotto Luana y Fernando Donizete Alves . A linguagem corporal de movimento e a Educação Infantil: uma experiência lúdico-formativa en Revista *Lúdicamente*, Vol. 9, Nº17, Año 2020. Noviembre 2019- Abril 2020, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).

Este texto fue recibido 01 de Noviembre de 2019 y aceptado para su publicación el 15 de Diciembre 2019.

RESUMEN: El presente artículo relata los aprendizajes tejidos en un curso de formación de corta duración acerca el lenguaje corporal de movimiento y la Educación Infantil, conducido por profesores de Educación Física para pedagogas. El referido curso objetivó socializar los saberes y haceres profesionales en la Educación Infantil. El análisis de la formación reveló el aprecio de las participantes en reconocer las potencialidades de los juegos para el desarrollo del niño de cuatro a cinco años. De la formación resultó el repensar de las razones para proponer el lenguaje corporal aliada a la ludicidad en la pre-escuela y en cómo hacerla más significativa en las intervenciones docentes. Se concluye con reflexiones hacia de las prácticas pedagógicas de carácter lúdico que puedan ser usufructuadas en la infancia, así como las percepciones acerca de cómo ocurre la formación inicial y continuada de pedagogos para actuación con la motricidad infantil.

Palabras clave: Educación Física; Pedagogía; Educación Infantil, Formación Docente.

ABSTRACT: This article reports on the lessons learned in a short training course on body language of movement and Infant Education, conducted by Physical Education teachers for pedagogues, aims to socialize the knowledge of Child Education. The analytics of the recognition of enrolled in recognition as potential of the handicap of the development of the year of the six years. The training resulted in a rethinking of the reasons for proposing body language allied to the child's integral education and how to make it more meaningful to the teacher's actions. It concludes with reflections on the pedagogical practices of a playful character that can be enjoyed in childhood, as well as the perceptions about the way in which the initial and continued formation of pedagogues that act in this level of education, with regard to the children's motricity.

Key words: Physical Education; Pedagogy; Child Education, Teacher Training



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 das crianças, que a julga corporal e presente, e 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, entendimento da ação e resolução de problemas, levando a cabo o que pode ser criado, ampliado, modificado por autoria da própria criança, não se atendo apenas às regras, objetivos e disciplinas impostas por um cotidiano pedagógico disciplinador.

Deste modo, a experiência formativa ora relatada suscita reflexões acerca das razões para propor atividades corporais lúdicas na Educação Infantil, bem como em torná-las mais significativas nas intervenções de educadoras da infância, semeado em um espaço de formação continuada no âmbito da Educação Física Infantil.

Conceitos preliminares

O movimento é a primeira forma de interação da criança com o meio e consigo mesma. É no movimento que ela descobre o seu próprio corpo, descobre o mundo a sua volta, expressa emoções, sentimentos e pensamentos, isto é, se desenvolve. Na Educação Infantil, imprescindivelmente, deve-se abordar o movimento corporal e sua concepção como prática de ensino.

As intervenções pedagógicas, por sua vez, manifestam-se cotidianamente nos espaços de sala de aula ou fora dela, onde ainda se presenciam tempos e situações para as atitudes lúdicas como dimensão fundamental das interações que ali se estabelecem com as crianças entre si e entre elas e os adultos. Para Fernandes (2004) e Borba (2005), os jogos e brincadeiras possuem um modo íntimo de manifestar uma linguagem ou as linguagens da infância. Com isso, é inerente que as capacidades físicas e as habilidades motoras sejam vivenciadas no período de infância, compreendida como uma categoria de intensa exploração de movimentos corporais, realizados por meio da estruturação dos esquemas motores e surgimento da linguagem corporal (Freire, 2009).

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. Nesses momentos, as crianças brincam livremente, sem interferências adultas, construindo caminhos que as levam 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.

Conforme apontado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998), o movimento deve ser compreendido para além do aspecto motor propriamente dito, pois carrega valores, atitudes, 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, 1998:18).

O documento produzido pelo Ministério da Educação reforça o movimento como a ocupação privilegiada de quase todo o tempo da criança, reiterando o seu potencial para as aprendizagens, sobretudo na amplitude de possibilidades para o *se-movimentar*¹, e não na sua especificidade, aprimoramento e/ou aperfeiçoamento de técnicas de movimento. Evidentemente, as crianças engatinham, rolam, se arrastam, saltam, correm, agacham, pulam, arremessam e, neste prisma, 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”.

Assim, as práticas docentes na Educação Infantil devem superar a compreensão do movimento humano como puro tempo para recrear e descansar após o término das atividades programadas, ou seja, as atividades sérias. Alinhavando tais convicções, novamente Freire (2009, p. 9) menciona: “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”. Nessa vertente, uma questão se apresenta quando pensamos na linguagem da imobilidade e do silêncio a qual as crianças são submetidas: como as ações docentes podem potencializar as aprendizagens tidas no período da Educação Infantil por meio de uma linguagem lúdica corporal de movimento?

Diante tal problemática, reconhecemos que a cultura do silêncio e do ‘manter-se sentado’ apresenta-se em maior evidência a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, autores (Tonucci, 2005; Iza, 2008; Rangel, 2010) afirmam que as crianças começam a conviver com os equívocos educacionais sobre o movimento já nos primeiros anos de escolarização, ainda que neste período não fiquem sentadas a maior parte do tempo ou se enquadrem numa disciplina com um fim específico. Tais investigações demonstram que as propostas pedagógicas imbuídas no movimento são pouco presente nas escolas de Educação infantil, continuando a ser pouco valorizado mesmo com o ingresso das crianças com seis anos nas unidades escolares.

Com o passar dos anos de escolarização, a possibilidade do *se-movimentar* é gradativamente reduzida e, quando oportunizadas, são feitas de modo aleatório, reforçadas como simples passatempo ou descanso, as quais assumem a contraposição ao movimento, colocando em detrimento o viver mais ativo e dinâmico, elegendo este modo como ação improdutivo e, conseqüentemente, provocando o embotamento das situações prazerosas à criança (Schwartz, 2004).

¹ A partícula “se” diz respeito à 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 seu repertório, história de vida, vinculações socioculturais e desejo (Kunz, 1998).

A Educação Física, por sua vez, é especialista neste campo pedagógico, e o professor é o responsável por planejar, executar e avaliar programas de atividades corporais para os diversos níveis de ensino escolar, desde a tenra Educação Infantil até o Ensino Médio, em diferentes organizações e com múltiplos objetivos (Betti, 1996). Trata-se de um tipo de saber-fazer que em seu conjunto não é delegado à outra esfera de conhecimento no quesito motricidade e no se-movimentar humano. Ao docente de Educação Física atuante na Educação Infantil, cabem estudos, pesquisas, descrições e compreensões teóricas e práticas que auxiliem no planejamento e execução do processo de desenvolvimento, ensino e aprendizagem das atividades nos aspectos físico-motor, cognitivo e afetivo-social empregadas com crianças de três a cinco anos de idade. É o a gente responsável por propiciar temas e vivências relacionados às práticas corporais lúdicas e à motricidade infantil.

No entanto, por sua valoração como espaço educativo da criança, a linguagem corporal e sinestésica atravessa todas as situações de ensino perpassadas na Educação Infantil, tanto para os pedagogos de Educação Física quanto para os pedagogos em sala de aula e demais educadores que tem seu trabalho educativo detidamente com crianças. Em vista disso, justifica-se a proposta de cursos de formação em intersecção entre Educação Física e Pedagogia, com o intento inaugural de apresentar, construir e vivenciar saberes relacionado à linguagem corporal de movimento de modo intencional à infância.

Neste momento, analisamos algumas de nossas experiências na interação com as pedagogas participantes de um curso de curta duração, as quais se encontram em exercício docente junto às prefeituras de cidades do interior de São Paulo – região de São Carlos –, e *com*² as quais foi possível sistematizar um encontro permeado por participações ativas, críticas, conscientes e com intenção de melhor compreender a linguagem do corpo das crianças para melhoria das intervenções pedagógicas. Em outros termos, consiste em compreender o caráter lúdico, corporal e expressivo das manifestações da motricidade infantil como capacitação docente para organizar intencionalmente a sua prática, levando em conta as especificidades da infância.

A presente análise apresentada em forma de artigo segue uma linha de argumentação a favor de uma epistemologia da prática, centrada na formação continuada do professor, tomando como ponto de partida a reflexão na ação (Campos; Pessoa, 1998) e a transformação da prática pedagógica, práxis, a partir de um processo profundamente pedagógico, em que a condição existencial e prática são o ponto de partida para desempenho e resignificação das ações profissionais e pessoais.

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

² Enfatizamos a partícula ‘*com*’ por assumir 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/tempo de construção compartilhada de conhecimentos – e não em circunstâncias de um curso com propostas exclusivas *para* ou *sobre* as participantes.

Desta forma, o ato de relatar e refletir sistematicamente as experiências tem por finalidade colaborar com estudantes e professores ao problematizarem a peculiaridade da produção de suas próprias posições, assim como ofertar propostas de ação pedagógica pautadas na linguagem corporal de movimento. Com base nesses conceitos, acreditamos conceber novas condutas para os processos de ensino e de aprendizagem.

O desenvolvimento da formação: saberes e fazeres

Iniciamos este tópico situando o tempo e o espaço onde ocorreu o curso de curta duração em caráter de formação continuada. Inicialmente a proposta foi aprovada por um evento interno ocorrido na Universidade Federal de São Carlos/SP (UFSCar), por iniciativa da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da Instituição. Em sua quarta edição, o evento buscou contribuir com a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil de São Carlos e região. Buscou ainda 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. 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 discutida.

Os propositores do curso foram dois professores de Educação Física, ambos com dois anos ou mais de experiência profissional na Educação Física escolar; um mestre em Educação e outro com doutoramento em curso na mesma área de estudos, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), *strictu sensu*, da UFSCar. O curso em si teve como macro objetivo apresentar, construir e vivenciar aspectos teóricos e práticos da linguagem corporal de movimento de modo intencional, por meio das práticas corporais que contemplassem habilidades motoras.

Enquanto objetivos específicos buscou-se atingir conceitos sobre o próprio corpo, 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, no que tange o conhecimento, controle, consciência, linguagem e esquema corporal e suas dimensões sociais e afetivas (ser/conviver), e cognitivas (habilidade do saber e do saber que se sabe).

Os principais tópicos teóricos discutidos na formação foram diálogos sobre os princípios e valores educacionais para a Educação Infantil, no tocante à educação integral, à construção da identidade pessoal e coletiva/cooperação, à inclusão, à autonomia e à diversidade. De modo análogo, foi esclarecido o que cada atividade corporal mobiliza, exige, solicita, ao (a) nível cognitivo, das ações, físico, social, simbólico, motor, de seus entendimentos, razões e resoluções de situações problemas.

Conceitos sobre as variáveis envolvidas no planejamento das atividades corporais na infância também foram abordado, no que corresponde ao número de crianças participantes; recursos pedagógicos disponíveis; sistematização e criação de regras envolvidas nas dinâmicas lúdicas e gestos motores; orientações pedagógicas; tempo determinado às vivências; espaço físico; estruturas psíquicas e motoras envolvidas na

realização dos movimentos; e discussão sobre como conduzir, variar e alterar as atividades, pensando no efetivo trabalho educativo-pedagógico da Educação Infantil.

Discorremos asserções teóricas acerca do conceito de motricidade humana, somada aos princípios das atividades lúdicas e explanação entre o brincar livre, brincar com mediações/orientações e brincar direcionado e as aprendizagens que cada uma destas proporciona (Borba, 2006), tendo em vista a efetivação das aprendizagens atreladas às ações práticas, concretamente e corporalmente manifesta em sentidos e significações.

Na finalização da formação, tratamos critérios para uma prática corporal exitosa, o que prescinde a participação de todos/as; sucesso de todos/as; a possibilidade de novas aprendizagens; autogerenciamento; recrutamento de novas linguagens motoras; criatividade e imprevisibilidade – a ‘escuta’ das vozes das crianças (Rinaldi, 2012). Para fins didáticos, foi estabelecida uma sequência de apresentação das habilidades, sendo inaugurada pela habilidade de manipulação, seguido pela locomoção e findando com as vivências de estabilização.

Apresentamos atividades que remetessem às habilidades de manipulação, ou seja, ao manuseio de objetos, tais como, arremessar, lançar, chutar, rebater, quicar, agarrar, rolar, cabecear. Nesse âmbito vivenciamos as seguintes brincadeiras: “caneleta-vai bolinha”, “futebol de mão” e “pega tuli”.

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

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

As atividades partiram de rodas de conversa para socialização das sensações, experiências e as respectivas possibilidades na relação ensino e aprendizagem no âmbito infantil, tendo como cerne da discussão as premissas da linguagem corporal de movimento. O objetivo consistiu em reforçar a importância do diálogo verdadeiro no processo de aprendizagem e da participação das professoras como co-construtoras de saberes, pois, com Freire (1982) acreditamos que 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, o ofício profissional.

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 aprimorá-la e ressignificá-la de maneira mais próxima dos desafios cotidianos. Nessa perspectiva, o curso em questão promoveu manifestações das condutas docentes e possíveis aplicações com as crianças.

É inegável que nas atividades iniciais de manipulação houve resistência do coletivo, prontamente rompida pelo contínuo das atividades convidativas, circunstâncias expressas em momento posterior pelas participantes. De início, a brincadeira denominada “caneleta-vai bolinha”, atendeu as expectativas formativas. O fragmento de diário ilustra:

Com os participantes divididos em pequenos grupos, a brincadeira consiste em fazer com que uma bola de meia, tênis ou gude percorra pelo trajeto criado a partir da união de canaletas, que por suas vezes, são seguradas e unidas pelas pontas unidas pelas mãos das participantes. Nessa brincadeira, às próprias crianças (participantes) podem ir aumentando a complexidade da tarefa, como por exemplo, aumentar a velocidade de ida e volta da 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:



Fonte: imagem do 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 necessitavam estar em ‘sintonia colaborativa’ para que a bola percorresse 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 na atividade transpõe a certo grau de envolvimento e diálogo corporal, já que, uma ao lado da outra, as participantes recrutaram deslocamento delicados e/ou mais expansivos do próprio corpo enquanto com a manipulação das canaletas. Ou seja, observamos que as participantes se organizavam harmonicamente para que o percurso da bola fosse fluído e sem quedas.

Em seguida, realizamos o “futebol de mão”, brincadeira de tentativas de gol manipulando a bola com as mãos. As pernas simbolizavam as traves, e as mãos foram utilizadas tanto para atacar quanto para defender o “gol”, entendido como espaço entre as pernas das participantes, as quais devem ser mantidas afastadas e encostando os próprios pés com os dos colegas ao lado, até que se forme uma grande roda. A foto a seguir ilustra a disposição corporal na atividade:



Fonte: imagem do arquivo pessoal dos autores.

O objetivo do jogo é fazer gol arremessando uma bola que nunca poderá ser agarrada, ou seja, deve-se manter em contínuo movimento da bola no interior do círculo. Quando uma participante sofre o gol, deve colocar uma das mãos para trás, podendo então somente defender a meta com uma das mãos. Caso sofra dois gols, vira de costas para o círculo, mas ainda assim permanece na brincadeira, só que com a perspectiva de quem olha por entre as pernas. Por fim e, caso sofra o terceiro gol na posição de costas, a participante volta à posição inicial de jogo. Sem dúvidas, esta foi uma das atividades mais apreciadas pelas professoras. Os registros de diário relevam:

No desenrolar da brincadeira percebemos que após a experimentação inicial elas foram encontrando jeitos distintos de direção para a bola, ritmo e força aplicados na bola, na tentativa de fazer o gol. Ao finalizarmos o futebol de mãos percebemos que os grupos queriam continuar, e comentavam entre si as potencialidades em permanecer no jogo mesmo sofrendo o gol. As diferentes posições assumidas pelo corpo também foi assunto tratado com entusiasmos e com boa aceitação entre elas, manifestando as percepções em se jogar de frente e de costa, e como 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 motores, trocando alguns eixos de movimento e percepções visuais do espaço destinado à atividade, construído pelas professoras em cada situação, além de prover 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 isso, a pedagogia do movimento, fundada na ideia de complexidade, propala que ao contrário de estabelecer padrões de movimento e fechar as possibilidades de ação, cria-se um leque imprevisível e ilimitado de possibilidade (Freire; Scaglia, 2003:46). Nas palavras dos 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 elas possam criar hipóteses e escolhas na movimentação corporal. Isto é, diante de uma novidade (verificada pelo decurso imprevisto da bola no interior do círculo), antes de se lançar cegamente à ação, uma linguagem corporal com bases nas experiências motoras anteriores, orientará na escolha da melhor solução.

No momento prático da atividade fizemos poucas intervenções, correspondentes ao esclarecimento das regras 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 um, distribuímos uma bola de borracha e anunciamos “valendo”. Ainda que os nossos olhares estivessem preocupados com o respeito das regras - em vias de evitar o ‘bular’ ações - percebemos que em nenhum momento foi necessário reforçar posicionamentos os apontar alguma atitude inadequada [...]. A brincadeira em si foi se desenhando de modo prazeroso e respeitoso entre elas (Excerto de Diário – Notas pessoais, 2017).

Interessante destacar que não haver desacato das regras em nenhuma instância da atividade. Esse fato nos auxilia na compreensão de que a exclusão de um jogo ou brincadeira, por vezes, pode ser precursora da transgressão de regras, sobretudo em grupos de crianças, pois ninguém quer ‘ficar de fora’. 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 referida 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.

Destarte, a partilha dos mesmos espaços e condutas em que para Sarmiento (2002:18), “a natureza interativa do brincar, processo que se constrói principalmente sob a égide do coletivo, faz dela uma atividade propiciadora da aprendizagem, da sociabilidade [...]”. Em consonância com este pensar e transpondo didaticamente a viabilidade do momento às práticas pedagógicas sediadas nas escolas, Borba (2006:145) aponta: “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 deve centrar-se no desenvolvimento da identidade pessoal e coletiva dos educandos. Com essa postura, as ações pedagógicas precisam estar pautadas em meio às experiências, às condutas éticas e à produção de cultura como representativa de símbolos, valores, atitudes, hábitos, conhecimentos, costumes e formas de participação social constituído e repetida pela ação humana em coletividade.

As análises seguintes apresentam as atividades agora com foco na locomoção. As atividades selecionadas pelos ministrantes buscaram romper com o estigma de que todas as atividades locomotoras recrutam apenas o correr pelo correr – atividade tão intensamente vivenciada e prestigiada por crianças com quatro a cinco anos de idade – tamanho é o prazer com o qual se entrega a suas atividades de corrida e velocidade. O fragmento do diário revela parte das preocupações ao se propõe 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 de alguma forma. Nesse momento, também ouvimos algumas sussurros sobre a impossibilidade de se correr numa sala de aula, quanto à desorganização que as atividades de corrida geram ou ainda comentários breves de que se fosse para correr, não iriam participar (Excerto de Diário – Notas pessoais, 2017).

Nesse relato, um dos pontos de relevância deveu-se à constatação de que o próprio pragmatismo docente em conceber que uma dada linguagem da criança –ação em correr – acarreta entraves na rotina escolar, justificado por motivos de zelo pela segurança ou por considerar majoritariamente os espaços físicos inapropriados, que acabam sucumbindo a motricidade infantil da rotina escolar, ou melhor, da manifestação dessa linguagem do infantil. O papel do professor foi eleito na função de acolhimento e respeito à linguagem do correr, por exemplo, intensamente presente nas atividades das crianças, e que prescinde ofertar condições às atividades lúdicas que envolvam esse locomover de modo mais livre e arbitrário. Todavia, sem se eximir das orientações referentes à segurança e riscos oferecidos pelo espaço.

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



Fonte: imagem do arquivo pessoal dos autores.

Sem negar a expectativa do correr nas escolas de Educação Infantil, mas ainda com a intenção de ampliar o repertório conceitual (DARIDO, 2005) 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, e os círculos de EVA nas cores do semáforo. Os participantes estarão se deslocando pelo espaço e atentos ao sinal (levantar um círculo de EVA) dado pelo comandante (pode ser os professores ou mesmo de outro participante/ criança). Quando o comandante elevar a cor vermelha, por exemplo, deve-se parar e imitar um som da frenagem do carro. Quando for levantada a cor amarela, elas irão fazer uma expressão facial (de felicidade, risada, medo, susto, dor, etc.). Quando for a cor verde, então irão correr como quiserem [...] (Excerto de Diário – Notas pessoais, 2017).

A partir da descrição e vivência da atividade junto às professoras, constatamos a atuação conjunta criança-professor em contextos lúdicos, vivenciando um momento pautado nas prospectivas 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, 2016:98).

Essa atividade, em especial, relevou a possibilidade de associar os comandos ofertados visualmente a uma execução motora, corrobora ao desenvolvimento da atenção sonora e visual da criança de três a cinco anos, na medida em que também facilita o reconhecimento das expressões corporais e faciais que são escolhidas autonomamente por elas na cor amarela. Em outros termos, reforçamos que é assim que o sujeito [seja o adulto na formação, e as crianças nas escolas] aprende o significado e o sentido, por exemplo, do acato às regras,

da cooperação, dos tempos e espaços, é assim também que ela explora e experimenta diferentes habilidades motoras, que ela inventa e cria novas combinações de movimentos, é assim que ela consegue reconhecer valores e atitudes como respeito ao outro etc. (Sommerhalder & Alves, 2011).

Ainda no rol das atividades locomotoras, as outras duas proposições, nomeadamente “comando Bob Esponja”, que consiste na associação dos movimentos aos nomes dos personagens da animação Bob Esponja Calça Quadrada e, “pega-pega da floresta”, em que um pegador, ao pegar os fugitivos, delega funções para representação de elementos da floresta, foram intensamente vivenciadas pelas professoras e posteriormente discutidas como possibilidade de ampliação do repertório motriz associado à criatividade das crianças.

Nessas duas atividades, reiteramos a apropriação de gestos motores e noções geoespaciais entrelaçados aos aspectos da cultura simbólica e representativa da ludicidade infantil, em que o desejo, a imaginação e a emoção caracterizam a linguagem corporal manifestada. Tais reflexões apenas se desencadearam, pois nelas não foram dadas respostas prontas às situações. Para as atividades em questão não foram estabelecidos critérios excludentes, ou seja, caso fossem realizados movimentos não correspondentes aos solicitados, mantinha-se a permanência na atividade.

A intencionalidade das brincadeiras, somado ao desenvolvimento das habilidades locomotoras, também foi o de oportunizar com que as participantes revelassem e incorporassem os elementos solicitados como elas sentem e imaginam. Tais atividades demonstraram a importância em avaliarmos e revermos as posturas pedagógicas, a fim de que o prazer e fruição perdurem na brincadeira. Para tanto, é necessário oferecer as crianças diversas possibilidades de inventividade, escutando-as e observando suas prospectivas. Em acordo com o RCNEI (Brasil, 1998) deve haver uma variedade de práticas corporais, de valores, de atitudes, de comportamentos que precisam ser discutidos e ensinados às crianças.

Por conseguinte e, findando a práxis desenvolvidas, empregamos as atividades correspondentes à estabilização. A primeira foi o “telefone sem fio do equilíbrio”, descrita no fragmento de diário a seguir:

Dividimos o grupo em pequenos círculos e realizamos algumas posições envolvendo o equilíbrio, por exemplo: um cachorro fazendo xixi, o número 4, um avião, uma cadeira, etc. Apresentamos algumas imagens que remetesse às tais posições, em tom desafiador. Solicitamos a formação de duas filas em que a último da fila fizesse uma sequência de 4 ou 5 posições de equilíbrio, a qual deveria ser informado para o colega da frente. Tal pessoa, por sua vez, observava a sequência de movimento e - somente pela linguagem corporal - informava o gesto para o próximo colega. Assim até chegar ao último da fila, que fez a sequência observada para que o primeiro, percorrendo pela lembrança do que foi feito pelos demais membros (Excerto de Diário – Notas pessoais, 2017).

As atividades de estabilização foram deixadas por último justamente para compor a ideia de complexidade em termos de ações motoras desafiadoras e que recrutem maior domínio e consciência corporal. A imagem a seguir ilustra a execução de um dos movimentos:



Fonte: imagem do arquivo pessoal dos autores.

A noção espacial e de equilíbrio foram fundamentais na realização da atividade. 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 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 vivência. Para além disso, elas associaram a dinâmica vivida com a brincadeira tradicional de “telefone sem fio”, na qual 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, sorridente e exultado, os pequenos grupos compartilhavam as dificuldades encontradas, mencionando que não sabiam ponderar se o mais difícil era memorizar o movimento que o colega demonstrava ou pensar em qual movimento realizar para somar com os demais e seguir com a atividade [...] (Excerto de Diário – Notas pessoais, 2017).

Pensamos acerca dos aspectos positivos sobre a viabilidade em realizar tal brincadeira com as crianças de cinco anos ou mais, pois as participantes alegavam que nesta fase as crianças conseguirão 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 vivenciar e imaginar como a atividade pode ser pensada às 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. Nesse sentido, dialogamos com Shulman (1987) e Nascimento (2002) que 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.

Assim como sinalizado no “telefone sem fio do equilíbrio”, a penúltima atividade da formação, denominada “gangorra de costas”, também foi vivência pelas professoras com vivacidade e satisfação em aprender uma nova possibilidade para equilibra-se, na ótica do se-movimentar. Substancialmente, a atividade exigiu que grupo se distribuisse pelo o espaço e se sentassem ao chão. Em seguida, os pares deveriam se levantar sem a ajuda das mãos, apoiando-se apenas nas costas do outro. O objetivo consistiu em fazer com que os participantes conseguissem ficar em pé, equilibrando suas forças em conjunto. A imagem a seguir demonstra a ação coletiva:



Fonte: imagem do arquivo pessoal dos autores.

O ato de levantar em parceria gerou uma insegurança nas participantes, que após algumas tentativas desistiram da realização. Esse episódio, em partes, se justifica pela própria configuração da atividade que não contempla uma perspectiva lúdica incumbida ao movimento, mas sim a finalização da ação, manifesta no desafio de se levantar em parceria, sem perder o equilíbrio.

Sobre a concepção epistemológica da prática, observamos o auxílio mútuo na aprendizagem dessa nova linguagem de movimento, quesito também discutido na roda de conversa sobre o quanto as crianças se auxiliam em processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, relembramos que o ato de aprender – extrapolando o âmbito motor – não se restringe à superação das dificuldades relacionadas às situações novas. Aprender não

significa assimilar algo novo de modo particular. A aprendizagem continua, especialmente, quando nos propomos a ensinar alguém.

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 aprendizagem da sua e da aprendizagem de outrem (Excerto de Diário – Notas pessoais, 2017).

O trecho refere-se às ações correspondentes à dinâmica específica de ensinar e aprender que possibilita crianças e adultos a encontrarem certa afinidade entre elas e com o processo, tornando-se sujeitos da ação e construindo certa 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, é um processo, é vir a ser (Freire, 1996).

Considerações finais

No ato de relatar experiências, neste artigo apresentamos as aprendizagens tecidas em um curso de formação de curta duração sobre a linguagem corporal de movimento, saberes e fazeres docentes com um grupo de pedagogas, as quais revelaram o apreço em apreender conceitos teórico-práticos e as potencialidades das brincadeiras para o 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, portando 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, 2003:149).

As habilidades motoras desenvolvidas em um contexto 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. Assim, consideramos que tais habilidades necessitam, primeiramente, de uma compreensão docente – reconhecendo o seu importante papel no desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo de sujeitos com três a cinco anos de idade – para, em seguida, serem desenvolvidas junto às crianças.

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 de que os pedagogos inseriram a linguagem corporal de movimento em suas práticas cotidianas, sobretudo de forma sistematizada. Nesse sentido, os cursos de curta duração veem ao encontro das formações que buscam garantir a capacitação docente

também por meio do resgate das memórias lúdicas, aportando-se de uma bagagem teórico-prática para aprimorar o trabalho educativo.

Acreditamos que o professor não necessariamente precisa dominar o saber-fazer em âmbito motor para poder ofertar a prática aos educandos para 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 enquanto ensinam.

Por fim, consideramos necessário ampliar as discussões sobre os processos de formação inicial de professores que possivelmente atuarão na Educação Infantil, do mesmo modo, a formação continuada para os que já atuam. Tal discussão é fundamental, pois para além de sugerir à formação docente um processo dinâmico, cíclico e inacabado, oferta ao exercício docente especificidades do desenvolvimento motor no âmbito na cultura lúdica infantil, no que concerne aos saberes e fazeres da linguagem corporal de movimento.

Bibliografia

BETTI, M. (1996). Por uma teoria da prática. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, 3(2), 51-72, dez. <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/ephyis/wp-content/uploads/Betti-Mauro-Por-uma-Teoria-da-Pr%C3%A1tica1.pdf>.

BORBA, A. M. (2006). 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, pp. 33-45.

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

Brasil. (1998). 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.

CAMPOS, S. & PESSOA, V. (1998). 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, pp. 183-206.

CHATEAU, J. (1987). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus.

CUNHA, M. I. da. (1997). Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.* 23(1-2), São Paulo, jan./dez. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010.

FERNANDES, F. (2004). As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. *Pro-Posições*, 15(1), pp. 229- 250. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000112&pid=S1517-

FREIRE, J. B. (2009). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. 5. ed. São Paulo: Scipione.

FREIRE, J. B. & SCAGLIA, J. A. (2003). Educação como prática corporal. São Paulo: Scipione.

FREIRE, P. (1982). Pedagogia do oprimido. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

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

IZA, D. F. V. (2008). As concepções de corpo e movimento de professoras nas práticas educativas: Significado e sentido de atividades de brincadeiras na Educação Infantil. Dissertação de Doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.

KUNZ, E. (1998). Didática da Educação Física. Ijuí: Unijuí,

NASCIMENTO, J. V. (2002). Formação profissional em educação física: contexto de desenvolvimento curricular. Montes Claros: Editora.

RANGEL, I. C. A. (Org.) (2010). Educação Física na Infância. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

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

SARMENTO, M. J. (2002). Imaginário e culturas da infância.
<<http://titosena.faed.udesc.br>>..

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. (2011). Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender. 1. ed. Curitiba: CRV.

São paulo (Estado). (2008). Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio.

SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard: Education Rewiew, 57, pp.1-22.
<http://hepgjournals.org/doi/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>.

SCHWARTZ, G. M. (2004). Atitude e conduta lúdicas: a emoção em jogo. In: _____. (org.). Dinâmica lúdica: novos olhares. Barueri: Manole, pp. 205-217.

TONUCCI, F. (2005). Quando as crianças dizem: agora chega! Porto Alegre: Artmed.

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