

## **Educação Física para crianças de 0 a 3 anos de idade:**

**prática de ensino arrolada no 2º semestre do Curso de Educação Física**

**Professor Atos Falkenbach**

### **Reflexões iniciais: a formação inicial dos professores de Educação Física**

O presente artigo é fruto da experiência desenvolvida na orientação com os acadêmicos do Curso de Educação Física na UNIVATES – Centro Universitário. Reflete a formação inicial dos professores na relação com as crianças em aulas de Educação Física, as experiências relatadas e observadas durante o processo da prática de ensino.

Antes de desenvolver as idéias centrais desse artigo, é relevante descrever as premissas que levaram à construção de uma prática de ensino em Educação Física com as crianças pequenas. Ao projetar as primeiras idéias sobre o Curso de Educação Física da UNIVATES foram considerados dois componentes fundamentais: primeiro as orientações do grupo de especialistas do Sese-MEC, suas observações, sugestões e diretrizes para a organização e composição curricular, aprendizado valioso. Por segundo a experiência pessoal como docente e mesmo discente, uma vez que a participação com a Educação Física não se respalda somente a partir da graduação, somente na condição de professor, mas também antes, na posição de aluno e desde a Educação Infantil.

Na posição de docente temos experiência com as crianças pequenas, inicialmente com natação, depois como professor na rede escolar e instituições de Educação Infantil, fator que fizeram-nos refletir sobre a importância de uma formação pedagógica inicial com as crianças pequenas no curso de graduação. Como pensar a formação do professor senão experimentando dar aulas, reflexionando a ação docente e recebendo orientação qualificada para tal. Uma das dificuldades que percebemos na trajetória pessoal, foi quando saímos das aulas de natação para dar aulas nas escolas, principalmente na Educação Infantil. As práticas que havíamos desenvolvido na formação superior eram arroladas com os próprios colegas do curso, em situações artificializadas de ensino. As práticas concretas de estágio foram desenvolvidas no final de curso, como atualmente o são na maioria dos cursos de licenciaturas, característica que dificulta a discussão e o poder de argumentação dos acadêmicos desde o início do curso, aspectos que vamos desenvolver mais adiante.

Quando ingressamos como professor de Educação Física na escola, a experiência com as crianças pequenas eram novidade e não sabíamos como

desenvolver a aula. Uma coisa significa projetar a aula e reconhecer suas possibilidades de flexibilizar as atividades, coisa que já sabíamos, outra é a experiência pessoal com os grupos de crianças, vivenciando seus comportamentos, suas necessidades, seus desejos, as inter-relações, os conflitos, componentes reais que os cursos de graduação não conseguem ensinar, caso os professores do ensino superior não desenvolvam atividades concretas ou mesmo tenham uma vivência direta com grupos de crianças. Caso, também, se os cursos de graduação não oportunizarem aos acadêmicos práticas em aulas com a presença das crianças, sensibilizando-os para a ação relacional. Significa que não basta oportunizar a vivência pela vivência com crianças, mas refletir o processo relacional e confrontar com as leituras e orientações teóricas que são o fio condutor do desenvolvimento das aulas nas licenciaturas do ensino superior.

Tudo indica que a teorização sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil deva passar também pela vivência dos professores do ensino superior com as crianças pequenas, reflexões já arroladas por Mello (1999), na condição de sugestões para as diretrizes educacionais do ensino superior, tratando sobre a formação inicial dos professores para a educação básica. Também Negrine (1998) entende que a formação dos professores se esvazia no momento em que as aulas que se desenvolvem na formação inicial se encontram distantes de uma prática que se desenvolve com as crianças. É como ensina:

*“Pensamos que a reflexão teórica a partir de uma vivência prática irá desencadear processos articulatórios entre a teoria e a prática que dificilmente ocorrem em situações de ensino convencional”*(p.01).

A ação educativa é a aliança entre os procedimentos teóricos e a atividade educacional. Nesse ponto percebemos que a ação educativa no sentido mais ajustado ao termo educação passa pela autenticidade da pessoa e não somente pela técnica pedagógica. Afinal o ato pedagógico não pode ser entendido como técnica, mas como ação essencialmente humana que busca ajuda, compreensão, entendimento e principalmente vínculo, o componente afetivo que se traduz nas formas mais sublimes do que significa aprendizagem e mudanças para novos comportamentos (Pichon-Rivière, 1995).

Feito essas reflexões iniciais sobre a prática de ensino no ensino superior e a formação inicial dos professores, passamos a relatar o processo desenvolvido pelos acadêmicos de Educação Física da UNIVATES nas aulas com crianças de 0 a 3 anos, os entraves, as dificuldades e os sucessos de uma prática que é inovadora na formação dos professores de Educação Física.

### **“Como assim? Educação Física para crianças de 0 a 3 anos?”**

Caso fosse na época de estudante de graduação faríamos a seguinte pergunta: “Como assim? Educação Física para as crianças de 0 a 3 anos?”. O fato é que se trata de uma prática inovadora e deseja fazer aquilo o que sempre foi e é um tabu para a área da Educação Física, que são as aulas para as crianças da Educação Infantil. Não é de se duvidar dessa questão pois se instituiu coletivamente, no senso comum, que quem está apto a desenvolver as aulas para crianças pequenas são as mulheres, justificando-se pelo “instinto” maternal. Já o mundo masculinizado da Educação Física, da técnica e do rendimento performático e, antes, militarista e calistênico, rígido e sistemático, não pode ter espaço nesse local compreendido como “infantil”, “sensível”, “delicado” e de “zelo”. O fato é que a complexidade do comportamento infantil, suas nuances não cabiam na pragmaticidade da Educação Física, sua noção de exercícios e objetivos técnicos com o rendimento do corpo.

Mas não seria por acaso isso mesmo? Afinal para que a Educação Física com as crianças de 0 a 3 anos de idade? Pode-se fazer Educação Física com essa idade? Se pode fazer, quais exercícios serão ministrados? E quanto a direção da aula: como os professores poderão dirigir as aulas? Como exercitar a histórica voz de comando, tão entusiasticamente treinada no curso de graduação?

Quando a questão migra para as habilidades e requisitos para o desenvolvimento das atividades físicas questionamos: como dar aulas de Educação Física para crianças de 0 a 3 anos de idade se até ontem e, ainda, hoje se dispensam das aulas de Educação Física os maiores de 31 anos, os portadores de deficiências, as mulheres com prole, todas as pessoas que trabalham mais de 6 horas diárias, entre outras dispensas médicas? Sem tentar responder, com todas essas categorias de dispensas o que realmente parece estar justificado é o fato de que a Educação Física não consegue ou ainda não aprendeu a lidar com o complexo, ou seja, os comportamentos que não podem ser adestrados, as técnicas que não podem ser ensinadas, os movimentos que não podem ser previstos, as diferentes manifestações corporais que fogem ao planejamento e as diretrizes dos estereótipos técnicos devem ficar a margem da Educação Física. Corpos que não podem obter o rendimento esperado devem e são dispensados pela Educação Física, ou como prediz Santin (1995), apenas os corpos saudáveis podem fazer a Educação Física.

Se não sabemos incluir nas aulas essas categorias de dispensas, quando o caso é com as crianças de 0 a 3 anos de idade a pergunta permanece: Como dar aulas para crianças tão pequenas? E se chorarem, se pedirem pela mãe ou pelas professoras de classe, se quiserem ir no banheiro? As dúvidas não param aí e

ganham uma dimensão pedagógica, nesse caso o que e como ensiná-las? Quais os conteúdos? Quais os objetivos? E no caso da Educação Física a pergunta que mais perturba aos professores do movimento é: o que faço se as crianças não quiserem fazer as atividades ou se negarem a participar e a fazer os movimentos?

Considerando esse rol de questionamentos e toda a necessidade emergente dos professores compreenderem a ação docente com crianças pequenas buscamos subsídios na psicomotricidade relacional, não como única fonte salvadora nesse processo, mas por entender que a psicomotricidade relacional, na década de 70 com Lapierre e Aucouturier, já compreendia características educativas que, atualmente, são inovações como a inclusão e as inter-relações, as trocas de significados e sentidos entre as diferentes crianças como promoção de novos conhecimentos.

Os professores de Educação Física necessariamente não podem se limitar ao desenvolvimento de habilidades, à tarefa de promover a movimentação. Professores de Educação Física são educadores do corpo, ou seja, são conhecedores de que o corpo é uma totalidade (Negrine, 1995) e que o mesmo transmite e se comunica sem a necessidade das palavras (Lapierre e Lapierre, 1987). A partir dessas considerações sabemos que o que vai diferenciar a presença de um professor de Educação Física dos demais atendentes no âmbito da Educação Infantil, com crianças de 0 a 3 anos, é a comunicação, o ajustamento, a compreensão, a leitura, interação e envolvimento, bem como a promoção da evolução da criança por intermédio das manifestações corporais do movimento, o jogo e o exercício.

Essas capacidades são exercitadas e desenvolvidas pelos professores de Educação Física que devem ser conscientes da importância das primeiras comunicações não verbais, do tônus, como as expressões mais autênticas e das quais depende todo um futuro pessoal e formativo das crianças. Essa comunicação primária, que os adultos já esqueceram, estrutura a personalidade, o modo pessoal de ser, de sentir, de agir e de reagir diante dos outros, diante dos objetos e das situações.

Concorrendo com os cuidados materiais e a saúde física das crianças pequenas, Montagu (1996) explica que o toque e os contatos corporais devem ser de qualidade. A afetividade, a relação autêntica e ajustada pelo corpo é um exercício constante no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil. Compreendemos que os professores podem desenvolver o que se chama de disponibilidade corporal afim de que exercitem com as crianças, muito antes da linguagem verbal, a sensibilidade e leitura de mundo com o corpo, os sentimentos do outro com ele, as tensões e sensações positivas e negativas.

As crianças sentem através do corpo, dos gestos, da maneira como são carregadas, como são tocadas e da tonalidade da voz. Lapierre e Lapierre (1987) ensinam que essa comunicação primária vai ser esquecida mas guardará em si própria com profundidade, será sempre o balizador inconsciente para as demais relações futuras e quanto menos dela for consciente, mais será dependente.

Para a relação dos professores de Educação Física com as crianças, é necessária uma formação que não trate apenas de estudar manuais de desenvolvimento infantil, mas de uma formação didático-pedagógica que os credencie para realizar a tarefa docente. Pensamos que quanto menor for a criança a ser atendida, mais qualificada deverá ser a formação do profissional. Com isso não queremos dizer que em determinadas faixas etárias se deva ter profissionais menos qualificados, mas sim, chamar a atenção para que a formação dos professores devem estar embasadas em três pilares, isto é, a formação teórica, a formação pedagógica e a formação pessoal, essa última como vivências corporais com o grupo dos adultos que permite um autoconhecimento a partir da vivência relacional com o outro, com o grupo e consigo próprio. Paralelo à formação pessoal deve haver o desenvolvimento de uma formação pedagógica com as crianças e o aprofundamento teórico para sustentar as ações educativas com as crianças. Nesse momento passamos a relatar os pressupostos teóricos que organizaram a ação dos acadêmicos, suas finalidades na ação educativa com as crianças pequenas.

### **Pressupostos da prática relacional com as crianças de 0 a 3 anos:**

Uma das primeiras necessidades que elegemos como indispensável no processo educativo com as crianças diz respeito à compreensão de desenvolvimento humano dos acadêmicos. A abordagem que é feita com as crianças nas aulas não pode ser ao acaso, ou simplesmente porque deve ser feita. A compreensão de desenvolvimento humano segue a linha Vygotskyana, ou seja, de que a linha de desenvolvimento sociocultural é promotora de novos comportamentos nas crianças.

Significa entender que há uma linha biológica, ontogenética e filogenética, que se ocupa do equipamento original do ser humano, por sua vez a linha sociocultural se ocupa de fazer avançar as capacidades originais, tornando-as novas e reequipadas. As intervenções e interações pedagógicas dos professores-estagiários segue essa premissa e os coloca na posição de escuta, compreensão, ajuda, estímulo e provocação em acordo com as circunstâncias. Se diz em acordo com a circunstância porque essa é a tônica da atividade dos professores-estagiários, exercitar a

sensibilidade, percepção, aguçar a capacidade de ajustar-se às necessidades imprimidas pelo momento com o grupo e a individualidade de cada criança.

Outro fator importante que ajuda a corroborar o processo educativo e a importância da Educação Física com os pequenos é a idéia de uma educação psicomotora relacional, ajustada às necessidades das crianças e que possibilitam um vivenciamento baseado em três âncoras: a comunicação, a exploração corporal e a vivência simbólica.

O componente da comunicação ganha um fator relevante no processo educativo com as crianças e requisita dos professores disponibilidade e capacidade de escuta. Como prediz Aucouturier (1986) as capacidades relacionais dos professores com o outro passam pelo exercício da receptividade com a criança, ou seja, recebê-la emocionalmente, significa receber a criança como ela é, diferente de criar expectativas sobre como deve ser, ou mesmo, o que é comum acontecer, que a criança deve ser aquilo o que o adulto espera dela, sendo esse um processo educativo às avessas. Outra capacidade relacional em exercício é a descentralização de si próprio em função da criança. A capacidade de escuta se fundamenta no sentido do professor conseguir estar ajustado ao outro.

Além do aspecto vivencial do professor com as crianças, como experimento pessoal, o componente relacional ganha força no processo de novas aprendizagens das crianças. Vygostsky (1997) explica que as formas coletivas de colaboração precedem às formas individuais de conduta, que crescem sobre as bases da mesma e constituem suas progenitoras diretas e as fontes de sua origem. É nisso que reside a tese fundamental de Vygostsky que formula a dupla aparição das funções psíquicas superiores na história do desenvolvimento da criança:

*“Através da conduta coletiva, da colaboração da criança com as pessoas que o rodeiam, da sua experiência social, nascem as funções superiores da sua atividade intelectual.”* (p. 219).

Isso não significa que os professores-estagiários estarão planejando e desenvolvendo ações objetivas para essa finalidade, mas de ter muito presente a compreensão da força do componente social no processo de desenvolvimento infantil, processo esse que estão implicados no ato pedagógico que realizam nas aulas.

Um outro aspecto da comunicação se dedica às relações dos professores com as crianças, o entendimento inicial. Devemos sublinhar que nesse momento o exercício da comunicação e da vivência dos acadêmicos com as crianças foi a tônica do desenvolvimento da prática de ensino com crianças de 0 a 3 anos. A comunicação aqui deve ser compreendida como a capacidade de compreender uma linguagem não

estruturada verbalmente, mas que se expressa no nível do corpo, das tensões, distensões, gestos e manifestações corporais.

A exploração corporal são as diferentes possibilidades de brincar com os objetos, desafiar-se, saltar, rolar, empurrar, pendurar entre outras. Essas diferentes explorações do corpo com os objetos corroboram para uma consciência corporal mais evoluída e percebida pela própria criança. É o que baliza as suas novas compreensões sobre o seu próprio corpo, suas novas sensações e os novos estímulos. O renomado neurologista Damásio (2000) explica que as diferentes sensações e estímulos que o corpo recebe são novas formações de sinapses neurais, ou seja, o fato de explorar formas novas com o corpo e os objetos, com o corpo e os colegas, é compreender o corpo em uma nova perspectiva. Mais que isso ainda significa as novas idéias que são exercitadas na exploração corporal, ou seja, brincar de formas diferentes com os objetos é despertar outras possibilidades para brincar. A expressão criadora baseada nas idéias de Winnicott (1975) ganha uma dimensão concreta nas experimentações das crianças nas aulas de Educação Física.

O componente afetivo baseado no toque corporal é fundamental. Montagu (1996) ilustra a importância da qualidade do toque afetivo, as relações corporais e o calor humano nas ações das crianças. O toque afetivo é o provocador da segurança emocional da criança que se inicia e se investe com confiança e curiosidade sobre o mundo dos objetos e dos seres humanos que o rodeia.

Por sua vez a vivência simbólica são as representações imaginárias das crianças, não significa representações de criação sublime, mas como representações mentais das suas curiosidades, imitações de modelos, manifestações de vivências anteriores.

A vivência simbólica da criança é a representação de comportamentos que ainda não são os da criança, mas aqueles que ela pode vir a desenvolver. Vygotsky (1984) explica que a criança ao brincar desenvolve naturalmente novas zonas proximais, acelera o amadurecimento de capacidades que ainda estão em desenvolvimento e provoca o despertar de outras que ainda nem nasceram, mas que podem se tornar novas potencialidades.

No momento das brincadeiras simbólicas, a criança se faz passar por personagens e comportamentos que ainda não são os seus, mas que toma emprestado dos modelos externos. Negrine (1994) chama de imitação prestigiosa os comportamentos simbólicos manifestos pela criança baseados no modelo de outros, nesse sentido, o prestígio que acompanha os modelos a serem imitados é o que motiva o desenvolvimento da representação, o papel dos professores nesse nível é o que ajuda e provoca novos comportamentos na criança.

Uma vez compreendidas as âncoras do processo educativo, da Educação Física para as crianças de 0 a 3 anos, passamos a descrever o comportamento dos professores-estagiários nas aulas. As descrições estão baseadas nos registros das observações que fazemos das aulas e das leituras dos memoriais descritivos que os professores estagiários escrevem, sistematicamente, após cada aula.

### **Sobre os instrumentos de coleta das informações: os memoriais descritivos**

Antes de descrever o entendimento dos professores-estagiários e das professoras das instituições de ensino, sobre o processo relacional que vivenciaram com as crianças é importante ilustrar o volume de informações coletadas no andar da prática de ensino. O desenvolvimento da prática de ensino em Educação Infantil com crianças de 0 a 3 anos foi desenvolvida por um número de 25 (vinte e cinco) professores-estagiários, acadêmicos de Educação Física da UNIVATES. As práticas foram desenvolvidas em 15 (quinze) escolas de Educação Infantil, em 08 (oito) municípios do Vale do Taquari. Esses dados ilustram a riqueza das informações e diversidade de informações que pudemos discutir e analisar nos encontros gerais com os acadêmicos, apresentando e refletindo as práticas com as crianças, processo sistemático que auxiliou na tomada de conhecimento sobre si, sua prática, os sucessos e os entraves, auxiliando nas estratégias e mudanças de rumo nas aulas.

Um dos instrumentos que devemos registrar e compreender o que são, diz respeito aos memoriais descritivos. Antes do processo vivencial com as crianças, tivemos o cuidado de prever momentos de estudo dos professores-estagiários na instituição escolhida. Esse momento inicial foi fundamental para a compreensão dos professores-estagiários na instituição de Educação Infantil realizando observações e entrevistas com as professoras, registros entregues sistematicamente, com os quais fazemos as análises aqui descritas, em conjunto com os memoriais descritos.

Os memoriais são realizados pelos professores-estagiários, constituem um instrumento de corte qualitativo que prima por descrever os pormenores de uma realidade vivenciada (Negrine, 1998). Assim os professores participantes com as crianças descrevem o desenvolvimento da aula, não como um relatório das atividades realizadas, mas como uma reflexão pessoal. Os relatos descrevem as dificuldades e as facilidades percebidas no processo. Também devem estar descritas as sensações que a aula desencadeou, bem como justificar pormenorizadamente o pensamento que descrevem refletindo sobre a aula, ou seja, não basta dizer que gostou de dar aula, mas deve-se justificar e explicar o porquê de haver gostado.



Como instrumento sistemático entregue semanalmente ao professor-orientador, é o que nos auxiliou no processo de acompanhamento dos professores-estagiários na ativa com as crianças. Como é sistemático permite acusar possíveis vícios de escrever dos professores-estagiários e suas dificuldades de expressar o processo na íntegra. Também auxilia a acompanhar as dificuldades, as dúvidas e as angústias expressas pelos professores-estagiários, bem como as suas vitórias, os sucessos e as experiências com as crianças pequenas. É um processo de reflexão substancial ao professor iniciante, pois possibilita a tomada de consciência e ajustamento de novas estratégias para as aulas seguintes.

As observações que realizamos das aulas dos professores-estagiários não puderam ser desenvolvidas de forma sistemática, como é requerido em um processo investigatório, pelo motivo de serem 15 escolas e, em alguns casos, em municípios distantes da sede. Reconhecendo essa limitação as observações auxiliaram no sentido de ser um olhar concreto sobre uma aula dos professores-estagiários que confrontamos com os memoriais.

De posse dos memoriais e das observações desenvolvidas sobre a temática do exercício relacional dos professores-estagiários com as crianças conseguimos construir as categorias de análises dos comportamentos observados incluindo aí a instituição, os professores e os professores-estagiários com as crianças.

Vamos dar ênfase à dois aspectos fundamentais sobre o desenvolvimento da prática. Primeiro sobre as instituições de ensino, a palavra das professoras, suas concepções e entendimentos sobre a Educação Física em um prisma teórico, ou seja, o conhecimento prévio sobre a Educação Física na Educação Infantil e, depois, na prática, acompanhando e vivenciando as aulas com as crianças juntamente com os professores-estagiários. Em segundo aquilo o que é próprio das reflexões dos professores-estagiários, suas dificuldades e angústias, as tentativas e os sucessos relacionais com as crianças.

### **O conhecimento prévio dos adultos sobre as aulas de Educação Física:**

O desenvolvimento das aulas de Educação Física com as crianças de 0 a 3 anos provoca nos professores-estagiários e nos professores das instituições de Educação Infantil uma compreensão dividida em dois aspectos. O primeiro diz respeito à sensação de contribuição com o processo educativo nas escolinhas, podemos até dizer de um certo *charme* e do *plus* que significa ter no currículo aulas de Educação Física, com professores específicos para a função. Em segundo a

questão mais reticente e questionadora sobre o papel da Educação Física com as crianças pequenas.

Sem dúvida, se por um lado, há o contentamento pelo desenvolvimento de uma atividade tão estimulante e nova para a Educação Infantil, por outro, desencadeia em dúvidas da real contribuição e do papel que estariam cumprindo os estudantes de Educação Física nas escolas de Educação Infantil. Nesse sentido surgem alguns comentários e posicionamentos relatados pelas professoras das instituições, descritas nas entrevistas, observações e memoriais dos acadêmicos participantes, é como se apresentam:

**“Acho que é muito importante a presença do profissional de Educação Física com as crianças e deve necessariamente implicar em uma série de modificações e contribuições para as crianças que não sei explicar com clareza quais ou o quê são.”** (Entrevista nº 02 de D. B. e D. G, 09/08/2000).

**“A Educação Física é muito importante para o desenvolvimento integral da criança, principalmente na coordenação motora.”** (Entrevista número 1 de F. R. e R. C.)

**“O momento das aulas de Educação Física é o momento de brincar e o material utilizado são caixinhas, brinquedos, massas de modelar e outros. Nem sempre fazemos Educação Física com as crianças.”** (Entrevista nº 02 de F. R. e R. C.)

As professoras entrevistadas se posicionam sempre favoráveis para o desenvolvimento da Educação Física com as crianças, mas quando questionadas sobre sua validade, são sinceras em posicionar suas dúvidas ou respondem em acordo com conhecimentos mais superficiais que dizem respeito às habilidades e ampliação dos movimentos da criança.

Também no que diz respeito à Educação Física em si, essa é vista como um momento de brincar com jogos e demais materiais de exploração. O sentido das atividades desenvolvidas como *Educação Física* se situam em dois pólos ora se assemelham à teoria do recreio de Schiller, citado por Negrine (1994), como atividades do movimento que devem servir para recrear, ora se destinam às atividades mais funcionais e mecânicas do movimento, que analisa as atividades como sendo um pré-exercício de funções necessárias para a vida adulta. É como ilustra uma observação sobre o desenvolvimento de uma aula ministrada pela professora de classe, realizada pela professora-estagiária A. B.:

**“Às 15h39min a professora diz às crianças que a brincadeira será do “limão entrou na roda”. A brincadeira inicia, uns ajudam a cantar, outros não**

participam, alguns ficam olhando o limão e quando o pegam, seguram e não passam. A professora tem que repetir seguidas vezes para que passem o limão. Às 15h46min a professora faz outra brincadeira, atirar a bolinha ao alto e chamar o nome de um coleguinha para pega-la, mas a brincadeira começa e as crianças não se mexem, oito estão sentadas e as demais dispersas pela sala. Às 15h49min a professora pede para que todos ponham a bolinha no lixo. Às 15h54min a professora pede que façam uma fila para passar por baixo das pernas. As pernas das crianças são pequenas e as crianças não conseguem passar, a professora altera a brincadeira, segura uma criança e pede para as demais passarem por baixo. Às 16h05min ela canta “papai está pedindo” para que as crianças pulem, corram, batam palma, gritem, e outras. Às 16h08min cantam a música do peixinho e da cara redonda onde cinco participam e os demais se dispersam pela sala. Os que entram na brincadeira ficam em pé diante da professora olhando-a e cantando algumas palavras. Às 16h12min a professora faz um muro com almofadas e que deverá ser pulado por cima, os menores não participam e alguns retiram as almofadas do lugar, outros imitam a professora. Por fim a professora pede para que se organizem para ir ao pátio.”(Obs. nº 01 de 14/08/2000).

Nessa observação algumas coisas ficam claras: em primeiro a ação da professora de classe foi inovadora para a maioria das crianças, foram aplicadas nove atividades diferentes em 33 (trinta e três) minutos, as atividades não corresponderam com a atenção das crianças, houve uma participação reduzida e dispersa em relação às atividades. Podemos deduzir que a professora imprimiu um ritmo diferenciado em sua aula, com excessiva direção e fora de sentido em relação às necessidades e possibilidades das crianças participantes. Em segundo que o tom dado às atividades se definem pela finalidade de recrear, mas mesmo o recrear requisita aspectos como motivação e aproximação com as características dos grupos de crianças.

A observação descrita ilustra o desenvolvimento de atividades para Educação Física, mas que poderia vir mais adequada e com sentido para fazê-las com crianças de 0 a 3 anos. Ações educativas destoadas assim são comuns no âmbito da Educação Física, ou seja, não se sabe o que fazer com Educação Física na Educação Infantil. Prevendo essa característica de não se ter claro o papel ou de fazer de forma aleatória as aulas de Educação Física com as crianças, os professores-estagiários, ao iniciar a prática de ensino, se debruçaram sobre um estudo de um referencial teórico e metodológico que respalda e sustenta a prática da Educação Física nesse contexto. O cuidado com a caracterização e o tom das atividades, a vivência relacional dos

professores com as crianças constituem os aspectos principais dessa proposta que visa organizar uma ação educativa vivencial da Educação Física com crianças pequenas. Nesse momento podemos descrever o comportamento dos professores-estagiários com as crianças de 0 a 3 anos.

## **As concepções e os sentimentos dos professores-estagiários na prática relacional com as crianças**

A prática de ensino com crianças de 0 a 3 anos é a estréia em ação docente dos professores-estagiários. Os acadêmicos possuem participação em atividades de extensão, com crianças, experiência em aulas com escolinhas esportivas, mas com Educação Infantil e, ainda, nessa faixa etária, foi algo novo para eles.

Durante o desenvolvimento das aulas o uso do memorial descritivo não somente serviu como um instrumento de acompanhamento para o professor-orientador, mas também para os próprios acadêmicos que se utilizaram dos mesmos por dupla necessidade:

1. como reflexão pessoal sobre o desenvolvimento da prática em aula, escrevendo sobre as crianças e o próprio comportamento com elas;
2. para organização da tomada de ação e estratégias para a próxima aula, com o grupo das crianças ou mesmo com uma criança em individual;

Os memoriais se constituíram num exercício para os acadêmicos que tiveram que escrever sobre suas práticas. Nesse sentido a fonte das informações que recebemos é fidedigna, porque parte diretamente daqueles que vivenciaram as aulas com as crianças. A partir dos memoriais descritivos, das nossas observações do desenvolvimento das aulas, das apresentações dos seminários e dos artigos, que os acadêmicos produziram ao final da prática, passamos a relatar aspectos sobre a vivência dos acadêmicos, ou seja, suas sensações de dificuldades, de sucessos e avanços na qualidade de serem professores.

### **- *Sobre o sentimento inicial dos professores-estagiários:***

O início do desenvolvimento das aulas com as crianças, bem como, as discussões iniciais sobre a orientação para a prática, serviram para confrontar uma idéia inicial de Educação Física para as crianças, presente nos acadêmicos, com uma idéia diferente, que os próprios acadêmicos chamaram de “técnicas não tradicionais”. Não é que sejam técnicas não tradicionais, nem devem ser técnicas, são posturas diferenciadas que buscam um ajustamento dos professores com as crianças. As técnicas por si somente não se ajustam, as técnicas são frias, não se pode aplicar técnicas sem haver primeiro uma mudança pessoal, ou seja, para haver uma mudança de postura profissional deve haver uma mudança pessoal, somos sempre integrados.

Os acadêmicos acabaram confrontando suas idéias iniciais de Educação Física com as leituras e discussões que fizemos nos encontros gerais, em sala de aula, que foram em número de 08 (oito). Esses encontros foram fundamentais para entender o processo, participar as dificuldades e os sucessos entendendo e estudando a prática relacional com as crianças. Em um artigo, produzido pelos acadêmicos, que descreve a prática desenvolvida, dois acadêmicos ilustram a derrubada das concepções iniciais que tinham sobre a Educação Física na Educação Infantil:

**“Ao iniciarmos o trabalho pretendido afirmamos que tínhamos uma idéia diferente da prática de aulas com as crianças com quem trabalharíamos. Primeiro pela nossa inexperiência e em segundo por observar como se desenvolviam as aulas ministradas pelas professoras na escolinha. As aulas eram dirigidas pelas professoras e ficamos com receio de mudar a rotina com as crianças, então parecia-nos que as nossas aulas também deveriam ser dirigidas.”** (Artigo de J.M. dos S. e L.P. em 21/11/2000).

Os acadêmicos relatam suas dificuldades com uma idéia de direção nas aulas com as crianças. Toda a compreensão que se deve ter da direção sobre as aulas de Educação Física na Educação Infantil é da interação e envolvimento do adulto com as crianças, componente difícil de ser compreendido em uma história educacional de comando e direção por parte dos professores.

Essas concepções iniciais esbarraram em uma série de comportamentos inseguros, de receio e de medo no desenvolvimento inicial da prática. Os relatos descritos nos memoriais ilustram as sensações iniciais dos professores-estagiários com os grupos das crianças:

**“Comecei hoje a prática com as crianças bastante curioso e meio com medo. Primeiramente estava totalmente sem noção de como agir e intervir com elas nas brincadeiras, pois era uma situação muito nova. Eu e minha parceira de estágio, quando estávamos no trajeto para a creche, procuramos conversar bastante para acertar o que faríamos na aula.”** (Memorial nº 01 de G.R., em 17/08/2000).

**“Como é minha primeira experiência com as crianças desta idade senti um pouco de receio (medo) para lidar com as crianças, que aos poucos fui perdendo. Com o aumento da confiança fui me deixando envolver com as crianças o que foi extraordinário para mim.”** (Memorial nº 01 de D.G., em 31/08/2000)

**“Ao iniciar as primeiras aulas, somente comecei a descontrair depois que percebi que as crianças haviam me aceitado como professora, para mim o fato de receber os sorrisos, suas aproximações e solicitações do meu auxílio foi o que me fez sentir feliz para realizar as aulas.”** (Relato em Seminário Geral, de F.H., em 07/11/2000).

Durante todo o tempo dizemos que as crianças são frágeis e que precisam da ajuda e compreensão dos adultos. Nesses breves relatos podemos perceber que o adulto também se apresenta fragilizado diante de situações novas e desconhecidas. Mais que isso, deseja compreensão e acolhida dos demais que, nesse caso, são as crianças, alunos e alunas entre 0 e 3 anos de idade. Sheehy (1991) comenta sobre os adultos e as suas fragilidades, elenca que uma delas é o fato de acharmos que não estamos prontos, que sempre há um despreparo e que desencadeia em receio e medo. No caso do exercício de ser professores esse é o processo que se deve percorrer, no sentido de fazermos confrontos sérios com a realidade e refletirmos sobre a mesma, fortalecendo novas capacidades.

Sem esgotar essa questão sobre a fragilidade dos professores diante das crianças, podemos remeter ao inverso e questionar: se os professores estão fragilizados, o que sobra para as crianças que recebem um adulto novo na aula? Mais que isso, no caso da Educação Física 14 dos 25 acadêmicos eram do sexo masculino, relação inédita para maioria das crianças no universo feminino da Educação Infantil. Então o que dizer das crianças recebendo uma dupla de professores masculinos para lhes dar aula, seria demais perguntar como se sentem?

#### **- *As relações dos professores-estagiários com as crianças nas aulas***

As relações dos professores-estagiários com as crianças foi o principal exercício no desenvolvimento da prática de ensino. As situações que se apresentam são as mais diversas e respectivas a cada contexto das turmas em que os estagiários deram aulas.

Reconhecendo a dificuldade da maioria das escolas de Educação Infantil no que diz respeito aos materiais e também reconhecendo a necessidade do toque de qualidade com as crianças nessa idade, os professores-estagiários foram nutridos com leituras dirigidas e participação no projeto de Psicomotricidade da UNIVATES como forma de compreenderem a relação professor-criança. Nesse sentido foi o que auxiliou aos acadêmicos disponibilizarem o instrumento mais importante do professor de Educação Física que é o seu corpo. Longe de um corpo esteticamente bonito, mas

um corpo que transcende afetividade, confiança, ajuda, disponibilidade e referência segura para as crianças nas aulas. Nesse sentido alguns relatos dos professores-estagiários auxiliam a ilustrar o que é ser símbolo de segurança e referência:

**“Duas crianças começam a discutir por causa de uma boneca, fui até elas e utilizei da linguagem de Negrine, segurei as crianças frente à frente e pedi que recordassem a regra que dizia para não brigarem na aula e sim de pedirem para brincarem juntos. O resultado foi bom, as crianças pararam de discutir e cada uma ficou com seu brinquedo, mas sinto que preciso melhorar mais a forma de mediar essas situações.”** (Memorial nº 06 de R.B. em 26/09/2000).

Percebemos que o acadêmico faz uso dos recursos teóricos que aprende em aula e é o que lhe alimenta no processo de estar com as crianças. O acadêmico compreende ainda a necessidade de estar cada vez mais ajustado às crianças. Outros dois memoriais relatam a dificuldade relacional com as crianças:

**“Senti dificuldades em chamar a atenção das crianças que não queriam brincar, não sabia se deixava estas crianças de lado ou insistia para que elas participassem junto com as demais crianças. Outra dificuldade foi em relação às crianças que só queriam jogar bola, ficavam o tempo todo pedindo pela bola. Estas também eram crianças que não brincavam do que propúnhamos”.** (Memorial nº 01 de P.B. em 12/09/2000).

**“Muitas crianças não queriam brincar do que era proposto. Algumas brincavam juntas, outras não nos atenderam e continuaram suas próprias brincadeiras e não acompanhavam as que eram conduzidas por nós.”** (Memorial nº 01 de G.B. em 12/09/2000).

Os memoriais são de duas parceiras de turma que, ao iniciar a prática, mantinham a concepção de Educação Física baseada em atividades recreativas e dirigidas. Com as crianças de 0 a 3 anos o processo caminha por outra via e se dedica por um investimento e de exploração corporal, bem como do desenvolvimento de capacidades criadoras por intermédio do simbolismo, ao invés de dirigir o professor compreende, interage, ajuda, se envolve, promove e estimula a prática psicomotora. Não podemos deixar de registrar que a dificuldade dos professores de Educação Física com o futebol e só a prática do futebol, nas séries escolares mais adiantadas, aqui podemos perceber que já se manifesta como realidade em crianças com menos de três anos de idade.

Como envolvimento dos professores-estagiários com as crianças, o exercício fundamental é brincar com as crianças sem deixar de ser professor, ou seja, participar sem perder o símbolo de referência, segurança e confiança para as crianças. Esse



exercício é inovador para a maioria dos professores-estagiários, é a entrega do corpo como um instrumento, disponível para o uso das crianças sem perder o sentido de ser o continente para elas. Lapierre e Aucouturier (1984) explicam o significado da disponibilidade corporal:

*“Esforçamo-nos então, após cada fase de comunicação não-verbal, em reabilitar a linguagem e prestar atenção ao discurso do outro. Isso nos permitiu evidenciar, após a fuga da linguagem, a fuga na linguagem, os estereótipos verbais, o falar para sobretudo dizer nada, o que corresponde exatamente às fases iniciais de estereótipos motores no trabalho corporal.”* (p.06).

Os autores ajudam a ilustrar uma capacidade corporal que se constitui como inovadora e que não pode ser ensinada como técnica, deve ser algo vivido e fazer parte do ser, deve ser autêntico. Os professores-estagiários exercitam ser um corpo de ressonância dos desejos e manifestações das crianças, ao mesmo tempo, fazer essa leitura e ajudá-las no processo do movimento simbólico que desenvolvem. Alguns relatos dos professores-estagiários ilustram esses investimentos:

**“Um determinado momento que as crianças gostaram foi de brincar de matar a mim. As crianças corriam pela sala e atiravam em mim, escondia-me atrás dos tambores e quando atingida de faz-de-conta, caía ao chão, onde imediatamente davam-me remédios simbolicamente representados por um pedaço de madeira, em seguida levantavam-me e faziam-me correr novamente para poderem atirar.”** (Memorial nº 12 de M.V. em 28/09/2000).

**“As crianças constróem uma cabana, um menino vai até os legos e constrói uma arma para brincar. Volta e diz que ele é um policial e quem ele pegar irá preso na cabana. Ao começar a brincadeira entrei junto e as crianças gostaram. Logo começaram a me perseguir. Houve um momento em que fiquei presa e as crianças me colocaram com as mãos amarradas.”** (Memorial nº 04 de R.C. em 30/08/2000).

**“No decorrer das brincadeiras as crianças, ao perceberem que estava da altura delas, começaram a sentar no meu lombo fazendo-me de cavalinho, gostei muito de participar com elas das suas vontades, percebi nos seus rostos que se divertiam muito nessa brincadeira”** (Memorial nº 12 de G.R. em 28/09/2000).

Nos relatos acima percebemos que o corpo do adulto que se disponibiliza é investido pelas crianças em uma ação simbólica agressiva ou de exploração. Lapierre e Lapierre (1987) explicam que a agressão contra o adulto é aparentemente gratuita, sem motivo racional. Ele é agredido porque é um adulto, símbolo de poder e de

autoridade, de frustração do desejo da criança. Os autores afirmam que todas as crianças guardam em si essas fantasias, esses desejos agressivos, mas para que possam exprimi-los é preciso que o adulto os compreenda e os aceite.

O fato de brincar de “lutinhas” ou de “matar”, expressa a atitude simbólica de ir contra o que também lhe frustra, as tensões agressivas vão se resolver num espaço que é simbólico e, por isso, socialmente aceito. Não significa incentivar a agressividade e os jogos de “luta” e de “morte”, mas justamente compreendê-los como manifestações que exprimem necessidades, por vezes curiosidades ou simplesmente de brincar, fazer-de-conta, passar-se por um personagem. O exercício que deve ser compreendido pelos adultos é o de ajudar a discernir muito claramente os momentos que são de brincar (fantasia) e os momentos que são de parar de brincar (realidade). Esse discernimento é o que ajuda a criança a entender que a manifestação de um “soco” pode ser de verdade ou de faz-de-conta, pode machucar ou brincar. A evolução e o reconhecimento para o nível simbólico é tarefa que cabe aos professores ajudarem, em grande parte emprestando o próprio corpo para a criança investir-se.

### **Contribuições pedagógicas da Educação Física nas Escolas de Educação Infantil**

Antes de dedicar as conclusões desse artigo para aquilo o que consideramos como as contribuições pedagógicas que a Prática de Ensino de Educação Física em Educação Infantil com crianças de 0 a 3 anos, é necessário voltar ao início e trazer à tona o que estava latente no andar das análises que viemos exercitando, significa refletir agora o que faz a Educação Física na Educação Infantil.

De saída podemos dizer com clareza aquilo o que a Educação Física não é, que diz respeito aos estereótipos que fazem sobre o movimento na Educação Infantil. Nesse sentido a Educação Física na Educação Infantil não é sessões de ginásticas mirins, ou estimulações sensório-motoras diversas. Também não é atividades de iniciação desportiva, nem tampouco é a recreação com suas múltiplas atividades ou, ainda, as atividades livres que tradicionalmente se faz nas pracinhas e com os brinquedos, até porque as atividades livres em crianças que ainda se iniciam em suas expressões criadoras seria como deixá-las a mercê das suas próprias limitações, privando-as desde já das suas possibilidades de avanços. Necessariamente isso não é Educação Física na Educação Infantil.

Na posição de professor-orientador alertamos aos acadêmicos de Educação Física, os professores-estagiários, sobre a necessidade de compreender essas diferenças e de reconhecer o papel diferencial que os mesmos cumprem nessa

atividade que bebe água na fonte da psicomotricidade. A psicomotricidade, diferente da Educação Física, possui uma história de contribuição junto à Educação Infantil. A psicomotricidade que falamos é de caráter relacional, o que significa trabalhar com grupos de crianças e não com uma ou no máximo duas crianças como fazem as vertentes clínica e reeducativa.

Agora podemos refletir sobre alguns caminhos da Educação Física na Educação Infantil. Somos da opinião que a Educação Física na Educação Infantil deve se apoiar na prática da Psicomotricidade. Deve se caracterizar por um forte trabalho de relações interpessoais, do desenvolvimento da comunicação, seja em nível verbal ou tônico-gestual, da exploração corporal diversa e do vivenciamento simbólico. As relações entre as crianças devem promover atividades que envolvam cooperação, afetividade, toque corporal e participação. Reconhecemos que o investimento dos professores nesse processo cooperativo e relacional é o que promove mudanças na capacidade das crianças de aceitar e de brincar em grupo. Também as comunicações promovem o pensar e o planejar da criança, organizar o pensamento para a ação de brincar e para recordar e representar suas ações.

A exploração corporal diversa significa o desenvolvimento de novos investimentos corporais, com os objetos, com os colegas e com o professor. O fato de uma escola não possuir materiais não deve implicar em limitações, pois as crianças devem estar imersas no trabalho de toque corporal seja com o adulto e principalmente entre as crianças, fator desencadeante da sensibilidade e da afetividade humana (Montagu, 1996).

O vivenciamento simbólico emerge e pululam nas atividades livres que observamos nas Escolas de Educação Infantil. As crianças brincam simbolicamente expressando seus desejos, seus conflitos, suas necessidades, suas angústias e os adultos sequer compreendem ou consideram essa manifestação. Em relação ao jogo Winnicott (1975) nos fala sobre a expressão criadora e Vygotsky (1989) de que o jogo complementa as necessidades da criança.

Sem dúvida um dos pontos fortes da Educação Física na Educação Infantil é de auxiliar na organização do pensamento da criança para as ações de brincar. Não somente promover as brincadeiras, mas acompanhar, fazer a leitura e ser capaz de evoluir a atividade simbólica da criança. Se no jogo as crianças manifestam suas verdadeiras necessidades então essa atividade está mergulhada no seu significativo motivado. Os professores devem tirar partido dessas manifestações e promover a organização mental da criança na ação simbólica.

Leontiev (1991) ilustra que o jogo é o lugar onde a criança exercita e descobre o papel e as funções sociais. É no jogo que a criança vai moldando sua forma de

compreender o componente cultural e a sua inclusão no coletivo. Por aqui já podemos entender que o jogo ocupa o lugar de uma ação fundamental no desenvolvimento e aprendizagem infantil e que os adultos não estão preparados. Esse ponto é fundamental e diz respeito aos cursos formadores de professores.

Passando as reflexões para os cursos de formação de professores em Educação Física podemos invocar a seguinte pergunta: que práticas de ensino são oferecidos nos cursos de graduação? Qual o foco dessas práticas? Outra indagação diz respeito ao modo como são arroladas as disciplinas dos cursos que se dizem preparatórios de professores: que ações educativas e que estratégias são oferecidas nas aulas dos cursos de formação afim de oportunizar uma discussão mais concreta sobre a ação educativa com as crianças? Sem a pretensão de responder podemos perceber que em termos de Educação Infantil e para a preparação dos professores de Educação Física com as crianças, os cursos de graduação ainda engatinham.

Ao finalizar essa primeira experiência de prática de ensino de Educação Física na Educação Infantil os professores-estagiários nos revelam suas evoluções e contribuições educativas deixadas na Escola de Educação Infantil. O ponto forte das suas evoluções está na compreensão do papel de agentes transformadores no processo educativo das crianças, do entendimento de que eles como as crianças aprendem e ajudam-se uns aos outros, foi o que despertou uma nova atitude corporal nos educadores físicos.

No que diz respeito às contribuições para a Escola de Educação Infantil os professores-estagiários entregaram a cada instituição onde desenvolveram a prática uma proposta pedagógica de Educação Física, fruto do seu estudo, motivando a essas instituições reflexões e ajustamentos para uma ação pedagógica voltada para a Educação Física. Essas contribuições incluem desde as rotinas das aulas, as estratégias de comunicação com as crianças, interação e intervenção na ação do brincar, leitura do movimento que faz ao brincar, até materiais para as aulas, jogos e atividades educativas.

Por último resta reconhecer que a ação que forma o professor nos cursos de licenciatura é o fato de promover uma aliança muito ajustada entre as reflexões teóricas desenvolvidas nas disciplinas e a prática orientada e arrolada pelos acadêmicos, os professores em formação. A tomada de consciência da importância dos fundamentos teóricos é estimulada frente aos confrontos sérios que os acadêmicos fazem com a realidade na ação educativa. Por sua vez é fato registrar que os professores universitários também devem manter viva a experiência educativa que protagonizam, como forma de dar cores e formas aos conteúdos que ministram. Em outras palavras o vivenciamento dos professores universitários na prática com as

crianças é o que capacita imprimir significado em suas profundas compreensões teóricas, motivando os futuros professores na tarefa que lhes é imposta.

### **Bibliografia referenciada**

AUCOUTURIER, Bernard & cols. A prática psicomotora. Reeducação e terapia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

DAMÁSIO, António. O mistério da consciência. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

FALKENBACH, Atos. A relação professor/criança em atividades lúdicas: a formação pessoal dos professores. Porto Alegre: Editora EST, 1999.

LAPIERRE, André., e LAPIERRE, Anne. O adulto diante da criança. São Paulo: Editora Manole, 1987.

LAPIERRE, André., e AUCOUTURIER, Bernard. Fantasmas corporais e prática psicomotora. São Paulo: Editora Manole, 1984.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1991. P. 59-83.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. São Paulo: outubro/novembro de 1999. 21 páginas. (mimeo.).

MONTAGU, Ashley. Tocar: o significado humano da pele. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

NEGRINE, Aírton da Silva. Aprendizagem & desenvolvimento infantil: Simbolismo e jogo. Vol.1, Porto Alegre: Prodil, 1994.

———. Aprendizagem & desenvolvimento infantil: psicomotricidade alternativas pedagógicas. Porto Alegre: Prodil, 1995.

———. Terapias corporais alternativas: a formação pessoal do adulto. Porto Alegre: Edita, 1998.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. Teoria do vínculo. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTIN, Silvino. Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: Editora EST, 1995.

SHEEHY, Gail. Passagens: crises previsíveis da vida adulta. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

———. Obras Escogidas: fundamentos de defectología. Tomo V. Madrid: Visor Ediciones, 1997.

———. . A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WINNICOTT, Donald W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

\* **Mestre e Doutorando em Ciências do  
Movimento Humano – UFRGS.  
Coordenador do Curso de Educação  
Física - UNIVATES**