

COMO É BOM ME CONECTAR COM MINHA CRIANÇA INTERIOR: O LÚDICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

HOW GOOD IT IS TO CONNECT WITH MY INNER CHILD: PLAY IN TEACHER TRAINING

Tuany Barbosa Meneses¹

<https://orcid.org/0009-0009-3301-2175>

Lindsey Machado de Oliveira²

<https://orcid.org/0000-0003-4191-0871>

Ângela Adriane Schmidt Bersch³

<https://orcid.org/0000-0002-1263-9309>

Resumo:

Essa escrita tem como objetivo analisar o sensibilizar da Psicomotricidade Relacional no resgate do adulto que brinca, na formação docente dos acadêmicos participantes das vivências. Para tanto, a partir dos memoriais descritivos de participantes da disciplina de Psicomotricidade Relacional (PR), oferecida como optativa nos currículos dos cursos de Educação Física e Pedagogia de uma universidade do extremo sul brasileiro, adotou-se a metodologia da análise de conteúdo, sendo que emergiram duas categorias: resgate das lembranças brincantes; e inovação no currículo. Como resultados, a pesquisa indica que as lembranças brincantes dos/as estudantes ocorreu devido à estrutura e proposição da PR, proporcionando aos futuros professores vislumbrarem práticas que enalteçam o brincar e brincadeiras lúdicas. Quanto à outra categoria, buscou-se delinear a essencialidade de uma inovação no currículo a partir de disciplinas optativas como essa, que fez os/as estudantes ressignificarem sua prática, dando lugar ao corpo, à expressão e à criação.

Palavras-chave: Adultos brincantes. Professores brincantes. Docência. Formação de professores.

¹ . Professora de Educação Infantil na rede Municipal de Rio Grande, RS, Bolsista CAPES, Mestranda pelo programa de pós-graduação PPGEDU, pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Integrante dos grupos de estudos e pesquisa ECOINFÂNCIAS - Infâncias, Ambientes e Ludicidade e ECCOS - Educação, Corpo, Cultura do Movimento Humano e Sociedade.

² Pedagoga. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Bolsista CAPES. Integrante dos grupos de estudos e pesquisa ECOINFÂNCIAS - Infâncias, Ambientes e Ludicidade e ECCOS - Educação, Corpo, Cultura do Movimento Humano e Sociedade.

³ . Docente do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Doutora em Educação Ambiental PPGEA/FURG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU/FURG. Coordenadora dos grupos de pesquisa ECCOS - Educação, Corpo, Cultura do Movimento Humano e Sociedade; ECOINFÂNCIAS - Infâncias, Ambientes e Ludicidade.

Abstract:

The aim of this article is to analyze the sensitization of Relational Psychomotricity (RP) in rescuing the adult who plays, in the teaching training of the students who took part in the experiences. To this end, based on the descriptive memoirs of participants in the discipline of Relational Psychomotricity, offered as an elective in the first semester of each year in the curricula of the Physical Education and Pedagogy courses at a university in the far south of Brazil, the methodology of data analysis was adopted and two categories emerged: recovery of playful memories; and innovation in the curriculum. As a result, the research indicates that the playful memories affected by the students occurred due to the structure and proposition of the RP, providing future teachers with a glimpse of practices that praise play and playful games. In relation to the other category, it sought to outline the essentiality of an innovation in the curriculum based on optional subjects such as this one, which made the students resignify their practice, giving rise to the body, expression and creation.

Keywords: Playful adults. Playful teachers. Teaching. Teacher training.

INTRODUÇÃO

Atualmente, tem-se percebido que propiciar a aprendizagem por meio do lúdico e do brincar na educação de crianças é essencial pois, como afirmam Dallabona e Mendes (2004, p. 107), “o lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real. Por meio das descobertas e da criatividade, a criança pode se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade”. Nessa perspectiva, Xavier e Oliveira (2022, p. 39) corroboram com a discussão afirmando que “o brincar é marcado pela liberdade, através da ludicidade no processo de aprendizagem”.

Contudo, a partir dessas perspectivas sobre como se espera que as ações educativas pedagógicas sejam desenvolvidas com as crianças, potencializando o seu desenvolvimento integral, tem nos interessados refletir sobre o percurso formativo docente. Logo, como o/a professor/a, que hoje não brinca mais e que na sua formação teve como experiência o espaço limitado da cadeira ou da classe escolar para aprender, poderá proporcionar às futuras crianças, com as quais interage no espaço educativo, aquilo que não vivenciou em seu processo formativo?

Esse questionamento inicial nos conduzirá pelas trilhas reflexivas, ao longo desta escrita, na qual problematizamos a invisibilidade do lúdico e das brincadeiras durante a formação de professores, que é o eixo central desta pesquisa. Essas reflexões emergiram a partir de relatos de estudantes que, ao longo de cursos de graduação, tiveram o contato com a disciplina de Psicomotricidade Relacional (PR).

A disciplina de PR se diferencia abruptamente de vários outros componentes curriculares que são ofertados durante os cursos de licenciatura de Educação Física e Pedagogia, pois tem, enquanto seus pilares, os elementos lúdicos, o brincar e as brincadeiras proporcionadas em momentos vivenciais e interativos entre os/as acadêmicos/as. Sendo assim, por meio dessas experiências, eles/as podem ter o resgate do adulto que brinca e assim entender a dimensionalidade desses aspectos no processo educativo das crianças?

De maneira inegável, as brincadeiras marcam a trajetória de vida do ser humano, construindo memórias, por isso, quando permitido o acesso a elas, podem enaltecer a relação adulto e criança (Santos; Rosa, 2021). Além disso, como diria Larrosa (2014), a experiência é algo que nos toca, alcança e transforma. Consequentemente, a experiência está muito mais relacionada ao que sentimos diante de um momento vivido e o quanto ela nos transforma, atribuindo significado e sentido.

Por isso, a partir desses apontamentos iniciais, entendemos que o resgate dessas memórias pode propiciar experiências que transformam o indivíduo e sua atuação docente. Logo, a partir do registro nos memoriais descritivos de dez acadêmicos dos cursos de Educação Física e Pedagogia, que obtiveram o contato com a disciplina de PR ao longo de um semestre, buscamos analisar o sensibilizar da Psicomotricidade Relacional no resgate do adulto que brinca, na formação docente dos acadêmicos participantes das vivências.

Em seguida, apresentaremos teóricos/as que coadunam com estes aspectos, os delineamentos metodológicos desse estudo e as categorias analíticas suscitadas a partir dos memoriais descritivos dos/as acadêmicos/as, intituladas de resgate das lembranças brincantes e inovação do currículo. Por fim, as considerações finais alcançadas diante das análises.

Se, enquanto professora,
Eu me aventurar, com as crianças;
Um castelo de areia inventar?
Ou então deixar de tudo direcionar;
E com elas aprender um novo?
Pular, dançar e cantar;
Que antes não imaginava sequer tentar?
E assim, o seu brincar me ensinar
Que o mais importante é o participar
E o compartilhar
Que as crianças podem proporcionar.

Fonte: Tuany Barbosa Meneses, 2025.⁴

O CONSTITUIR DO DOCENTE BRINCANTE

Para discutir sobre a construção do conceito de docentes brincantes e lúdicos, é preciso, anteriormente, compreender que a formação de professores começa muito antes do que os cursos de graduação. Nesse sentido, Pimenta (1999) apresenta que, mesmo antes de iniciarem nos cursos de formação inicial, ou seja, as licenciaturas, os/as futuros/as docentes já possuem conhecimentos sobre o que é ser professor, saberes esses que são advindos das suas experiências enquanto alunos/as em toda sua vida escolar.

Além disso, considerando essa perspectiva histórica do desenvolvimento de sujeitos, é possível fazer uma breve interlocução com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) de Bronfenbrenner (2011). Para o autor, a TBDH pode ser definida como “[...] o

⁴ Poema escrito e produzido pela primeira autora.

fenômeno de continuidade e de mudança de características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos [...]” (Bronfenbrenner, 2011, p. 44).

Sendo assim, partindo da compreensão de que os/as futuros/as professores/as já possuem percepções sobre o papel docente antes mesmo do ingresso nas licenciaturas, entendemos que os cursos de graduação podem ser um divisor de processos: ou apresentarão uma diferente perspectiva para os/as estudantes sobre ser professor/a, ou contribuirão para a solidificação de concepções já construídas ao longo do tempo.

Destes dois pontos elencados, defendemos e acreditamos que os cursos de graduação são o momento de apresentar diferentes perspectivas e experiências para os/as futuros/as professores/as. Como afirma Luckesi (2014, p. 14), o/a docente precisa aprender experimentando também:

O educador é um orientador, mas também um acompanhante do aprendiz, por isso, não basta estudar em livros o que ocorre com o outro; necessita aprender experimentando, a fim de que possa, a partir da experiência pessoal, compreender o outro quando com ele estiver trabalhando.

Para corroborar com a discussão, Camargo e Dornelles (2023, p. 3) afirmam que: “formar professores que pensem o corpo e o movimento integrados ao brincar requer atenção às marcas trazidas em si dessa escola que esquadrinha e disciplina, e o restringe, imobiliza e pune”. Logo, percebe-se a emergência de refletir e problematizar os cursos de licenciaturas, uma vez que urge a necessidade de ampliar as experiências formativas desses/as profissionais “[...] fazendo parte ou não da matriz curricular dos cursos de licenciaturas, alguns conhecimentos devem compor o repertório de saberes dos docentes [...]” (Ferreira, 2020, p. 414).

Ao refletir sobre o brincar, além de ser um direito assistido pela Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959, é também considerado um elemento essencial no processo educativo das crianças, uma vez que, “por meio do brincar, a criança expressa com liberdade seu imaginário, interage socialmente gerando cultura e produzindo assim sua própria identidade” (Xavier; Oliveira, 2022, p. 40). Além disso, Dallabona e Mendes (2004) complementam a discussão ao apresentar que é por meio de atividades lúdicas que as crianças reproduzem situações do seu cotidiano e, pela imaginação, as ressignificam, o que ressalta a importância das brincadeiras e do lúdico no desenvolvimento infantil.

Contudo, questiona-se se o/a docente que com as crianças compartilha, aprende e ensina, também brinca, e/ou também deveria saber como brincar. Segundo Santos e Rosa (2021), os adultos não só podem como devem brincar com as crianças, enriquecendo suas experiências e compartilhando múltiplas brincadeiras, tanto aquelas mais tradicionais e conhecidas quanto aquelas inventadas que contemplam o corpo, ou objetos e artefatos que estejam vinculados ao ato de brincar.

Entretanto, nota-se que o brincar, até mesmo no contexto da Educação Infantil, na qual é visto enquanto um dos eixos fundamentais da etapa (Brasil, 2018), está a enfrentar inúmeros desafios, para que possa realmente ocorrer (Santos; Rosa, 2021). O que podemos perceber é que as rotinas estão:

[...] pautadas num excesso de atividades outras, com muito tempo de espera, muitas vezes fragmentam os tempos e espaços do brincar e se sobrepõem às experiências com as brincadeiras e manifestações das expressões infantis (Santos; Rosa, 2021, p. 240).

Por sua vez, não são apenas esses desafios a enfrentar, dado que o maior desafio de todos é o/a professor/a, que, diante de sua atuação docente, deixe de lado aquele comportamento adulto, sério, controlador e regulador, isto é, que se sinta à vontade para brincar com as crianças e se permita vivenciar as inúmeras situações no cotidiano escolar brincando com elas (Almeida; Souza, 2019). Assim sendo, o/a professor/a necessita estar disposto a viver a felicidade de brincar e se divertir junto com as crianças, como, por exemplo, “pular que nem um macaco, e dançar como um dançarino, tudo isso irá despertar interesse nas crianças que utilizam muito da imitação nessa fase” (Almeida; Souza, 2019, p. 10).

Cabe destacar, entretanto, que ao defender a ideia do adulto que brinca, não estamos afirmando uma perspectiva de infantilização e negação de suas obrigações, mas sim frisando a importância de lutar por uma proposta de enfrentamento a uma ruptura drástica e imposta socialmente de que a brincadeira pertence somente ao universo infantil e que, por isso, tem idade e tempo para acontecer (Simione, 2023). A própria escola passa a introduzir formas de limitar e minorizar o espaço do brincar:

A rotina que nos é ensinada é sempre a da falta de tempo, na escola com o passar dos anos escolares temos cada vez mais regras, matérias, provas, e conteúdos a aprender e/ou decorar, e na vida adulta o brincar é somente quando sobrar tempo, quando as obrigações terminarem, como uma espécie de recompensa pelo esforço (Simione, 2023, p. 24)

Nesse sentido, cabe conceituar que o lúdico e o brincar, embora tenham suas integrações, não são sinônimos, uma vez que “o brincar perdura ao longo dos tempos históricos, desde povos antigos como os gregos que já brincavam de amarelinha, empinar papagaio, jogar pedrinhas” (Souza; Santos; Mattos, 2019, p. 04). Já o lúdico está vinculado ao caráter da espontaneidade e do prazer ao ato de brincar, no qual propicia o desenvolvimento da imaginação (Souza; Santos; Mattos, 2019). Em outras palavras, a ludicidade é algo intrínseco ao ser humano, independentemente da idade e “[...] essa condição humana pode se manifestar no brincar, no jogar, recrear, lazer, portanto, há necessidade de materialização. Para tal, é necessária relação, interação” (Ferreira, 2020, p. 419).

No entanto, percebemos a carência desses momentos na formação de professores. Por isso, ressaltamos a potencialidade dessa diáde lúdico e brincar:

[...] a criança que brinca vive sua infância na essência e torna-se um adulto mais equilibrado tanto físico quanto emocionalmente, suportará as pressões da idade adulta com maior criatividade para resolver os problemas que venham a surgir. Ao realizar brincadeira, a criança se torna um ser criativo (Souza; Santos; Mattos, 2019, p. 5).

Logo, como defende Ferreira (2020, p. 422), a ludicidade é importante para que, com a subjetividade do/a professor/a, seja possível burlar o comodismo formativo, pois “[...] exige um

processo, cuja experiência individual do sujeito é ponto central e valorizada”. Fortuna (2019, p. 17) afirma que o lúdico e o jogo podem “revolucionar a educação, mudar de posição, tentar de novo, ousar nova jogada, confiar no parceiro, superar limites, deixar-se levar, inebriar, não querer parar –só mais um pouquinho!”

Nessa perspectiva inserimos a proposta da Psicomotricidade Relacional, no sentido de ressignificar conceitos e possibilidades de interações e de brincar no contexto da formação de professores. A seguir, propomos reflexões sobre o sensibilizar da Psicomotricidade Relacional, com sua metodologia específica, na qual se potencializam momentos lúdicos e de brincadeiras para quem se desafia a participar.

A POTENCIALIDADE DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

A Psicomotricidade Relacional (PR), de acordo com autores como Lapierre e Lapierre (2010); Lapierre e Aucouturier (1984) e Aucouturier, Darrault e Empinet (1986), pode ser caracterizada como uma metodologia que visa escutar, notabilizar e dar importância sobre o diálogo do corpo com a psique do sujeito, tendo como foco central a compreensão na atividade dos núcleos psicoafetivos. Nesse sentido, a PR proporciona jogos espontâneos, incentiva o indivíduo a manifestar e expressar seus entraves relacionais, suas necessidades e vontades, já que potencializa a interação por entremeio da decodificação simbólica de comportamentos naturais e descontraídos, com uma leitura do conteúdo “comunicativo-simbólico” com a intencionalidade na estruturação e na evolução da dimensão afetiva.

Além disso, Negrine (1995) corrobora com a discussão ao explicar que a prática psicomotriz educativa tem três bases: a comunicação; a exploração corporal; e as vivências simbólicas. Ainda, o autor acrescenta que a prática psicomotriz também pode ser caracterizada como uma estratégia de favorecimento do movimento espontâneo e uma estrutura de encontro que favorece as relações e interações dos envolvidos. Logo, o diferencial da prática psicomotriz pedagógica está no adulto como um facilitador do desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, e a PR tem uma organização de rotina que auxilia na elaboração de propostas.

A PR tem quatro momentos bem importantes e inter-relacionados: rito de entrada; sessão; sensibilização; e rito de saída. No primeiro momento, na entrada, os/as participantes fazem as combinações para favorecer o convívio respeitoso entre os/as envolvidos/as. A sessão, que vem na sequência, é quando acontece a exploração propriamente dita. Nesse período, o/a adulto facilitador faz convites, desafios e provoca a postura lúdica dos participantes da sessão. Sendo assim, é atribuição desse/a educador/a mediador/a da sessão disponibilizar materiais distintos e quantidades adequadas para atender ao público.

O penúltimo momento de uma sessão de PR, que é a sensibilização, é reservado para que os/as participantes voltem, gradativamente, à calma. Ou seja, é sugerido que eles/as respirem profundamente, relaxem e reflitam sobre as vivências durante a sessão, por meio de massagens, sensibilizações conduzidas pelo/a professor/a, quem deverá oportunizar distintas experiências a cada encontro, ampliando, assim, o repertório e as possibilidades de mobilizações das/os participantes. Por fim, o rito de saída, é marcado por convidar os/as integrantes a compartilhar como se sentiram e comentar sobre suas criações durante o que foi vivido naquele encontro.

Contudo, outra questão importante sobre a PR se refere ao tempo, ao espaço e aos materiais. Portanto, é fundamental que o/a professor/a planeje e considere o espaço, o tempo, os recursos necessários e as estratégias condizentes com o público que receberá. Consequentemente, uma sessão de PR precisa de dedicação e responsabilidade para garantir qualidade e segurança aos participantes, pois, como afirmam Viera, Batista e Lapierre (2005), o local precisa garantir a movimentação livre e diversos materiais para assegurar distintas emoções e vivências aos envolvidos para tornar mais variado e rico o jogo sensório-motor e simbólico.

A partir destes apontamentos, percebe-se que a PR não possui uma proposta única e fechada. Muito ao contrário, a PR potencializa que os/as participantes encontrem outras possibilidades e vivenciem outras situações que despertarão diversos sentimentos, sensações e experiências. Nesse sentido, compreendemos que uma sessão de PR não se assemelha em nada a qualquer outra disciplina no âmbito acadêmico. Porém, a partir da sua estrutura e dos momentos interativos para com seus integrantes, são perceptíveis mudanças em seus processos educativos, com ênfase no resgate do brincar, no lúdico e na experimentação corporal.

Portanto, foi a partir dessas vivências proporcionadas aos estudantes dos cursos de Educação Física e Pedagogia licenciatura que surgiram nossas reflexões e problematizações que serão apresentadas na análise dos dados.

METODOLOGIA

Para atender ao objetivo de analisar o sensibilizar da Psicomotricidade Relacional no resgate do adulto que brinca, na formação docente desses/as acadêmicos/as, essa pesquisa é de perspectiva qualitativa e viés exploratório (Gil, 2008) e tem como metodologia de análise dos dados a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Os dados emergiram de dez memoriais descritivos de participantes que cursaram a disciplina de Psicomotricidade Relacional, oferecida no primeiro semestre do ano de 2024, a estudantes dos cursos de Educação Física Licenciatura e Pedagogia Licenciatura de uma universidade federal do extremo sul do Rio Grande do Sul.

Contextualizando os encontros, as aulas aconteciam às segundas-feiras, nos dois últimos períodos, das 20h40min às 22h20min, em uma sala ampla com chão coberto de tatames. Ao final de cada encontro, os/as futuros/as professores/as eram convidados a compartilhar em seus memoriais descritivos suas impressões, sentimentos, experiências e opiniões sobre o que haviam vivenciado naquela sessão.

Os memoriais descritivos, de acordo com Severino (2016), são uma espécie de autobiografia, ao mesmo tempo histórica e reflexiva. Ainda, Oliveira (2012) destaca que o memorial é um documento relativo da memória, a lembrança, a vivência de alguém. Portanto, como metodologia de registro, para a avaliação da disciplina de PR foram adotados os memoriais descritivos por compreendermos que é um material que favorece o compartilhamento e as reflexões sobre emoções, sentimentos e experiências.

Na conclusão da disciplina, esses memoriais descritivos foram entregues às professoras, autoras dessa pesquisa que, ao fazerem a leitura crítica e reflexiva, identificaram pontos interessantes de problematização, que serão apresentados na sessão seguinte. Ao nos embasarmos

na metodologia da Análise de Conteúdo, elaboramos as categorias – resgate das lembranças brincantes e inovação no currículo –, que abrangem relatos dos/as participantes sobre memórias afetivas de brincadeiras e ludicidade ao longo da sua experiência pessoal e profissional.

Os excertos extraídos dos memoriais descritivos serão apresentados ao longo dessa escrita, mediante a seguinte sinalização [...] e sua posterior narrativa, referenciados como (Estudante 01), (Estudante 02) e assim sucessivamente, garantindo o anonimato dos relatos dos sujeitos. Ainda destacamos que a transcrição é fiel à escrita dos/as participantes.

RESGATE DAS LEMBRANÇAS BRINCANTES

A pretensão inicial desse estudo é analisar o sensibilizar da Psicomotricidade Relacional no resgate do adulto que brinca, por ser um elemento crucial na formação docente de professores/as que atuam com crianças, e por compreender que o brincar é um processo natural da criança, estando presente onde a criança consegue raciocinar, descobrir, persistir e perseverar (Almeida; Souza, 2019). Elucidamos o seguinte excerto:

[...] hoje tive a oportunidade de relembrar brincadeiras que fazia na minha infância como pular corda, amarelinha, montar pecinhas. Com o papel de participante foi possível relembrar a sensação de euforia das brincadeiras e como é preciso ter o momento de manipulação dos objetos nesse momento que a criança cria uma possibilidade com esse material. (Estudante 01).

Como é perceptível diante do excerto da Estudante 01, a sessão de PR proporcionou objetos não estruturados e não estereotipados como corda, bambolês, cones e tecidos, para a interação e manipulação. Isso fez com que a Estudante 01 compreendesse a potencialidade de criação e ressignificação desses objetos pela criança. Esta perspectiva corrobora com o que Bersch e Piske (2020, p. 3) mencionam quando afirmam que a PR é uma estratégia de intervenção pedagógica, que:

[...] tem por base a possibilidade de (re) significar a aprendizagem ao possibilitar vivências por meio de uma sistemática dialógica que permite experimentar as relações com materiais não estereotipados, com símbolos presentes no contexto ou construídos e com os demais colegas envolvidos, num espaço considerado sessão, em que todos os atores têm a oportunidade de conhecer a PR.

Nessa mesma lógica, mencionamos o registro de uma outra sessão, na qual foram disponibilizadas malas com inúmeros tecidos de diferentes tamanhos e cores para a manipulação e interação dos acadêmicos que, ao brincarem, foram instigados a que se debruçassem no recurso da ludicidade. “[...] Depois de me enrolar e desenrolar do pano neon, fui de marca texto à ET, de fada invejosa a cavaleiro de espadas, me entreguei” (Estudante 02), e consequentemente “[...] senti livre, divertida, leve e cansada de tanto brincar!” (Estudante 02). Logo, em relação ao brincar, podemos afirmar “que ele se configura como uma atividade muito importante não somente na infância, mas em todas as fases da vida humana, possibilitando por meio do lúdico e das brincadeiras a interação da criança com o mundo que a rodeia” (Melo, 2019, p. 323).

Outrossim, cabe destacar o quanto as sessões de PR desencadearam o despertar de memórias adormecidas dos acadêmicos referentes ao brincar na infância:

[...] Como é bom lembrar de um tempo em que não havia problemas de adulto, onde a única pauta desde o momento em que acordava até a hora de ir dormir era apenas nos divertir. Um divertimento sem culpa e sem julgamento [...] Hoje nos divertimos com as mesmas brincadeiras do passado, porém, além do divertimento vários pensamentos vinham acompanhados com o mundo externo. A verdadeira essência ainda nos acompanha? Ou o mundo nos tira a mesma? (Estudante 03).

O questionamento do/a Estudante 03 torna-se extremamente relevante para compreendermos o porquê de ao crescer perdemos a verdadeira essência, que é o brincar. Simione (2023) levanta a problemática de por que paramos de brincar ao crescer, ou, ainda, o que você fazia quando criança e não faz mais, e por quê? A autora reitera inúmeros elementos cotidianos que favorecem a perda dessa essência que ocasiona naturalizarmos e não percebemos essa perda, ou até mesmo não darmos atenção para tal.

Por exemplo, “à medida que os anos escolares vão avançando em seu currículo, a disciplina (como ordem), o silêncio, e a produtividade são inseridos na educação como forma de ‘preparar’ para o futuro” (Simione, 2023, p. 9). Além disso:

O brincar vai desaparecendo da escola, e com isso vai sumindo o aspecto criativo do aprender – vejamos como exemplo a aula de Arte, que vai sendo esquecida no currículo escolar, tem sua carga reduzida no passar dos anos e por muitos é vista como algo dispensável, desinteressante, ou local para realização das festividades da escola, e no decorrer dos anos o principal foco de atenção e interesse é o vestibular, e essa discussão talvez não caiba aqui neste trabalho, mas é pertinente pensar para o que somos preparados e como somos preparados (Simione, 2023, p 9-10).

Por isso, Silva e Bersch (2022) entendem que oportunizar, aos acadêmicos de cursos de licenciaturas, vivências pedagógicas diversificadas, poderá colaborar para que construam saberes significativos, por meio de processos formativos essenciais em sua constituição docente. Nesse sentido, os autores defendem que “sejam promovidas vivências de Psicomotricidade Relacional, uma vez que essa intervenção pedagógica poderá ampliar as concepções de Educação Física dos(as) futuros professores(as)” (Silva; Bersch, 2022, p. 3).

Por sua vez, diante do registro de um/a dos/as estudantes ao relatar a potencialidade de resgate do brincar por meio da mímica tem-se: “[...] gostei muito dessa aula pois a mímica foi uma das brincadeiras que marcou minha infância. Alguns sentimentos foram difíceis de expressar, pois estamos acostumados com alguns sentimentos no dia a dia” (Estudante 4). Cabe salientar que a dificuldade apresentada pelo/a estudante é devida ao corpo e à brincadeira, que são podados conforme crescemos (Simione, 2023). Contudo, não podemos esquecer:

Brincar por ser relação, abertura, espontaneidade, imaginação, expressão, descoberta e liberdade, é também atividade que exige seriedade, a criança que brinca, não está fazendo ‘qualquer coisa’, está explorando e ressignificando o seu mundo imaginário e o seu mundo real (Simione, 2023, p. 15).

Para a criança, brincar é algo sério, na medida em que requer toda sua atenção, disposição e dedicação (Simione, 2023). Assim sendo, compete dissertar sobre o registro do/a Estudante 5:

[...] essa aula despertou lembranças da infância, remetendo a brincadeiras feitas nessa época. Com uma percepção e disposição totalmente diferente daquela época. A ideia de ser livre para realizar as atividades tornou a aula de hoje mais fácil do que imitar animais, pois tínhamos os materiais físicos e o livre arbítrio de fazer o que achávamos adequado.

Nessa aula em questão foram disponibilizados três espaços diferentes aos/as estudantes, separados entre si apenas por cordas que os delimitavam. Os materiais disponibilizados também se diferenciavam: um espaço com colchonetes e espaguete de piscina; um segundo com peças de lego; e o último com cordas, cones, bambolês e caixas. Os estudantes poderiam interagir livremente com os materiais, sem, contudo, levá-los de um espaço ao outro. Isso porque muitos participantes brincam de “lutar” usando os espaguete como espadas e os colchonetes como escudos, no entanto, nem todos/as participantes têm ou precisam ter o desejo de aderir a essa brincadeira.

Logo, esse ser livre para brincar diante dos materiais disponíveis em uma sessão de PR vai ao encontro do que Almeida e Souza (2019) apontam ao afirmar que o brincar promovido pela espontaneidade, sem direcionamentos e regras, sem necessitar seguir orientações e/ou instruções, dá asas à imaginação e ao faz de conta da criança e ou do/a participante.

Entretanto, atualmente, vivemos diante de uma pressão social da sociedade para que ocorra uma aprendizagem pedagógica cada vez mais rápida e cedo, assim o tão divertido e enriquecedor ato de brincar tem ficado para trás, e é papel do/a professor/a proporcionar essas interações dentro e fora de sua sala de referência (Evangelista, 2020). Isso deve ser feito de maneira positiva com as crianças, brincando e estimulando esse brincar livre, fundamental para a infância (Almeida; Souza, 2019).

PENSAR NAS LICENCIATURAS: POR UMA INOVAÇÃO NO CURRÍCULO

Ao prosseguir com as análises propostas por esta escrita, que permeia as discussões em análises sobre a potência do sensibilizar pela Psicomotricidade Relacional para o resgate de adultos brincantes, ainda na formação de professores/as, a partir da leitura dos memoriais dos/as participantes, essa segunda categoria recebeu o nome de “Inovação no Currículo”. Sendo assim, nesse momento, apresentamos narrações dos/as estudantes participantes na disciplina de PR que sustentam a ideia de uma necessidade na transformação nas bases curriculares dos cursos de licenciatura.

Como discurramos anteriormente, a PR tem uma organização estrutural diferente das disciplinas convencionais, uma vez que sua essência é promover distintas vivências (Negrine, 1995) aos participantes das sessões. Nesse sentido, um/a dos/as participantes da disciplina compartilhou que: “[...] Adorei as propostas da aula, foram de encontro ao meu objetivo estando matriculado nessa disciplina, por serem coisas que eu normalmente não estaria disposto a fazer” (Estudante 6).

A partir deste relato, é possível identificar que os cursos de licenciatura são uma oportunidade latente para que os/as futuros/as docentes conheçam outras práticas e vivenciem distintas experiências. No entanto, ao partir do princípio de que a disciplina de PR é apresentada no currículo do curso de Educação Física e Pedagogia como optativa, no primeiro semestre de cada ano, abre-se margem para a discussão de que os/as licenciandos/as precisam do interesse próprio para buscar estas outras oportunidades que valorizem mais o corpo, uma vez que a formação prevista nos componentes curriculares obrigatórios restringe essas possibilidades.

Sendo assim, defendemos a ideia de que as formações iniciais, sobretudo nas licenciaturas, ofereçam disciplinas nas grades estruturadas dos cursos que também valorizem a expressão corporal. Logo, aqui está refletido aquilo que Ferreira (2020, p. 422) defende, que existem saberes que precisam constar no repertório dos/as professores/as em formação, “[...] porque intervir na realidade formativa dos sujeitos tende a levá-los a produção de outros conhecimentos que podem contribuir de modo mais contundente na formação [...]”.

Além disso, a partir do que foi apresentado até o presente momento, com os relatos dos/as participantes de PR, percebe-se que essa relação mais ativa com o corpo remete, principalmente, à infância, porque para muitos/as este é um período da vida no qual se aprende e se vive por meio da corporalidade, não só com a mente. Como consequência, quando se vivencia isso na graduação, permite-se que o/a estudante faça conexões com experiências próprias e identifique como ele/a se sente em relação a determinada situação e repense sua futura posição e ação docente, uma vez que “[...] ensinar é um convite à exploração, à descoberta, e não uma pobre transmissão de informações e técnicas desprovidas de significado” (Dallabona; Mendes, 2004, p. 110).

Além disso, é possível ampliar a discussão com o relato do/a Estudante 7, que escreveu: “[...] O dia foi cheio de atividades diferentes para mim, então ao ter os materiais, os colegas e o espaço para brincar, consegui relaxar e me soltar, algo que a maior parte dos dias não consigo”. Neste mesmo sentido, o/a Estudante 9 acrescenta: “[...] pois antes da aula começar eu estava pensando no que eu ia fazer depois que chegasse em casa, que era fazer meu TCC⁵. Por um breve momento esqueci isso, foi bom pois estava tenso, agora estou tranquilo e não estou mais pensando tanto nisso pois estou mais leve”.

Para discutir essa questão da ludicidade, Dallabona e Mendes (2024, p. 111) apresentam que, quando a escola valoriza o lúdico, contribui para que as crianças formem um interessante conceito sobre o mundo de maneira que “[...] a afetividade é acolhida, a sociabilidade vivenciada, a criatividade estimulada e os direitos da criança respeitados”. Todavia, se transpusermos o foco para os/as estudantes dos cursos de licenciatura, que, apesar de serem mais experientes, também estão conhecendo o mundo, levantamos o questionamento de por que a educação precisa ter uma perspectiva curricular mais engessada no Ensino Superior.

Ao considerar o que nos trazem esses acadêmicos, percebemos o quanto as demandas do dia a dia acabam invisibilizando a necessidade humana por momentos mais leves e divertidos, principalmente nos ambientes acadêmicos. Sendo assim, analisamos que, devido à estrutura da PR, de abordar estágios de acontecimentos diferentes, porém encadeados, além das aprendizagens,

5 Sigla abreviada para Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

é possível reinterpretar uma disciplina como algo que possa ser agradável, que dê espaço para cada um/a se manifestar e ser o que é, por meio da abertura para a exploração da ludicidade e das brincadeiras, uma vez que “[...] como um educador poderá conduzir uma prática educativa lúdica, se dentro de si não pode ser lúdico em função de sua biografia [...]” (Luckesi, 2014, p. 21).

Nesta mesma linha reflexiva, o/a Estudante 8 traz uma importante problematização, sobre a padronização dos modos de ser e estar no mundo:

[...] Penso que as pessoas que estão ali de algum modo entendem a importância da corporeidade e talvez por isso buscaram conhecer mais, entender como trabalhar com ela através da psicomotricidade, mas ainda percebo que todas (me incluindo) não sabem usar o próprio corpo para se expressar, e levando em consideração que a faixa etária são próximas, o que é que acontece entre a infância e a adolescência que nos poda?

Depois desse relato, é interessante refletir sobre esse questionamento levantado pela graduanda, de como e por que há a padronização dos modos de viver. Se considerarmos a infância em que há a preservação da ludicidade, das interações e das brincadeiras, por que com o avanço na escolarização esses aspectos vão sendo deixados de lado em detrimento aos cognitivos? Se é desejado que os/as professores/as respeitem e proporcionem a manifestação de diferentes linguagens (Ferreira, 2020) para as crianças, como o farão se, enquanto no papel de estudantes, também foram tolhidos? Nesse sentido emerge essa categoria, para notabilizar a necessidade de inovar nos currículos das licenciaturas para que essas outras linguagens (artística, física, entre outras) também recebam significativa importância na formação docente.

Neste viés, a disciplina de PR surge como uma possibilidade de articulação entre relembrar as memórias de infância e inovação curricular porque promove vivências que consideram os/as participantes em sua inteireza e possibilitam a aprimoramento de habilidades, como a comunicação, criatividade e a disponibilidade corporal:

[...] O movimento e a expressão corporal são essenciais na formação de professores, pois desenvolvem habilidades de comunicação e criatividade e aulas estão fazendo com que eu melhore nesses aspectos. [...] Para recomendar a psicomotricidade relacional diria que ela é uma abordagem poderosa que fortalece a comunicação entre mente e corpo, ajudando os indivíduos a se expressarem livremente (Estudante 9).

Diante dos dados compartilhados nestas duas sessões de discussão, apesar dos relatos serem apresentados em categorias diferentes, é possível perceber o quanto há de permeabilidade entre elas, uma vez que, enquanto seres humanos, somos inteiros e complexos. Porém, o que esperamos incitar com essas problematizações é que é emergente a necessidade de revisitar e rever as bases curriculares dos cursos de licenciatura para que outros aspectos mais vivenciais também ganhem espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo desta escrita, que era o de analisar o sensibilizar da Psicomotricidade Relacional no resgate do adulto que brinca, na formação docente dos acadêmicos participantes das vivências, com os dados que foram sociabilizados, oriundos das vivências de estudantes dos cursos de Educação Física e Pedagogia, ambos da licenciatura de uma universidade do extremo sul do Brasil, identificamos a emergente necessidade de resgatar com os/as futuros/as professores/as as possibilidades de se aprender brincando e interagindo.

Assim sendo, conforme o referencial apontado nesse estudo (Ferreira, 2020; Fortuna, 2019) o brincar e o lúdico são essenciais no processo de formação de acadêmicos de cursos de licenciatura, principalmente. A PR, em sua proposta interativa e lúdica (Bersch; Piske, 2020), oferta inúmeros momentos de exploração corporal, e de brincar e brincadeiras que muitas outras disciplinas não oferecem na Graduação, e que são extremamente relevantes para o/a professor/a que atuará com crianças.

Além disso, segundo Simione (2023), devido às marcas que carregamos de um modelo de escolarização pautado na cognição e na regulação do tempo no espaço da escola, muitos/as professores/as não compreendem e nem mesmo lembram como é brincar e sua potencialidade no processo educativo das crianças. O que torna esse estudo relevante para compreendermos o quanto essa disciplina, com uma proposta metodológica singular, se diferencia em muitos aspectos de outras nos cursos de licenciatura, é que reverbera no processo de formação de acadêmicos, ao recordá-los de memórias brincantes e conexões mediante as materialidades disponibilizadas.

Em suma, na contramão da lógica do processo educativo focado na cognição somente, propomos nesse estudo uma metodologia que visa às interações e ao envolvimento do discente de forma total, sem fragmentações do corpo e da mente. Nessa lógica reflexiva, se consideramos o brincar, o movimento e as mediações pela via corporal, aspectos inerentes ao processo educativo com as crianças, é fundamental que os futuros docentes possam, por meio de experiências formativas, compreender essa relevância.

Ainda que tenhamos apresentado vários elementos que revelem a importância da formação acadêmica pela via corporal, evidentemente, a discussão não cessa por aqui. Contudo, identificamos que, ao refletir sobre isso, estamos contribuindo para que esses questionamentos se propaguem e incentivem as revisões nas bases curriculares dos cursos de licenciatura.

Logo, destacamos a notável relevância desses aspectos nas duas categorias intituladas o resgate das lembranças brincantes e inovação no currículo, que emergiram diante da análise dos registros dos/as estudantes da disciplina de PR. Na primeira categoria, referente ao resgate das lembranças brincantes, mencionamos narrativas em que os/as estudantes compartilhavam que as propostas e atividades propiciadas pela disciplina faziam lembrar do tempo em que eram crianças, fazendo com que, por meio da vivência entendessem a potencialidade de muitas vezes não direcionar as atividades, mas apenas proporcionar materiais para a criação, enriquecendo as múltiplas linguagens da criança, e tornando mais significativo o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, sem essas experiências promovidas pela disciplina de PR, dificilmente esses/as futuros professores compreenderiam a importância do resgate do brincar, das brincadeiras e do lúdico em sua atuação e formação docente.

Na categoria inovação no currículo, procuramos salientar a lacuna presente nos cursos de licenciatura, uma vez que a PR se encontra enquanto uma disciplina optativa. Apesar de propiciar o trabalho com inúmeros elementos fundamentais na formação de professores/as que atuarão com crianças, por ser optativa, muitos/as estudantes nem mesmo chegam a conhecê-la, mostrando assim a carência de um currículo que pense no lugar do corpo no espaço da aprendizagem da criança, sabendo se expressar.

Lembramos que corpo e mente são partes de uma única unidade que é o ser humano, por isso não podemos fragmentá-la ou apenas ignorá-la. É fundamental realizar outros estudos nessa perspectiva para que possamos ter mais experiências e vivências no sentido de qualificar a formação de professores/as.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Erick Matheus Lopes; SOUZA, Maria de Fátima Proença. Educação infantil: adulto brincante, criança brincante. **Rev. Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT**, v. 15, n. 2, p. 1-11, nov. 2019.

AUCOUTURIER, Bernard; DARRAULT Ivan; EMPINET J. L. **A prática psicomotora: reeducação e terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Persona, 1977. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BERSCH, Ângela Adriane Schmidt; PISKE, Eliane Lima. Psicomotricidade relacional: estratégia de intervenção pedagógica na educação. **Itinerarius reflectionis**, v. 16, n. 3, p. 1-

18, maio de 2020. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/60420/34626>
Acesso em 12 dez. 2024.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018. Disponível http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
Acesso em: 20 abr. 2024.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Tradução: André de Carvalho-Barreto. Revisão técnica: Silva H. Koller. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAMARGO, Daiana; DORNELLES, Leni Vieira. Brincar, corpo e movimento como eixos de formação de professores de crianças pequenas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e. 77386, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/LLL8kXCRbztyf9TyzBnMjBK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 nov. 2024.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. O lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 1, n. 4, jan/mar, 2004, ISSN 1415-6396. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf. Acesso em: 08 nov. 2024.

EVANGELISTA, Ariadne de Sousa. Sala de referência ideal para as crianças e para as profissionais da educação. Zero-a-seis, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 175-203, jan./jul. 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2020v22n41p175>. Acesso em: 10 dez. 2024.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Formação de professores e ludicidade: reflexões contemporâneas num contexto de mudança. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 1, n. 2, p. 410-431, out/dez, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7901>. Acesso em: 08 nov. 2024.

FORTUNA, Tânia Ramos. Em busca da pedagogia lúdica: como brincam os professores que brincam em suas práticas pedagógicas? **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2019. DOI: 10.30691/relus.v3i1.1880. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/relus/article/view/1880>. Acesso em: 10 dez. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

LARROSA, Jorge. **Tremores escritos sobre experiência**. Tradução Cristiano Antunes, João Wanderley Geraldi. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LAPIERRE, Andre; AUCOUTURIER, Bernard. **Fantasmas corporais e prática psicomotora**. São Paulo: Manole, 1984.

LAPIERRE, Andre; LAPIERRE, Anne. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos**.

Psicomotricidade Relacional e Formação da Personalidade 2. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e Formação de Educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso em: 08 nov. 2024.

MELO, José Carlos de. A função do lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. **Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 15, p. 316-325, setembro de 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidade/seinovacao/article/view/1500>. Acesso em: 17 dez. 2024.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil – Psicomotricidade: alternativas pedagógicas**. Porto Alegre: Ed. Prodil, 1995.

OLIVEIRA, Jorge Leite de. **Texto acadêmico: técnicas de redação e de pesquisa científica**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

ONU, Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos direitos Humanos ONU, 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-dacrianca-1959.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

SANTOS, Maria Walburga dos; ROSA, Alessandra De Campos e Silva. Brincar na infância e na vida adulta: elementos para pensar uma docência brincante. **Rev Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 68, p. 240-257, 16 de dez. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7042> Acesso em: 07 nov. 2024.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Camila Rubira; BERSCH, Ângela Adriane Schmidt. Psicomotricidade Relacional: contributos na Formação de Professores(as) de Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, v. 24, n. 1, e209, p. 1-12, 2022. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/4399/439970164007/html/#> Acesso em: 12 dez. 2024.

SIMIONE, Gabriela da Fonseca. **Adultos brincantes: Por que paramos de brincar ao crescer? ou Paramos de brincar para crescer?** 2023. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual Paulista Unesp, São Paulo, SP, 2023.

SOUZA, Fabrício Ferreira de; SANTOS, Fillipe Matheus Oliveira; MATTOS, Adenilson Mariotti. O lúdico, o brincar e a educação infantil. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v.1, p. 1-13, 2019.

VIEIRA, José Leopoldo, BATISTA Maria Isabel Bellaguarda, LAPIERRE, Anne. **Psicomotricidade Relacional: A teoria de uma prática**. Curitiba. Filosofart. 2005.

XAVIER, Elaine Fabre.; OLIVEIRA, Paloma Rezende. O espaço do brincar na educação infantil e ensino fundamental: rupturas e continuidades. **Revista Lex Cult**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 37-56, maio/ago. 2022.

Recebido em: 18 de dezembro de 2024

Aprovado em: 17 de julho de 2025