

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – CONSTRUINDO SABERES DOCENTES ENTRE OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS

PHYSICAL EDUCATION IN CHILDHOOD – BUILDING TEACHER KNOWLEDGE OF THE GAMES AND PLAY

Natália Fernanda de Souza Oliveira, natyy.souza@hotmail.com
Scheila Espindola Antunes
IF Sudeste MG, Barbacena, Minas Gerais

Submetido em 09/09/2016

Revisado em 03/10/2016

Aprovado em 10/12/2016

Resumo: O presente artigo discute o emprego dos jogos e brincadeiras como recursos didático-pedagógicos na Educação Infantil. O debate ocorre a partir da experiência no Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Educação Física do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena. A prática docente ocorreu no período de fevereiro a junho de 2016 em uma escola pública de Barbacena/MG. Essa vivência permitiu compreender a importância do estágio na constituição dos saberes docentes e o valor pedagógico dos jogos e das brincadeiras na educação da criança pequena.

Palavras chave: Formação. Educação Física. Jogos. Infância.

Abstract: This article provides a discussion about to use games and play as a didactic and pedagogical resources in kindergarten. Our discussions are permeated by experiences on stage in the first Supervised Internship during the course of Degree in Physical Education in the IF Sudeste de Minas Gerais - Barbacena campus. At the end, it was possible to understand the importance of the stage to constitution knowledges to teach children at the schools and recognise the value of games and pranks at school.

Keywords: Formation. Physical Education. Childhood. Games.

Introdução

O presente artigo traz algumas discussões sobre o uso de jogos e brincadeiras como ferramentas didático-pedagógicas na Educação Infantil. As discussões estão permeadas pelas vivências da prática docente no Estágio Supervisionado I, disciplina obrigatória do curso de Licenciatura em Educação Física do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena, o qual se destina ao ensino da Educação Física na Educação Infantil.

O texto deste artigo está organizado em três momentos. No primeiro, apresentamos uma breve contextualização da disciplina Estágio Supervisionado I no curso de Educação Física do IF de Barbacena e seu entrelaçamento com o ensino da Educação Física na Educação Infantil. Nesse entrelaçamento, buscamos conexões entre as diretrizes nacionais para a Educação Infantil, o papel da Educação Física nessa fase escolar e o papel do estágio na formação docente. No segundo momento do artigo, relatamos a experiência obtida com a prática docente no Estágio Supervisionado I agregando discussões sobre o papel que os jogos e as brincadeiras da cultura infantil exercem no processo de formação integral das crianças. Nesse tópico, especificamente, buscamos inserir a perspectiva do docente em formação, concentrando as discussões no relato das vivências obtidas no cotidiano da escola junto das crianças. Para finalizar o artigo, no terceiro momento apresentamos algumas conclusões acerca da prática docente vivenciada, considerando como elemento chave o trato pedagógico dado aos jogos e às brincadeiras dentro do processo de educação formal das crianças.

Algumas Considerações sobre o Estágio Supervisionado I

Atualmente o currículo do curso de Licenciatura em Educação Física do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena, possui cinco estágios obrigatórios: Estágio Supervisionado I (Educação Infantil); Estágio Supervisionado II (Ensino Fundamental I); Estágio Supervisionado III (Ensino Fundamental II); Estágio Supervisionado IV (campos de atuação não escolar) e Estágio Supervisionado V (Ensino Médio).

Os estágios são ofertados respectivamente no 5º, 6º, 7º e 8º períodos do curso. São realizados a partir da inserção do acadêmico no ambiente escolar para a prática docente sob a supervisão do professor da escola com a orientação de um professor na instituição de formação. Em cada um dos cinco estágios do curso a carga horária total para as atividades no campo é de 100 horas, enquanto a carga horária total para orientação na instituição de formação é de 30 horas. Durante o semestre letivo o professor orientador de estágio organiza um cronograma de reuniões semanais ou quinzenais, conforme a demanda dos acadêmicos-estagiários. Já o contato com o professor supervisor se dá semanalmente durante as aulas realizadas na escola.

As reuniões de orientação na instituição de formação servem para o debate de questões diversas que emanam do campo escolar; para a orientação no planejamento das aulas e para promover o debate sobre o papel do estágio na formação docente. Para tanto, trabalha-se a partir da concepção do estágio como o tempo/espaço para a ação-reflexão sobre a prática docente como um todo. Nessas reuniões os acadêmicos são estimulados a manifestar suas observações, impressões e análises sobre tudo o que é vivenciado na escola. São discutidas as possibilidades, as limitações e as dificuldades percebidas na prática pedagógica confrontando os conhecimentos teóricos já adquiridos no curso com as realidades vivenciadas. Nesse contexto a problemática da transposição didática acaba assumindo importante papel nos debates.

Segundo Quaranta e Pires:

(...) a transposição didática é um elemento central no exercício docente, pois implica a resignificação dos conhecimentos durante o curso de formação em conteúdos escolarizados numa linguagem adaptada para o seu desenvolvimento na escola (Quaranta & Pires, 2013, p. 199).

Embora a discussão sobre infância e escolarização se faça presente, em maior ou menor grau, em diferentes disciplinas dos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física tais como, Didática da/na Educação Física, Crescimento e Desenvolvimento Humano, Psicologia da Educação ou do Esporte, Metodologia do Ensino de Educação Física, etc., é

apenas no momento da prática de ensino na escola que os acadêmicos conseguem exercitar a transposição didática.

A discussão sistematizada das experiências oriundas do Estágio Supervisionado I realizada nas reuniões de orientação criou um fluxo contínuo de ação-reflexão-ação, permitindo aos acadêmicos o protagonismo na formação profissional. A partir da possibilidade de reorganizar a prática pedagógica considerando as questões manifestas na escola e vislumbrando melhorar a transposição didática, foi oportunizado aos acadêmicos produzir conhecimentos advindos da própria prática. Segundo Pires (2012), o incentivo à ação docente reflexiva desse tipo pode configurar o estágio como um valioso campo para a produção de conhecimentos rumo ao avanço de conceitos e teorias da área.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), cabe ao Estágio Supervisionado I o estudo das concepções e dos procedimentos pedagógicos da Educação Física para a Educação Infantil. São objetivos desse estágio: possibilitar ao acadêmico a identificação das características físico-motoras, cognitivas e socioafetivas de crianças com idades entre 03 e 05 anos; compreender o papel exercido pela Educação Física na formação integral dessas crianças e, realizar escolhas conscientes de métodos de ensino para o trato pedagógico da cultura corporal de movimento na Educação Infantil.

As vivências relatadas neste texto, obtidas com o cumprimento das atividades do Estágio Supervisionado I, ocorreram no período de fevereiro a junho de 2016. As 100 horas de práticas no campo foram cumpridas a partir da participação nas reuniões de planejamento com os professores e coordenação pedagógica; com a observação de algumas aulas dos professores titulares das turmas e com a intervenção direta nas aulas.

Na instituição onde ocorreram as práticas do estágio existem seis turmas de Educação Infantil e quatro turmas de Ensino Fundamental I. A escola está localizada no centro da cidade de Barbacena, próxima de um bairro de classe econômica menos favorecida, público atendido pela instituição.

A Educação Infantil pode atender crianças com idades entre zero e cinco anos conforme determinações da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação N.º 9394/96, a qual define em seu artigo 29º: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o

desenvolvimento integral da criança de até 05 (cinco) anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Assim, a Educação Infantil pode ser dividida entre creches, destinadas ao atendimento de crianças com idades de zero a três anos e educação pré-escolar, destinada às crianças de quatro e cinco anos. Foi exatamente essa última faixa etária com a qual foram realizadas as práticas docentes no Estágio Supervisionado I.

A de educação adotada na escola onde foi realizado o estágio considera tanto o atendimento das necessidades básicas da criança como as questões que envolvem a inserção dela na cultura da sociedade em que vive. A proposta de educação expressa no Projeto Pedagógico da escola leva a cabo as orientações manifestas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p. 18).

Nesse sentido, fica evidente que a escolarização da criança se fundamenta, também, sobre expectativas sociais acerca do sujeito que se pretende formar. O mesmo ocorre nos cursos de formação de professores. Ou seja, tanto a formação do ser social na infância como a formação do ser social professor, são processos permeados por questões sociais, políticas, econômicas e culturais presentes no contexto onde se dão as experiências do cotidiano formativo. Segundo Morgado (2005), existem definições entorno do *ser professor*, seu papel e atuação que dependem diretamente do contexto no qual esse realiza suas práticas. Ou seja, as representações que transitam no imaginário social são construídas a partir de um modelo de educação, de escola, de professor e de sujeito social que se pretende formar. Por tais razões, conhecer as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil e o Projeto Pedagógico da escola é tão importante para a atuação do professor quanto o domínio dos conteúdos de sua área.

Todo o processo de ensino está alicerçado não apenas em concepções de ciência, mas, também em concepções de mundo, fato que faz aumentar a complexidade do processo de constituição do *ser professor* (Cunha, 2006). Tais questões exigem debate, compreensão e reflexão constantes, por isso, são fundamentais dentro dos cursos de formação de professores, mais especificamente dentro dos estágios supervisionados. No Estágio Supervisionado I as discussões sobre essas questões foram muitas. Algumas focadas em situações problema, outras em experiências exitosas.

Foram tomados como pontos de reflexão tanto para as experiências exitosas como para os problemas, os motivos geradores; as referências sociais mobilizadas nas intervenções; o feedback das crianças; o envolvimento dos pais com a escola; a relação direção-professores-funcionários; a cultura local, as concepções de mundo e de sociedade da escola e dos acadêmicos/estagiários.

O entrelaçamento da teoria com as vivências no cotidiano escolar oportunizou ampliar e, ao mesmo tempo, desmitificar algumas concepções equivocadas acerca da infância bem como da Educação Física na Educação Infantil. A própria desconstrução de uma concepção equivocada de criança como sujeito passivo dentro da escola, submetido às vontades e determinações da instituição e dos professores. Vale ressaltar que essa compreensão possível pela exaustiva reflexão sobre os aspectos da escolarização que envolvem a criança pequena.

A Prática Docente na Educação Infantil no Estágio Supervisionado I

A instituição onde o Estágio Supervisionado I foi realizado é um centro educativo que busca harmonizar elementos da fé, da cultura local e da vida em sociedade. Cada aluno é considerado um sujeito ativo que constrói o seu conhecimento por meio das interações e que pode ser um agente de transformação social. Nessa instituição estudam crianças de famílias de baixa renda, das quais muitas se encontram em situação de vulnerabilidade social. Por tal razão, a instituição destina grande parte de sua atenção à construção de um ambiente de afetividade e de respeito entre todos, visando proporcionar às crianças acolhimento e segurança para que se sintam amadas e respeitadas.

As salas de aula são amplas e confortáveis com boa iluminação e ventilação além de possuírem mobiliário adequado para a acomodação das crianças e dos materiais de aula. Nas paredes internas estão expostas produções de desenhos realizados pelos alunos e painéis educativos, todos na altura adequada para a visualização dos alunos, cuidado adotado por parte dos professores a partir do entendimento de que tudo deve estar ao alcance das crianças. Essa organização é, certamente, um importante fator dentro dos processos de ensino e de aprendizagem desejados na Educação Infantil.

A proposta pedagógica dessa instituição está fundamentada na concepção teórico-metodológica construtivista, em que o aluno é valorizado como um ser capaz de participar ativamente do seu próprio aprendizado. Por tal razão, a instituição estimula seus professores ao investimento em formação continuada, permitindo-lhes a participação constante em cursos e atividades afins ligadas às propostas de trabalho docente na perspectiva construtivista.

Outro elemento presente no cotidiano escolar, percebido durante o estágio, foi o convívio harmônico entre professores, direção e funcionários da instituição, fator essencial para um bom desempenho das funções escolares. Ainda há de se considerar o fato da instituição possuir momentos semanais de encontro dos professores com os gestores educacionais para reflexão das ações pedagógicas e elaboração de projetos educativos para o trato de temas transversais e valores coletivos. Tudo em busca de processos educativos capazes de promover experiências significativas e bem sucedidas na formação de suas crianças.

A prática docente foi realizada nas seis turmas de Educação Infantil existentes na escola, cada turma atendendo de dez a doze crianças. Todas as práticas do estágio contaram com a presença, supervisão e auxílio (quando necessário) das professoras titulares de cada turma. As aulas de educação física durante o estágio foram planejadas para o trato pedagógico da dança, do ritmo e da expressão corporal por meio de jogos e brincadeiras da cultura infantil. Os conteúdos; o tempo de aula; o espaço; os materiais e a forma de trabalho foram definidos nas reuniões de planejamento realizadas pelas professoras regentes das turmas com a acadêmica-estagiária.

Uma aula de educação física de 60 minutos era realizada duas vezes por semana para cada uma das turmas. As aulas aconteciam dentro da sala das turmas quando o trabalho envolvia exposição de vídeos, utilização de música ou do quadro. As atividades que necessitavam de bolas, cordas, bambolês e outros materiais do tipo e que estimulavam as crianças a deslocamentos maiores ou velozes (corridas, saltos, etc.) aconteciam no pátio da escola, que é um espaço plano e amplo. Atividades com menor movimentação ou com outras demandas eram realizadas na sala do tatame, sala ampla, bem arejada e com o piso revestido por placas de EVA de espessura grossa. Essa escola não possui uma quadra esportiva.

A prática docente com as crianças envolveu vivências corporais e atividades de cunho mais teórico como, a exposição de vídeos com diferentes tipos de danças/jogos/brincadeiras, formas variadas de expressão corporal e ritmos musicais diversos. Em todas as aulas as crianças eram estimuladas a falar sobre seus contatos dentro e fora da escola com esses conteúdos. Basicamente as aulas contavam com uma organização temporal de 60 minutos, dos quais cerca de 10 minutos eram destinados para conversas com e entre as crianças sobre o conteúdo da aula e apresentação dos vídeos; aproximadamente 40 minutos para as vivências corporais propriamente ditas e cerca de 10 minutos para atividades de relaxamento e conversas sobre a aula vivenciada.

Nas atividades que envolveram jogos e brincadeiras, algumas merecem destaque para que possamos discutir seu valor pedagógico à formação infantil. Embora não se trate de algo revolucionário ou inovador, o destaque dado a essas atividades se justifica exatamente pela ampla utilização delas no contexto educacional infantil. Pois, julgamos ser fundamental ao professor em formação conhecer e compreender aquilo que já está amplamente difundido para que então possa propor suas inovações produzindo conhecimentos e/ou avançando conceitos e teorias da área.

O *Jogo Dramático*, atividade em que a criança deixa de ser ela mesma para se tornar uma personagem, um animal ou um objeto é um tipo de jogo muito comum na Educação Infantil. Ele possibilita uma série de desenvolvimentos à criança e foi empregado em uma das aulas de educação física durante o estágio.

Especialmente no que se refere ao desenvolvimento psicológico e sócio-afetivo, jogos e brincadeiras desse tipo ajudam a criança no processo de significação do mundo a sua volta. Segundo Queiroz *et al.*:

A brincadeira permite à criança vivenciar o lúdico e descobrir-se a si mesma, apreender a realidade, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo (Siaulys, 2005). Nesta perspectiva, as que brincam aprendem a significar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição, típica dos processos simbólicos que promovem o desenvolvimento da cognição (Kishimoto, 2002) e de dimensões que integram a condição humana (Andersen, 2005; Branco, 2005) (Queiroz *et al.*, 2006, p.169).

O *Jogo Dramático* foi proposto com o objetivo pedagógico de utilizar a metarrepresentação como mecanismo de expressão das interpretações do mundo realizadas pelas crianças. A metarrepresentação exige daquele que brinca ou joga a construção de elementos simbólicos que detenham as mesmas representações sociais para o grupo com o qual ela está interagindo. Assim, são construídas formas de interação e comunicação social entre as crianças, formas essas permeadas pelos símbolos e significados que transitam nos contextos sociais a que pertencem. Segundo Sales:

Tal processo ocorre numa dimensão lúdica que, respeitando o jogo como "o fazer infantil", possibilita a observação da realidade, a elaboração de noções, o desenvolvimento das linguagens de representação, das estruturas lingüísticas, a ampliação de vocabulário, enfim a construção do conhecimento necessário a compreensão da realidade (Sales *et al.* 1999, p.114).

Enquanto as crianças brincavam a acadêmica-estagiária e as professoras das turmas as observavam e, puderam perceber o interesse comum dos alunos por determinados animais, personagens de filmes e/ou desenhos animados, pessoas da escola ou da família. Da mesma maneira como perceberam que algumas crianças apresentaram dificuldade em compreender o que estava sendo dramatizado, provavelmente por não conhecerem os elementos simbólicos que foram utilizados pelas outras crianças para construir as representações postas no jogo.

Outra brincadeira empregada nas aulas com as turmas do estágio foi a *Siga o Mestre* ou o *Mestre Mandou*. Mais uma atividade de caráter simples e muito presente na Educação Infantil. Nela, a intenção pedagógica foi auxiliar no desenvolvimento da atenção, da coordenação viso-motora e da capacidade de abstração das crianças. Colocou-se em ação, ao mesmo tempo, estímulos visuais e auditivos na busca por facilitar a compreensão da criança acerca de comandos e orientações sobre o que fazer durante a atividade. Ao passo que as crianças foram assumindo a posição do *Mestre*, objetivou-se oportunizar o desenvolvimento da criatividade e da autonomia.

No decorrer da atividade do *Siga o Mestre* a estagiária e a professora conseguiram identificar as crianças com maior potencial criativo, maior autonomia e desinibição. Assim como, identificaram as crianças com maior dificuldade, seja na imitação ou na proposição de algo para ser imitado pelos colegas. Em debate com as professoras, percebeu-se que tais características também se manifestavam nas relações que essas crianças estabeleciam entre si dentro da escola. Chegaram a algumas considerações, sobre o assunto. Uma delas foi a associação entre a dificuldade de interação com os colegas e a baixa capacidade de abstração manifestada nos jogos/brincadeiras de imitação. Tal consideração se pautou nas afirmações de Maluf (2003) sobre a ligação direta entre a abstração, como função simbólica da imitação dentro do jogo/brincadeira, e o estabelecimento das relações sociais, as quais são permeados pela capacidade de abstração daqueles que se relacionam. A partir dessa percepção o planejamento das aulas destinou mais atenção a esse aspecto.

Por isso, a brincadeira do *Escultor* e o *Jogo do Espelho*, também objetivaram o desenvolvimento da capacidade de abstração. No *Escultor* as crianças brincaram em duplas, uma modelando a outra em diversas posições corporais. Elas foram estimuladas a imaginarem-se artistas capazes de criar esculturas com o corpo do colega utilizando diferentes planos e níveis. No *Jogo do Espelho*, também em duplas, uma criança imitava o movimento do colega que estava posicionado de frente para ela como se fosse seu próprio reflexo, a imitação também foi estimulada junto da imaginação. Em ambas as atividades a intenção pedagógica foi estimular o desenvolvimento da criatividade, da

capacidade de abstração em meio a experimentação do corpo pela sua expressividade.

Nas duas atividades acima descritas, foi possível realizar intervenções solicitando aos alunos algumas representações corporais que expressavam ideias, objetos, pessoas, situações, etc. No *Jogo do Espelho*, por exemplo, foi estimulado aos alunos que representassem um sorvete derretendo e o balanço das folhas de uma árvore num dia de vento. A intervenção foi realizada a partir da indicação de algumas possibilidades de ações corporais sem impedir a ação criativa livre das crianças. Constantemente as crianças foram estimuladas a realizar suas próprias escolhas sobre o que ou quem gostariam de representar corporalmente.

Esses jogos e brincadeiras realizados nas aulas objetivaram, também, a criação de uma espécie de diálogo do corpo das crianças com a arte, colocando a criatividade como um dos elementos centrais no processo de aprendizagem delas. A elaboração de movimentos em sequência permitiu às crianças ampliar a capacidade de significação do pensamento, explorar o próprio corpo, explorar o espaço, interagir com os colegas e expressar algumas de suas representações da realidade fazendo uso da metarrepresentação.

A brincadeira do *Faz de Conta*, também foi realizada com as crianças durante o Estágio Supervisionado I. Essa brincadeira pode acontecer a partir de uma história contada pelo professor e interpretada pelas crianças ou a partir de uma história criada pelas próprias crianças. Nessa segunda opção, a brincadeira além de estimular o desenvolvimento da capacidade de abstração e seguir explorando as possibilidades expressivas do corpo, permite a criança criar um roteiro mental com sua lógica, construindo uma realidade imaginária de ação para seus personagens durante a brincadeira. Nessa atividade, estimulou-se que as crianças criassem e manifestassem sua visão de realidade a partir das regras e formas de agir elaboradas na situação lúdica dentro do faz de conta.

De acordo com Kishimoto:

A brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sócio-dramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o

significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social (Kishimoto, 2003, p.39).

Através do *Faz de Conta* foi possível conhecermos um pouco do que as crianças assistem na televisão; quem são seus heróis e vilões prediletos; o que ou quem gostariam de ser quando crescerem; com quem gostam e com quem não gostam de conviver; o que é certo e o que é errado em relação à natureza, as pessoas, etc. Isso porque, essas questões se tornaram temas para a brincadeira buscando atender as intenções pedagógicas, previamente definidas no planejamento da aula.

Brincadeiras cantadas, algumas também conhecidas como brincadeiras de roda, tiveram seu espaço dentro das aulas ministradas, até mesmo porque serviram como recurso para o trabalho com a dança e o ritmo, conteúdos definidos no planejamento de ensino das turmas. Essas brincadeiras tem sua importância no desenvolvimento infantil, pois, o ato de realizar tarefas/movimentos interpretando a cantiga permite as crianças outras oportunidades no desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo. Segundo Brito (2005), a linguagem musical é um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e do autoconhecimento, além de poderoso meio de interação social. Por isso, é importante desenvolver com as crianças diferentes atividades que envolvam a música, explorando movimentos variados como dançar, cantar, movimentar-se em sincronia com o colega, correr, saltitar, etc.

Brincadeiras que envolvam melodias ajudam no desenvolvimento da fantasia, da criatividade e da musicalidade na infância. As brincadeiras de roda, ou brincadeiras cantadas podem ser trabalhadas também numa dimensão interdisciplinar com fins a contribuir no processo de alfabetização, leitura, apreciação poética, interpretação e manutenção de alguns elementos de uma cultura infantil mais antiga.

Sobre as brincadeiras cantadas, Cascudo afirma:

O folclore estuda a solução popular na vida em sociedade. Brincando com as canções, ou mergulhando no tempo e nos recordando das cantigas de roda vivenciadas na infância, percebemos que algo precioso se processa. Trata-se de um

movimento de entrega, de alegria e de vontade de brincar e cantar cada vez mais (Cascardo, 2001, p. 240).

Nas aulas de educação física, a brincadeira cantada foi utilizada para identificarmos o que aquelas crianças já conheciam das cantigas antigas (tradicionais) e o que elas estavam trazendo de novo para a escola. Esse processo nos oportunizou perceber tipos de influências culturais presentes na formação dessas crianças. Influências das mídias, da família e da escola.

Além das brincadeiras que podem ser feitas com as cantigas tradicionais ou mesmo com as cantigas atuais, difundidas pelos produtos midiáticos voltados ao público infantil, existe a possibilidade de transformação de algumas danças folclóricas em brincadeiras cantadas. Um exemplo de adaptação possível é a transformação da típica dança da quadrilha, presente nas festas juninas, em uma brincadeira cantada. As crianças são estimuladas a imaginar um passeio pela roça no qual alguns perigos e surpresas podem aparecer. Essa atividade explora a expressão de sentimentos e reações como a alegria, o medo, a expectativa, o susto, a proteção, etc. O professor vai narrando o passeio pela roça e as crianças vão encenando os acontecimentos. Como o estágio foi realizado até o final do mês de junho, período em que ocorre boa parte das festas juninas nas escolas e comunidades brasileiras, esse elemento folclórico pode ser tratado nas aulas com as crianças.

Outra questão importante a ser ressaltada neste relato está no fato de terem sido empregadas, durante as aulas na escola, brincadeiras orientadas (como as já descritas) e brincadeiras livres. Segundo Queiroz *et al.* (2006), a brincadeira livre é aquela em que o professor não realiza intervenções, ele dá oportunidades para as crianças escolherem suas brincadeiras ou mesmo construir as brincadeiras ao seu bel prazer. Já a brincadeira orientada, é aquela proposta pelo professor e a qual está organizada em torno de objetivos e intenções pedagógicas idealizados previamente.

A brincadeira livre foi empregada em alguns momentos das aulas por acreditarmos que as crianças transformam os conhecimentos que já possuem em conceitos gerais quando brincam. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes sociais. É brincando que a criança estabelece os diferentes

vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis sociais, tomando consciência de sua existência dentro das diferentes esferas sociais (Winnicott, 1975).

Pela oportunidade de vivenciar situações imaginativas criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhes parecem importantes e significativos (Jorge, 2006). Por meio da brincadeira livre, criou-se um espaço no qual as crianças puderam experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos, os conhecimentos e as referências que estão a sua volta. Com esse tipo de brincadeira, as professoras regentes e a estagiária conseguiram conhecer um pouco melhor seus alunos, identificando traços de agressividade em alguns; timidez excessiva em outros; carência afetiva; dificuldades na comunicação oral e dificuldades motoras.

A escolha das brincadeiras orientadas para emprego nas aulas do estágio considerou conceitos e teorias da infância, dos métodos de ensino e processos de aprendizagem nessa fase da vida assim como, as experiências de infância das professoras e da acadêmica-estagiária. Isso porque, segundo Alencar (2010), o educador deve buscar dentro de si as marcas e as lembranças da infância, tentando recuperar jogos, brincadeiras, brinquedos e cantigas que estiverem presentes em seu brincar.

Quaranta e Pires (2012), em um estudo sobre o estágio supervisionado na formação docente em um curso de licenciatura em Educação Física na modalidade de educação a distância, chegaram a conclusões que corroboram com as considerações de Alencar (2010). Segundo os autores:

(...) o curso de licenciatura é um espaço de ressignificação das trajetórias construídas ao longo da educação básica em contato direto com os conhecimentos pertinentes ao campo acadêmico em que estão situados (Educação Física). Esta reconfiguração é experimentada em vários momentos do curso, mas, sobretudo a partir do exercício docente no estágio supervisionado, que tem grande importância na formação inicial do tornar-se professor. Se, por um lado, as histórias de vida são importantes para que os sujeitos possam reelaborar os significados da prática docente, por outro, estes também serão importantes para planejar, desenvolver e avaliar as experiências no decorrer do curso (Quaranta & Pires, 2013, p. 188).

Portanto, a busca pela compreensão dos elementos que envolvem a infância requer o entrelaçamento das vivências e aprendizados obtidos dentro do curso de formação com as experiências de vida dos professores em formação. Foi o que tentamos colocar em prática durante o Estágio Supervisionado I.

Considerações Finais

Para aqueles que já possuem alguma experiência na docência com crianças, esse relato de experiência pode parecer um tanto óbvio ou mesmo redundante. Mas, para um professor em formação que realiza seu primeiro contato com a docência o significado dessa prática é outro. Diz respeito aos saberes que não são assimilados com a leitura, com o estudo ou o com debate de teorias. Diz respeito aos saberes docentes construídos na prática e pela prática. É a significação da relação teoria-prática no fazer docente rumo a constituição do *ser professor*.

A observação das crianças durante as atividades realizadas no decorrer do estágio, permitiu a identificação de elementos presentes em teorias da infância estudadas em disciplinas do curso. A exemplo, traços do desenvolvimento cognitivo característicos nos 04 e 05 anos de idade, segundo a teoria piagetiana, foram identificados nos alunos durante o estágio. Essa identificação proporcionou a visualização da teoria na prática, no mundo vivido das crianças, promovendo melhor assimilação e emprego desse conhecimento na docência. A escolha das atividades, orientações e intervenções foram realizadas de maneira consciente uma vez identificadas as capacidades de compreensão e assimilação daquelas crianças. Esse processo nos deu autonomia e senso crítico para a elaboração do planejamento de ensino junto as professoras da escola. O que difere, inegavelmente, de uma simples aplicação de atividades disponibilizadas em um manual de jogos e brincadeiras infantis.

Outra questão relevante que soma-se à visualização de teorias da infância na prática docente está na percepção das individualidades daquelas crianças. Algo que foi possível dado ao reduzido número de alunos em cada turma. Conhecer um pouco mais das características particulares de cada criança, possibilitou-nos traçar caminhos para atender todas na coletividade sem perder

de vista suas características próprias. Contemplando nesse processo, as perspectivas educacionais, sociais e culturais em voga no projeto pedagógico da escola.

As brincadeiras livres tiveram seu espaço dentro das atividades de aula tanto quanto as brincadeiras orientadas. A escolha pela inserção das brincadeiras livres dentro das aulas se deu não apenas por concordar com as argumentações teóricas acerca de seus benefícios no desenvolvimento integral da criança. Mas, pela identificação no cotidiano escolar da necessidade de criar mais oportunidades para as crianças expressarem seus pensamentos, sentimentos, concepções de mundo, sensações, percepções e aprendizados. Por isso, o planejamento considerou o emprego da brincadeira livre como mais um recurso pedagógico na formação da criança e não como mera atividade para ocupação do tempo de aula.

Durante as brincadeiras livres era comum as crianças chamarem as professoras e a estagiária para explicar o que estava acontecendo e, em algumas vezes, convida-las a participar da brincadeira assumindo algum papel específico determinado pelas crianças. Outra constatação obtida com a observação/participação nas brincadeiras livres foi a inserção, pelas crianças, de elementos trabalhados com elas nas atividades orientadas. Elas mesmas apontavam para as professoras o que estavam trazendo para as suas brincadeiras, explicando o significado dessas escolhas.

Uma preocupação frequente durante o estágio e que se constituiu experiência significativa na formação docente, foi a de criar condições para que a criatividade e a vontade de brincar estivessem sempre presentes na relação aluno-aluno e na relação alunos-professora/estagiária. Por isso, foi fundamental retomar algumas lembranças da infância, recordar algumas sensações provocadas pelos jogos e brincadeiras vivenciados e apreciados no tempo de criança. Acreditamos que esse processo tenha favorecido o aprendizado e o desenvolvimento das crianças pela maneira como permitiu o estabelecimento de uma relação harmoniosa entre elas e a professora/estagiária. Uma vez que, a relação não foi construída sob uma visão adultocêntrica de criança, mas, com um olhar constituído pelas lembranças do ser criança.

As conversas antes e ao final das aulas foram importantes para identificar os conhecimentos daquelas crianças sobre o que seria tratado e avaliar parte do aprendizado e assimilação delas. Estimular as crianças a falar sobre suas vivências corporais serviu para incentivá-las a pensar/refletir sobre o próprio movimento. Esse processo nos faz crer que podemos contribuir, desde cedo, para o desenvolvimento crítico, autônomo, emancipado e consciente das crianças. Um dos objetivos do ensino de educação física naquela escola, conforme seu projeto pedagógico.

Referências

- ALENCAR, S. **A música na Educação Infantil**. 4º ed. São Paulo: Paternoni, 2010.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Disponível em: portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907:legislações (último acesso em 18/08/2016).
- BRITO, T. A. de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. 2ª ed. São Paulo: Peiropólis, 2005.
- CASCUDO, L. da C. **Dicionário do folclore brasileiro**. 10ª ed. São Paulo: Global, 2001.
- CUNHA, M. I. da. (Org.) **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin Editores, 2006.
- JORGE, A. S. Ludicidade e educação infantil. **Avesso do Avesso**. Araçatuba/SP: FAC-FAE, vol.4, n.4, p. 74-99, nov./2006.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.
- MALUF, A. C. M. **Brincar - prazer e aprendizado**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.
- MORGADO, J. C. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Portugal, 2005.
- PIRES, G. D. L. Estágio supervisionado em Educação Física escolar: relatos e apontamentos como demandas à formação profissional. IN: VIEIRA, J. do N.; FARIAS, G. O. (Orgs). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, v. 2, 2012 (Temas em movimento).

QUARANTA, A. M.; PIRES, G. D. L. Histórias de vida e experiências docentes no estágio supervisionado de licenciandos em Educação Física - modalidade EAD. **Movimento**. Porto Alegre: UFRGS, v.19, n. 02, p. 185-205, abr/jun de 2013.

QUEIROZ, N. L. N. de.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**. São Paulo: USP/Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006.

SALES, A. J.; ISAYAMA, H. F.; RIBAS, J. F. M. Políticas públicas de educação infantil: um relato sobre o brincar na creche. **Motrivivência**. Florianópolis: UFSC, ano XI, n.12, p. 107-118, maio de 1999.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1975 (Coleção Psicologia Analítica)