

## ARTIGO

**Quando a professora brinca, aprende a ensinar as crianças a brincar?  
Experiências em processos formativos*****When the teacher plays, does she learn to teach children to play?  
Experiences in training processes***

**Ângela Adriane Schmidt Bersch<sup>a</sup>**   
angelabersch@gmail.com

**Camila Borges Ribeiro<sup>b</sup>**   
caborgesribeiro@ufrj.br

**Leila Cristiane Finoqueto<sup>a</sup>**   
cristianefinoqueto@gmail.com

**RESUMO**

Objetivamos identificar a ressonância de vivências e experiências corporais na prática pedagógica de professoras atuantes na Educação Infantil a partir da participação em um curso de formação continuada. As participantes eram 30 professoras e os instrumentos utilizados foram diários de campo, memoriais descritivos, relatórios de *feedback*, imagens das experimentações das professoras com as crianças, a avaliação final e análise de conteúdo. As docentes não tinham clareza sobre como propor, de forma coesa e objetiva, estratégias e práticas educativas pela via corporal, entretanto, a formação continuada possibilitou a ressignificação das práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Corporeidade. Formação Continuada. Docente.

**ABSTRACT**

The aim of this study was to identify the resonance of corporal experiences in the pedagogical practice of preschool teachers after their participation in a continuing education course. The participants were 30 teachers and the instruments used were field diaries, descriptive memorials, feedback reports, teachers' experiences with the children's images and the final evaluation which passed by content analysis. The teachers weren't right on how to propose, in a cohesive and objective way, educational strategies and practices through the body. However, the continuing education enabled the re-signification of pedagogical practices in the daily routine of Early Childhood Education.

**Keywords:** Early Childhood Education. Corporeity. Continuing Education. Teachers.

<sup>a</sup> Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>b</sup> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

## Introdução

Este texto apresenta questões pertinentes à prática docente, oriundas de encontros formativos com professoras da Educação Infantil do município do Rio Grande/RS. Os desdobramentos que abordaremos neste estudo refletem a repercussão de processos de formação que privilegiaram as vivências corporais, fazendo uso da linguagem e da expressão corporal das participantes.

A Educação Infantil visa o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos de idade “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, conforme o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996 (Brasil, 1996).

Embora seja a primeira etapa da educação básica, entendemos que a Educação Infantil não se constitui, tampouco se justifica, como uma preparação para a etapa seguinte – uma vez que, subsidiadas por estudiosos da sociologia da infância, como Corsaro (2011, 2002), Sarmiento (2008), Prout (2010), Qvortrup (2010, 1993) e Brougère (1992,1998), percebemos a criança como protagonista, autora e produtora de cultura.

Contudo, é imprescindível que os adultos/professores que, com a criança interagem, criem oportunidades e estratégias que oportunizem essa participação e protagonismo (Pires; Branco, 2007). Na esteira desse debate, Mello e Santos (2012) destacam que as interações no cotidiano da Educação Infantil devem primar pela qualidade das inter-relações dos adultos e das crianças, bem como entre elas e seus pares, no intuito de superar modelos de ensino que desconsideram as crianças em atuação, produtoras de cultura e autoras nos processos de socialização.

Nesse sentido, é necessário ter claro do que se tratam as infâncias (Delgado, 2011) e do que é ser criança no intuito de avançarmos sobre a ideia de meras reprodutoras da cultura adulta (Corsaro, 2011). Essas questões e suas interfaces com o brincar, a brincadeira, a criação, a invenção, a imaginação, entre outros, foram temas dos encontros formativos com 30 professoras<sup>1</sup> que atuam na Educação Infantil do município de Rio Grande, localizado no estado do Rio Grande do Sul (RS).

Tais temáticas tiveram como eixo norteador as práticas corporais, o movimento, a linguagem e a expressão corporal protagonizadas, no decorrer dos encontros formativos, pelas professoras. Do ponto de vista da aprendizagem, compreendemos que é mais significativo oportunizar às participantes (nesse caso, as docentes) o vivenciar e o experienciar com/pelo e no corpo do que somente ouvir e falar sobre as brincadeiras, os jogos, as atividades e o brincar por meio da expressão oral (a exemplo de palestras ou lives). Partimos do pressuposto de que a experiência e a subjetividade que a ela se integra possam dar sentido ao que propomos, como bem expressa Bondía (2002, p. 21) ao afirmar que “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. A partir dessa concepção, todos os encontros formativos tiveram o corpo como tônica a partir de diversos e múltiplos objetos e materiais para que as docentes pudessem vivenciar, inspirar-se, e para que, posteriormente, promovessem experiências corporais no espaço escolar.

O brincar é um direito assegurado legalmente à criança (Brasil, 1990), contudo, esse brincar no contexto escolar é orientado e organizado por uma geração que não brinca mais, e que pouco

---

<sup>1</sup> O curso foi aberto em 2019 a todos/as os/as docentes atuantes na Educação Infantil da rede pública de ensino do município de Rio Grande/RS.

se implica corporalmente nas atividades pedagógicas. Os espaços e tempos das rotinas na Educação Infantil são organizados pelos adultos e revelam as concepções sobre infância/s e criança/s. Sobre isso, Buss-Simão (2012, p. 260) explica que é importante analisar as “disposições e arranjos espaciais e temporais em que ocorrem as ações, exatamente porque eles são estruturantes das experiências, dos conhecimentos e das apropriações que se pode ter da dimensão corporal”. Analisar as compreensões das professoras que atuam na Educação Infantil sobre corpo, corporeidade e movimento corporal é crucial, sobretudo fazê-las vivenciar possibilidades outras com seus corpos para que, em ressonância, oportunizem tais experiências plurais às crianças no contexto escolar.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa concentra-se em identificar a ressonância de vivências e experiências corporais na prática pedagógica de professoras atuantes na Educação Infantil a partir da participação em um curso de formação continuada. A motivação para a elaboração do curso é decorrente de uma proposta de formação continuada de professores/as articulada com a Secretaria de Educação do Município do Rio Grande/RS. Na oportunidade, a gestão pública previa a realização de formação continuada de professores/as em parceria com a universidade, o que já era desenvolvido frequentemente pela docente coordenadora desse projeto. Somado a isso, as autoras, como docentes da disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Educação Física de uma universidade pública do sul do Brasil, ao realizar as supervisões de estágio nas escolas, constatavam uma demanda emergente em relação a essa temática, como a falta de subsídios teórico-metodológicos das pedagogas sobre como organizar vivências com as crianças que levassem em consideração a corporeidade, as quais acabavam por se reduzir ao tempo na pracinha e/ou pátio da escola.

O convite para a participação no curso foi encaminhado pela Secretaria de Educação do Município a todas/os as/os professoras/es que atuavam nesse âmbito. Na primeira edição do curso de formação, ofertamos 30 vagas, tendo em vista a infraestrutura e materiais que tínhamos à disposição na universidade. Os critérios para se inscrever eram: ser professor/a atuante na Educação Infantil do município e ter disponibilidade nas datas e horários pré-estabelecidos para os encontros. Em menos de 24 horas as vagas foram preenchidas e ficamos com uma lista de espera de 100 docentes.

O curso teve 18 semanas de duração totalizando 40 horas, as quais foram organizadas em blocos de duas aulas presenciais e a proposição da terceira aula como uma experiência/intervenção das professoras no seu contexto de atuação profissional. As temáticas abordadas foram: Corporeidade na Educação Infantil: Tempos, espaços e materiais; Dança Criativa, expressão corporal e improvisação; Desenvolvimento e aprendizagem motora; Corpo, infância e escola na perspectiva Foucaultiana; Cuidado-educação de crianças de 0 a 3 anos; Jogos e brincadeiras nas infâncias; Educação Infantil: A dimensão corporal e suas implicações na organização e nos arranjos espaciais e temporais.

Todas as temáticas foram abordadas de forma teórico-prática, ou seja, discussões, reflexões a partir de textos articulados com vivências e experiências corporais das participantes nos encontros propostos pelas docentes formadoras. No primeiro encontro foi solicitado a todas as participantes a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que pudéssemos fazer uso dos dados produzidos para fins de pesquisa<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

## Formação de professores/as e Infância/s: processos singulares e plurais

Olhar para as infâncias é fazer o exercício de enxergar a criança com sua individualidade, sua subjetividade, porém considerando o coletivo e a dimensão relacional nesse contexto. Na década de 1990, Allison James e Alan Prout (1990) publicaram conteúdos sobre a sociologia da infância, trazendo um redirecionamento para uma nova perspectiva em detrimento de uma visão biologicista que predominava até então (James; Prout, 1990). A infância, como categoria estrutural social, passou a considerar outros aspectos, como gênero, etnia e classe, além de compreender a criança como um ator social que não apenas é influenciado pela cultura na qual está inserido, mas também a influencia (Qvortrup, 2010). Outros estudiosos, como Corsaro (2011, 2002), Delgado (2011, 2013), Sarmiento (2005, 2008), Sarmiento e Gouvea (2008), Sarmiento e Pinto (1997), também evidenciaram as divergências sobre os achados acerca de infâncias existentes. Qvortrup (1993) elaborou um conjunto de teses para compor subsídios aos estudos das infâncias e as apontou como categoria social, evidenciando a sua pluralidade. O autor destacou as múltiplas e plurais infâncias encontradas no planeta Terra. Assim, os estudos no campo da sociologia têm utilizado o termo infâncias no plural, contudo, sem desconsiderar as singularidades.

Perspectivar as infâncias a partir da compreensão de que elas são plurais é imprescindível para o êxito nas proposições, especialmente quando tratamos da formação de professoras da Educação Infantil (Bersch; Piske, 2020, Bersch; Juliano, 2016). Assim, para (re)conhecer as crianças e as infâncias nas suas particularidades, é necessário identificar as homogeneidades e as heterogeneidades no que se refere às diferentes idades, os contextos culturais, sociais, geracionais, étnicos, geográficos e econômicos nos quais elas se constituem. Tal análise contribui na escolha de projetos de intervenção e práticas educativas com vistas a respeitar efetivamente as crianças como sujeitos de direitos, inclusive no âmbito educacional (Buss-Simão; Rocha, 2007).

Em se tratando das infâncias e das experiências que as crianças têm na educação infantil, entendemos esse espaço também como constituinte de suas corporeidades. Conforme Betti e Gomes da Silva (2018), corporeidade

é a nossa condição existencial, material e imaterial. É nossa condição ecológica, circunstancial, de adaptação ao mundo, e que também o adapta por meio de ações e simbolizações. É a ação que transforma a circunstância, unindo-se a ela e criando cultura (Betti; Gomes da Silva, 2018, p. 45).

Nesse viés, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) subsidiaram os processos pedagógicos a partir da assertiva do Art.9º:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I - 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).

Dessa forma, como professoras, estudiosas e pesquisadoras desta temática, preocupamos as limitações das vivências corporais e das interações oportunizadas às crianças no espaço da Educação Infantil. Tais vivências têm consequências diretas com o processo de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento.

As atividades que envolvem o corpo, o movimento, a ludicidade e a corporeidade potencializam o desenvolvimento integral das crianças. Esses aspectos são temas recorrentes nos estudos sobre infâncias, especialmente na Educação Infantil, mas nem todos dão o devido aprofundamento, especialmente no que se refere à importância das professoras brincarem, movimentarem-se, interagirem, experimentarem junto com as crianças. Nessa perspectiva, as docentes não se envolvem com a brincadeira proposta, com a superficial desculpa de que adultos ou professores brincam só em tempo livre e este é sobreposto por outras tarefas mais relevantes, que, conforme explica Buss-Simão (2012), são concebidas como mais nobres, mais pedagógicas. Se partirmos do pressuposto de que o brincar, o movimento e o corpo são elementos essenciais na infância, precisamos com urgência refletir e ressignificá-los também para os adultos, em especial aos/às professores/as.

Assim, se desejamos que os/as professores/as sejam criativos/as, autores/as, inventivos/as, é preciso ensiná-los/as ou, no mínimo, provocá-los/as nesse sentido. Sobre isso, Demo (2008, p. 109) destaca que “[...] não é autor, já que em sua (de)formação original, tendo ‘estudado’ com professores não autores (só davam aula), não atingiram a habilidade de autoria, revidando, agora, em sala de aula, o mesmo resultado”. Partimos da premissa de que o/a professor/a ministra sua aula a partir daquilo que viu, ouviu, observou, vivenciou em diferentes contextos. Portanto, se ele/a não experimentou atividades ou estratégias que envolviam ou perpassavam pela via corporal na sua formação – provenientes de diferentes fontes (Tardif, 2002) – como esperar que leve como proposição às crianças com quem atua?

A infância é um período importante para a formação das crianças, pois é nessa fase que irão constituir as primeiras experiências como seres humanos mediante diferentes estímulos nos contextos em que estão inseridas. Além disso, “a infância apresenta-se como fase crucial para o desenvolvimento de um repertório motor que favorecerá o aprimoramento de outras habilidades no decorrer da vida adulta” (Fin; Barreto, 2010, p. 5). Sobre isso, Francesco Tonucci explica que:

Para todos os estudiosos da infância e do desenvolvimento infantil, a brincadeira é a experiência mais importante na vida de um homem e de uma mulher. Ao longo da vida, todo o cimento sobre o qual se constroem nossa formação e nossa cultura foi adquirido nos primeiros anos de vida, brincando (Tonucci *apud* Ribeiro, 2016, n./p)

Portanto, é imprescindível atentarmos para a qualidade e, sobretudo, acompanhar a evolução das brincadeiras que as crianças realizam, suas estruturas simbólicas, os objetos, materiais e símbolos envolvidos, os espaços e ambientes em que essas são oportunizadas. As ações e interações envolvidas nos brincar das crianças envolvem sentidos e significados. Merleau-Ponty (1994) já nos ensinava que os gestos são expressões da linguagem. Há, no gesto, uma mensagem na qual seu ator comunica algo, seja por meio da fala, da expressão, da percepção ou da combinação destas: “A brincadeira é a atividade principal da infância. Essa afirmativa se dá não apenas pela frequência

de uso que as crianças fazem do brincar, mas principalmente pela influência que esta exerce no desenvolvimento infantil” (Cordazzo; Vieira, 2007, p. 93).

O brincar passa pelo corpo, implica o corpo, atua no/sobre o corpo. Entretanto, os espaços destinados à Educação Infantil possuem normativas, regras comportamentais, as quais potencializam ou restringem ações ou movimentos. A centralidade temporal e espacial nos processos de educação da infância “perpassa a história da educação que, como instituição social, torna-se, na sociedade moderna, um instrumento fundamental para promover a ordem, a regulação, a hierarquia, o controle” (Buss-Simão, 2012, p. 262).

Se considerarmos a infância em sua essência, a escola – enquanto projeto de modernidade, consolidada na modelagem de corpos docilizados com suas subjetividades – sempre foi obsoleta. Sibilia (2012, p. 10) nos lembra de que “As subjetividades se constroem nas práticas cotidianas de cada cultura, e os corpos também se esculpem nesses intercâmbios”. A função da escola há muito vem sendo questionada por autores e atores de diferentes áreas do conhecimento. Aqui, neste estudo, provocamos o/a leitor/a a refletir sobre o ressignificar das práticas pedagógicas por meio de processos formativos voltados aos/às professores/as que atuam com crianças.

Desse modo, um dos recursos que pode ser utilizado para a promoção do desenvolvimento integral das crianças são os trabalhos que envolvem atividades pela via corporal, considerando a dimensão relacional. Esse tema é oportuno porque ainda não se encontra superada a necessidade de estudar o corpo, a corporeidade, o movimento e a ludicidade na infância. A “imobilização” dos corpos de adultos e crianças na Educação Infantil ainda aparece em dados de pesquisas, por vezes sob a rasa desculpa de que os/as docentes e as crianças só brincam se tiverem tempo, visto que estão muito ocupados com a alfabetização, com o raciocínio lógico-matemático, dentre outros interesses oriundos de déficits formativos e/ou políticas educacionais pouco focadas nessa questão.

Cabe salientar o alerta realizado por Howard Gardner (1995) com a Teoria das Inteligências Múltiplas, a qual nos aponta a primazia das inteligências verbal-linguística e lógico-matemática em detrimento da espacial, musical, interpessoal, intrapessoal, corporal-cinestésica, naturalista e existencial<sup>3</sup>.

Na compreensão de que, ao organizar o currículo, no sentido do que deva ser o objetivo primário, é imprescindível considerar as diferentes linguagens no âmbito da Educação Infantil para garantir o acesso aos processos de construção do conhecimento e aprendizagem, “assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. Daí decorrem algumas condições para a organização curricular” (Brasil, 2013, p. 88).

A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades (Brasil, 2013, p. 93).

---

<sup>3</sup> Estas duas últimas reconhecidas posteriormente pelo autor, sendo que a última ainda está em tese.

As relações do ser humano se constituem por meio do corpo, especialmente as crianças. Louro (2000) nos explica que é através das experiências do corpo que os seres humanos constituem a - sua - cultura, ou seja, construímos conhecimentos, valores e crenças muito influenciados pelas expressões corporais. Portanto, em determinadas fases da vida, somos “puro corpo” (Merleau-Ponty, 1994). Especialmente na infância e quanto mais tenra a idade, maior o predomínio da linguagem corporal.

Como nos orientam as DCNEI em seus princípios éticos, faz-se necessária a “valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades (Brasil, 2010, p.16). Tão importante quanto promover e oportunizar diversas experiências e brincadeiras é a realização do acompanhamento de cada criança no coletivo, na interação com seus pares. A tarefa de acompanhar pode ser feita por meio de observações sistemáticas, criativas e críticas registradas em relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, portfólios, etc (Brasil, 2010). Tais registros devem prever momentos distintos, em tempos e situações diversas, a fim de compreender como a criança elabora hipóteses, age, manifesta suas emoções e sentimentos. Acompanhar a trajetória de brincar, as interações e as construções da criança facilitam ao/à professor/a a organização de estratégias pedagógicas que revigorem a aprendizagem e o desenvolvimento dela – da criança.

Sobre isso, importa lembrar-se de que, conforme as orientações sobre as avaliações nas DCNEI, “As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (Brasil, 2010, p. 29). Portanto, o objetivo e a finalidade dos registros múltiplos e plurais centram-se em potencializar a evolução da criança no percurso da Educação Infantil, para elaborar um planejamento diário, mensal, bimestral ou em outros períodos que seja significativo para as crianças. Esses registros que se configuram na documentação pedagógica são cruciais e, segundo Pinazza e Fochi (2018, p.11), contribuem “[...] em tornar visível uma determinada imagem de criança, de professor e de escola”.

## Metodologia

As vivências aqui enfocadas aconteceram em quatro módulos, divididos em doze encontros com duração de duas horas cada um. Nesse período, além das proposições feitas pelas docentes formadoras, também houve o momento de escuta das professoras sobre como perceberam as experimentações e de como inseriram tais vivências no cotidiano das aulas. Em relação às vivências, elas perpassaram por uma estrutura organizada da seguinte forma: seis módulos distintos que abordaram temas relacionados ao espaço e tempo do corpo e da corporeidade nas infâncias; ritmos, dança e expressão corporal; práticas corporais; organização das rotinas infantis que privilegiassem a corporeidade; reflexão sobre a disciplinarização dos corpos das crianças; a potência das aprendizagens pela via corporal e relacional.

Quanto aos registros<sup>4</sup>, esses ocorreram de diferentes maneiras pelas docentes proponentes da formação e pelas professoras participantes: diários de campo (DC) das docentes proponentes

---

<sup>4</sup> Neste estudo, utilizamos os recursos abreviados – DC; MD; RF; AF – os quais estarão identificando os excertos no decorrer da análise, bem como o participante correspondente.

da formação continuada; memoriais descritivos (MD) de cada professora participante após cada encontro formativo; fotos e filmagens das vivências nos encontros; relatórios de Feedback (RF) e imagens das aulas das professoras e de suas experimentações com as crianças na escola; avaliação final (AF) para verificar suas percepções do curso proposto e do que sugeririam para uma nova formação. Para manter o sigilo das professoras participantes, as enumeramos de 01 a 30 e os dados oriundos do corpus de análise são apresentados em itálico na escrita. Destacamos que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande, CEP/FURG, pelo parecer nº 5.509.031.

Os registros e dados produzidos nos permitiram realizar uma análise de conteúdo (Bardin, 2011) na qual identificamos duas categorias: a) Criatividade, interatividade, sentimentos e emoções; b) Formação teórico-prática - a corporeidade na prática pedagógica das professoras - ressignificando aprendizagens.

### **Criatividade, interatividade, sentimentos e emoções: elementos basilares no contexto da Educação Infantil**

As vivências – que tiveram a utilização de recursos materiais e em outros momentos apenas a disposição espacial – possibilitaram emergir a criatividade, a interatividade e a percepção de diferentes sentimentos e emoções das professoras. Acerca da criatividade, elencamos os seguintes excertos:

*Aula tranquila, cheia de atividades simples, mas com muita criatividade, adorei todos. Foram infinitas possibilidades, e o melhor: com pouco ou sem material, o que facilita muito nosso trabalho (Professora 3 – MD).*

*[...] quando cheguei, as colegas estavam concluindo a primeira atividade. Logo na segunda prática foi possível perceber o quanto uma brincadeira sem recursos materiais pode, ao mesmo tempo, estimular a percepção visual, a coordenação motora, a memória, a concentração, a imaginação e etc. Achei genial por se tratar de uma adaptação, com sua referência não tão conhecida, e me perguntei como eu não havia pensado nisso antes! (Professora 5 – MD).*

Demo (2008) nos alerta que o professor precisa aprender a ser autor, a criar, a inventar, a ver e a testar possibilidades. Tal condição ou habilidade não é inata. As atividades propostas no curso de formação tinham o propósito de servir como inspiração, jamais modelo ou padrões. O exercício de experimentar-se nas diferentes estratégias pedagógicas com seu corpo oportunizou ao grupo compreender as manifestações corporais, inclusive aquelas que mobilizam as emoções, o que torna a aprendizagem significativa.

As emoções são significadas e compreendidas dentro de uma determinada cultura e contexto social. Contudo, as crianças no percurso da Educação Infantil ainda estão no processo de entender-se e compreender suas emoções. Nesse sentido, as professoras têm um papel primordial, pois são elas que vão auxiliar as crianças a atribuir sentido, significado e manifestar suas emoções. Sobre isso, Le

Breton (2009, p. 120) destaca que “as emoções não são espontâneas, mas ritualmente organizadas. Reconhecidas em si e exibidas aos outros, elas mobilizam um vocabulário e discursos”. Portanto, as emoções estão arraigadas ao/s outro/s e somente são experimentadas e compreendidas por meio da dimensão relacional em determinado contexto social e cultural.

*Foi uma oportunidade rica para as crianças. Na sala foram ofertados diferentes materiais: lacres, potes, tampas, cordas, cones, palitos, colchonetes, almofadinhas, rolos, bandejas, panos e bambolês, e foi dito que eles poderiam brincar livremente, criando brincadeiras e brinquedos. Fizeram diversas coisas com os materiais, diferentes atividades, usaram a criatividade e a imaginação – coisas que nem eu imaginava que eles poderiam criar. Após conversamos sobre as brincadeiras, todos disseram ter gostado e também percebemos que podemos nos divertir e criar muitas coisas com materiais simples (Professora 08 – RF).*

Apesar de se tratar de um grupo de professoras presente num terceiro turno, já que as formações ocorriam no período da noite e após dois períodos de trabalho (ou seja, manhã e tarde), tal empreitada se mostrou desafiadora e demandou disposição. Além disso, estar em meio a um grupo de outras pessoas é possível que seja um momento que requer tempo para interatividade. Os trechos seguintes nos mostram a percepção desses diferentes sentimentos e sensações corporais que se misturaram devido às atividades propostas atreladas à disponibilidade que tais professoras se colocaram.

*Em um primeiro momento, fiquei insegura e envergonhada em abraçar pessoas – até então, na grande maioria do grupo, desconhecidas – e ainda deveria estar atenta às palavras, para não “errar” o movimento a ser executado. Aos poucos, fui me envolvendo na proposta e, muito antes da “história” terminar, já estava completamente imersa ao que foi proposto, dando as mãos e abraçando com muito entusiasmo a todos que “cruzaram” meu caminho. (Professora 11 – Memorial Descritivo).*

*No início das atividades, tive muita vergonha de expor minhas vontades e meus desejos de brincar com alguns materiais. Fiquei observando as demais colegas e vendo o que elas produziam para só copiar ou fazer junto. Ao longo do curso fui me soltando e, como se voltasse a ser criança, fui me autorizando a criar, inventar e expressar meus desejos sem me preocupar com padrões. (Professora 13)*

Nós, adultos, estamos muito condicionados aos padrões, aos limites impostos no âmbito escolar, familiar, laboral, pois aprendemos a engolir os desejos. Replicamos, reproduzimos, impomos estas normas às nossas crianças, modelando seus gestos e movimentos, numa tentativa de aquietar, docilizar esse infante (Tiriba, 2018). E, ainda, convivemos com a percepção de que uma sala silenciosa – oral e corporalmente – é a expressão da “boa” e significativa aprendizagem, de um/a docente que “domina” a arte de ensinar.

Contudo, os excertos a seguir evidenciam a necessária reflexão realizada pelas professoras participantes:

*Me senti criança novamente com as brincadeiras propostas pela professora, pude avaliar que as crianças se distraem, adoram construir brinquedos e inventar brincadeiras novas com diversos materiais (DC – fala da professora 15).*

*Hoje cheguei no curso muito cansada e desanimada, estava pensando em ficar só observando, bem quietinha. Mas, quando nos foram apresentadas as atividades, passou o cansaço e o desânimo como num passe de mágica. Amo voltar a ser criança e poder brincar, imaginar e me divertir. Estou adorando esses encontros, saio cheia de ideais para fazer com nossos bebês, tornando suas tardes divertidas e prazerosas. Só pelos próximos encontros (Professora 1 - MD).*

Embora a ludicidade seja uma das características fundamentais e fundantes das culturas infantis, “o brincar não é exclusivo das crianças, sendo também próprio de homens e mulheres” (Delgado, 2013, p. 23). Podemos afirmar que, tratando-se de professoras que interagem e atuam com crianças, incorporar o brincar no seu cotidiano deve ser imperativo. Interatividade é a ação que promove aprendizagens mútuas entre crianças ou entre adultos em espaços coletivos, como os encontros formativos. “A partilha de tempos, ações, representações e emoções é necessária para um entendimento mais perfeito do mundo e faz parte do processo de crescimento das pessoas” (Delgado, 2013, p. 23).

*A aula foi muito rica em possibilidades, trocas de ideias e conhecimento. Tivemos uma noção concreta de como estratégias corporais podem ser aplicadas. Foi bom, também, estarmos no lugar de alunas e poder experimentar as atividades (Professora 23 - MD).*

*Foi um encontro cheio de novidades, conhecimentos e muita diversão (DC – fala da professora 09).*

*Finalizei a noite com a certeza de que tenho muito a aprender nos encontros, e me senti imensamente grata por perceber que minhas práticas estão sendo significativas para as crianças, e que através do curso terei ainda mais subsídios para defender minhas propostas, respeitando as infâncias e o tempo de cada criança, pois muitas vezes tais práticas são colocadas em dúvida nos espaços das escolas (Professora 10 - MD).*

O movimento, o gesto e a expressão facial comunicam uma informação (Antério, 2014). Quanto maior o conhecimento do/a professor/a sobre sua linguagem corporal, mais potente será o seu controle ou orientação sobre a sua comunicação com as crianças. Não basta falar sobre o corpo, é preciso, sobretudo, compreender que o corpo fala, o corpo (se) expressa, é crucial dialogar sobre a – potência da - linguagem corporal.

Difícilmente o professor pode se comunicar, interagir com os alunos, sem que o gesto corporal não se atrele à linguagem verbal. Contudo, nos cursos de formação de professor, por exemplo, a noção de corpo, no processo de ensino-aprendizagem, é ainda muito vaga, apresentando-se como uma simples matéria (Antério, 2014, p. 385).

Promover atividades práticas com vivências relacionais nas formações de professores/as propicia o aprimoramento do autoconhecimento da sua corporeidade, visando à sensibilização do/a docente a uma prática com maior interatividade com as crianças, especialmente aquelas de zero a cinco anos.

O/a professor/a, ao se movimentar, gesticular e fazer expressões faciais, não está somente (re)agindo de forma involuntária, pois cada gesto é acompanhado, ainda que não se queira, de uma - intenção de – comunicação. Essa ação pode converter-se em um ato educativo.

O corpo, conforme explica Soares (2002), é o primeiro lugar que a mão do adulto marca. É nele que se percebe os limites sociais e psicológicos impostos à criança em resultado de sua conduta e comportamento. Foucault (1986, p. 80) corrobora ao afirmar que “o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo”. Nessa linha reflexiva, Le Breton (2012), esclarece que as representações do corpo são consequência da relação que as pessoas têm com o mundo. Portanto, o corpo pode ser considerado um vetor de compreensão dessa relação.

Os movimentos de liberdade e expressividade das crianças assustam os adultos; talvez porque, numa sociedade marcada por controle e racionalidade, perderam o contato com as sensações, as conquistas de que são fruto e caminham junto com a liberdade e a expressividade: como é difícil deixarmos-nos alegrar, afetar, liberar das amarras ao império do relógio, ao tempo da produção (Tiriba, 2018, p. 246).

A rotina frenética imposta, para a grande maioria dos/as docentes no Brasil, exige uma capacidade de organização, planejamento, acompanhamento e avaliação de seus estudantes. As tarefas são complexas e a formação continuada, que se constitui num espaço de debates e reflexões sobre a prática docente, pode contribuir para qualificar tais processos.

## **Formação teórico-prática - a corporeidade na prática pedagógica da professora - ressignificando aprendizagens**

A formação continuada proposta partiu da premissa de que a teoria deveria ser discutida a partir das percepções das professoras. Embora haja fundamentação teórica das atividades propostas, intercalamos momentos de discussão teórica a partir das percepções das professoras sobre si mesmas e das propostas aplicadas junto às crianças.

Os encontros formativos visavam oportunizar um espaço de vivências e reflexões, e buscaram problematizar o fato da hipertrofia da razão ter remetido “a um segundo plano as sensações físicas, as emoções, os afetos, os desejos, a intuição, a criança artística, dimensões e canais de expressão da experiência humana” (Tiriba, 2018, p. 244).

Apoiamo-nos em Bondía (2002, p. 21) ao estruturarmos a proposta dessa maneira, partindo da premissa de pensar a educação a partir da experiência e do seu real significado, no intuito de “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”.

Assim, evidenciamos nos relatos a relação intrínseca entre a experiência advinda da participação na formação continuada e a reflexão acerca das próprias práticas pedagógicas. Vários elementos se destacaram quando as professoras conseguiram observar em si mesmas as potências, os objetivos e a repercussão das atividades.

*As atividades desenvolvidas oportunizavam a refletir sobre o modo como trabalho ou abordo minhas práticas educacionais em relação ao espaço, ao corpo, ao outro no contexto escolar. E o nosso corpo fala muito sobre nós, das nossas experiências de vida e das coisas nas quais acreditamos (Professora 27 - AF).*

*A roda de leitura e reflexão foi muito inspiradora, pois instigou-me a estudar mais aprofundadamente sobre o tema com tanto enfoque na Educação Infantil (Professora 5 - MD).*

*[...] acredito ser importante o conhecimento teórico, muitas vezes até já realizamos a prática em nossas aulas, mas não possuímos os conhecimentos teóricos sobre a temática (Professora 12 - MD).*

Esses registros das participantes evidenciam um dilema histórico da educação, como já apontavam Pimenta e Lima (2006) num ditado bastante recorrente entre os docentes: “na prática a teoria é outra”. Tal expressão revela que “o curso de formação de professores nem fundamenta teoricamente a atuação da futura professora, nem torna a prática como referência para fundamentação teórica” (Guedes, 2018 p. 309). Nos registros ao longo da formação ficou evidente a compreensão das participantes da importância de articular a teoria a uma prática ou vice-versa, contudo, também era notória a dificuldade e o desafio em concretizar tal tarefa de forma objetiva e profícua.

*Neste encontro, tivemos relatos sobre atividades que as colegas fazem nas salas com seus alunos. Estes relatos me mostraram que minha prática está no caminho certo, consigo fazer uma auto-avaliação do meu trabalho (Professora 22 – MD).*

Nessa perspectiva, oportunizar às participantes estratégias pedagógicas (nas quais era imperioso se envolver corporalmente) e fundamentar as práticas vivenciadas teoricamente contribuiu sobremaneira para aclarar e recrudescer a percepção da indissociabilidade entre a/s teoria/s e a/s prática/s.

*Agradeço por estas vivências e trocas, pois são momentos de trocas que enriquecem nosso fazer pedagógico e relacional diário (Professora 17 – MD).*

*Ao longo da minha vida profissional, estou sempre à procura de momentos como esse, sempre na busca de novas oportunidades de formação, penso que estamos em uma profissão em que não podemos parar no tempo, professor não pode ficar estagnado. É preciso procurar novas maneiras, novos métodos, novos materiais, procurar novas possibilidades de ensino-aprendizagem. (Professora 29 - MD).*

O desenvolvimento das crianças é condicionado e influenciado de acordo com o/a professor/a que conduz, orienta, planeja, e propõe as práticas educativas, bem como organiza o espaço no âmbito escolar (Buss-Simão, 2012). Assim, ele pode ser um ambiente de desafios, de ampliar as descobertas, as concepções e as percepções, ou então um espaço de contenção, de restrição, de diminuição das potencialidades corporais, o que influi no modo de ser, de fazer, de existir e de (se) ver (no) o mundo.

Anna Marie Holm (2004), em um estudo sobre expressão artística com o corpo, já alertava que as crianças atualmente têm acesso a uma gama infinita de informações, por meio de diferentes mídias e tecnologias, de forma livre. Entretanto, as vivências corporais são supervisionadas. Segundo a autora, “muitas experiências das crianças seriam muito melhores se os professores, ao invés de gastarem tanta energia vigiando-as, procurassem, eles mesmos, testar as cores e usufruir o prazer advindo das experiências” (Holm, 2004, p. 86).

Partimos desse entendimento quando propomos às professoras que não só olhassem, não somente ouvissem, mas que, sobretudo, vivessem e se envolvessem na experiência durante os encontros formativos e com as crianças na escola em que atuavam. Esse envolvimento implica na emoção de experimentar alguma situação que pode causar alegria, (des)confortos, medos, anseios, satisfação, e toda uma amálgama de sentimentos que são provocados pelas interações. Dessa forma, ficará mais fácil para as docentes compreender e ressignificar as emoções das crianças com as quais atuam.

A importância de propostas dessa natureza reforça o nosso papel como professoras formadoras na medida em que a formação continuada reveste-se numa oportunidade ímpar de transitarmos pelos corredores das escolas através das professoras que ressignificam suas e nossas práticas pedagógicas. Nas palavras da professora 6... “somos sementes”.

*Ao fim da aula, nos foi entregue uma massa de modelar para que com ela representássemos qual sentimento nos foi gerado após as vivências daquele primeiro encontro. Fiquei um bom tempo pensando. Acho que fiz umas cinco coisas diferentes! Até que, finalmente, modelei uma semente. Para mim, esse curso será exatamente isso! Cada encontro, cada troca, cada nova aprendizagem será como uma semente que está sendo lançada em mim para frutificar na minha prática cotidiana, gerando maiores vivências para as minhas crianças (Professora 6 – MD).*

Guedes (2018, p. 304), em seus estudos sobre a corporeidade e a formação de professores, explica: “o que experimentamos permite expandir ou limitar nossa possibilidade de ser novamente afetados. Vai compondo o que conhecemos de nós mesmos e o que compreendemos do mundo em que vivemos”. Em uma formação continuada de professores/as, muitas coisas se passam e acontecem – parafraseando Jorge Larrosa Bondía (2002) – porém aquilo que nos afeta de forma a permitir um ressignificar é condicionado (silenciado ou potencializado) por nossas experiências anteriores. Essas serão tão mais amplas e potentes quanto nos permitirmos ou disponibilizarmos (corporal/mente).

## Considerações finais

Escrever sobre essa experiência para nós, enquanto professoras organizadoras e coordenadoras dessa proposta formativa, é um exercício que também nos coloca em movimento de refletir e pensar, desacomodando-nos, inquietando-nos e nos transformando. Assim como as professoras participantes, igualmente encerramos o processo formativo sendo alguém diferente do que éramos no início. As vivências formativas das participantes também nos (des)formam, nos mobilizam a refletir sobre a nossa práxis e como ela reverbera no cotidiano da escola.

Nesse sentido, relembramos o que nos diz Bondía (2002, p. 26): a experiência é “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma”. Os excertos ora apresentados coadunam com o que aqui enfatizamos, a importância de experienciar o corpo, a corporeidade, o movimento e o brincar para que possamos lembrar e adentrar o universo lúdico reconhecendo suas potencialidades.

Objetivamos, a partir desta pesquisa, identificar a ressonância de vivências e experiências corporais na prática pedagógica de professoras atuantes na Educação Infantil a partir da participação em um curso de formação continuada. A partir da análise dos dados, emergiram categorias que têm íntima relação com o experienciar, tal qual percebemos nas crianças quando se põem a brincar de forma quase introspectiva e, assim, encontram formas distintas de manifestar-se. Assim, a criatividade, a interatividade, os sentimentos e as emoções foram revelando-se como destaques nos processos formativos vivenciados pelas professoras. São elementos fundamentais no contexto da Educação Infantil, contudo, para que lá se façam presentes de forma intensa e significativa para as crianças, nutrir as docentes a fim de compreender e, sobretudo, senti-los, é imprescindível.

Destacamos, nessa perspectiva, o aspecto relacional dos processos formativos. As participantes, à medida que os encontros avançavam em termos de tempo, tanto no decorrer do encontro como também ao longo do processo, foram se sentindo mais seguras e confiantes para interagir e se manifestar corporalmente nas diferentes propostas organizadas pelas docentes. Tal fato é preciso ser considerado pelos/as proponentes ao planejar, organizar, acompanhar e avaliar as estratégias utilizadas nos processos formativos.

A ideia das diferentes estratégias propostas às professoras nos encontros e que tinham como fio condutor a corporeidade, era que pudessem inspirá-las a desenvolver outras atividades às crianças nas escolas. Apostamos que, ao vivenciar e experimentar corporalmente as proposições, as professoras pudessem ser “tocadas” e algo as “acontecesse” – como nos ensina Bondía (2002) –, gerando, por um lado, mais interesse, motivação, alegria, satisfação, conforto e outros sentimentos que desejamos presentes no processo de aprendizagem. Todavia, por outro lado, também almejávamos que desconforto, insatisfação, incômodo, angústia - sensações de valência mais negativas - também se manifestassem para que nas reflexões, escritas, relatos e diálogos pudéssemos evidenciar o quão presentes e necessários eles são no desenvolvimento das crianças e no contexto escolar.

Foi perceptível ao longo do processo, com a presença dos instrumentos avaliativos, que conforme as vivências ocorriam e as fundamentações teóricas eram apresentadas, as professoras conseguiam ver sentido em suas proposições anteriores com as crianças, naquilo que estavam

vivenciando no curso e naquilo que aplicavam a partir da formação. Assim, aquele descolamento entre teoria e prática que se evidenciava inicialmente e durante suas falas foi sendo transposto e ressignificado, transformando a prática pedagógica das docentes.

A reflexão acerca das transposições didáticas (Chevallard, 2013) foi um exercício reflexivo que as/nos permitiu observar tanto o alcance pedagógico das atividades quanto a capacidade das professoras em se autorizar, a criar, recriar e compreender o ato pedagógico do movimento, do corpo, da corporeidade. Na relação ternária – quem ensina, quem aprende e o conhecimento -, indicada pelo autor, nosso papel enquanto formadoras foi (re)conectar o conhecimento às docentes. Nossos objetos de estudo possuem riqueza conceitual, procedimental e atitudinal. Desse modo, quando propusemos as práticas pedagógicas, acionamos toda a potência da inter-relação prática/teoria. Identificamos, ao longo da formação, a autoria das professoras que, ao se apropriarem das dinâmicas e propostas, propuseram-nas nos seus contextos escolares, experienciando a potência das atividades. Nossas proposições, pautadas em pressupostos teóricos, objetivos, intencionalidades, visam estudantes que vivenciem sua corporeidade de maneira ampla, crítica, política e estética.

Entendemos que a proposta da formação continuada por meio da vivência corporal se mostrou eficaz e trouxe à tona aquilo que Bondía (2002) apresenta – a experiência como algo singular, irrepetível, diferente e plural. Desse modo, a proposta reverbera em professoras atuantes na Educação Infantil, que reconhecem a linguagem corporal como a mais evidente em crianças e que agora conseguem aplicar e dar sentido teórico aos seus afazeres docentes. Portanto, a participação nos processos formativos possibilitou às docentes a ressignificação das práticas pedagógicas voltadas para as crianças no contexto da Educação Infantil.

## Referências

- ANTÉRIO, Djavan. Ações Comunicativas Corporais e seus Significados no Contexto Educacional. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, v.4 n. 2, p.77–92, 2014. <https://www.scielo.br/j/rbep/a/WmpTqWj53yzNqP5tV99xvtw/?lang=pt#>
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Ed., 70, 2011.
- BERSCH, Angela Adriane Schmidt; JULIANO, Andrea. Psicomotricidade relacional e a repercussão na formação acadêmica de alunos de Educação Física – FURG. *Revista Didática Sistemica*, v. 17, n. 1, p. 121–134, 2016. <https://periodicos.furg.br/redis/article/view/5906>
- BERSCH, Angela Adriane Schmidt; PISKE, Eliane Lima. Psicomotricidade relacional: estratégia de intervenção pedagógica na educação. *Itinerarius Reflectionis*, v.16, n.3, p. 01–18, 2020. <https://doi.org/10.5216/ir.v16i3.60420>
- BETTI, Mauro; GOMES DA SILVA, Pierre N. *Corporeidade, Jogo e Linguagem: a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2018
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20–28, 2002. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDx/?format=pdf&lang=pt>
- BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. *Diretrizes. Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990

BRASIL. *Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>

BROUGÈRE, Gilles. *O Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1992.

BUSS-SIMÃO, Márcia. A dimensão corporal entre a ordem e o caos: Espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Mauricio Roberto da (Org.). *Corpo-Infância: exercícios tensos de ser criança*. Por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

BUSS-SIMÃO, Marcia; ROCHA, Eloísa Acires Candal. Crianças, infâncias, educação e corpo. *Nuances*, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 185-204, 2007. <https://doi.org/10.14572/nuances.v14i15.165>

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, v. 3 n. 2, 2013. <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/recm/article/view/2338>

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos pesquisa psicologia*, v. 7, n. 1, p. 92-104, 2007. <https://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a09.pdf>

CORSARO, William. A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz de Conta” das Crianças. *Educação Sociedade & Culturas*, n. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, William. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll. A emergência da Sociologia da Infância em Portugal. *Revista Educação, Cultura e Sociologia da Infância*. v. 1. São Paulo: Segmento, 2013. p. 14-27

DELGADO, Ana Cristina Coll. Estudos socioantropológicos da infância no Brasil: caminhos, problematizações e diálogos. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011.

DEMO, Pedro. *Metodologia para quem quer aprender*. São Paulo: Atlas, 2008.

FIN, Gracielle; BARRETO, Dagmar Bittencourt Mena. Avaliação motora de crianças com indicadores de dificuldades no aprendizado escolar, no município de Fraiburgo, Santa Catarina. *Unoesc & Ciência - ACBS*, v. 1, n. 1, p. 5–12, 2010. <https://periodicos.unoesc.edu.br/acbs/article/view/47>

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUEDES, Adrienne Ogeda. O corpo nosso de cada dia: corporeidade e formação de professores. *Revista Teias*, v. 19, n. 52, 2018. <https://doi.org/10.12957/teias.2018.27937>

HOLM, Anna Marie. A energia criativa natural. *Pro-Posições*, v. 15, n. 1, p. 83-95, 2004. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643844>

JAMES, Allison; PROUT, Alan. (Orgs.). *Constructing and reconstructing childhood*. Contemporary issues in the sociological study of childhood. Basingstoke: Qe Falmer Press, 1990.

LE BRETON, David. *As paixões ordinárias: antropologia das emoções*. Petrópolis: Vozes, 2009.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. 2 ed. Tradução de Sônia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

LOURO, Guacira (org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

MELLO, André da Silva; SANTOS, Wagner. *Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar*. Curitiba: CRV, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis Pedagógica*, v. 3, n. 3-4, p. 5–24, 2006. <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sergio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. *Revista Linhas*, v. 19, n. 40, p. 184-199, 2018. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018184>

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. *Paidéia*, v.17, n.38, p. 311-320, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000300002>

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, p.729-750, 2010. <https://www.scielo.br/j/cp/a/86463c9grYmgkkL6NNV4wxD/?format=pdf&lang=pt>

QVORTRUP, Jeans. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 2 p. 631-644, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>

QVORTRUP, Jens. Nine theses about "childhood as a social phenomenon". In: QVORTRUP, Jens. *Childhood as a social phenomenon: lessons from an international project*. Vienna: European Centre, 1993. p. 11-18

RIBEIRO, Raiana. Francesco Tonucci: a criança como paradigma de uma cidade para todos. *Educação e Território*. 21 de Set. de 2016. <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/>

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogação a partir da sociologia da infância. In: *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-140.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. *As crianças, contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos da Criança/Bezerra, 1997.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro, Contraponto, 2012.

SOARES, Carmem Lúcia. *Imagens da Educação no corpo*. estudos a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Autores Associados, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TIRIBA, Léa. *Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

---

### ÂNGELA ADRIANE SCHMIDT BERSCH

Doutora em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil; Professora Adjunta, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil.

### CAMILA BORGES RIBEIRO

Doutora em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, São Paulo, Brasil; Professora, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

### LEILA CRISTIANE FINOQUETO

Doutora em Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil; Professora Adjunta, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil.

### CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

**Autora 1** concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; elaboração do texto final.

**Autora 2** concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; elaboração do texto final.

**Autora 3** concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; elaboração do texto final.

### FINANCIAMENTO

Não houve financiamento.

### DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Não se aplica.

### COMO CITAR ESTE ARTIGO

BERSCH, Ângela Adriane Schmidt; RIBEIRO, Camila Borges; FINOQUETO, Leila Cristiane. Quando a professora brinca, aprende a ensinar as crianças a brincar? Experiências em processos formativos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e91617, 2025. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.91617>

*O presente artigo foi revisado por Eugênia Adamy Basso. Após ter sido diagramado foi submetido para validação do(s) autor(es) antes da publicação.*

---

**Recebido:** 27/06/2023

**Aprovado:** 12/08/2024

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

