

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CORPO E MOVIMENTO - COMPREENDENDO O BRINCAR*****TRAINING OF CHILDHOOD EDUCATION TEACHER:
BODY AND MOVEMENT - UNDERSTANDING THE PLAYING******FORMACIÓN DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN INFANTIL:
CUERPO Y MOVIMIENTO - COMPREENDENDO EL JUGAR***Dalila Maitê Rosa SENA¹João Guilherme Rodrigues MENDONÇA²

RESUMO: Esse artigo trata a respeito da importância do movimento como forma de expressão, interação e comunicação das crianças, objetivando refletir sobre o corpo e o movimento como recursos que possibilitam aprendizagem significativa na infância. A pesquisa apresenta concepções de acadêmicos do curso de pedagogia em relação à aplicação de atividades espontâneas e semidirigidas em uma turma de Educação Infantil, partindo de experiências vivenciadas na disciplina “Corpo e movimento”. Como metodologia, adotou-se a observação participante, com registro simultâneo dos acontecimentos, bem como a participação em grupo focal para socialização da aplicação das atividades. Os dados analisados contribuem para a reflexão e a conscientização dos acadêmicos e professores, apontando a necessidade de uma formação lúdica na universidade e a aplicabilidade da teoria na prática. Os resultados apontam que o trabalho na Educação Infantil não é algo estático, mas cheio de desafios; o professor precisa usar sua criatividade e empatia para não desestimular a aprendizagem das crianças. Dessa forma, é necessário incluir no currículo da formação inicial dos professores uma disciplina específica sobre o corpo e o brincar, uma vez que essa temática pode proporcionar uma grande mudança de mentalidade e de procedimento em relação a sua atuação na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Corpo e movimento. Formação docente.

ABSTRACT: *This article deals with the importance of movement as a form of expression, interaction and communication for children, aiming to reflect on the body and the movement as resources that enable meaningful learning in childhood. The research presents the students of pedagogy conceptions in relation to the application of spontaneous and semi-guided activities in a kindergarten class, based on experiences in the subject "Body and movement". The adopted methodology consisted of participant observation, with simultaneous registration of events, as well as participation in a focal group for socialization of the application of the activities. The analysed data contributes to the reflection and awareness of the academics and teachers, pointing out the need for a ludic training in the university and the applicability of theory in practice. The results point out that the work in Childhood Education is not something static, but full of challenges; the teacher needs to use his creativity and empathy so as not to discourage*

¹ Doutoranda em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Atualmente é Assessora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná/RO, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8836-7354>. E-mail: dalila_maite@hotmail.com

² Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Docente da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Porto Velho/RO, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6970-4933>. E-mail: jgromendonca@unir.br

children's learning. Therefore, it is necessary to include in the initial teacher training curriculum a specific discipline on the body and playind, since this theme can provide a great change in mentality and procedure in relation to the performance in Childhood Education.

Keywords: Childhood education. Body and movement. Teacher training

RESUMEN: Este artículo aborda la importancia del movimiento como forma de expresión, interacción y comunicación para los niños, con el objetivo de reflexionar sobre el cuerpo y el movimiento como recursos que permiten un aprendizaje significativo en la infancia. La investigación presenta las concepciones de los estudiantes de pedagogía en relación con la aplicación de actividades espontáneas y semidirigidas en una clase de jardín de infancia, a partir de experiencias en la asignatura "Cuerpo y movimiento". Como metodología, se adoptó la observación participante, con registro simultáneo de los eventos, así como la participación en grupo focal para la socialización de la aplicación de las actividades. Los datos analizados contribuyen a la reflexión y concienciación de los académicos y profesores, señalando la necesidad de una formación lúdica en la universidad y la aplicabilidad de la teoría en la práctica. Los resultados señalan que el trabajo en la Educación Infantil no es algo estático, sino que está lleno de retos; el profesor necesita utilizar su creatividad y empatía para no desanimar el aprendizaje de los niños. De esta manera, es necesario incluir en el currículo de formación inicial del profesorado una disciplina específica sobre el cuerpo y el juego, ya que este tema puede proporcionar un gran cambio de mentalidad y procedimiento en relación con su desempeño en la Educación Infantil.

Palabras clave: Educación Infantil. Cuerpo y movimiento. Formación del profesorado.

Introdução

Na infância, usar o corpo é o meio que a criança tem para conhecer o mundo e se desenvolver como pessoa. Desde a vida uterina os movimentos já fazem parte da vida do ser humano e, após o nascimento, nossos movimentos vão se aperfeiçoando a partir dos estímulos que recebemos e da exploração que fazemos do mundo. A escola tem papel fundamental na promoção da expressão corporal das crianças, principalmente na Educação Infantil, sendo esta uma fase marcada pelo brincar. Desse modo, no período da infância, os movimentos podem ser explorados por meio de jogos, brincadeiras, atividades livres ou semidirigidas, utilizando-se materiais de diferentes tipos, que estimulam a criatividade.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998, p. 17), “é por meio do movimento que a criança se expressa e se comunica com o mundo através das expressões corporais e faciais, ao empregar o corpo como uma ferramenta para interagir com ele mesmo”. Considerando esse pressuposto, é essencial abordarmos essa temática.

Para realizar atividades de movimento com crianças, é de suma importância que haja intencionalidade educativa. Tais atividades não podem ser puramente para passar o tempo ou para distrair as crianças; desse modo, o professor deve planejar as aulas levando em consideração o(s) interesse(s) das crianças, bem como envolver-se na atividade, estimulando novas aprendizagens e descobertas (ARRIBAS, 2004). A esse respeito, o RCNEI (BRASIL, 1998) afirma que:

No processo de construção do conhecimento as crianças utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade de que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com outras pessoas e com o meio em que vivem (BRASIL, 1998, p.21-22).

Nesse sentido, o professor tem o importante papel de possibilitar à criança inúmeras experiências que a incentivem a criar, desenvolver, descobrir, se envolver e ser a protagonista de seu processo de construção do conhecimento, de forma a aperfeiçoar suas habilidades nesta fase do desenvolvimento. No entanto, em sua pesquisa, Richter (2005) relata que, na escola, as aulas de educação física não diferem de outros espaços e tempos de atividades; além disso, os professores, geralmente, não dedicam tempo para explorar a corporeidade das crianças, nem valorizam seus conhecimentos prévios.

Vale lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) recomendam que, na proposta curricular da Educação Infantil, as práticas pedagógicas “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (BRASIL, 2010, p. 25).

O presente texto está organizado, além desta introdução, em mais cinco seções, nas quais tratamos sequencialmente: o movimento na educação infantil; a importância do corpo no processo de ensino e aprendizagem; a metodologia; análise dos relatos dos acadêmicos de pedagogia e, por fim, apresentamos nossas considerações finais

Na seção a seguir, tratamos sobre como o movimento é percebido na Educação Infantil.

O movimento na educação infantil

Quando falamos em Educação Infantil, devemos considerar que a criança se encontra em uma etapa do desenvolvimento em que vivenciará as primeiras experiências na escola. A responsabilidade da pré-escola, então, é oferecer uma proposta pedagógica que respeite e valorize a criança, garantindo que ela possa viver a infância.

Assim, a Educação Infantil deve contemplar todas as dimensões que envolvem as vivências das crianças; porém, em muitos casos, a brincadeira e aprendizagem são colocadas de formas opostas, como se não fosse possível aprender brincando, o que não propicia a integração dessas atividades no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a base da aprendizagem, muitas vezes, está relacionada apenas a números e letras, sendo o movimento corporal podado por normas e valores escolares que visam ao controle e à contenção de movimentos considerados “desnecessários” para a aprendizagem.

No que se refere às relações vivenciadas pelo corpo no espaço escolar, Foucault (2014, p. 118) enfatiza que: “[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições e obrigações [...]”. Salientamos que, em nossa sociedade, essa linha tênue entre o corpo e a mente influencia as práticas pedagógicas na Educação Infantil e a escola passa a ser um local de disciplinamento. A obrigação de um corpo disciplinado, de acordo com Foucault (2014), torna os corpos dóceis e submissos.

Para Foucault (2014, p. 135), “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas””. O processo disciplinar limita o corpo da criança, inibindo sua espontaneidade de movimento, porque tudo aquilo que foge do padrão de comportamento esperado é visto como errado, ou seja, indisciplina. Dessa forma, o ideal de comportamento é aquele que obedece sem questionar.

Mattos e Neira (2003) afirmam que as atividades motoras devem fazer parte do cotidiano das crianças em todos os estabelecimentos que se dediquem a ensinar crianças. Os referidos autores ressaltam que:

O movimento, o brinquedo, os jogos tradicionais da cultura popular preenchem de alguma forma determinadas lacunas na rotina das salas de aula. Em algumas escolas podemos encontrar as músicas coreografadas no início dos trabalhos, o momento do parque livre ou dirigido, os caminhos com jogos ou materiais lúdicos (MATTOS; NEIRA, 2003, p. 176).

Na Educação Infantil, o jogo e a brincadeira são permeados de simbolismo. As ações das crianças expressam seu mundo imaginário e sua capacidade perceptual do mundo que as circundam. Na ampliação dessa dimensão simbólica, o corpo em movimento, na relação com o mundo dos objetos, no espaço e na relação com o outro transforma o outro, a si própria, alterando o ambiente como forma de se integrar e se conhecer. Logo, o jogar, o brincar com o corpo e movimento, exige do profissional da educação ampla compreensão das nuances que correspondem a esse momento específico do desenvolvimento, haja vista que demandas específicas da expressividade corporal da criança falam diretamente de sua funcionalidade psíquica.

De acordo com Richter (2006), o espaço físico das instituições de Educação Infantil representa um elemento importante para a estruturação e o desenvolvimento das atividades, uma vez que determina a forma como as crianças ocupam o espaço e nele se movimentam. Se uma escola não possui um espaço adequado, as crianças ficam expostas a situações de limitação e controle de seus corpos, dificultando o desenvolvimento de suas funções motoras, sensoriais e a interação com os colegas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), no item *Campo de experiências: corpo, gestos e movimentos*, aponta a relevância do movimento na Educação Infantil ao afirmar que:

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc. (BRASIL, 2017, p. 36).

Dessa forma, é evidente a necessidade de possibilitar atividades que envolvam movimento, o corpo, brincadeiras, faz de conta, pois as aprendizagens das crianças

passam pelas vivências motoras e, nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2017) explicita que as atividades propostas precisam atender aos seguintes direitos de aprendizagens: conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se, considerando-se que a criança tem direito a uma educação integral e significativa. Frick (2020), destaca que a interação entre crianças contribui para a regulação emocional, desenvolvimento de responsabilidade social e as relações com seus pares possibilita a empatia, sendo de suma importância a garantia desses direitos.

A importância do corpo no processo de ensino e aprendizagem

Falar sobre o corpo, na educação, é algo desafiador, uma vez que esse assunto é alvo de críticas no ambiente escolar e em nossa formação acadêmica. Freire (1989) afirma que o corpo também deveria ser matriculado na escola, assim como a criança, referindo-se à obrigatoriedade de a criança ficar sentada horas e horas no ambiente escolar e à castração de seus movimentos. A escola não deve estimular apenas a mente. Segundo Freire (1989, p.13), “corpo e mente, devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola”. Então, a educação deve abranger a mente e o corpo inteiro, visando a superação do dualismo corpo/mente que ainda se encontra enraizado na escola.

Na prática pedagógica, muitas vezes a função do corpo e do movimento é compreendida como uma “ponte” para outras aprendizagens e conceitos, embora o movimento não seja um mero suporte para as práticas educativas. Nóbrega (2005, p. 611) afirma que, no “espaço tanto biológico quanto simbólico, o corpo é o traço mais significativo da presença humana”. Desse modo, na educação, o corpo deve ser pensado como um desafio de nos percebermos seres corporais.

O movimento corporal, na Educação Infantil ou em outros níveis do ensino, ainda está tentando encontrar lugar na dinâmica escolar. Esteban Levin (2005) nos esclarece que:

O que a criança descobre poder realizar com seu corpo, os movimentos que gostaria de saber fazer, ou os conhecimentos que desejaria adquirir, não tem lugar na escola. Enquanto isso, fora dos muros escolares, a criança está se descobrindo como um ser de múltiplas possibilidades, dona de um corpo capaz de inúmeros movimentos, capaz de se locomover, de dançar, de pular, de se aproximar ou de se afastar dos outros, de produzir cheiro, gosto e cor, igual a outros corpos em muitos aspectos e diferente em muitos

outros. Enfim, um corpo que a insere no mundo e traz o mundo para si (LEVIN, 2005, p. 25).

A escola, que deveria ser um espaço de descobertas, limita a criatividade e a expressão das crianças, rotulando-as como indisciplinadas, ao invés de explorar as inúmeras possibilidades de aprender utilizando o corpo em movimento. Muitos ainda acreditam que, para aprender, o corpo tem que estar parado. Ainda a esse respeito, no RCNEI (BRASIL, 1998) encontra-se que:

É muito comum que, visando garantir uma atmosfera de ordem e de harmonia, algumas práticas educativas procurem simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades rígidas restrições posturais. Isso se traduz, por exemplo, na imposição de longos momentos de espera - em fila ou sentados - em que a criança deve ficar quieta, sem se mover; ou na realização de atividades mais sistematizadas, como de desenho, escrita ou leitura, em que qualquer deslocamento, gesto ou mudança de posição pode ser visto como desordem ou indisciplinada (BRASIL, 1998, p. 17).

A ideia de que o movimento atrapalha a concentração e a aprendizagem foi fortemente enraizada na escola e pode ser analisada a partir de uma perspectiva histórica do desenvolvimento da sociedade ocidental. O pensamento educacional foi influenciado por diversos conceitos de corpo e esteve amparado na filosofia racionalista. O desenvolvimento das capacidades cognitivas era tido como fundamental para o desenvolvimento humano, porém o corpo e o movimento foram desconsiderados na escola. A aprendizagem era algo restrito e a escola buscava controlar o movimento: era necessário silêncio, corpo quieto e imóvel para aprender. Sobre esse aspecto, Richter (2006, p. 36) comenta:

O corpo da criança, logo que chega à escola, é tolhido de seus movimentos. O cognitivo é tomado como a base do objetivo do que é desenvolvido na escola e o movimento é visto, em alguns casos, como obstáculo ao desenvolvimento desse objetivo, ou ainda, como se o movimento do corpo prejudicasse o processo de aprendizagem. (RICHTER; 2006, p. 36)

O corpo em movimento é parte essencial da aprendizagem, pois é a partir dos movimentos que a criança realiza experiências por meio de seu corpo, constrói seu pensamento e depois se expressa por meio da ação. Portanto, o corpo merece destaque nas fases de desenvolvimento infantil. De acordo com Cerisara (1999), o corpo oferece

às crianças desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais, oportuniza a criatividade e estabelece padrões básicos de desenvolvimento.

Logo, na infância, a aprendizagem deve envolver a criança de forma integral, favorecendo a plenitude de sua corporeidade. A educação deve ter a criança como centro do processo de ensino, de forma que ela possa incorporar novas possibilidades de apropriação e linguagem(ns) para representar o mundo. Na concepção de Steuck (2008), para enfrentar esse desafio, é necessário entender-se que:

É com o corpo que a criança elabora todas as suas experiências vitais, e organiza toda a sua personalidade. Através dele ela percebe o mundo, e perceber o mundo é aprender (e reaprender) com seu próprio corpo; perceber o mundo, portanto, é perceber o corpo; o corpo é assim, sensação, percepção e ação (STEUCK, 2008, p. 13-14).

Nessa perspectiva, a prática do movimento na Educação Infantil engloba potenciais afetivos, sociais, intelectuais e motores, tornando-se uma parceira das atividades lúdicas, estimulando a criança a vivenciar diversas experiências por meio do seu corpo. De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998),

[...] O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (BRASIL, 1998, p. 15).

Portanto, é torna necessário o planejamento de atividades desafiadoras, para que as crianças explorem os espaços e estabeleçam relações. O corpo é uma forma de expressão de nossa individualidade e isso significa que é preciso conhecê-lo, identificar as diferenças, distingui-lo em relação aos objetos circundantes (OLIVEIRA, 2011). Nessa linha de pensamento, o RCNEI (BRASIL, 1998) aponta que:

[...] um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças (BRASIL, 1998, p. 19).

No processo de construção do conhecimento, a aprendizagem ocorre a partir das interações que se estabelecem; então, as crianças têm a oportunidade de utilizar diversas linguagens para elaborar suas hipóteses sobre o experimentam e observam. A

corporeidade apresenta uma variedade de relações importantes na educação; nesse sentido, segundo Oliviera (1995, p. 60),

A corporeidade implica, portanto, na inserção de um corpo em um mundo significativo, na relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expansivos e com os objetos do seu mundo (ou as “coisas” que se elevam no horizonte de sua percepção). O corpo se torna a permanência que permite a presença das “coisas mesmas” manifestar-se para mim em uma perspectividade; torna-se o espaço expressivo por excelência, demarca o início e o fim de toda a ação criadora, o início e o fim de nossa condição humana. Mas ele, enquanto corporeidade, enquanto corpo vivenciado, não é o início nem o fim: ele é sempre o meio, no qual e através do qual o processo de vida se perpetua. (OLIVIERA, 1995, p. 60).

O processo de aprendizagem por meio do corpo em movimento não deve ser compreendido como adestramento, pois a criança não é um ser *a devir*, ela possui experiências corporais, adquiridas a partir de suas vivências. A aprendizagem e o desenvolvimento são indissociáveis, pois estão diretamente ligados à dimensão corporal e à capacidade de aprender através do corpo em movimento.

Conforme Gonçalves (1990), na maioria das vezes a aprendizagem escolar deixa de considerar as experiências corpóreas dos alunos, focando apenas em uma aprendizagem de acumulação de conhecimentos abstratos, com pouca ou nenhuma participação do corpo, o que dá origem a “uma cinética reprimida e frustrada” (GONÇALVES, 1990, p. 35).

Quando consideramos o movimento como parte do processo de ensino aprendizagem, o corpo se torna o *locus* privilegiado de relação com o mundo. Na prática educativa, o corpo não deve ser visto apenas como algo anatômico e mecânico. No âmbito escolar, as atividades devem oportunizar às crianças uma expressão sensível, estimulando um comportamento espontâneo e menos reprimido. Não deve haver uma separação do corpo que brinca, que fala, que se expressa com a formação da identidade da criança. O brincar com a expressividade corporal é sério, pois podemos ampliar a capacidade perceptiva e assertiva da criança e/ou inibi-la em seu desenvolvimento.

A seguir, apresentamos a metodologia utilizada para desenvolver esta pesquisa.

Metodologia

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, uma vez que decorreu no ambiente natural de um Centro de Educação Infantil. Em

conformidade com essa metodologia, enfatizamos a descrição, a fundamentação teórica, bem como o estudo das percepções pessoais dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Utilizamos observação participante no cotidiano de uma aula prática da disciplina eletiva “Corpo e Movimento”, do curso de pedagogia, da Universidade Federal de Rondônia, com registro simultâneo dos acontecimentos para a construção deste texto. Durante a aula prática, os acadêmicos foram divididos em grupos, para aplicação de atividades semidirigidas e espontâneas em uma turma de Educação Infantil; além disso, participamos do grupo focal para a socialização das experiências obtidas.

Na coleta dos dados, mantivemos o foco na mediação que o professor da disciplina realizou durante o grupo focal, considerando: a fala dos acadêmicos relacionadas ao planejamento e expectativas de intervenção; a interação dos acadêmicos com as crianças; a disposição dos materiais, tempo e espaço disponibilizado e intervenções realizadas.

De acordo com Morgan (1997), o grupo focal é uma técnica de pesquisa por meio de interações grupais, discutindo-se um determinado assunto. Neste caso, o assunto foi sugerido pelo mediador, professor da disciplina “Corpo e movimento”. Essa técnica ocupa uma posição intermediária, aliada à observação participante, podendo ser compreendida como um recurso que visa à construção das percepções e representações do mundo.

Assim, nossos dados foram coletados através da técnica de grupo focal e da observação participante. O professor da disciplina “Corpo e movimento”, enquanto mediador, estimulou uma conversa dirigida com os acadêmicos, em que eles discorreram livremente sobre a temática “Corpo e movimento na Educação Infantil”.

Na primeira etapa do encontro, o objetivo foi estabelecer diálogo com e entre os estudantes da disciplina a respeito das impressões que cada um estabelecia sobre a utilização do corpo e movimento na Educação Infantil. Os acadêmicos exemplificaram situações de sua infância e de experiências com crianças, agora, na vida adulta, assim como em relação aos seus estágios curriculares vivenciados na universidade.

Na segunda etapa do encontro, o grupo dos acadêmicos de pedagogia foi dividido em equipes, a fim de realizar uma atividade proposta pelo professor, utilizando bolas plásticas macias, de diversos tamanhos, com duas turmas da Educação Infantil, com idade de quatro anos, pertencentes a uma escola municipal de Porto Velho.

A Equipe A ficou responsável em oportunizar o manuseio das bolas, de modo a não dirigir as ações das crianças, instigando-as à expressividade espontânea. A Equipe B teve como objetivo observar e anotar: quais movimentos foram mais significativos para as crianças; sua capacidade de expressão e comunicação; a exploração do objeto (bola); a exploração do espaço; a relação com os colegas e com o professor (acadêmico de pedagogia).

Em um primeiro momento, a Equipe A, que ficou responsável pela condução da atividade, entregou as bolas para que as crianças as explorassem livremente, ocasião em que elas realizaram diversos movimentos, como: jogar para cima, chutar, sentar em cima, quicar no chão. Posteriormente, no grupo focal, as equipes socializaram suas anotações e experiências; nesse momento, foi também construída a terceira etapa do grupo focal, que consistia na realização do planejamento de atividades semidirigidas com bolas plásticas, partindo do registro da vivência prática do acadêmico de pedagogia com a turma de crianças, em atividades não direcionadas; somaram-se a esse planejamento as observações elaboradas pela Equipe B, que analisou os interesses das crianças nas atividades espontâneas com o uso do material, o espaço e a relação com o outro.

Na quarta etapa, os componentes da Equipe B colocaram em prática o planejamento da atividade semidirigida e a Equipe A passou a observar a intervenção com as crianças. O objetivo da Equipe A era analisar a condução da atividade realizada pela Equipe B, observando se esta última estava inibindo ou ampliando a expressividade corporal, se ampliava a exploração do espaço e dos vínculos relacionais entre as crianças.

Cumpridas essas quatro etapas, o grupo focal avaliou o desempenho alcançado na condução do corpo e movimento das crianças a partir do uso da bola, de modo espontâneo, em atividades semidirigidas.

A seguir, analisamos as falas dos sujeitos da pesquisa, estabelecendo um diálogo com autores do campo teórico do brincar, corpo e movimento, levantando hipóteses explicativas de forma exploratória e descritiva.

Teoria x prática: relato dos acadêmicos de pedagogia

No grupo focal, destacamos falas dos acadêmicos (aqui identificados com AC1, AC2 etc.) no que se refere à experiência de aplicação de uma atividade livre e outra

semidirigida, utilizando bolas de diferentes tamanhos. A turma foi dividida em três grupos, cada um dos quais planejou atividades baseadas no(s) interesse(s) das crianças e na observação da atividade anterior, que era livre.

Em seu pronunciamento, AC1 relatou: “Eu planejei uma coisa, mas na hora eu não sabia o que fazer, se mandava jogar a bola para cima, ou para o lado... Fiquei perdida. Pensei: o que eu faço agora? Comecei a chamar elas para perto de mim, assim me senti mais à vontade para dar os comandos”. Nessa fala, percebemos uma certa insegurança da AC1 no direcionamento as atividades. Nesse sentido, ao proporcionar o brincar, o professor deve utilizar estratégias para que as crianças cheguem ao objetivo proposto; por meio da observação, é possível identificar o nível de interesse das crianças e reformular os métodos.

De acordo com Barbosa (2011, p. 73), “não bastam espaços, materiais e repertórios adequados”, haja vista que “há a necessidade da presença de adultos sensíveis, atentos para transformar o ambiente institucional em um local onde predomina a ludicidade”. Possibilitar momentos de brincadeiras, requer um olhar atento do professor, as intervenções devem despertar novas aprendizagens.

A AC2, por sua vez, comentou:

Eu achei mais fácil a atividade livre, em que eu podia observar as crianças, ver como se movimentavam e brincavam. Na atividade dirigida, fiquei receosa de falar mais alto para chamar a atenção das crianças, fiquei com um pouco de medo da atividade dar errado, mas gostei (AC 2).

O medo de não atingir os objetivos propostos faz parte desse processo de construção da nossa vivência, enquanto docentes, mas o professor precisa ter voz e comando, a fim de facilitar a compreensão e o entendimento das crianças, para que a execução das atividades propostas ocorra. A AC3 confirma isso ao afirmar que “precisamos chamar a atenção das crianças e dizer claramente o comando da atividade, as crianças percebem quando estamos perdidos”. É importante destacar que tão importante quanto ter uma voz de comando o professor precisa conhecer o ritmo das crianças, para que a partir daí possa oferecer mecanismos que possibilitem a realização da atividade (AZEVEDO; PINTO, 2021).

Um ponto interessante relatado por AC2 foi a facilidade nas atividades livres, um assunto que gera polêmicas. Na visão de Kishimoto (2001, p. 238), “as brincadeiras livres são vistas por alguns professores como descanso de atividades dirigidas e não

como forma de socialização e integração da criança [...]”, o que é um equívoco, pois o papel do professor vai além de um mero expectador da brincadeira.

Oliveira, Mello, Vitória e Ferreira (1992, p.102) afirmam que, durante as atividades livres,

[...] o educador pode desempenhar um importante papel no transcorrer das brincadeiras se consegue discernir os momentos em que deve só observar, em que deve intervir na coordenação da brincadeira, ou em que deve integrar-se como participante delas. (MELO; VITÓRIA; FERREIRA, 1992, p.102)

A interação criança-criança na brincadeira é tão importante quanto a interação da criança com o educador. A presença do educador deve ser motivadora e estimulante, pois “brincando junto, o educador infantil mostra como se brinca, não só porque assim demonstra as regras, mas também porque sugere modos de resolução de problemas e atitudes alternativas em relação aos momentos de tensão” (FORTUNA, 2011, p. 10).

Heaslip (2006, p. 125) observa que, “se a intervenção ocorrer cedo demais ou for excessivamente dirigida, ela destrói a descoberta. Se for tarde demais [...] valiosas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento podem ser desperdiçadas”. O professor tem que despertar o interesse das crianças, para conseguir fazer as intervenções/mediações de forma significativa.

A AC4 afirmou que o tom de voz influenciou no andamento da atividade: “Quando comecei a atividade, percebi que eles estavam um pouco dispersos, daí comecei a aumentar o tom de voz para atrair a atenção deles, chamei eles pra perto e a atividade começou a fluir”. Entendemos que a atividade semidirigida deve ser significativa para a criança e o professor tem que despertar no aluno o desejo de participar das atividades. Nesse sentido, Behlau, Dragone e Nagano (2004, p. 4) apontam que:

Saber o que e como dizer aos alunos, saber se o objetivo da aula é oferecer formação e informação ou, ainda, motivar os alunos para determinada tarefa é importante ao ensino. Neste sentido, um dos principais recursos do professor é a comunicação, particularmente por meio da sua voz. A voz do professor chama, acalma, contém, transmite, dirige, alerta, orienta e acolhe: a voz do professor ensina! (BEHLAU; DRAGONE; NAGANO, 2004, p. 4)

Isso fica claro na seguinte fala de AC5: “Se a gente não tiver tom de voz, ficar igual uma estátua, as crianças não vão se perceber na atividade e não vão se envolver no que foi planejado”. Esse comentário sugere que o professor precisa passar segurança

para a criança e, por isso, sua forma de falar, bem como sua postura corporal, dizem muito sobre o que precisa ser feito. Segundo Heaslip (2006, p. 129),

[...] o adulto precisa assumir a responsabilidade de oportunizar e promover situações que permitam que coisas aconteçam – coisas apropriadas em termos desenvolvimentais e sociais não apenas para as crianças, coletivamente, mas para cada uma delas, individualmente. (HEASLIP, p.129)

Nessa linha de raciocínio, ao propor atividades de movimentos, o professor deve considerar as especificidades de sua turma, ficar atento às relações que as crianças estabelecem com os objetos e as outras crianças, para, então, propor intervenções. O espaço, o ambiente e a organização dos materiais são essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Ao interagir com o meio, a criança deve se sentir segura para arriscar, explorar e aprender mais sobre si, sobre os outros e o mundo a sua volta.

O professor precisa ter consciência de que as crianças adquirem conhecimentos interessantes enquanto se movimentam e isso facilita a aprendizagem de outros conteúdos em sala de aula. O professor precisa acreditar nele mesmo e confiar no que está fazendo, porque, segundo Mello (2001, p. 64),

[...] se ele não tiver clareza do sentido das atividades que desenvolve com as crianças e, ainda, se não identificar nas suas ações qual a intencionalidade que está imprimindo a essa atividade, pode adotar concepção de trabalho que aquela lhe é mais cômoda em relação ao contexto em que exerce sua função. (MELLO, 2001, p. 64).

Por meio das atividades espontâneas, percebemos que a experiência corporal lúdica vivenciada pelas crianças potencializou o desenvolvimento da criatividade, da socialização e da afetividade. O brincar com as bolas oportunizou que as crianças expressassem seus sentimentos, agissem e pensassem de forma espontânea e menos reprimida. Além disso, o espaço, o ambiente e a organização dos materiais foram fundamentais para o desenvolvimento das atividades.

Considerações finais

No decorrer deste estudo, percebemos que os acadêmicos se mostraram inseguros ao realizar as atividades e interagir com as crianças. Embora estivessem

dispostos, se limitaram a realizar a atividade e não vivenciaram o prazer de descobrir junto com as crianças, de aprender com elas, de viver a alegria e o prazer do brincar.

Com base nos dados analisados, salientamos a responsabilidade que temos enquanto educadores. A busca por uma permanente formação e aperfeiçoamento deve fazer parte da nossa trajetória, uma vez que estamos em constante (re)construção; precisamos refletir sobre a nossa prática, de forma a possibilitar a formação de um conhecimento integral e significativo para nossas crianças.

No grupo focal, as falas dos participantes demonstraram que aplicar atividades que envolvem corpo e movimento não é uma tarefa fácil, requerendo comprometimento, habilidades e competências por parte do professor. O professor deve reconhecer a criança como sujeito ativo, produtor de cultura e que, por meio das brincadeiras e interações, se desenvolve significativamente.

Mesmo realizando o planejamento das atividades semidirigidas, os participantes relataram que algumas coisas não saíram conforme o planejado, o que nos possibilitou reflexões como: o professor tem que estar preparado para os imprevistos; o planejamento deve ser flexível. Mediante tais experiências, compreendemos que o trabalho na Educação Infantil não é algo estático; ao contrário, é cheio de desafios e temos que usar nossa criatividade e empatia para não desestimular a aprendizagem das crianças.

Os relatos dos acadêmicos evidenciaram sua inquietude frente aos questionamentos realizados pelo professor, o que os sensibilizou para práticas pedagógicas mais centradas no brincar. Barbosa e Fortuna (2015, p. 36), citando Nóvoa (2011), dizem que:

[...] a formação dos professores deve ser devolvida aos próprios professores. É preciso que eles mesmos tenham um papel principal, e não marginal, na aquisição da cultura profissional docente, até então ditada pela comunidade dos formadores de professores. (BARBOSA; FORTUNA, 2015, p.16 *apud* NÓVOA, 2011)

A riqueza das falas dos participantes do grupo focal indica que a formação acadêmica do pedagogo está em *déficit* no que se refere às concepções de corpo e movimento na Educação Infantil, em particular no que se refere ao brincar livre e dirigido. Portanto, é necessário incluir no currículo da formação inicial dos professores uma disciplina sobre o corpo e o brincar, uma vez que essa temática pode despertar uma

grande mudança de mentalidade e de procedimento na atuação dos professores na Educação Infantil.

Referências

ARRIBAS, T. L. **Educação infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

AZEVEDO, R. B. de; PINTO, V. F. As políticas de avaliação e suas implicações na educação infantil. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 08, n. 01, p. 1-22, Jan./Dez., 2021. DOI: 10.26568/2359-2087.2021.4962. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/issue/archive> e-ISSN: 2359-2087.

BARBOSA, C.; FORTUNA, T. O brincar livre na sala de aula de Educação Infantil: concepções de alunas formandas da licenciatura em pedagogia. **Aprender** – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Ano 9, n. 15 jul/dez – Dossiê – Educar e Brincar, 2015.

BARBOSA, M. C. S. As crianças, o brincar e o currículo na Educação Infantil. **Pátio** – Educação Infantil, Porto Alegre, ano 9, n. 27, p. 36-38., abr./jun. 2011.

BEHLAU, M.; DRAGONE, M. L. S.; NAGANO, L. **A voz que ensina**: o professor e a comunicação oral em sala de aula. Rio de Janeiro: Revinter, 2004. 68 p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Ed., 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**. Florianópolis, n. especial, p. 07-10, jul./dez. 1999.

FORTUNA, T. R. O lugar do brincar na Educação Infantil. **Pátio** - Educação Infantil: brincar e aprender, [S.L], n. 27, p. 8-10, 2011.

FREIRE DA SILVA, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. Campinas: Scipione, 1989.

FRICK, L. T. Responsabilidade social e relações com pares na infância. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 07, p. 672-686, Jan./Dez.,

2020. DOI: 10.26568/2359-2087.2020.4939. Disponível em:
<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/issue/archive> e-ISSN: 2359-2087.

GONÇALVES, M. F. C. "**Se a professora me visse voando ia me pôr de castigo**": A representação da escola feita pela criança de baixa renda em sua primeira experiência discente. 1990. Dissertação (Mestrado e Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1990.

HEASLIP, P. Fazendo com que o brincar funcione na sala de aula. In: MOYLES, Janet et al. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 121-132.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2001.

LEVIN, E. O corpo ajuda o aluno a aprender. **Nova Escola**. Rio de Janeiro: Abril, n. 179, p. 20-22, jan /fev, 2005.

MATTOS, M. G. de e NEIRA, M. G. O papel do movimento na Educação Infantil. IN NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. M. (Org.) **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papirus, 2003.

MELLO, M. A. **A atividade mediadora nos processos colaborativos de educação continuada de professores**: educação infantil e educação física. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2001.

MORGAN, D. L. Grupo focal como pesquisa qualitativa. Métodos de pesquisa qualitativa. **Séries**. Londres: Sage Publications, v. 16, 1997.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e educação física**: do corpo-objeto ao corpo-sujeito. Natal: EDUFRRN, 2005.

NÓVOA, A. **Profissão docente**: há futuro para esse ofício? In: VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais** [...]. Porto Alegre, 2011.

OLIVEIRA, G. de C. **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Z. M.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T.; FERREIRA, M. C. R. **Creches**: crianças, faz de conta & cia. Petrópolis: Vozes. 1992.

OLIVIER, G. G. F. **Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Motora) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1995.

RICHTER, A. C; VAZ, A. F. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, maio, 2005.

RICHTER, L. M. **Movimento corporal da criança na educação infantil**: expressão, comunicação e interação. 2006. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2006.

STEUCK, C. D. **Corporeidade e educação**: um olhar a partir da epistemologia social. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau-SC, 2008.

Enviado em: 05/06/2020

Aceito em: 21/12/2021

Publicado em: 23/01/2022