



Vol. 4 (1), Abril 2015, 271-292

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 06-02-2015

Fecha de aceptación: 30-04-2015

Recursos para o planejamento e a formação dos professores de Educação Infantil sobre o movimento da criança como linguagem.

Marynelma Camargo Garanhani

Lorena de Fatima Nadolny

Brasil

Resumo

Com a intenção de contribuir para a compreensão de que o movimento da criança pequena constitui-se uma das linguagens do universo infantil, apresentamos um estudo que irá oferecer aos professores responsáveis pela educação da pequena infância orientações pedagógicas e recursos didáticos para o planejamento de práticas de movimento que possibilitem a criança conhecer o seu corpo, dominá-lo e, conseqüentemente, utilizar os seus movimentos como ferramenta de comunicação e expressão. Para isso, recorreremos aos pressupostos teóricos e experiências de uma proposta pedagógica desenvolvida, desde 2008, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e nas turmas de Educação Infantil das escolas municipais de Curitiba, cidade que se

Recursos para la planificación y la formación de profesores de educación infantil acerca del movimiento del niño como lenguaje.

Marynelma Camargo Garanhani

Lorena de Fatima Nadolny

Brasil

Resumen

Con la intención de contribuir a la comprensión de que el movimiento del niño pequeño constituye uno de los lenguajes del universo infantil, presentamos un estudio que ofrecerá a los profesores responsables de la educación de la primera infancia orientaciones pedagógicas y recursos didáticos para la planificación de prácticas del movimiento que posibilitan al niño conocer su cuerpo, dominarlo y, conseqüentemente, utilizar sus movimientos como herramienta de comunicación y expresión. Para eso, recurrimos a los presupuestos teóricos y experiencias de una propuesta pedagógica desarrollada, desde 2008, en los Centros Municipales de Educación Infantil (CMEIs) y en las clases de Educación Infantil de las escuelas municipales de Curitiba, ciudad localizada

localiza na região sul do Brasil. Esta proposta tem como princípio pedagógico o brincar e organiza a prática docente em torno de três eixos: autonomia e identidade corporal, socialização e ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis. Nesse sentido, esta proposta pedagógica orienta a seleção de brinquedos que oportunizam a movimentação do corpo infantil, a organização de espaços e brincadeiras de movimento e também recursos que contribuirão no planejamento e na formação de professores que atuam na educação da pequena infância.

Palavras-chave: Educação Infantil, Linguagem, Movimento, Proposta Pedagógica, Formação de Professores, Planejamento.

en la región sur de Brasil. Esta propuesta tiene como principio pedagógico el jugar y organizar la práctica docente alrededor de tres ejes: autonomía e identidad corporal, socialización y ampliación del conocimiento de las prácticas corporales infantiles. En ese sentido, esta propuesta pedagógica está orientada a la selección de los juguetes que motivan el movimiento del cuerpo infantil, la organización de espacios y juegos de movimiento y también recursos que ayudarán en la planificación y en la formación de profesores que trabajan en la primera infancia.

Palabras clave: Educación Infantil, Lenguaje, Movimiento, Propuesta Pedagógica, Formación de Profesores, Planificación.

Resources for planning and early childhood teacher education on child's movement as language.

Abstract

In order to contribute to the comprehension that young child's movement constitutes one of the languages of childhood, we present a study that will provide teachers responsible for early childhood education educational guidelines and learning resources for planning practices of movement that allow the child to know his/her body, master it and thus use their movements as a communication and expression tool. For this, we use the theoretical assumptions and experiences of a pedagogical proposal that has been developed since 2008 in the Municipal Early Childhood Education Centers and in the early childhood education classes in public schools in Curitiba, city located in the southern part of Brazil. This proposal has as pedagogical principle the play and organizes the teaching practices in three areas: autonomy and body identity, socialization and broadening of knowledge of children's body practices. In this sense, this pedagogical proposal guides the selection of toys that nurture the movement of the child's body, the organization of space and movement plays and also resources that will contribute to planning and education of teachers who work with early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education, Language, Movement, Pedagogical Proposal, Teachers' Education, Planning.

Introdução

O corpo em movimento constitui-se uma ferramenta que a criança utiliza para brincar e, conseqüentemente, conhecer, compreender e se apropriar de conhecimentos culturalmente construídos e traduzidos em diferentes linguagens, as quais na Educação Infantil poderão ser: oral, corporal, musical, gráfico-pictórica e plástica. Deste modo, o fazer pedagógico na Educação Infantil deve utilizar-se de diferentes linguagens por meio do brincar e dentre elas destacamos o movimento do corpo.

Com base nessas considerações elaboramos este artigo que tem o objetivo de oferecer aos professores responsáveis pela educação da pequena infância orientações pedagógicas e recursos didáticos para o planejamento de práticas de movimento que possibilitem a criança conhecer o seu corpo, dominá-lo e, conseqüentemente, utilizar os seus movimentos como ferramenta de comunicação e expressão, ou seja, como linguagem. Para isso, recorreremos aos pressupostos teóricos e experiências de uma proposta pedagógica desenvolvida, desde 2008, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e nas turmas de Educação Infantil das escolas municipais de Curitiba, cidade que se localiza na região sul do Brasil.

A proposta tem como princípio pedagógico o brincar e organiza a prática docente na Educação Infantil em torno de três eixos: 1. autonomia e identidade corporal, 2. socialização e 3. ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis. Assim, neste artigo, após as duas seções iniciais nas quais destacamos elementos conceituais para a compreensão trabalho educativo com a linguagem movimento, apresentamos aos leitores elementos relativos aos três eixos da proposta, quanto aos seguintes aspectos:

- os pressupostos teóricos que os justificam na Educação Infantil;
- orientações para seleção de brinquedos que oportunizam a movimentação do corpo infantil;
- recursos para a organização de espaços e brincadeiras de movimento;
- orientações e recursos didáticos que contribuirão no planejamento e na formação dos professores de Educação Infantil.

A movimentação do corpo na educação da criança pequena

Desde que nascem as crianças se movimentam e, progressivamente, se apropriam de possibilidades corporais para a interação com o mundo. Por meio do movimento, aprendem sobre si mesmas, se relacionam com o outro e com os objetos, desenvolvem suas capacidades e aprendem habilidades. Portanto, o movimento é um recurso utilizado pela criança para o seu conhecimento e do meio em que se insere, para expressar seu pensamento e também experimentar relações com pessoas e objetos.

Em síntese, o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem infantil, pois a criança pequena necessita agir para compreender e expressar significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra (Garanhani, 2004) e isso faz com que o movimento do corpo ganhe um papel de destaque nas fases iniciais do desenvolvimento infantil. Mas, como isso ocorre?

Ao descrever o processo do desenvolvimento infantil, Wallon ressalta que a criança já no início do seu desenvolvimento estabelece uma relação de comunicação com o meio, através da seleção de movimentos do corpo que garantem a sua aproximação do outro e a satisfação de suas necessidades. Portanto, na fase inicial do desenvolvimento infantil, os movimentos do corpo se apresentam como instrumentos expressivos de bem estar e mal estar (Mahoney, 2000).

Conforme o desenvolvimento avança, a relação da criança com o meio facilita a aprendizagem das diferentes formas de se comunicar, sendo que o andar e a fala provocam um salto qualitativo no desenvolvimento da criança pequena, possibilitando uma maior autonomia e independência na exploração e investigação do espaço e dos objetos que nele se encontram.

Os objetos e a organização do espaço constituem, nesse momento, uma oportunidade ou ocasião de movimentação e exploração do corpo e, essa constatação, propicia estudos e discussões pedagógicas sobre o material educativo no processo do desenvolvimento da criança pequena (Garanhani, 2004, p.24).

Assim, no desenvolvimento infantil, a fala acompanhada do andar possibilita à criança, a agir sozinha e compreender os significados das coisas. Wallon (1942) enfatiza que é em torno da idade de 2 a 3 anos que a criança conquista a dimensão simbólica do pensamento e isto lhe dará condições de apropriar-se do conhecimento cultural acumulado, historicamente, pelo meio social. Antes desta idade, a criança encontra-se numa fase de exploração do seu corpo e de sua movimentação por meio de sensações e

(...) é pela interação com os objetos e com o se próprio corpo – em atitudes como colocar o dedo nas orelhas, pegar os pés, segurar uma mão com a outra – que a criança estabelece relações entre seus movimentos e suas sensações e experimenta, sistematicamente, a diferença de sensibilidade existente entre o que pertence ao mundo exterior e o que pertence a seu próprio corpo. Por essas experiências torna-se capaz de reconhecer, no plano das sensações, os limites de seu corpo, isto é, constrói-se o recorte corporal (Galvão, 1995, p.51).

A capacidade de simbolização se inicia quando a criança começa a imitar o que vê ao redor e a expressar o seu pensamento por ideomovimentos – pensamento apoiado em gestos – o que lhe possibilita realizar ações para além do comportamento sensório-motor. A criança começa a ser capaz de representar um objeto, por meio de gestos, sem tê-lo de fato, ou seja, sem possuí-lo ou vê-lo e esse faz-de-conta consiste no exercício de representação. “Nesse momento, assiste-se ao início da organização do pensamento; a criança é capaz de dar significação ao símbolo e ao signo, ou seja, encontrar para um objeto sua representação e para a representação um signo” (Costa, 2000, p.35).

Mas para a criança construir uma imagem e representá-la é preciso antes conhecer e interagir corporalmente com o objeto e/ou a situação que serão representados.

A capacidade de simbolizar se amplia quando a criança articula a aquisição da fala à manipulação de objetos e/ou vivências corporais em situações diferenciadas, sendo então a movimentação do corpo junto com a fala os instrumentos que irão elaborar e organizar a sua compreensão sobre o que significam as coisas. Assim, o corpo como um conjunto de dimensões física, afetiva, histórica e social assume um papel fundamental no processo de constituição da criança muito pequena como sujeito cultural, ou seja, um sujeito que produz cultura e, ao mesmo tempo, é produzido pela cultura do seu meio social.

Neste cenário, os movimentos do corpo, tão importantes no desenvolvimento físico e motor da criança, também constituem uma linguagem que se constrói no processo histórico-cultural do meio em que ela se encontra. Portanto, o movimento para a criança significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço, o movimento é linguagem.

Palomo (2001) nos explica que linguagem é um sistema complexo de significação e comunicação e pode ser de dois tipos: a verbal, cujos sinais são as palavras e a não-verbal, que emprega outros sinais que não as palavras, como as imagens, os sons, os gestos.

Com base neste conceito, entendemos o movimento como uma linguagem não-verbal (Palomo, 2001) que permite à criança agir no meio em que está inserida, através da expressão de suas intenções e construção de relações de comunicação.

Assim, é necessário pensar o movimento na educação da criança não somente como uma necessidade do desenvolvimento infantil conforme nos orienta Wallon (1942), mas também como uma linguagem que contribui para a sua constituição como sujeito cultural.

O trabalho educativo com a linguagem movimento

As orientações apresentadas nos levaram a (re) pensar uma concepção de educação que valorize a movimentação da criança pequena, não somente como uma necessidade física e motora do desenvolvimento infantil, mas também como uma capacidade expressiva e intencional.

Assim, o trabalho educativo do movimento deverá proporcionar à criança o conhecimento de seu corpo e das suas possibilidades de movimentação, o domínio de formas de expressão e comunicação e, como consequência, a aprendizagem e ampliação do conhecimento de brincadeiras da cultura infantil. Para isto, o(a) professor(a) da Educação Infantil deverá estar atento, à seleção e organização de espaços e de materiais educativos, da organização do tempo e da seleção de atividades na rotina pedagógica, como também, suas atitudes com as crianças.

Poderá organizar um ambiente de aprendizagem rico em situações lúdicas que proporcione variadas experiências de movimento utilizando espaços como pátio, areia, gramado, parquinho, sala de atividades etc., como sugere a imagem na sequência.



Fonte: Projeto Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil (PIBID/CAPES-UFPR)

Foto 1. Brincadeiras no gramado

Poderá utilizar também lugares que apresentam recursos naturais disponíveis na comunidade, como: parques e jardins públicos, centros de lazer, espaços livres não urbanizados, espaços esportivos comunitários, entre outros.

O(a) professor(a) deverá planejar o uso de equipamentos e materiais que ofereçam, de maneira segura, a exploração, a vivência e a criação de movimentos pelas crianças, como por exemplo: brincadeiras nos equipamentos do parquinho (trepa trepa, escorregador, gangorras, etc.), brincadeiras e jogos com bolas, arcos, colchões, cordas, entre outros. E, como sugestão, poderá utilizar materiais que não são comuns, como exemplo: água, almofadas e/ou colchões de diferentes formas e tamanhos, triciclos, tecidos, entre outros, conforme as imagens nos mostram.



Fonte: Arquivo pessoal

Fotos 2 e 3. Colchões e blocos espumados

Além disso, é importante que sejam oferecidas às crianças pequenas situações de desafios, como exemplo: realizar cambalhotas, brincar em balanços, andar em triciclos e/ou patinetes, equilibrar-se em cordas, etc.



Fonte: Projeto Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil (PIBID/CAPES-UFPR)

Foto 4. Brincadeiras com cordas

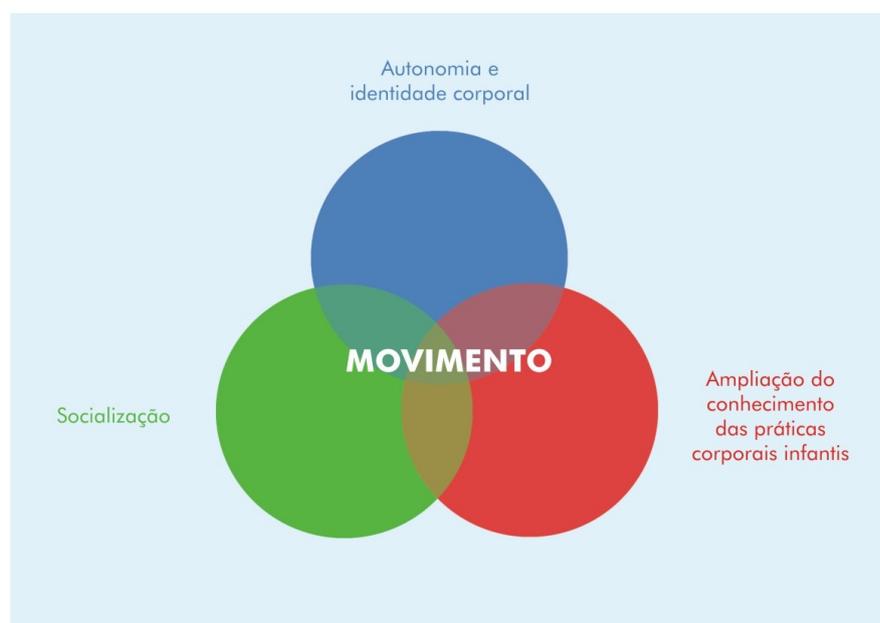
Portanto, os profissionais que atuam com a criança pequena, nas instituições de Educação Infantil, possuem um papel de destaque no trabalho educativo do movimento, pois segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003, pp.63-64) “a nossa construção da criança e da primeira infância (...) determina as instituições que proporcionamos às crianças e o trabalho pedagógico que adultos e crianças realizam nessas instituições”.

Garanhani (2004) orienta que o trabalho educativo do movimento na Educação Infantil poderá ser norteado por três eixos:

1. Aprendizagens que envolvem movimentações corporais para o desenvolvimento físico e motor, proporcionando assim o conhecimento, o domínio e a consciência do corpo, condições necessárias para a autonomia e identidade corpora infantil.
2. Aprendizagens que levem a compreensão dos movimentos do corpo como uma linguagem utilizada na interação com o meio através da socialização.
3. Aprendizagens que levem a ampliação do conhecimento de práticas corporais historicamente produzidas na e pela cultura em que a criança se encontra.

Segundo Garanhani (2004), um eixo não exclui o outro, eles deverão se apresentar integrados no fazer pedagógico da Educação Infantil, embora no planejamento das situações de ensino possa ocorrer a predominância de um eixo sobre o outro conforme as características e necessidades de cuidado/educação presentes em cada idade da Educação Infantil. Na sequência, propomos uma figura

que representa a integração destes eixos no trabalho educativo com o movimento na Educação Infantil e sua explicação:



Fonte: Curitiba (2009, p.12)

Figura 1. Organização pedagógica do movimento na Educação Infantil

Assim, a visualização da Figura 1 sugere a compreensão de que:

(...) na busca da autonomia de movimentação do seu corpo, a criança constrói sua identidade corporal. Mas este processo só ocorre na relação com o outro, que se encontra em um determinado contexto histórico cultural, ou seja, ocorre na socialização. Neste cenário, as crianças se aproximam e se apropriam de elementos da cultura que se traduzem em conhecimentos, atitudes, práticas, valores e normas. Ao ingressar na escola, independente da idade em que se encontra, a criança traz consigo conhecimentos sobre sua movimentação corporal, apropriados e construídos nos diferentes espaços e relações em que vive. A Educação Física deve sistematizar e ampliar esses conhecimentos, não se esquecendo das características e necessidades de cuidado/educação corporais que se apresentam em cada idade (Garanhani, 2010, p.75).

Na utilização destes eixos, o brincar se apresenta como princípio pedagógico da prática do(a) professor(a), ou seja, o brincar apresenta-se como a metodologia de trabalho com o movimento, onde possibilitará à criança adaptar a sua condição física e motora às exigências das ações proposta pelo(a) professor(a) e, conseqüentemente, oportuniza a criança experimentar, explorar e compreender os significados das coisas presentes no seu meio (Garanhani, 2002).

Conclui-se então que o brincar e o movimento do corpo infantil estarão sempre interligados. O brincar como espaço privilegiado de interações e elaboração de conhecimentos e o movimento como ferramenta para estas relações.

A seguir, falaremos sobre estes eixos, apresentando algumas sugestões de práticas de movimento que podem ser desenvolvidas com as crianças na Educação Infantil. Ressaltamos que na apresentação das sugestões não há a identificação de uma faixa etária, pois as propostas podem ser adaptadas às crianças de diferentes idades de acordo com as características e necessidades das mesmas e/ou dos objetivos que o(a) professor(a) se propõem.

Autonomia e Identidade Corporal

Este eixo de trabalho educativo refere-se às práticas que oportunizam o conhecimento e o domínio do corpo para o desenvolvimento físico e motor proporcionando autonomia e formação da identidade corporal infantil.

Para La Taille (2001) a identidade de uma pessoa é o conjunto de representações que ela tem de si, ou seja, cada pessoa tem imagens a respeito do que ela é e tais imagens são representações de si.

Nas fases iniciais do desenvolvimento infantil, a criança vive um estado de diferenciação em relação a ela e ao meio em que vive devido a dependência física e motora de pessoas que a cerca. Com a conquista gradativa de sua autonomia corporal (como por exemplo: conseguir ficar em pé para andar), a criança percebe-se como alguém que tem vontades e opiniões próprias. A criança então vive momentos de diferenciação de outras pessoas. E, no processo de movimentos de oposição e imitação, desenvolve a sua identidade corporal.

Assim, a seleção e organização de práticas de movimento em que predomina o trabalho com o eixo autonomia e identidade corporal deverá proporcionar o desenvolvimento de capacidades físicas e perceptivo-motoras por meio da aprendizagem de habilidades de movimento.

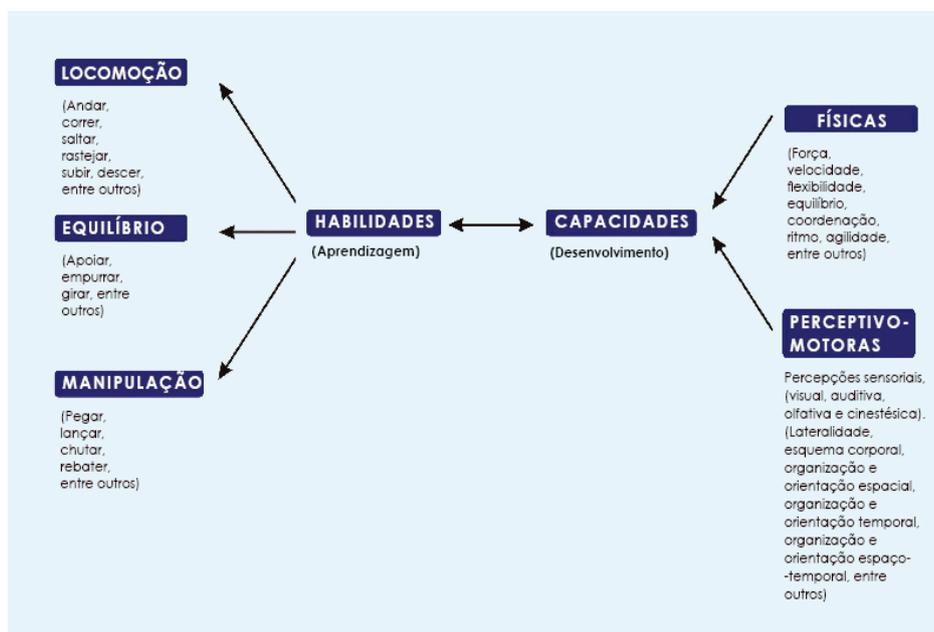
As capacidades físicas são condições biológicas que temos e são desenvolvidas no contexto histórico-cultural em que vivemos. Temos diversas capacidades físicas, como: coordenação, força, flexibilidade, resistência, ritmo, equilíbrio, agilidade, velocidade, entre outras. Estas capacidades físicas dão sustentação ao nosso corpo e condições de movimentações.

As capacidades físicas são desenvolvidas por meio da aprendizagem de habilidades motoras, as quais são: movimentos de locomoção, de equilíbrio e de manipulação de objetos. Em síntese, as habilidades são condições sócio-culturais que adquirimos por meio de aprendizagens e, conseqüentemente, ao adquiri-las desenvolvemos nossas capacidades. Segundo Barbosa e Horn (2008, p.26) “as habilidades de desenvolvimento das crianças são vistas como ligadas ao conteúdo e à estrutura das atividades que elas participam juntamente com os adultos dentro de uma cultura”.

A aprendizagem de habilidades motoras proporciona também o desenvolvimento de capacidades perceptivo-motoras, também denominadas de psicomotoras. São consideradas capacidades perceptivo-motoras porque a criança, ao aprender e executar uma habilidade motora irá desenvolver a representação mental deste movimento por meio da utilização de conceitos como: frente, dentro, rápido, em pé entre outros. E, para isto, ela necessita perceber o que significam estes conceitos que ajudam ela compreender a movimentação do seu corpo. As capacidades perceptivo-motoras ou psicomotoras são:

- esquema corporal (é a representação que a criança tem do seu próprio corpo e a tomada de consciência de suas partes);
- lateralidade (percepção da dominância de um lado do corpo em relação ao outro, ou seja, tomada de consciência do seu lado mais forte ou mais ágil);
- orientação espacial (compreensão da situação de seu próprio corpo em um meio ambiente e da orientação que pode ter em relação às pessoas e coisas, por meio da utilização dos conceitos: frente e atrás, direita e esquerda, dentro e fora, em cima e em baixo entre outros);
- orientação temporal (é a capacidade de situar-se na sucessão dos acontecimentos ao compreender os conceitos antes, após, durante; na duração dos intervalos pelos conceitos longo e curto, regular e irregular, rápido e lento; também nos períodos dos dias da semana, meses e/ou estações) (De Meur e Staes, 1989);
- orientação espaço-temporal (é a integração de duas capacidades distintas que tem o seu desenvolvimento próprio: o espaço e o tempo. E estas estruturam a capacidade de movimentar o corpo no espaço num determinado tempo e ou acompanhar um determinado ritmo) (Fonseca, 1992).

Para melhor compreensão da relação entre os conceitos capacidade física, capacidade perceptivo-motora e habilidade motora apresentamos uma figura.



Fonte: Curitiba (2009, p.15)

Figura 2. Componentes relacionados à aprendizagem de movimentos

A Figura 2 nos mostra a necessidade de aprendizagens de movimentos para que ocorra o desenvolvimento físico e motor, como exemplo: ao aprender a habilidade de andar, a criança estará desenvolvendo capacidades físicas de força, agilidade, resistência entre outras, que são necessárias para se manter em pé e em equilíbrio. Inserida num contexto social, irá aprender também, com o domínio

do andar os conceitos: frente, atrás, direito, esquerdo entre outros. A aprendizagem destes conceitos irá desenvolver a orientação espacial, que é uma capacidade perceptivo-motora.

Outro exemplo pode ser citado para melhor compreensão: ao aprender a habilidade de andar de bicicleta, a criança estará desenvolvendo capacidades físicas de força, agilidade, equilíbrio e, principalmente, coordenação dos seus movimentos para deslocar o brinquedo. Nesta situação estará desenvolvendo seu esquema corporal (percepção da movimentação que partes do seu corpo podem realizar) e lateralidade (coordenação rítmica da movimentação dos lados do seu corpo que se alternam).

Garanhani (2004) orienta que o trabalho com o eixo autonomia e identidade corporal pode ter como finalidades:

- a exploração e o conhecimento das possibilidades de movimento do próprio corpo e suas limitações;
- a adaptação corporal progressivamente autônoma para satisfação das necessidades básicas e às situações cotidianas;
- a observação das diferenças e semelhanças de sua movimentação corporal em relação aos outros;
- a disponibilidade e coordenação corporal na execução de diversas formas de movimentos que envolvam deslocamentos, equilíbrios e manipulações de diferentes objetos;
- a auto-proteção e desenvoltura corporal em situações de desafios e perigos.

Assim, ao planejar práticas de movimento, em que predomine o eixo autonomia e identidade corporal, o(a) professor(a) da Educação Infantil deve considerar as características físicas e as necessidades de movimento das crianças, sendo, portanto, o mediador do processo de desenvolvimento infantil.

É preciso também que se preocupem em organizar ambientes de aprendizagem que oportunizem vivências de uma variação de movimentos em diferentes equipamentos, com brinquedos diversos e, também, situações de movimentos que não utilizem nenhum tipo de materiais.

Entretanto, a organização de um ambiente de aprendizagem não é, simplesmente, propor uma série de materiais e/ou brinquedos para que as crianças brinquem. É necessário escolher e combinar os recursos apropriados aos objetivos que temos a intenção de desenvolver, como também, torná-lo atrativo, seguro e acolhedor (Angel, 1995; Horn, 2004; Oliveira-Formosinho, 2011).

Neste cenário, os parques são considerados ambientes de aprendizagem de movimentos. Estão presentes nas instituições de Educação Infantil e também poderão ser utilizados como espaço didático-pedagógico para as brincadeiras ginásticas.



Fonte: Arquivo pessoal

Foto 5. Parque

Atualmente, estudiosos que discutem a organização dos espaços na Educação Infantil, como Filgueiras e Freyberger (2001), Oliveira (2002) e Horn (2004), mencionam o parque como um recurso didático do processo de educação da criança. Considerações contrárias a este pensamento consideram o parque como um espaço à margem do processo educacional, que não exige planejamento de ações, apenas controle da segurança e da disciplina das crianças, ou seja, um espaço em que a criança brinca livremente sem nenhuma intenção pedagógica.

Essas discussões nos levam a defender o parque como um espaço pedagógico para à educação da criança devido aos equipamentos que, por meio da brincadeira, convidam à vivência de desafios relacionados à movimentação do corpo. Vivências que oportunizam a iniciativa individual e, em algumas situações, estimulam também a ajuda de outros por meio de parcerias. O parque, no contexto da Educação Infantil, constitui não só um espaço de interações entre as crianças, mas também um espaço privilegiado para o trabalho educativo do movimento infantil.

Neste cenário, o parque poderá oportunizar também a fantasia e a imaginação quando disponibiliza equipamentos que levam a vivência e construção de brincadeiras de situações do cotidiano ou das histórias de aventura e/ou super heróis, como exemplo: a casinha na árvore.



Fonte: Arquivo pessoal

Foto 6. Casa na árvore

Apresentamos a seguir uma sugestão de prática de movimento em que predomina o eixo autonomia e identidade corporal:



Fonte: Projeto Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil (PIBID/CAPES-UFPR)

Foto 7. Cama de gato

Num espaço amplo, organize uma cama de gato, ou seja, um percurso com elásticos amarrados em árvores, mesas, barras ou outros materiais. Sugira às crianças que atravessem a cama de gato, transpondo os obstáculos feitos com elásticos. Em seguida, proponha alguns desafios a elas, como: atravessar a cama de gato apenas por cima dos elásticos e depois apenas por baixo, atravessar carregando uma bola, atravessar com um colega, em três ou grupo de quatro crianças, enfim mobilizar as crianças a construção de formas de enfrentar o desafio de transpor este percurso.

Esta brincadeira oportuniza à criança explorar as possibilidades de movimentação de seu corpo em diferentes situações, bem como controlar o próprio corpo, adquirindo confiança nas suas possibilidades de movimento ao enfrentar os desafios propostos. Oportuniza também reconhecer os limites e possibilidades de movimentação dos colegas para que ao comparar-se com suas condições de movimentação possa construir sua identidade corporal.

Socialização

O eixo de trabalho educativo socialização implica na compreensão dos movimentos do corpo como uma forma de linguagem. O movimento é uma linguagem que possibilita à criança o conhecimento do mundo que a cerca, incluindo relações com as pessoas e os objetos.

O desenvolvimento social das crianças é um processo permanente e, para isto, as diferentes práticas de movimento têm papel fundamental, pois proporcionam as inter-relações, o diálogo, à convivência em grupos e a expressão de idéias e sentimentos, favorecendo a comunicação entre elas.

Assim, o trabalho educativo com o movimento deve propiciar à criança:

- a utilização do movimento como forma de linguagem, expressando idéias, necessidades e sentimentos no contexto social e cultural em que se encontra,
- a autonomia na escolha de espaços, materiais e parceiros para as atividades, interagindo, criando regras e reelaborando as situações vividas,
- o respeito e a construção de regras, entendendo-as como elementos que orientam as práticas sociais.

Por meio de diferentes práticas de movimento, é possível oportunizar aprendizagens de habilidades sociais como se organizar em grupos, cooperar, construir e respeitar regras, competir, entre outras e o desenvolvimento de capacidades afetivas como autoconfiança, conhecimento de si, respeito a si, esforço para superar-se, altruísmo, entre outras.

É necessária a organização de espaços, tempos e práticas de movimento de modo a garantir e incentivar a socialização. Assim, organizar espaços que favoreçam a relação entre diferentes idades, atividades que promovam compartilhar materiais, situações de diálogo entre as crianças, são estratégias que auxiliam no processo de socialização.

Segundo Garanhani (2004), as práticas de movimento em que predomina o trabalho com o eixo socialização podem ter como finalidades:

- a confiança nas possibilidades de movimentação corporal,
- o esforço para vencer as possibilidades superáveis,
- a aceitação das diferenças corporais,
- a colaboração e a iniciativa com o grupo,
- a expressão e interpretação de sensações, sentimentos e intenções,
- a diferenciação de posturas e atitudes corporais.

Para a aprendizagem de habilidades sociais o brinquedo apresenta-se como um recurso didático, pois sabemos que ele é utilizado pela criança como: “necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos” (Leontiev, 1988, p.125).

De acordo com Brougère (2004), o brinquedo é um suporte para a brincadeira, assim como os demais objetos existentes na cultura. Neste sentido, o brinquedo não condiciona a ação da criança, mas sim lhe confere um suporte que ganhará novos significados por meio da brincadeira.

Na ação sobre o brinquedo, ou seja, na brincadeira, as crianças interagem entre si e estabelecem diferentes relações. Esta vivência “oferece às crianças a possibilidade de trocar idéias, estabelecer acordos, criar regras e brincar pelo tempo que acharem necessário: ele integra a criança na cultura de seu grupo...” (Carneiro e Dodge, 2007, p.37).

Neste sentido, mais do que o próprio brinquedo, o importante é o significado que a criança atribui a ele durante a brincadeira: bastões de madeira se transformam em cavalos, elásticos tornam-se teias de aranha, a corda representa uma cobra. Explorando diferentes materiais a criança dá vida e/ou funções aos objetos, desenvolvendo sua capacidade de criação por meio de brincadeiras. A fantasia faz parte da sua realidade e, através da imaginação, ela descobre o seu papel na vida real, por meio da vivência e compreensão de sentimentos e sensações.

Assim, é importante que sejam planejadas situações em que haja a utilização de diferentes brinquedos para que a criança descubra consigo mesma, com o outro e com o objeto, novas possibilidades de relações. Entretanto, não basta apenas oportunizar o brinquedo à criança, é preciso brincar com ela, bem como estar atento às formas de brincar das crianças, conforme as orientações das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009):

Também as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança (...), tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivo e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis. (Brasil, 2009, p.7).

Portanto, ao brincar com as crianças, o(a) professor(a) poderá desenvolver, segundo Garanhaní (2004) uma disponibilidade corporal frente ao trabalho com crianças pequenas, o reconhecimento de suas possibilidades e limitações corporais na docência e, principalmente, a utilização de sua expressividade corporal como estratégia de trabalho na Educação Infantil.

Apresentamos a seguir uma sugestão de prática de movimento em que predomina o eixo socialização.



Fonte: Projeto Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil (PIBID/CAPES-UFPR)

Foto 8. Brincadeira com panos

As crianças segurarão nas extremidades de um pano grande (como um tecido) e colocarão uma, duas ou mais bolas no centro do pano. Elas brincarão de fazer a bola pular, sem deixá-la cair no chão. Para isto, é necessário que aprendam a brincar juntas, a obedecerem a comandos, a terem paciência e também respeitar as dificuldades de alguns colegas. Para que a bola pule e não caia no chão deverão realizar movimentos de levantar e abaixar o tecido, uma movimentação do corpo intensa e por inteiro. Poderão também girar em roda, não deixando a bola cair do pano.

Além da exploração de suas possibilidades de movimentação esta brincadeira oportuniza às crianças a aprendizagem de organizarem-se em grupo para a busca de soluções, pois a bola não pode cair.

Ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis

No eixo ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis pode-se, por meio do conhecimento e/ou reconhecimento, apropriação e apreciação, construção e (re) organização das diversas práticas corporais infantis presentes no meio sócio-cultural, sistematizar e ampliar o conhecimento da criança em relação às possibilidades e maneiras de se movimentar (Garanhani, 2004).

Há diferentes formas de se movimentar e as crianças, quando em interação com outras pessoas e/ou brinquedos, utilizam o movimento para ampliar o seu repertório de aprendizagens, por meio da vivência de diferentes práticas corporais traduzidas na infância em brincadeiras de movimento.

Neste cenário, é importante oferecer as crianças práticas de movimentos que proporcionem a ampliação de conhecimentos sobre jogos, danças, ginásticas e atividades circenses, esportes, lutas, entre outras, pois são fenômenos da cultura, construídas e acumuladas pelos sujeitos nos diferentes contextos históricos e sociais.

Mas, como sistematizar estas práticas na Educação Infantil?

Sugerimos desenvolver um trabalho educativo do movimento por meio de jogos e brincadeiras, cantigas e danças e as brincadeiras ginásticas. Para a Educação Infantil, a seleção e/ou criação de brincadeiras de movimento que oportunizam a vivência destas práticas poderão recorrer aos:

Jogos e brincadeiras

- Jogos e brincadeiras tradicionais e/ou populares: são jogos presentes em nossa sociedade que fazem parte da cultura infantil e quando passados de geração em geração se tornam tradicionais. Estas práticas podem variar de nomes e/ou regras de acordo com o contexto histórico cultural e/ou espaço onde estão sendo vivenciadas. Mas, mesmo apresentando características comuns podem, em alguns contextos sócio-culturais, serem considerados somente populares ou tradicionais. Como exemplo, os jogos e brincadeiras que são vivenciados em uma determinada época, mas não permanecem como tradicionais ou os jogos e brincadeiras tradicionais de uma determinada cultura que não se tornam populares. Exemplos de jogos e brincadeiras tradicionais e/ou populares da infância brasileira: amarelinha, pega-pega, bolinha de gude, entre outros.
- Jogos e brincadeiras de representação (simbólicos): envolvem a imitação e dramatização, oportunizando a vivências de diferentes papéis sociais, por meio da movimentação corporal. No Brasil as crianças brincam de Acorda seu urso, o Gato e o rato, entre outros.
- Jogos cooperativos: são jogos que requerem um trabalho em grupo com o objetivo de alcançar metas em comum. Nestes jogos não há um único vencedor, mas todos que deles participam, portanto oportunizam a vivência de atitudes de cooperação.
- Jogos de oposição: são jogos e brincadeiras que favorecem a prática de movimentos com elementos de diferentes lutas e se configuram pela criação de estratégias de desequilíbrio, conquista e/ou exclusão de determinados espaços e/ou materiais.
- Jogos esportivos: são jogos e brincadeiras que oportunizam a vivência com elementos que configuram os esportes (como: regras, movimentação, materiais e/ou equipamentos entre outros), por meio de experiências adaptadas e ressignificadas conforme a idade e as condições dos participantes; o espaço físico disponível; os materiais e equipamentos; os objetivos a que se propõem e o contexto sócio-cultural em que estas se inserem. No Brasil a Queimada ou Caçador é um exemplo de jogo esportivo que envolve elementos do Handebol.

Danças

- Cantigas infantis: que envolvam diferentes estruturas rítmicas e gestos amplos do corpo. Que se traduzem em músicas que representam sentimentos, fatos, situações, entre outros. Exemplos de cantigas infantis brasileiras: Fui morar numa casinha, A cobra não tem pé, entre outras.
- Cantigas de rodas e/ou Brinquedos cantados: que envolvem o brincar em grupo por meio de estruturas rítmicas e gestos amplos do corpo. Representam sentimentos, fatos e/ou situações. As Cantigas de roda são vivenciadas em roda, como exemplo: Atirei o pau no gato, Ciranda cirandinha etc. Ao brincar em diferentes formações e/ou deslocamentos, se caracterizam como Brinquedos cantados, como exemplo: Adoleta.
- Danças Folclóricas: são práticas de movimento que representam costumes e tradições de uma sociedade, comunidade ou geração. Como exemplo típico do Brasil as Danças Juninas.
- Danças Populares: são práticas de movimento realizadas em determinadas épocas e reconhecidas como modismo. No Brasil temos várias danças populares provenientes dos programas infantis da televisão.

Brincadeiras ginásticas

- Brincadeiras com movimentos de percepção e conhecimento do corpo: envolvem vivências, da criança, de movimentação do corpo sem brinquedos e/ou materiais, para o domínio, conhecimento e compreensão de seu próprio corpo.
- Brincadeiras com movimentos de locomoção e equilíbrio: envolvem vivências de deslocamento em diversas formas (andar, engatinhar, correr, rastejar, rolar, pular, saltar, entre outras) e de equilíbrio (apoiar, empurrar, girar, entre outros) sobre brinquedos e/ou equipamentos. O brincar no parque é um exemplo.
- Brincadeiras com movimentos de manipulação de objetos: envolvem vivências relacionadas a diferentes formas de manipular objetos e/ou brinquedos como: pegar, lançar, chutar, rebater, entre outros, e em situações variadas. Por exemplo: chutar/driblar a bola, brincar com corda e/ou fitas, bambolear etc.

A seguir apresentamos uma sugestão de prática de movimento em que predomina o eixo ampliação de práticas corporais infantis.



Fonte: Projeto Educamovimento: saberes e práticas na Educação Infantil (PIBID/CAPES-UFPR)

Foto 9. Brincadeira Pula Sela

Na brincadeira pula sela uma criança pula sobre a outra, que está agachada. Após pular, a criança deve se agachar para que a próxima pule e, assim, sucessivamente.

Esta atividade oportuniza que as crianças conheçam uma brincadeira tradicional e ampliem suas possibilidades de movimentação corporal em diferentes situações.

Para finalizar

Concluimos reafirmando que nos jeitos e trejeitos do corpo em movimento a criança se descobre e compreende o mundo. E é no encantamento do brincar que estes movimentos se tornam linguagem e constroem a cultura infantil. Portanto, a instituição de Educação Infantil é um espaço social privilegiado no qual a criança pequena extrai, experimenta, ajusta e constrói movimentos com o seu corpo para além de suas experiências no meio familiar.

Nesse cenário, as ações planejadas e intencionais poderão proporcionar à criança pequena o conhecimento e o domínio de sua movimentação corporal, conseqüentemente, mobilizar e aprimorar a sua expressão e comunicação. E os recursos didáticos podem ser um elemento organizador dessas ações na Educação Infantil, cumprindo diferentes papéis e associando-se a diferentes tipos de atividades que contribuem para o trabalho educativo do movimento da criança como linguagem. Utilizá-los no planejamento docente e abordá-los na formação de professores de Educação Infantil se justifica pelo entendimento de que eles organizam, facilitam e enriquecem a docência com as crianças pequenas.

R referencias bibliográficas

- Àngel, J. B. (1995). *La utilización del material y del espacio em educación física*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Barbosa, M. C. e Horn, M. G.(2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 20/2009 *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. MEC: Brasília, DF, 2009.
- Brougère, G. (2004). *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez.
- Carneiro, M. Â.e Dodge, J.J. (2007). *A descoberta do brincar*. São Paulo: Editora Melhoramentos/Editora Boa Companhia.
- Costa, L. H. (2000). Estágio sensório-motor e projetivo. In: Mahoney, A. A. e Almeida, L. R.. *Henri Wallon: Psicologia e Educação*. São Paulo: Edições Loyola.
- Curitiba. *Caderno pedagógico: movimento*. Secretaria Municipal de Educação/ Prefeitura de Curitiba, 2009.
- Dahlberg, G., Moss, P. e Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- De Meur, A. e Staes, L. (1989). *Psicomotricidade: educação e reeducação*. São Paulo: Manole.
- Fonseca, V. (1992). *Manual de observação psicomotora*. Significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Filgueiras, I. e Freyberger, A. (2001). Brincadeiras e Jogos no Parque. *Avisa lá*. Revista para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Crecheplan, n.5, p.16-21, jan., 2001.
- Galvão, I.I. *Henri Wallon* (1995). Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Garanhani, M. C. (2002). A Educação Física na escolarização da pequena infância. *Pensar a prática*. 5:106-122, jul / jun. 2002.
- Garanhani,, M. C. (2004). Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Garanhani, M. C. (2010). Educação Física. In: Amaral, A.C.T., Casagrande, R.C.B. e Chulek, V. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais*. Paraná: Secretaria de Estado da Educação.
- Horn, M. G. (2004). *Saberes, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- La Taille, Y. (2001). Autonomia e Identidade. *Criança: revista do professor de educação infantil*. Brasília: MEC, n.35, dez 2001, p.16-18.

- Leontiev, A. N. (1988). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vygotsky, L. S. Luria, A. R. e Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- Mahoney, A. A. (2000). Introdução. In: Mahoney, A. A. e Almeida, L. R.. *Henri Wallon: Psicologia e Educação*. São Paulo: Edições Loyola.
- Oliveira, Z. M. R. (2002). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, Z. M. R. (1996). A Brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas. *Motrivivência*. Florianópolis, Ano VIII, n. 9, p. 136-145, dez. 1996.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Palomo, S. M. (2001). Linguagem e linguagens. *Eccos Revista Científica*. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, v.3, n.2, p.9-15, dez.,2001.
- Wallon, H. (1942). *Do acto ao pensamento*. Ensaio de psicologia comparada. Lisboa: Moraes editores.

Artículo concluído el 5 de febrero de 2015

Camargo Garanhani, M. y Nadolny, L. (2015). Recursos para o planejamento e a formação dos professores de Educação Infantil sobre o movimento da criança como linguagem. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (1), 271-292.

Disponível em <http://www.reladei.net>

Marynelma Camargo Garanhani

**Universidade Federal do Paraná
Brasil**

Mail: marynelma@ufpr.br



Doutora em Educação e Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Coordenadora do EDUCAMOVIMENTO: grupo de pesquisa e estudos em educação da criança, vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE-UFPR), na cidade de Curitiba-Brasil.

Lorena de Fatima Nadolny

**Universidade Federal do Paraná
Brasil**

Mail: lorenaedf@gmail.com



Mestre em Educação e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Pesquisadora do EDUCAMOVIMENTO: grupo de pesquisa e estudos em educação da criança, vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR). Atua no Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba – PR, onde desenvolve ações de formação continuada relacionadas à linguagem movimento.