

# MOVIMENTOS E GESTOS DO CORPO INFANTIL NA PEDAGOGIA DE PROJETOS: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DE UMA PESQUISA COM CRIANÇAS

*MOVEMENTS AND GESTURES OF THE CHILD'S BODY IN PROJECT  
PEDAGOGY: METHODOLOGICAL TRAJECTORY OF A STUDY WITH CHILDREN*

*MOVIMIENTOS Y GESTOS DEL CUERPO DEL NIÑO EN LA PEDAGOGÍA  
DE PROYECTOS: TRAYECTORIA METODOLÓGICA DE UNA INVESTIGACIÓN  
CON NIÑOS*

Marynelma Camargo Garanhani<sup>1</sup>

Tatiane Lopes Monteiro<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Doutora em Educação pela PUC/SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Curitiba – PR – Brasil.*

<sup>2</sup>*Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Curitiba – PR – Brasil.*

**Resumo:** O objetivo deste estudo foi compreender como crianças utilizam o movimento do seu corpo para comunicarem suas aprendizagens. Para isto, selecionamos

uma escola da rede particular de Curitiba, que por meio da pedagogia de projetos, considerava as crianças protagonistas de suas aprendizagens. Os instrumentos para a produção de dados da pesquisa foram: a observação participante, a entrevista em grupo e um recurso chamado **JPEG converter**, o qual possibilitou a transformação de vídeos em imagens fotográficas. A análise dos dados nos possibilitou identificar três tipos de movimentos na comunicação das crianças: o movimento aleatório do corpo infantil; o movimento do corpo como suporte da fala infantil e o movimento com intenção: o gesto infantil. Assim, o presente artigo tem a intenção de apresentar a trajetória metodológica da pesquisa, como também discussões e reflexões sobre o movimento do corpo infantil e os seus gestos no processo de comunicação de aprendizagens.

**Palavras chave:** Pesquisa com crianças; Movimento; Gestos.

**Abstract:** The objective of this study was to understand how the children used their body movement to communicate their learning. For this purpose, we selected a private school in Curitiba that, through the project pedagogy, considered the children as protagonists of their learning. The instruments for the production of data for this research were: participant observation, a group interview, and a resource called **JPEG converter**, which enabled videos to be converted into photographic images. Analysis of the enabled us to identify three types of movements in the children's communication: spontaneous movement of the child's body, body movement as support for the speech, and the intentional movement: the childlike gesture. The aim of this article is to present the methodological trajectory of research, as well as discussions and reflections on children's body movements their gestures in the process of communication of learning.

**Key words:** Research with children; Movement; Gestures.

**Resumen:** El objetivo de este estudio fue comprender cómo los niños utilizan el movimiento de su cuerpo para comunicar su aprendizaje. Para eso, seleccionamos una escuela privada de Curitiba que a través de la pedagogía de proyectos consideraba a los niños protagonistas de sus aprendizajes. Los instrumentos para la producción de los datos de la investigación fueron la observación participante, la entrevista en grupo y un recurso llamado **JPEG converter**, lo que permitió la transformación de los vídeos en imágenes fotográficas. El análisis de los datos nos permitió identificar tres tipos de movimientos en la comunicación de los niños: el movimiento aleatorio del cuerpo del niño; el movimiento del cuerpo en apoyo del habla, y el movimiento de los niños con intención: el gesto infantil. De este modo, este artículo tiene la intención de presentar la trayectoria metodológica de la investigación, además de discusiones y reflexiones sobre el movimiento del cuerpo del niño y sus gestos en el proceso de comunicación de aprendizajes.

**Palabras clave:** Investigación con niños; Movimiento; Gestos.

## INTRODUÇÃO

**O** estudo apresenta a trajetória metodológica de uma pesquisa com crianças de 5 e 6 anos de uma escola da rede de ensino particular de Curitiba – Paraná/Brasil. A escolha da instituição justificou-se pela metodologia de ensino utilizada com as crianças, sendo a pedagogia de projetos.

A pedagogia de projetos é uma metodologia de ensino que encoraja crianças a buscarem respostas para os seus questionamentos por meio da pesquisa e incentiva o protagonismo das mesmas. Neste cenário, o corpo docente atua

como mediador da apropriação e da produção do conhecimento e não um mero informante ou um detentor de todo o saber. O professor, nesse caso, é um facilitador e a metodologia se centra no aluno e nas suas necessidades educacionais. Assim, a centralidade do conhecimento está na criança e não no professor e tampouco pouco nos conteúdos.

No protagonismo das crianças é possível observar uma valorização da aprendizagem por meio de **experiências corporais**. Em síntese, não há possibilidade de as crianças conhecerem o mundo somente pela fala do outro, elas necessitam agir corporalmente para compreendê-lo (HOYUELOS, 2006 e 2009). Portanto, a criança é encorajada a argumentar, questionar e agir corporalmente na busca de seu conhecimento (MONTEIRO, 2012).

Neste cenário o objetivo da pesquisa foi compreender como as crianças de 5 e 6 anos, inseridas no 1º ano do ensino fundamental, utilizavam o movimento do seu corpo para comunicar suas aprendizagens. Para isto, o estudo utilizou instrumentos investigativos de cunho etnográfico, sendo: a observação participante e a entrevista em grupo. E, neste texto, daremos ênfase ao relato dos procedimentos metodológicos da pesquisa, por meio da apresentação da análise de alguns dados.

## PESQUISA COM CRIANÇAS: UMA BREVE REFLEXÃO...

A pesquisa educacional consiste “essencialmente em estudar e interagir com as pessoas em seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio” (GAUTHIER apud LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2008, p. 47).

Com base nas considerações, visualizamos a possibilidade de realizar pesquisas com crianças em instituições escolares para compreender a dinâmica destes contextos de aprendizagens. Mas, para isto, se faz necessário contextualizar a criança na conjuntura da pesquisa educacional e sua posição como colaboradora da pesquisa.

Ter as crianças como informantes qualificadas (ROCHA, 2008) justifica considerar as mesmas como sujeitos capazes de apresentarem informações sobre os seus cotidianos escolares, ou seja, pode-se considerá-las como sujeitos colaboradores da pesquisa. Porém é necessário pontuar que esse é um

procedimento recente e a sociologia da infância<sup>1</sup> é uma área do conhecimento que sinaliza uma orientação epistemológica para esta tarefa.

A sociologia da infância “objetiva conhecer a infância como categoria social e as crianças enquanto membros da sociedade, atores sociais e agentes de cultura” (SARMENTO, 2013, p. 20).

Os pesquisadores da sociologia da infância se propuseram a pensar a criança a partir de um novo paradigma e, para isto, apresentam ênfase na necessidade de reconstruir o conceito que a visão ocidental e adultocêntrica impuseram para a mesma (FARIA; FINCO, 2011). Nesse cenário, a criança é vista como um sujeito social ativo, comunicativo, competente, criativo e de pleno direito que pode contribuir significativamente nas pesquisas educacionais, pois é capaz de vivenciar, reproduzir a cultura do adulto e também criar sua própria cultura com os seus pares<sup>2</sup>.

Em meio a tais constatações, Rocha (2008) argumenta sobre a necessidade, na pesquisa com as crianças, de respeitar as suas singularidades e considerá-las como seres múltiplos inseridos em diferentes contextos sociais e culturais. Neste tipo de pesquisa é necessário também prosseguir com abordagens que se comprometam a escutar o que realmente a criança tem a dizer. Porém se deve ampliar a abrangência dos termos ouvir e escutar, pois o pesquisador não deve apenas receber simplesmente a informação apresentada, mas compreender toda a comunicação feita por ela (ROCHA, 2008).

Tal análise da expressão oral do outro/criança orienta-se pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa – lembrando que, quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais (ROCHA, 2008, p. 45).

A comunicação infantil, cheia de diversas formas de expressões, indica alguns desafios metodológicos e mostra-se a necessidade de ampliar o olhar e a escuta do pesquisador. Assim a comunicação infantil poderá utilizar-se de diferentes linguagens e não somente a linguagem oral. O termo ouvir a criança deve abranger ouvi-la em todas as suas múltiplas formas de comunicação.

Com o apoio desses pressupostos teóricos definiu-se realizar uma pesquisa com crianças de 5 e 6 anos e, para isto, a coordenação da escola selecionada para o estudo indicou uma turma que estava desenvolvendo um projeto<sup>3</sup> desde o início do ano letivo. A turma era **Amigos da fadinha da natureza** e apresentava a seguinte pergunta de investigação do projeto: **como construir uma oca?**

Porém havia outros questionamentos levantados pelas crianças, como: o que fazem os índios? Eles vivem na floresta? Que roupas eles vestem? O que eles comem? Eles cuidam dos animais?

Neste cenário, outro critério foi utilizado para a escolha da turma, sendo: o projeto deveria ter diferentes componentes curriculares envolvidos, como arte, educação física, música e inglês.

Assim, definido o campo de investigação e de posse das autorizações<sup>4</sup> para utilização de imagens e comunicações das crianças, colaboradoras da pesquisa, iniciamos a observação participante e a entrevista em grupo.

## OS INSTRUMENTOS E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Iniciamos o estudo por meio de uma conversa com a turma e dissemos para as crianças que estávamos ali para conhecer um pouco mais sobre o projeto que estavam investigando. Na sequência, a **observação participante** foi dividida em três momentos, os quais foram a participação em três assembleias<sup>5</sup>, sobre o projeto<sup>6</sup>, que aconteceram em semanas diferentes. Assim, as participações nas assembleias nos auxiliaram na compreensão sobre o contexto do projeto da turma e também proporcionaram a observação da sala de aula em que a turma estava inserida. Foi possível perceber, também, os ambientes nos quais estava sendo desenvolvido o projeto.

Assim, a observação participante nos levou a compreensão de que o pesquisador é:

... um ator social e o seu espírito pode acender às perspectivas de outros seres humanos, ao viver as 'mesmas' situações e os 'mesmos' problemas que eles. Assim, a participação ou seja, a interação observador-observado está a serviço da observação; ela tem por objetivo recolher dados (sobre acções, opiniões ou perspectivas) aos quais um observador exterior não teria acesso. (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2008, p. 155).

A observação do contexto investigado permite então "compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que vai lhe permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem" (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2008, p. 155).

No estudo, as observações auxiliaram também na organização e na execução da etapa seguinte: **as entrevistas em grupo**. E as mesmas aconteceram da seguinte forma: as crianças que tinham trazido autorizações<sup>7</sup>, com o auxílio da

professora regente, foram organizadas em dois grupos - um de 7 e o outro de 8 crianças.

É coerente pontuar que a entrevista na pesquisa educacional permite que o pesquisador confronte “sua percepção ‘do significado’ atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem” (WERNER e SCHOEPFLE apud LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2008, p. 160). Por isto as entrevistas com as crianças auxiliaram na compreensão das observações realizadas, pois pudemos visualizar e compreender o que foi dito durante as assembleias, ou seja, as crianças complementaram e explicaram as dúvidas que apareceram durante a observação participante por meio de novas comunicações. Assim, a entrevista é uma técnica:

[...] não só útil e complementar à observação participante, mas também necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as idéias dos sujeitos observados. [...] a observação participante é uma técnica utilizada numa etapa preparatória relativamente à entrevista e que se tornará a etnografia do meio. (WERNER e SCHOEPFLE apud LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2008, p. 160).

Em meio a essa produção dos dados, vivemos um dilema diante das transcrições e as gravações em áudio e vídeo das crianças: como organizar os dados sobre a movimentação do corpo presente nas comunicações das crianças? Percebemos então a necessidade de utilizar imagens. Mas como? Foi então que recorreremos ao programa **JPEG Converter**.

O referido programa converte filmagens em imagens fotográficas e sua utilização possibilitou organizar a apresentação das comunicações infantis de uma forma dimensional, ou seja, organizar e apresentar a análise dos dados da pesquisa em duas dimensões, de forma simultânea: as falas das crianças, por meio de transcrições, e seus movimentos corporais, por meio de imagens filmadas convertidas em fotos.

Essas ações nos possibilitaram realizar uma triangulação entre as observações, filmagens, imagens fotográficas e transcrições das falas. Portanto, a triangulação se fez necessária, pois a combinação de vários procedimentos para a produção e análise dos dados nos ajudou a validá-los.


Na análise dos dados, identificamos três tipos de movimentos do corpo, na comunicação das crianças, e organizamos a sua apresentação em três eixos:

- o movimento aleatório do corpo infantil;
- o movimento do corpo como suporte da fala infantil;
- o movimento da criança com intenção: o gesto infantil.

## OS MOVIMENTOS CORPORAIS NAS COMUNICAÇÕES DAS CRIANÇAS

Para apresentar o primeiro eixo, o **movimento aleatório do corpo infantil**, achamos necessário utilizar a análise de um dos trechos da comunicação do 1º grupo de crianças entrevistadas.

### Quadro 1- Trecho da comunicação do 1º grupo

<p><i>Pesquisadora</i> – [...] como vocês começaram a estudar sobre os índios? (<i>Jason</i> estava em pé e se apoiava com as duas mãos sobre a mesa. Ele estava sorrindo e jogando o peso do seu corpo sobre seus braços, o que fazia com que seu corpo fosse projetado para cima. Após a pergunta da pesquisadora, levantou a mão e começou a falar. <i>Storm pegasus</i> e <i>Besouro</i> estavam com os corpos inclinados sobre a mesa, olhando para a pesquisadora e sorrindo. <i>Hello Kitty</i> estava olhando para as suas mãos e mexendo com as mesmas).</p> <p><i>Jason</i> – O <i>Storm Pegasus</i> levou um apito (<i>Tyson</i> se ajoelhou em sua cadeira e começou a inclinar o corpo para cima e em cima da mesa. <i>Jason</i> abaixou a mão e olhou para cima). Daí nós começamos a fazer coisas de índio.</p> <p><i>Pesquisadora</i> – E o que mais?</p> <p><i>Storm Pegasus</i> – (tirou a mão da boca e ficou passando as mãos sobre a mesa, o tempo todo de sua fala, fazendo movimentos circular es e com as mãos entrelaçadas). E também a gente gostou dessas coisas, e a gente parou de pesquisar uma outra coisa porque foi mais interessante. Essas coisas de índios e como eles constroem ocas (<i>Jason</i> ficou olhando para baixo e mexendo a sua mão sobre a mesa)</p> <p>Trecho da comunicação do 1º grupo (12/09/2011)</p>	
--	---

Fonte: Monteiro, 2012

É possível observarmos, neste trecho da comunicação, que as crianças movimentavam os seus corpos durante o período das entrevistas em grupo. Já no início, quando perguntamos sobre como o projeto iniciou, *Jason*<sup>8</sup> realizou diferentes movimentos com o seu corpo, movimentos esses que não apoiavam a sua fala e nem simbolizavam algo, mas foram realizados de forma contínua e aleatória. Isto porque a mobilidade corporal na criança pequena prevalece em relação à sua imobilidade. Wallon (1979) nomeia tal movimentação contínua e aleatória na criança de **imperícia**, sendo:

[...] a imperfeição habitual dos movimentos. Dizemos que uma pessoa é desajeitada quando não consegue executar o que desejaria fazer ou o que nós gostaríamos de vê-la fazer. Assim, todos os factores que intervêm na execução de um movimento podem, pela sua insuficiência, tornar-se uma causa de imperícia. (WALLON, 1979, p. 124).



Porém a imperícia na criança pequena não é vista como um problema, uma vez que a mesma ainda não apresenta maturação biológica para manter-se imóvel por um longo período de tempo. Portanto pode ser entendida como uma característica do desenvolvimento infantil.

Para melhor compreensão do conceito, utilizamos a explicação de Wallon (1979) sobre a imperícia no desenvolvimento da criança.

O equilíbrio do corpo e de cada movimento, do mais total ao mais delicado e miúdo; a sua apropriação à intensidade das resistências ou dos impulsos, assim como as dimensões do objecto e à exacta localização do objectivo dependem de uma actividade muscular, pois, cuja lei consiste em variar perpetuamente segundo variam as relações entre as nossas forças corporais e as do mundo exterior, entre os nossos movimentos e as resistências ou distâncias do objecto que perseguem. É toda uma dinâmica de estabilização, poderíamos dizer que depende do cerebelo. Por menor que seja a sua insuficiência, o movimento deixa de ajustar-se gradualmente ao objectivo, perde a sua medida, abala os seus pontos de apoio, compromete o equilíbrio do corpo, o qual assemelha então a uma máquina desmantelada e vacilante. Resulta daí uma forma de imperícia muito aparente e muito frequente na criança. (WALLON, 1979, p. 130).

Os movimentos de imperícia, explicados por Wallon, também foram identificados na comunicação de *Storm Pegasus* que, ao falar sobre como iniciou o projeto, realizou movimentos circulares com os braços. Além disso, as crianças que não participaram oralmente desse trecho da comunicação apresentaram movimentos corporais constantes e aleatórios, os quais puderam ser analisados como casos de imperícia, conforme nos orienta Wallon.

É possível também concluirmos, à luz da teoria de Wallon (Galvão, 1992 e 2010), que as crianças que apresentam a movimentação aleatória na comunicação de suas aprendizagens estão no final do estágio do personalismo<sup>9</sup> e adentrando no estágio categorial<sup>10</sup>. E, com isto, já começam a apresentar uma mudança em seus processos de disciplinas mentais<sup>11</sup>. Portanto, já conseguem controlar as suas instabilidades corporais, mas essa mudança é lenta e gradual.

Na sequência apresentamos novas comunicações das crianças, em que os **movimentos corporais se fizeram presentes como suporte de suas falas**, sendo o segundo eixo de análise da pesquisa.

No trecho da comunicação do Quadro 2, as crianças estavam argumentando sobre as brincadeiras indígenas que aprenderam durante o desenvolvimento do projeto.

**Quadro 2** - Trecho da comunicação do 2º grupo

*Raiane* – [...] (*Raiane*, que é a ajudante segura o gravador e, levanta a sua mão para falar) E também a gente fez a brincadeira que era do gavião que era assim (*Ioshui* esta ao seu lado de joelhos observando a comunicação de *Raiane*). Uma pessoa ficava assim (mexeu nos cabelos e depois fez um círculo com as mãos) e cada uma fazia o seu ninho. (fez uma pausa na fala). De verdade era assim, (fez um movimento com uma das mãos, para se referir a lá atrás – onde as crianças ficavam), mas a gente fez que todo mundo ficava sentado lá atrás, (*Ioshui* para de olhá -la, senta ao chão e começa a mexer em seu tênis) e falava o que o gavião come. Falava 5 coisas que o gavião não come e a última, que era (*Ioshui* olhou para a câmera e fez que sim com a cabeça e estava com a boca aberta) o que ele come, daí o gavião tinha que pegar e colocar (*Ioshui* deitou no chão de lado) lá, no gol do futebol; tinha que pegar as pessoas e pôr lá no gol (fez um movimento com as mãos para baixo como se estivesse pegando algo. Nesse momento, *Ioshui* fez uma posição com o corpo em três apoios). O Gol, era a casa do Gavião.

[...] *Ioshui* – E também na brincadeira do gavião, quase todos os meninos ficavam em cima do banco (nesse momento tinha voltado à posição ajoelhada e com as mãos no bolso. *Marina* esta mexendo com as suas mãos e olhando para elas).

Pesquisadora – E por quê?

*Ioshui* – Eles tinham medo.

*Raiane* – (*Raiane* estava com uma das mãos levantada para falar). De ser pegos (*Marina* levanta o rosto e olha para frente).

Trecho da comunicação do 2º grupo (07/11/2011)



Fonte: Monteiro, 2012

No trecho apresentado (Quadro 2) foi possível identificar que *Raiane* necessitou do auxílio dos movimentos do seu corpo para comunicar a brincadeira do gavião. E estes podem ser identificados, quando ela faz o movimento com uma das mãos, para referir-se à palavra atrás, que mostra o lugar em que as crianças se posicionavam na brincadeira. É possível também identificar a situação quando ela estende os braços e aponta os dedos para baixo, mostrando como o gavião capturava as crianças. Toda essa movimentação corporal nos mostra que foi executada para auxiliar a significação de sua fala, sendo utilizada como suporte da mesma.

Os movimentos corporais observados na comunicação de *Raiane* podem ser caracterizados como **ideomovimentos**, ou seja, o pensamento das

crianças apoiado em gestos corporais, conforme indica os estudos de Wallon (GARANHANI, 2004). Estes ocorrem porque a função postural da criança pequena está intimamente ligada à sua atividade intelectual. Ou seja, “[...] a função postural dá sustentação à atividade de reflexão mental. Entre ambas há uma relação de reciprocidade” (GALVÃO, 2010, p. 71).

Os movimentos realizados pelas crianças pequenas como suporte de sua fala são acompanhados de significações de seu meio sociocultural. Isto porque a criança imita os movimentos que são observados por ela. Este processo de imitação, segundo Wallon, inicia-se no estágio do personalismo (GARANHANI, 2004). Portanto, é pela imitação de seu mundo exterior que a criança inicia um processo de conscientização de seu meio sociocultural. Porém não podemos esquecer que a criança a que nos referimos é um ser social, ativo em seu meio e que produz e reproduz a cultura em que vive. A imitação sempre será realizada pela criança a partir de uma significação que a mesma impõe sobre o que é observado e, conseqüentemente, imitado.

[...] não é uma questão de simples imitação ou apropriação direta do mundo adulto. As crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de pares [...] as crianças transformam as informações do mundo do adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo. Dessa forma, contribuem simultaneamente para a reprodução da cultura adulta. (CORSARO, 2011, p. 53).

Em síntese, a criança pequena se apropria da cultura de uma forma única e criativa ao produzir significações de seu meio sociocultural. E estas constatações nos ajudam a concluir que: a criança que se encontra no 1º ano do ensino fundamental tem a necessidade de realizar movimentos aleatórios devido ao processo de controle do corpo, mas esses se encontram integrados a movimentos que dão suporte à sua fala, ou seja, aos ideomovimentos. Esse processo também é conceituado por Wallon de mentalidade projetiva (GALVÃO, 2010). A mentalidade projetiva acontece quando:

[...] a criança recorre ao gesto para completar a expressão do seu pensamento. Para falar do tamanho de um objeto, como por exemplo, sua cama, é comum dizer “minha cama, é assim, ó! Mostrando com os braços bem abertos como é grande sua cama. Muitas vezes, para tornar presente uma ideia, a criança precisa construir, por meio de seus gestos e posturas, um cenário corporal – o gesto precede a palavra. É o que Wallon chama de mentalidade projetiva: ainda frágil, o ato mental projeta-se em atos motores. (GALVÃO, 2010, 72).

As considerações apresentadas nos levam à compreensão de que a movimentação do corpo como suporte da fala infantil é essencial para o

desenvolvimento de estruturas cognitivas, pois a criança está internalizando, produzindo e reproduzindo movimentos que representam a sociedade. “[...] A criança irá moldar os seus movimentos corporais conforme as situações e modelos que o meio lhe apresenta” (GARANHANI, 2004, p. 20). Assim, é correto afirmar que esse processo é essencial para o desenvolvimento da criança pequena e para o auxílio de sua formação como um sujeito cultural (GARANHANI, 2004).

Outra situação relevante presenciada na comunicação apresentada por *Raiane* são as atitudes de *Ioshiu*. *Ioshiu* inicia somente observando a comunicação de *Raiane*. Mas, passado certo tempo, parece não estar mais interessado na conversa e inicia uma sequência de movimentos, como: olhar e pegar no seu tênis, ficar de três apoios, deitar no chão, entre outros. Mas o surpreendente é que, mesmo parecendo não estar com o foco de atenção na comunicação de *Raiane*, complementa a sua comunicação sobre a brincadeira do gavião depois de um tempo. Primeiro concordando com o movimento de sim com sua cabeça, quando *Raiane* fala sobre elementos característicos do jogo. E, por segundo, quando traz a comunicação sobre os meninos que tinham medo de serem pegos e subiam no banco.

Essa situação nos leva a identificar as necessidades corporais de movimento da criança que se encontra no 1º ano do ensino fundamental, pois é visto que *Ioshiu* movimenta-se aleatoriamente o tempo todo, devido às características do estágio de desenvolvimento em que ele se encontra. Mas mesmo com todos esses movimentos aleatórios, o seu foco de atenção estava na comunicação de *Raiane*.

Para concluirmos a apresentação do 2º eixo, é possível afirmar que os ideomovimentos apresentados pelas crianças já demonstram significados simbólicos presentes na sociedade e se constituem como **gestos**. Portanto o movimento corporal das crianças também pode ser traduzido como uma linguagem em contínua transformação e auxiliará a mesma na sua constituição como sujeito.

Partindo dessas constatações, apresentamos o 3º eixo, ou seja, **o movimento da criança com intenção: o gesto infantil**. Neste eixo, foi possível identificar e analisar, nas comunicações das crianças, movimentos corporais que se constituíram como gestos, ou seja, movimentos que comunicavam algo por si só, sem a necessidade da complementação de uma comunicação oral. Para ilustrar, apresentamos o Quadro 3, que mostra gestos na comunicação de *Ioshiu* e *Raiane*.

**Quadro 3** - Trecho da comunicação do 2º grupo

*Ioshiu* – a gente também fez a brincadeira do galo que se o menino ou a menina ficar três vezes com o pé no chão (estava com as mãos no bolso, fez uma pausa na fala); é assim (levantou para mostrar) tem um cara aqui (levantou as mãos como se estivesse segurando alguém) um segura na mão do outro e tem que fazer assim (começou a pular de um pé só) (*Julia* começou a fazer igual) daí pôr o pé no chão assim (colocou o pé no chão).

*Pesquisadora* – Ah, se colocar o pé no chão por três vezes perde. (*Ioshiu* fez que sim com a cabeça e sorriu no final).

*Raiane* – a gente pode fazer para mostrar?

*Pesquisadora* – Sim (*Raiane* e *Ioshiu* começaram a mostrar como é a brincadeira. *Ioshiu* pulava e olhava para a pesquisadora sorrindo).

Trecho da comunicação do 2º grupo (07/11/2011)



Fonte: Monteiro, 2012

A comunicação do Quadro 3 nos mostra que quando *Ioshiu* começou a comunicar a brincadeira do galo, necessitou levantar e mostrar com gestos como era a brincadeira. E esta atitude de *Ioshiu* nos mostrou que suas comunicações se revestiram de signos<sup>12</sup> da linguagem<sup>13</sup>, de movimentos, os quais são traduzidos em símbolos. Em síntese, as crianças, em meio a suas movimentações, se comunicam e, conseqüentemente, constroem gestos, ou seja, uma linguagem. Mas como? Quando negociam, compartilham, criam, constroem, significam e ressignificam os gestos que vivenciam. Para complementar, Corsaro (2011) diz que:

Numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si. (CORSARO, 2011, p. 31).

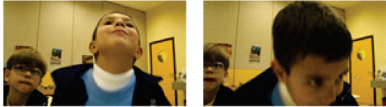
Em meio a essas constatações, é possível pontuar que os sujeitos sociais, mediante suas comunicações, se transformam e, conseqüentemente, criam novas estruturas de pensamento.

Na análise dos movimentos corporais realizados pelas crianças, como já relatado, foi possível verificar gestos, os quais representaram significados utilizados em nosso meio sociocultural. Mediante a este fato, é relevante ressaltar

que, para a criança pequena, é cada vez maior a dependência que a evolução de sua movimentação corporal apresenta do meio social e isso é observado quando a criança apresenta modelos de movimentos adequados aos usos culturais (GALVÃO, 1992).

Com base nessas considerações, apresentam-se alguns trechos de comunicação das crianças, nas quais identificamos os movimentos como gestos.

**Quadro 4** - Trecho da comunicação do 1º grupo


<p><i>Jason</i> – (Após explicar sobre a brincadeira indígena ‘A corrida do coco’ fez o gesto de sim com a cabeça).</p> <p>Trecho da comunicação do 1º grupo (12/09/2011)</p>	
---	--

Fonte: Monteiro, 2012

No Quadro 4, *Jason* expressa um gesto de afirmação com a cabeça ao contextualizar uma brincadeira indígena realizada por eles. Gesto como este e outros também presentes em nosso contexto sociocultural foram uma constante na comunicação das crianças. Nesse sentido, é relevante pontuar que “o corpo assume um papel fundamental no processo de constituição da criança pequena como sujeito cultural” (GARANHANI, 2004, p. 23).

Na sequência, apresentamos o Quadro 5:

**Quadro 5** - Trecho da comunicação do 1º grupo


<p><i>Capricórnio</i> – Eu tenho uma brincadeira indígena para ensinar (Sorriu. No mesmo instante da fala, Tyson, Galáxico e Storm Pegasus estão realizando algumas brincadeiras indígenas atrás de Capricórnio).</p> <p><i>Pesquisadora</i> – E qual é?</p> <p><i>Capricórnio</i> – A corrida de um pé só (virou e procurou um espaço livre, pois algumas outras crianças estavam mostrando outras brincadeiras, para realizar o seu movimento e começou a mostrar. Pulou de um pé só por toda a sala – sorriu no final).</p> <p>Trecho da comunicação do 1º grupo (12/09/2011)</p>	
--	--

Fonte: Monteiro, 2012

No Quadro 5, *Capricórnio* apresentou diferentes gestos corporais, como sorrir, levantar, procurar um espaço livre e pular de um pé só por toda a sala, ao contar

sobre uma brincadeira indígena. É interessante pontuarmos neste momento de apresentação das comunicações que percebemos uma grande variedade de gestos corporais, quando as crianças comunicavam diferentes dinâmicas de jogos e brincadeiras da cultura indígena vivenciados durante o projeto. Visualizamos esta constatação na comunicação de *Tyson* sobre a brincadeira de escalar o cipó (Quadro 6).

**Quadro 6** - Trecho da comunicação do 1º grupo

<p><i>Tyson</i> – E também tem uma que tem que escalar em um cipó (fez o gesto com a mão como se estivesse escalando, sorriu no final e fez um sinal de sim com a cabeça. Nesse momento já foi escolhido por <i>Storm Pegasus</i> para realizar corporalmente outra brincadeira).</p> <p>Trecho da comunicação do 1º grupo (12/09/2011)</p>	
---	--

Fonte: Monteiro, 2012

Ao analisarmos as comunicações que os Quadros 4, 5 e 6 nos mostram, é coerente pontuar que: os movimentos apresentados se caracterizaram como gestos, pois eram carregados de intenções, ou seja, os mesmos eram revestidos de significações dadas pelas próprias crianças.

Nesse sentido, Silva (2007) nos diz que: não é qualquer movimento da criança que terá significado ou que será simbólico, somente o gesto que é carregado de intenção e, por isso, o mesmo torna-se expressivo.

O gesto prefigura o símbolo, assim, como o grito prenuncia a palavra. Entre um e outro, contudo, existe filiação e oposição. A criança terá de desenvolver sua capacidade de controlar os movimentos para que a representação simbólica apareça (SILVA, 2007, p. 16).

Portanto, no gesto, os movimentos das crianças deixam de ser apenas espontâneos e se revestem de intenções e significações. Nesse sentido, “[...] para que se consolide a apropriação do eu corporal, ou seja, a estruturação da consciência corporal, é preciso que o corpo próprio (cinestésico) seja integrado ao corpo visual (das representações)” (GARANHANI, 2004, p. 17).

Concluimos, então, que a criança do 1º ano ainda apresenta movimentos aleatórios, apesar de já utilizar gestos para se comunicar. Estes surgem a partir do controle que a criança adquire de seus movimentos e, conseqüentemente, a partir da

compreensão que ela tem dos significados que tais gestos representam em seu meio sociocultural. Portanto, é fato que a criança, ao utilizar gestos instituídos socialmente, está se apropriando, construindo e (re)construindo uma linguagem, no caso, a **linguagem movimento**. Assim, o corpo em movimento deve ser compreendido não somente como uma necessidade do desenvolvimento da criança de 5 e 6 anos, mas como expressão e comunicação de suas necessidades e aprendizagens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA CONCLUSÕES

Para iniciarmos as considerações finais do estudo, emprestamos os dizeres de Rocha (2008), com a intenção de ensaiar conclusões: quando o sujeito colaborador da pesquisa é uma criança, a sua linguagem oral não pode ser central e nem única, mas sim fortemente acompanhada de outras formas de expressões. Portanto, o pesquisador deve ter consciência que a comunicação virá acompanhada de diferentes formas de movimentações do corpo, devido às múltiplas linguagens da criança.

Assim, concluímos que: as comunicações das crianças são carregadas de **movimentos aleatórios corporais**, os quais podem ser entendidos como uma movimentação constante do corpo infantil (MONTEIRO, 2012). E estes se fazem presentes até os 6 anos, porque a capacidade de controle do corpo pela criança não está ainda completamente desenvolvida até esta idade. Portanto, esta movimentação corporal deve ser vista como uma necessidade do desenvolvimento infantil e não somente uma impulsividade corporal ou como indisciplina.

Outros movimentos identificados foram **os movimentos como suporte da fala infantil**, que ocorrem porque a função postural da criança está intimamente ligada a sua atividade intelectual e entre ambas há uma relação de reciprocidade (GARANHANI, 2004 e GALVÃO, 2010).

Por fim, os movimentos como intenção de comunicação, ou seja, **os gestos**. Movimentos que comunicam algo na sua expressão e poderão acontecer sem a linguagem oral. Porém os gestos integrados à oralidade ou à oralidade integrada aos gestos são fundamentais ao desenvolvimento infantil.

Em meio a tais constatações, concluímos que a escola da criança, principalmente os anos iniciais do ensino fundamental, deve ater-se à movimentação do corpo infantil, ou seja, é necessário um olhar diferenciado daquele olhar que separa "o corpo e a mente dos seres humanos, reafirmando a prioridade desta em relação



daquele” (DUARTE JUNIOR, 2006, p. 43). Garantir, portanto, o entendimento que o movimento do corpo é uma necessidade da criança e não uma forma de indisciplina ou má conduta.

Em síntese, a movimentação do corpo infantil poderá ter um lugar de destaque, na escola da criança, quando se tem a compreensão de que: ao agir corporalmente, a criança apropria-se do mundo à sua volta e produz significações, ou seja, linguagens. Portanto, cabe ao profissional da educação ter conhecimento e consciência da função do movimento corporal nas aprendizagens infantis e do seu protagonismo na escola.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, S. A. Estágio categorial. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L.R (Orgs). **Henri Wallon: psicologia e educação**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011, p. 51-58.
- BARBOSA, M. C. S; HORN, M. D. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- CORSARO, W. Reprodução e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A; M; A. (Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.
- CORSARO, W. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DUARTE JR. J. F. **O sentido dos sentidos e a educação (do) sensível**. 4. ed Curitiba: Criar, 2006.
- FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. Apresentação. In:\_\_\_\_\_. (Orgs). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 1-15.
- GALVÃO, I. **O espaço do movimento: investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon**. São Paulo, 1992. 115f. Dissertação (Faculdade de educação). Universidade de São Paulo - USP – São Paulo, 1992.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- GARANHANI, M. C. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança**. 2004, 145 f. (Tese) – Doutorado em Psicologia da educação, Pontifícia Universidade – PUC – São Paulo, 2004.
- HOYUELOS, A. P. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris**. 1. ed. Barcelona: Octaedro, 2006.
- HOYUELOS, A, P. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. 2. ed. Barcelona: Octaedro, 2009.

JUNQUEIRA FILHO, G. de. A. **Linguagens Geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LESSARD-HÉBERT, M; GOYETTE, G; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Tradução: REIS, M. J. 3. ed. Lisboa: Instituto PIAGET, 2008.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: Balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de pesquisa**, n. 112, p. 33-60, março. 2001.

MONTEIRO, T. L. **A comunicação da criança sobre suas aprendizagens na pedagogia de projetos: em foco o corpo em movimento**. 2012, 124 f. (Dissertação) - Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2012.

PALOMO, S. M. S. Linguagem e linguagens. **Eccos Revista Científica**. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, v.3, n.2, p.9-15, dez. 2001.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (Org). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

SILVA, D. L. da. **Do gesto ao Símbolo**: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. Educar em revista. n. 30, p. 145-167: Curitiba, 2007.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, ROMILDA, T; GARANHANI, M. C. (Orgs). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013, p. 13-46.

SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância**: evolução do objeto do olhar. Cadernos de pesquisa, São Paulo. n. 112, p. 7-31, março. 2002.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Veiga, 1979.

*Artigo recebido em: 30/12/2016*

*Aprovado em: 04/05/2017*

**Contato para correspondência:**

Tatiane Lopes Monteiro. *E-mail*: tatymonteiro24@hotmail.com

**NOTAS**

<sup>1</sup> Segundo Sirota (2002) e Montandon (2001), o termo sociologia da infância surge a partir de uma necessidade de se opor a uma concepção de infância passiva contemplada apenas como objeto sociológico de dispositivos institucionais, como a escola, a família, a justiça, entre outros.

<sup>2</sup> O termo cultura de pares é pontuado por Corsaro (2009 p. 32) como “um conjunto estável de atividades ou rotina, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. Corsaro ainda vai mais além, ao enfatizar que “[...] as culturas de pares surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, a resistir o mundo do adulto” (CORSARO, 2011, p. 129).

<sup>3</sup> Nessa metodologia, os projetos são organizados da seguinte forma: a definição do problema de pesquisa, o planejamento do trabalho, a coleta, a organização e o registro das informações, a avaliação e a comunicação dos processos (BARBOSA; HORN, 2008).

<sup>4</sup> Inicialmente enviamos um pedido de realização da pesquisa para o colégio e posteriormente enviamos autorizações para os responsáveis de cada criança da turma escolhida para a pesquisa.

<sup>5</sup> Termo utilizado pela instituição para conceituar rodas de conversa com as crianças sobre o projeto em desenvolvimento.

<sup>6</sup> O interesse pela cultura indígena surgiu a partir de assembleias nas quais as crianças questionavam sobre alguns costumes indígenas como: vestuários, moradias, danças, confecção de artesanatos, entre outros.

<sup>7</sup> No total de 22 crianças da turma, tivemos autorizações dos responsáveis por 15 crianças para a participação efetiva na pesquisa durante as entrevistas em grupo. Portanto, no 1º momento (observação participante) todas as crianças participaram devido à autorização da escola para a pesquisa, porém, no momento das entrevistas, somente uma parte do grupo pode contribuir com suas comunicações.

<sup>8</sup> Com a intenção de preservar as identidades das crianças que participaram da pesquisa, sugerimos que as mesmas escolhessem nomes que lhes representassem. A escolha partiu das próprias crianças sem a nossa sugestão ou indicação.

<sup>9</sup> Segundo Garanhani (2004), o estágio personalismo, para Wallon, compreende a criança de 3 a 6 anos. É nesse momento que a criança adquire uma consciência corporal de si mesma e dos outros, ou seja, “[...] é nesse estágio que a criança realmente se diferencia do outro e toma consciência da sua autonomia em relação aos demais [...]. A condição fundamental para o processo de constituição da pessoa é a consciência corporal” (GARANHANI, 2004, p. 15-16).

<sup>10</sup> O Estágio categorial, para Wallon, compreende as crianças de 6 a 11 anos. Este estágio de desenvolvimento caracteriza-se, principalmente, no plano da cognição, ou seja, os planos motores e afetivos continuam a se desenvolver, mas é o desenvolvimento intelectual que predomina. “A criança aprende a se conhecer como pessoa pertencente a diferentes grupos, exercendo papéis e atividades variadas. Toma consciência de suas possibilidades, adquirindo um conhecimento mais completo e concreto de si mesma” (AMARAL, 2011, p. 52).

<sup>11</sup> Segundo Wallon, é a capacidade de a criança controlar suas próprias ações (GALVÃO, 2010).

<sup>12</sup> Signos são objetos e/ou imagens, porém, quando passam a ser traduzidos pelos sujeitos sociais, inseridos em uma determinada cultura, são considerados símbolos, pois passam a ter significados sociais, segundo Junqueira Filho (2011) e Palomo (2001).

<sup>13</sup> A linguagem é um instrumento que possibilita a existência de um grupo social que compartilha de uma mesma estrutura de significados (JUNQUEIRA FILHO, 2011).