

AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Ferreira Reis ¹
Kátia Regina Xavier da Silva ²

RESUMO

Este texto apresenta relato de experiência ocorrido na rede municipal de Macaé, no Rio de Janeiro, onde a autora, coordenadora de Educação Física, desenvolve trabalho voltado para a formação continuada das professoras de Educação Infantil. Nos encontros, abordou-se a cultura corporal, com o objetivo de aproximar as professoras das potencialidades das práticas corporais, que seriam um ponto norteador do trabalho com as múltiplas linguagens que se entrelaçam no currículo da Educação Infantil. Nessa etapa da educação, as práticas pedagógicas devem ser voltadas para os eixos interações e brincadeiras, destacando-se que a ação de brincar é garantida como um direito de aprendizagem. Dessa forma, o corpo e o movimento têm papel fundamental nas práticas pedagógicas propostas no cotidiano das Instituições de Educação Infantil. Os encontros de formação continuada permitiram aquisição de conhecimentos, diálogos e vivências relacionados ao lugar do corpo na escola. As professoras, a partir dos saberes e conhecimentos sobre a linguagem corporal, puderam refletir acerca da importância do corpo na escola e vivenciar atividades possíveis de serem desenvolvidas nesse segmento da educação e, ainda, ampliar suas experiências e seus repertórios sobre o corpo e o movimento. Destacam-se também, as efetivas contribuições da Educação Física, no trabalho com linguagem corporal na Educação Infantil.

Palavras-chave: Linguagem Corporal; Formação Continuada; Educação Física; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Não há como se pensar em criança sem se pensar em movimento. Através das experiências sensório-motoras, ou seja, da interação de seu corpo com mundo à sua volta, ela aprende, se expressa, brinca, imagina, cria, elabora hipóteses, desenvolve seus limites e suas potencialidades.

Sendo assim, a escola deve ser um lugar onde as crianças possam se desenvolver em sua plenitude, um lugar no qual as múltiplas linguagens se integrem, permitindo um desenvolvimento do corpo inteiro. A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para Educação define

¹ Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II -RJ, nanda_ucb@yahoo.com.br;

² Pós Doutora em Medicina (FCM/UERJ). Professora Titular do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Colégio Pedro II (CPII), com atuação na Pós-graduação, no curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB-CPII) e no curso de especialização em Residência Docente (PRD-CPII), katiarxsilva@gmail.com



como finalidade da Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Apesar de alguns avanços teóricos no campo educacional, a escola ainda é um lugar em que o corpo tem sido negado, como, por exemplo, na organização da rotina e dos espaços, na seleção dos materiais e na relação adulto e criança. Tiriba (2018, p. 248) destaca que “em nossas escolas [...] ainda predomina uma visão e um modo de organização que relaciona os movimentos do corpo à bagunça, confusão, dispersão!”

Um dos fatores que podem contribuir com esse fato é a cultura adultocêntrica, que leva a um esquecimento da infância e faz com que se exerça uma dominação constante sobre as crianças e se não reconhecer o movimento como um direito, uma forma de expressão (SAYÃO, 2002). O movimento é a forma como as crianças se expressam e se comunicam. Bakthin (1992) apoia-se na ideia de que o corpo, os gestos, as mímicas são signos, expressam significados e se constituem como uma linguagem, a linguagem corporal.

Segundo Arenhart (2018), as crianças têm com o corpo uma relação viva, não o vivem de forma fragmentada, o que leva à compreensão da necessidade de se superar a dicotomia corpo/mente que alicerça o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Quando uma criança é matriculada na escola, não apenas as mãos e a cabeça são matriculados, e sim, um corpo inteiro. A partir desse contexto, a formação continuada pode se caracterizar como um momento para que o professor reflita sobre o lugar do corpo na escola e como podem ser as propostas de práticas pedagógicas significativas para as crianças.

Vaz (2018) afirma que nem sempre o corpo encontra um lugar de destaque na formação inicial e que falta mais ênfase nos aspectos pedagógicos que possam incorporar o corpo nas práticas. Com o objetivo de contribuir para a ampliação dos conhecimentos sobre a linguagem corporal das professoras da Educação Infantil da rede Municipal de Educação de Macaé, encontros de formação continuada promovidos pela Superintendência de Educação Infantil são realizados periodicamente.

A linguagem corporal é uma das temáticas desenvolvidas na formação continuada e é ministrada pela Coordenadora de Educação Física da Educação Infantil, tendo vista que a Educação Física e a Educação Infantil têm como elo central que as conecta a linguagem corporal. São também eixos norteadores da prática pedagógica na Educação Infantil as interações e brincadeiras, modos pelos quais as crianças aprendem.

Para que se ofereçam práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento integral da criança e garantam seus direitos de aprendizagem e ainda valorizem seus potenciais,



é necessário que se percorra o processo histórico da Educação Infantil. Tal conhecimento revelará a razão de o corpo ainda ser visto de forma fragmentada e como essa visão impacta os ambientes educacionais.

CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O corpo é marcado por uma construção histórica, cultural, social e ideológica, em que lhe são atribuídos sentidos e significados, valores e crenças. Costa, Silva e Souza (2013) organizaram uma linha do tempo de como o corpo foi sendo constituído na história, desde a Grécia Antiga até os dias atuais. O corpo, na Grécia Antiga, era de interesse da filosofia; Platão acreditava que o corpo e a alma eram de mundos distintos: o corpo era mortal e passageiro e a alma divina e atemporal. Para Aristóteles o corpo era a morada da alma, dependente de um único corpo.

Já na Idade Média, o corpo ficou submisso aos preceitos e às ordens da Igreja Católica, pois era um lugar de pecado, desejos e impulsos. O Renascimento se caracteriza por um período que retrata o corpo em sua perfeição, surgindo estudos sobre a anatomia humana e posteriormente radicaliza-se o pensamento que dualiza corpo/mente, em que a razão é tida como algo superior, tendo Descartes como o principal filósofo racionalista da época.

Com o Iluminismo, o corpo passou a ser estudado pela ciência, formando assim as áreas de conhecimento, sendo compreendido de forma fragmentada, o que permitiu a organização de disciplinas e que perdura até hoje no campo educacional. Tiriba (2018, p.239) destaca que nesse período “... a educação ganhou a forma escolarizada, levando a que, pouco a pouco, os conhecimentos passassem a ser ministrados de forma hierarquizada.” Com o capitalismo e a industrialização, o corpo é tido como um meio de produção, domesticado e adestrado de acordo com o interesse da classe burguesa. Escolas, quartéis, hospitais e espaços religiosos tinham como objetivo a produção de corpos domesticados, dóceis e obedientes.

Na contemporaneidade, o corpo tem sido marcado pelas as relações entre cultura, biologia e tecnologia. O corpo pode ser transformado pela ciência e tecnologia, as questões de gênero são mais problematizadas e há uma preocupação com a autoalienação devido ao avanço tecnológico, que permite uma nova forma de poder por diferentes instituições.

Todos esses aspectos influenciaram diretamente uma concepção de corpo e movimento no campo educacional. Ainda se vive em um sistema de ensino fragmentado em áreas de conhecimento, em que o aspecto cognitivo sobrepõe o corpo e o movimento e que reproduz os processos de contenção e disciplina dos corpos no espaço escolar.



Os adultos impõem sobre os corpos das crianças as primeiras marcas; neles, são inscritas as regras, as normas e os valores da sociedade (PROBST e KRAEMER, 2012).

Assim como diversas concepções sobre o corpo foram construídas ao longo do tempo, o mesmo ocorre com a concepção de criança. No período do Renascimento, surge um conceito de criança, que até então era vista como um miniadulto, passando a ser percebida com características e necessidades próprias (PROBST e KRAEMER, 2012). A partir desse período inicia-se uma série de avanços em relação à garantia de direitos das crianças.

No Brasil, a Constituição de 1988, derivada da pressão dos movimentos sociais, reconhece a garantia dos direitos das crianças e do dever do Estado no atendimento às demandas por proteção e por educação. Nos anos de 1990, outros avanços em relação aos direitos fundamentais das crianças surgem, a partir da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente e da inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, por meio da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para Educação (LDB).

Com o acesso à Educação Infantil, as crianças passam a ter garantido não só o direito ao cuidado, mas também à educação. Cuidar e educar torna-se um binômio indissociável na prática pedagógica das instituições de Educação Infantil. A concepção de criança se amplia para um ser sócio-histórico, que aprende nas interações entre os seus pares e o mundo que a cerca, tendo como base a perspectiva sociointeracionista de Vigotsky.

Em 1998, vê-se a criação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), com o intuito de ser um documento norteador das práticas pedagógicas nessa etapa da educação. Em relação ao corpo e movimento, Melo et. al (2016, p. 138) observam que “apesar da superação da matriz biológica, o RCNEI ainda apresenta um caráter instrumental do corpo/movimento, cuja função primordial da ação motora na Educação Infantil é oferecer suporte para futuras aprendizagens.” Ou seja, o desenvolvimento de habilidades psicomotoras que subsidiam as aprendizagens futuras, como a leitura e a escrita.

Em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) destacam um novo olhar para a Educação Infantil, no que se refere às concepções de currículo e de criança e à organização por experiências de aprendizagem, tendo como base a Sociologia da Infância. Nas DCNEI, a criança é considerada um sujeito histórico com direitos, que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas com adultos e crianças nos contextos culturais nos quais se insere (OLIVEIRA, 2010). Portanto, as experiências de aprendizagem devem ser propostas por meio de diferentes linguagens, pela ludicidade, pelas brincadeiras e pelas culturas infantis.



Sendo assim, Melo et. al (2016) revelam que as DCNEI destacam uma perspectiva de corpo e movimento que supera uma interpretação mecânica e biológica, assumindo uma dimensão cultural, que traz implicações sobre as produções subjetivas que incidem sobre eles.

O documento que atualmente norteia as práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil é a Base Nacional Comum Curricula (BNCC), que dedica um capítulo para a Educação Infantil, criada em 2017. Esse documento corrobora com a concepção de criança e outros princípios destacados pelas DCNEI, porém apresenta uma nova forma de organização curricular por campos de experiência e os direitos de aprendizagens.

Pode-se dizer que os direitos de aprendizagem (brincar, participar, explorar, conhecer-se, expressar-se e conviver) são os modos como as crianças aprendem e precisam ser garantidos nas propostas pedagógicas. Os campos de experiência (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; fala, pensamento, escuta e imaginação; traço, sons, cores e formas; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) são a forma como as experiências de aprendizagem são organizadas e devem ser trabalhados de forma integrada nas práticas pedagógicas, através dos eixos norteadores interações e brincadeiras.

Melo et. al (2016) destacam que na BNCC o corpo e o movimento são tratados como forma de expressão, de produção de sentidos e de experiências por parte das crianças, valorizando-as como produtoras de cultura, de conhecimentos, sendo fundamentais na interação entre elas, fortalecendo a sua cultura de pares.

A partir da importância que o corpo e o movimento têm no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, deve-se refletir como as práticas pedagógicas têm sido planejadas e postas em prática na Educação Infantil. Para tal, a formação continuada torna-se um espaço valioso para refletir a prática pedagógica e contribuir com um perfil de professor-pesquisador, que produz conhecimento.

O CORPO E O MOVIMENTO E O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação continuada é considerada pela Superintendência de Educação Infantil da rede municipal de Macaé, Rio de Janeiro, um fator importante para um bom desenvolvimento das atividades docentes e consequentemente o oferecimento de uma educação de qualidade para as mais de 10.000 crianças, de 2 a 5 anos, matriculadas na Educação Infantil.

A Superintendência de Educação Infantil é composta por uma equipe pedagógica de Professoras Orientadoras Pedagógicas (POP), Professoras da Educação Infantil e uma



Professora de Educação Física. Uma das várias atribuições da equipe desta Superintendência, é oferecer e promover a formação continuada para as professoras que atuam na Educação Infantil ao longo do período letivo.

As temáticas das formações são definidas a partir das observações realizadas no acompanhamento sistemático às escolas e pelas necessidades de alinhamento da prática pedagógica aos documentos norteadores do trabalho na Educação Infantil. Sendo assim, uma das temáticas oferecidas na formação continuada foi a linguagem corporal.

Tendo em vista que os eixos norteadores do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil, segundo as DCNEI (2010), são as interações e brincadeiras e o brincar, um direito de aprendizagem garantido pela BNCC (2018), a temática linguagem corporal se faz relevante e significativa.

A temática não visa a fragmentar o conhecimento e sim refletir que sobre o lugar que o corpo ocupa na escola e como proporcionar experiências significativas para a criança através do entrelaçamento das múltiplas linguagens, garantindo os direitos de aprendizagem e evidenciando o movimento na rotina. A formação continuada dirigida a educadores infantis teve carga horária de 20h, dividida em 4 encontros síncronos e 1 atividade complementar, na qual textos de suporte foram disponibilizados para leitura.

Os encontros síncronos teóricos/práticos abordaram os seguintes conhecimentos: o processo de construção histórico, social, político e cultural do corpo; o corpo e organização dos espaços, tempos e materiais; o professor brincante; o desenvolvimento infantil; os documentos orientadores da prática pedagógica e outros.

Durante os encontros algumas percepções ficaram evidenciadas através das falas e ações das professoras como: a dificuldade em participar das atividades práticas, por vergonha de se expor, cansaço e outras; a falta de suporte teórico para embasar suas intencionalidades pedagógicas, que muitas das vezes se remetem apenas aos conteúdos ou habilidades a serem desenvolvidas; a dificuldade na escolha das atividades para as faixas etárias; e a falta de repertório sobre a cultura corporal.

Dessa forma, foram organizadas essas percepções a partir dos subtemas desenvolvidos nos encontros de formação em 4 categorias: perfil da professora de Educação Infantil; intencionalidade pedagógica; desenvolvimento infantil e cultura corporal.

A primeira categoria “perfil da professora de Educação Infantil” foi escolhida por acreditar-se que para atuar com crianças pequenas e bem pequenas, a professora precisa ter um perfil brincante, ser uma professora do encantamento, do maravilhamento e ser uma professora que respeite e valorize os movimentos das crianças. É necessário, também, que essa docente



tenha um corpo disponível para que possa fazer a leitura das linguagens infantis e compreender seus sentidos e significados (SAYÃO, 2002).

O brincar não faz parte apenas do universo infantil, pois a ludicidade também está nos adultos, mesmo que de forma mais moderada. Lorenzetto (2001, p. 55) observa que:

Talvez pelo fato de comumente serem consideradas coisas desprovidas de utilidade, pouco importantes, as brincadeiras e os jogos demoraram a alcançar um reconhecimento público, e pelo fato de exporem demasiadamente a pessoa que brinca, acabam limitando seu desejo de participação. É possível que a sensação de ridículo seja a grande vilã na tentativa do ser humano assumir inteiramente o brincar, desperdiçando assim as enormes possibilidades de usufruir um crescimento e um desenvolvimento equilibrados e saudáveis.

Essas observações corroboram as atitudes e as falas das professoras, no primeiro momento, quando eram convidadas a brincar e a experimentar as propostas. Muitas se sentiam inseguras, envergonhadas ou demonstravam falta de entusiasmo.

Por isso, na formação continuada, propuseram-se práticas em que as professoras pudessem resgatar o prazer pelo brincar, vivenciar experiências nas quais pudessem experimentar seus corpos, os movimentos, os ritmos, as sensações e as expressões, ampliando seus repertórios para que possam integrar as propostas de corpo e movimento nos seus planejamentos. Como afirma Sayão (2002, p. 62):

Nos processos de formação das profissionais que atuam com as crianças pequenas faz-se necessário incluir um olhar para nós mesmas, é preciso aprender a conhecer as reações dos nossos corpos ao toque, à música, aos odores, isso também é possível fazer no contato com as crianças. Brincadeiras com músicas nas quais tocamos e somos tocadas... Essas experiências aproximam as crianças dos adultos e materializa movimentos que só são possíveis quando nos tocamos.

Durante a participação nas propostas, já se percebia maior envolvimento, maior descontração, risos, gritos. Com acolhimento, escuta e sensibilidade, elas davam vazão ao espírito lúdico e fantasioso. Através do lúdico, representaram, transformaram, fantasiaram, imitaram, reviveram, divertiram-se e diminuíram suas tensões.

“Aprender a recrear-se é um dos privilégios de quem tem a coragem de brincar, pois embora o lúdico não ocupe espaço, ele não deixa ninguém vazio: ele preenche as ausências!” (LORENZETTO, 2001, p.54). Nos encontros de formação continuada pode-se chamar atenção para certos requisitos necessários ao professor de Educação Infantil. Pode-se, ainda, auxiliar as professoras em seus processos de autoconhecimento, de reflexão da sua prática, de ampliação dos seus repertórios e de potencialização da ação docente.

De acordo com Lorenzetto (2001) o professor só é capaz de ensinar a brincar se ele próprio é capaz de brincar como uma criança. Resgatar sua essência lúdica, o gosto pelo brincar, pelo movimento, permite que as professoras tenham um olhar mais sensível e atento às



necessidades, aos interesses e às preferências das crianças. Essas características se referem à segunda categoria, a “intencionalidade pedagógica”.

Algumas professoras relataram nos encontros que possuem um certo repertório sobre as brincadeiras da cultura infantil, porém não sabiam expressar em seus planejamentos seus objetivos e identificar as habilidades psicomotoras desenvolvidas.

Isso faz com que as escolhas das propostas acabem fragmentando os conhecimentos e reduzam a experiência corporal das crianças à reprodução e repetição de gestos e movimentos estereotipados e mecânicos, sem sentido e significado e que, muitas vezes, se traduzem em longas esperas para brincar.

Arenhart (2018) e Freedman (2012) destacam que os trabalhos pedagógicos na Educação Infantil são propostos de modo compartimentado, como, por exemplo, um momento para coordenação motora e outro para expressões plásticas; e reforçam as dicotomias como pátio (corpo) e sala (mente), cuidado (corpo) e educação (mente) e outras. As propostas de corpo e movimento para a Educação Infantil devem proporcionar às crianças momentos de ludicidade, prazer, criatividade, imaginação, ampliação dos repertórios de movimentos, expressividade e conhecimento do corpo. E isso ocorre através da experiência, da participação ativa nos momentos de brincadeira, da diversificação dos espaços, materiais e brincadeiras ofertadas. Como exemplifica Sayão (2002) o indivíduo somente adquire um repertório de movimentos se ele tem a experiência de jogar de diferentes formas.

Como orienta a Superintendência de Educação Infantil de Macaé, através do Caderno de Orientação Pedagógica da Educação Infantil (COP), apoiada nos estudos de Dewey:

Adotar a experiência de cada criança como ponto de partida, requer a compreensão de que cada uma dispõe de conhecimentos próprios, conforme sua experiência, de vivência em diferentes famílias, etnias, classes sociais, gênero e necessidades especiais e requer formas educativas diversas para atender a diversidade de situações e as diferenças. (COP EM AÇÃO 2.0, 2022, p. 44)

Dessa forma, a intencionalidade pedagógica deve partir dos interesses e das necessidades das crianças e dos seus processos de desenvolvimento, não dos conteúdos e das habilidades que serão desenvolvidas para aprendizagens futuras, ou seja, em um resultado final. Observar as crianças em diferentes momentos da rotina e escutá-las (de corpo inteiro) pode dar subsídios às professoras para elaborarem as propostas de trabalho com intencionalidade pedagógica. Para isso, as professoras precisam se apropriar das características do “desenvolvimento infantil,” que é a terceira categoria a ser tratada neste trabalho.

A necessidade de conhecer o desenvolvimento infantil não é para padronizar as crianças em relação ao corpo e movimento, mas para oferecer desafios de acordo com as suas

potencialidades. As professoras relataram maior dificuldade em propor atividades de corpo e movimento para as crianças de 2 a 3 anos. Isso porque as crianças nessa faixa etária ainda não possuem a linguagem verbal bem desenvolvida; a linguagem corporal é a sua principal forma de comunicação e expressão de seus sentimentos, desejos, interesses e necessidades.

O trabalho pedagógico da Educação Infantil de Macaé baseia-se na Pedagogia Participativa, em que a criança é o foco e o protagonista da sua aprendizagem. Além disso, permite o livre desenvolvimento da criança e um fator importante da forma como ocorre o processo de aprendizagem e como se constrói o conhecimento. É a estruturação de um contexto educativo democrático, em parceria com uma estrutura de trabalho cooperativo, no qual a construção das aprendizagens ocorre em circuitos de diálogo, reflexão e comunicação. (COP EM AÇÃO 2.0, 2022)

Na Pedagogia da Escuta, que reconhece a autoria infantil, exige o entendimento de que a criança é capaz e competente. Nessa pedagogia, escutar a criança é um gesto sensível, é um processo que demanda atenção, cuidado e, principalmente, disponibilidade de tempo e de afeto. (COP EM AÇÃO 2.0, 2022) Sendo assim, para se pensar em propostas de corpo e movimento para as crianças, as professoras precisam alinhar as práticas às concepções definidas nos documentos norteadores da Educação Infantil e desta rede.

Escutar as crianças nos momentos de interações e brincadeiras e fazer o registro dos seus gostos, preferências, com quem brincam mais, como expressam seus sentimentos quando contrariados (choro, birra, agressão), em quais espaços têm mais preferência de brincar, se preferem brincadeiras mais agitadas ou mais calmas, se apresentam insegurança em alguma atividade são conhecimentos que podem oferecer importante ferramenta para o planejamento. Através das brincadeiras, da exploração das múltiplas linguagens, da expressão dos seus sentimentos, dos gestos, dos movimentos as crianças dão sentido à infância. Isso mostra que o corpo é o primeiro brinquedo da criança. (SAYÃO, 2008)

As professoras devem potencializar o corpo das crianças para que vivam plenamente em suas múltiplas possibilidades através de práticas que ampliem o repertório de movimento; permitam novos desafios corporais; valorizem a expressividade do corpo; enriqueçam as experiências lúdicas; que potencializem os sentidos do corpo por meio do contato com a natureza e de experiências sensoriais (ARENHART, 2018). Para isso, as professoras precisam ampliar seus conhecimentos sobre a “cultura corporal”, ou seja, as práticas corporais (jogos, brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e as práticas corporais de aventura) produzidas e reproduzidas pelo homem por meio da relação com a cultura, evidenciada pela expressão corporal. (BARBOSA, 2013)

Em relação à cultura corporal, as professoras relatam maior conhecimento sobre as brincadeiras que permeiam a cultura infantil, como as brincadeiras populares, os brinquedos cantados, as músicas infantis e as brincadeiras de roda. Sendo assim, os encontros de formação continuada dão oportunidade às professoras de contato com outros elementos da cultura corporal, como as ginásticas, as danças, os esportes, as lutas e as práticas corporais de aventura.

As propostas de dança tiveram como objetivo explorar o corpo através da música para além da repetição dos gestos indicados pela letra. As professoras puderam vivenciar diferentes ritmos, sentindo o corpo, os movimentos (leves, fortes, expansivos, rápidos e lentos), a utilização de materiais (tecido, bola, arco), os planos (em pé, sentado, deitado), representar com o corpo diferentes sons, animais e objetos do cotidiano, criar coreografias e explorar os sons do corpo.

Já as propostas de ginásticas tiveram como objetivo estimular o conhecimento do próprio corpo e do outro, os limites e potencialidades; a postura e as possibilidades de posicionamento; a atenção e concentração. Durante as propostas, as professoras vivenciaram algumas possibilidades de participar e criar ginásticas historiadadas, onde as histórias são contadas por meio da linguagem corporal, do jogo simbólico, da criatividade e da expressividade. Além disso, experimentaram possibilidades de um trabalho com a ioga e com as atividades circenses.

Os esportes, as lutas e as práticas corporais de aventura foram trabalhados na forma de jogos, entendendo que para a Educação Infantil, esta pode ser uma forma adequada à faixa etária das crianças.

As professoras, em relação aos esportes, puderam construir materiais para mini atletismo, mini golfe, variações de jogos relacionados ao futebol (futelençol, peteleco, futeliche) e vivenciá-los. Em relação às lutas, vivenciaram alguns jogos de oposição com e sem disputa de objeto, com disputa de território. E sobre as práticas corporais de aventura, vivenciaram possibilidades com cordas como a baiana e o *slackline*, a escalada horizontal e outros.

Borré e Reverdito (2019, p. 97) afirmam que “a qualidade da prática pedagógica surge na relação entre o pedagógico e o didático, ou seja, do professor/a sobre os objetivos, necessidades da criança e do contexto em que está inserida.”Desse modo, todas as propostas foram contextualizadas e trabalhadas de forma teórico/prática para que as professoras pudessem, a partir dos conhecimentos tratados na formação e as suas vivências pessoais, ampliar seus repertórios quanto à cultura corporal e enriquecer seus planejamentos nos cotidianos das instituições de Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem corporal é a forma como as crianças se expressam e se desenvolvem e aprendem na Educação Infantil e, por isso, as professoras precisam ter um olhar atento e sensível aos seus interesses, desejos e às suas necessidades. Esse olhar atento e sensível se dá a partir da internalização das concepções e das orientações que os documentos legais propõem para a realização das práticas pedagógicas com as crianças pequenas e bem pequenas.

Sendo assim, os encontros de formação continuada permitiram aquisição de conhecimentos, diálogos e vivências relacionadas ao lugar do corpo na escola. As professoras, a partir dos saberes e conhecimentos sobre a linguagem corporal, puderam refletir acerca da importância do corpo na escola e vivenciar atividades possíveis de serem desenvolvidas na Educação Infantil.

Destacam-se também, as efetivas contribuições da Educação Física, sobre a importância do trabalho com linguagem corporal na Educação Infantil, tendo em vista o olhar mais amplo e específico sobre a cultura corporal.

REFERÊNCIAS

ARENHART, Deise. A linguagem do corpo na Educação Infantil: sentidos e modos de ser corpo pelas crianças. In: Patricia Corsino; Maria Fernanda R. Nunes. (Org.). **Linguagem, leitura e escrita: por uma poética da Educação Infantil**. 1ed. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v.3, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final, 2017. Disponível em < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/3_BNCC-Final_Infantil.pdf > acesso em 08 de setembro de 2022.

BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

COSTA, Marina T. M. S; SILVA, Daniele N. H. e SOUZA, Flavia F. **Corpo, atividades criadoras e letramento**. São Paulo: Summus, 2013.



BARBOSA, Raquel F. M. **Um diálogo sobre a cultura corporal e as dimensões dos conteúdos dentro de uma teia de relações.** Motrivivência, ano XXV, n. 41, dez. 2013.

BORRÉ, Leila Maria e REVERDITO, Riller Silva. **Educação Física na Educação Infantil: estratégias metodológicas para a qualidade da prática pedagógica.** Revista da Faculdade de Educação, Mato Grosso, v. 33, Ano 18, n. 1, p. 95-118, jan/jul. 2020.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: Guacira Louro; Jane Felipe; Silvana Goellner. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LORENZETTO, Luiz Alberto. A coragem de brincar. Motriz, v. 7, n.1, p. 53-56, jan./jun. 2001.

MACAÉ. Secretaria Adjunta Municipal de Educação Básica. Superintendência de Educação Infantil. **Caderno de Orientações Pedagógicas de Educação Infantil: COP em Ação 2.0.** Rio de Janeiro: Macaé, 2022.

MELLO, André da Silva *et al.* **Educação Infantil na Base nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física.** Motrivivência, v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016.

PROBST, Melissa e KRAEMER, Celso. **Sentado e quieto: o lugar do corpo na escola. Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB,** v. 7, n. 2, p. 507-519, maio/ago 2012.

OLIVEIRA, Zilma M. R. **O currículo da Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file> > acessado em 08 de setembro de 2022.

SAYÃO, Deborah Tomé. **Corpo e movimento: alguns desafios para a Educação Infantil.** Zero-a-Seis, v. 4, n. 5, jan./jun. 2002.

_____, Deborah Tomé. **Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, V. 23, n.2, p. 55-67, jan. 2002.

_____, Deborah Tomé. **Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separa tudo isso?** São Carlos, SP: UFSCar, v. 2, n. 2, p. 92-105, novembro, 2008.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias.** Ed. Paz & Terra, 2018.

VAZ, Alexandre Fernandes. **Dos corpos infantis em ambientes educacionais.** Cadernos de Formação RBCE, p.47-56, set. 2018.