

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
CURSO DE DOUTORADO

PAULA ROBERTA PASCHOAL BOULITREAU

**A LINGUAGEM EM AQUISIÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

RECIFE,
2023.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
CURSO DE DOUTORADO

PAULA ROBERTA PASCHOAL BOULITREAU

A LINGUAGEM EM AQUISIÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada como requisito para obtenção de título de Doutora em Ciências da Linguagem na Linha de Pesquisa de Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco.

Orientadora: Renata Fonseca Lima da Fonte

RECIFE,
2023.

B7631 Boulitreau, Paula Roberta Paschoal
A Linguagem em aquisição nas aulas de Educação física escolar na Educação infantil / Paula Roberta Paschoal Boulitreau, 2023.
195 f. : il.

Orientadora: Renata Fonseca Lima da Fonte
Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Doutorado em Ciências da Linguagem, 2023.

1. Aquisição de linguagem. 2. Linguagem corporal.
3. Multimodalidade (Linguística). 4. Educação física.
5. Educação de crianças. I. Título.

CDU 800.85
Luciana Vidal CRB4/1338

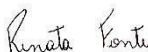
PAULA ROBERTA PASCHOAL BOULITREAU

A LINGUAGEM EM AQUISIÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco como requisito para obtenção do título de Doutora em Ciências da Linguagem.

Aprovada em: 28/07/2023.

BANCA EXAMINADORA:



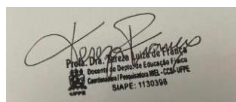
Profa. Dra. Renata Fonseca Lima da Fonte
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP
(Orientadora)



Profa. Dra. Isabela do Rêgo Barros
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP
(Examinadora interna)



Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
(Examinadora externa)



Profa. Dra. Tereza Luiza de França
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
CAMPUS I - BRASÍLIA - PE
CAMPUS II - RECIFE - PE
CAMPUS III - CARUARU - PE
CAMPUS IV - GARUVA - PE
CAMPUS V - JABOATÃO - PE
CAMPUS VI - OLINDA - PE
CAMPUS VII - PERNAMBUCO - PE
CAMPUS VIII - SALGUEIRO - PE
CAMPUS IX - SERTÃO - PE
CAMPUS X - VALE DO ANIL - PE
CAMPUS XI - VERA CRUZ - PE
CAMPUS XII - ZANHOIÃO - PE
CAMPUS XIII - CARUARU - PE
CAMPUS XIV - GARUVA - PE
CAMPUS XV - JABOATÃO - PE
CAMPUS XVI - OLINDA - PE
CAMPUS XVII - PERNAMBUCO - PE
CAMPUS XVIII - SALGUEIRO - PE
CAMPUS XIX - SERTÃO - PE
CAMPUS XX - VALE DO ANIL - PE
CAMPUS XXI - ZANHOIÃO - PE

Prof. Dra. Tereza Luiza de França
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
(Examinadora externa)



Profa. Dra. Wilma Pastor de Andrade Sousa
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
(Examinadora externa)

AGRADECIMENTOS

Gratidão é uma virtude que construímos a duras penas com base nos grandes desafios travados em nossas vidas, à medida que passamos a reconhecer que são esses entraves que nos levam aos saltos qualitativos, às aprendizagens e tornam nossas conquistas muito mais valiosas. Os triunfos tornam-se bênçãos em nossas vidas preenchendo nossos corações e nos fazem tão felizes, que agradecer nos torna mais plenos. Por isso, sou grata à Deus por todas as pessoas que apenas passaram, mas também as que, por algum motivo, permanecem em minha vida, proporcionando todas suas marcas peculiares, deixando seus legados e contribuições que me permitiram amadurecer e me rever em algum aspecto.

Sou grata por aprender a dar dois passos para trás, ouvir e ceder para vencer quando perdi uma das maiores referências da minha vida, o meu pai. Que assim como a minha mãe me ensinou o valor do amor pela família, da dedicação pelo estudo e pelo trabalho. Afinal, essas eram as únicas saídas para aqueles que precisavam construir suas vidas com seus próprios tijolos, batalha atrás de batalha. Essa era a única herança! Por isso, agradeço pelo dom da vida e pela oportunidade de ter vivenciado mais um momento de formação e aprendizagem formal durante o processo de doutoramento tão distante para tantos sujeitos com potencial neste país.

Nessa perspectiva, aproveito o ensejo para agradecer a parceria que a minha orientadora profa. Dra. Renata da Fonte estabeleceu comigo, demonstrando apoio, compreensão, encorajamento quando pensei que não conseguiria dar mais conta da jornada. Foram muitas trocas de ideia a noite e nos finais de semana; enfim uma cumplicidade fechada em prol da interlocução humanizada entre as Ciências da Linguagem e a Educação Física, comprometida com a produção do conhecimento que vislumbra seus desdobramentos na realidade social concreta.

Não poderia deixar de exaltar a importância da minha família nesse processo de formação. Nesse sentido, agradeço ao meu esposo: lutador, trabalhador, parceiro e pai dedicado, pela sua paciência e assistência no decorrer da produção, bem como pelo seu apoio por vezes realizado em favor de prioridades que foram estabelecidas pela nossa família. Agradeço também à família que juntos construímos de fato no decorrer dessa caminhada com a chegada da nossa amada Lorena e pela ajuda dada

pelos avós/sogros, sempre disponíveis para nos apoiar nos finais de semana quando precisei retomar a escrita.

À minha mãe pela sua insistência e persistência, que por vezes influenciou no resultado desta produção. Ela que providenciou alguns livros para as minhas leituras e aprofundamentos, contribuiu financeiramente para que a finalização do curso fosse possível, além de nos ajudar com Lore durante a semana para a retomada dos estudos e da escrita, dentre outras tantas ações.

Agradeço também às minhas irmãs Bia Boulitreau e Bel Boulitreau pela parceria de todos os momentos durante a vida, e que agora não seria diferente. Nunca esqueçamos que apesar dos pesares, juntas somos e seremos sempre mais fortes.

Sou grata aos pequenos que habitaram a minha vida nesse período que inspiraram meus estudos, me ajudaram a aprender, observar, registrar e me motivaram ainda mais a estudar sobre as crianças. Lorena, Maria Eduarda, João, Théo e Gael. Mas, preciso fazer dois registros especiais. Primeiro a João Guilherme, meu afilhado, amor, que me rendeu muitos registros de estudos leituras e me motivou a ser mãe e depois e com maior importância ainda à Lorena, amor maior da minha vida, que me ensina a ser uma pessoa diferente a cada dia que passa. “Te amo filha!!”

Sou grata à minha avó Lete, que neste momento de reaprendizagem da minha vida e de tanto esforço, aos 86 anos, me motivou à conclusão desses estudos, apoiando-me com Lorena nos primeiros 4 meses de vida. “Te amo voinha!” Sinto-me também honrada pelo apoio da minha avó Maria Esther, que mesmo com suas limitações de saúde, lembra-se desta querida neta em suas orações tradicionais todos os dias. Agradeço à presença da família dos meus padrinhos em minha vida e toda felicidade que construímos por alguns anos: Rosely e Carlos Luna, Nicolás e Mariana.

Aproveito o ensejo para agradecer aos amigos que de algum modo me ajudaram a ser o que eu sou hoje, e que me acompanham desde a graduação: Marcela Silva, Lucas Vieira, Allan Delmiro, Fagner Barros, Renata Gouveia, Ângelo Santos e Carlos Augusto Mulatinho, Ana Paula Rodrigues Figueiroa. Agradeço aos colegas com os quais pude trabalhar e aprender muito: Nete Rios, Eveline Feitosa, Fran, Tia Ivete, Seu Armindo, Camila Freitas, Rhuanna.

Agradeço aos colegas com os quais trabalho hoje e posso dividir meus momentos de angústia e felicidade, sejam eles quais forem, sei que eles estarão comigo às 16h da sexta-feira para o desabafo semanal. Muito obrigada por estarem

comigo sempre: Adriana Rosa, José Batista, Sandra Gouveia e Marcos Honorato. E aqueles que chegaram mais perto por último: Brenda, Edmário, Rosemberg e Queila.

Aos professores que marcaram minha história: Tia Neta, Tia Betânia, Tia Marcilene, Magnólia, Júlio Rodrigues, Vera Samico, Marcelo Tavares, Marcílio Souza Júnior, Adriana Gehres, Patrícia Pessoa, Tereza França, Vilde Menezes, Isabela do Rêgo Barros, Marianne Cavalcante e Renata da Fonte.

Agradeço também aos parceiros aprendentes que passaram na vida e contribuíram nesse projeto de pesquisa: Adryelle Karlla, Júnior Claudino, Marcelo Cabral, Jessyka, Byanka Cavalcante, Thiago Ramos, Gabriel Arruda, Cássio, Agnes e Victor Gomes.

Por fim, lembro que todo esse trabalho só foi possível a partir de muita dedicação e da participação de uma coletividade. Afinal, qualquer pessoa que deseja a felicidade, mesmo sendo uma peça importante, sabe que não conseguirá sozinho. Gratidão a todos que um dia me abraçaram mesmo que não estejam nominalmente aqui.

*Ninguém é tão grande
que não possa aprender,
nem tão pequeno que não
possa ensinar.*

(ESOPO)

RESUMO

Há algum tempo a Educação Física vem se aproximando das ciências humanísticas sendo conceituada como linguagem por alguns autores e até por documentos oficiais no campo educacional tais como a Base Nacional Comum Curricular. Todavia, muitos são os apontamentos para necessidade de fortalecimento desses laços em busca de aprofundamentos. Nessa direção, este estudo busca a interlocução entre os campos de estudos da Educação Física e das Ciências da Linguagem com o objetivo geral de compreender as expressões corporais como linguagem realizada por crianças em aquisição, nas aulas de Educação Física Escolar na Educação Infantil, partindo do pressuposto de que o processo ocorre enquanto sistema integrado e multimodal (produção prosódico-vocal e gestos). Durante a pesquisa buscamos responder: “De que forma as expressões corporais, enquanto aspectos multimodais coatuantes na aquisição de linguagem, são realizados por crianças em aulas curriculares de Educação Física, planejadas a partir da abordagem metodológica da Cultura Corporal?” Para que isto fosse possível, optamos por um estudo de cunho qualitativo cuja base epistemológica foi a abordagem Etnometodológica. Ao buscarmos investigar uma realidade em específico, realizamos um estudo de caso que também se caracterizou como pesquisa-ação longitudinal. A coleta consistiu em registrar três crianças, cada uma com uma idade (um ano, três anos e cinco anos), em período de aquisição da linguagem, participando das aulas sistematizadas de Educação Física em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade do Recife. Os dados foram registrados por meio da filmagem com captação de áudio, transcritos com auxílio do *software* ELAN e analisados com base na perspectiva multimodal de linguagem e nas categorias: linguagem enquanto expressão humana multimodal e expressões corporais enquanto gestos pertinentes à Cultura Corporal. Durante as análises identificamos que nas aulas as crianças utilizam gestos já dimensionados pelos estudos de McNeill (1992), mas também, que existem outras variações ainda não descritas. Nessa direção, propusemos como inovação para o campo teórico-metodológico da Educação Física e das Ciências da Linguagem a nomeação de duas novas formas de expressão/materialização dos gestos: as pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal e os gestos de expectativa com marcações ritmadas referenciadas na fala do outro. Observamos também que as crianças variam os gestos em função da temática abordada no referido componente curricular e que a linguagem gestual vai revelando movimentos mais fluentes e precisos por meio das vivências nas aulas de Educação Física. Desse modo, concluímos que a linguagem em aquisição se dá a partir de uma perspectiva multimodal na qual o gesto também compõe a matriz de significação da linguagem humana, portanto, as expressões corporais pertinentes à Educação Física se configuram com linguagem fazendo parte da trajetória linguística infantil.

Palavras-chave: Aquisição da linguagem. Multimodalidade. Expressões corporais. Educação Infantil. Educação Física.

ABSTRACT

For some time, Physical Education has been approaching the humanistic sciences, being conceptualized as a language by some authors and even by official documents in the educational field, such as the National Common Curricular Base. However, many are the notes for the need to strengthen these ties in search of deepening. In this direction, this study seeks the dialogue between the fields of study of Physical Education and Language Sciences with the general objective of understanding body expressions as language performed by children in acquisition, in School Physical Education classes in Early Childhood Education, starting from the assumption that the process occurs as an integrated and multimodal system (prosodic-vocal production and gestures). During the research, we sought to answer: "How are body expressions, as multimodal aspects that act in language acquisition, performed by children in Physical Education curricular classes, planned from the methodological approach of Body Culture?" For this to be possible, we opted for a qualitative study whose epistemological basis was the Ethnomethodological approach. When seeking to investigate a specific reality, we carried out a case study that was also characterized as longitudinal action research. The collection consisted of recording three children, each with a different age (one year, three years and five years), in a period of language acquisition, participating in systematic Physical Education classes at a Municipal Center for Early Childhood Education in the city of Recife. The data were recorded through filming with audio capture, transcribed with the aid of the ELAN software and analyzed based on the multimodal perspective of language and in the categories: language as a multimodal human expression and body expressions as gestures relevant to the Body Culture. During the analyzes we identified that in the classes children use gestures already dimensioned by McNeill's studies (1992), but also that there are other variations not yet described. In this direction, we propose as an innovation for the theoretical-methodological field of Physical Education and Language Sciences the naming of two new forms of expression/materialization of gestures: the associative pantomimes referenced in body culture and the gestures of expectation with rhythmic markings referenced in speak of the other. We also observed that children vary their gestures depending on the theme addressed in that curricular component and that the sign language reveals more fluent and precise movements through experiences in Physical Education classes. Thus, we conclude that the acquisition of language takes place from a multimodal perspective in which the gesture also composes the matrix of meaning of human language, therefore, the corporal expressions relevant to Physical Education are configured with language as part of the children's linguistic trajectory.

KEYWORDS: Language acquisition. Multimodality. Body expressions. Child education. Physical education.

ABSTRAIT

Depuis un certain temps, l'éducation physique se rapproche des sciences humanistes, étant conceptualisée comme une langue par certains auteurs et même par des documents officiels dans le domaine de l'éducation, comme la Base nationale commune des programmes. Cependant, nombreuses sont les notes sur la nécessité de renforcer ces liens en quête d'approfondissement. Dans ce sens, cette étude cherche le dialogue entre les domaines d'études de l'éducation physique et des sciences du langage avec l'objectif général de comprendre les expressions corporelles comme langage réalisé par les enfants en acquisition, dans les classes d'éducation physique scolaire en éducation de la petite enfance, à partir de l'hypothèse que le processus se déroule comme un système intégré et multimodal (production prosodique-vocale et gestes). Au cours de la recherche, nous avons cherché à répondre : "Comment les expressions corporelles, en tant qu'aspects multimodaux qui agissent dans l'acquisition du langage, réalisées par les enfants dans les cours d'éducation physique, sont-elles planifiées à partir de l'approche méthodologique de la culture corporelle ?" Pour que cela soit possible, nous avons opté pour une étude qualitative dont la base épistémologique était l'approche ethnométhodologique. En cherchant à enquêter sur une réalité spécifique, nous avons réalisé une étude de cas qui a également été qualifiée de recherche-action longitudinale. La collecte consistait à enregistrer trois enfants, chacun d'un âge différent (un an, trois ans et cinq ans), en période d'acquisition du langage, participant à des cours d'éducation physique systématiques dans un centre municipal d'éducation préscolaire de la ville de Recife. Les données ont été enregistrées par filmage avec captation audio, retranscrites à l'aide du logiciel ELAN et analysées selon la perspective multimodale du langage et dans les catégories : le langage comme expression humaine multimodale et les expressions corporelles comme gestes relevant de la Culture Corporelle. Lors des analyses nous avons identifié que dans les classes les enfants utilisent des gestes déjà dimensionnés par les études de McNeill (1992), mais aussi qu'il existe d'autres variations non encore décrites. En ce sens, nous proposons comme innovation pour le champ théorico-méthodologique de l'Education Physique et des Sciences du Langage la dénomination de deux nouvelles formes d'expression/matérialisation des gestes : les pantomimes associatives référencées dans la culture du corps et les gestes d'attente avec marquages rythmiques référencés en parler de l'autre. Nous avons également observé que les enfants varient leurs gestes selon le thème abordé dans cette composante scolaire et que la langue des signes révèle des mouvements plus fluides et précis à travers des expériences dans les cours d'éducation physique. Ainsi, nous concluons que l'acquisition du langage se déroule dans une perspective multimodale dans laquelle le geste compose également la matrice de sens du langage humain, par conséquent, les expressions corporelles pertinentes pour l'éducation physique sont configurées avec le langage dans le cadre de la trajectoire linguistique des enfants.

MOTS CLÉS: Acquisition du langage. Multimodalité. Expressions corporelles. L'éducation des enfants. L'éducation physique.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAp – Colégio de Aplicação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

ELAN – Eudico Linguistic Annotator

G1 – Grupo 01 (Crianças de 01 ano de idade até 01 ano completo e 11 meses feitos até março do ano vigente para escolarização).

G2 – Grupo 02 (Crianças de 02 anos de idade completos até 02 anos e 11 meses feitos até março do ano vigente para escolarização).

G3 – Grupo 03 (Crianças de 03 anos de idade completos até 03 anos e 11 meses feitos até março do ano vigente para escolarização).

G4 – Grupo 04 (Crianças de 04 anos de idade completos até 04 anos e 11 meses feitos até março do ano vigente para escolarização).

G5 – Grupo 05 (Crianças de 05 anos de idade completos até 05 anos e 11 meses feitos até março do ano vigente para escolarização).

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

Proexc – Pró-reitoria de extensão e cultura

RMER – Rede Municipal de Ensino do Recife

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SIGproj – Sistema de Informação e Gestão de Projetos

UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – Fases Gestuais.....	47
IMAGEM 2 – Pesquisa - Periódicos CAPES/SciELO.....	61
IMAGEM 3 – Quadro com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – Corpo, Gestos e Movimentos.....	89
IMAGEM 4 – <i>ELAN – Aula de Ginástica – “Criança A”</i>	111
IMAGEM 5 – Fases Gestuais 1 – “Criança A”.....	113
IMAGEM 6 – <i>ELAN – Aula de Ginástica – “Criança A”</i>	115
IMAGEM 7 – Fases Gestuais 2 – “Criança A”.....	117
IMAGEM 8 – <i>ELAN – Aula de Jogo – “Criança A”</i>	120
IMAGEM 9 – Fases Gestuais 3 – “Criança A”.....	122
IMAGEM 10 – <i>ELAN – Aula de Ginástica – “Criança B”</i>	128
IMAGEM 11 – Fases Gestuais 1 – “Criança B”.....	130
IMAGEM 12 – <i>ELAN – Aula de Jogo – “Criança B”</i>	134
IMAGEM 13 – Fases Gestuais 2 – “Criança B”.....	136
IMAGEM 14 – <i>ELAN – Aula de Ginástica – “Criança B”</i>	141
IMAGEM 15 – Fases Gestuais 3 – “Criança B”.....	142
IMAGEM 16 – <i>ELAN – Aula de Dança – “Criança C”</i>	146
IMAGEM 17 – Fases Gestuais 1 – “Criança C”.....	148
IMAGEM 18 – <i>ELAN – Aula de Jogo – “Criança C”</i>	150
IMAGEM 19 – Fases Gestuais 2 – “Criança C”.....	153
IMAGEM 20 – <i>ELAN – Aula de Esporte – “Criança C”</i>	157
IMAGEM 21 – Fases Gestuais 3 – “Criança C”.....	159

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Tipologia gestual de Kendon (1980).....	43
QUADRO 2 – Dimensões gestuais de McNeill (1992)	45
QUADRO 3 – Fases gestuais de Kendon (2004)	46
QUADRO 4 – Pesquisa – Periódicos CAPES/SciELO.....	61
QUADRO 5 – Comparativo entre PCNs e BNCC.....	66
QUADRO 6 – Conteúdos abordados nas aulas de Educação Física na Educação Infantil.....	79
QUADRO 7 – Estruturação da aula na Educação Infantil.....	81
QUADRO 8 – Quadro comparativo conceitual sobre os campos de experiência na Educação Infantil – BNCC X RMER.....	85
QUADRO 9 – Momentos do desenvolvimento humano.....	91
QUADRO 10 – Sistematização do conhecimento da Educação Física na Educação Infantil.....	92
QUADRO 11 – Atores Sociais da pesquisa.....	99
QUADRO 12 – Duração das aulas com os atores sociais.....	101
QUADRO 13 – Análise do contexto interativo multimodal 1 – “Criança A”.....	112
QUADRO 14 – Fases Gestuais 1 – “Criança A”	113
QUADRO 15 – Análise do contexto interativo multimodal 2 – “Criança A”.....	116
QUADRO 16 – Fases Gestuais 2 – “Criança A”.....	117
QUADRO 17 – Análise do contexto interativo multimodal 3 – “Criança A”.....	122
QUADRO 18 – Fases Gestuais 3 – “Criança A”	123
QUADRO 19 – Análise do contexto interativo multimodal 1 – “Criança B”.....	129

QUADRO 20 – Fases Gestuais 1 – “ <i>Criança B</i> ”.....	130
QUADRO 21 – Análise do contexto interativo multimodal 2 – “ <i>Criança B</i> ”.....	136
QUADRO 22 – Fases Gestuais 2 – “ <i>Criança B</i> ”.....	137
QUADRO 23 – Análise do contexto interativo multimodal 3 – “ <i>Criança B</i> ”.....	141
QUADRO 24 – Fases Gestuais 3 – “ <i>Criança B</i> ”.....	143
QUADRO 25 – Análise do contexto interativo multimodal 1 – “ <i>Criança C</i> ”.....	147
QUADRO 26 – Fases Gestuais 1 – “ <i>Criança C</i> ”.....	148
QUADRO 27 – Análise do contexto interativo multimodal 2 – “ <i>Criança C</i> ”.....	151
QUADRO 28 – Fases Gestuais 2 – “ <i>Criança C</i> ”.....	153
QUADRO 29 – Análise do contexto interativo multimodal 3 – “ <i>Criança C</i> ”.....	158
QUADRO 30 – Fases Gestuais 3 – “ <i>Criança C</i> ”.....	159
QUADRO 31 – Quadro síntese: especificidades gestuais por fenômeno da cultura corporal.....	164

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1 – LINGUAGEM EM AQUISIÇÃO: PERSPECTIVA MULTIMODAL.....	29
1.1 Como se dá o processo da linguagem em aquisição?.....	29
1.2 Os estudos gestuais.....	36
1.3 Gestos e produções prosódico-vocais nas relações dialógicas de interação infantil.....	48
1.4 Reflexões sobre o lugar do corpo na aquisição da linguagem numa perspectiva multimodal.....	53
CAPÍTULO 2 – RELAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM OS GESTOS, AS EXPRESSÕES CORPORAIS E O PARADIGMA DA CULTURA CORPORAL.....	57
2.1 Educação Física e linguagem: diferentes aproximações ao longo do tempo.....	57
2.2 Caracterizando as expressões corporais como linguagem.....	67
2.3 Como as expressões corporais contemplam a linguagem em uma perspectiva multimodal.....	76
2.4 Proposta de ensino-aprendizagem da Educação Física numa abordagem Crítico-Superadora e perspectiva multimodal: aproximações e afastamentos da proposição da Rede Municipal de Ensino do Recife.....	83
CAPÍTULO 3 – CAMINHOS EPISTÊMICO-ETNOMETODOLÓGICOS DO ESTUDO.....	94
3.1 Caracterização do estudo.....	94

3.2 Descrição do <i>locus</i> e dos atores sociais da pesquisa.....	97
3.3 Estratégias e procedimentos para coleta de dados.....	100
3.4 Estratégias para transcrição e análise de dados.....	102
3.5 Considerações éticas.....	103
CAPÍTULO 4 – ANALISANDO A LINGUAGEM EM AQUISIÇÃO REVELADA PELAS CRIANÇAS DURANTE AS EXPERIÊNCIAS SISTEMATIZADAS COM AS EXPRESSÕES DA CULTURA CORPORAL.....	105
4.1 Analisando e refletindo sobre os gestos expressos por crianças durante o período da aquisição da linguagem em aulas sistemizadas de Educação Física escolar na Educação Infantil.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS.....	179
ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	188
ANEXO 2 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO.....	190
ANEXO 3 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA.....	191

INTRODUÇÃO

O processo linguístico engloba aspectos verbais e gestuais, podendo alguns deles ser observados ainda no ventre. Isso nos faz refletir que a criança está inserida em um contexto interativo multimodal desde os primeiros momentos de vida. Isto porque, as produções gestuais e prosódico-vocais ocorrem de modo integrado, sendo geradas a partir de uma matriz única (FONTE *et al.*, 2014).

Por esse motivo, ao observarmos uma criança interagindo com sua mãe ou cuidador, podemos identificar que, além de produções vocais, ela usa o seu corpo para produzir sentidos, ou seja, realiza expressões corporais e gestos enquanto linguagem para estabelecer uma interação com seu interlocutor que pode vir a se configurar como um momento de atenção conjunta, assim como todos nós fazemos. A diferença possivelmente estará nos tipos de gestos e expressões escolhidas e nos diversos significados em diferentes contextos interativos, bem como a depender do repertório multimodal das crianças em interação.

A questão, porém, é que quando se pensa em discutir sobre a linguagem, muitas vezes, os olhares da ciência estiveram voltados apenas para discussão sobre a aquisição no que concerne à oralidade (CAVALCANTE, 2018; KENDON, 2009); e ao inserir os gestos nas investigações, o foco não esteve voltado para as crianças, tampouco para a linguagem em aquisição (CAVALCANTE, 2018). Ao tentar compreender um pouco mais sobre o porquê de tal contexto, fomos buscar a etimologia da palavra infância e nos deparamos com a explicação de Rocha; Kramer (2013) sobre a origem no latim *infans* que significa aquele que não fala.

Tal etimologia nos levou a duas linhas de análise: uma no campo da linguística e outra no campo da política. No que se refere à linguística, além de reforçar a ideia, que apresentamos sobre a tendência da valorização da fala, robustece teorias como a de Bruner (1975) na qual haveria um estado pré-linguístico (dominância do uso dos movimentos) e outra linguística (domínio da fala). Diante de tais apontamentos e considerando que produção prosódico-vocal e gestos coatuam durante a aquisição da linguagem, os gestos não são precursores da fala.

Já no campo da concepção política, identificamos que a criança só passa a ter o lugar de poder¹ respeitado, quando atinge a oralidade natural da língua materna.

¹ Ter vontades, desejos e opiniões como sujeito histórico.

Portanto, consideramos que o reconhecimento do poder de fala também estava vinculado aos dos direitos enquanto cidadãos e das potencialidades/possibilidades de realização e interação que elas têm. Assim sendo, concebemos que o conceito de criança silenciada vem sendo superado tanto no campo da linguística quanto no campo da política, porque no momento em que a criança passa a se instaurar na linguagem, vai vivenciando de diversas formas de enunciações multimodais; experimentando realizar produções vocais, gestos e expressões corporais para interagir; organizando seu pensamento até o momento de uma apropriação mais elaborada do léxico, bem como dos gestos.

Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender o que abarcam os estudos a despeito da Aquisição da Linguagem, considerando esta relação entre produção vocal e gestos. Segundo Correa (1999), os estudos visam explicar os processos pelos quais os sujeitos passam de uma fase em que não conseguem realizar interações por meio de expressões verbais/gestuais até alcançar o momento em que estando imersos na linguagem, passam a interagir com sua comunidade expressando-a.

Assim sendo, identificamos que é nessa fase da vida humana que ocorre o processo de mudança de estado no qual a criança que antes não possuía formas estruturadas e sistematizadas de expressão linguística identificáveis e compreensíveis pela sua comunidade linguística, passa aos poucos a se apropriar da linguagem mais próxima do caráter natural ao perspectivado diante da língua materna, e por ela foi convencionado.

Nesse sentido, ressaltamos que a linguagem é expressa através de vários recursos semióticos, por isso, afirmamos, com base em Fonte *et al.* (2014) e; Lima; Cavalcante *et al.* (2015) que a aquisição da linguagem é um processo dialógico e contínuo no qual ocorre o desenvolvimento mútuo das produções prosódico-vocal e gestual alicerçadas em uma matriz única de significação. Isso porque, a Aquisição de Linguagem é um processo contínuo e não-linear, no qual, cada criança desenvolve a linguagem de modo heterogêneo. De acordo com Fonte *et al.* (2014), nesse processo, gestos e produções prosódico-vocais são adquiridas mutuamente em um contínuo de interações dialógicas.

Durante a aquisição da linguagem, Barros (2012) afirma que a criança passa por quatro momentos na produção vocal: os balbucios, os jargões, as primeiras palavras e os blocos de enunciado; bem como diversos gestos emergem desde o

ventre. Nesse sentido, reforçamos a ideia de McNeill (1992) de que a comunicação humana é multimodal desde os primeiros anos de vida e de que gestos e fala são provenientes de uma mesma matriz de significação e produção, coatuando durante as interações.

Partimos do pressuposto de que ambos (gestos e produção prosódico-vocal) estruturam-se e são sistematizados aos poucos, até que as crianças passam a se apropriar de formas mais complexas e elaboradas. De acordo com Kendon (2004), os gestos são parte muito importante na composição da expressão da linguagem humana, pois junto com a produção vocal compõem uma matriz única que ajuda a sistematizar a lógica do pensamento. O autor evidencia o potencial comunicativo dos gestos, que embora componham uma matriz integrada de sistematização com a produção vocal, nem sempre são necessariamente realizados de modo concomitante. Por isso, é relevante demarcar que, os gestos não são precursores da fala, são coexistentes, são semioses imagéticas constituintes de sentido.

Considerando os aspectos multimodais da linguagem, trataremos da aquisição nas aulas de Educação Física escolar na Educação Infantil², considerando “a peculiaridade do ser criança como sujeito histórico do mundo social” (MAIA, 2012, p. 15) que precisa ter seus direitos reconhecidos e garantidos. Nesse sentido, investigar e ressignificar a linguagem em aquisição na Educação Infantil é fundamental para que possamos contribuir para a superação de alguns conceitos constituídos, sobretudo no universo da escola pública que é onde situamos este estudo.

Para que isso fosse possível, alguns direitos foram garantidos às crianças como: o direito ao acesso à educação pública, gratuita, laica e de qualidade, referendado em documentos, tais como: a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, a Constituição Federal de 1988, a Convenção Mundial dos Direitos da Criança de 1989, fortalecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1994. Além deles, ressaltamos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 passa a reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e a presença da Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola em todos os níveis. Tudo isso, objetivando atender a criança de zero a cinco anos, com vistas

² A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica, sendo dividida em creche (crianças de zero a três anos) e pré-escolas (crianças de quatro a cinco anos e 11 meses), tendo o objetivo de oportunizar o desenvolvimento integral dessas crianças nos mais diversos aspectos, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

ao desenvolvimento integral nos mais diversos aspectos, bem como colaborando com as ações educativas da família e da comunidade (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012).

Mas, que espaço é esse destinado às crianças da Educação Infantil? De acordo com Saviani (2021), a escola foi o lugar eleito pelo povo para socialização do saber científico, culturalmente sistematizado ao longo do tempo pela humanidade a fim de que pudéssemos evoluir do ponto de vista tecnológico e dos conhecimentos. E, o espaço da escola pública ao garantir tal aspecto, deve também preocupar-se em garantir uma educação humanizadora, incluyente e de qualidade; oportunizando o acesso aos saberes pertinentes à formação dos sujeitos históricos de modo que eles tenham a possibilidade de alcançar a autonomia. Porém, será interessante para a sociedade em questão, romper uma lógica de manutenção e estagnação dentro de uma mesma condição política e social?

Pesquisar sobre a relação entre a linguagem em aquisição e as aulas de Educação Física escolar na Educação Infantil nos leva justamente a esse lugar de criar contextos em que a criança poderá vivenciar momentos intencionais, singulares, com interações mediadas nos quais poderá experimentar diferentes expressões da Cultura Corporal³.

Durante a Educação Infantil, ocorre parte significativa da aquisição da linguagem. No que se refere à escolarização do período entre 0 (zero) a 5 (cinco) anos, esse é um momento em que crianças conseguem socializar experiências relevantes vivenciadas com a linguagem em aquisição e em uso. Ressaltamos porém, que o acesso à escolarização ainda não está, de todo, garantido por lei.

Segundo Boulitreau (2017), a Educação Infantil surge, a priori, como um espaço de cuidado para atender, sobretudo à demanda das mães que precisavam trabalhar em um contexto de industrialização do Brasil. Em Recife, especificamente, tais instituições são instaladas nas comunidades com índices econômicos menos favorecidos (em córregos, morros etc.). Apenas com o avanço das intervenções os espaços que tratavam com as crianças pequenas passaram a ser reconhecidos com lugares que poderiam contribuir no campo da educação.

³ É o paradigma de ensino-aprendizagem que fundamenta a proposta de ensino-aprendizagem utilizada nessa pesquisa conceituada por um dos autores do Coletivo de Autores (1992): "amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal" (ESCOBAR, 1995, p. 94).

Depois de muitas lutas nas políticas educacionais, a Educação Infantil, que fica sob a responsabilidade (financeira e gerencial) do município é dividida em creche e pré-escola, passando a fornecer vagas para o acesso obrigatório à pré-escola (crianças entre 4 anos e 5 anos e 11 meses) desde 2013, quando houve a promulgação da lei nº 12.796, durante o governo da presidente Dilma Roussef.

Isso significa que mesmo que não haja vagas para bebês e crianças menores nas creches e Centros de Educação Infantil do município, no momento em que eles completarem quatro anos, terão que ser inseridos nas escolas. Em nossa leitura, de alguma forma, a referida lei acabou impactando na geração de centros novos e na ampliação do atendimento de outros espaços escolares que atendiam crianças com idades aproximadas, e que até então eram Creches ou Escolas Municipais.

Por isso, direcionar a pesquisa para esses atores sociais é fulcral, considerando que ainda há muito o que ser sistematizado e compreendido sobre seu desenvolvimento, sua educação, seus potenciais sóciocognoscitivos⁴, a fim de que possamos direcionar os investimentos políticos e teórico-metodológicos mais coerentes para tal momento da formação humana, uma vez que “a atenção dirigida à criança enquanto ser inserido social, econômica, emocional e culturalmente no mundo é relativamente recente” (LORANDI; CRUZ; SCHERER, 2011, p. 145).

A criança da Educação Infantil é o foco da discussão uma vez que esse é o momento da vida em que ocorre parte significativa a aquisição da linguagem nas diversas modalidades de expressão, ocorrendo avanços significativos nos diferentes aspectos da linguagem, incluindo questões lexicais, morfossintáticas, semânticas, pragmáticas, abarcando produções vocais.

A pesquisa foi realizada com três atores sociais: sendo uma criança de 1 ano; outra de 3 anos e outra de 5 anos. As idades consideradas para o estudo, buscaram contemplar diferentes momentos da linguagem em aquisição, formas de apropriação das expressões da cultura corporal, bem como pertencer a momentos de desenvolvimento psíquico⁵ humano das crianças pequenas.

De acordo com Boulitreau (2017), uma das formas representativas de comunicação durante a infância, se manifesta por meio das práticas da cultura

⁴ Ponderamos aqui que o termo utilizado está ligado a congnoção (oportunidade de conhecer no contexto social), diferente de congnição (relativo ao processo mental de percepção, memória, juízo e/ou raciocínio) que se distancia da nossa discussão/abordagem.

⁵ Facci (2004).

corporal (expressões corporais), seja com implementos, seja focadas em jogos simbólicos etc.. Pois antes mesmo de expressar a fala sistematizada, a criança já consegue exprimir pensamentos, desejos e opiniões, além de materializar conhecimentos com seu corpo e outras formas de expressão multimodal (vocalizações, expressões faciais, olhares, gestualidade), sejam elas combinadas simultaneamente ou não.

É possível perceber tais possibilidades quando tratamos a Educação Física escolar fundamentados na abordagem da Cultura Corporal, que é uma proposta teórico-metodológica de ensino-aprendizagem da Educação Física, elaborada pelo Coletivo de Autores⁶ (1992) com base em um documento propositivo de ensino outrora elaborado para a rede estadual de Pernambuco, quando houve o incentivo à produção de uma série de livros⁷ sobre metodologia de ensino⁸, constituindo-se ainda como uma das referências simbólicas e representativas para a sistematização e o trato pedagógico do referido componente curricular na escola uma vez que compôs o quadro de obras impulsionadas pelo Ministério da Educação.

Tal referência situa a Educação Física enquanto linguagem e apresenta o entendimento de que o componente curricular é responsável por tratar pedagogicamente as temáticas/expressões corporais construídas culturalmente ao longo da história, sistematizadas em função da necessidade humana: o Jogo, o Esporte, a Dança, a Luta e a Ginástica. E conceituam:

Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 29).

⁶ A) Carmen Lúcia Soares (Educação Física – UNICAMP); B) Celi Taffarel (Educação Física – UFPE-na época); C) Elizabeth Varjal (Pedagogia – UFPE); D) Lino Castellani Filho (Educação Física - UNICAMP); E) Micheli Ortega Escobar (Educação Física – UFPE – *in memoriam*); F) Valter Bracht (Educação Física – UFES), resultando na publicação do livro Metodologia do Ensino da Educação Física (1992).

⁷ Houve o Projeto Revisão Curricular da Habilitação Magistério: Núcleo Comum e Disciplinas Profissionalizantes, projeto esse financiado pela Secretaria de Ensino de 2º Grau do Ministério da Educação; liderada por Lino Castellani a parte de Educação Física; e depois a editora Cortez editou e publicou os livros sobre metodologia de ensino dos diversos componentes do núcleo comum.

⁸ A proposta crítico-superadora fundamenta-se numa perspectiva política materialista histórica-dialética, que por sua vez, acredita numa educação de qualidade e justa para todos, assim como na proposta de aprendizagem e desenvolvimento histórico-cultural e na abordagem pedagógica histórico-crítica de Saviani. Sendo assim, mesmo tendo seus fenômenos da Cultura Corporal, não apresenta qualquer vinculação com a fenomenologia.

Para Rocha; Kramer (2013), devemos considerar as diversas formas de comunicação a fim de despertar a curiosidade nas crianças, diversificando, ampliando e complexificando seu repertório de aprendizagens, experiências e saberes. Por conseguinte, Boulitreau (2017) anuncia que os conhecimentos e conteúdos vinculados à linguagem devem ser democratizados com fundamentação numa intervenção crítica e criativa do professor, e nessa concepção os gestos/as expressões corporais precisam ser sistematicamente acessadas pelas crianças.

Portanto, as aulas de Educação Física na Educação Infantil, ancoradas na abordagem Crítico-Superadora em interlocução com a perspectiva da multimodalidade, colaboram no acesso à linguagem, influenciando positivamente para a aprendizagem e para a organização lógica do pensamento da criança, uma vez que através dos gestos/das expressões corporais, a criança pode expressar algumas coisas que ela ainda não consegue sistematizar no discurso (GOLDIN-MEADOW, 2009).

De acordo com a LDB⁹ 9.394/96, a Educação Física é um componente curricular obrigatório que deveria estar integrado à proposta pedagógica da escola sendo garantido em todos os níveis de ensino. Mas, nem sempre o que está previsto nas leis tem sido legitimado no cotidiano das escolas, visto que ainda são poucas as escolas que apresentam uma proposta sistematizada e integrada ao currículo e que tratam o ensino dos conhecimentos pertinentes ou vinculados à Educação Física na Educação Infantil, sobretudo se considerarmos o universo da linguagem em aquisição.

Poucas também são as produções acadêmicas que evidenciam a significância da apropriação dos gestos e das expressões corporais para o processo de aquisição da linguagem. Conseqüentemente, isso reverbera na ausência da elaboração de políticas públicas que se preocupem com a formação daqueles(as) que estarão lidando cotidianamente com os conhecimentos, específicos da cultura corporal, no campo da pedagogia ou no campo da interlocução entre a licenciatura em Educação Física e a Linguística a fim de trata-los de modo sistematizado com vistas a contemplar a linguagem em aquisição na Educação Infantil.

⁹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil, 9.394/96 publicada em 20 de dezembro 1996.

Considerando tais aspectos, fomos desenvolvendo algumas inquietações a respeito da relação da sistematização teórico-metodológica das vivências referentes às expressões corporais em aulas de Educação Física fundamentadas nos fenômenos da cultura corporal perspectivando gestualidades como as pantomimas perspectivando o processo multimodal de aquisição da linguagem.

Os questionamentos que direcionaram essa pesquisa foram: (i) De que forma as expressões corporais, enquanto aspectos multimodais coatuantes na aquisição de linguagem, são realizadas por crianças em aulas curriculares de Educação Física, planejadas com base na abordagem metodológica da Cultura Corporal? (ii) Que expressões corporais são realizadas pelas crianças para interagir durante as aulas de Educação Física? (iii) Que recursos multimodais da linguagem estão associados às expressões corporais durante as vivências sistematizadas da Educação Física?

Fundamentados em tais questionamentos elaboramos as seguintes hipóteses: (I) as expressões corporais vão incorporando concepções e saberes históricos e culturais sobre a cultura corporal mediante os momentos de interação; (II) as crianças utilizam as expressões corporais e os gestos para trocar percepções e saberes sobre a cultura corporal, bem como para convocar o outro para o estabelecimento de uma relação dialógica; (III) a depender da temática da cultura corporal abordada (jogo, luta, dança, ginástica, esporte), pode haver a predominância de diferentes produções prosódico-vocais e gestos durante as aulas de Educação Física para estabelecer a interação.

Definimos que, neste estudo em específico, teremos como objeto as expressões corporais em consonância com as produções vocais enquanto copartícipes na aquisição da linguagem infantil no contexto das aulas curriculares de Educação Física, por reconhecer, conforme Goldin-Meadow (2009) que gesto e produção vocal compõem uma matriz integrada de significação, semântica e pragmaticamente coordenados entre si, que caracterizam a linguagem humana.

Isso posto, defendemos a tese de que, ao ter acesso às expressões corporais da cultura corporal sistematizados em aulas curriculares de Educação Física desde a Educação Infantil, a criança tem contato com diversas práticas e manifestações de linguagem, amplia seu repertório de interação com outrem e com o mundo, constitui avanços na aprendizagem, e, conseqüentemente no desenvolvimento integral autônomo.

Ao considerar um entrelaçamento entre Educação Física e a linguagem numa perspectiva de integração da matriz gesto-vocal, bem como a pouca investigação sobre os gestos, percebemos a necessidade de direcionar o olhar científico para as expressões corporais no contexto das aulas curriculares de Educação Física, considerando, conforme mencionam McNeill (1992), Kendon (2004), Goldin-Meadow (2009) e Cavalcante *et al.* (2016), que elas podem assumir diferentes aspectos diante dos contextos e diferentes relações com a produção vocal.

Realizamos uma análise longitudinal para acompanhar as mudanças qualitativas em relação à realização das expressões corporais e dos gestos, pois conforme Cartmill; Demir; Goldin-Meadow (2012), tais pesquisas podem ser úteis para revelar as configurações e modificações da produção prosódico-vocal e gestual durante a aquisição da linguagem.

Assim sendo, a pesquisa se faz relevante para oportunizar um aprofundamento acadêmico-científico sobre a caracterização das expressões corporais e dos gestos como linguagem, além de contribuir para concepção de que a linguagem em aquisição se dá em uma perspectiva multimodal na qual o gesto também compõe a matriz de significação da linguagem humana de modo integrado e indissociável das produções vocais, podendo ou não ser realizados de forma simultânea.

Contudo, a carência de investigações e explicações não se estabelecem apenas no campo acadêmico da Linguística. Autores da Educação Física vêm fazendo aproximações com as Ciências da Linguagem com publicações desde a década de 1990 trazendo diversos estudiosos para o debate tais como: Saussure, Merleau-Ponty e Pierce. Mesmo assim, Souza Júnior *et al.* (2011) indica que análises relacionadas à linguagem e à Educação Física enquanto cultura corporal se fazem necessárias porque a legislação educacional classifica tal componente curricular nesse campo de conhecimento. Portanto, se a legislação educacional situa a Educação como linguagem, precisamos constituir arcabouços teórico-metodológicos em diálogo com linguistas a fim de encontrarmos caminhos mais coerentes durante a pesquisa.

Outros autores no campo da Educação Física também corroboram com essa ideia e reforçam a necessidade da ampliação do aprofundamento dos estudos sobre o lugar da Educação Física enquanto linguagem, como podemos observar nos apontamentos de Betti; Gomes-da-Silva (2019, p. 44): “A Educação Física como

linguagem ainda é algo pouco presente na literatura especializada e na formação dos professores desse componente curricular”.

Este é um indicativo de que as expressões corporais já são vislumbradas por alguns como linguagem, mas ainda carecem de investigações, a fim de fortalecer esse campo de estudos que pode evidenciar e articular mais possibilidades de leituras e olhares sobre o ensino-aprendizagem da Educação Física na escola.

Nossa pesquisa se propõe a contribuir nessa direção na medida em que, considerando a perspectiva teórico-metodológica do Coletivo de Autores (1992) para sistematização do ensino, apresenta uma vinculação com a Perspectiva Multimodal da Linguagem de modo inovador para investigar e compreender a Educação Física e suas expressões corporais específicas levando em conta um olhar situado em outro ponto de vista que ainda não foi considerado nesse campo de conhecimento. Porém, ressaltamos que este não será nosso objetivo central no estudo, pensamos ser esse um possível rebatimento.

Afinal, do ponto de vista linguístico, abordamos a linguagem considerando-a fulcral para a interação dialógica. Além disso, aportamos em nossas discussões em Kendon (1980) e; McNeill (1992), dentre outros, que, por sua vez avançam também ao identificar que os gestos carregam sentidos e significados, sendo produzidos pela mesma matriz cognitiva que a fala, ampliando-se a perspectiva do que se configura como linguagem. Ademais, apresentaremos a relevância dos aspectos históricos, sociais e culturais para expressão corporal e conseqüentemente para linguagem/interação.

Tal pesquisa justifica-se também por possibilitar reflexões sobre a atual configuração da Educação Infantil e o *status* da aquisição da linguagem nessa etapa de escolarização e formação humana a partir da ressignificação de que quando o componente curricular Educação Física é tratado considerando suas especificidades, pode trazer contribuições para o desenvolvimento da gestualidade no processo de aquisição da linguagem e o aprimoramento das interações dialógicas.

Deste modo, delimitamos como objetivo geral do nosso estudo: compreender as expressões corporais como linguagem utilizada por crianças em aquisição, nas aulas de Educação Física escolar na Educação Infantil.

Como objetivos específicos: a) Definir como linguagem: expressões corporais e gestos realizados por crianças nas aulas de Educação Física, na perspectiva

multimodal; b) Identificar e categorizar expressões corporais e gestos realizados por crianças durante as vivências sistematizadas nas aulas de Educação Física; c) Analisar os recursos multimodais (gestos e produções vocais) da linguagem associados às expressões corporais durante as vivências sistematizadas de Ginástica, Luta, Dança, Jogo e Esporte; d) Investigar a relação entre Educação Física, expressões corporais e gestos enquanto atividades sociais de aquisição da linguagem na Educação Infantil.

Evidenciamos que é possível estabelecer a compreensão de que os gestos/ as expressões corporais pertinentes à Educação Física se constituem como linguagem portanto, tal componente curricular constitui um lugar fundamental de ampliação significativa e concreta do ensino-aprendizagem das ciências da linguagem na escola. Por isso, esta tese apresentará os argumentos e dados coletados a fim de corroborar com tal ideia da seguinte maneira: a) No primeiro capítulo explanamos sobre as questões que envolvem o processo de aquisição da linguagem numa perspectiva dialética para pensar também o lugar do corpo nesse processo que se dá de modo multimodal; b) No segundo capítulo o foco especificamente é nas contribuições que a Educação Física traz para os olhares sobre as expressões corporais, o paradigma da cultura corporal, a multimodalidade, a linguagem e as interlocuções que podemos observar entre esses; c) No terceiro capítulo, detalhamos os caminhos epistêmico-etnometodológicos do estudo; d) No quarto capítulo, apresentamos os dados coletados e analisados a fim de verificar se é possível compreender as expressões corporais características da Educação Física como linguagem em uso, numa perspectiva interacionista, crítica e dialética durante processo de aquisição de linguagem, articulada à proposta multimodal. Por fim, fechamos o trabalho com as considerações finais buscando cumprir o desafio desta tese, compreender se os gestos/as expressões corporais que constituem o objeto de ensino-aprendizagem da Educação Física escolar na Educação Infantil se constituem como linguagem, impactando na aquisição de linguagem e nos permitindo ressignificar o lugar do supracitado componente curricular na escola, aproximando-se da comprovação das nossas hipóteses.

CAPÍTULO 1 – LINGUAGEM EM AQUISIÇÃO: PERSPECTIVA MULTIMODAL

Neste capítulo realizaremos discussões a fim de compreender a linguagem em aquisição, fundamentados na perspectiva multimodal de linguagem em diálogo com a concepção crítica de ensino-aprendizagem da Educação Física, com o intuito de evidenciar as contribuições que nos levaram a optar por aprofundar nossos estudos na interlocução entre esses campos teóricos.

Para além disso, serão abordados princípios relevantes que balizam a relação teórico-metodológica sustentada na perspectiva linguística da multimodalidade e a em interlocução com a abordagem Crítico-Superadora da Educação Física. Refletiremos sobre as aprendizagens mediadas ocorridas nas aulas desse componente curricular que tematiza as expressões corporais da Cultura Corporal, oportunizando situações didáticas, privilegiando as interações, em que a linguagem é expressa das mais diferentes formas semânticas e semióticas.

Portanto, neste primeiro capítulo, nosso foco será apresentar conceitos-chave da teoria linguística que embasa nossa discussão na tese em um diálogo, inicial, com a Educação Física para identificar como as crianças utilizam os gestos e as expressões corporais para constituir saberes sobre a cultura corporal à medida que interagem e se instauram na linguagem.

1.1 Como se dá o processo da linguagem em aquisição?

A linguagem tem por primazia o objetivo de estabelecer a interação entre os sujeitos históricos a partir de um código comum estabelecido histórico e culturalmente entre indivíduos, oportunizando interações, reflexões e construção de conhecimentos. Afinal, nos constituímos a partir da linguagem: “É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (BENVENISTE¹⁰, 2005, p. 285). Considerando a

¹⁰ Benveniste os gestos como linguagem. Foi preciso fazer conjecturas/interpretações acerca de seus postulados, considerando que houveram avanços acadêmico-científicos nas Ciências Linguísticas, dentre eles, o reconhecimento dos gestos como linguagem. Encontramos convergências nas ideias de

assertiva apresentada, identificamos que é na e pela linguagem que nos constituímos como seres humanos, num processo dialógico de interação.

Tais afirmativas são reforçadas por Meyer (2013) quando conceitua que a linguagem é uma atividade social e cultural, caracterizando-se por essência pela interação e por constituir a realidade social. Segundo Silva; Diedrich (2013), confirmam tais características da linguagem em função das diversas marcas constituídas pelos sujeitos históricos ao longo do tempo. Em razão disso, tomamos por base, neste estudo, o pressuposto de que não existe sujeito sem linguagem, bem como a perspectiva de que a linguagem é mesmo uma atividade social e cultural porque tudo que é proveniente da cultura é marcado pelos valores dos sujeitos históricos. Por isso, não podemos reduzi-la apenas a função comunicativa, a relação não se dá entre um falante e um ouvinte inerte.

Identificamos que desde o ventre, a criança está se instaurando na linguagem quando responde a convocação prosódica da mãe com movimentos enquanto ainda está sendo gestada. Depois do nascimento, bebês e crianças continuam o processo de instauração na linguagem. É a partir dessa relação prosódica com a mãe que são, por ela, fornecidas pistas para linguagem em aquisição, engajando no diálogo, gerando atenção conjunta, criando possibilidades de simbolizar e significar, bem como de realizar gestos (SILVA; OLIVEIRA; DIEDRICH, 2020; CAVALCANTE, 2009).

Em razão de aspectos com esses é que concebemos que a linguagem é heterogênea porque tem um papel constitutivo tornando-se fruto de um processo interacional, portanto, não podemos afirmar que existem padrões idênticos de aquisição da linguagem entre os sujeitos (SILVA, 2007). Isso porque a linguagem é mediada e mediadora das relações da criança com outrem e com o mundo exterior. Ou seja, a linguagem contempla construção/constituição do sujeito diante do seu processo de interação entre outrem e o meio, bem como entre seus pares e/ou sujeitos mais experientes.

Outro importante aspecto a ser destacado é o de que a linguagem é lugar de expressão e de constituição de subjetividade. Quando a criança está se instaurando na linguagem ela precisa se ancorar em referenciais dêiticos, sobretudo

que permitem as interações humanas e a instauração na sociedade a partir dos aspectos socioculturais, bem como da sua singularidade. Isso é possível porque sendo a linguagem multimodal, ela apresenta um sistema de códigos linguísticos definidos e estruturados que leva a criança em aquisição à instauração enquanto sujeito histórico e dialógico que por meio das trocas se insere na sociedade/comunidade por meio dos movimentos enunciativos.

reconhecendo a si mesma pelo nome e apropriando-se do uso dos pronomes pessoais, “e esses indicadores permitem ao sujeito revelar a singularidade de sua existência na/pela linguagem” (JÚNIOR; DE AZEVEDO, 2018, p. 255).

Portanto, a linguagem tem um funcionamento de natureza simbólica, em que ocorre uma manifestação significativa da subjetividade, constituindo-se como essência da posição da criança enquanto sujeito histórico de direitos. Em outras palavras, identificamos que a criança só passa a ter suas opiniões e desejos considerados quando passa a ser compreendida formalmente por outrem. É nesse momento em que ela passa a “existir” no contexto social, muitas vezes não sendo dado a ela possibilidades de ressignificação dos signos e significados.

Nessa concepção, a aquisição da linguagem é um processo de subjetivação, no qual a criança se constitui como sujeito à medida que reconhece a presença do outro e a possibilidade de interação. Assim sendo, a interação é o ponto de partida que vai fundamentar e possibilitar a instauração na linguagem enquanto funcionamento simbólico fruto da interlocução entre a criança com seus pares, bem como com pessoas mais experientes (como a mãe ou a professora).

Diante disso, é possível compreender que a linguagem não se limita a um ato comunicativo. Ela é social e se institui a partir dos contextos em seu funcionamento linguístico-discursivo; ela é interação, bem como constituição do sujeito. Ela é marcada pelos aspectos históricos, culturais e sociopolíticos, mas sustentada pelas interações cotidianas entre os sujeitos e os valores singulares que esses carregam consigo (MEYER, 2013).

Consideramos que a aquisição da linguagem se dá no momento em que o sujeito alcança uma maior autonomia no uso que já faz da linguagem nas interações com seus interlocutores. Ou seja, reconhece a linguagem como um lugar de troca, de diálogo, no qual são estabelecidas relações intersubjetivas uma vez que o pensamento é configurado pela linguagem. Cada locutor se propõe como sujeito e implica o outro (SILVA, 2007).

Para que a criança atinja a autonomia na linguagem que está se instaurando, Silva (2007) sinaliza a existência de três momentos durante o processo de aquisição da linguagem em que a criança vai percebendo as diferentes posições discursivas que pode assumir até chegar numa condição de troca/reversibilidade com seus

interlocutores: 1) a de preenchimento de lugar; 2) a de referência e; 3) a de inscrição da criança na linguagem-discurso.

No primeiro momento, para estabelecer as relações homem-homem e homem-sociedade, durante a aquisição da linguagem, à princípio a criança (eu) é convocada pelo adulto (tu) a estabelecer uma relação dialógica. No segundo momento, passa por uma espécie de espelhamento. No momento de espelhamento, a criança já vai se constituindo como sujeito, uma vez que ela usa o discurso com duas funções: especularidade para incorporar parte do discurso do adulto e de complementaridade para preencher turnos entre a fala do adulto. Nessa relação, ela vai estabelecendo confiança semântica, sintática e pragmática até alcançar o terceiro momento. Já no terceiro momento, assume a condição de sujeito, alocutando o adulto, estabelecendo uma relação intersubjetiva de alteridade e reciprocidade. Tal alteridade também é desenvolvida com a linguagem, assim vai apreendendo os elementos da cultura e se inserindo na sociedade (SILVA, 2007).

Desse modo, a criança se constitui como sujeito da linguagem e passa a ocupar seu lugar na interação ao ser convocado pelo outro, em seguida, passa a convocá-lo. Além disso, também inicia seu processo de referenciação dêitica de espaço, tempo e lugar; por fim, a criança apropria-se cada vez mais da linguagem e do sistema de representações da sua cultura.

A linguagem que constitui e circunda a criança é fundamental para o estabelecimento das relações e interações com seus pares, com sujeitos mais experientes e com o mundo exterior. Para Silva; Diedrich (2013, p. 149), “a infância é a origem da linguagem e a linguagem é a origem da infância”. Afinal, todos nascemos na cultura e não somos separáveis da linguagem, sendo a partir da aquisição da linguagem e das interações que atingimos os outros, estabelecemos nossas relações com o espaço, constituímos nossas aprendizagens, nos desenvolvemos e existimos como sujeitos no mundo.

Lembramos que os momentos apresentados não acontecem de modo linear. As transições ocorrem de modo dialógico, podendo haver, inclusive, a coexistência desses momentos aqui apontados por Silva (2007). Posto isso, concebemos que a aquisição da linguagem se configura como um momento contínuo de instauração do sujeito na e pela linguagem em que há a colocação da linguagem em funcionamento

por um ato individual de utilização, marcado pelos aspectos políticos, históricos e culturais que cada sujeito carrega do seu grupo social.

Entretanto, precisamos apresentar de qual concepção de linguagem estamos tratando. Tomamos como referência a ideia de que a linguagem humana é multimodal e que os sujeitos se enunciam não apenas por meio de produções orais completas (blocos de enunciados), mas por produções vocais, gestos e olhar que atuamos durante a produção linguística, possibilitando a interação entre os interlocutores (CAVALCANTE *et al.*, 2016).

Consideramos que a linguagem é por essência multimodal desde suas primeiras manifestações e desde as mais tenras idades, a criança não se utiliza apenas da produção vocal como veículo de interação, aciona também o corpo, com gestos/expressões corporais, dentre outros modos semióticos.

De acordo com Cavalcante (2018), gesto e produção vocal são integrados em uma matriz única cognitiva, portanto, compõem o sistema linguístico e constituem a interação. Nesse sentido, ela aponta que não há primazia de gestos em detrimento da produção prosódico-vocal, mas uma relação de coatuação numa complexa orquestração desde as primeiras interações infantis.

Cavalcante (2009) aponta que o funcionamento da linguagem é multimodal, visto que gestos, produções vocais e olhar são produzidos e significados numa mesma matriz desde que a mãe toma seu bebê como interlocutor em momentos de atenção conjunta e troca olhares, sorrisos, movimentos faciais, gestos e produções vocais moduladas pelo uso da prosódia¹¹. Essa forma de fala materna dirigida ao bebê com modulações prosódicas peculiares, em um contexto de interação foi nomeada por ela como “manhês” e retoma um dos pontos importantes apresentados por nós sobre a aquisição, a prosódia como guia de instauração da criança na linguagem.

Desde o nascimento, a criança produz sons, que mesmo incompreensíveis na estrutura da língua, estão associados a expressões corporais e faciais. Isso porque, conforme defendem Fonte *et al.* (2014), Fonte; Cavalcante (2016) e Cavalcante *et al.* (2016), gestos e produções vocais são adquiridos mutualmente, tornando-se mais complexos com as marcas culturais da linguagem. De Domingues; Pereira (2022)

¹¹ De acordo com Scarpa (1999) a prosódia é caracterizada por parâmetros auditivos relativos a produção e expressão da fala vinculados a três principais aspectos: 1) Dinâmica da fala (duração, pausa, tempo, ritmo, acento etc.); 2) Melodia da fala (tom, entonação, tessitura) e; 3) Qualidade de voz (volume, registro, qualidade de voz).

indicam que as crianças, desde muito pequenas, interagem de modo multimodal competentemente. Isso porque a criança interage utilizando diferentes modalidades de expressão da linguagem, desde o seu nascimento, estabelecendo um sistema de partilha de símbolos a fim de que seu interlocutor possa compreender, mesmo que tais símbolos não sejam a representação formal da língua. Ela se expressa com o corpo, com produções vocais, com expressões faciais, portanto, já nasce na linguagem.

Para Cavalcante (2018), a entrada da criança na linguagem se dá através da construção do seu arcabouço prosódico-gestual, pois assim como a produção vocal, a gestualidade aparece desde muito cedo nas crianças, portanto, não pode ser dissociada do aparecimento da produção vocal. Segundo Cavalcante *et al.* (2016), esse cenário permite o estabelecimento das interações linguísticas humanas desde o nascimento: “o estabelecimento de interação colaborativa se constrói a partir da percepção mútua das ações [...] do outro” (p. 419). Para Cavalcante; Brandão (2012), esse funcionamento multimodal vai permitindo à criança uma construção gradual da fluência no processo de aquisição da linguagem.

Fonte; Barros; Cavalcante (2021) reconhecem que a aquisição da linguagem é heterogênea, singular e única para cada sujeito que interage e se constitui na/pela linguagem; e, que a aquisição da linguagem ocorre num envelope multimodal em que gestos e produção vocal estão integrados numa mesma matriz semiótica. Assim sendo, a linguagem é o campo de constituição do sujeito e lugar de relações sociais e culturais.

Consideramos que a criança, enquanto sujeito histórico em processo de aquisição de linguagem, vai se apropriando de modos semióticos e das mais diversas formas de se expressar (gestos, olhar, produção vocal, expressões corporais) os discursos e constituir as interações à medida que se instauram na linguagem. No processo de aquisição de linguagem, existe um sujeito que se expressa de modo multimodal, desde o seu nascimento, diante de suas possibilidades linguísticas, até que esteja imerso no uso natural da língua.

Observamos também que esse processo de assumpção da condição de sujeito histórico é singular, e por mais que façamos algumas aproximações sobre as regularidades encontradas na aquisição da linguagem, ressaltamos que cada criança terá sua forma e seu tempo para instauração na linguagem. Nesta pesquisa, estamos

considerando que as interações acontecem em função da existência da linguagem, que por sua vez é multimodal. Durante as interações, os sujeitos se expressam de modo peculiar e singular, mas também carregados das marcas históricas e culturais a sua volta; manifestando pensamentos, ideias e sentimentos por meio do estabelecimento de uma complexa relação dialógica.

Vale ressaltar a existência de que há um momento na aquisição da linguagem em que ocorre a ampliação dos repertórios semióticos cuja produção vocal, os gestos e as diversas expressões são fundamentais, passando a assumir um papel de centralidade nesse processo porque a subjetividade é determinante para o desenvolvimento da interpretação. Nesse contexto, a criança vai descobrindo a função social dos signos (BELTRÃO; CARVALHO, 2008).

Durante a aquisição da linguagem, a criança faz movimentos heterogêneos e não-lineares, troca com o outro, mas não o reproduz, ela ressignifica os elementos de linguagem e, ao apropriar-se dos significados, utiliza-os de modo original. Isso nos leva à compreensão de que cada sujeito é único quando coloca a linguagem em funcionamento. Contudo, isso não demarca que ela abandone suas referências históricas, políticas e culturais nos seus interlocutores (micro e macro sociedades em que se inserem como a família e a escola).

De acordo com Barros; Fonte (2016), isso ocorre porque, ao significar, a criança estabelece as relações de sentido quando utilizar seus modos semióticos de expressão, mesmo que inicialmente generalizando e depois tornando-se mais específicas. Na perspectiva multimodal, a linguagem é considerada em suas diversas manifestações, na qual as produções gestuais e a fala são indissociáveis formando a matriz de um mesmo sistema de significação, em que, conforme defendem Kendon (1980) e McNeill (1992). Nesse sentido, gestos e produções vocais estruturam-se mutuamente na trajetória linguística infantil (FONTE *et al.*, 2014).

Para Ávila-Nóbrega; Cavalcante (2012), a linguagem é expressa por meio de um Envelope Multimodal em que três elementos são mobilizados e produzidos a partir da matriz única: produção vocal, gestos e olhar. Almeida; Cavalcante (2017) afirmam que a multimodalidade considera que os diversos recursos semióticos de expressão coatuam na produção linguística com vistas à interação ao compreender que: “[...] gesto e fala formam um sistema único baseado no mesmo processo mental e que

existem imbricações entre eles que ocorrem nos níveis discursivo, sintático, semântico e prosódico” (ALMEIDA; CAVALCANTE, 2017, p. 527).

Tomando como base os elementos apresentados, concebemos que a linguagem em aquisição mobiliza aspectos individuais, bem como sociais e culturais. Além disso, é por meio da linguagem que se dá a formação do sujeito a partir da interação da criança com outrem (adulto ou sujeito mais experiente e seus pares) que também vai inculcando concepções, valores e normatizações de um determinado grupo social.

A linguagem contempla diferentes modos semióticos de expressão com a finalidade de estabelecer uma relação dialógica de um com o outro; ou seja, utilizamos a produção vocal, os gestos e o olhar para interagir. Vale ressaltar que tais recursos nem sempre são acionados em sincronia, tal sincronia pode ser temporal, semântica ou ambas. Desse modo, podemos identificar que temos, para além da produção vocal, outras possibilidades semióticas de o sujeito materializar a linguagem.

É com base nas suas vivências diversas e experiências na linguagem, que a criança irá elaborar sentidos e significados ao se expressar (DE DOMINGUES; PEREIRA, 2022). Isso reflete sobre a maneira como vai se instaurar na linguagem, usando as modalidades linguísticas que melhor coadunam com o momento da interação, fazendo uso da matriz multimodal. É assim que a criança vai aos poucos ampliando suas possibilidades léxicas, bem como o uso de outros recursos semióticos multimodais de modo mais sistematizado e fluido.

Discutiremos um pouco mais, no tópico a seguir, sobre os gestos e sua condição de linguagem na comunicação, aprendizagem e formação humana.

1.2 Os estudos gestuais

Embora houvesse algumas publicações anteriores, de acordo com Cavalcante *et al.* (2016), o interesse pelos estudos sobre a gestualidade se acentuou pós-segunda Guerra Mundial. Os primeiros campos de conhecimento a direcionarem seus olharem e investirem seus esforços de pesquisa na temática da gestualidade foram, de acordo

com Cavalcanti (2020), a psicologia, da biologia, da filosofia, dentre outros, cuja linguística não estava inserida.

Perspectivando os investimentos acadêmicos da linguística a respeito da compreensão dos gestos como linguagem, verificamos que desde o reconhecimento da linguística com ciência na modernidade, no início do século XIX, os estudos sobre os gestos têm sido postos à margem das discussões e das pesquisas sobre aquisição da linguagem quando comparados aos da oralidade (CAVALCANTE, 2018; KENDON, 2009). Apenas quando pesquisas científicas conseguiram comprovar a existência de conexões entre gesto e fala que a perspectiva multimodal de linguagem passou a ganhar maior relevância. Isso se configurou nas últimas décadas, tomando mais volume por volta da década de 1990, após uma consideração cuidadosa sobre as estruturas do gesto e seus laços com a fala, uma vez que foi identificada uma rica relação entre gesto e produção vocal em relações multifacetadas (ABNER; COOPERRIDER; GOLDIN-MEADOW, 2015).

Mas como podemos situar e conceituar gestos na linguística?

Gestos são uma multiplicidade de ações corporais comunicativas, realizadas principalmente, mas não sempre por braços e mãos (LAVIER; BECK, 2001; MCNEILL, 2006). Quando os autores nos dão essa definição trazem elementos que não podem ser dispensados das nossas observações, contudo, nos dão evidentes indícios de que o corpo precisa ser concebido e compreendido em uma totalidade, contemplando também olhares e expressões faciais. Embora as classificações e dimensões mais reconhecidas foquem nos movimentos de braços e mãos (KENDON, 1980; MCNEILL, 1992)

Sendo assim, tomaremos como gestos também as expressões corporais, descritas como objeto de ensino-aprendizagem da Cultura Corporal do Coletivos de Autores (2012), apoiados no linguista Meyer (2013) quando ele diz que o corpo é cultural e que as expressões corporais nos ajudam a nos situar e compreender quanto às “fronteiras da existência” nos mundos sociais. O que coaduna com a abordagem Crítico-Superadora que conceitua as expressões como “linguagem social e historicamente construída”(COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 11).

Fundamentada nos conceitos apresentados, concebemos que as expressões corporais, vinculadas às aulas de Educação Física, podem ser descritas como sequências de ações corporais carregadas de sentidos simbolicamente referenciadas

nos fenômenos da Cultura Corporal (Ginástica, Dança, Luta, Jogo, Esporte), marcadas pelo contexto político, histórico e sociocultural dos sujeitos, aproximando-se do conceito de pantomimas apresentado por Kendon (1980), observado no quadro 1 desta tese, que estariam vinculadas à um processo associativo com determinado conhecimento.

Por muito tempo, a Educação Física na Educação Infantil, ou a Psicomotricidade foi valorizada nesse espaço pela crença elucidada por Àvila-Nóbrega (2018), em que os gestos eram tratados sob o olhar do estatuto pré-linguístico, e por isso, tratados como acompanhantes da fala que não mereciam portanto, ser classificados como linguagem.

Os estudos foram avançando, sobretudo com adultos e demonstrando outra realidade, a de que a interação face a face por meio da fala não era a única forma de interação e expressão linguística. Tais estudos foram se direcionando para o campo da linguística, recebendo mais contribuições e amadurecendo com mais intensidade, por volta da década de 1980 contando com os estudos desenvolvidos por autores como: Kendon, McNeill, Butcher e Goldin-Meadow. Depois, estudos direcionados à linguagem em aquisição desmistificaram teorias como as de Bruner (1975) e puderam evidenciar que gestos e produções vocais compõem a mesma matriz de produção e significação pragmática e semântica (CAVALCANTE *et al.*, 2016; CAVALCANTI, 2020).

Nos últimos anos, a ciência cognitiva revisou alguns conceitos sobre os gestos por meio de pesquisas sobre a ativação cerebral durante a produção dos mesmos através da utilização de aparelhos de ressonância magnética (GOLDIN-MEADOW; BEILLOCK, 2010). Tais estudos observaram que durante a produção vocal, os córtex pré-motor e motor são ativados para acionar o aparelho fonador ao mesmo tempo que o sistema sensorio motor. Assim, identificaram que nossas representações internas de objetos e eventos são comunicadas por um sistema único de produção e significação, articulando gestos e produção vocal concomitantemente (KENDON, 2017).

Anteriormente, nas primeiras descobertas os movimentos e gestos eram postos, cientificamente, pelos estudos estruturalistas e gerativistas como parte do comportamento humano, não como linguagem. Sendo portanto, considerados como forma de comunicação não-verbal (CAVALCANTI, 2020). Os gestos não eram

concebidos como de recurso semiótico da interação humana, por isso não poderiam ser configurados como linguagem.

Estudos foram realizados, no século XX, em que fala e gestos eram analisados isoladamente nos seguintes contextos: 1) situações não-interativas; 2) de uma pessoa à ambas interlocutoras; 3) de um único ponto de tempo as mudanças ao longo do tempo; 4) de comportamentos únicos à estudos multicomportamentais (CAVALCANTE *et al.*, 2016).

Nesse contexto de produções e ampliação do olhar sobre os gestos enquanto linguagem, Kendon (1980) pôde verificar que produção vocal e gestos compunham uma única matriz linguística, sendo fortalecido pelos estudos sobre as dimensões gestuais de McNeill (1992). Ainda nesse viés, outros autores como Goldin-Meadow, Cavalcante e Fonte têm se proposto a dar continuidade aos apontamentos, apresentando mais investigações e evidências sobre o estatuto dos gestos como linguagem nos campos da multimodalidade e da aquisição da linguagem.

As contribuições de Duncan (2002) indicam que os gestos são elaborados a partir de representações mentais com base em imagens já sistematizadas no pensamento do falante, de modo diretivo, sendo expressos a partir da ativação motora. Para McNeill (2006), os gestos abrangem uma multiplicidade de movimentos que possibilitam a compreensão daquilo que está para sendo expresso pela linguagem, possibilitando a formação de imagens mentais, por essa multiplicidade, não pode ser tratado no singular, mas sim no plural.

Partindo dessa perspectiva, Cavalcante *et al.* (2016) consideram que as modalidades, os gestos e a fala não são redundantes, mas sim coexpressivos, uma vez que eles dividem a mesma origem semântica, e, ainda assim, a depender da ocasião e da intenção do interlocutor, têm a capacidade de expressar informações semelhantes, complementares ou diferentes.

Diante de tais argumentos, acreditamos que, assim como evidencia Kendon (2004), durante a nossa pesquisa poderemos comprovar com os achados, uma congruência entre os pontos altos da produção prosódico-vocal e os pontos de saliência dos gestos. Isso significa que pode ocorrer de a criança produzir determinadas expressões corporais associadas a produções vocais, bem como acentuar a intensidade dos seus gestos em concomitância com a acentuação prosódico-vocal.

Os gestos e produções prosódico-vocais foram se constituindo historicamente nas relações dialógicas de interação ao serem concebidos como frutos de uma matriz única de produção e significação. Kimbara (2006), por exemplo, aponta que os gestos surgem durante a formulação dos pensamentos à medida que codificamos e significamos palavras e frases socialmente construídas porque os modos de pensamento imagético e linguístico estão compreendidos em uma única unidade intrapsicológica. Sendo assim, durante os diálogos, as pessoas colaboram entre si no processo de construção e ressignificação de suas conversas, tanto imageticamente como através da produção vocal, viabilizada pela coparticipação no funcionamento multimodal da linguagem.

Considerando tais aspectos, concebemos a necessidade de aprofundar a discussão sobre a capacidade mimética dos gestos. A representação mimética é vital para comunicação humana e coocorre com a produção vocal. Tal representação refere-se à capacidade humana de usar o corpo para imitar ou reencenar eventos (GOLDIN-MEADOW; MCNEILL, 1999; GOLDIN-MEADOW, 2011). Esse tipo de representação nos permite contemplar imagens no sentido mais amplo, extraíndo e expressando aquilo que é mais essencial das ações humanas construídas culturalmente ao longo da história, como quando realizamos expressões relativas às temáticas categorizadas a partir da perspectiva da Cultura Corporal: Jogo e Brincadeira, Ginástica, Dança, Luta e Esporte.

Por isso, consideramos os gestos também como ações simuladas que possuem funções pragmática e simbólica à medida que expressam conteúdos proposicionais atravessados por uma significação (KIMBARA, 2006; MCNEILL, 2005). Dito isso, retomamos a ideia de que é necessário o sujeito elaborar referentes para desenvolver a interpretação simbólica das expressões corporais, e isso também pode ser estabelecido em espaços educativos estruturados. Por exemplo, ao representar um arremesso do basquete, podemos focar na representação do arco a ser feito pela bola, bem como a qual velocidade com qual podemos executar o gesto, deixando de lado elementos como o peso da bola de modo planejado, porque desejamos que esse seja o foco de aprendizagem do observador (BEILLOCK; GOLDIN-MEADOW, 2010).

Compreendemos que existem os gestos espontâneos e aqueles planejados com base em determinado significado por meio de uma representação imagética com o objetivo de socializar um saber sistematizado, um elemento representativo de

determinada cultura, uma informação entre pessoas que utilizam diferentes idiomas, dentre outras possibilidades. Para McNeill (1992), os gestos são uma manifestação visual dos aspectos imagéticos da cognição uma vez que acessam informações sobre a organização do pensamento e a sistematização da linguagem, sendo produzidos em consonância com a vocalização.

Outro elemento a ser considerado é que os gestos contribuem na aprendizagem porque nossas experiências sensório-motoras são capazes de influenciar nosso pensamento, reorganizando-o a todo tempo, com ou sem intenção disso, pois além deles acompanharem representações mentais, dão origem a novas informações sobre a experiência anterior a respeito do gesto (com seus códigos e signos) realizado (BEILOCK; GOLDIN-MEADOW, 2010).

A vinculação com o ensino-aprendizagem acontece porque o repertório gestual que compõem a linguagem multimodal serve como ponto de ligação entre os símbolos arbitrários do discurso e o mundo físico, ou seja, a compreensão concreta do mundo abstrato. Isso é importante para a consolidação dos saberes na infância. Tal fato possibilita às crianças o estabelecimento de uma comunicação peculiar com o adulto por meio dos gestos sobre aquilo que sabem sobre determinado conteúdo, bem como sobre em que podem potencialmente avançar naquele momento. Do mesmo modo, facilitam a ilustração de informações enquanto os adultos dão instruções (BEILOCK; GOLDIN-MEADOW, 2010).

Isso significa que quando as crianças interagem com os adultos utilizando gestos, desenhos, expressões faciais e corporais, conseguem ser mais efetivas nas interações, apresentando aquilo que estão compreendendo porque elas possuem um acervo lexical, durante o processo de aquisição de linguagem, que nem sempre se aproxima do que está sistematizado em seu pensamento.

Verificamos, portanto, que os gestos desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem das crianças, pois, assim como a oralidade, sua fluência/disfluência, com relação à execução das fases gestuais, pode ser um indicador de transições no que diz respeito à aquisição da linguagem. Ou seja, conforme sugerem os estudos de Scarpa (1999), Cavalcante *et al.* (2016), Cavalcante; Brandão (2012), Fonte *et al.* (2014), Fonte; Cavalcante (2016), naquele momento em que a criança hesita, interrompe, reformula e retoma a produção vocal e/ou o

movimento, ela está em um processo de apropriação gradativa da linguagem e, conseqüentemente, da fluência.

De acordo com Kendon (2009), a multimodalidade permite que os sujeitos impliquem seus corpos, de várias maneiras, para interagir. Portanto, os gestos em concomitância com a produção vocal, em sua função pragmática, são semioticamente produzidos de modo unificado, sendo indissociáveis. De acordo com Àvila-Nóbrega (2018), juntamente com olhar e produção vocal, os gestos formam um envelope multimodal que nos permite interagir desde as mais tenras idades. Portanto, as expressões corporais têm estatuto de linguagem.

Em seus estudos, Kendon (2017) aponta que os seres humanos foram capazes de desenvolver a linguagem e interagir a partir de diferentes formas simbólicas, e o gesto em congruência com a fala é uma destas formas. Segundo McNeill (2005), a comunicação humana é constituída por uma dialética entre sentenças internas pragmáticas e discursivas realizada através da expressão de imagens e produção vocal como código de linguagem de modo compreensível entre determinados interlocutores.

Nesse sentido, é através da linguagem que compartilhamos planos, ideias, enfim, interagimos. A partir dessa perspectiva, reforçamos que os gestos podem constituir um discurso quando isso não é possível fazê-lo com a palavra, bem como podem compor ou complementar informações dele porque são produzidos e significados na mesma matriz, podendo ou não serem expressos de modo simultâneo à vocalização (KENDON, 2017).

Para McNeill (2006), os gestos abrangem uma multiplicidade de movimentos interativos e neles moram possibilidades de *insights* para compreensão daquilo que está sendo expresso pela linguagem, possibilitando também a formação de imagens mentais. Por isso, um gesto deveria ser compreendido como um fator psicolinguístico fundamental e uma estrutura para uma dialética imagético-linguística.

Todo conhecimento precisa ser historicamente situado, porém quando se trata da temática gestos, isso se torna um desafio, posto que os registros que categorizam a linguagem se ancoram nos registros da escrita e da oralidade enquanto expressões humanas, deixando os gestos à margem (SWIGGERS, 2013). A abordagem da multimodalidade defende um caráter linguístico para o gesto e explicita que ele e a fala compõem uma matriz única de produção e de significação, portanto, ambos

precisam ser investigados com o mesmo grau de relevância nessa perspectiva (MCNEILL, 1992).

De acordo com Kendon (2004) e McNeill (2006), os gestos compõem a matriz multimodal uma vez que estão vinculados à produção vocal e dela não podem ser dissociados de sua produção e seu sentido. Isso significa que na perspectiva multimodal gestos compõem e são linguagem. Logo, não podemos dissociar produção vocal de gestos e corporeidade, concebendo como linguagem apenas a oralidade e a escrita, como ainda muito ocorre. Nessa direção, precisamos compreender que o ser humano se utiliza de diferentes modos semióticos de expressão e produção de linguagem para interagir, e que eles estão integrados entre si como um envelope (ÁVILA-NÓBREGA; CAVALCANTE, 2012).

Na infância, por exemplo, (GOLDIN-MEADOW; COOK; MITCHELL, 2009) as crianças exploram a modalidade gestual desde muito cedo porque os gestos fornecem as pistas para a sistematização do pensamento que as levarão a produzir as primeiras palavras. Isso evidencia o quanto gestos e produção vocal não se desvinculam.

Ressaltamos que, neste estudo, também estamos reconhecendo que as expressões corporais descritas pelo Coletivo de Autores (1992) como uma sequência de ações, e, portanto, como gestos. Sobretudo, partindo do pressuposto de que gestos podem ser realizados por outras partes do corpo que não se limitam a mãos e braços, expressos em determinada configuração espacial e contexto interativo (LEVER; BECK, 2001). Gestos são uma multiplicidade de ações corporais comunicativas (MCNEILL, 2006) que, na atualidade, podem ser classificadas e/ou dimensionadas.

A partir da concepção de que gesto e produção vocal compõem uma mesma matriz linguística, Kendon (1980) elaborou um *continuum* que evidencia a relação de continuidade e coatuação entre ambos. Ele apresenta quatro contínuos em que relaciona os gestos: 1) relação com a produção vocal; 2) relação com as propriedades linguísticas; 3) relação com as convenções; e, 4) relação com o caráter semiótico. Ele os classificou do seguinte modo (quadro 1):

QUADRO 1 – Tipologia gestual de Kendon (1980)

TIPOLOGIA	CARACTERÍSTICAS	
Gesticulação	Fluxo de gestos utilizados em concomitância com a fala.	Presença obrigatória de fala.

Gestos Preenchedores	Gestos que podem complementar uma sentença, ocupando o lugar de uma palavra ou termo.	Ausência de fala.
Emblemas	Gestos constituídos e utilizados culturalmente.	Presença opcional de fala.
Pantomimas	Sequências de ações ou simulações de ações, ambas com bases em narrativas.	Ausência de fala.
Sinais	Língua sinalizada.	Ausência de fala.

Fonte: Elaborado com base em reflexões sobre a obra de Kendon (1980).

Kendon (1980) foi um grande precursor por reconhecer, mesmo que ainda dentro de uma lógica cognitiva, os gestos são linguagem. Nesse sentido, ele identifica que cada forma de expressão apresentada no *continuum* ocorre de modo separado, no sentido de que quando ocorrem os sinais, não estão acontecendo as pantomimas. Cada um tem sua característica bem definida e sua maneira de significar.

A gesticulação caracteriza-se por gestos que ocorrem em concomitância com a fala, acompanhando seu fluxo e dependem dela para acontecer, podendo ser realizados pelas mais diversas partes do corpo, tais como mãos, braços e cabeça. Já os gestos preenchedores são realizados com o intuito de complementaridade de sentido daquilo que o sujeito enuncia, podendo ser utilizados em simultaneidade à produção vocal ou substituindo um termo da fala.

Os emblemas são gestos que apresentam traços sociais e culturais, podendo ou não ser acompanhados de fala. Mas, Kita (2009) indica que a depender do lugar, eles podem ter diferentes significações e/ou formas de expressão. Um exemplo é o gesto utilizado para dar positivo com o polegar para cima. Kendon (1980) reconheceu os Sinais como gestos. Nesse caso, não há a utilização de fala e observa-se propriedade linguística estruturada convencionalizada.

A pantomima é, por nós, conceituada, nesta tese, como uma sequência de ações, simulação ou representações de ações do cotidiano, possuindo caráter de narrativa; e que, em consonância com os postulados de Kendon (1980) e Cavalcante (2009), pode ser realizada em concomitância com produções vocais nas interações dialógicas, estabelecendo-se como um dos gestos mais presentes no período da aquisição da linguagem.

Outros pesquisadores reforçam tal assertiva, como Fonte *et al.* (2014), Cavalcante *et al.* (2016), Ávila-Nóbrega (2017), a partir de estudos sobre aquisição da

linguagem realizados com crianças, evidenciando que a pantomima pode acontecer na presença da produção vocal, por exemplo.

Ainda nessa discussão sobre as possibilidades de pensar a tipologia e as características dos gestos, McNeill (1992) traz inovações acadêmico-científicas ao avançar na compreensão de que um mesmo gesto pode ser classificado de diferentes formas ao mesmo tempo por apresentar características que o situem em mais de uma dimensão a depender dos aspectos produzidos pelo sujeito em interação e atenção conjunta.

Nesse cenário nos cabe refletir que o referido autor desenvolveu a ideia de que mesmo classificados em um contínuo, os gestos também apresentam um caráter semiótico e muitas vezes não é possível apenas classificá-los, tomando apenas o contínuo de Kendon (1980) como única referência para tal, atribuindo ao gesto uma única nomenclatura ou categoria que dê conta de representá-lo em sua totalidade. É preciso considerar também os sentidos associados. Ele denominou tal forma de vislumbrar esse olhar sobre os gestos de dimensões gestuais.

Para tanto, McNeill (1992) anuncia que os gestos, para além de sua tipologia, podem ser observados e explorados sendo consideradas suas dimensões, não precisando que tais dimensões sejam excludentes entre si. Ou seja, um gesto situado no contínuo de Kendon (1980) pode estar contemplado em uma ou mais dimensões de McNeill (1992). Observemos agora as possíveis dimensões elencadas por ele no quadro 2:

QUADRO 2 – Dimensões gestuais de McNeill (1992)

DIMENSÕES	DEFINIÇÃO
GESTOS ICÔNICOS	Estão estreitamente ligados ao discurso, servindo para ilustrar o que está sendo dito, estabelecendo uma relação metonímica.
GESTOS DÉITICOS	São demonstrativos ou direcionais (pessoal, tempo e espaço), representados pelos movimentos de apontar.
GESTOS METAFÓRICOS	São semelhantes aos gestos icônicos. Todavia, possuem como peculiaridade a representação de expressões abstratas.
GESTOS RITMADOS	São nomeados assim porque são realizados de forma repetitiva e regular, semelhante a uma batida musical.

Fonte: Elaborado com base em uma interpretação de McNeill (1992).

Ainda de acordo com Cavalcante (2018), além da tipologia e das dimensões gestuais é importante analisarmos o funcionamento dos gestos que, de acordo com a autora, “são compostos de fases gestuais que se organizam em unidades gestuais, em que se estruturam frases gestuais” (p. 11). Tal discussão foi iniciada por Kendon (2004) que, ao desenvolver estudos acerca da análise dos gestos, identificou um modo específico e sequencial de ações que caracterizam a lógica de expressão dos gestos, estabelecendo as fases que compõem as frases gestuais em três momentos: 1) preparação, 2) golpe, e 3) retração.

Podemos observar alguns conceitos iniciais no quadro 3:

QUADRO 3 – Fases gestuais de Kendon (2004)

FASES	DEFINIÇÃO
PREPARAÇÃO	Momento opcional do gesto – Posição de descanso em direção ao espaço gestual.
GOLPE (PONTO DE SALIÊNCIA)	Momento obrigatório do gesto – Momento de pico do esforço durante o gesto, em que ocorre o ponto de saliência que pode coincidir com o que o sujeito quer evidenciar na produção vocal.
RETRAÇÃO	Momento opcional do gesto – Pressupõe o regresso à posição de retorno.

Fonte: Elaborado com base em uma interpretação de Kendon (2004).

É importante que compreendamos a existência de tais fases para observarmos, a posteriori, na análise dos dados coletados, se elas estabelecerão alguma relação com a fluência da produção vocal. Em seus estudos, Kendon (2004) pôde observar que as fases gestuais se vinculam com a organização das ideias e Goldin-Meadow (2017) verificou que o golpe pode, inclusive, coincidir com a sílaba tônica da palavra/ produção vocal. Segundo Cavalcante; Brandão (2012), os gestos e as produções prosódico-vocais estão intimamente relacionados.

IMAGEM 1 – Fases Gestuais



Legenda: 1. pré-preparação; 2. sustentação pré-curso; 3. Meio do curso; 4. final do curso e início da sustentação pós-curso (na metade de "back")

Fonte: Cavalcante *et al.* (2016).

Assim como Kendon (1980), McNeill (1992) fortaleceu a perspectiva de que gestos e fala são produzidos e significados a partir de uma mesma matriz cognitiva, tornando-se indissociáveis; contribuindo por meio da produção sistemática de suas pesquisas para consolidação da compreensão de que a linguagem humana é por essência multimodal. Assim é superada a ideia de que o gesto é apenas um recurso retórico, pré-linguístico, que teria somente um papel coadjuvante/acessório na linguagem.

Com base nos aspectos discutidos até então nesta tese, concebemos que a instauração da criança na linguagem se dá, portanto, desde os primeiros momentos de vida através das interações em que é estabelecida a atenção conjunta. Nesse contexto, a prosódia torna-se um caminho de instauração na linguagem à medida em que a criança passa a se perceber no mundo e se situar nele a partir do reconhecimento de si própria e do outro como parceiro interativo, utilizando-se, em todos os momentos citados, das mais diversas modalidades de expressão humana (produção vocal, expressão facial, corporal e olhar) (CAVALCANTE *et al.*, 2016; CAVALCANTE, 2018; FONTE; BARROS; CAVALCANTE, 2021). Por isso, iremos no próximo tópico, aprofundar um pouco mais as discussões sobre a relação entre esses elementos, perspectivando principalmente as interações infantis.

1.3 Gestos e produções prosódico-vocais nas relações dialógicas de interação infantil

Partimos da premissa de que a interação promove linguagem enquanto atividade social e cognitiva, marcada pelos contextos histórica e culturalmente delineados, além de socialmente construídos. Nesse sentido, entendemos que a linguagem carrega marcas da cultura, mas também dos sujeitos que a colocam em funcionamento com suas particularidades e, segundo Silva (2007), bem como Silva; Diedrich (2013), ao realizarem experiências e interpretações das concepções de Benveniste (1989) sobre a linguagem, tomando como ponto de partida a aquisição da linguagem (algo que ele não considerou em seus estudos), verificaram que é a partir da interação com outrem que a criança se inscreve na linguagem, pois não há sujeito sem linguagem.

As interações são fundamentais porque promovem trocas sociais e dialógicas entre interlocutores, contribuindo para instauração na linguagem e, nesse sentido, tais cenas interativas possibilitam que as crianças, que já nascem imersos na linguagem, possam se apropriar de mais elementos léxicos, emblemáticos e culturais ao viver em sua comunidade. Silva (2007, p. 117) nos explica como ocorre esse movimento infantil: “a criança emerge como sujeito de linguagem quando é constituída pelo outro (o tu), ao mesmo tempo, constituindo-se como eu”.

Considerando os aspectos apresentados por Silva (2007), ressaltamos que da mesma forma que o adulto convoca a criança, constituindo-a numa interação; por vezes a criança, ao seu modo, se constitui como (eu) na interação dialógica e convoca o adulto a materializar trocas dialógicas a serem manifestadas por meio de diferentes modalidades de expressão humana (gesto, produção vocal e olhar) para colocar a linguagem em funcionamento. Destarte, fica evidente que somos sujeitos que nos constituímos na/pela linguagem (ÁVILA-NÓBREGA, 2018; BENVENISTE, 2005).

Fundamentados em argumentações com essa é que arrazoamos nossa concepção de que a linguagem humana é, por natureza, multimodal e, por isso, sentimos a necessidade de abordar as relações entre os gestos e as produções prosódico-vocais nas interações infantis, considerando que parte importante do

processo de aquisição da linguagem se estabelece no período da infância que estamos estudando (0 aos 5 anos). Todavia, destacamos que a constituição da linguagem não é linear, nem igual para todos, podendo continuar depois desse período, bem como ocorrer tardiamente (CAVALCANTE *et al.*, 2016). Além, de ser uma aprendizagem que nos acompanha por toda vida.

Um dos aspectos interessantes a serem observados quando a criança está em aquisição de linguagem é a forma com que ela consegue lidar com as expressões corporais/ou gestos no tange à continuidade ou às necessidades de pausa e interrupção, ou seja, se isso se dá de modo fluido¹² e natural, ou de modo entrecortado. Ponderamos que tal observação é significativa pela estreita ligação entre gestos e produção vocal, bem como pelo valor de representação mental e imagética sugerida por Goldin-Meadow (2009), que possibilitaria a criança a construção de expressões gestuais quando isso não for possível por meio das palavras, colaborando para fluidez no processo da aquisição da linguagem.

Bem como, pelo significado que o avanço, da criança, nessa direção da constituição da fluidez, representa durante o processo de aquisição da linguagem. Nessa direção, ela precisa ser oportunizada a ter vivências sistematizadas a fim de que possa se instaurar na linguagem. Por isso a importância de se considerar a formação da criança como sujeito histórico de direitos numa perspectiva integral em espaços de escolarização qualificados, adequadamente aparelhados e que contemplem os conhecimentos previstos aos quais as crianças têm direito à acessar, como garantido pela LDB 9394/96.

Nas escolas de Educação Infantil, podemos observar crianças em processo de instauração na linguagem em contextos lúdicos, interativos e dialógicos. Isso porque esse é um lugar rico, que favorece muitas trocas, no qual, de acordo com Saviani (2021), é produzida intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade histórica e coletiva do conjunto que somos nós. Isto é, a escola é um lugar de trocas dialógicas, destinada ao compartilhamento dos saberes que foram institucionalizados pela ciência, mas partindo da realidade da prática social.

Não há como um processo de socialização de conhecimentos, bem como a partilha sobre os saberes do outro e as aprendizagens ocorrerem sem a troca

¹² Quando apontamos que a criança se torna fluente, vale a pena ponderar que não há fluência absoluta, mesmo o adulto, por motivos diversos, em dados momentos, pode disfluir em suas produções vocais (SCARPA, 1999).

dialógica, sem a linguagem, porque ela é aquela que compartilha e democratiza os saberes humanos, permitindo os avanços coletivos. Por conseguinte, as diversas formas de expressar a linguagem humana são reforçadas por Kendon (1980) e McNeill (1992), classificando-a como essencialmente multimodal em que gesto e fala estão vinculados numa mesma matriz de significação.

Direcionando um pouco mais a nossa discussão para os gestos, uma vez que estes demoraram a ser reconhecidos como linguagem, gostaríamos de ressaltar que os referidos podem ser realizados simultaneamente com a produção vocal, tomando uma forma imagística e transmitindo o que não foi dito, nesse caso, podem apresentar um papel de complementaridade; ou, podem ser realizados sem produção vocal, tomando para si a responsabilidade pela interação, sendo assim considerados por si só como linguagem (GOLDIN-MEADOW, 2009).

Reconhecendo, portanto, que a aquisição da linguagem se dá de forma multimodal, analisaremos as interações das crianças nas aulas de Educação Física na abordagem Crítico-Superadora na Educação Infantil, enfocando a importância da relação entre os gestos e as produções prosódico-vocais. Outros pressupostos teóricos vinculados à multimodalidade também serão conceitos apreciados nas análises desta tese, tais como: atenção conjunta, atencionalidade, referências e associações, apresentados por Ávila-Nóbrega (2017) e dos quais nos aproximamos para elaborar concepções e conceituações básicas a serem discutidas na sequência.

Durante as aulas de Educação Física na Educação Infantil, muitas interações acontecem à medida que as crianças vão se apropriando das expressões corporais pertencentes à cultura corporal. Nesse processo, elas têm a oportunidade de se reconhecerem como iguais, com intenções semelhantes e capazes de dirigir a atenção a algo externo àquela situação entre elas, estabelecendo uma relação triádica. Tomasello (2003) denomina isso de atenção conjunta, e por vezes, nas aulas, planejam-se situações em que se precisa que determinada criança intencionalmente dirija seu foco de atenção ao que se está orientando em função de determinados objetivos.

Ávila-Nóbrega (2017) nos traz o termo atencionalidade¹³ conceituado com o engajamento conjunto a partir da percepção mútua das ações visíveis do outro, num

¹³ “engajamento conjunto trata-se de uma ação colaborativa, em que um parceiro auxilia o outro no processo de referência e sentidos” (ÁVILA-NÓBREGA, 2017, p. 62).

processo colaborativo em que parceiros de interação se situam como agentes em atenção conjunta. Caracterizando-se como o momento em que os interlocutores, em geral, estabelecidos por uma dupla, conseguem desenvolver a atenção conjunta, mantendo pistas atencionais em contexto multimodal.

Em um conceito mais amplo apresentado por Ávila-Nóbrega; Cavalcante (2018), referenciação pode ser compreendida como um fruto da atividade colaborativa entre os interagentes a despeito da negociação de sentidos do objeto do discurso em uma cena de interação por meio do uso concomitante de modos de linguagem. Quando pensamos isso, no contexto multimodal, entendemos que os modos de linguagem são diversos, tais como: produção vocal, olhar, gestos e expressões corporais.

Dentre as referenciações tratadas por Ávila-Nóbrega (2017), uma nos chamou mais a atenção, parecendo ser mais pertinente àquilo que se materializa no cotidiano de ensino-aprendizagem da Educação Física na Educação Infantil: a referenciação associativa. De acordo com as explicações do autor, essa forma de referenciação “desloca o interactante para outras entidades na atenção conjunta (tempo, lugar, pessoa, objeto, situação etc.); por exemplo: um brinquedo que pode ser usado como telefone mesmo sem ter as características de tal” (p. 98).

No nosso entendimento, isso significa que durante a elaboração das expressões corporais no processo de aquisição de linguagem nas aulas de Educação Física, as crianças precisam estabelecer referenciações associativas pertinentes à cultura corporal em momentos de atencionalidade planejadas pelos docentes, para que as interações dialógicas favoreçam a instauração na/pela linguagem.

Levando-se tais conceitos para realidade objetiva concreta das aulas de Educação Física, poderíamos vislumbrar também a atencionalidade considera o conjunto da turma interagindo, para propor ações colaborativas, direcionando a atenção para o mesmo foco em que eles/elas possam se auxiliar na compreensão das referenciações associativas e dos sentidos estabelecidos no campo da cultura corporal, mediados pelos/as docentes.

Do ponto de vista do funcionamento vocal, também é possível verificar que as crianças vivem diferentes momentos, apresentando várias formas de expressão nas aulas de Educação Física e nas interações infantis. Barros (2012) as categoriza do seguinte modo: balbucios, jargões, primeiras palavras, holófrases e blocos de

enunciado. E afirma que, embora possa, em geral ser percebida uma sequência, essas fases não podem ser tomadas como fixas e lineares, podendo coexistir. Além disso, não podemos esquecer que a todo tempo os gestos estarão presentes nesse percurso.

A fim de compreender melhor o postulado de Barros (2012), apresentaremos os conceitos vinculados às produções vocais infantis utilizadas nos contextos interativos. Balbucios se caracterizam pela produção de sílabas que têm o formato consoante-vogal e são repetidas ritmadamente. Jargões são a evolução do balbucio, caracterizados pelas longas sequências de sílabas com intenção comunicativa que soam como enunciado completo, mas sem estrutura gramatical.

As primeiras palavras são aquelas que passam a ser inteligíveis, mas não pronunciadas “perfeitamente dentro dos padrões da língua materna”, ainda assim, nessa fase, em um primeiro momento, a palavra expressa pode ganhar sentido de enunciado, surgindo na sequência as holófrases caracterizadas quando uma palavra consegue representar um enunciado com sentido comunicativo completo. Já o bloco de enunciado é caracterizado pela sequência de palavras inteligíveis, podendo ser duas ou mais (BARROS, 2012).

Como pudemos observar, Barros (2012) propõe um contínuo de fala em que o bebê inicia dos balbucios, passa pelos jargões, pelas palavras compreensíveis, pelas holófrases e chega aos blocos de enunciados. Assim, ele vai estabelecendo um processo de elaboração da sua fluência na língua materna. Mas o que é ser fluente? Para Scarpa (1999), ser fluente é chegar perto do transcorrer a linguagem em abundância, com o menor número de cortes ou interrupções possíveis, mesmo considerando que a linguagem em dado momento possa ser faltosa, acontecendo breves hesitações e/ou interrupções.

Mas, como seria possível elaborar isso durante a infância? A partir de um processo de construção de experimentações linguísticas, afinal, isso ocorre aos poucos, quando a criança vai se apropriando dos gestos e da oralidade. Porque ninguém nasce fluente, vai se tornando assim à medida que se instaura nas múltiplas formas de expressão humana. E, como a linguagem é multimodal, os gestos produzidos também influenciam na fluência da fala do indivíduo. Em estudos como os de Fonte *et al.* (2014), Fonte; Cavalcante (2016) e Cavalcante *et al.* (2016), os dados

mostram que a fluência/disfluência acontecem no contínuo gesto-vocal. Na trajetória linguística infantil, a fluência acontece gradativamente na matriz gesto-vocal.

As interações infantis é que terão papel fundante no processo de aquisição da linguagem à medida que oportunizarão momentos de atenção conjunta em que as trocas dialógicas permitirão que cada criança, partindo da sua singularidade, possa socializar sentidos e significados utilizando gestos e produções prosódico-vocais ao passo que se instaura na linguagem.

Depois de introduzirmos aspectos da multimodalidade na Educação Infantil, bem como a relação entre os gestos e as produções prosódico-vocais da interação infantil. Vamos abordar, no próximo tópico, o lugar do corpo nesse ínterim da aquisição da linguagem e da multimodalidade.

1.4 Reflexões sobre o lugar do corpo na aquisição da linguagem numa perspectiva multimodal

Neste estudo, adotaremos a concepção de que o corpo compõe o discurso, uma vez que, para Kendon (2004) e McNeill (2006), os gestos são configurados como linguagem por constituírem a mesma matriz linguístico-cognitiva da fala, podendo ou não ocorrer em tempos diferentes. Desse modo, eles não podem ser tratados como recurso retórico ou algo acessório à linguagem (MCNEILL, 2005). Os gestos são frutos da interação humana e compõem o discurso, sendo seus significados constituídos nos momentos de troca dialógica.

E que, para além disso, os gestos não se limitam à mãos e braços, são produções de corpo inteiro: expressões corporais, expressões faciais, olhares etc.. Possuindo contribuições miméticas e imagéticas na organização do pensamento, dos sentidos e significados que atribuímos àquilo que expressamos e vivenciamos enquanto sujeitos singulares que interagem com outrem e com o mundo.

Nesse sentido, Fonte; Barros; Cavalcante (2021, p. 204) indicam que “a linguagem humana apresenta mesclas de diferentes semioses, incluindo produção vocal, expressões faciais, gestos manuais e corporais”, constituindo-se como lugar de

relações sociais e culturais em que o sujeito se reconhece e se estabelece enquanto participe do diálogo. Tal ideia é também defendida por Laver; Beck (2001) que apontam o gesto como ato interacional, fator relevante para o estabelecimento de trocas dialógicas.

É, nesse momento, que retomamos os conceitos apresentados por Laver; Beck (2001) e McNeill (2006) quando dizem que apesar de serem majoritariamente realizados por mãos e braços, os gestos podem ser realizados por outras partes do corpo. Diante do conceito apresentado, o corpo passa a ter para nós, um outro lugar, sobretudo, quando pensamos a presença da Educação Física na Educação Infantil pois: “o processo ensino-aprendizagem da Educação Física envolve aspectos de conhecimento, habilidades e atitudes, levando-se em conta as condutas sociais dos alunos nas suas mais diversas manifestações, tendo a expressão corporal como linguagem” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 74).

De acordo com Morato (2000), a linguagem é uma ação humana que predica, interpreta, representa, influencia, modifica, configura, contingencia e transforma a realidade. Diante desses pressupostos de transformação social da realidade, trataremos o corpo numa perspectiva multimodal no processo de linguagem em aquisição da nas aulas de Educação Física na Educação Infantil porque, embora a linguagem traga marcas dos constructos individuais que se estabelecem nas peculiaridades de cada sujeito histórico, ela apresenta elementos que se instituem pela cultura, pela história e pela interação, momentos de atenção conjunta nas trocas dialógicas por meio das formas multimodais de expressão.

O corpo, enquanto parte do discurso, produz gestos e/ou expressões corporais em situação de interação, constituindo significados, estabelecendo uma relação dialógica. Porém, destacamos que, embora esse corpo produza ações e sequências de ações, de modo singular/peculiar, ele carrega consigo os traços da história, da sociedade e da cultura em que está imerso; refletindo isso em suas expressões corporais.

No caso da Educação Física o objeto de ensino-aprendizagem são as expressões corporais definido como linguagem, elas estão ancoradas nos fenômenos da cultura corporal. Porém, não se trata de um gesto simples ou pontual. Estamos falando de sequências de ações que carregam consigo códigos e signo que representam tais fenômenos e até nos fazem reconhecê-los só de olhar (ex.: chute).

Compreendendo que a linguagem, por essência multimodal, nas aulas, logo percebemos que precisamos lançar mão, de gestos tais como a pantomima, utilizando a referenciação do tipo associativa para que as crianças possam materializar aquilo que estamos abordando. Isso posto, a pantomima¹⁴ associativa¹⁵ se caracteriza como uma sequência de ações, que pode apresentar caráter narrativo, sendo orientada por sujeito mais experiente ou por pares¹⁶ com base em saberes sistematizados ao longo da história da humanidade, em contexto¹⁷ planejado de atencionalidade.

De acordo com Urbanik; Svennevig (2021), a aproximação do contexto com o fenômeno/conteúdo abordado facilita a compreensão e apropriação das expressões gestuais, bem como a exploração do espaço e dos materiais; além de aumentar a atenção dirigida à organização sequencial das interações, tornando possíveis associações mais assertivas.

Diante dos apontamentos dos referidos autores, concebemos que as referenciações do tipo associativas, acontecem a partir de uma negociação de sentidos entre os interactantes no momento em que o foco da atenção é deslocado para o objeto de ensino-aprendizagem em questão: as expressões corporais que podem ser traduzidas pelas pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal.

Nessa perspectiva, chamamos a atenção para o fato de que planejar o contexto considerando os aspectos dialógico, espacial e material, torna-se fulcral para que as crianças consigam estabelecer as referenciações associativas vinculadas aos fenômenos da cultura corporal. Reforçamos também que a linguagem é um lugar de trocas em que relações intersubjetivas acontecem e, nessa perspectiva, acreditamos que há mais uma possibilidade de materialização de gesto, ainda não classificado, que poderá vir a se manifestar nos momentos das aulas de Educação Infantil. Nossa experiência em sala de aula, aponta para uma possível existência de um gesto de partilha de expectativa que se caracteriza por uma sequência de ações repetitivas

¹⁴ Há outros autores que categorizam esse gesto como gestos representacionais (URBANIK; SVENNEVIG, 2021).

¹⁵ Terminologia idealizada por Paulo Ávila-Nóbrega em rodas de conversa e conceito elaborado nesta tese.

¹⁶ As orientações podem ser dadas por pares quando eles já apresentam uma vivência com base no conteúdo abordado em aula anterior e que o colega tenha faltado, ou saber de vida ressignificado junto a/ao docente.

¹⁷ Nessa ocasião, o contexto se refere a forma de organizar o espaço e os materiais da aula pode se tornar uma referenciação, considerando o acesso que os estudantes têm às informações da comunidade, família, mídia etc.

com marcações ritmadas referenciadas na fala do outro, configuradas durante a espera da criança para o início da atividade.

Sendo assim, é possível perceber que o corpo, assim como a produção vocal, é protagonista nas interações infantis que compõem a trajetória da aquisição da linguagem porque é por meio das trocas dialógicas multimodais que a criança poderá representar, ressignificar e transformar a realidade e o contexto nos quais está inserida. Por isso, concordamos com Benveniste (2005) quando ele afirma que se pode conceber o sujeito dissociado do mundo: “Língua e sociedade não se concebem uma sem a outra” (p. 31), da fala e da sua cultura, porque é na e pela linguagem que ele se constitui como sujeito: “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (p. 286).

define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo (esse sentimento, na medida em que podemos considera-lo, não é mais que um reflexo) mas como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência (BENVENISTE, 2005, p.286).

Nesse sentido, o corpo é produtor de linguagem, marcado pela história e pela cultura, que gera gestos e expressões, atos irrepetíveis de interação humana, convocando o outro para a troca dialógica. Partindo dessa percepção, iremos, no capítulo seguinte, discutir a Educação Física e sua relação com os gestos e as expressões corporais e o paradigma da Cultura Corporal, partindo da compreensão/do pressuposto de que o ser humano se constitui na/pela linguagem, em contextos interativos de atencionalidade.

CAPÍTULO 2 – RELAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM OS GESTOS, AS EXPRESSÕES CORPORAIS E O PARADIGMA DA CULTURA CORPORAL

No capítulo a seguir, nosso foco de discussões vislumbrará compreensão da Educação Física enquanto campo de conhecimento científico vinculado à linguagem humana na perspectiva de interação dialógica entre os sujeitos culturais, históricos e sociais que somos nós. Para tanto, apresentaremos elementos que nos permitirão compreender o porquê da Educação Física, sobretudo no campo da educação, ter se aproximado e hoje ser concebida por parte significativa das correntes teóricas, no contexto escolar, como linguagem.

Considerando tal aspecto, aprofundaremos as bases que sustentam uma das abordagens teórico-metodológicas que apontaram que o objeto de ensino-aprendizagem na escola seriam as expressões corporais como linguagem, a proposta Crítico-Superadora. Ela tem fundamentação filosófica e didático-metodológica na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, buscando estabelecer as devidas relações de coerência entre elas. Alicerçados nessas perspectivas em diálogo com a perspectiva multimodal é que apresentaremos nossa compreensão de linguagem em aquisição nesta tese.

Afinal, conjecturamos que é na/pela linguagem que o ser humano se constitui, expressando-se a partir de um envelope multimodal em que produção vocal, gestos e olhar se integram numa mesma matriz, por meio de interações, estabelecendo trocas dialógicas e se apropriando dos saberes constituídos ao longo da história fundamentados nos elementos da cultura.

2.1 Educação Física e Linguagem: diferentes aproximações ao longo do tempo

Histórica e inicialmente, a Educação Física foi inserida nos espaços sociais e, formalmente educacionais (escolas), tendo enquanto objeto de ensino-aprendizagem o fenômeno Ginástica, sob a compreensão e a perspectiva de que o objetivo central da presença/contribuição desse campo de conhecimento para formação humana

seria, sobretudo, garantir a “preparação” dos corpos dos/das estudantes para as necessidades da sociedade naquele momento histórica, dividindo meninos e meninas, em atividades de caráter higienista¹⁸ que pudessem melhorar as condições de saúde da população, prevenindo doenças, tornando as pessoas mais saudáveis e aptas ao trabalhos, independentemente do conhecimento adquirido, o importante era exercitar-se e alcançar um condicionamento físico perspectivado. Além disso, ela também foi utilizada com o objetivo de disciplinar os corpos e sujeitos através de práticas militares (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Nesse sentido, verificamos que a ginástica, enquanto fenômeno, permaneceu por muito tempo com sinônimo da Educação Física na escola, e, fora dela ainda temos muitos exemplos representativos (Funcional, Musculação, HIIT, Calistenia, CrossTraining etc.).

Entretanto, tal área de conhecimento sabia que precisava avançar do ponto de vista científico-acadêmico e outros paradigmas foram instaurados, principalmente sob a interferência iniciada com o Golpe Militar de 1964 e as Escola de Educação Física do Exército¹⁹, que por sua vez, influenciaram diversas instituições no Brasil que começaram a tratar os elementos técnicos e táticos do Esporte como o único objeto de ensino-aprendizagem da escola, vislumbrando tal espaço como celeiro de talentos esportivos, como tal política pudesse elevar o Brasil ao topo do mundo nas grandes competições internacionais.

Contudo, foi entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990, que a Educação Física escolar passaria por uma mudança de paradigma científico de dimensões não mais presenciados.

Antes, esse campo de conhecimento que estava situado às Ciências da Saúde²⁰, investindo seus olhares e pesquisas unicamente no campo do comportamento motor e saúde, avaliação da performance humana, do condicionamento físico, da fisiologia do exercício, da bioquímica do exercício, da obesidade, dentre outros aspectos dessa linha de estudos.

¹⁸ Todos tinham que usar o uniforme branco e voltar com eles limpos para casa e realizar exercícios repetitivos com o objetivo de promover a resistência muscular de forma “natural”, em que não utiliza aparelhos e exaustivos, a partir da crença de que essa prática na escola iria diminuir o índice de doentes no Brasil – Além de ser uma prática altamente disciplinadora na escola, sem interação/diálogo.

¹⁹ EsEFEx (Existe de 1919/ 1ª Turma 1933 – Governo Vargas) - Destina-se a especializar oficiais em Educação Física e Desportos e em Esgrima, especializar oficiais médicos em medicina esportiva, sargentos para o exercício das funções de monitor de Educação Física, além de cooperar e realizar pesquisas no campo da Educação Física e Desportos.

²⁰ Continua assim classificado, mesmo tendo sido desmembrado em Licenciatura e Bacharelado.

Ao longo do tempo, muda sua relação com o conhecimento e com a forma de conceber a sociedade, passando a estabelecer aproximações com a Antropologia, bem como com as Ciências Sociais, a Educação, a Linguística, a Psicologia, a Fonoaudiologia, dentre outros campos das Ciências Humanas, tendo grupos produzindo no campo da multimodalidade, dos estudos pedagógicos, da sociologia, interdisciplinar de estudos do lazer, dentre outros.

Essa ressignificação e vinculação com as Ciências Humanas reverberou na década de 1990, trazendo aproximações da Educação Física com as Ciências da Linguagem sobretudo a partir de quatro vertentes (Educação, Psicologia, Fenomenologia e Linguística). Foi nesse período que a Educação Física começou a ser conceituada como linguagem ou ter o seu objeto de ensino-aprendizagem conceituado como tal.

Nesse sentido, reconhecemos que as discussões e compreensões sobre a Educação Física enquanto linguagem não são tão recentes. Elas remontam à década de 1990, quando houve o processo de redemocratização do Brasil, e uma maior possibilidade de investimento nas produções acadêmicas e nos programas de pós-graduação que borbulhavam no país (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Ainda assim, tal questão não está próxima de ser um consenso dentro desse campo de conhecimento. A Educação Física ainda está situada como saúde pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e é compreendida por diferentes maneiras pelos pesquisadores, coexistindo docentes que atuam na escola com base na perspectiva da psicomotricidade, do desenvolvimento motor, da promoção da saúde e aqueles que se afinam com abordagens de caráter crítico que compreendem a vinculação da Educação Física com a Linguística, tomando como base a abordagem Crítico-Superadora do Coletivo de Autores ou a abordagem Cultural proposta por Neira; Nunes (2021) e endossada pela BNCC (2017).

Autores, como Ladeira; Darido; Rufino (2013), reconhecem a necessidade de que ainda temos de ampliar e aprofundar as discussões sobre a relação entre Educação Física e linguagem nos dias de hoje, tanto nos documentos oficiais, quanto em outros espaços acadêmico-científicos:

A lacuna científica apresentada pela falta de estudos que relacionem a Educação Física com a questão da linguagem não condiz com a

importância de estudar estas relações, uma vez que na área da Educação Física escolar é fundamental a tematização e o aprofundamento das concepções sobre a linguagem (p. 240).

Betti (2021) reforça a discussão quando aponta que é “preciso reconhecer a impossibilidade de transferir automaticamente teorias e conceitos do campo semiótico para o campo pedagógico” (p. 11). E nessa direção reflete que:

[...] referir-se à "EF como linguagem" não é uma panaceia para nossas dificuldades. Afinal, tudo pode ser analisado como linguagem. Então, a velha e boa "intencionalidade político-pedagógica" entra em cena; continuam a valer as perguntas: Educação escolar para quê? EF para quê? (p. 17).

Nesse comentário, Betti (2021) demonstra uma preocupação evidente. Desde aproximadamente os anos 1990, classifica-se a Educação Física como linguagem. Porém, há uma séria problemática nessa trajetória. Principalmente os autores da linguística como Saussure, Merleau-Ponty, Pierce tem sido convocados para justificar tal classificação, mesmo sem tratar o corpo ou gesto como recurso capaz de expressar a linguagem. São sempre necessárias inferências para dar conta dessas interpretações. Enquanto isso, nosso estudo, traz pesquisadores que já comprovaram os gestos enquanto linguagem com caráter semântico e pragmático.

A dificuldade se fortalece à medida que identificamos que não cabe tratar um campo de conhecimento como um sistema de signos que se organiza de forma estruturalista e foca em desvelar significações vinculadas a determinados grupos sociais de modo sistemático, e ao mesmo tempo querer contemplar elementos que considerem as características dos grupos sociais e suas marcas político-culturais enquanto minorias marcadas pela história e pela realidade concreta como se propõe a abordagem Cultural, fundamentada numa perspectiva pós-crítica de ciência, pautada nos grupos sociais de poder de Michael Foucault e ao mesmo tempo numa perspectiva de linguística que trouxe inúmeras contribuições, mas é ponto de partida.

Diante disso, fica evidente que ainda se fazem necessários estudos experimentais, em campo, para melhor compreender e delinear o objeto de ensino-aprendizagem da Educação Física enquanto linguagem que, de acordo com Betti (2021, p. 12), “não é um produto acabado, mas um permanente processo de produções sígnicas”. Além, da necessidade de interlocução com a linguística, a fim de beber na fonte e compreender de fato o que cada fonte representa e defende.

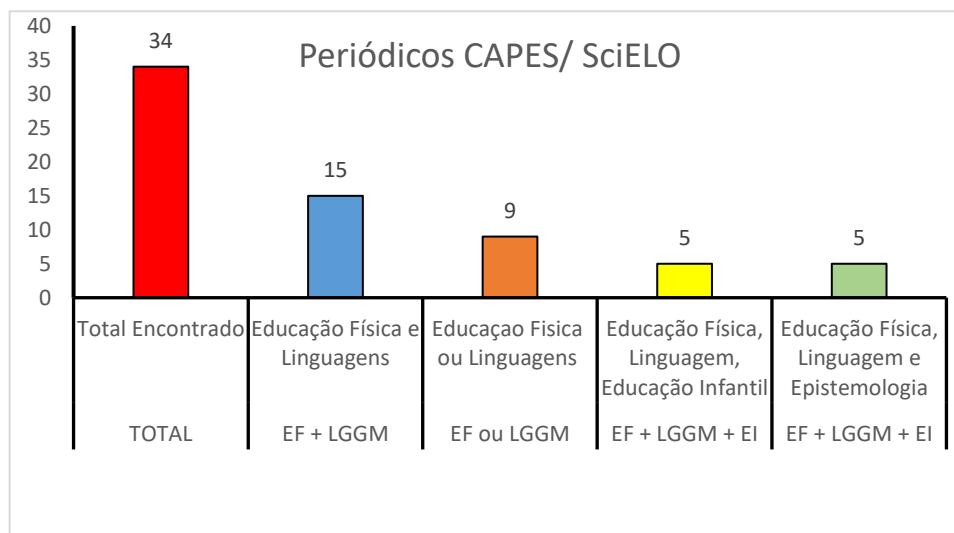
Considerando este artigo publicado por Ladeira; Darido²¹; Rufino (2013) como demarcador, decidimos realizar um levantamento nos portais CAPES e SciELO, considerando as produções sobre Educação Física e Linguagem nos últimos dez²² anos, publicadas em revistas de *qualis* A ou B.

QUADRO 4 – Pesquisa - Periódicos CAPES/SciELO

TEMÁTICA ABORDADA NO ARTIGO	QUANTIDADE ENCONTRADA
Contempla na discussão a relação entre Educação Física e Linguagem	15
Dirige o foco para a Educação Física ou para a Linguagem	09
Relaciona Educação Física, Linguagem e Educação Infantil	05
Relaciona Educação Física, Linguagem e Epistemologia	05
TOTAL	34

Fonte: Autora (2023).

IMAGEM 2 – Pesquisa - Periódicos CAPES/SciELO



Fonte: Autora (2023).

²¹ Suraya Darido foi uma das autoras que deu publicidade ao conceito de Educação Física como Linguagem por publicar no documento oficial do governo federal – PCNs. Além disso, ela que coordenou a finalização da confecção da BNCC no componente curricular Educação Física, depois da assumpção do governo Temer.

²² Mesmo a Educação Física tendo sido classificada Linguagem por volta de 1989, a difusão conceitual dependeu de demarcadores como a publicação do Currículo de Pernambuco discutido desde 2010 e publicado em 2014, pelo Governo do Estado que contemplava a Educação Infantil.

No levantamento realizado, contabilizamos os artigos produzidos nos últimos dez anos que apresentassem no título ou no resumo as palavras-chave Educação Física e Linguagem. Avaliamos as obras encontradas nos dois portais, fazendo um filtro qualitativo que nos fizeram desprezar os trabalhos encontrados em comum nos dois portais. Sendo assim, achamos um total de 34 publicações, utilizando como critérios: a) textos em português, inglês e espanhol; b) textos que tratavam da temática Educação Física e Linguagem, seja na formação docente ou no chão da escola²³ em qualquer nível da escolarização (18); c) textos que só abordavam algo relacionado à Educação Física ou à Linguagem, mesmo que tenhamos utilizado o critério “e”/“and” na busca avançada (9); d) textos que contemplavam a relação Educação Física, Linguagem e Educação Infantil, sendo alguns aproveitados para discussão na Tese (5); e, e) textos que apresentavam discussões epistemológicas sobre a Educação Física enquanto linguagem, dentre os quais alguns também foram incorporados à Tese (5).

Identificamos que os artigos fundamentam a vinculação da Educação Física com as Ciências da Linguagem considerando, sobretudo, quatro vertentes: Educação, Psicologia, Fenomenologia e Linguística, as quais iremos nos debruçar daqui em diante para compreender os diversos olhares lançados sobre a temática.

No campo da Educação, a teoria utilizada para situar a Educação Física como linguagem foi a Histórico-Crítica que parte do pressuposto de que as aprendizagens levam ao desenvolvimento humano; e que tais aprendizagens se dão com base nas interações que a criança estabelece com seus pares, com sujeitos mais experientes e com o mundo. Para Vygotsky; Luria; Leontiev (2016), a linguagem tem papel fundante no que tange a trocas dialógicas e constituição de saberes, bem como a socialização de conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.

Além disso, para os referidos autores, existe uma relação indissociável entre pensamento e linguagem, na qual a linguagem dá existência ao pensamento, além de contribuir para organizá-lo. Assim como o pensamento colabora para sistematizar a expressão da linguagem. Para eles, a fala tem função de intercâmbio social, e nessa perspectiva, os gestos realizados também teriam essa função. Os autores apontam ainda que a linguagem só estaria constituída a partir dos dois anos de idade, porque

²³ Termo usado para designar a realidade da escola e seu cotidiano em sala de aula.

até então, o ser humano possuiria um cérebro reptiliano/basal²⁴ (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2016).

A perspectiva de linguagem com base epistemológica na Psicologia Histórico-Cultural é aquela que a abordagem Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) toma como referência, constituindo-se como uma das possibilidades para fundamentar as aulas de Educação Física. Além disso, é uma das propostas com as quais buscamos dialogar, considerando os aspectos teórico-metodológicos do ensino da Educação Física e os aspectos linguísticos pertinentes à proposta multimodal de aquisição da linguagem.

Outra forma encontrada para fundamentar a Educação Física como linguagem, descrita no artigo de Betti (2021), foi a discussão sobre a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – volume n. 7 (BRASIL, 1997), voltados para o referido componente curricular. Os Parâmetros situam o componente no campo das Linguagens, seus códigos e tecnologias com base nos achados de Saussure (2008), a partir da ideia do francês Pierre Parlebas de Praxiologia Motriz cujas práticas corporais, orientadas por uma lógica interna, estariam inscritas em sistemas de ação e interação; estabelecendo uma normatização para os seus movimentos de tal modo que essa estrutura se assemelharia a uma gramática e isso seria o que nos permitiria reconhecer tais códigos pré-estabelecidos (BETTI, 2021).

Por isso, conseguiríamos distinguir dança de ginástica, de luta, de esporte, de jogo. Nossos corpos seriam capazes de carregar textos prontos e passíveis de leitura. Portanto, a linguagem seria um sistema externo, dotado de suas arbitrariedades e de uma estrutura própria com seus signos e semioses; o movimento corporal também teria sua lógica estrutural e suas semioses próprias capazes de construir/escrever seus textos por meio dos gestos (NEIRA, 2014; NEIRA; NUNES, 2021; BRASIL, 2017).

Outra forma de conceber a relação entre a Educação Física e a linguagem é a fenomenológica incorporada com base nos achados e no olhar de Merleau-Ponty. Nesse sentido, ressaltamos que continuamos avançando na perspectiva de poder considerar os aspectos subjetivos da relação entre linguagem e Educação Física, reconhecendo a importância dos autores em diálogo nesse processo.

²⁴ O conceito de linguagem a partir dos dois anos é algo que discordamos, uma vez que a criança já nasce na linguagem.

De acordo com Da Nóbrega (2021, p. 4):

Merleau-Ponty considera a linguagem como uma expressão do corpo, considerando a relação entre a fala falante e a fala falada, o gesto e a comunicação. A fala é um gesto do corpo que envolve articulações nervosas e estados de consciência configurados a partir de uma imagem verbal que em conjunto com a intencionalidade afetiva e o tônus corporal dá sentido à palavra.

Merleau-Ponty conceitua a Fenomenologia da Percepção, em que a linguagem é polimorfa²⁵, em que os signos são arbitrários e a cultura atua na significação das palavras. Mesmo inspirado em Saussure (2008), para ele, a palavra não se detém apenas nas possibilidades inscritas na linguagem. Nesse sentido, a fala também pode ser manifestada com gestos corpóreos enquanto fenômenos expressivos e intersubjetivos, com intencionalidade e sentido dado pela sua vinculação com o pensamento (DA NÓBREGA, 2021).

Mais um dos olhares semióticos para relação entre Educação Física e Linguagem foi trazido a partir de Pierce em que as práticas corporais são tratadas como manifestações expressivas, significativas e comunicativas; toda a expressão corporal, seria um signo, seria um texto impresso. Assim sendo, configurar-se-iam como sistemas linguísticos não verbais (DUARTE, 2010).

Com base em Pierce, Duarte (2010, p. 294) aponta ainda que: “É atrelado ao sentido de linguagem, signo e símbolo a noção de construção social, imergindo no corpo em movimento a característica de ser concebido num contexto particular”. Trouxemos tal trecho para apontar que assim como Merleau-Ponty, Pierce parte de Saussure, como podemos observar no documento do Parâmetros Curriculares Nacionais, até agora, poucas abordagens conseguiram se diferenciar de uma das proposições que se aproximam do estruturalismo. O Coletivo de Autores (1992) é o único que faz uma trajetória diferente, fundamentando-se na Psicologia Histórico-Cultural.

O documento mais recente de todos que também aparece bastante nas discussões nos artigos que encontramos nesse levantamento foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Identificamos, nos achados, que a publicação foi, inicialmente, realizada com a contribuição de diversos professores das

²⁵ Que se apresenta sob aspectos, formas e modos de ser diferentes.

mais variadas regiões do país, sendo aberta inclusive para consulta pública; mas durante o processo de troca de governo por ocasião de impeachment da então presidente Dilma Rousseff (2014 – 31 de agosto de 2016) e assumpção do presidente Michel Temer (01 de setembro de 2016 – 2017), foi formada uma equipe técnica que finalizou o trabalho, delineando os aspectos teórico-metodológicos e epistemológicos a respeito do trato da Educação Física na escola. Esse grupo não se ocupou da Educação Infantil, por isso, traremos as discussões epistemológicas apresentadas a partir do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

Identificamos nos artigos que tratam sobre a BNCC, a indicação da utilização da opção teórica da abordagem metodológica denominada abordagem cultural que, por sua vez, se fundamenta nas teorias pós-críticas da educação cujos marcadores sociais da diferença são efeitos de lutas sociais no campo da significação, devendo ser referentes para ensino-aprendizagem das práticas corporais e para compreensão/leitura do corpo na realidade; olhando sempre para as diferenças e para os grupos das minorias, sem tentativas homogeneizantes (NEIRA, 2020).

Neira (2020), enquanto um dos autores da abordagem cultural, acrescenta a compreensão de que a linguagem corporal segue uma série de regras: como a sintaxe, possui códigos para sua criação, bem como para compreensão dos textos que produzimos com os nossos corpos. Desse modo, os movimentos são elementos combináveis entre si que precisam se conectar para enfim assumirem significados a serem interpretados. Ou seja, na concepção do autor, as práticas corporais assumem formas específicas passíveis de leitura em consonância com o grupo político e social ao qual se pertence, por isso o futebol feminino tem um formato, o masculino tem outro, o basquete de rua igualmente, etc.

Entretanto, alertamos que as enunciações²⁶ de cada sujeito são únicas (BENVENISTE, 2005), mesmo que carreguemos nossas marcas culturais, políticas, históricas e sociais; é muito delicado querer atribuir a uma prática corporal uma expectativa de formato de realização que muitas vezes vem significada pelo que a mídia estabeleceu como verdade, como por exemplo a afirmativa de que o futebol feminino é mais lento do que o masculino.

²⁶ Forma de marcar sua posição como (*eu*) nas trocas dialógicas e interativas constituindo o outro como (*tu*), durante o uso da linguagem que é multimodal (*ele*).

Compreendemos que os fenômenos da Cultura Corporal são impregnados de diversas marcas que nos conectam a eles, roupas específicas, músicas, dentre outros elementos; mas, na escola, não cabe o estereótipo de práticas. Cabe a preocupação com a socialização do saber, de modo sistematizado, considerando a progressão fundamentada nos ciclos de aprendizagem, de modo inclusivo, valorizando a realidade social de cada estudante e a maneira como ele se instaura na linguagem por meio das trocas dialógicas, sem criar padrões e expectativas, textos ou códigos prontos a serem seguidos e analisados.

Ou seja, a partir dos princípios basilares daquele conhecimento tratado pela Educação Física, cada sujeito irá elaborar sua maneira de interagir, significar e ressignificar seu saber de forma multimodal.

A aproximação dos pensamentos entre a década de 1990 está posta como poderemos observar no quadro 5:

QUADRO 5 – Comparativo entre PCNs e BNCC

PCNs	BNCC
<p>- É com o corpo que somos capazes de ver, ouvir, falar, perceber e sentir as coisas.</p> <p>- O corpo, ao expressar seu caráter sensível, torna-se veículo e meio de comunicação.</p> <p>(BRASIL, 1997, p. 38)</p>	<p>- O corpo expressa determinados textos culturais.</p> <p>- O currículo viabiliza o acesso a certos conhecimentos, influencia as formas de interpretar o mundo, interagir e comunicar ideias e sentimentos.</p> <p>(NEIRA, 2020, p. 43)</p>

Fonte: PCNs (1997); BNCC (2017); NEIRA (2020).

O que estamos demonstrando, de modo sucinto, é a compreensão de que ambos os documentos que ganharam ampla divulgação nacional na perspectiva de orientar a prática docente da Educação Física na escola, com base em Saussure (2008), concebem que os códigos/signos vinculados às práticas corporais já são existentes (constructos históricos e sociais), podendo ser explorados pela Educação Física a partir dos elementos da cultura, considerando as particularidades dos grupos que os praticam, podendo o corpo ser considerado como uma mídia, um veículo (LADEIRA; DARIDO; RUFINO, 2013).

Nós discordamos frontalmente dessa ideia, não no sentido de abordar os aspectos históricos, sociais e culturais; mas, na perspectiva de pensar que nosso

corpo é uma mídia e que já carrega um texto pronto a ser lido, estando ele marcado pelas características das comunidades minoritárias das quais pertencemos. Consideramos que somos únicos, não somos estereótipos e nos mudamos a cada interação, que é única. Nosso corpo e nossa gestualidade também muda a cada experiência. Logo, não somos textos ambulantes passíveis de leituras tão simples assim.

Muitos autores já foram trazidos da linguística para justificar a Educação Física enquanto linguagem, mas as explicações ainda não respondem à realidade, sobretudo no campo de ensino-aprendizagem e ainda hoje a discussão se o componente é linguagem ou o objeto de ensino-aprendizagem é linguagem está constituída. A produção acadêmica ainda é incipiente: como pudemos observar, nos últimos dez anos apresenta poucos avanços, fazendo transposições teóricas dos linguistas Saussure, Merleau-Ponty e Pierce estudiosos esses que não discutem sobre o movimento e as expressões corporais. Nessa perspectiva, buscamos nos diferenciar, ao nos aportarmos em teorias linguísticas que concebem e tratam os gestos como linguagem (multimodalidade). Considerando esse último aspecto, aprofundaremos nosso debate sobre a compreensão das expressões corporais como linguagem.

2.2 Caracterizando as expressões corporais como linguagem

A vinculação da Educação Física escolar com o termo “expressão” inicia quando, por volta da década de 1970, tal componente curricular foi inserido pela LDB 5.692/71 no campo denominado comunicação e expressão, como atividade obrigatória. Já na década de 1980, em tempos de abertura política, mediante contribuições do campo da Educação, da Sociologia, da História, da Antropologia, da Filosofia e da Semiótica foram realizados os movimentos renovadores das perspectivas de ensino-aprendizagem, classificando-a enquanto linguagem (SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2011; COLETIVO DE AUTORES, 1992; NEIRA, 2014).

Nesse período, o investimento foi direcionado com maior intensidade para as produções sobre a dimensão cultural das expressões corporais e seus símbolos

repletos de significados, o que posicionou a Educação Física no campo das Ciências Humanas. Vale ressaltar que, ainda assim, as concepções científico-acadêmicas que concebiam a Educação Física em perspectivas positivista, desenvolvimentista e biologicista de produção do conhecimento e intervenção social, continuaram a postular seus achados (DUARTE, 2010).

De acordo com Farias; Maldonado; Rodrigues (2021), a entrada da Educação Física no campo de discussões nas perspectivas da linguagem, oportunizou e favoreceu a ampliação das discussões sobre as expressões corporais nas diferentes etapas da educação básica, dentre elas nosso objeto de estudo: a Educação Infantil.

Dentre tais orientações mais aproximadas às Ciências Humanas, está situada a abordagem Crítico-Superadora, elaborada a partir de um documento pensado para o estado de Pernambuco²⁷. Tal proposta foi publicada em 1992 e fundamentou-se na Psicologia Histórico-Cultural, bem como na Pedagogia Histórico-Crítica e, de acordo com Souza Júnior *et al.* (2011), ainda hoje é considerada uma referência relevante para a formação inicial de professores.

A abordagem aprofunda o conceito de interação e mediação, bem como contempla os mais diversos aspectos teórico-metodológicos do ensino-aprendizagem da Educação Física. Os autores do documento indicam que as expressões corporais são linguagem, mas não discutem de modo aprofundado o porquê da classificação do componente curricular como linguagem apresentando somente a seguinte afirmação: “O estudo desse conteúdo visa apreender a expressão corporal como linguagem” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 41).

Alicerçados nessa assertiva, identificamos que os autores concebem a Educação Física como linguagem, que na nossa percepção pode ser conceituada como recurso semiótico de interação entre os sujeitos, de mediação e, também, de apreensão do mundo, de aprendizagem e de desenvolvimento humano, uma vez que tomam por base a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. Outros autores farão esse movimento na perspectiva Crítico-Superadora, tentando aprofundar a ideia inicialmente apresentada pelo Coletivo de Autores (1992).

De acordo com Brasileiro; Barros; Da Silva (2017), a Educação Física é um campo de conhecimento que trata pedagogicamente a linguagem dos gestos e das

²⁷ Documento publicado em 1989 denominado – Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública.

expressões corporais social e historicamente construídos, bem como o uso que se faz dessa linguagem observando seus sentidos e significados. Assim sendo, as expressões corporais são mais uma forma de linguagem, podendo oportunizar ampliações de leitura do cotidiano, além de tornar o sujeito mais capaz de se comunicar e interagir (FRANÇA, 2003).

Nessa perspectiva, Gonçalves (1997) afirma que o homem é concebido como um ser que se constrói historicamente a partir das suas necessidades concretas da vida material e social, constituindo sua própria essência, ou seja, sua *práxis* humana. Nessa *práxis*, ele é um sujeito que estabelece uma relação dialética com a realidade por meio das suas ações produtivas, da sistematização de seus pensamentos e das interações com outrem e com o mundo. Tais interações se dão por meio da linguagem e essa linguagem também é corpórea.

Tais ações produtivas, constituídas a partir de suas necessidades históricas e sociais, levam a constituição das práticas corporais, os fenômenos da Cultura Corporal. Afinal, o homem não nasceu lançando dardos, nadando *medleys*, fazendo duplos *twists* carpados, essas práticas foram se constituindo como formas de interação humana e linguagem ao longo da história da humanidade. Pois, “a linguagem, como gesto corporal, está impregnada no corpo” (GONÇALVES, 1997, p. 69).

O Coletivo de Autores (1992) corrobora com essa ideia de que as expressões corporais são dialéticas e adquirem sentido no contexto de interação, de construção, pois a Cultura Corporal vincula-se à percepção de sujeito integral que modifica e é modificado pelas interações com outrem e com a realidade do mundo em que se insere. Ademais, tais autores consideram que é por meio das trocas dialógicas oportunizadas pelas expressões corporais que as crianças serão capazes de apreender conhecimentos, sociabilizar-se e atuar na realidade social com os saberes constituídos da Cultura Corporal.

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de "significações objetivas". Em face delas, ele desenvolve um "sentido pessoal" que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 41).

Dito isso, compreendemos que a abordagem Crítico-Superadora não indica que o componente curricular Educação Física é linguagem, mas o seu objeto de ensino-aprendizagem: as expressões corporais da Cultura Corporal, sim, caracterizam-se como linguagem. E, como abordamos no capítulo 1, a sequência de tais expressões corporais pode ser denominada de pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal em um fenômeno específico, conectando-se com os mais diversos conhecimentos da Educação Física e culminando conhecimentos de diversas ordens.

Uma abordagem que classifica a Educação Física como Linguagem é a abordagem Cultural proposta por Neira (2014). Na perspectiva, as práticas corporais são consideradas textos passíveis de leitura, de produção e de significação. Já a linguagem é concebida como um ato comunicativo, o que não condiz com a nossa concepção, por isso optamos por não utilizar tal abordagem em nossos estudos.

Isso porque concebemos que cada indivíduo é um sujeito histórico, que carrega consigo suas marcas culturais, mas também suas peculiaridades, manifestando-as durante suas interações dialéticas. Também podemos discordar da concepção de textos postos ao interpretar o apontamento feito por Gonçalves (1997, p. 146):

A nossa história pessoal está marcada em nosso corpo – nossos temores, alegrias, sentimentos de prazer e desprazer, de conforto e desconforto –, bem como a nossa história coletiva, com seus códigos sociais de comportamento corporal, aprendidos no decorrer na vida.

Posto isso, podemos verificar que cada pessoa, embora apresente signos comuns pertencentes aos conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade para interações, de acordo com Benveniste (2005), enuncia-se de modo único e irrepetível. Constituído-se de modo peculiar na troca dialógica.

A escola precisa ser um lugar de diversidade, em que os estudantes tenham seus direitos de acesso aos saberes garantidos. Nessa lógica, concebemos que um projeto crítico de formação humana requer uma preocupação em garantir uma proposta curricular que contemple os diversos domínios/as diversas modalidades da linguagem humana, considerando suas diferentes formas de expressão, inclusive as expressões corporais (EHRENBURG, 2014).

Por isso é relevante considerar o parágrafo terceiro do Art. 26 da LDB 9.394/96 que indica a Educação Física como componente curricular que deve estar integrada

à proposta pedagógica da escola e presente em todos os níveis da Educação Básica. De acordo com a BNCC:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e patrimônio cultural da humanidade (BRASIL, 2017, p. 171).

Esse modo de conceber a Educação Física nos permite vislumbrar as práticas corporais como linguagem e, conseqüentemente, nos permite reconhecer tal componente como espaço pedagógico que oportuniza o exercício do funcionamento linguístico-discursivo em momentos de interação com outrem e com o mundo.

Contudo, como dialogamos com a abordagem Crítico-Superadora, para nós, a Educação Física é o componente curricular que trata pedagogicamente os saberes vinculados ao movimento no contexto da Cultura Corporal, ou seja, aquele que foi culturalmente sistematizado ao longo da história da humanidade em função das necessidades de cada momento vivenciado. Diante disso, apontamos o foco de ensino-aprendizagem para cinco temáticas no âmbito escolar desde as mais tenras idades do componente curricular da Educação Física: a Ginástica, a Luta, a Dança, o Jogo e o Esporte (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Acreditamos, portanto, que a razão de ser da Educação Física é ao mesmo tempo objetiva e subjetiva uma vez que reside na concepção de sujeito integral, dotado de corporeidade que necessita também de experiências corporais para constituir suas aprendizagens no que se refere à aquisição da linguagem e as possibilidades multimodais de interação, utilizando diversos recursos semióticos, dentre eles as expressões corporais.

Isso porque as expressões corporais constituem uma possibilidade de interação com outrem e com o mundo, que de acordo com Gonçalves (1997, p. 151), representam “o significado de um movimento surge na situação que a cada momento se configura, e a cada vez que se estabelece um novo diálogo do homem com o mundo” e com outrem.

Talvez, uma das pistas que temos sobre a compreensão de que o objeto da Educação Física é linguagem esteja no registro da seguinte afirmação: “Os temas da cultura corporal expressam um sentido/significado onde se interpenetram,

dialeticamente, a intencionalidade do homem e os objetivos da sociedade” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 42).

A Educação Física, na abordagem Crítico-Superadora, lida, portanto, com o paradigma da cultura que aborda os conhecimentos e representações sociais elaboradas a partir das expressões corporais e suas semantizações. Esse paradigma trata pedagogicamente a singularidade dos conhecimentos de cada um dos seguintes fenômenos: Ginástica, Jogo, Luta, Dança e Esporte; bem como da visão de totalidade da expressão corporal como linguagem que foi social e historicamente construída (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nessa perspectiva, cada uma dessas cinco temáticas se materializa na diversidade das expressões dos sujeitos. Ou seja, as temáticas da Cultura Corporal são os signos constituídos a serem discutidos, compreendidos, ressignificados, reinterpretados etc. As expressões corporais e gestos são a linguagem em ação.

Fundamentados nas discussões do capítulo 1, identificamos que os gestos que melhor podem traduzir as expressões corporais vinculadas aos fenômenos da Cultura Corporal são as pantomimas por se tratar de uma sequência de ações, com a referenciação do tipo associativa em função do contexto de ensino-aprendizagem (considerando as trocas dialógicas com docentes e pares, bem como com o espaço/materiais da aula); com base nos códigos pertinentes aos fenômenos da cultura corporal.

Considerando a importância da implicação do corpo e da função pragmática dos gestos, concebemos que a sistematização de tais conhecimentos corporais durante a infância pode ajudar as crianças a organizarem sua lógica de pensamento, ressignificar seus saberes e ir ampliando mais rapidamente seu repertório lexical. Desse modo, trazendo contribuições significativas para compreensão do mundo concreto e, conseqüentemente, para organização da produção vocal enquanto enunciados que aos poucos passam a ser reconhecíveis e estruturados dentro da linguagem durante o processo de aquisição da linguagem.

Os gestos são uma forma de expressão semiótica da linguagem que, atrelados a produção vocal, têm o potencial de externalizar a compreensão das crianças sobre a significação e ressignificação das suas interações com o mundo, as coisas e os outros por meio da materialização de expressões corporais sistemáticas categorizadas como temáticas da Cultura Corporal.

Para Betti; Gomes-da-Silva (2019), a Educação Física como produto da linguagem evidencia:

[...] o ensino da linguagem da movimentação, de situações de movimento para os aprendentes interagirem com o mundo e com eles mesmos, a problematizarem modos de ver a si mesmos e as circunstâncias sócio-históricas [...] (p. 42-43).

A linguagem é um meio de agir no mundo e envolve integralmente a mobilização de mais do que apenas a vocalização, envolve também ações corporais, e, portanto, é multimodal. De acordo com Neira (2014), as práticas corporais podem ser compreendidas como meios de interação com outrem e com o mundo. Sendo assim, podemos concebê-las como linguagem.

Contudo, Betti (2021) chama atenção para o fato de que qualquer definição de linguagem perpassa pela nossa compreensão de mundo, de ciência, de concepção epistemológica e didático-pedagógica no que concerne ao ensino-aprendizagem da Educação Física. Ao adotarmos uma abordagem crítica, concebemos que a linguagem é um ponto de encontro e de interação entre pares, bem como dos sujeitos com o mundo. Na Educação Física, podemos identificar a linguagem como:

[...] a tendência dos nossos gestos, o nosso modo de reagir às circunstâncias, um ambiente de interação em que ocorre percepção, interpretação e respostas coerentes com as possibilidades circunstanciais, sejam elas naturais e/ou culturais (BETTI; GOMES-DA-SILVA, 2019, p. 46).

A relação interpretativa a partir das possibilidades de interação multimodal de expressão da linguagem nos permite estabelecer relações e experiências dialógicas com outrem e com o mundo. “Ou seja, na medida em que falamos em movimento, a aprendizagem na Educação Física envolve necessariamente uma experiência corporal” (BETTI; GOMES-DA-SILVA, 2019, p. 44). E, as “[...]experimentações corporais e as possibilidades de interações sócio-culturais constituem o caminho da aprendizagem porque contribuem para organização das nossas percepções e intervenções no mundo” (BETTI; GOMES-DA-SILVA, 2019, p. 46).

Nesse contexto, acreditamos que o objeto de ensino-aprendizagem da cultura corporal deva ser concebido como linguagem porque trata de uma parcela da cultura que contempla saberes e representações relacionadas às expressões corporais que,

por sua vez, compõem a gestualidade sistematizada que, de acordo com Betti (2021), é potencializada pelos códigos instituídos que nos permitem identificar cada prática corporal e também foram compartilhados socialmente, constituindo os saberes sistematizados ao longo da história da humanidade.

Para Betti (2021), cada fenômeno da cultura corporal é constituído por códigos e, por sua vez, tais códigos convencionam certas relações entre os signos e seus significados, do ponto de vista histórico e sociocultural, o que implica em determinadas formas de expressões e elaborações da corporeidade e da gestualidade que nos permitem reconhecer as especificidades de cada prática corporal.

Por exemplo: ginastas apresentam formas de mostrar sua corporeidade e gestualidade, assim como dançarinos, aqueles que praticam a luta e o esporte, inclusive com gestos que explicitam técnicas e formas peculiares para executá-los dentro de um parâmetro motor aceitável. Essa maneira de inserir o corpo em movimento é que nos permite, enquanto docentes, criar contextos para que a criança em aquisição possa estabelecer uma referência do tipo associativa para realizar sua sequência de ações (pantomima), sem exigir dela uma reprodução de ações, mas uma interpretação com base nos seus limites, possibilidades e saberes que estão sendo constituídos.

Dos cinco fenômenos, o único que não conseguimos determinar pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal, especificamente vinculadas à gestualidade (nas quais olhamos e podemos dizer que a gestualidade se refere diretamente a ele) é o jogo, porque, segundo Tavares (2006), lidamos com um aspecto que nos extrai da realidade e nos permite simular ações (CAVALCANTE, 2009), oportunizando a imitação de papéis, de tarefas, bem como de experimentar, de testar elementos que não faríamos a priori na realidade, do exterior ao habitual, do lúdico. Por isso, nesta pesquisa, averbamos que durante a vivência do fenômeno em questão, nos apropriamos de outras formas de gestualidades, além da referência associativa com os demais elementos da cultura corporal.

Ademais Tavares (2006) ressalta que, ao tratarmos pedagogicamente o Jogo, os elementos que podem ser modificados e que poderão implicar diretamente na forma como iremos compreendê-lo e praticá-lo são: 1) as suas regras; 2) o espaço definido para a prática; 3) o controle do tempo destinado a ele. Com base nessas características estruturais das práticas corporais, talvez seja possível identificar

pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal que se vinculem à dinâmica do jogo.

Por exemplo, ao praticar a dama em um tabuleiro maior, com pessoas realizando a função das peças, o jogo é reconfigurado. Entretanto, não há uma sequência de ações corporais nomeadas ou codificadas, nem tampouco signos que sejam feitos, especificamente, de modo a identificar tal expressão corporal. É o contexto que nos permitirá chegar a essa conclusão, de modo que não é possível afirmar que há uma sequência de ações ou representações associativas referenciadas na cultura corporal pertinentes ao Jogo. Não há técnicas, códigos, formas, nomeações específicas para jogar o queimado (ex.: arremesso com salto, desvio lateral da bola etc.), o barra-bandeira (corrida em velocidade na ponta dos pés etc.), os sete-pecados, colocar as cartas na mesa etc..

Nesse sentido, confirmamos que as expressões corporais se configuram como uma das manifestações da linguagem à medida que possibilita a interação entre pares, sujeitos mais experientes e com o mundo, de modo que se estabelecem relações dialógicas entre aquele que expressa e seu interlocutor. Além disso, lembramos a estreita relação das expressões corporais e dos gestos com as produções vocais já apontadas por Kendon (2004) e McNeill (1992) produzidas e significadas multimodalmente pela mesma matriz, podendo ser expressas ou não de modo sincrônico.

É importante considerar que crianças, constantemente, se deparam com diferentes modos semióticos de manifestações da linguagem. Elas são integrais, não se constituem por partes. Elas se tornam sujeitos no mundo à medida que realizam interações, e o corpo, como constituinte desse ser, é fundamental nesse processo de instauração na linguagem. Elas são um complexo de: “[...] significações, força expressiva, de uma presença sensível e visível que se vale de gestos, posturas, expressões faciais, roupas, acessórios, adornos que produzem as identidades dos sujeitos” (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012, p. 73).

Ressaltamos que as expressões corporais são produzidas, significadas e ressignificadas na/pela cultura à medida que a criança passa a compreender, a estabelecer as relações sociais e utilizá-las de modo autônomo e crítico por meio das interações dialógicas. E que concebemos a linguagem numa perspectiva dialética, na

qual a interação constitui o pensamento humano, possibilitando o estabelecimento de relações de troca entre os sujeitos (SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2011).

Destacamos que os gestos e as expressões corporais são tratados pedagogicamente pela Educação Física como linguagem porque constituem uma forma de diálogo entre pares, sujeitos mais experientes e com o mundo; compondo uma forma de conhecer e reconhecer. Oportunizar as experimentações corporais no momento em que as crianças estão adquirindo a linguagem e constituindo suas aprendizagens é coerente com sua condição essencial e existencial, com a formação humana.

As crianças apresentam a constante necessidade de explorar o mundo, assim como de estabelecer relações de interação dialógica com outrem, utilizando expressões corporais em contextos lúdicos. Logo, é preciso observá-las como sujeitos históricos integrais que expressam a linguagem multimodalmente com produções prosódico-vocais e expressões corporais.

No tópico a seguir, continuaremos a aprofundar as discussões de como as expressões corporais abarcam a perspectiva multimodal, retomando alguns indicativos introduzidos no tópico 1, a fim de indicar, com base no entrelace entre os fenômenos da Cultura Corporal e as classificações multimodais elencadas por Kendon (1980), McNeill (1992) e Ávila-Nóbrega (2017), algumas possibilidades de gestos/expressões corporais a serem realizadas nas aulas de Educação Física na Educação Infantil.

2.3 Como as expressões corporais contemplam a linguagem em uma perspectiva multimodal

De acordo com a LDB 9.394/96, a Educação Física é um componente curricular obrigatório em todos os níveis de ensino, devendo estar articulado com a proposta pedagógica da escola e presente na formação humana desde as mais tenras idades. Por isso, legalmente tem um lugar formativo constituído enquanto objeto de ensino-aprendizagem na escola. Mas como a Educação Física tem materializado e legitimado

esse lugar? Como as questões do corpo têm sido tratadas na escola durante a aquisição da linguagem multimodal numa perspectiva de Cultura Corporal?

No tópico anterior, foi possível observar que a Educação Física é um campo de conhecimentos que trata a linguagem a partir das expressões corporais considerando a singularidade dos fenômenos da Cultura Corporal, bem como as marcas políticas, históricas e sociais que se estabeleceram em tais expressões humanas ao longo do tempo, isto porque para Arruda (2011) as expressões corporais são instâncias interativas carregadas de significados produzidos pelas experiências vividas anteriormente, bem como por aquelas que estão sendo criadas/recriadas. Ou seja, quanto estabelecemos referências associativas com estudantes, estão sendo produzidos momentos de experiências com base em conhecimentos científicos que estão sendo recriados de forma interativa, carregados de seus significados no espaço didático-pedagógico constituído nas aulas de Educação Física.

Partindo do pressuposto de que as expressões corporais abarcam gestos, concordamos com Silva; Diedrich (2013) quando afirmam que, desde muito cedo, as crianças usam gestos para se apropriarem dos valores culturais e históricos a fim de interagirem com a realidade, o mundo e o outro; instituindo suas experiências, constituindo-se aos poucos na linguagem. Além disso, os autores ressaltam que “(...) vemos também a questão do gesto, da relação língua e corpo, como constitutivas da linguagem” (p. 152). Não há como apartar as modalidades de expressão da linguagem humana, sobretudo, no processo de aquisição da linguagem em que as relações vão se tornando aos poucos reversíveis, de forma dialógica, e cada sujeito histórico vai instituindo sua maneira de colocar a linguagem em funcionamento.

Vale ressaltar também que, segundo Goldin-Meadow (2009), os gestos podem ainda constituir lugares interativos em que as crianças em processo de aquisição de linguagem ainda não conseguem sistematizar com a fala estruturada em blocos de enunciados. Portanto, quando pensamos nas expressões corporais características das aulas de Educação Física, compreendemos que as crianças podem apresentar conceitos que ainda não conseguem elaborar verbalmente através de uma sequência de ações. Lembramos que essa sequência de ações que expressa as referências conceituais fundamentadas em associações, orientações externas (docente), exemplos ou demonstração com imagens foram denominadas nesta tese como pantomimas associativas.

Ao tratar pedagogicamente possibilidades de expressão da linguagem humana vinculadas às expressões corporais sistematizadas ao longo da história pela sociedade diante do contexto social a partir dos fenômenos da cultura corporal, as pantomimas associativas estão sendo vinculadas a ensino-aprendizagem do componente curricular Educação Física o qual por sua vez apresenta oportunidades multimodais de interação e aquisição de linguagem.

E, por isso, passaremos a trata-las por pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal, que de acordo com Keevallik (2013) podem ser combinadas enquanto unidades de expressão da linguagem, projetando um rico repertório linguístico-gestual no campo da corporeidade. Concebemos que é essa sequência de pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal, associadas a outras formas de expressão multimodal que irá compor a realidade didático-metodológica da Educação Física na perspectiva Crítico-Superadora.

Isso porque o corpo e as expressões corporais são objeto de ensino-aprendizagem da Educação Física, contemplando a linguagem por tratá-las enquanto fenômenos materializados por meio de gestos, sistematizados e transmitidos culturalmente entre os sujeitos que constituem o universo infantil (EHRENBERG, 2014). Gestos esses que, de acordo com Goldin-Meadow (2009), podem ser executados em simultaneidade com as produções vocais; mas também podem ocorrer de modo individualizado carregando consigo toda a carga da função interativa, sendo capaz de ocupar o lugar de uma sentença que a criança ainda não consegue sistematizar enquanto enunciado verbal. Gestos e fala são produzidos numa mesma matriz cognitivo-semântica e a organização do pensamento se interliga nesse processo.

É assim que as pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal se vinculam à Educação Física enquanto campo de conhecimento que, de acordo com Farias; Maldonado; Rodrigues (2021), tem como objeto de ensino-aprendizagem a linguagem. Linguagem essa que, por sua vez, é multimodal e, quando colocada em uso, apresenta as marcas dos sujeitos históricos em processo de aquisição com suas significações peculiares, suas expressões corporais únicas, bem como os aspectos socioculturais que os cercam.

Diante do exposto, apresentaremos os cinco fenômenos tratados pela Educação Física na Educação Infantil, fundamentada na perspectiva Crítico-

Superadora em que as expressões corporais são concebidas como linguagem multimodal.

QUADRO 6 – Conteúdos abordados nas aulas de Educação Física na Educação Infantil

CONTEÚDO	CONCEITO ²⁸	TEMÁTICAS ABORDADAS	TURMAS QUE VIVENCIAM ²⁹
GINÁSTICA	Linguagem que apresenta expressões corporais e formas particulares de exercitação, com ou sem uso de aparelhos, possibilitando experiências valiosas.	- Fundamentos da Ginástica: deslocar; saltar; rolar/girar; balancear; equilibrar; trepar.	TODAS
DANÇA	Linguagem social capaz de representar diversos aspectos da vida do homem como aspectos culturais, afetivos, dentre outros.	- Interpretação espontânea ou livre; ritmo; corpo; espaço e energia.	G1 AO G5
JOGO	Linguagem criada pela humanidade para estabelecer conexão entre o imaginário e o real, desenvolvendo aspectos da criatividade, da sociabilidade e da organização do pensamento.	- Identificação das suas ações. - Estabelecimento de relações sociais. - Relação pensamento objeto. - Interações diversas, etc.	G1 AO G5
ESPORTE	Prática social que institucionaliza temas lúdicos e se projeta numa dimensão complexa que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica enquanto linguagem.	- Jogos com regras mais elaboradas que se aproximem das práticas esportivas mais evidentes na mídia: futsal, handebol, voleibol, basquetebol e atletismo.	G4 E G5
LUTA	Prática proveniente da cultura corporal que apresenta como características o enfrentamento direto; regras; imprevisibilidade; simultaneidade e foco no corpo do oponente.	- Trabalho realizado com jogos de oposição para que as crianças percebam os princípios que caracterizam a luta e o processo de se posicionar como adversário, não inimigo.	G4 E G5

Fonte: Autora (2023).

No ciclo da Educação Infantil, as crianças vivem o momento de organização da identificação dos dados da realidade. Isso significa que durante toda essa fase de

²⁸ Elaborado com base no Coletivo de Autores (1992).

²⁹ Estabelecidas com base em Boulitreau (2020).

formação, o objetivo docente será oportunizar espaços educativos em que as crianças possam perceber a existência desses cinco fenômenos da cultura corporal, se possível entendendo que têm diferenças que irão caracterizá-los. Considerando a perspectiva da Educação Física, o objetivo proposto pela abordagem Crítico-Superadora é:

[...] ciclo de organização da identidade dos dados da realidade. Nele o aluno encontra-se no momento da síncrese. Tem uma visão sincrética da realidade. Os dados aparecem (são identificados) de forma difusa, misturados. Cabe à escola, particularmente ao professor, organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar as relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 35).

Por isso que Betti (2021) aponta que não é a Educação Física que se constitui como linguagem. Ela é uma área, uma ciência que tem como objeto de ensino-aprendizagem o paradigma da cultura corporal e as expressões corporais tratadas por ela pedagogicamente, materializadas nas pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal constituem-se enquanto linguagem. E essas podem ser sistematizadas didaticamente por meio de atividades planejadas, considerando o momento/ciclo de aprendizagem e aquisição de linguagem de cada grupo-classe.

Nesse sentido, consideramos que enquanto docentes, não nos cabe, nem é possível planejar o processo de aquisição de linguagem das crianças. Mas, considerando as diversas situações interativas multimodais das aulas de Educação Física, podemos planejar atmosferas e momentos que favoreçam a ampliação das trocas dialógicas multimodais partindo da compreensão de que a utilização de diferentes modalidades de expressão da linguagem humana por meio de gestos, produções vocais e olhares; essas sim, são manifestações da linguagem no momento da aquisição para a criança.

A fim de contemplar a perspectiva crítica e multimodal nas aulas de Educação Física, acreditamos que precisamos utilizar como ponto de partida o social, ou seja, partir daquilo que o aluno já sabe para problematizar as práticas corporais junto a eles, instrumentalizá-los e depois fazer um retorno ao ponto de chegada em sua realidade concreta. Para tanto, a aula se estrutura em três grandes momentos os quais poderemos compreender no quadro 7, a seguir:

QUADRO 7 – Estruturação da aula na Educação Infantil

Nº	MOMENTO	DESCRIÇÃO
1	Inicial	Exposição do objetivo da aula e problematização a fim de identificar o que as crianças já sabem sobre o tema, realizando ressignificações iniciais quando necessário. Quando as crianças não são oralizadas, faz-se um processo de aproximação afetiva, bem como de aproximação dos objetos e do ambiente.
2	Experienciação	Momento de vivenciar as atividades planejadas e colocar a linguagem em funcionamento.
3	Avaliação	Momento de refletir como a vivência vai se configurar na prática social delas, bem como sobre a relação daquela linguagem na vida.

Fonte: Autora (2023).

Considerando a estrutura de aula apresentada, observamos que conhecimentos específicos são tratados e fundamentados nos fenômenos da cultura corporal que foram sistematizados ao longo da história da humanidade; mas também há um processo natural de fruição da linguagem nas mais diversas modalidades e com gestos que podem variar em função da natureza do fenômeno da Cultura Corporal.

Por isso, na aula, a interação e a criticidade são privilegiadas por meio de produções vocais, gestos/expressões corporais e olhares o que nos aproxima da perspectiva multimodal de linguagem. Ou seja, a Educação Física não está apenas no campo do fazer e vivenciar expressões corporais, o que por si só já a caracterizaria como componente que contempla a linguagem como visto anteriormente. Mas, “o objetivo é que os alunos obtenham uma contextualização das informações e que aprendam a se relacionar com os colegas, reconhecendo quais valores estão por trás de tais práticas”, o que fortalece esse entrelace (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2014, p.17).

De acordo com Silva (2009), é na Educação Infantil, no momento de aquisição de linguagem, que a criança vai constituir seu referente por meio das relações intersubjetivas, tornar-se mais fluente e converter a linguagem em discurso. Nessa fase da formação, a todo tempo, ocorrem situações em que a criança é convocada e

instigada a ir constituindo seu processo de transição, passando a convocar o outro (por meio de produções vocais e gestos), constituindo-se como sujeito da linguagem.

Partindo do pressuposto que a linguagem é multimodal e tomando por base os achados de Silva; Diedrich (2013) e Fonte (2014), ressaltamos que outros elementos relevantes a serem considerados no planejamento e na sistematização das aulas de Educação Física na Educação Física, são os contornos prosódicos das produções vocais e dos gestos abordados no processo de ensino-aprendizagem, considerando que a prosódia é um elemento que se constitui como “guia”/ “caminho” de entrada/instauração na linguagem.

Laver; Beck (2001) acrescentam que outro aspecto importante durante o processo de apropriação das expressões corporais é a experiência que a criança vivencia com a idealização de abstrações, em que pensa estar realizando determinada coisa/imagem com o corpo, mas na verdade diverge daquilo que de fato está sendo expresso/realizado. Logo, mesmo considerando os aspectos históricos e culturais que possam ser imbricados a determinadas práticas já existentes, as interações que as crianças estabelecem entre si, geram expressões corporais singulares a partir de novas referenciações.

Diante de tantos aspectos apresentados, indicamos que a interação e o desenvolvimento da linguagem são frutos de um processo permanente de significação e que vislumbramos uma perspectiva de Educação Física na Educação Infantil em que a criança tenha a oportunidade de aprender sobre a Cultura Corporal, considerando a realidade e o mundo em que ela vive para agir, enunciar, movimentar, expressar, constituir sentidos e interagir de maneira multimodal. Isso é o que observaremos na nossa pesquisa com os dados coletados.

No tópico seguinte, apresentaremos alguns aspectos postos pela Rede Municipal do Recife como pressupostos teórico-metodológicos de ensino-aprendizagem, visto que na Educação Infantil não há divisão em componentes curriculares, mas em campos de experiência; evidenciando as ações que temos desenvolvido na escola investigada e nossas propostas de trabalho na rede municipal, extrapolando aquilo que está posto pela Base Nacional Comum Curricular publicada em 2017 e que, de algum modo, já foram inicialmente tangenciadas neste tópico.

2.4 Proposta de ensino-aprendizagem da Educação Física numa abordagem Crítico-Superadora e perspectiva multimodal: aproximações e afastamentos da proposição da Rede Municipal de Ensino de Recife

Neste espaço de discussão, apontaremos alguns princípios que utilizamos para sistematizar as aulas de Educação Física realizadas e analisadas no Centro Municipal de Educação Infantil investigado para tomar as expressões corporais sob a perspectiva da Cultura Corporal enquanto linguagem multimodal. Nesse cenário de aquisição de linguagem, iremos apresentar aproximações e afastamentos teórico-metodológicos vinculados à proposta curricular de ensino vigente na Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER); bem como indicar aquilo que vem se materializando em ensino-aprendizagem da Educação Física na escola em questão nesta pesquisa.

Atualmente a RMER está sendo regida pela Política de Ensino elaborada pelo coletivo de gestores/as, professores/as, auxiliares e colaboradores/as (com formação polivalente³⁰), publicada em 2021. Na confecção do documento, foram consideradas as áreas de conhecimento a serem contempladas, tais como a Educação Física, a Matemática, o Letramento, a Dança, dentre outras como está previsto nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil de 2013, assim como na LDB 9.394/96.

Contudo, lembramos que, na Educação Infantil, há o encaminhamento de um tratamento articulado dos saberes, extrapolando a perspectiva de que os conhecimentos devam ser tratados enquanto disciplinas, como está posto em documentos de âmbito nacional que direcionam alguns caminhos teórico-metodológicos na área. Dentre tais documentos, o mais determinante para a reescrita da Política da RMER foi a BNCC, instituída com caráter legislativo/obrigatório em 2017 com prazo limite de implantação até 2022. No referido documento, os conhecimentos devem ser estruturados em campos de experiência, conceituados como:

³⁰ A nomenclatura polivalente foi utilizada apenas pelo fato de que nesta categoria existem professores com a formação de pedagogia, magistério, normal superior e normal médio.

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências (BRASIL, 2017, p. 40³¹).

O coletivo, que escreveu o documento mais recente referente à Política da RMER, afirma que a produção em questão foi fruto do confronto entre as propostas trazidas pela BNCC e os princípios anteriores que caracterizavam a identidade do grupo e, portanto, já guiavam as ações didático-pedagógicas da RMER até então (RECIFE, 2021). Considerado esse aspecto a Política de Ensino da RMER, reconhece a relevância deles na organização da matriz curricular e conceitua campos de experiência da seguinte maneira:

(...) mobilizador de experiências, vivenciadas pelas crianças, para garantia de seus direitos, norteados pelos princípios éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem-comum, ao meio ambiente, e às diferentes culturas, identidades e singularidades), e estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade, liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais), e também políticos (direitos de cidadania, exercício da criticidade, respeito à ordem democrática) (RECIFE, 2021, p. 27).

Depois de apresentar os conceitos de ambos os documentos, aproveitamos, para incrementar a discussão, destacar alguns conceitos referentes aos cinco campos de experiência tratados na Educação Infantil: 1) O Eu, o Outro e o Nós; 2) Corpo, Gestos e Movimentos; 3) Traços, Sons, Cores e Formas; 4) Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; 5) Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. Confeccionamos um quadro a fim de verificar se de fato tais conceitos foram registrados na proposta da RMER (quadro 8).

³¹ Documento digitalizado no site do Ministério da Educação em que não consta número de página – Link: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-campos-de-experiencias>

QUADRO 8 – Quadro comparativo conceitual sobre os campos de experiência na Educação Infantil – BNCC X RMER

CAMPO DE EXPERIÊNCIA	CONCEITO NA BNCC	CONCEITO NA RMER
O Eu, o Outro e o Nós	É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista.	É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista (p.29).
Corpo, Gestos e Movimentos	Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. A instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico, e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).	Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. A instituição escolar precisa promover oportunidades ricas, para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico, e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço (tais como, sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se, entre outros (p. 30).
Traços, Sons, Cores e Formas	Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança, o audiovisual, entre outras.	Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia, entre outras), a música, o teatro, a dança, o audiovisual, entre outras (p. 30).

<p>Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação</p>	<p>Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral (...).</p>	<p>Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências, nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral (...) (p. 30-31).</p>
<p>Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações</p>	<p>Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhecem etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos etc.).</p>	<p>Desde muito pequenas, elas procuram situar-se em diversos espaços (rua, bairro, cidade, entre outros.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã, entre outros). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais, as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhecem etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de peso etc.) (p. 31-32).</p>

Fonte: BNCC (2017); RECIFE (2021).

Diante do exposto, verificamos que nem todos os conceitos apresentados pela BNCC (2017) foram ressignificados pelo coletivo que produziu a Política de Ensino da

RMER como alegado pelos responsáveis pela confecção do documento da Prefeitura do Recife, isso reverbera em diversas perspectivas. Quando analisamos o campo de experiência denominado “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” por exemplo, identificamos uma concepção de linguagem em que os movimentos seriam pré-linguísticos, algo que já foi superado pelos estudos linguísticos mais recentes fundamentados na perspectiva multimodal em que houve a comprovação de que gesto e fala são indissociáveis, produzidos e significados pela mesma matriz, como atestam as produções de autores como Kendon (1980), McNeill (1992), Goldin-Meadow (2009), Fonte (2014), Cavalcante *et al.* (2016), Ávila-Nóbrega (2017).

Além disso, há uma percepção instalada de que a criança só estará imersa na linguagem quando estiver oralizada, utilizando a língua materna de modo articulado por meio de blocos de enunciado, mesmo utilizando o termo linguagem em outros campos de experiência. Analisamos à priori que o próprio documento apresenta incoerências e que, possivelmente, foi escrito de forma compartimentada, por muitas mãos, que concebem a linguagem e a aquisição por diferentes vieses, uma vez que o termo foi utilizado em outros campos de experiência com base teórica em outras concepções.

Ademais, durante esta pesquisa, viemos discutindo e apresentando estudos de que: 1) a linguagem é multimodal e não se limita ao domínio e uso da língua materna; 2) a fluidez no uso da língua materna talvez nunca esteja estabelecida em sua completude, podendo sempre haver quebras; 3) desde o nascimento, as diversas possibilidades de manifestação multimodal da linguagem permitem à criança as trocas dialógicas nos contextos interativos e, aos poucos, ela vai se instaurando com maior complexidade na linguagem e ampliando seus repertórios multimodais.

Sendo assim, asseveramos que a assertiva presente na Política da RMER na qual a aquisição da linguagem seria caracterizada pela passagem do momento não oralizado ao domínio do uso da língua materna por meio de produções vocais sistematizadas em blocos de enunciados, já foi superada por diversas correntes da linguística como discutido acima e amplamente aprofundado no capítulo 1 desta tese.

No que se refere ao campo “Corpo, gestos e movimentos”, há um reconhecimento do lugar do corpo como espaço e protagonista de exploração do mundo, dos objetos e das interações entre pares ou com sujeitos mais experientes. Todavia, ao aprofundar as análises, constatamos que a concepção de trato com os

conhecimentos a despeito desse corpo vislumbra elementos vinculados à coordenação e ao desenvolvimento motor, distanciando-se do olhar para o corpo inserido em um contexto sociocultural, abordando as expressões corporais sistematizadas ao longo da história da humanidade.

Nesse sentido, ressaltamos que os saberes pertinentes à Educação Física situados no campo “Corpo, Gestos e Movimentos” na Educação Infantil, não podem ser tratados como algo que apenas perpassa a formação integral das crianças. Eles precisam contemplar os direitos de aprendizagem (Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se) constituídos nos cinco campos de experiência em ambos os documentos a fim de garantir que as vivências e aprendizagens possam se entrelaçar, contemplando o educar e cuidar, constituindo-se de modo significativo para formação humana integral.

Consideramos como aproximação a concepção adotada de criança enquanto sujeito histórico situada, que enquanto brinca, atribui significado às suas experiências, criando seus próprios entendimentos sobre o mundo e predisposta a aprender (DE DOMINGUES; PEREIRA, 2022). Nessa perspectiva, a proposta de organização dos saberes em campos de experiência, enquanto arranjo curricular, favorece o entrelaçamento entre os saberes que a criança possui e os conhecimentos elaborados histórica e culturalmente pela humanidade por meio de experiências valiosas e concretas (RECIFE, 2021).

Outro aspecto que impacta no ensino e na aprendizagem da Educação Física em articulação com outros saberes escolares é o fato de que eles se propõem a se pautar nos quatro pilares da educação aventados por Jaques Delores em estudo encomendado pela UNESCO³² em 1994 (aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a viver juntos), bem como nos princípios ético, estético e político. Ademais, têm como eixos norteadores fundantes a prática da Escola Democrática, a Diversidade, a Tecnologia e o Meio Ambiente. Além disso, abarcam os princípios pedagógicos da Igualdade, Solidariedade, Participação e Justiça Social (RECIFE, 2015; RECIFE, 2021).

Porém, algumas críticas já foram tecidas e alguns afastamentos da Política de Ensino da RMER e da BNCC serão expostos, indicando os caminhos que temos

³² Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

trilhados, neste estudo, como proposta teórico-metodológica para o trato pedagógico com os saberes pertinentes à Cultura Corporal e à Educação Física na escola.

IMAGEM 3 – Quadro com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – Corpo, Gestos e Movimentos³³

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.
(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.

Considerando a imagem, percebemos que, mesmo identificando a necessidade de tratar do paradigma cuidar e educar sendo contemplada existe uma retomada preocupante de ideias postas nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, publicados em 1998, de compartimentalizar o corpo, ao focar suas ações pedagógicas em aspectos universais do desenvolvimento motor humano, como os aspectos coordenativos (fino/grosso), trazendo um aumento do foco nas questões desenvolvimentistas de preparação do corpo para vir a ser aquele instrumento capaz de aprender outros conteúdos, como os matemáticos e/ou o letramento, apresentando

³³ Imagem disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-objetivos-de-aprendizagem-e-desenvolvimento-para-a-educacao-infantil>

atividades de preparação para o movimento de preensão, atividades manuais diversas, controle manual para folhear, entre outros (SCAPIN; CAMARGO, 2021).

Sendo assim, nos afastamos dessa concepção porque não há criação de espaços didático-metodológicos para que as crianças possam se apropriar dos fenômenos da Cultura Corporal, interagindo por meio das expressões corporais enquanto manifestações da linguagem humana que é multimodal. Além do mais, identificamos que nos documentos existem elementos para o trato do conhecimento que não se materializam na realidade concreta e objetiva. Dentre elas apontamos duas principais: 1) a lógica de divisão em ciclos, considerando que o bebê iria até os 18 meses; 2) o/a professor/a polivalente ser o/a único/a responsável por lidar com a articulação de todos os saberes dos campos de experiência.

Com relação ao primeiro ponto abordado, os documentos orientadores sistematizam em três grandes ciclos que não casam com a forma com que as crianças são agrupadas nas salas: 1) Bebês (0 a 18 meses); 2) Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); 3) Crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2017; RECIFE, 2021). No grupo de 1 ano, por exemplo, precisaria haver uma “subdivisão” intrínseca e invisível, com atividades diferentes para o trato de momentos bem diferentes. Não que isso já não aconteça normalmente, afinal, cada sujeito é único, mas além de objetivos, seriam conteúdos e teores diferentes. Esse olhar o campo de experiências apresentado pela BNCC se contrapõe à própria visão de sujeito e concepção de campo de experiência que o documento apresenta.

Consideramos que essa proposta de divisão dos conhecimentos, balizada numa idade muito específica, não atende a realidade dos Centros de Educação Infantil e que, diante de todas as demandas docentes, o conhecimento abordado acaba sendo direcionado para os que estão na turma. Logo, o ciclo considerado por nós fundamenta-se numa lógica sóciocognoscitiva para ensino-aprendizagem/vivência dos campos de experiência, considerando o momento do desenvolvimento psíquico de cada criança. Lembrando que os momentos de desenvolvimento psíquico são aproximações estabelecidas por Facci (2004) em seus estudos ao debruçar-se sobre Vygotsky e não determinam etapas estanques, como é possível observar no quadro 9.

QUADRO 9 – Momentos do desenvolvimento humano

ESTÁGIO	PERÍODO APROXIMADO/ BREVES CARACTERÍSTICAS	ATIVIDADE PRINCIPAL PREDOMINANTE
Comunicação emocional do bebê	<u>Do nascimento a 1 ano de idade</u> - Início das relações afetivas e sociais com os adultos; engatinhar, ficar de pé.	Ações com pessoas.
Atividade objetual manipulatória	<u>Entre 1 e 3 anos de idade</u> – Satisfação de necessidades; início da linguagem verbal; direção de suas atividades relacionada aos objetos.	Ações com objetos.
Jogo simbólico	<u>Entre 4 e 7 anos</u> – Representação de papéis; compreensão de limites e possibilidades.	Ações com pessoas.
Estudo	<u>7 anos até a adolescência</u> – Salto qualitativo na sistematização dos conteúdos por meio da elevação do grau de pensamento abstrato e complexificação das operações mentais.	Ações com objetos.
Comunicação íntima pessoal	<u>Juventude</u> – Questionamento de valores e aspirações pessoais; maturação sexual; sentimento de maturidade (como se já fosse adulto).	Ações com pessoas.
Participação na sociedade	<u>Vida adulta</u> – Realização de desejos almejados durante a juventude; confirmação de ideais.	Atividade profissional Estágio unificado – pessoas e objetos.

Fonte: Boulitreau (2017).

Com base nisso, nesta pesquisa, optamos por sistematizar os conhecimentos da Educação Física como produto da linguagem multimodal em parceria com as professoras de cada turma em estudo, dialogando sobre as temáticas da cultura corporal e as suas relações com os aspectos que estão sendo trabalhados em sala para abordar os conhecimentos socioculturais historicamente construídos pela humanidade dentro da dimensão das expressões corporais em que a criança tem o direito de experimentar as diversas modalidades de manifestações da linguagem para dar sentido às ações interativas (COLETIVO DE AUTORES, 1992; MARTINY; THEIL; NETO, 2021).

Durante as aulas, articulamos momentos de reflexões e problematizações sobre as configurações dos gestos na prática social de cada uma das crianças envolvidas, como orienta Saviani (2021); e elas foram convocadas a se enunciarem à medida que se instauravam na linguagem com gestos e produções vocais gerados

em uma mesma matriz semântico-cognitiva (KENDON, 1980; MCNEILL, 1992). Assim sendo, consideramos que é a partir dos processos de troca dialógica que as crianças conseguem refletir sobre suas experiências, considerando a linguagem produzida durante as vivências na Educação Física (SILVA; DIEDRICH, 2013).

As rodas de diálogo propostas ao início das aulas são alternativas didáticas possíveis de serem materializadas as crianças que já realizam alguma produção vocal mais elaborada e extensa (blocos de enunciados), pela necessidade de gerar o debate com o coletivo, diante dos conhecimentos de mundo, repertório léxico e aprendizagem que elas constituem. Já com as crianças que emitem produções vocais mais simples tais quais balbucios, holófrases, jargões, utilizamos como recurso didático para introdução do conteúdo, um momento de passagem pelos espaços da sala cuja finalidade é o reconhecimento das atividades que guiarão a aula, se enunciando e se posicionando no decorrer da experientiação das atividades de Cultura Corporal e das interações.

Boulitreau (2017) sugere que organizemos os conteúdos também em três ciclos, mas respeitando a lógica sóciocognoscitiva proposta por Facci (2004): 1) Atividade emocional do bebê – momento de maior conexão afetiva – precisa de contato de um para um adulto de referência (0 a 1 ano); 2) Atividade objetual-manipulatória – necessidade de estar tocando e possuir objetos ao brincar – facilita a aprendizagem (1 a 3 anos); 3) Jogo simbólico – necessidade de se relacionar com sujeitos e explorar o brincar (4 e 5 anos).

Fundamentadas na ideia de que a Educação Infantil compõe um ciclo de aprendizagem, com um objetivo comum e um tempo ampliado para contemplar tais direitos de aprendizagem³⁴ e objetivos; propomos a sistematização dos cinco fenômenos da Cultura Corporal, considerando todo esse período que vai do zero aos cinco anos, como pode ser observado no quadro 10.

QUADRO 10 – Sistematização do conhecimento da Educação Física na Educação Infantil

TURMA	FAIXA ETÁRIA	MOMENTO DO DESENVOLVIMENTO ³⁵	CONTEÚDO
Berçário	0 – 11 meses	Comunicação emocional do bebê (relação com pessoas)	Ginástica

³⁴ Direitos de aprendizagem previstos na Política da RMER publicada em 2021.

³⁵ Os momentos de desenvolvimento humano são fases apontadas por Facci (2004), mas também não são regras estanques rigidamente limitadas pelas idades.

G1	1 ano – 1 ano e 11 meses	Atividade Objetal-manipulatória (relação com objetos)	Ginástica Dança Jogo
G2	2 anos – 2 anos e 11 meses		
G3	3 anos – 3 anos e 11 meses		
G4	4 anos – 4 anos e 11 meses	Jogo simbólico (relação com pessoas)	Ginástica Dança Luta Jogo Esporte
G5	5 anos – 5 anos e 11 meses		

Fonte: Boulitreau (2020).

Outro elemento fundamental na nossa proposta é ter como eixo central a utilização do lúdico e da brincadeira como fios condutores, mediadores centrais do processo de aquisição da linguagem na Educação Infantil, em função dos cenários gesto-prosódicos que a Educação Física sistematizada com base na Cultura Corporal e na multimodalidade na Educação Infantil pode favorecer. Pois, para Scapin; Camargo (2021), ao brincar, a criança se humaniza, interpreta e atua na realidade, constituindo sua linguagem objetiva e intersubjetivamente a partir da relação com seus pares.

E, a simbolização que a criança institui por meio das produções vocais e expressões corporais permite que ela inscreva suas experiências diversas na linguagem em uso (discursos) em função das situações geradas em aula em que as interações são favorecidas, diante de uma perspectiva de linguagem e cultura integradas (COLETIVO DE AUTORES, 1992; SILVA; DIEDRICH, 2013).

Fechamos esse tópico, indicando que concebemos as modalidades de expressão da linguagem infantil enquanto mediadas pela cultura lúdica (BARBOSA; DEL RIO MARTINS; MELLO, 2019). Portanto, quando optamos por sistematizarmos aulas de Educação Física com objetivos e conteúdos bem definidos permeados por interações desta natureza, nas quais expressões corporais e produções vocais serão frutos de ações autorais; estamos respeitando a perspectiva de crianças como sujeitos enunciativos, multimodais e históricos, com seus direitos de aprendizagem respeitados.

CAPÍTULO 3 – CAMINHOS EPISTÊMICO-ETNOMETODOLÓGICOS DO ESTUDO

Neste capítulo, abordaremos, de modo mais detalhado, os aspectos metodológicos utilizados para realização desta pesquisa, a base epistemológica, o tipo de pesquisa, o local, como se deram os procedimentos de coleta, a forma de tratamento e análise de dados. Apresentaremos as concepções da pesquisa com sujeitos históricos carecem de um olhar crítico e cuidadoso que demande a imersão da pesquisadora na vida cotidiana.

Nosso foco, neste tópico, será apresentar os procedimentos metodológicos que nos permitiram investigar o processo de aquisição nas aulas de Educação Física escolar com base em registros sistemáticos de atores sociais apropriando-se da sua humanidade ao instaura-se na linguagem.

Para tanto, adotamos como categorias de análise a linguagem a partir da perspectiva da multimodalidade; focamos nas expressões corporais, - as pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal e os gestos de expectativa com marcações ritmadas referenciadas na fala do outro como gestos pertinentes à Cultura Corporal, considerando que tais elementos serão estabelecidos com referências que dão conta da realidade em questão de modo dinâmico e processual.

3.1 Caracterização do estudo

Concebemos ciência como conjunto de procedimentos metódicos cujo objetivo é “conhecer, interpretar e intervir na realidade, tendo como diretriz problemas formulados que sustentam regras e ações adequadas à constituição do conhecimento” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 25). Nesse caminhar, como afirma Gil (2008), a pesquisa, sobretudo de cunho qualitativo, buscará compreender o funcionamento do objeto de estudo e dos atores sociais em seu modo intersubjetivo de relacionamento dentro de seu cotidiano.

Estabelecemos estratégias e rotinas de pesquisa para inferir dados da realidade com validade científica, partindo do pressuposto que é fundamental integrar-

se ao cotidiano dos atores sociais investigados. Portanto, considerando o nosso objeto de estudo, a linguagem multimodal, sentimos a necessidade de adotar uma abordagem que nos permitisse a aproximação desse fenômeno não palpável, corroborando com a ideia trazida por Souza Júnior; Melo; Santiago (2010, p. 46) quando afirmam que:

[...] uma metodologia adequada, com procedimentos suficientes descritivos e justificados e uma análise densa, criteriosa que aponte avanços para a área de conhecimento, é um importante critério de rigor e legitimidade científica.

Nessa perspectiva, delimitamos a etnometodologia como base epistemológica de investigação científica, porque, de acordo com Coulon (2017), ela possibilita inflexões à realidade e busca compreender como o objeto em estudo se manifesta no cotidiano ao qual pertence, considerando os aspectos sociológicos. Reconhecemos nessa base epistemológica a potencialidade para investigar os gestos e as expressões corporais como linguagem em aquisição nas aulas sistematizadas de Educação Física em um Centro Municipal de Educação Infantil à medida que a etnometodologia nos conduz ao processo de compreensão das práticas cotidianas e dos sentidos que os indivíduos atribuem a tais vivências.

Em consonância com a base epistemológica, optamos pelo estudo do tipo qualitativo por considerar que esse tipo de pesquisa nos permite observar “os dados objetivos, os subjetivos, os atores sociais e os valores do pesquisador porque reconhece o homem enquanto autor da sua história” (MINAYO, 2006, p. 33). Além disso, a pesquisa qualitativa nos permite considerar e analisar os fenômenos que se apresentam na realidade a partir da sua essência, o que estabelece coerência com a etnometodologia.

Tomando como referência Souza Júnior; Melo; Santiago (2010), consideramos que a pesquisa qualitativa é fruto de um movimento contínuo gerado pela ligação entre suas fases, que foram realizadas rigorosamente no decorrer da pesquisa de formas bem definidas. Sendo assim, nossa pesquisa teve os seguintes momentos: a) fase exploratória; b) coleta de dados, e; c) análise dos dados.

A fase exploratória consistiu numa revisão de literatura e numa análise documental que foi fruto de leituras, fichamentos, levantamentos e análises de

materiais selecionados pela pesquisadora que estruturou o escopo inicial de fundamentação teórico-metodológica e permitiu um olhar mais amadurecido no momento das análises. Porém, ressaltamos que a pesquisa é feita de idas e vindas reflexivas e não lineares que nos levam à retomada dos fichamentos e das leituras a todo tempo.

A fase da coleta de dados constitui-se pela ida da pesquisadora ao campo de investigação com a devida apropriação dos instrumentos para o registro dos dados (celular com câmera de alta resolução), tais como materiais para sistematização das aulas e informações sobre as turmas. A transcrição dos dados consistiu na/no apropriação/domínio do uso do *software Eudico Linguistic Annotator* (ELAN) e na utilização de técnicas específicas para a leitura dos registros provenientes do campo. Como a coleta foi feita a partir de uma realidade específica, de uma única escola da Rede Municipal de Recife que acolhe um projeto de extensão cujo o ensino e a aprendizagem da Educação Física se dão com base na abordagem Crítico-Superadora, nossa pesquisa se caracterizou enquanto estudo de caso:

[...] um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

Essa definição foi apresentada considerando que optamos por investigar uma escola que conta com a presença de uma professora de Educação Física sistematizando as vivências com expressões corporais enquanto linguagem a partir da perspectiva da Cultura Corporal. Essa docente também é responsável pela realização da pesquisa. Logo, outra característica do nosso estudo foi se configurar como pesquisa-ação, uma vez que a pesquisadora esteve no centro da prática pedagógica em uma proposta de investigação longitudinal, uma vez que

acompanhamos e registramos as aulas das mesmas turmas por três meses, observando os saltos qualitativos de aprendizagem e os avanços nos tratos com os saberes com as crianças.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14).

Nossa proposta foi sistematizar experimentações com a Educação Física na Educação Infantil Municipal em Recife tomando por base a perspectiva da cultura corporal enquanto registrávamos dimensões e unidades gestuais das crianças no processo de aquisição da linguagem.

3.2 Descrição do *lócus* e dos atores sociais da pesquisa

Partimos da realidade da Rede Municipal de Ensino do Recife na qual as crianças da Educação Infantil oficialmente não têm aulas de Educação Física ministradas por professores especialistas, mas em que uma escola em específico dispõe dessas aulas em função de parceria estabelecida por meio de projeto de extensão³⁶. O referido projeto é coordenado por uma professora efetiva de Educação Física do Colégio de Aplicação da UFPE, - pesquisadora responsável por esta tese -, e registrado no Sistema oficial de cadastro dos projetos de extensão da Universidade (SIGProj) e na Proexc (Pró-reitoria de extensão e cultura da UFPE). No período da coleta dos dados, essa ação extensionista possuía também na sua equipe de trabalho: um monitor remunerado advindo da graduação em licenciatura em Educação Física, financiado pelo Colégio de Aplicação da UFPE; três bolsistas extensionistas e dois voluntários também do curso de licenciatura em Educação Física; bem como

³⁶ Projeto denominado – O CAp vai à escola: oportunizando práticas corporais na Educação Infantil.

estudantes do estágio supervisionado obrigatório 1 da licenciatura em Educação Física. Todos supervisionados pela coordenadora do projeto.

Optamos por trabalhar com a Rede Municipal de Ensino do Recife, porque concebe a Educação Infantil pautada nos princípios da participação, da solidariedade, da liberdade e da justiça social. Ademais, estrutura seu currículo através do trabalho com projetos, além de afirmar que suas atividades devem envolver fundamentalmente a ludicidade (RECIFE, 2015). Desde 2021, a RMER, fundamentada nas discussões realizadas a partir da BNCC publicada em 2017, apresenta sua perspectiva significada de currículo na Educação Infantil em cinco campos de experiência: 1) O Eu, o Outro e o Nós; 2) Corpo, Gestos e Movimentos; 3) Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações; 4) Traços, Sons, Cores e Formas; 5) Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação. Nessa perspectiva, a Rede apresenta os conhecimentos pertinentes à Educação Física concentrados no campo Corpo, Gestos e Movimentos, de modo separado do campo das linguagens. E preconiza que sejam atendidos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: a) conviver; b) brincar; c) participar; d) explorar; e) conhecer-se; f) expressar.

A escola investigada recebe um projeto de extensão da Universidade Federal de Pernambuco, o que amplia as oportunidades de acesso aos conhecimentos sistematizados da Educação Física e a diferencia das demais, configurando um estudo de caso, como já apontado anteriormente. É uma escola que atende uma porção da população mais carente da região do seu bairro, situando-se ao final de uma rua com calçamento, porém pouco movimentada. Por se tratar de um CMEI, o atendimento é direcionado apenas para a Educação Infantil. A instituição fica situada no bairro da Estância, zona oeste do Recife-PE, onde a maior parte da população é preta ou parda, apresentando renda média mensal no bairro de R\$ 1.469,82³⁷; além disso, na região, 46% das responsáveis financeiras pela sustentação das famílias são mulheres.

Os atores sociais investigados foram três crianças em idades específicas e, portanto, inseridas em turmas diferentes: uma matriculada no grupo 1 (Criança A – 1 ano e 4 meses³⁸); outra no grupo 3 (Criança B - 3 anos e 8 meses³⁸); e, outra no grupo

³⁷ Informações disponíveis no site da prefeitura do Recife: <https://www2.recife.pe.gov.br/servico/estancia?op=NTI4Mg==>

³⁸ Idade que a criança possuía no início da pesquisa. O avanço da idade está registrado nos quadros de análise dos resultados.

5 (Criança C - 5 anos e 6 meses³⁸). Ressaltamos que cada uma delas está situada em um “momento” da Educação Infantil e do desenvolvimento humano e, nesse sentido, as aulas foram planejadas e realizadas considerando tais aspectos.

No CMEI, as turmas são integrais do berçário ao grupo 3, contudo o grupo 4 tem aulas apenas pela manhã enquanto o grupo 5 ocupa a mesma sala no turno da tarde; portanto, quando organizamos os horários de intervenção, selecionamos dois dias da semana para o atendimento.

No ano de 2022, ficaram, na segunda-feira (tarde), G1, G2 e G5 e, quinta-feira (manhã), Berçário, G3 e G4. Desse modo, os registros dos vídeos foram feitos em aulas sistemáticas de Educação Física no CMEI (em sala de aula ou no pátio da escola), durante os meses de março, abril e maio de 2022, conforme o quadro 11, apresentado a seguir:

QUADRO 11 – Atores sociais da pesquisa

ATORES	TURMA	DATA DE NASCIMENTO	DATAS DE COLETA		MOMENTOS DO DESENVOLVIMENTO ³⁹	TEMÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ⁴⁰
Criança “A”	Grupo 01	23/10/2020	07/03	14/03	Comunicação emocional do bebê	Ginástica e Jogo
			04/04	11/04		
			16/05	23/05		
Criança “B”	Grupo 03	25/06/2018	17/03	24/03	Atividade objetual manipulatória	Ginástica e Jogo
			14/04	21/04		
			19/05	26/05		
Criança “C”	Grupo 05	22/08/2016	14/03	21/03	Jogo simbólico	Jogo, Esporte e Dança
			04/04	11/04		

³⁹ Gostaríamos de ressaltar que as faixas etárias apresentadas para os momentos do desenvolvimento podem variar de sujeito para sujeito, logo a idade não é o único elemento que irá determinar dado momento. Os momentos estão dispostos com relação ao seu aparecimento hierárquico, além disso, a presença de um momento não exclui o outro. São aproximações identificadas na literatura que podem mudar em função dos achados desta pesquisa.

⁴⁰ Sugestão de temáticas que podem ser mais enfatizadas em função da ascensão dos diferentes momentos.

			16/05	23/05		
--	--	--	-------	-------	--	--

Fonte: Autor (2023).

Todas as imagens filmadas - um total de 06 (seis aulas) por turma - foram manipuladas e tratadas apenas pela pesquisadora com o auxílio do *software ELAN*, totalizando 18 (dezoito) cenas transcritas.

Para que a coleta de dados fosse garantida, toda a turma foi filmada durante as aulas, sendo dado foco em dois estudantes de cada turma, dos quais foram coletadas as autorizações dos pais/responsáveis, específicas para nossa pesquisa, por segurança, caso surgisse alguma intempérie no processo (criança adoecer, mudar-se etc.). Lembramos que a escola também já possui autorização de uso do direito de imagem das crianças.

Para a sequência da pesquisa e os procedimentos das análises, foram selecionadas apenas três crianças, considerados os seguintes critérios: 1) uma pertencente a cada turma; 2) àquelas que tiveram maior assiduidade nas aulas (as selecionadas cumpriram 100% de frequência); 3) filmagem feita com boa angulação e iluminação; 4) responsáveis terem assinado os termos nos anexos 1 e 2 (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo do Uso da Imagem).

3.3 Estratégias e procedimentos para coleta de dados

Sistematizamos experimentações com a Educação Física na Educação Infantil Municipal em Recife a partir da perspectiva da Cultura Corporal para registrar e analisar as unidades e dimensões gestuais durante a aquisição da linguagem. Para tanto, foi utilizada a filmagem, valendo-se da câmera do aparelho celular (com alta resolução) da própria pesquisadora.

As aulas contemplaram três momentos, e todos foram devidamente registrados e analisados: 1) roda de diálogo inicial para explicitação do objetivo e das temáticas a serem abordados e vivenciados; 2) vivências corporais; e, 3) roda de diálogo final de

catarse dos saberes constituídos e avaliação das experiências corporais. Não foi possível fazer esse roteiro apenas no grupo de 1 ano de idade.

Como o grupo de 1 ano ainda não é oralizado, do ponto de vista da fala sistematizada, nós apenas iniciávamos com atividades mais simples e com uma quantidade menor de materiais e depois íamos aumentando o nível de complexidade e o número de materiais usados. Além disso, mais voluntários do projeto se envolviam para se conectar com as crianças e orientar os procedimentos específicos das vivências. Nessa perspectiva, vale ressaltar que as expressões corporais, compreensões e verbalizações sistematizadas e realizadas, em qualquer que seja o momento da aula, foram registradas e levadas em consideração para análise dos dados da pesquisa.

As filmagens foram seccionadas em pequenos fragmentos das aulas com trechos das atividades e tiveram duração média de 2 minutos cada. Os tempos mais curtos de filmagem foram utilizados para viabilizar uma transmissão mais rápida e eficaz do arquivo de mídia de um aparelho para o outro (celular para notebook). Outrossim, ajudou no uso do *software*. Vale ressaltar que cada aula teve garantido ao menos 10 minutos filmados, em consonância com as intervenções propostas com as crianças.

QUADRO 12 – Duração das aulas com os atores sociais

CRIANÇAS	TURMA	ATENDIMENTO	DURAÇÃO
Criança “A”	Grupo 01	1 vez por semana (segunda-feira – 14h30min)	30 minutos
Criança “B”	Grupo 03	1 vez por semana (quinta-feira – 10h20min)	40 minutos
Criança “C”	Grupo 05	1 vezes por semana (segunda-feira – 16h)	50 minutos

Fonte: Autor (2023).

Durante a coleta de dados da pesquisa-ação, contamos com a colaboração dos estagiários para ministração das aulas e dos docentes das turmas em questão para realização de registro escrito do roteiro da aula em diários de bordo. Esse diário serviu como base para acompanhamento pedagógico e confecção de parecer individual dos estudantes envolvidos na pesquisa com comentários sobre a aquisição da linguagem como forma de retorno da pesquisa à comunidade.

3.4 Estratégias para transcrição e análise de dados

A principal estratégia para transcrição de dados foi a utilização do *ELAN*, um *software* gratuito que pôde ser baixado pela internet e que é compatível com programas como o Windows. Ele permite a criação, edição, visualização e busca de anotações através de dados de vídeo e áudio, o que nos possibilitou a análise dos gestos e das expressões corporais com riqueza de detalhes e no tempo exato de sua ocorrência.

Analizamos as dimensões - gestos icônicos, metafóricos, dêiticos e ritmados, propostas por McNeill (1992) -, e unidades gestuais, considerando as fases dos gestos e das expressões corporais, caracterizando-as e categorizando-as (sugerindo novas nomenclaturas) fundamentados nas aparições de atributos vinculadas aos eixos temáticos/fenômenos da Educação Física.

As análises foram realizadas, levando em consideração como pressuposto teórico os envelopes multimodais propostos por Ávila Nóbrega (2018), durante a visualização das imagens gravadas, tomando como referência as capturas de telas geradas pelo *software ELAN* com base na realização de categorizações de planos multimodais (planos gestual e vocal) pertinentes aos resultados.

Nessa perspectiva, consideramos também as categorias de análise: linguagem enquanto expressão humana multimodal e expressões corporais enquanto gestos pertinentes à Cultura Corporal. E, como dito anteriormente, fundamentados nos postulados de Ávila-Nóbrega (2017), lançamos mão do artifício de nomear dois possíveis gestos a serem observados e registrados em nossas análises: as pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal que tomam como indicativo os saberes sistematizados socializados através das orientações nos momentos de aula, bem como os gestos de expectativa com marcações ritmadas referenciadas na fala do outro; ambos conceituados nos capítulos 1 e 2.

Para que procedêssemos às análises, demandamos um tempo de estudo para a apropriação do manuseio do *software ELAN*, feito isso, assistimos a todos os vídeos

das aulas coletadas por turma. Considerando a iluminação da imagem e os ângulos de captação que contemplassem a presença evidente dos atores sociais a serem investigados, selecionamos as aulas aproximando os conteúdos a fim de conseguir elencar aspectos longitudinais e transversais sobre os gestos e suas relações com os fenômenos especificamente tratados pedagogicamente com base nas categorias apresentadas no parágrafo anterior. Feito isso, as aulas foram inseridas e transcritas no *ELAN*, uma a uma, através da inserção das trilhas multimodais e das anotações a respeito do que foi observado nas situações interativas. A posteriori, foram feitos os *prints* do *software* em uso, bem como das observações realizadas sobre as fases gestuais dos momentos selecionados para serem investigados. Das seis aulas coletadas de cada criança, três aulas foram objeto de nossas análises.

3.5 Considerações éticas

Nossa pesquisa foi apresentada à escola e à comunidade escolar selecionada como *lócus* para investigação porque já era contemplada por um projeto de extensão, para então tornar-se espaço de pesquisa acadêmica. O projeto em questão já existia na escola desde 2018 e é coordenado pela pesquisadora desta tese, com vínculo institucional extensionista entre Colégio de Aplicação da UFPE e o CMEI da RMER. A instituição de ensino concedeu a Carta de Anuência que por sua vez foi anexada ao macro projeto de pesquisa, vinculado à Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), a fim de que pudéssemos prosseguir com os procedimentos pertinentes aos trâmites para autorização, estabelecendo um novo vínculo que, na ocasião se ampliaria da extensão para pesquisa.

Esta tese está contemplada em um projeto de pesquisa mais amplo, denominado “Aquisição e desvios de linguagem na perspectiva da multimodalidade”, coordenado pela profa. Dra. Renata da Fonte da Universidade Católica de Pernambuco e submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa no mês de março de 2020. Aos dois dias de abril do mesmo ano, ele teve o parecer de aprovado

em sua segunda versão sob o nº 3.951.141⁴¹. Desse modo, nossa tese contempla a relação de tríade preconizada pela universidade: ensino-pesquisa-extensão.

Antes do início da coleta de dados, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimento para todos os estudantes do Centro Municipal de Educação Infantil foram assinados pelos respectivos responsáveis, na secretaria da escola, mediante explicação dos objetivos e procedimentos da pesquisa pela pesquisadora com suporte da gestora da escola.

Participaram da pesquisa três crianças, uma por dimensão do desenvolvimento humano⁴², que tiveram expressa permissão registrada pelos responsáveis. Porém, as imagens foram registradas durante as aulas junto ao coletivo da turma, por isso, foram mantidas em absoluto sigilo. Foram utilizadas, na tese, imagens em quadros daquelas crianças as quais tínhamos o direito de uso da imagem, preservando o sigilo do rosto dos menores em questão. Como toda e qualquer pesquisa, nossa investigação apresentou alguns riscos, sobretudo de ordem psicológica como a possibilidade de constrangimento e desejo de desistência. Porém, registramos que não houve nenhuma intercorrência, tampouco desistência.

⁴¹ Anexo 3.

⁴² Em consonância com o preconizado por Facci (2004) na psicologia histórico-cultural que fundamenta a pedagogia histórico-crítica e por consequência a abordagem crítico-superadora da Educação Física.

CAPÍTULO 4 – ANALISANDO A LINGUAGEM EM AQUISIÇÃO REVELADA PELAS CRIANÇAS DURANTE AS EXPERIÊNCIAS SISTEMATIZADAS COM AS EXPRESSÕES DA CULTURA CORPORAL

Nessa seção, serão comentados os dados coletados, transcritos por meio do *ELAN*, analisados com base nas discussões e nos objetivos apresentados ao longo do trabalho. Pensaremos sobre as possibilidades de expressão da linguagem reveladas pelos gestos e expressões da Cultura Corporal quando os sujeitos estão nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, quando estão em processo de aquisição de linguagem.

Partiremos de uma perspectiva multimodal de aquisição da linguagem pela qual se entende as produções prosódico-gestuo-vocais emergem, sendo significadas e apropriadas durante a infância em função das interações constituídas entre pares, bem como com sujeitos mais experientes. Tais produções vão, portanto, ganhando novos contornos à medida que as trocas dialógicas forem se tornando mais robustas e consistentes.

Nosso olhar estará voltado para analisar como as crianças vão se constituindo na/pela linguagem a partir das experiências realizadas com os fenômenos da Cultura Corporal. Pontuamos que são eles: a Ginástica, a Dança, a Luta, o Esporte e o Jogo. Todavia, em nossa pesquisa, não conseguimos captar experiências didático-metodológicas com a Luta.

Para tanto, apresentaremos imagens das aulas de Educação Física das turmas do Grupo 1, do Grupo 3 e do Grupo 5, em um Centro Municipal de Educação Infantil do Recife, para ilustrar as vivências sistematizadas e refletir sobre o processo de aquisição de linguagem analisando os aspectos multimodais que nos permitem verificar quão indissociável é a apropriação das expressões corporais da cultura corporal, das expressões faciais, olhares, da produção vocal, que leva cada sujeito à instauração na sociedade por meio das suas singularidades e da interação com os processos culturais.

Como discutido no capítulo 2, durante as análises realizadas no estudo, partiremos do pressuposto de que o corpo é uma construção sociocultural, estabelecendo-se como uma modalidade de expressão que as crianças utilizam para elaborar os gestos aprendidos. Nessa perspectiva, concebemos que as expressões

corporais pautadas na cultura corporal, as quais denominamos de pantomimas associativas, são resultantes de momentos e necessidades históricas da humanidade diante de um determinado contexto. Por exemplo, o ser humano não nasceu naturalmente lançando dardos, ele precisou desenvolver expressões corporais que o permitissem ser efetivo na caça e, à medida que outras estratégias foram evoluindo para a caça, tal sequência de ações foi se tornando uma maneira sistematizada de prática até assumir o caráter esportivo dentro das disputas das provas de campo dentro do Atletismo.

Considerando que tais gestos são fruto de uma elaboração humana enriquecido de conhecimentos sistematizados e elementos da cultura, temos a compreensão de que a criança não vai chegar realizando-os aleatoriamente se não for estabelecido junto a ela um referente do tipo associativo que a permita conhecer os elementos que estão envolvidos naqueles gestos. Para tanto, há a necessidade que de um mediador estabeleça uma troca dialógica para que a criança capte orientações, exemplos e referências a fim de se apropriar daquela possibilidade multimodal de expressão da linguagem.

Sendo assim, inspirados nas explicações de Ávila-Nóbrega (2017), como evidenciado no capítulo 1, optamos por denominar a pantomima associativa referenciada na cultura corporal, a sequência de ações aportadas em um referente associativo por meio de um mediador em elementos da realidade concreta.

Nas aulas de Educação Física, observamos também que existem os momentos de diálogo e reflexão sobre as aprendizagens constituídas sobre o que está por vir na aula, sobretudo, nos momentos introdutórios de explicação das atividades; as crianças apresentam inquietudes e acabam por realizarem gestos repetitivos ou de imitação aos quais denominamos de gestos de expectativa com marcações ritmadas referenciadas na fala do outro. Ademais, registramos também, durante as análises, gestos que apresentaram características compatíveis com aquelas dimensionadas por McNeill (1992).

4.1 Analisando e refletindo sobre os gestos expressos por crianças durante o período da aquisição da linguagem em aulas sistematizadas de Educação Física escolar na Educação Infantil

A escola é o espaço que foi organizado pela sociedade com a finalidade de compartilhar os conhecimentos constituídos como patrimônio cultural historicamente elaborado e acumulado pela humanidade. Entretanto, quando refletimos sobre os contextos e cenários que levaram ao surgimento da Educação Infantil, identificamos que a lógica estabelecida para pensar a necessidade de implantação de das instituições escolares seguiu a mesma trajetória.

Até ser reconhecida como parte integrante da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, os locais de acolhimento das crianças entre zero e seis anos, denominados de Jardins de Infância, eram inicialmente concebidos como um espaço alternativo para que os pequenos cujas mães fossem trabalhadoras, pudessem permanecer sendo cuidados enquanto elas davam conta dos seus afazeres laborais. No período mais forte de implantação, houve o estímulo na LDB 4.024/61 para que as empresas pudessem incentivar financeiramente a implantação e manutenção de instituições dessa natureza (BOULITREAU, 2020).

As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativas próprias ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961, Art. 23 e Art. 24).

Mais tarde, a Educação Infantil passa a ter reconhecido o seu potencial caráter de educar, sendo fundamentada por documentos como as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, referenciais de ensino na década de 1990, dentre outros (BOULITREAU, 2017). Atualmente é com base nessa dicotomia necessária entre o cuidar e o educar que a Educação Infantil se fundamenta e se estabelece para contemplar o ensino-aprendizagem e dos aspectos mais amplos do desenvolvimento humano dos sujeitos históricos situados entre 0 e 5 anos.

Um dos aspectos vinculados a esse momento do desenvolvimento humano é o processo que denominamos Aquisição da Linguagem. Essa é uma fase complexa que se dá preponderantemente na infância e com auxílio da mediação de sujeitos mais experientes, bem como de pares. Sendo assim, ela se relaciona à aprendizagem

e, portanto, é fruto das interações dialógicas (SCHIMER; FOUNTOURA; NUNES, 2004).

Crianças têm modos singulares de se instaurar na linguagem, de se enunciar e de interpretar o outro, bem como o mundo à sua volta, assim sendo, durante a aquisição de linguagem, elas estabelecem interações dialógicas e peculiares. A fim de se apropriar da linguagem, a criança vai se propondo a vivenciar aos poucos as diferentes possibilidades de se enunciar, utilizando produções vocais, gestos, olhares e valendo-se de as diversas modalidades que compõem uma mesma matriz de significado.

Algumas pesquisas como a de Cavalcante *et al.* (2016) apontam a aquisição de linguagem infantil a partir de interações entre mães e bebês, evidenciando a integração entre produção vocal e gestos, destacando ainda a importância da prosódia como caminho/pista que orienta a criança nessa construção. Considerando tal achado, esse será um dos aspectos por nós observado nas análises.

Neste estudo, partimos da ideia de que um dos componentes curriculares que oportunizam a ampliação de experiências multimodais com a linguagem em funcionamento, é a Educação Física que, de acordo com a LDB 9.394/96, deve estar integrada à proposta pedagógica da escola, considerando as possibilidades sócio-cognoscitivas das crianças em processo de aquisição. E nessa lógica, a Educação Física oportuniza tal espaço porque seu objeto de ensino-aprendizagem são as expressões corporais da Cultura Corporal categorizadas por nós como gestos, os quais sejam, componentes da matriz multimodal, conforme abordamos nos capítulos 1 e 2. Diante do exposto, a partir de agora, vamos focar nessa discussão e começar a apresentar alguns registros que conseguimos realizar para analisar a perspectiva da aquisição da linguagem nesse contexto.

Na escola em que a pesquisa foi realizada, diferentemente das demais escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife, as aulas de Educação Física são ministradas por licenciandos especialistas⁴³ no campo de conhecimento, orientados por uma professora mestre que fica presente nas aulas e interfere sempre que necessário. Logo, as experiências oportunizadas àquelas crianças têm um cunho diferenciado das

⁴³ Docentes em formação que estão sendo denominados como especialistas, porque estão se graduando em licenciatura na área específica em que ministram aula, em consonância com a descrição de carreira da própria RMER. Diferentemente do pedagogo que tem um perfil generalista de formação cuja finalidade é atender de forma *en passant* aos conhecimentos provenientes de tudo o que compõe o universo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental anos iniciais.

daquelas que vivenciam aulas elaboradas com base no campo “Corpo, gestos e movimentos” propostos pela Base Nacional Comum Curricular em 2017.

O foco, portanto, não é realizar atividades de coordenação motora ampla e fina, preparando a criança para escrita, ou pensar sobre a higiene (BARBOSA *et al.*, 2018); mas sim propor experiências sistematizadas valiosas às crianças pequenas compreendendo que ao jogar, ao dançar, ao lutar, ao brincar, elas interagem e utilizam expressões corporais como linguagem (EHRENBERG, 2014), ou seja, a cultura corporal que a criança expressa é intencional, representativa, traz sentidos e significados.

Para tanto, nos fundamentamos na proposta de sistematização de Boulitreau (2017), em que os conhecimentos pertinentes à Educação Infantil vão sendo ampliados dentro de um ciclo de aprendizagem que compreende toda essa etapa de formação. Tomamos como referência o objetivo geral proposto pelo Coletivo de Autores (1992): a identificar dos dados da realidade a despeito dos elementos de linguagem dos fenômenos da Cultura Corporal (Jogo, Esporte, Luta, Dança e Ginástica), a partir da apropriação de alguns de seus gestos/expressões corporais específicos, a fim de que a criança possa ir formando conceitos e diferenciando os fenômenos entre si.

A partir da proposta do Coletivo de Autores (1992), Boulitreau (2017) sugere uma maneira possível para tratar os diferentes conteúdos, considerando os agrupamentos escolares em que se situam e os momentos do desenvolvimento humano das turmas, conforme apresentado no capítulo 2. Aquela foi a estrutura utilizada para trabalhar com as crianças. Nesse sentido, perspectivamos a Educação Física enquanto campo de conhecimento e as expressões da Cultura Corporal como objeto de ensino e também como linguagem na qual a criança vai se instaurando à medida que ela vivencia as interações multimodais e se apropria dos referenciais associativos a despeito das práticas corporais elaboradas ao longo da história da humanidade.

Ainda nessa perspectiva, retomamos e fortalecemos a ideia apontada por Laver; Beck (2001) em que os gestos são indicados como movimentos de uma ou mais partes do corpo, realizados pelos sujeitos em determinados espaços de interação dentro de um contexto, estabelecendo-se como linguagem. Isso para reforçar que as sequências de ações, referenciadas de forma associativa nos

fenômenos da Cultura Corporal, são expressões multimodais da linguagem em aquisição.

No caso específico da nossa pesquisa, optamos por considerar as dimensões gestuais propostas por McNeill (1992) para analisar as imagens captadas durante as aulas de Educação Física, registrando os gestos icônicos, dêiticos, metafóricos e ritmados. Entretanto, já durante as primeiras observações, identificamos que as vivências sistematizadas nas aulas oportunizavam a expressão de outros tipos de gestos. Os gestos que observamos, além de não se bastarem nas dimensões caracterizadas por McNeill (1992), mostravam elementos dos conhecimentos dessas crianças inseridos na linguagem a partir de aspectos histórico-culturais pertinentes a cada um deles a respeito das práticas corporais vivenciadas. Ou seja, disseram da constituição dessas crianças em um espaço intersubjetivo de vivência da cultura corporal.

Verificamos a existência de duas manifestações. A mais incidente delas se vincula à sistematização do processo de ensino-aprendizagem e pudemos perceber que ele carregava consigo a articulação de diversas partes do corpo, além de evidenciar explicitamente elementos que caracterizavam o fenômeno da Cultura Corporal que estava sendo experimentada a partir de suas características simbólicas construídas social, histórica e culturalmente.

Fundamentados nessa reflexão, nos aproximamos das discussões desenvolvidas nos capítulos 1 e 2 com base nos achados de Ávila-Nóbrega (2017) e decidimos denominar as sequências de ações ou simulações de ações que carregam consigo códigos e signos simbólicos das expressões corporais típicos dos fenômenos da cultura corporal por pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal.

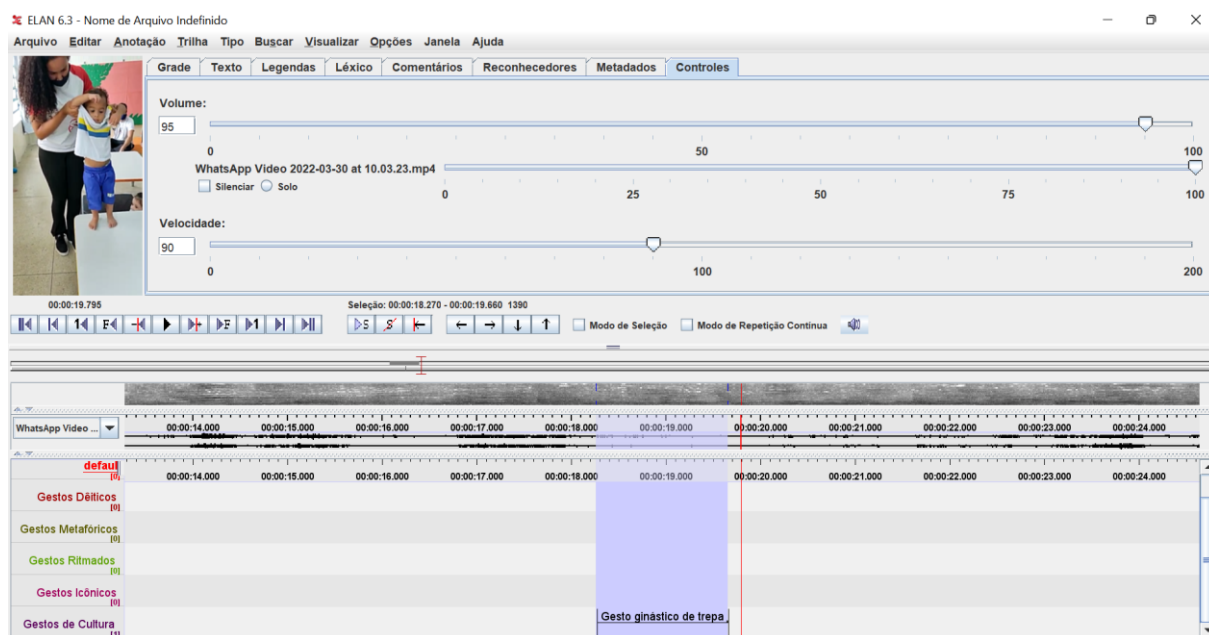
Isso porque elas se caracterizam como uma sequência de ações referenciadas nas associações mediadas pelo(a) docente (por outrem). Além disso, consideramos também a existência dos gestos de expectativa com marcações ritmadas referenciadas na fala do outro; feitos enquanto a criança está recebendo as referências associativas que lhe permitirão vivenciar as experimentações multimodais de modo mais pertinente.

Iniciaremos agora as análises dos dados com base nos registros dos vídeos coletados a partir das aulas de Educação Física na abordagem Crítico-Superadora e na perspectiva multimodal, focando as crianças em aquisição da linguagem na

Educação Infantil. Tomamos como referência três possibilidades de classificações com relação à tipologia dos gestos (as de Kendon, McNeill, as por nós sugeridas), assim como o fato de ter como objeto de ensino-aprendizagem as expressões corporais da Cultura Corporal.

Observemos o contato da “Criança A” do Grupo 1 com o conteúdo de Ginástica a partir do fundamento trepar:

IMAGEM 4 – ELAN – Aula de Ginástica – “Criança A”



Fonte: Autor (2023).

A “Criança A” está iniciando seu contato com a linguagem da Cultura Corporal enquanto paradigma que abarca pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal (ginástica) que se vinculam a experiências valiosas e desafiadoras para as crianças, propiciando um processo de autoconhecimento que leva à instauração da estudante enquanto sujeito histórico num processo de constituição de autonomia e estabelecimento de interações.

O trepar da ginástica pode ser realizado sob duas perspectivas: o trepar no apoio ou o trepar em suspensão. Isso significa que a criança pode aprender a subir e se apoiar nas superfícies, bem como se pendurar. O foco no Grupo 1 está voltado ao trepar no apoio à medida que são criados momentos em que as crianças possam, durante a atividade, reconhecer “formas ginásticas organizadas para possibilitar a

identificação de sensações afetivas e/ou cinestésicas, tais como prazer, medo, tensão, desagrado, enrijecimento, relaxamento” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 55).

Nesse sentido, observemos agora uma das primeiras aulas da “*Criança A*” em que houve, a princípio, alguma resistência para interagir com a interlocutora, bem como para se lançar à experimentação do desafio proposto.

QUADRO 13 – Análise do contexto interativo multimodal 1 – “*Criança A*”

DATA 07/03/22	Contexto Interativo: “ <i>Criança A</i> ”, 1 ano e 4 meses, está em pé de frente para a mesa e é convocada a experimentar um fundamento básico da ginástica. Porém resiste e é necessário que a interlocutora a segure pelos braços até que ela se proponha a deixar-se pendurar e conduzir.	
	Foco da interação: Trepar/Subir na mesa, porém ainda não possui elementos para fazê-lo sozinha por não conhecer possibilidades gestuais que atendam ao objetivo.	
Tempo	Criança - modo interativo multimodal	Interlocutor - modo interativo multimodal
00:11		“Vamos, (chama a criança pelo nome!)” segurando-a pelos braços.
00:12	A criança permite o contato da interlocutora e retira os pés do chão.	
00:13	A criança grita “Uhh!” e toca o pé direito na mesa.	A interlocutora dá um passo à frente e desloca a criança, segurando-a pelos braços, para cima da mesa.
00:14-00:20	A criança toca os dois pés no chão e vai caminhando até atravessar a totalidade da mesa.	A interlocutora apoia a caminhada da criança com as mãos postas no cotovelo e diz “muito bem” (chama pelo nome).
00:21	A criança inclina-se para frente e vai perdendo o contato com a mesa, vislumbrando descer.	A interlocutora abraça a criança, segurando-a pela articulação do braço (tocando também o peito) para preparar o salto.
00:22		A interlocutora realiza um salto guiado com a estudante, segurando-a pela articulação do braço.

Fonte: Autor (2023).

IMAGEM 5 – Fases Gestuais 1 – “Criança A”



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2022).

QUADRO 14 – Fases Gestuais 1 – “Criança A”

FASE	DESCRIÇÃO
Fase 1 – Preparação	A criança flexiona o corpo, juntando as pernas e o tronco em direção ao solo, preparando-se para apoiar-se na interlocutora e trepar na mesa.
Fase 2 – Curso	A criança entra no trepar em suspensão, retirando ambos os pés do chão e sendo segurada pela interlocutora pelos braços até alcançar a mesa.
Fase 3 – Meio do Curso	A criança toca os dois pés na mesa, deslocando-se por ela com auxílio da interlocutora.
Fase 4 – Retração	A criança salta com auxílio na interlocutora e toca o chão com os dois pés, retornando à posição inicial.

Fonte: Autor (2023).

De acordo com o Coletivo de Autores (1992), a Ginástica é a forma particular de exercitação em que, com ou sem aparelhos, abre-se a possibilidade de atividades que provocam valiosas experiências corporais, enriquecedoras da cultura corporal. Nessa perspectiva, reconhecemos que esse fenômeno da cultura corporal nos oportuniza a sistematização de experiências de ensino-aprendizagem em que a criança desenvolva o autoconhecimento do seu corpo e das suas possibilidades de expressão da corporeidade.

Considerando que a Educação Infantil é o momento em que as crianças estão identificando os dados da realidade, ao tratar os elementos gímnico, objetivamos que as crianças possam se apropriar dos fundamentos básicos que os caracterizam enquanto fenômenos, percebendo-os como possibilidade de manifestação multimodal

da linguagem humana. Os fundamentos básicos que são tratados na Educação Infantil: deslocar, balancear, saltar/saltitar, girar/rolar, equilibrar e trepar.

Especificamente nesse contexto interativo multimodal 1 da “*Criança A*”, apresentado no quadro 13, podemos observá-la vivenciando uma das primeiras experiências com o fundamento trepar da ginástica, inserida em uma turma com dezesseis estudantes e cinco mediadores para tratar da cultura corporal. E, nesse cenário, ao se deparar com o desafio representado pela necessidade de atravessamento da mesa, utilizando uma sequência de ações que a permitissem escalar, depois deslocar-se e saltar, a criança paralisa, conectando-se com a interlocutora por meio de contato corporal, tentando recuar, afastando-se da mesa.

A interlocutora convoca a criança para o desafio, segurando-a pelo braço e, a partir daí, ela se permite vivenciar o trepar, o deslocamento e o saltar, sendo a todo tempo conduzida e apresentando algumas travas/interrupções da gestualidade que precisaram ser conduzidas para continuidade pela mediadora. Ainda assim, foi possível vê-la interagindo por meio do olhar, de pequenos gritos/balbucios, bem como por pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal (fenômeno ginástica), configurando um momento de linguagem em aquisição na aula de Educação Física diante do envelope multimodal sugerido por Ávila-Nobrega (2018).

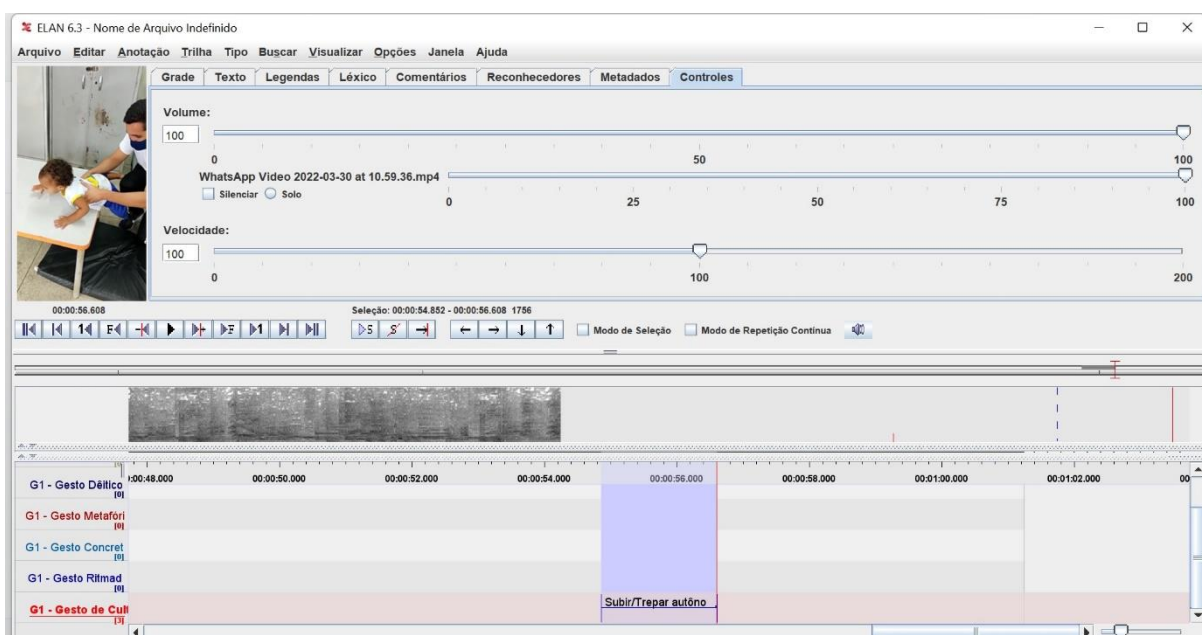
Outro aspecto relevante a ser destacado é o uso constante do nome da criança nos momentos de interação para que ela possa ir se instaurando na linguagem a fim de convocá-la a se situar como sujeito no contexto interativo, direcionando a criança durante a atividade para um foco mútuo em um processo de engajamento de atenção conjunta, ou seja, estabelecendo a atencionalidade durante sua participação em ensino-aprendizagem da ginástica na aula de Educação Física na Educação Física.

Considerando que a “*Criança A*” está desenvolvendo elementos da linguagem à medida que vivencia pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal (ginástica: trepar em suspensão – pendurar-se; deslocar-se em bipedia), consideramos necessária uma sequência didático-metodológica que nos possibilite retomar conteúdos e temáticas a fim de que ela possa, diante das várias experiências, apropriar-se daquele patrimônio historicamente constituído ao longo da história da humanidade.

Nesse sentido, iremos analisar a experiência subsequente que a “*Criança A*” teve com o mesmo fundamento gímnico abordado na aula do dia 14/03. Nesta cena

em específico, a criança realiza o trepar no apoio de modo induzido/guiado pelo interlocutor que a convoca para cena ao estender as mãos em sua direção e chamá-la pelo nome (no início). Com relação ao primeiro dia de contato com o trepar, ela já alcança uma maior aproximação com a autonomia, como poderemos identificar no contexto interativo multimodal descrito em produções vocais e sequenciado em imagens.

IMAGEM 6 – ELAN – Aula de Ginástica – “Criança A”



Fonte: Autor (2023).

Nesse outro registro de aula, embora os fundamentos ginásticos abordados sejam os mesmos abordados no primeiro contexto interativo multimodal analisado, é possível detectar um outro nível de instauração na linguagem e apropriação das referidas formas de expressão corporal ao passo que a “Criança A” demonstra iniciativa tanto no que se refere a respostas mais imediatas às convocações do interlocutor, quanto nos turnos da ação interativa por meio das pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal (ginástica) como gestos. Ainda que Kendon (1980) defenda que as pantomimas aconteçam na ausência de fala, Cavalcante (2009) revelou a possibilidade de que as pantomimas fossem acompanhadas de vocalizações. Outrossim, Goldin-Meadow (2009) também indica

que outros gestos podem ser utilizados para expressar algo que a criança ainda não consegue sistematizar na fala.

Outra perspectiva a ser considerada é aquela que poderemos averiguar mais à frente no contexto interativo multimodal 2, vivenciado pela “Criança A”, no dia 14/03/2022, representado pelo quadro 15. A aula também teve como fenômeno abordado a ginástica, seguindo a sequência didática sistematizada com a finalidade de continuar abordando alguns de seus fundamentos básicos.

Nessa direção, destacamos o processo de referenciação associativa, descrito por Ávila-Nóbrega (2017), realizada por meio da condução e mediação do interlocutor, ocorreu de modo semelhante à associação ocorrida com ela criança na aula 1, visualizada da aula 5 e no contexto 1, quadro 13. Entretanto, já é possível identificar saltos qualitativos no que tange à produção da gestualidade, das vocalizações, das interações e dos contextos de atencionalidade, trazendo maior autonomia à criança em formação. Observemos o quadro de análise do contexto 2:

QUADRO 15 – Análise do contexto interativo multimodal 2 – “Criança A”

DATA 14/03/22	Contexto Interativo: “Criança A”, 1 ano e 4 meses, está de pé à frente da mesa e é convocada a experimentar fundamentos básicos da ginástica: trepar, deslocar e saltar. Nesta aula, a criança já está mais ambientada com as atividades e demonstra mais disponibilidade para experimentar.	
	Foco da interação: Trepar/Subir com autonomia.	
Tempo	Criança - modo interativo multimodal	Interlocutor - modo interativo multimodal
00:44		“Vamos, (nome da criança)!” e simultaneamente estende as mãos com as palmas das mãos para cima (oferecendo contato e convocando-a).
00:52	A criança dá a mão ao adulto e vira de frente para mesa, emitindo sons de esforço para subir, colocando a perna direita sobre a mesa e fazendo força.	
00:56	Ao atingir o esforço necessário, a criança toca a barriga na mesa.	“Isso! Boa”. - fala - e simultaneamente auxilia a criança com as duas mãos apoiadas nas costas dela.
00:58	Criança engatinha com autonomia.	Mãos apoiando a criança, só por segurança, na altura do quadril.

01:00	Ela apoia os pés e as mãos na mesa buscando equilíbrio.	“Vamos!” - fala - com as mãos levemente tocando no quadril da criança.
01:01	Ela busca o equilíbrio e consegue ficar de pé.	“Levanta.” - fala -.
01:03	Grito na hora do salto.	“Ótimo. (nome da criança)”. - fala - e a leva com as mãos unidas às dela para saltar da mesa.

Fonte: Autor (2023).

IMAGEM 7 – Fases Gestuais 2 – “Criança A”



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2022).

QUADRO 16 – Fases Gestuais 2 – “Criança A”

FASE	DESCRIÇÃO
Fase 1 – Preparação	Mãos em cima da mesa, pé esquerdo em ponta e perna direita elevando-se em direção à mesa.
Fase 2 – Curso	Barriga sobreposta à mesa e perna direita flexionada, pronta para dar o impulso que permitirá finalizar a subida na mesa.
Fase 3 – Meio do Curso	Em cima da mesa, engatinha para deslocar-se no espaço.
Fase 4 – Retração	Pés e mãos firmes na mesa, pronta para levantar.

Fonte: Autor (2023).

Analisando a segunda experiência sistematizada enquanto sequência didática (teórico-metodológica), observamos a criança mais apropriada das possibilidades de expressão corporal referenciadas nos fundamentos gímnicos. Nessa perspectiva, foi possível identificar diversos movimentos de responsividade da criança no contexto interativo multimodal, bem como de convocações da criança para com o interlocutor (como quando ela dá a mão ao interlocutor, aceitando o convite para iniciar o desafio, ou quando a “Criança A” demonstra a percepção de que precisa utilizar a perna como elemento que irá colaborar na propulsão para cima da mesa).

Possivelmente tais saltos qualitativos nas percepções de implementações de mais detalhes gestuais nas pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal (ginástica) foram feitas porque a “Criança A” conseguiu incorporar expressões corporais, códigos e signos vivenciados na cena anterior (aula de 07/03/2022), sendo capaz de estabelecer uma referenciação associativa de semelhança e retomar a experiência de forma mais autônoma, realizando menos interrupções no fluxo da gestualidade no contexto 2.

Nesse momento de desenvolvimento e aprendizagem cujo foco é a atividade objetual manipulatória, segundo Facci (2004) e Boulitreau (2017), faz-se fundamental a presença do interlocutor convocando a “Criança A” a viver tal experiência interativa vinculada aos fenômenos da cultura corporal, em que as trocas dialógicas se dão por meio das mais diferentes modalidades de expressão. Desse modo, é possível que a criança se aproprie do fundamento ginástico proposto, desenvolvendo tais elementos linguísticos de modo singular.

A aula registrada e transcrita no *ELAN* foi uma experiência desenvolvida a partir do trato com o fundamento trepar, que por sua vez, está vinculado à possibilidade de elaborar movimentos para subir ou se pendurar em aparelhos, como já definido anteriormente. Nesse dia, o foco estava direcionado ao subir/escalar, algo que já vinha sendo trabalhado de diversas formas há três aulas, inclusive com mesas, como apresentado na cena coletada no dia 07/03/2022.

A “Criança A” antes precisava de muito mais ajuda, como foi possível verificar nas imagens captadas e analisadas do dia 07/03/2022. No contexto interativo 2, ela apresenta avanços relacionados à elaboração da expressão corporal de forma um pouco mais autônoma e, além disso, já demonstra interagir entre seus pares com maior frequência, aprendendo sobre os elementos dos fundamentos básicos da

ginástica dentro das suas possibilidades como: subir e descer de mesas e de cadeiras; andar sobre cadeiras, rolar em colchonetes e deslocar de formas diferentes nas diversas superfícies.

Para além disso, vale ressaltar que durante a vivência, a criança estabeleceu relações de interação por meio de produções vocais do tipo vocalizações (esforço/sorriso), tanto durante a realização das pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal (ginástica), quanto durante os momentos de espera para realização de movimentos, confirmando a ideia proposta por McNeill (1992) e Kendon (2004), dentre outros autores, de que gesto e produção vocal compõem uma matriz única cognitiva num sistema integrado de significação.

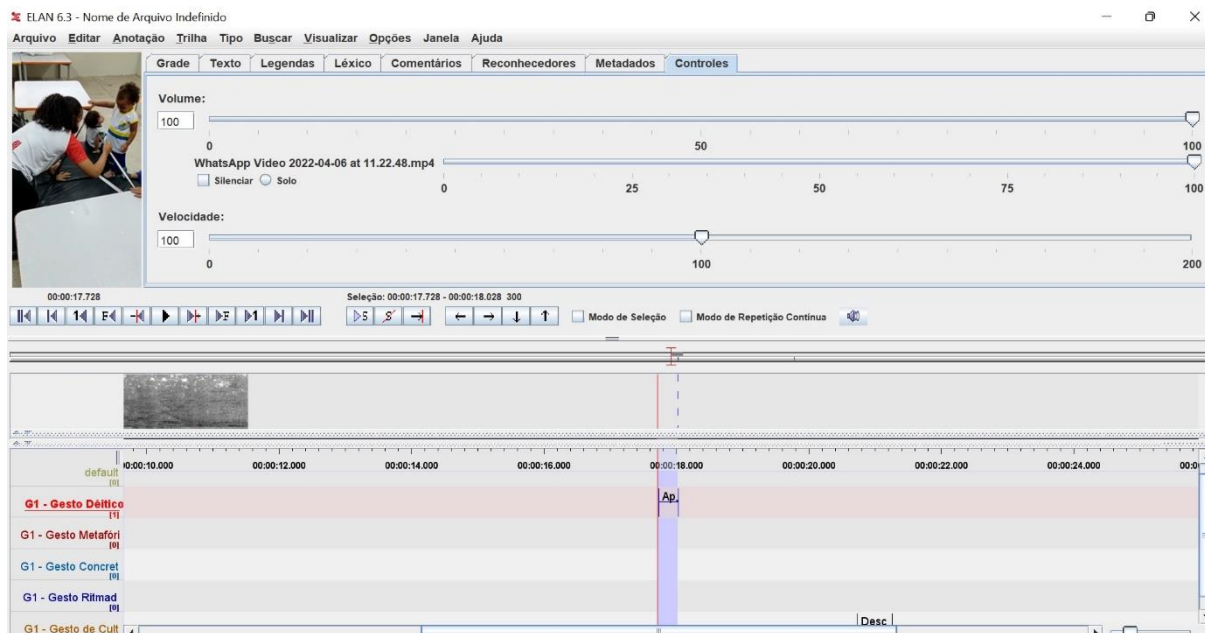
Outro elemento relevante verificado durante as análises dos contextos interativos 1 e 2 foi a presença do brincar na vivência das aulas de Educação Física. Nesse momento, por estar vinculado à essência da criança, como afirma Ayoub (2001), o brincar se torna um caminho de entrada que pode e deve estar articulado às expressões corporais/gestos e à produção vocal durante o processo de aquisição da linguagem. A “Criança A” esboçou diversos sorrisos, repetindo a atividade o quanto quis; deixando evidente em seu comportamento elementos como o prazer e a gratuidade (característicos do brincar). O brincar também tem relevância porque, ao possibilitar contextos subjetivos, oportuniza que haja a apropriação da linguagem a partir das trocas interativas e dialógicas por meio do estabelecimento das relações intersubjetivas que as crianças constituem entre si, assim como com o mundo.

O brincar, por sua vez, é um elemento que se vincula e, muitas vezes, é conceituado como sinônimo de Jogo, a próxima temática a ser analisada. O terceiro e último contexto interativo envolvendo a “Criança A” diz respeito a uma experiência didático-metodológica realizada no dia 23/05/2022 em que foi tratado o jogo da “cama de gato” e as crianças tinham a possibilidade de pensar formas estratégicas para atravessar um dado espaço físico, interagindo a todo tempo, porque não havia como todos realizarem as ações de forma simultânea.

Para tanto, foram utilizadas duas mesas da sala de aula como âncoras para fixação de elásticos nas cores preta e branca que iam e voltavam, desenhando possíveis trajetórias de deslocamento, que poderiam ser solucionadas com mais de uma forma de expressão corporal da gestualidade: a criança poderia optar por passar de pé, engatinhando, rastejando, sentada, dentre outras possibilidades. Vamos

observar agora um pouco dessa experiência, observando o registro da transcrição feita por meio do *software ELAN*:

IMAGEM 8 – ELAN – Aula de Jogo – “Criança A”



Fonte: Autor (2023).

O conteúdo Jogo foi tratado em outra unidade didática, na sequência do conteúdo Ginástica. Durante as experimentações, verificamos que a “Criança A” utilizou, para além das pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal (ginástica), os gestos dêiticos com diversos intuitos como o de sinalizar deslocamentos vinculados aos objetivos das brincadeiras. Além disso, notamos que expressões faciais e olhares compuseram o envelope multimodal junto às produções vocais, conforme preconizado por Ávila-Nóbrega (2018), compartilhando emoções e sensações vivenciadas pela criança durante a experimentação do jogo.

No que se refere aos gestos dêiticos, gostaríamos de ressaltar que foi possível identificá-los a partir do ato de apontar, indicando, por parte da criança, o espaço a ser explorado no jogo da “cama de gato”, através de uma trajetória corporal a ser desenvolvida com uma pantomima associativa referenciada na cultura corporal (ginástica) ancorada no fundamento do deslocamento – engatinhar.

Em resposta à interlocutora, também utiliza o gesto de apontar exploratório para confirmar o espaço onde está posto o caminho a ser seguido pelas crianças, e a

“Criança A” convoca colegas, utilizando gestos com sentido emblemático, para se aproximarem e desbravarem a “cama de gato”. Nessa perspectiva, destacamos que é gerado um contexto de atencionalidade, potencializado pelo uso dos gestos dêiticos que, de acordo com Urbanik; Svennevig (2021), contribuem também para a organização da interação social e para cooperação intersubjetiva entre as crianças.

Essa iniciativa que a criança teve de convocar a atenção do interlocutor e dos colegas para participação no jogo da “cama de gato”, apontando o local exato para realização da atividade, representa o que Urbanik; Svennevig (2021) chamam de ação corporificada representada pela gestualidade que em alguns momentos pode prenunciar os turnos de interação, repercutindo no engajamento conjunto da turma em que os parceiros interativos direcionam o foco de atenção para aquilo que foi proposto pela interlocutora enquanto mediadora, como explica Ávila-Nóbrega (2017).

Considerando tais aspectos, confirmamos alguns indicativos pontuados no capítulo 2 em que levantamos a possibilidade de o Jogo, enquanto fenômeno, não possuir pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal que sejam exclusivamente ancoradas nos signos e códigos da gestualidade e corporeidade da cultura corporal que o caracterizem de modo único e singular. Isso ocorre porque o Jogo tem em sua essência, segundo Tavares (2006) e, o Coletivo de Autores (1992), a característica de se comportar como algo que possibilita experimentações da realidade, a representação de papéis, podendo ser designado como polimorfo⁴⁴ diante de um contexto lúdico-imaginário.

Porém, ressaltamos que tais pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal podem se ancorar no jogo, caso a referência não seja as expressões corporais/gestuais em específico, mas sim, a dinâmica da atividade enquanto fenômeno, ou seja, os elementos que constituem sua dinâmica: a) regras, b) tempo/duração; c) espaço.

Feita essa discussão inicial acerca da temática, vejamos agora o que está descrito no contexto de interação multimodal, nas imagens e na descrição das fases gestuais com o intuito de ampliar as reflexões a respeito do objeto.

⁴⁴ Pode assumir características de vários fenômenos da cultura corporal ou fenômenos da vida em sociedade. Ex.: Jogar de casinha (família); Sete cortes (aproximação com o esporte); Dança das cadeiras (aproximação com a dança); “Cama de gato” (aproximação com a ginástica); Jogo do Pisa pé entre duas pessoas (aproximação com a luta); dentre outras possibilidades.

QUADRO 17 – Análise do contexto interativo multimodal 3 – “Criança A”

DATA 23/05/22	Contexto Interativo: “Criança A”, 1 ano e 7 meses, está em pé de frente para a “cama de gato” e decide experimentar aquela brincadeira ao ser incentivada/convocada pela interlocutora, além de observar seus pares participando da experiência lúdica.	
	Foco da interação: Jogo/Brincadeira – “Cama de gato”.	
Tempo Inicial – final	Criança - modo interativo multimodal	Interlocutor - modo interativo multimodal
00:17	A criança aponta com o dedo indicador na direção da “cama de gato”.	A interlocutora chama a criança: “Vem, (nome da criança!)”, além de realizar o gesto de abrir e fechar a palma da mão direcionada para cima.
00:18 - 00:20		“Vai, vai, abaixa.” (sinalizando com a palma das mãos para baixo com movimentos de subidas e descidas, mostrando o caminho da “cama de gato”, convocando-a a realizar o percurso).
00:24	Ela realiza uma sequência de ações para realizar o trajeto proposto: 1) abaixa-se; 2) engatinha; 3) pausa; 4) reorganiza-se; 5) levanta-se. Enquanto engatinhava, realizava balbucios (“bubububu”).	A interlocutora medeia a sequência, incentivando e guiando o trajeto: “Vem!” (gesto de chamamento – com a palma da mão para cima, esticando e encolhendo os dedos; gestos dêiticos – indicando as possíveis escolhas de caminho).
00:29	Ela interrompe o gesto de engatinhar, inicia novos gestos para tentar ficar de pé e sorri.	Vem (gesto de chamamento – com a palma da mão para cima, esticando e encolhendo os dedos).
00:29	Fica de pé com ajuda.	“Pronto, vamos levantar!” Simultaneamente ajuda manualmente a criança entrelaçando suas mãos com a dela e puxando-a para cima.

Fonte: Autor (2023).

IMAGEM 9 – Fases Gestuais 3 – “Criança A”



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2022).

QUADRO 18 – Fases Gestuais 3 – “Criança A”

FASE	DESCRIÇÃO
Fase 1 – Preparação	Braço direito elevado apontando para frente (para o outro lado da cama).
Fase 2 – Curso	Abaixa e inicia a quadrupedia/engatinhar para atravessar.
Fase 3 – Meio do Curso	Engatinha para finalizar a travessia da “cama de gato”.
Fase 4 – Retração	Finaliza o movimento e sai da “cama de gato” com ajuda da interlocutora.

Fonte: Autor (2023).

Ao visualizar as imagens captadas para análise das fases gestuais da “Criança A”, identificamos que as interações multimodais se dão a todo momento durante a vivência do jogo visto que a turma se encontra envolvida nessa empreitada lúdica enquanto grupo-classe. Segundo o Coletivo de Autores (1992), isso ocorre porque o Jogo é um fenômeno que oportuniza momentos criativos, promovendo integrações entre a imaginação e a realidade, gerando ricos momentos de aprendizagem nos mais diversos aspectos. Segundo Tavares (2006), são experiências como essas que possibilitam a vivência de conflitos e a busca de soluções constantes, corroborando para aspectos como a formação da personalidade, a inclusão, a interação, a integração e a socialização.

Tais compreensões se aproximam das percepções de Goldin-Meadow; McNeill (1999) sobre a linguagem enquanto instância multimodal na qual os gestos são indissociáveis da produção vocal e configuram-se como fulcrais à organização do imaginário porque, para tais estudiosos, os gestos estão diretamente vinculados às representações miméticas, precisando ser estruturados por cada sujeito quando houver a necessidade de colocá-los em funcionamento.

Diante da congruência apresentada, asseveramos que o mimético é um aspecto subjetivo fundamental para a configuração das trocas dialógicas e, conseqüentemente, das relações intersubjetivas que fundamentarão aspectos significativos durante o processo de instauração na linguagem. Sendo assim, consideramos que sejam favorecidas experiências interativas linguísticas multimodais, tratando pedagogicamente o Jogo enquanto conhecimento pertinente à

cultura corporal constituído ao longo da história da humanidade enquanto linguagem que se vincula à essência da civilização.

Ponderando especificamente a experiência desenvolvida com a “*Criança A*” na aula do 23/05/2022, identificamos que, na atividade da “cama de gato”, diversas situações interativas ocorreram à medida que as pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal (ginástica), os gestos dêiticos, os olhares e as expressões faciais e as produções vocais eram realizados; configurando a aula de Educação Física enquanto lugar de constituição de relações socioculturais e de linguagem. Destacamos também que outro gesto bastante utilizado pela interlocutora nessa aula do fenômeno jogo foi o emblemático. Ele colaborou com o estabelecimento da atencionalidade e com a manutenção do foco, bem como da compreensão da criança acerca do objetivo da atividade/jogo proposta/o.

Já o gesto dêitico, utilizado por ambas, por sua vez, assumiu papéis diferentes para os atores sociais: a) para criança: indicar desejo de ação e convocar outrem para o engajamento conjunto, direcionando-as para um foco mútuo; b) para interlocutora: apresentar/orientar possibilidades de solucionar o desafio/situação-problema (cumprir o trajeto) e manter o foco/objetivo na atividade, evitando a desistência precoce (incentivo). Nessa perspectiva, Cavalcante (1994), apresenta-nos que o gesto dêitico assumiu tanto a função convencional, quanto a função exploratória; além disso, o gesto de apontar acabou por apresentar características emblemáticas.

Sendo assim, corroboramos com a ideia de que um mesmo gesto pode apresentar mais de uma dimensão como defende McNeill (1992), além de destacar que há uma diversidade significativa de expressão multimodal durante as aulas de Educação Física que não pôde ser traduzida em sua totalidade a partir das compreensões taxionômicas anteriormente apresentadas, fazendo-se necessária a nomeação de dois novos gestos como abordamos nos capítulos 1 e 2: as pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal ancorados em reflexões apresentadas por Ávila-Nóbrega (2017) e os gestos de expectativa com marcações ritmadas referenciadas na fala do outro.

Apresentamos concordância com McNeill (2006) quando ele anuncia que os gestos, que para nós são as expressões corporais traduzidas nas duas possibilidades supracitadas, compõem a mesma matriz cognitiva da produção vocal, mantendo-se integrado semântica e pragmaticamente entre si e articulados ao momento de

desenvolvimento humano da criança. Diante dessa lógica é que a “*Criança A*”, ao tentar atravessar a “cama de gato” realizando pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal (ginástica) e gestos dêiticos, enunciava-se, apresentando elementos semânticos e pragmáticos ao coadunar sua produção vocal às pantomimas, às expressões faciais, ao olhar e aos gestos dêiticos num envelope multimodal. Nesse sentido, reconhecemos que ela realizou pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal e nos gestos dêiticos; mas que tais pantomimas não se ancoram nos princípios/códigos específicos do jogo enquanto fenômeno.

O gesto dêitico, por exemplo, foi fundamental para convocar a professora a iniciar o momento da interação e experimentação da “cama de gato”, gerando contexto e momento propícios para realização das pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal (ginástica) e, durante essa realização, produções vocais foram realizadas até que ela pudesse finalizar sua experiência. Logo, os gestos, os olhares, as expressões faciais e as produções vocais conduziram toda interação multimodal.

Considerando o trato teórico-metodológico nas aulas de Educação Física com esses dois conteúdos no G1, identificamos o destaque das pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal, bem como dos gestos dêiticos. Na ginástica, tais pantomimas aparecem com mais indícios de peculiaridade, porque os gestos exigem um maior desafio, além de ser uma característica do fenômeno carregar consigo formas peculiares de movimentação.

No jogo, o que prevalece é a lógica de poder viver uma simulação da realidade sem assumir tais responsabilidades na prática social, como o fato de ser mãe de uma boneca sem precisar ter nenhuma implicação no mundo real por isso, em função do aspecto lúdico ali envolvido. As perspectivas de análise do jogo se vinculam sempre aos aspectos históricos, sociais, políticos, culturais; ou ao espaço, tempo e regras de execução com aponta Tavares (2006); não estabelecendo relação com a sequência de expressões corporais⁴⁵ ou gestos técnicos, códigos e signos representacionais específicos que possam ser representados nas sequências de ações das pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal. Por exemplo, a forma de arremessar a

⁴⁵ De acordo com Kendon (1980) e Cavalcante (2018), as pantomimas se caracterizam por uma sequência de ações. Nesse sentido, o jogo apresenta sim, pantomimas. Entretanto, tais pantomimas não podem ser categorizadas como associativas (ÁVILA-NÓBREGA, 2017) referenciadas na cultura corporal, se consideramos a gestualidade envolvida, porque o jogo é um fenômeno de liberdade e ludicidade nas movimentações que não impõe códigos e signos específicos às expressões corporais.

bola, no jogo de queimado não é específica, pode ser feita de qualquer maneira, em qualquer outro jogo com bola e não há nome específico para o gesto.

Dito isso, consideramos que o jogo é um fenômeno da cultura corporal em que se institui a intergestualidade à medida que as diferentes pantomimas referenciadas na cultura corporal, bem como os diferentes gestos dimensionados e categorizados podem se fazer presentes durante as experiências do referido conteúdo. Na aula analisada do G1, em específico, registramos a presença dos gestos dêiticos, sendo bastante utilizados pela “*Criança A*” e ressaltamos que se acentuam outras formas multimodais de expressão multimodal, bem como outras dimensões e configurações de gestos como as elencadas por Kendon (1980) e McNeill (1992).

Com o destaque do aparecimento dos gestos dêiticos, confirmamos aqui a perspectiva de que, desde muito cedo, as crianças exploram a multimodalidade a partir da utilização da gestualidade e das expressões corporais, sendo esses possíveis elementos que fornecem pistas importantes para que as crianças alcancem as primeiras palavras (GOLDIN-MEADOW; COOK; MITCHELL, 2009).

Considerando que a “*Criança A*” utilizou diversas formas de produção vocal e gestual, ratificamos as pesquisas de Cavalcante *et al.* (2015) quando apontam que desde muito pequena, a criança faz uso de instâncias multimodais para fins interativos. A produção gestual e vocal das crianças em situações dialógicas com adultos (docentes) tem estatuto linguístico uma vez que se ancora num arcabouço gestuo-prosódico da linguagem (CAVALCANTE, 2018). E, nesse caso, os gestos dêiticos do tipo convencional e exploratório foram os mais emergentes, assumindo por vezes uma dimensão emblemática, colaborando na perspectiva semântica da interação como defendem Urbanik; Svennevig (2021).

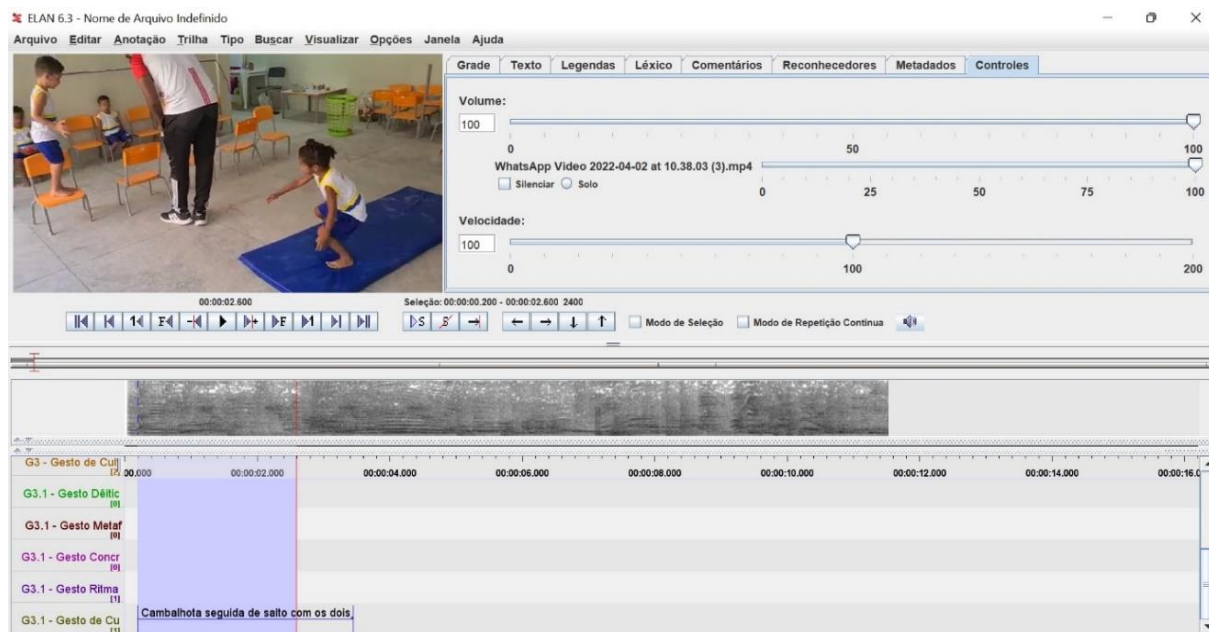
Gostaríamos de destacar os saltos qualitativos estabelecidos nos contextos interativos multimodais 1, 2 e 3, no que concerne à fluidez das expressões multimodais da linguagem e, sobretudo, referentes aos registros das pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal e suas combinações de expressão da linguagem como elucidado por Keevallik (2013). No primeiro contexto, a “*Criança A*” precisou ser conduzida com ajudas corporais contínuas para vencer os desafios propostos, na segunda experiência, em que as conduções foram diminuídas e, no terceiro registro, ela foi orientada majoritariamente por indicações gesto-verbais que representaram as propriedades do jogo a ser vivenciado naquela ocasião.

Como explicitado na metodologia, analisaremos, a partir de agora, outro ator social. Trata-se de uma criança situada no Grupo 3 (turma com 15 estudantes), cujo momento de desenvolvimento humano ainda se aproxima da atividade objetal manipulatória, contudo, consideramos ser essa uma ocasião de transição. Nessa oportunidade, pudemos acompanhar uma criança já oralizada em processo de instauração na linguagem que vai lidar com os fundamentos da ginástica, como a “Criança A”, porém de forma mais elaborada. Ela está numa lógica cíclica de aprendizagem dos elementos da Cultura Corporal, bem como num processo de aquisição da linguagem.

Nesta turma, abordamos para além do trepar, diversas formas de deslocar, associadas ao saltar/saltitar, equilibrar e ao rolar/girar, propondo vivências de pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal (ginástica) como o rastejar (deslocamento), a cambalhota (rolar e deslocar), o equilibrar (dinâmico – entre uma cadeira e outra/ recuperado – ao se reestabelecer de um salto/ estático – estabilidade numa superfície instável como a cadeira), o salto com as duas pernas, os saltitos de uma perna para outra, dentre outros movimentos que as crianças possam perceber que podem ser realizados na realidade de casa e da comunidade como forma de lazer, apropriação do corpo, mas, sobretudo, como forma de linguagem que oportuniza a interação com o outro e com o mundo.

Verifiquemos agora os registros analisados com base nos dados tratados por meio do *ELAN*, do contexto interativo multimodal e da observação das fases gestuais que contemplam a experiência didático-metodológica sistematizada no dia 17/03/2022 com a “Criança B”:

IMAGEM 10 – ELAN – Aula de Ginástica – “Criança B”



Fonte: Autor (2023).

Na imagem 10, depois de orientações sobre os movimentos anteriores a serem realizados anteriormente ao salto, bem como posteriores a ela. A “Criança B” foi capaz de compreender a lógica de desafio em circuito e articular a ideia com as experiências desenvolvidas junto ao projeto de extensão sobre o qual ela já tinha conhecimentos anteriores (do Berçário ao Grupo 2). A “Criança B” apresenta um perfil autônomo e com base em experiências e referências constituídas em aulas de anos anteriores, para além das fornecidas pelos docentes, foi capaz de realizar duas pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal (ginástica) de modo conectado, porém com pequenas interrupções.

No primeiro momento, para que a criança pudesse realizar a pantomima associativa referenciada na cultura corporal (ginástica), o interlocutor precisou criar contextos e referências acerca do fundamento girar/rolar, para que ela fosse capaz de compreender a expressão da cultura corporal denominada cambalhota/rolamento para frente; e, logo depois, ser convocada a conectar ao gesto anterior, um salto livre para frente de modo conectado e sequencial ao rolamento para frente, contemplando todas as fases (partindo da impulsão com os dois pés, passando pela fase de voo e chegando à aterrissagem com os dois pés).

Durante a vivência de ensino-aprendizagem, verificamos que, mesmo a “*Criança B*” possuindo um arcabouço lexical e um repertório de expressões da Cultura Corporal mais ampliados do que a “*Criança A*”, designadamente nas aulas de Educação Física, ela direcionava seu foco de atenção para a orientação docente e para experiências das práticas corporais, utilizando os gestos como via para expressão de discursos não representados pela fala como defendido por Goldin-Meadow (2009). Nessa direção, os gestos mais utilizados foram os emblemáticos: empregados para confirmar a compreensão das referências associativas, demonstrar que entendeu ser aquele o seu momento de vivenciar o desafio gímico posto, solicitar ajuda e manter-se no contexto de atencionalidade.

Para além de tais aspectos, consideramos que outros elementos vinculados à perspectiva multimodal e à linguagem em aquisição nesse contexto sistematizado de ensino-aprendizagem, precisam ser aprofundados. Assim sendo, observemos os dados que se apresentam a seguir no quadro de análise do contexto interativo multimodal da “*Criança B*”:

QUADRO 19 – Análise do contexto interativo multimodal 1 – “*Criança B*”

DATA 17/03/22	Contexto Interativo: Depois da roda de debates, a “ <i>Criança B</i> ”, 3 anos e 8 meses, está sentada na cadeira aguardando sua vez de ser chamada para realização da atividade de ginástica, após a explicitação dos fundamentos a serem tratados e ilustrados com exemplos dos próprios estudantes que possuíam experiências anteriores.	
	Foco da interação: Fundamentos da ginástica: girar, saltar e trepar.	
Tempo Inicial – final	Criança - modo interativo multimodal	Interlocutor - modo interativo multimodal
01:32		Vamos novamente? (faz sinal com a mão – estende a mão esquerda e na sequência movimenta a palma da mão e o antebraço estendidos em direção ao ombro convocando-a a iniciar a atividade).
01:32	Ela responde positivamente com a cabeça – movimentando-a para cima e para baixo.	
01:48	Ela passa olhando fixamente para baixo, de olho nas cadeiras, equilibrando-se, e salta sem arremessar a bola no cesto.	Produção vocal: Vamos lá, sobe e arremessa a bola na cesta. Isso.

01:50	Ela caminha direto em direção ao colchonete, realizando a cambalhota para frente.	
01:54	Salta e quando já está caindo, deixa escapar uma produção vocal (Uh!)	Boa! (verbaliza)

Fonte: Autor (2023).

IMAGEM 11 – Fases Gestuais 1 – “Criança B”



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2022).

QUADRO 20 – Fases Gestuais 1 – “Criança B”

FASE	DESCRIÇÃO
Fase 1 – Preparação	Flexão de ambas as pernas para realização do salto (impulsão).
Fase 2 – Curso	Fase de voo – semi-extensão com os pés fora do chão, ajuda com braços “remando” junto ao corpo.
Fase 3 – Meio do Curso	Início da aterrissagem – indicativo de toque no chão com um dos pés.
Fase 4 – Retração	Aterrissagem – Equilíbrio recuperado – ambos os pés no chão.

Fonte: Autor (2023).

Durante a experimentação das expressões corporais ligadas aos fundamentos da Ginástica (girar, equilibrar e saltar), verificamos a presença de produções vocais, olhares, expressões faciais e gestuais. Entretanto, vale ressaltar que, embora possuísse arcabouço para tal, a criança não emitiu palavras reconhecíveis no

repertório da língua materna; ela concentrou suas produções em vocalizações. Consideramos que o acontecido possa ser justificado com base nos estudos de Goldin-Meadow; Cook; Mitchell (2009) em que é demonstrada a importância da presença dos gestos no processo ensino-aprendizagem em função do aporte mimético por eles proporcionados. Todavia, a abstração necessita de um direcionamento de atenção, que durante a instauração na linguagem, nos faz tentar buscar uma equilibração de complexificação das formas de expressão visto que fala e gestos são produzidos com base numa mesma matriz de significação (FONTE *et al.*, 2014), estabelecendo juntos um processo conjunto durante a aquisição de linguagem para que aos poucos, as expressões da cultura corporal tornem-se mais fluídas, incluindo ou não de modo simultâneo.

Ainda nessa perspectiva sobre a fluidez dos gestos, verificamos a existência de avanços qualitativos entre o que a “*Criança B*” do Grupo 3 consegue conceber e materializar no que tange às pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal (ginástica) em suas experiências nas aulas de Educação Física quando comparados aos feitos da “*Criança A*” do Grupo 1, que ainda não conseguia elaborar muito bem as possibilidades de expressão do gesto.

Tomando como base a imagem 11, podemos inferir que a “*Criança B*” é capaz de realizar o rolamento para frente em conexão com o salto de forma autônoma e independente, referenciada nas associações fornecidas pelas orientações dadas com base no fenômeno ginástica da cultura corporal, assim como pelas experiências constituídas ao longo do tempo, demarcando sua instauração multimodal na linguagem.

Ademais, retomamos e reforçamos a discussão sobre a natureza dos gestos que não se vinculam à Educação Física, mas estiveram presentes com maior destaque no contexto interativo em questão, os gestos emblemáticos. Para Kita (2009), são gestos convencionalizados, marcados pela cultura, reconhecíveis e significados por determinados agrupamentos transculturais. Por exemplo, o gesto emblemático representado através do punho cerrado com apenas o polegar direcionado para cima, na maior parte do mundo é reconhecido como um sinal positivo (legal), mas não necessariamente em todos os países. Kita (2009), também apresenta outros exemplos relacionados às diferentes interpretações dadas em diversas regiões

do mundo sobre a representação do sinal do “ok” dada pela figura circular que fazemos com os dedos polegar e indicador.

Partindo de tais explicitações, gostaríamos de destacar que tanto o interlocutor (monitor do projeto) quanto a criança se utilizam dos gestos emblemáticos para realizar trocas dialógicas e convocações no contexto interativo, nos levando a perceber que a “*Criança B*” já vivencia tanto o momento dois quanto o momento três de instauração na linguagem descritos por Silva (2007), enunciando-se de forma multimodal ao realizar espelhamentos e apresentar movimentos nos quais se torna protagonista da convocação do interlocutor.

A presença dos gestos emblemáticos é fulcral nesse processo de instauração porque, como a criança já possui um maior tempo de convivência entre pares e sujeitos mais experientes, já teve mais oportunidades de apropriação do mundo e da cultura; ela já está também mais apropriada dos signos e códigos culturais e das práticas sociais, possuindo um maior vocabulário multimodal e mais recursos emblemáticos do que a “*Criança A*”.

Outro aspecto importante é que as expressões corporais tratadas pela Educação Física enquanto pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal caracterizadas como linguagem, possuem fases compatíveis com aquelas apontadas por Kendon (2004). O referido autor aponta que os gestos se organizam nas fases de preparação, curso e retração; sendo o repouso opcional.

Nas nossas transcrições, apresentamos diversos momentos em que os gestos de Cultura Corporal apresentam as referidas fases gestuais de modo mais definido, avançando com relação ao sincretismo mais presente nas ações da “*Criança A*” – com isso, apontamos que é possível reconhecer com maior evidência e definição os signos e códigos envolvidos na apropriação daquela pantomima associativa enquanto instância da linguagem. Isso pode ser observado e confirmado ao observarmos cuidadosamente a cena captada com a “*Criança B*”, cujo objeto foi o salto e suas fases de impulsão (preparação), voo (curso) e aterrissagem (retração).

Diante dos dados apresentados até então, fica nítido que não podemos dissociar gesto/expressões corporais de produção vocal, sobretudo na Educação Infantil, pois tanto a constituição da fala, quanto a dos gestos pode nos dá pistas sobre a aquisição da linguagem, bem como, segundo Goldin-Meadow (2011) sobre o processo de ensino-aprendizagem. Já que, enquanto conjunto as expressões

multimodais dão sentido mais completo às interações dos sujeitos que se humanizam e se constituem na/pela linguagem ao passo que se apropriam do legado das práticas histórico-culturais da sociedade.

Nessa direção, Goldin-Meadow (2009) assevera que por vezes os gestos podem ser tomados pelas crianças como recurso discursivo no momento em elas não conseguem sistematizar alguns elementos por meio da produção vocal. Referenciados neste indicativo, avaliamos que sistematizar experiências de expressão corporal na Educação Infantil a partir de uma proposta crítica e qualificada que pense a formação humana de modo integral é fulcral.

Ponderando que as aulas de Educação Física numa perspectiva crítica são constituídas em três momentos, como elencado no capítulo 2, sendo o primeiro deles um diálogo coletivo para apresentar o objetivo, o que será tratado na aula, realizar algumas problematizações e introduzir alguns referenciais associativos. Optamos por registrar este momento a fim de identificar gestos, interações e reações das crianças nesse contexto. Neste sentido, analisaremos o registro feito durante os momentos de reflexão e debate realizado no início da aula do dia 24/03/2022 do G3.

Para Saviani (2021), a aprendizagem crítica se dá quando a criança consegue perceber que o conhecimento tratado pedagogicamente nas aulas em âmbito escolar, está presente em sua prática social, podendo ser ressignificado com base nos novos saberes sistematizados. Por isso, é nos momentos das rodas de conversa, realizadas desde o G3 até o G5, que ocorrem as catarses e reflexões sobre as pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal vivenciados por meio de interações multimodais; configurando mais uma oportunidade para a criança identificar possibilidades de expressar a linguagem enquanto nela se instaura.

Dito isto, podemos observar, que as aulas, se tornam espaço de experienciar e exprimir também outras formas de gestos, sem especificidade relacionada à Educação Física, visto que o Jogo apresenta muitos elementos de simulação/representação da civilização e da sociedade. Sendo assim, registramos a prevalência de outros gestos já dimensionados com McNeill (1992): gestos dêiticos e gestos ritmados. Vejamos como isso se configurou nos registros do *ELAN*, na análise do contexto interativo e nas fases gestuais.

IMAGEM 12 – ELAN – Aula de Jogo – “Criança B”

The image shows the ELAN 6.3 software interface. The top window displays a video of a teacher sitting on the floor with a group of young children in a classroom. The video player includes controls for volume (set to 100), speed (set to 100), and playback (play, stop, previous, next, full screen). Below the video player is a timeline with a selection bar from 00:00:51.920 to 00:01:00.050. The bottom window shows a list of gesture categories on the left and a corresponding timeline on the right. The categories include G3 - Gestos Rítmicos, G3 - Gestos de Cultura Corporal, G3.1 - Gestos Dêlticos, G3.1 - Gestos Metafóricos, G3.1 - Gestos Concretos, and G3.1 - Gestos Rítmicos. A specific gesture, 'Movimento repetitivo com as pernas', is highlighted in the timeline, corresponding to the selected video segment.

Fonte: Autor (2023).

Algo que nos chamou à atenção é que enquanto o docente apresentava os objetivos da aula, as problematizações e fornecia informações fundamentais para compreensão e referência sobre a vivência de Jogo daquele momento, a “Criança B”, sem expressar sua fala de modo sistematizado, realizou gestos ritmados com as pernas. Observando esse contexto interativo com cuidado, consideramos que tais gestos carregaram consigo sinais de ansiedade, expectativa e inquietude durante o momento de explanação do interlocutor, que seria um espaço proposto para constituição de trocas dialógicas, com o que viria a ser trabalhado naquela aula, bem como qual seria a experiência de ensino-aprendizagem a ser vivenciada com relação ao fenômeno jogo.

Tal episódio, nos remete imediatamente as dimensões de McNeill (1992) em que há a designação dos gestos ritmados nos quais as mãos ou determinadas partes do corpo se movem em conexão com a pulsação da fala, coadunando com as mudanças e os realces prosódicos que venham a ocorrer. Entretanto, não era exatamente aquilo que estava acontecendo. Chegamos a fazer o registro no ELAN como gestos ritmados, mas sabíamos que precisaríamos refletir acerca do acontecimento que ali se configurava.

Mesmo havendo uma definição de que nos gestos rítmicos se caracterizam pela existência de ações constantes, aqueles gestos que acompanhavam o discurso falado. Os gestos acompanhavam a fala do outro, a marcação da fala do interlocutor mediador que indicava o objetivo, o roteiro das atividades e refletia com eles de que maneira o conteúdo a ser abordado estava presente em suas vidas, bem como o que eles já sabiam sobre aquilo.

Nesse contexto de trocas dialógicas, esses gestos repetitivos, com batidas ritmadas, retratavam a ânsia e a expectativa sobre aquilo que estava por vir na aula e, seria vivido de corpo inteiro. As crianças não conseguiam expressar naquele espaço destinado ao debate sobre as temáticas e acabavam por expressar com gestos ritmados marcados pelo ritmo da fala do docente. Por isso, nomeamos os mesmos como gesto de expectativa marcados pela fala do outro.

Designando nosso foco de análise para a imagem 12, percebemos o estabelecimento evidente mediante o foco do olhar direcionado pela “*Criança B*” ao interlocutor enquanto o mesmo descreve a atividade a ser experimentada na aula diante do contexto atencional constituído entre elas. Isto pode ser explicado porque para Boulitreau (2017) criança é sinônimo de brincadeira e o jogo se caracteriza por ser mais absorvente e inquietante, ampliando nelas esse desejo de participar.

Esse desejo também esteve refletido na gestualidade uma vez que a criança realizou ações semelhantes ao gesto de batida conceituados por McNeill (1992) como gestos ritmados, mas com alguns diferenciais: enquanto o autor indica a marcação gestual ligada à pulsação da fala e as modalizações do discurso, pois na ocasião verificamos a inexistência de produção vocal simultânea por parte daqueles que produziam as expressões corporais. Ademais, os gestos de expectativa com marcações ritmadas referenciadas na fala do outro se caracterizaram por ocorrer em um momento de concentração e foco coletivo em que algumas pessoas manifestam movimentos repetitivos em função de uma situação de expectativa que gera ansiedade ou inquietação reverberada em gestualidade. Considerando tais aspectos, optamos por denominá-los por gestos de expectativa com marcações ritmadas referenciadas na fala do outro.

Registramos que os gestos de expectativa com marcações ritmadas referenciadas na fala do outro foram percebidos, sobretudo, quando o interlocutor começou a explicar a atividade de jogo a ser realizada, ilustrando-a por meio de uma

simulação de ações do jogo a ser vivenciado, realizada com as duas mãos a fim de demonstrar a gestualidade a ser utilizada pelas crianças, realizando uma pantomima associativa referenciada na cultura corporal (jogo – com vistas à dinâmica da atividade).

Vejamos a descrição do contexto interativo multimodal em que ocorreu o registro desse tipo de gesto.

QUADRO 21 – Análise do contexto interativo multimodal 2 – “Criança B”

DATA 24/03/22	Contexto Interativo: “Criança B”, 3 anos e 8 meses, está sentada na cadeira apropriando-se das explicações e sobre as atividades, expressões e pantomimas.	
	Foco da interação: Explicações sobre Jogo/Brincadeira.	
Tempo Inicial – final	Criança - modo interativo multimodal	Interlocutor - modo interativo multimodal
00:03	Leva a parte da perna que está abaixo da cadeira para trás e para frente.	Boa tarde, vamos vivenciar um pouco de jogos e brincadeiras (verbaliza).
00:17	Leva a parte da perna que está abaixo da cadeira para trás e para frente.	Hoje trabalharemos o pega-congelou onde quem for pego vai abaixar e para descongelar o outro passará por cima (verbaliza). O professor retrai o corpo e depois retorna à posição inicial, estendendo os dois braços e na sequência, passa um por cima do outro e volta (gestos).
00:18	Imitação do movimento explicado pelo professor.	Sequência de explicações e aula (verbaliza).

Fonte: Autor (2023).

IMAGEM 13 – Fases Gestuais 2 – “CRIANÇA B”



FASE 1

FASE 2

FASE 3

FASE 4

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2022).

QUADRO 22 – Fases Gestuais 2 – “CRIANÇA B”

FASE	DESCRIÇÃO
Fase 1 – Preparação	Perna esquerda parada tocando o chão.
Fase 2 – Curso	Pé esquerdo sendo deslocado para trás.
Fase 3 – Meio do Curso	Pé esquerdo totalmente deslocado para trás.
Fase 4 – Retração	Pés estabilizados para iniciar novo gesto (pantomima) e mãos tocando o chão.

Fonte: Autor (2023).

O Jogo é um conteúdo em que as crianças têm mais experiências constituídas previamente fora do contexto escolar, portanto, é comum que elas sejam mais participativas e propositivas no debate de ideias quando uma atividade lhes é apresentada como possibilidade de vivência sistematizada na aula, isso implica em mais significado na apropriação da linguagem.

Em nossa leitura, essa maior proximidade do conteúdo também as permitem uma aproximação com possíveis representações mentais, como afirmam Goldin-Meadow; Beilok (2010), com base nas pantomimas e referências feitas pelos docentes atreladas ao contexto criado pelo ambiente da aula para que os estudantes estabeleçam as associações necessárias para apropriação dos códigos e signos culturais pertinentes ao jogo, assim como da linguagem em aquisição.

Nessa aula em específico, o professor usa uma sequência de ações para simular as ações a serem realizadas no jogo como as mãos, a fim de que as crianças possam compreender a dinâmica da atividade do “pega-congelou”, caracterizando uma pantomina associativa referenciada no jogo. Contudo, ressaltamos que tal pantomina não se dá com base na natureza de códigos e signos que tenham características singulares da prática corporal, mas sim na dinâmica com que o jogo acontece (regras do jogo).

Durante o trato com esse conteúdo registramos gestos dêiticos para indicar os espaços válidos a serem ocupados durante a vivência do jogo, bem como gestos icônicos quando o professor utiliza as mãos para demonstrar as possíveis posições que o corpo pode assumir durante a experiência do “pega-congelou” que também

assumiram função de pantomima associativa referenciadas na cultura corporal (jogo) com base na dinâmica do jogo e suas regras (MCNEILL, 1992; KENDON, 1980).

Registramos também que uma das características deste fenômeno da cultura corporal é lidar com as diversas situações imaginárias no que tange a projetar as circunstâncias que venham a se materializar durante o jogo e que se configuram como externas ao habitual simulando condições concretas e objetivas da realidade constituída na convivência social. Por isso, as expressões corporais exploradas na experiência do jogo não possuem especificidades tais quais as detectadas no trato teórico-metodológico com a ginástica, a dança, a luta e o esporte que possuem códigos e gestualidades nomeadas designadamente empregadas em suas vivências.

Nessa direção a única pantomima associativa referenciada na cultura corporal com base especificamente no fenômeno jogo, foi também um gesto icônico, feito com o objetivo de ilustrar uma sequência de ações descrita simultaneamente pelo discurso do professor, realizada com as mãos, com o intuito de simular as ações do jogo, sem contemplar necessariamente códigos e signos que pudessem pertencer unicamente à tal conteúdo.

Outra categoria de gestos observados foram as pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal (ginástica), uma vez que diversos dos seus princípios foram destacados no jogo, tais como: deslocar (correr para fugir do “pega”), saltar (passar por cima e descongelar) e trepar no apoio (apoiar-se no colega na hora do salto para conseguir saltar). Nessa direção, analisamos que uma das características do fenômeno jogo é o que denominamos de intergestualidade, pois, ele permite a presença de pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal específicas de outros fenômenos em suas experiências em função de sua natureza lúdica e experimental.

Por conseguinte, verificamos que, sobretudo no conteúdo Jogo, as crianças demonstraram uma expectativa aumentada de que a atividade seja iniciada com mais brevidade possível porque essa é uma das formas que elas utilizam para interpretar e se conectar com o mundo, dando vazão ao gesto de expectativa marcados pela fala do outro. Além disso, o processo de compreensão da atividade proposta passa pela necessidade de simular corporalmente as ações que serão realizadas durante o jogo a ser iniciado, mesmo que ainda estejam no momento de roda de conversa como ficou registrado na fase 4 da imagem 13.

A simulação da sequência de ações por meio da realização de pantomimas, feita pelo docente com as mãos e respondida por ela com o corpo, permite que a “*Criança B*” desenvolva uma representação e uma expressão singular com relação ao “pega-congelou” proposto. Ressaltamos que o engajamento das crianças na atividade elevou a quantidade de trocas dialógicas e, conseqüentemente, das produções prosódico gestuo-vocal quando comparado a outros conteúdos.

A partir destes registros, concebemos as crianças diante de sua integralidade, manifestando-se a partir das diferentes modalidades de expressão da linguagem, dentro de um contexto histórico-cultural e social, constituem suas interações humanas, por consequência, as aprendizagens. Nessa perspectiva, consideramos que o jogo e a brincadeira são relevantes estratégias didático metodológicas para favorecer cenas que ampliem as oportunidades de expressão linguística (gestos e produções vocais), colaborando para o processo de aquisição da linguagem.

Em paralelo, registramos também que a prosódia utilizada pelo/a docente que passa o dia inteiro com a criança na escola, como é o caso da Rede Municipal de Recife; também fortalece a pista de chegada da criança a linguagem, e o mesmo ocorre com relação às expressões corporais/gestos. Quanto mais nuances prosódicas são oportunizadas/ vivenciadas, mais pistas linguísticas terão sido ofertadas.

Isto porque a linguagem é um dos aspectos da cultura corporal e, para problematizar suas temáticas, é preciso compreender e fazer uma leitura crítica da própria prática e da realidade. Para além disso, se faz necessário explorar, junto a cada criança, as nuances prosódicas⁴⁶ que as expressões corporais possam vir a apresentar a fim de que elas se apropriem de forma singular de suas identidades e possibilidades de realização, identificando possibilidades multimodais de instauração e expressão da linguagem.

Para Ehrenberg (2014), ao professor cabe a responsabilidade de articular e de mediar as linguagens que as crianças já trazem com as linguagens institucionalizadas. Com base em tal afirmativa, concebemos que este processo de mediação deve possibilitar a compreensão e a apropriação da linguagem pela criança, considerando a gestualidade e sua corporeidade como recursos de expressão multimodal.

E como podemos investir nessa mediação como as crianças pequenas? Quando elas ainda não forem oralizadas como foi o caso da “*Criança A*”, escolhemos

⁴⁶ Intensidade, velocidade, ritmo em que são realizadas as ações corporais.

fazer observações e interações inicialmente com livre movimentação, utilizando cenários/brinquedos, implementos que nos aproximassem de um contexto lúdico de troca dialógica a fim de identificar aquilo que já trazem consigo, depois planejando as possibilidades de intervenções com base nos objetivos pautados na concepção proposta pelo Coletivo de Autores (1992) em consonância com a perspectiva multimodal de linguagem.

No caso das crianças com fala sistematizada, que é o caso do G3, foi possível apresentar o planejamento de modo simplificado e, coletivamente construir elementos importantes a serem vivenciados. Assim, pudemos identificar os principais temas e conteúdos que desembocariam nas pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal a fim de dar mais destaque e espaço para aquelas com maior sentido e significado para elas em suas casas e práticas sociais, depois vivendo a interação, convocando-as e sendo convocado a participar das interações multimodais.

Mesmo assim, destacamos a postura observadora da “*Criança B*” que, durante os debates preferia manter-se em silêncio, realizando gestos de expectativa com marcações ritmadas referenciadas na fala do outro enquanto o docente dava as orientações, produzindo diversos fragmentos e enunciados durante as experimentações. As falas sistematizadas eram feitas quando ela era chamada individualmente para falar sobre a aula. Além disso, seu vocabulário gestual era bastante variado.

Em face do exposto, concebemos a importância de valorizar o ato enunciativo de cada criança de modo singular, a fim de possibilitar a construção de significações próprias de cada uma delas durante o processo de colocação da linguagem em uso por meio da matriz gestos/produção vocal nas trocas interativas dialógicas com seus pares, outrem e com o mundo à sua volta, considerando o contexto e os aspectos histórico-culturais (FONTE; BARROS; CAVALCANTE, 2021).

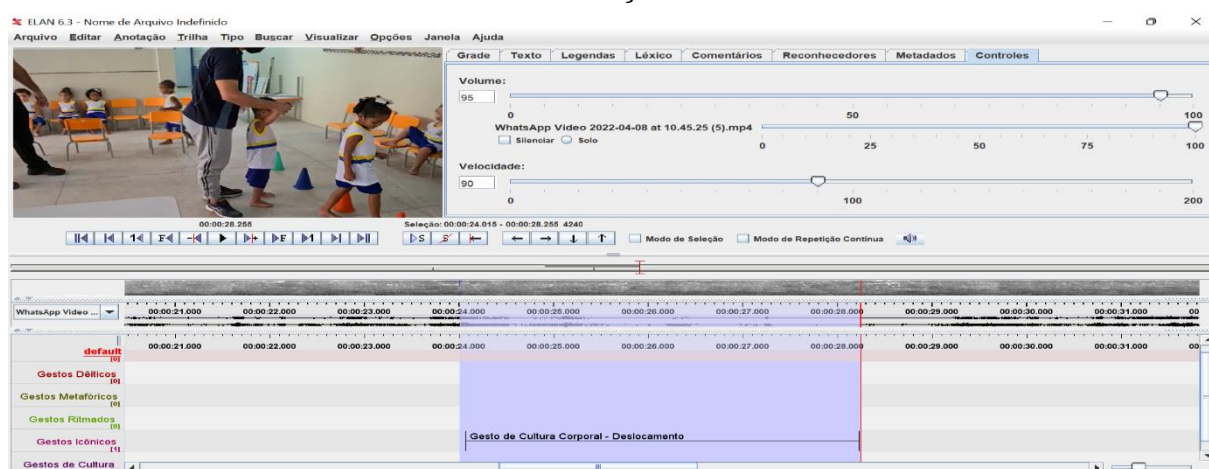
No que diz respeito às reflexões desenvolvidas em torno da “*Criança B*”, fechamos nossa análise, identificando uma maior fluência gestual e da produção vocal, além de percebermos também o aparecimento de gestos com dimensões mais variadas do que os apresentados pela “*Criança A*”.

Algo em comum entre as crianças “*A*” e “*B*” foi a necessidade de manutenção da brincadeira como estratégia metodológica para tratar pedagogicamente as expressões corporais pertinentes a outros fenômenos da Cultura Corporal, tais como

a ginástica. Tomando como base as experiências registradas neste estudo, sugerimos que para além do recurso prosódico gestuo-vocal, a ludicidade é um elemento que fortalece significativamente a trajetória da criança em aquisição de linguagem multimodal.

Vejamos agora um registro realizado em um período intermediário da coleta, no mês de abril, em que estávamos abordando deslocamentos com diferentes trajetos, em superfícies diversas, envolvendo ainda os fundamentos gímnicos do saltar, do equilibrar e do trepar.

IMAGEM 14 – ELAN – Aula de Ginástica – “Criança B”



Fonte: Autor (2023).

Na ginástica, o deslocamento é compreendido como ir de um ponto a outro sem o uso de implementos de quaisquer naturezas que ofereçam a propulsão para tal. Na imagem 14, estão registradas algumas possibilidades tratadas pedagogicamente com as crianças do G3 utilizando trajetórias não-retilíneas e irregulares, com subidas e descidas de cadeiras e mesas. Neste cenário, foram realizados saltos e saltitos combinados com outros fundamentos, diferentes formas de apoiar-se no solo para realizar descolamentos, trepar e equilibrar-se.

QUADRO 23 - Análise do contexto interativo multimodal 3 – “Criança B”

DATA 14/04/22	Contexto Interativo: “Criança B”, 3 anos e 9 meses, está sentada visualizando as possibilidades de deslocamentos e saltos postos para ela e para as outras crianças, podendo optar pelas formas de explorar aqueles trajetos. Rastejando, passando por cima, andando de modo lateral, em ziguezague, etc. No início da aula as crianças haviam sido reunidas, explicados o objetivo da aula na
-------------------------	---

	perspectiva do deslocamento da Ginástica, estabelecidos referentes, exemplos e demonstradas algumas possibilidades.	
	Foco da interação: Ginástica – Fundamento básico (deslocamento); Explorar múltiplas formas de deslocamento.	
Tempo	Criança - modo interativo multimodal	Interlocutor - modo interativo multimodal
02:48	A criança se levanta e parte em direção a sequência de cadeiras.	Bora, (criança é chamada pelo nome) e o interlocutor faz sinal de chamamento com a palma da mão para cima e a retração dos dedos em direção ao centro dela.
02:50	Ela sobe na primeira cadeira e começa a dar passos largos a fim de transitar de uma para outra mantendo o olhar fixado em sua sequência de ações.	O interlocutor observa com atenção.
03:01	Ela finaliza o percurso e realiza um saltito para descer, tocando o solo primeiro com a perna direita e depois com a perna esquerda.	O interlocutor motiva dizendo: Ótimo, nome da criança e faz sinal de positivo (esticando o braço em direção a criança com o punho cerrado, mas o polegar voltado para cima).
03:02 – 03:07	Ela inicia o percurso de deslocamento de ziguezague de modo autônomo e o conclui olhando para o interlocutor.	Sinal de positivo - esticando o braço em direção a criança com o punho cerrado, mas o polegar voltado para cima.

Fonte: Autor (2023).

IMAGEM 15 – Fases Gestuais 3 – “CRIANÇA B”



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2022).

QUADRO 24 – Fases Gestuais 3 – “CRIANÇA B”

FASE	DESCRIÇÃO
Fase 1 – Preparação	Elevação do pé esquerdo em direção ao espaço cuja criança deseja se deslocar.
Fase 2 – Curso	Toque do pé esquerdo na superfície (cadeira ou chão) e deslocamento do centro de equilíbrio (peso do corpo).
Fase 3 – Meio do Curso	Elevação do pé direito em direção ao espaço cuja criança deseja se deslocar.
Fase 4 – Retração	Retorno a posição inicial.

Fonte: Autor (2023).

Verificamos que embora o conteúdo abordado tenha sido a ginástica, os fundamentos gímnicos pertinentes ao deslocamento se conectaram com formas de expressão da linguagem vinculados ao envelope multimodal: o olhar e as expressões faciais (ÁVILA-NÓBREGA, 2018), envelope este utilizado tanto pela criança quanto pelo interlocutor. Nas interações dialógicas estabelecidas entre a “Criança B” e seu interlocutor, pistas são estabelecidas para que ela se aproprie das diferentes possibilidades de materialização das pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal (ginástica).

Destacamos que o docente verbalizou as referências no momento inicial da aula, bem como no decorrer dela. Desde o início da experiência interlocutor e criança utilizam-se de gestos emblemáticos com a finalidade de convocação e de confirmação de entendimento da solicitação feita pelo outro no contexto interativo dialógico. Ademais, tanto a “Criança B” quanto o interlocutor usam como recurso os gestos dêiticos de apontar, segundo Cavalcante (1994), do tipo exploratório, fazendo referência aos objetos que constituíam o circuito ginástico montado com o intuito de confirmar quais seriam os trajetos a serem seguidos durante a atividade.

No que se refere especificamente à ginástica, identificamos que a “Criança B” demonstrou experiências anteriores com a cultura corporal e uma maior fluidez na sua sequência de ações, detectadas a partir das fases gestuais mais conectadas na sequência de saltos sobre as cadeiras, bem como na aterrissagem do salto e na passagem do deslocamento em ziguezague. Sendo assim, as pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal (ginástica) registradas foram mais fluidas do que foi possível perceber na realização dos fundamentos gímnicos registrados em comparação com a aula anterior de ginástica.

Na aula registrada no contexto 1, por exemplo, a “*Criança B*” interrompe o movimento assim que finaliza o rolamento para depois realizar o salto, interrompendo novamente para seguir o circuito ginástico. Já na experiência vivenciada no contexto 3, a criança consegue apresentar uma maior fluidez nos saltitos entre as cadeiras, descendo com um dos pés e seguindo diretamente para o deslocamento em ziguezague, apresentando um salto qualitativo nesse sentido.

Considerando o fundamento trepar, verificamos que a “*Criança B*” já realiza a subida na cadeira em apoio com uma só perna de modo equilibrado, percebendo bem o espaço/objeto, centralizando sua ação de pisar para não cair; segue seu deslocamento com passadas largas e pequenos saltitos lidando bem com seu centro de gravidade em situação de equilíbrio dinâmico até o fim do percurso; quando realiza outro saltito com uma perna de cada vez chegando ao solo de modo estável. Ela também realizou o deslocamento entre os cones de modo autônomo a partir das referências associativas, sem necessidade de maiores interferências, demonstrando apropriação de si mesma no espaço à medida em que interagia multimodalmente com seu interlocutor, como descrito no contexto interativo 3.

As expressões corporais realizadas sistematicamente nas aulas de Educação Física na Educação Infantil do G3 no dia 14/04/2022, oportunizaram às crianças a apreciação da expressão singular do outro no que diz respeito a materialização diversa das pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal (ginástica) à medida que cada criança apresenta uma forma de se deslocar diante dos desafios propostos. Tais interações dialógicas, geram trocas de saberes a despeito da cultura corporal constituindo mais elementos multimodais de linguagem para as crianças em aquisição que, nesta pesquisa, a criança pertencente ao G3 demonstra maior instauração e autonomia linguística com relação à situada no G1.

Tomando como base aquilo que verificamos nas análises da “*Criança A*”, notamos que nas aulas da “*Criança B*” foi possível registrar uma maior variedade de gestos presentes, mesmo sendo observados os mesmos fenômenos da cultura corporal sendo sistematizados. Isso pode ser justificado porque mesmo ambas estando no mesmo momento de desenvolvimento humano, de acordo com Facci (2004), uma está iniciando essa fase e outra já está ao final; além de se tratar de experiências de vida, realidades e práticas sociais diferentes.

Além dos gestos dêiticos e pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal; nas aulas sistematizadas de Educação Física da “*Criança B*”, identificamos que a linguagem em aquisição se deu pela aparição de gestos emblemáticos como os mais incidentes, mas também dos gestos icônicos de modo mais tímido e até de uma pantomima associativa referenciada na cultura corporal (fenômeno jogo) em função das regras/dinâmica da atividade.

Tendo a própria “*Criança B*” como referência, constatamos que houveram saltos qualitativos no que tange à sua instauração na linguagem, sobretudo, ao observarmos suas expressões faciais nos três contextos interativos, inicialmente assustados e ao final mais aliviado; estabelecendo a atencionalidade de modo mais engajado e direcionado ao foco designado pelo mediador. De fato, a iniciativa para a produção sistematizada da fala, sobretudo nos momentos de reunião coletiva para o trato didático-metodológico da temática do dia não se modificou. Porém, podemos afirmar que o repertório gestual e o arcabouço multimodal avançaram, notadamente, com base no que foi expresso por ela nas experiências sistematizadas nas aulas de Educação Física.

Explorando os aspectos da fluidez tomando como base os três contextos interativos da “*Criança B*”, foi possível identificar que no primeiro contato com a ginástica, embora ela “conectasse” os movimentos por fazê-los em sequência, era preciso realizar pausas/interrupções entre um e outro para reorganizar-se. No segundo encontro, suas dúvidas de onde seria melhor se posicionar para não ser um “alvo fácil” também geraram algumas pausas, menores do que as notadas na primeira aula. E no último registro, ela já conseguia fluir com uma percepção mais evidente do trajeto que precisaria ser feito e dos recursos gestuais que precisaria mobilizar.

Como a “*Criança B*” optava por utilizar preponderantemente a gestualidade, acreditamos que, como defendem Urbanik; Svennevig (2021), ela utilizava a pantomima associativa referenciada na cultura corporal como recurso descritivo das suas compreensões acerca das expressões corporais tratadas pedagogicamente pela Educação Física.

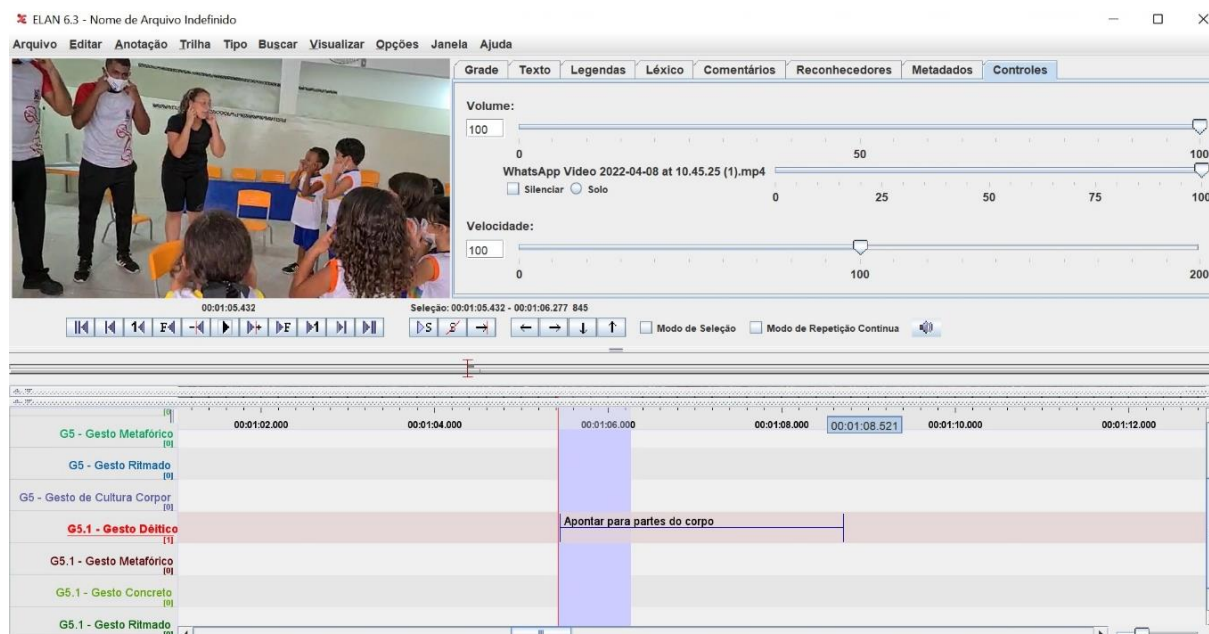
Passemos agora a analisar a terceira criança posta como ator social, situada no Grupo 5, cuja sugestão de Boulitreau (2020) é de que o trabalho com os conteúdos pertinentes à Educação Física, descritos pelo Coletivo de Autores (1992), possa ser ampliado ao máximo. Nesse sentido, as crianças vão ganhando ainda mais

possibilidades de interação com o outro e com o mundo a sua volta. A turma em que se situa a “*Criança C*” era composta por um total de dezessete crianças e já vivenciava experiências com a cultura corporal por meio do projeto de extensão desde 2018, sendo 2020 e 2021 as atividades enviadas remotamente por aplicativo de mensagens em formato de vídeos, em função da pandemia.

De acordo com Facci (2004) as crianças situadas aproximadamente entre os quatro e cinco anos de idade, estão no momento de aprendizagem por meio do Jogo Simbólico, por isso, Boulitreau (2020) sugere que sejam tematizados com elas os cinco eixos/fenômenos da Cultura Corporal, dentro da lógica didático-metodológica que os/as docentes responsáveis pela turma julgarem pertinentes diante da realidade concreta e da prática social estabelecida na comunidade.

No ano letivo de 2022, quando os vídeos foram registrados, as aulas se iniciaram com o trato do fenômeno Dança, na perspectiva de danças e brincadeiras circulares. Na sequência foram abordados os fenômenos: Jogo, Esporte, Luta e Ginástica, respectivamente. Vejamos o registro do *ELAN* em que a “*Criança C*” está de costas para o vídeo tocando com os dois dedos nas orelhas:

IMAGEM 16 – ELAN – Aula de Dança – “*Criança C*”



Fonte: Autor (2023).

O conteúdo abordado e registrado pela imagem 16 do *ELAN* no G5 foi a Dança, que de acordo com Neira (2014), pode ser concebida como uma prática corporal caracterizada por ser capaz de expressar ideias, sentimentos, narrar fatos, manifestar opiniões, dentre outros; categorizando-se como fenômeno histórico-cultural cujos sujeitos, a partir da utilização das expressões corporais, dão sentido às coisas do mundo expressando-as e interagindo com elas.

Ainda segundo o Coletivo de Autores (1992), ela é um instrumento de interação que transmite valores sociais, afetivos, culturais e históricos; podendo ser abordada na escola por meio de dinâmicas de expressão corporal, mímica, danças circulares, brincadeiras cantadas, etc.

Com base em tais conceitos, a opção teórico-metodológica foi utilizar canções que são comuns ao cotidiano e ao imaginário infantil, e que pudessem ser atreladas aos movimentos que seriam propostos para realização das crianças, podendo também, as canções, serem aprendidas e aproveitadas em suas práticas sociais como ressalta Saviani (2021). Além disso, nessa aula em específico, foi discutido um pouco sobre o corpo e sua relação com a Educação Física e o cotidiano.

QUADRO 25 – Análise do contexto interativo multimodal 1 – “Criança C”

DATA 14/03/22	Contexto Interativo: “Criança C”, 5 anos e 6 meses, está de pé experimentando a Dança circular – Cabeça-ombro-jelho-e-pé.	
	Foco da interação: Explicações sobre Dança.	
Tempo Inicial – final	Criança - modo interativo multimodal	Interlocutor - modo interativo multimodal
00:03	Sinal de legal (mão fechada com o polegar para cima) com as mãos e positivo com a cabeça (cabeça sinalizando para cima e para baixo).	Hoje nós vamos fazer uma experimentação de dança em círculo e conhecer um pouco mais do nosso corpo (verbalização).
00:50	Ouviu a música atentamente e cantou as partes que sabia da música apresentada.	Apresentação da música: colocou a música no som para tocar. Vou colocar a música para gente ouvir e aprender (verbalização).
00:53		Vamos ficar de pé dançar e cantar juntos (verbalizou) – gesto juntando as palmas das mãos.

02:53	Cantando devagar e apontando com os dedos as partes do corpo; depois, acelerou um pouco nas ações.	Cantando devagar e apontando as partes, orientando também com o olhar e as expressões faciais; depois, acelerou um pouco.
-------	--	---

Fonte: Autor (2023).

IMAGEM 17 – Fases do Movimento 1 – “Criança C”



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2022).

QUADRO 26 – Fases Gestuais 1 – “Criança C”

FASE	DESCRIÇÃO
Fase 1 – Preparação	Mãos para baixo, se preparando para subir e tocar a cabeça.
Fase 2 – Curso	Mão tocando a cabeça.
Fase 3 – Meio do Curso	Mãos transitaram para o ombro.
Fase 4 – Retração	Mãos tocando o joelho.

Fonte: Autor (2023).

Averiguamos que, assim como as demais crianças, a “Criança C”, utilizou preponderantemente os gestos dêiticos e os gestos ritmados na mesma configuração gestual durante a vivência da dança. Isso é possível porque, de acordo com McNeill (1992) um mesmo gesto pode contemplar diferentes dimensões ao mesmo tempo durante um processo interativo. A atividade de dança foi desenvolvida em círculo porque o objetivo em questão era identificar com gestos de apontar as partes do corpo

que fossem citadas, dentro do ritmo da música, com a velocidade de reação, precisão e sincronia demandadas, de modo coletivo.

Nesse cenário, diversas partes do corpo humano foram tocas/apontadas individualmente por cada estudante com o intuito do autorreconhecimento no ritmo da dança; bem como pela professora a fim de mediar a ação dos estudantes. Verificamos também que os gestos dêiticos de apontar utilizados, na ocasião, foram os exploratórios, que para Cavalcante (1994), compõem um momento de partilha e permitem àqueles que os utilizam, um processo de reelaboração física dos mesmos, sendo possível realizá-los de diversas maneiras, como podemos observar na imagem 17: com um dedo, os dois dedos, as duas mãos, além de serem mediados pelo toque, conforme acontece na dança em questão.

Registramos também a presença de gestos ritmados marcados na fala do outro considerando que a música guiou as modalizações das expressões corporais das crianças que não operacionalizavam produções vocais mesmo contemplando uma batida modalizada com base na pulsação do discurso de outrem. Pudemos verificar que a natureza metafórica, conforme propõe McNeill (1992). Essa dimensão gestual foi observada em momentos introdutórios e de transição da música, a interlocutora usa onomatopeias, permitindo o uso de expressões abstratas para representação gestual em tais momentos.

As crianças situadas no Grupo 5 já participam do projeto investigado, na condição de projeto de extensão, desde o ano de 2018, por isso, foram capazes de construir experiências anteriores no campo da linguagem sistematizadas pela Educação Física na perspectiva da cultura corporal diante do trato teórico-metodológico e das experiências nos cinco fenômenos.

Por fim, observamos também a presença de pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal (dança) nos momentos instrumentais⁴⁷, quando não havia indicação de ação dada pela voz da cantora na música e que a professora estimulava uma liberdade corporal ao passo em que realizava expressões corporais próprias do balé, tais como a ponta de pés e o pivô.

E isso é compreensível, afinal, Neira (2014) nos lembra que a dança deve ser tratada de modo que as expressões corporais transcendam o olhar técnico,

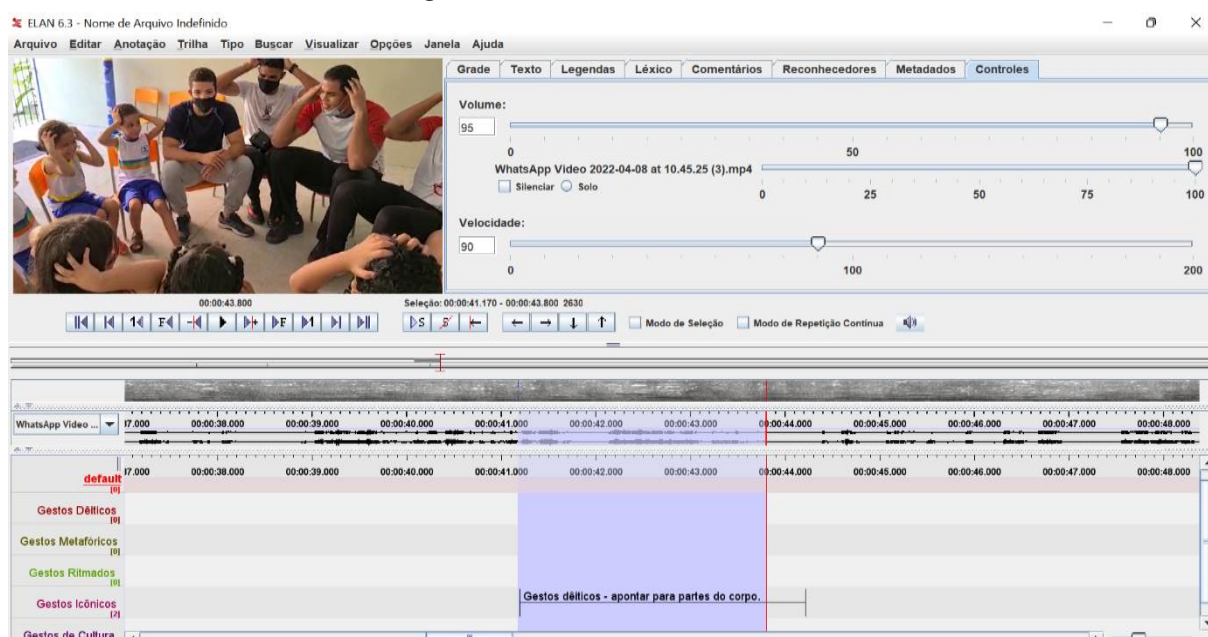
⁴⁷ Momentos instrumentais são aqueles em que escutamos apenas o toque de instrumentos durante a música, sem a presença da voz do cantor (a); podendo acontecer na abertura da canção, no meio ou ao final dela.

privilegiando a dimensão do singular pelo teor expressivo do gesto. Sendo assim, criamos esta oportunidade numa estrutura circular a fim de que eles pudessem apropriar-se da linguagem interagindo, explorando e enunciando multimodalmente.

Verificamos também que tal posição, oportunizou uma situação em espelho ampliando as possibilidades de interação multimodal, uma vez que são gerados olhares, sorrisos, dentre outros gestos e produções vocais singulares e heterogêneos.

Vamos agora observar os registros relacionados a atividade sistematizada na aula em que o fenômeno abordado foi o Jogo através da atividade “comandos”, cujo objetivo era manter todos em estado de atenção enquanto eram ditas palavras que não se relacionassem ao corpo, para quando fosse anunciada uma parte, as crianças tocarem, indicando imediatamente qual seria ela. Vejamos a imagem 18:

IMAGEM 18 – ELAN – Aula de Jogo – “Criança C”



Fonte: Autor (2023).

O “jogo comandos” foi tratado pedagogicamente na aula do dia 11/04/2022, trazendo também como pano de fundo o trabalho em parceria com a docente da RMER sobre o corpo de modo interdisciplinar e, diante do referencial teórico estabelecido em nossa tese, encontramos em Tavares (2006) a definição de que estaríamos tratando um jogo que se aproxima mais do tipo categorizado como de

salão caracterizado por poder ser realizado em pequenos espaços e por depreender dos seus participantes um menor volume de movimentação corporal.

Partindo desta concepção de jogo, bem como da observação que se trata de uma vivência coletiva; já se torna possível identificar na imagem 18 um contexto interativo de atencionalidade entre todos os envolvidos na prática da cultura corporal. Outro ponto a ser destacado é o de que a forma de disposição das cadeiras, favorece a troca de olhares, expressões faciais, gestos e produções vocais, configurando o uso do envelope multimodal de modo consistente nas trocas dialógicas (ÁVILA-NÓBREGA, 2018).

Com base no registro feito pelo *ELAN*, é possível perceber a realização de gestos dêiticos por parte da “Criança C”, que está de trança, sentada ao lado esquerdo da imagem, em atenção conjunta ao interlocutor. Ela segura/aponta o local da sua cabeça com as duas mãos, assim que escuta o comando dado pelo interlocutor a fim de lograr êxito na atividade, atingindo o objetivo focalizado coletivamente. Desse modo foi estabelecida a interação triádica entre a criança, o interlocutor e o evento (“jogo comandos”) em um processo de engajamento conjunto naquele instante.

Assim como percebido com as crianças “A” e “B”, nas interações dialógicas estabelecidas nas aulas em que ocorre o trato didático-metodológico do fenômeno Jogo, os gestos observados, em sua maioria, são materializados por gestos já dimensionados por McNeill (1992) ou classificados por Kendon (1980), bem como por pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal com base em outros fenômenos que não o Jogo. Vejamos isso no quadro 27 – analítico do contexto interativo 2.

QUADRO 27 – Análise do contexto interativo multimodal 2 – “Criança C”

DATA 11/04/22	Contexto Interativo: “Criança C”, 5 anos e 7 meses, está alinhada sentada com as demais em cadeiras, obedecendo ao formato circular para vivenciar experiências com o conteúdo Jogo, tratando a temática interdisciplinar “corpo humano”. Na atividade o interlocutor vai falando várias coisas que estão próximas mais não são partes do corpo e aleatoriamente inclui o nome de uma parte do corpo a fim de que eles acertem e possam ir somando pontos.	
	Foco da interação: “Jogo Comandos” – Jogo de salão.	
Tempo Inicial – final	Criança - modo interativo multimodal	Interlocutor – modo interativo multimodal

00:01		Boa tarde, crianças. Vocês lembram que já trabalhamos com o corpo humano em Dança? (realizando gesticulações ao verbalizar).
00:02	Sim! (verbalizam e movimentam a cabeça para cima de para baixo).	
00:03		E o que é corpo humano? (realizando gesticulações ao verbalizar).
00:04	Isso aqui (passando a mão pelo corpo com a palma das mãos voltadas para o corpo) – Em meio agitação e produção vocal de outras crianças da turma.	
00:05		Muito bem, gente. O corpo é tudo que vocês são (realizando um movimento com as mãos e os braços para frente em direção às crianças enquanto que verbaliza).
00:06 – 02:35		Hoje iremos realizar uma atividade denominada por “jogo comandos”. O jogo funciona assim: ficaremos todos sentados aqui nas cadeiras em círculo, olhando uns para os outros e eu vou dizer várias palavras. Quando eu falar uma palavra que represente uma parte do corpo de vocês, vocês precisarão tocar nela o mais rápido possível para marcar ponto. Combinado?
02:45		Vamos começar! (verbaliza e mostra o punho cerrado com o polegar para cima.)
02:46		Peneira; Caveira; Baliza.
02:50	Tocou na cabeça e gritou ahhh!	Cabeça e tocou na cabeça.
02:52		Barco; Ovelha; Mamão.
03:00	Tocou próximo aos olhos e ficou com o olhar concentrado no interlocutor	Olhou e apontou para os olhos.
03:01		Perto; Ventania; Olheira.
03:07	Tocou em ambas as orelhas com a palma das mãos e ficou sorrindo.	Orelha e tocou em uma das orelhas.
03:08		Broca; Pedal; Cota.
03:13	Tocou na boca, ficou olhando o professor fazendo expressões faciais.	Boca e observou as crianças.
03:27		Encerramos por aqui esta atividade.

IMAGEM 19 – Fases Gestuais 2 – “Criança C”



FASE 1

FASE 2

FASE 3

FASE 4

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2022).

QUADRO 28 – Fases Gestuais 2 – “Criança C”

FASE	DESCRIÇÃO
Fase 1 – Preparação	A criança inicia com as mãos para baixo e quando o interlocutor indica, toca a cabeça com as pontas dos dedos.
Fase 2 – Curso	Partindo do novo comando a criança passa a tocar a ponta do nariz com os dois dedos indicadores simultaneamente.
Fase 3 – Meio do Curso	Com base no novo comando a criança passa a tocar ambas orelhas com as palmas das duas mãos correspondentes aos lados das mesmas.
Fase 4 – Retração	Depois do novo comando a criança passa a tocar a boca com a mão esquerda.

Fonte: Autor (2023).

Como discutido anteriormente, o Jogo, enquanto fenômeno nos permite viver, de forma simulada, experiências que, naquela ocasião em específico, não poderiam ser materializadas na realidade concreta (ex.: uma criança dirigir um carro). Além disso, elementos vinculados à competição entre as crianças foram perceptíveis à medida que, mesmo sem declararmos um vencedor final, havia o esforço e um foco de concentração dedicado ao acerto permanente nas demarcações corporais objetivadas pelo jogo, bem como uma exaltação que se materializava em gritos e sorrisos quando o objetivo era alcançado.

A disposição escolhida para posicionar as crianças durante a experimentação do “jogo comandos”, favorece um contexto de atenção conjunta em que todo o grupo

consegue ficar atento àquele que assume o turno de fala, correspondendo-o dialogicamente por meio de expressões faciais, gestos e produções vocais.

As pistas atencionais da criança são reveladas a partir da observação da dinâmica multimodal de sua linguagem integrada por gestos, produção vocal, expressões faciais e olhares para atingir aos objetivos e alcançar a vitória de modo coerente, ou seja, de acordo com as regras estabelecidas, o espaço e o tempo destinado ao jogo. Logo, concebemos que ao se enunciar multimodalmente na experiência do jogo, a “*Criança C*” apropria-se do fenômeno da cultura corporal enquanto legado histórico da humanidade; confirmando o postulado de Goldin-Meadow (2011), de que a associação da gestualidade aos processos de ensino-aprendizagem, como os da Crítico-Superadora (1992), é positiva e potencializa a construção do saber.

Portanto, consideramos que quando se trata de um objeto de ensino-aprendizagem definido pelas expressões corporais, ou seja, gestos situados numa especificidade que é a cultura corporal, essa vinculação torna-se ainda mais significativa.

Os principais gestos registrados no “jogo comandos”, proposto para aula, foram os dêiticos. Isso porque se tratava de uma brincadeira do tipo perguntas e respostas em que o interlocutor verbalizou nomes de partes do corpo para ver se os estudantes conseguiriam identificar e situar de modo concreto, a referida parte do corpo em si mesmos indicando-as por meio de expressões corporais. Os dêiticos também foram utilizados pelos mediadores do jogo durante a explanação inicial dos objetivos e da dinâmica do mesmo (regras, espaço e tempo).

Outra forma gestual identificada durante as trocas dialógicas feitas pela “*Criança C*”, no início da vivência do jogo, entre pares e com os interlocutores, foram os gestos emblemáticos, realizados com o intuito de reforçar a concordância com aquilo que havia sido proposto pelo interlocutor, em simultaneidade com a produção vocal que já expressava a resposta positiva.

Analisando o discurso adotado pela criança e pelos interlocutores ao se referirem ao corpo com as mãos, consideramos que ambos utilizaram gestos icônicos nessa ocasião em específico. Tais gestos foram classificados como icônicos no momento da aula em que elas utilizaram as duas mãos para se referirem ao próprio

corpo, vinculando a gestualidade ao discurso enquanto apresentavam algo concreto numa relação de metonímia como explica Cavalcanti (2018).

Com relação ao uso dos gestos emblemáticos, verificamos avanços na instauração na linguagem se tomarmos a “*Criança B*” como referência comparativa analítica com relação à “*Criança C*”. A primeira citada utilizava os gestos emblemáticos para expressar aquilo que não estava materializando no discurso verbal. Ressaltamos que a produção de gestos emblemáticos na ausência da fala pode ser justificada por diversos motivos como contexto, a dinâmica, o engajamento na aula etc., sem representar nenhum atraso ou distúrbio, uma vez que os gestos emblemáticos não necessitam da presença da produção da fala, conforme Kendon (1980), a presença da fala não é obrigatória, esse gestos são parcialmente convencionalmente, seus significados são construídos nas relações sociais. Já a “*Criança C*” situada no G5, optou por realizar os gestos emblemáticos em simultaneidade com a fala, com a função de reforçar o seu discurso.

Ademais, também registramos a concretização de gestos de expectativa com marcações ritmadas referenciadas na fala do outro realizados na ausência da produção vocal da autora das expressões corporais em questão (“*Criança C*”). Identificamos que eles foram preponderantemente feitos pelas pernas enquanto o interlocutor verbalizava palavras “aleatórias”, ou seja, não vinculadas às partes do corpo. Esses gestos surgem com base nas expectativas criadas pelas crianças diante da espera do próximo comando do jogo, apresentando pontos de saliência ou congruência que McNeill (1992) ressalta da simultaneidade e sincronia entre gesto e fala.

Nesse cenário de ensino-aprendizagem, notamos que a “*Criança C*” está se instaurando ludicamente na linguagem multimodal, ao passo que se apropria de patrimônios historicamente construídos pela humanidade que para o Coletivo de Autores (1992) são fundantes para que possamos compreendermos a nós mesmos enquanto sociedade. E, durante a experiência do jogo, as trocas dialógicas multimodais permitem às crianças o reconhecimento de si mesmas como seres socioculturais, que possuem suas singularidades, mas que avançam enquanto humanidade à medida que se vinculam à natureza e socializam os saberes sistematizados por meio da linguagem.

Ainda nessa direção, Saviani (2021) afirma que a tarefa docente no contexto escolar é trazer ao homem elementos que o humanizem cada vez mais, dentre eles, os saberes sistematizados tomando como ponto de partida a prática social. No jogo abordado e registrado pela imagem 19, o formato circular permite que todos se entreolhem e, nesse sentido, troquem saberes sobre a cultura corporal, mas também sobre si mesmos, seus corpos em sua inteireza complexa e científica; dentro das suas possibilidades sincréticas de apropriação e compreensão de mundo.

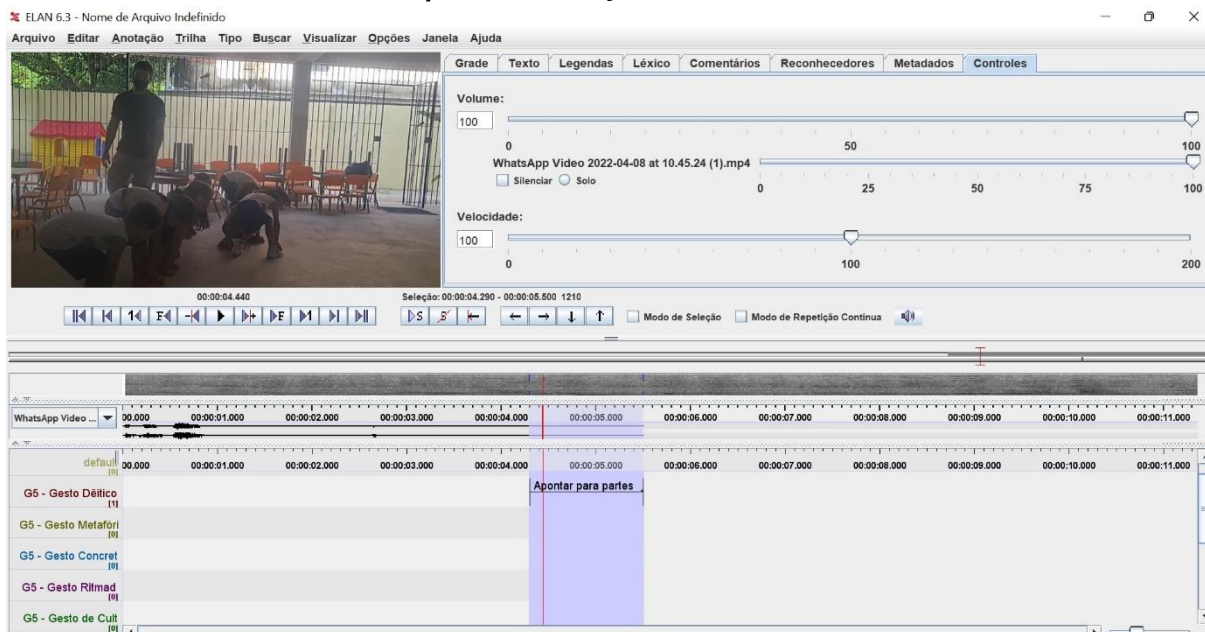
Fundamentados nos registros da aula e nas reflexões de Vygotsky; Luria; Leontiev (2016); Goldin-Meadow (2009); Ávila-Nobrega (2017); Cavalcante *et al.* (2016); Morato *et al.* (2000), concebemos que as interações multimodais diversas, o cenário de atenção conjunta e os elementos de ludicidade; se vinculam ao mimético e ao desenvolvimento da imaginação da criança, repercutindo no pensamento abstrato e no processo de aquisição da linguagem.

O Jogo é, portanto, um fenômeno da cultura corporal em que, de acordo com o Coletivo de Autores (1992), a criança opera o significado de suas ações, faz escolhas conscientes, institui e ressignifica regras, experimenta papéis e assume compromissos. Nesse interim, aspectos da linguagem em aquisição são exercitados tais como: a prosódia gestuo-vocal, as interações dialógicas, a atenção conjunta e o contexto lúdico. Enquanto atividade característica da humanidade e simbolicamente ligada à infância, registramos também que o jogo se configura de modos diferentes entre as três crianças analisadas. Primeiro porque cada uma tem sua forma singular de expressão, depois porque estão em diferentes momentos de desenvolvimento humano, de instauração de linguagem e de apropriação dos fenômenos da cultura corporal.

Por fim, ressaltamos que o jogo, enquanto fenômeno, permite a assumpção de papéis, bem como das diferentes posições enunciativas pertinentes à linguagem em aquisição defendidas por Silva (2007). Durante a experiência, foi possível identificar que a “*Criança C*”, para além de espelhar ações dos interlocutores, convocou-os por meio de gestos e produções vocais, alcançando o terceiro e último momento de instauração na linguagem, como discutido no capítulo 1.

Feitas as considerações, vejamos agora a experiência do trato com o conteúdo Esporte (Atletismo) no Grupo 5, com a “*Criança C*”:

IMAGEM 20 – ELAN – Aula de Esporte – “Criança C”



Fonte: Autor (2023).

Os estudantes situados no grupo dos cinco anos de idade têm nos jogos simbólicos seu maior impulso de aprendizagem e de acordo com Facci (2004) é nesse período da vida que a criança utiliza o jogo para interpretar o outro, os objetos e o mundo à sua volta, constituindo seus saltos qualitativos de aprendizagem à medida que observam nos jogos as ações, objetos e realizações humanas.

Por esse motivo, ao selecionar o conteúdo a ser tratado com o G5, optamos por abordar o fenômeno esporte tomando como ponto de partida uma modalidade/manifestação cuja prática fosse: 1) individual (para que eles pudessem compreender os signos e códigos próprios às suas enunciações); 2) com expressões corporais presentes em outras práticas (corrida); 3) que favorecesse a utilização do jogo como aliado ao ensino-aprendizado. Diante dos critérios apontados, foi escolhida a modalidade de pista e campo denominada Atletismo sob a especificidade da corrida de velocidade, aprofundando o aspecto da velocidade de reação do corredor no momento da partida para o início da disputa.

Enquanto estratégia teórico-metodológica utilizamos a brincadeira “Batatinha-frita (1,2,3)”. Nessa aula, eles precisavam chegar ao outro lado, tocando na parede, mas eram dadas pausas. Quando ocorria a pausa, era dita/orientada pelo professor

uma parte do corpo que eles deveriam apontar; caso eles se equivocassem, precisavam retornar à linha de início da corrida. Isto porque, no Grupo 5, o tema “corpo” estava sendo tratado transversalmente, como aconteceu no trato didático-metodológico com os conteúdos de Dança e Jogo.

QUADRO 29 – Análise do contexto interativo multimodal 3 – “Criança C”

DATA 23/05/22	Contexto Interativo: “Criança C”, 5 anos e 8 meses, está alinhada com as demais depois de ter recebido algumas informações sobre a corrida do atletismo para vivenciar por meio da brincadeira batatinha-frita (1,2,3).	
	Foco da interação: Esporte/Atletismo – Batatinha-frita (1,2,3)	
Tempo Inicial – final	Criança - modo interativo multimodal	Interlocutor - modo interativo multimodal
00:01		Boa tarde, hoje vamos aprender um pouco mais sobre a corrida de velocidade do Atletismo. Nessa modalidade esportiva cada detalhe é importante, por isso vamos iniciar a brincadeira fazendo a posição de partida, abaixados, com dois dedos de cada mão tocado o chão, numa posição de expectativa. (demonstra corporalmente a postura). Depois do sinal de já, vocês poderão correr em direção àquela parede (aponta com o dedo indicativo), mas quando eu indicar uma parte do corpo, vocês precisarão parar e tocar na parte correta. Se errarem, voltam do começo. Ganha a rodada quem alcançar a parede primeiro. Ok? (punho cerrado com o polegar virado para cima e os braços estendidos)
01:52		Vamos começar? (verbalizou) Palmas das mãos viradas para cima postas lateralmente ao corpo, sinalizando interrogação.
01:53	Corrida e depois palma das mãos tocando a cabeça	Batatinha-frita (1,2,3) cabeça. (verbalizou)
01:57	Tocou os pés, mas precisou interromper o movimento e voltar ao início.	Batatinha-frita (1,2,3) pé. (verbalizou)

Fonte: Autor (2023).

IMAGEM 21 – Fases Gestuais 3 – “Criança C”



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2022).

QUADRO 30 – Fases Gestuais 3 – “Criança C”

FASE	DESCRIÇÃO
Fase 1 – Preparação	De pé em posição de expectativa para a autorização da corrida (pé direito levemente à frente do outro).
Fase 2 – Curso	Pé direito bem à frente, duas mãos na cabeça e troco inclinado para frente (corpo tremulando na expectativa do próximo comando).
Fase 3 – Meio do Curso	Pés juntos e tronco inclinado para frente.
Fase 4 - Retração	Totalmente inclinada para frente com as duas mãos nos pés.

Fonte: Autor (2023).

Para o Coletivo de Autores (1992), o Esporte é uma prática institucionalizada com normas e regras, que valoriza técnicas e táticas, muitas vezes se configurando como uma prática excludente que precisa ser ressignificada considerando-se a realidade sociocultural dos estudantes a fim de que se estabeleça uma vivência significativa para as crianças em que suas potencialidades possam ser consideradas e valorizadas.

Escolhemos tratar a modalidade do Atletismo, reduzimos as possibilidades de comparações, cobranças e competitividade exacerbada entre as crianças. Isso porque as ações de cada um, impactam apenas em seus resultados/desempenhos individuais, não comprometendo um resultado coletivo. Ademais a corrida que é uma sequência de ações básicas vinculadas ao desenvolvimento humano, que estaria dentro da realidade de todos, podendo ser praticada depois em suas comunidades

como aponta Saviani (2021). Além disso, mais uma vez associamos à brincadeira ao trato do conteúdo para que ele ficasse mais pertinente às crianças.

A relação com a atividade Batatinha (1,2,3) se estabelece ao discutirmos com as crianças quais são as etapas da corrida e percebermos que quando se trata de provas curtas e de velocidade, tudo é importante: partida, continuidade e chegada. Nessa perspectiva, a velocidade de reação aos estímulos audiovisuais é fulcral, bem como a forma como coordenam pernas e braços e até como posicionam os pés durante a corrida.

Como o esporte foi tratado didaticamente utilizando o jogo como recurso metodológico, os princípios característicos desse segundo fenômeno como alegria, tensão, prazer e ludicidade foram percebidos, por meio do registro das expressões faciais e vocalizações, durante as dinâmicas de atividades realizadas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, independentemente das peculiaridades da gestualidade técnica da corrida de velocidade do Atletismo, fazendo-se presentes formas multimodais de expressão da linguagem durante a apropriação do conhecimento, o que para Goldin-Meadow (2011) tem uma relação evidente. Afinal, de acordo com a autora, gestos contribuem para retroalimentar nosso pensamento, influenciando nossas ações/comportamentos e aprendizagens.

Durante a aula, registramos produções vocais das mais diversas ordens (fragmentos, palavras e blocos de enunciados); bem como registramos um gesto dimensionado por McNeill (1992) e outros dois categorizados por Kendon (1980), respectivamente: os dêiticos, os emblemáticos e as gesticulações; bem como as pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal (esporte). Os gestos emblemáticos e as gesticulações estiveram presentes nas ações do interlocutor que ao questionar a turma e utilizar as palmas das mãos para cima em concomitância com a produção vocal, assim como quando ele movimentava mãos e braços ao explicar a dinâmica da atividade que iria acontecer.

Ressaltamos também a presença das pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal (esporte) materializados nas sequências de ações da corrida e posição de expectativa para corrida. Porém como citado anteriormente a preponderância de utilização, por parte da “*Criança C*” foi de gestos dêiticos com o objetivo de apontar para as partes do corpo orientadas pelos professores, indicar o objetivo de chegada, bem como o ponto de partida.

A atividade se caracterizava por momentos fluidos e momentos de parada que acabavam por gerar uma atmosfera de expectativa/surpresa porque, era justamente nesse instante que dois objetivos estavam em jogo: 1) paralisar a sequência da corrida; 2) tocar a parte do corpo indicada pelo interlocutor; pois, caso a parte tocada estivesse equivocada, o estudante precisaria reiniciar o desafio. Nesse contexto interativo, registramos gritos de alegria, de interjeição, de frustração, de comemoração pela vitória, bem como vocalizações até mesmo no momento da estátua.

Tomando como base de referência o “jogo comandos”, verificamos que a “*Criança C*” materializou trocas interativas multimodais, todavia, de natureza diferente em função da disposição espacial da atividade e do contexto da prática. No fenômeno esporte, a competitividade esteve mais presente, além disso, havia uma forma específica de coordenar braços e pernas (técnicas da corrida) com a qual tiveram contato. Houve também a preocupação com a velocidade de reação e o reconhecimento das partes do corpo. Ou seja, eram três informações, associadas à questão da competitividade, numa disposição espacial que não favorecia que todos realizassem contato visual a partir da troca de olhares e percebessem os gestos e as expressões faciais uns dos outros e o interlocutor não mais dava dicas como na experiência com o jogo.

Todo contexto gerou um cenário de maior complexidade que fez com que a “*Criança C*” apresentasse um pouco de dificuldade de fluidez na atividade proposta e quando ela já estava próxima ao final, não conseguiu focar no toque solicitado em seus pés, precisando retornar ao início, e em uma segunda tentativa, concluir a atividade. Isso reforça nossa percepção de que quando existem evidentes pistas multimodais em consonância com o processo de ensino-aprendizagem e organização mimética do pensamento a compreensão e apreensão dos signos culturais é consolidada com base na realidade concreta dos sujeitos em questão.

Fundamentados nesses achados, corroboramos com Fonte; Barros; Cavalcante (2021) quando apontam que nos momentos de aquisição, as produções vocais (fragmentos sonoros, balbucios, jargões, primeiras palavras, blocos de enunciado), vão se relacionado com a gestualidade de modo integrado. E que além de coatuar na produção de sentido das interações durante as aulas; expressões corporais, olhar, expressões faciais e produções vocais, configuram não apenas o

envelope multimodal, mas a matriz multimodal de aquisição de linguagem nas aulas de Educação Física escolar na Educação Infantil.

No que concerne à fluidez, observamos um avanço das expressões corporais da “*Criança C*” entre as aulas experienciadas uma vez que conseguimos registrar uma diminuição progressiva nas interrupções das sequências de ações realizadas. Na dança, por exemplo, ela mantinha o contato com a parte do corpo até que outra fosse anunciada e mesmo assim tremulava para mudar de posição; no jogo, ao melhorar a atencionalidade, essa dúvida ao sinalizar a parte do corpo já foi diminuída; apenas no esporte, por estar focada em correr e chegar primeiro, a relação dêitica ficou mais distante, porém a fluência da corrida ficou bem estabelecida.

Pensando esta relação com a “*Criança B*”, tomamos como base o conteúdo tratado com ambas, o jogo, destacamos que as interrupções, tanto nas produções vocais, quanto nas elaborações da gestualidade foram menores, porque durante o “pega-congelou”, a criança apresentou várias dúvidas de para onde e como se movimentar. Destarte, verificamos que as quebras e interrupções vão se tornando menos incidentes ao longo do tempo, à medida que as crianças vão se instaurando na linguagem em algumas aulas, bem como ao longo dos anos (longitudinal).

Se ampliarmos a distância e analisarmos a fluidez e variedade linguística, tomando como referência a “*Criança A*” e a “*Criança C*”, poderemos identificar que o vocabulário multimodal é muito mais extenso. Enquanto a primeira só realiza balbucios e vocalizações, a segunda realiza palavras, blocos de enunciados, etc.; no campo das expressões gestuais, enquanto uma utiliza gestos dêiticos e pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal, a outra, além desses também lança mão de gestos emblemáticos e icônicos.

Analisando os avanços da “*Criança C*” tomando como referência ela mesma, constatamos que ela também realizou seus avanços no que concerne à instauração na linguagem. Na vivência de dança, por exemplo, ela precisou se posicionar exatamente de frente para interlocutora a fim de estabelecer o contato de olhar, expressão facial, gestos e produção vocal (envelope multimodal) de forma direta, mantendo a atenção conjunta com ela, não com a turma. Já na segunda experiência, a “*Criança C*” conseguiu se manter em contexto de atencionalidade em conjunto com a turma em concomitância com a materialização de expressões multimodais; por fim,

na terceira aula, mesmo submetida a uma demanda de informações simultâneas e mais complexas, ela conseguiu articula-las até alcançar o objetivo proposto.

Diante dos apontamentos apresentados, analisamos que a Educação Física se constitui como produto da linguagem ao tratar pedagogicamente os movimentos da cultura corporal e, se estruturada a partir de uma proposta crítica, que contemple os conhecimentos elaborados ao longo da história da humanidade, considerando as singularidades das crianças pequenas como ponto de partida; pode trazer contribuições significativas durante o processo de aquisição da linguagem sendo inserida na Educação Infantil; uma vez que tal aquisição se dá de modo multimodal.

Partindo deste pressuposto multimodal, foi possível identificar que ainda no momento do Grupo 1, a “*Criança A*” passa, a priori, pelo momento em que é convocada pelo outro, e aos poucos vai realizando um pequeno movimento de transição revelado pelo gesto dêitico do apontar, convocando o outro para a interação, passando pelo momento de preenchimento de lugar enunciativo, já bem estabelecido no Grupo 3. Nesse grupo, ao tratar o conteúdo de jogo, pudemos identificar a transição de referência, quando as crianças conseguiam compreender uma referência vinculada ao discurso linguístico, sem necessariamente apresentarmos materialmente objetos/imagens.

Lembramos que são as formas específicas de gestualidade que nos permitem o reconhecimento dos vínculos sociais e a essência da nossa relação com a cultura corporal e os seus fenômenos (dança, luta, esporte, jogo, ginástica), significando as às trocas dialógicas, oportunizando a recriação e ressignificação dessas formas de expressão multimodal que temos para estabelecer as relações e conhecer nossa construção histórica enquanto humanidade.

No Grupo 5, a partir do ensino-aprendizagem das pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal, pudemos observar a “*Criança C*” ocupando as diversas posições enunciativas da linguagem em aquisição, consideradas as subjetividades, contemplando os três movimentos trazidos por Silva (2007) como fulcrais: 1) quando a criança começa a estabelecer o referente ao ser convocada; 2) quando passa pelos momentos de espelhamento; 3) quando passa a estabelecer as alteridades e reciprocidades, convocando o outro para as trocas dialógicas. Nesse interim, ressaltamos que tais movimentos elencados por Silva (2007) puderam ser

notados tanto nas produções vocais, quanto na gestualidade, olhar e expressões faciais, ou seja, os movimentos enunciativos foram multimodais.

Destacamos que não há padrões específicos que possam traduzir fidedignamente parâmetros de expectativa de expressões multimodais para as crianças em processo de aquisição, visto que embora haja aproximações no processo de desenvolvimento humano (FACCI, 2004), nos movimentos das produções vocais (BARROS, 2012), nas possibilidades de expressão multimodal (CAVALCANTE, 2009) e nas posições enunciativas a serem assumidas, nota-se que cada uma apresenta suas peculiaridades ao se apropriarem do legado materializado nos fenômenos em seus códigos e signos histórico-culturais. Linguagem é lugar de constituição de subjetividade e é a partir das interações entre pares, entre sujeitos mais experientes, objetos e o mundo, que as crianças irão aprofundar suas relações multimodais; instituídas desde o ventre da mãe.

Por fim, apresentamos aqui um quadro analítico com o intuito de registrar as produções multimodais registradas a partir das experiências pertinentes às diferentes naturezas dos fenômenos da cultura corporal nas aulas de Educação Física, levando também em consideração os momentos do desenvolvimento humano e os possíveis saberes/experiências que podem estar vinculados a eles.

QUADRO 31 - Quadro síntese: especificidades gestuais por fenômeno da cultura corporal

PRODUÇÕES VOCAIS				
ATORES SOCIAIS	GINÁSTICA	JOGO	DANÇA	ESPORTE
Criança A	- Vocalizações. - Balbucios.	- Vocalizações. - Balbucios.	X	X
Criança B	- Vocalizações.	- Vocalizações.	X	X
Criança C	X	- Vocalizações.	- Vocalizações. - Palavras. - Blocos de enunciado.	- Vocalizações. - Palavras.
GESTUALIDADE				
ATORES SOCIAIS	GINÁSTICA	JOGO	DANÇA	ESPORTE
Criança A	- Pantomimas associativas referenciadas na cultura	- Dêiticos. - Pantomimas associativas referenciadas na	X	X

	corporal (ginástica).	cultura corporal (ginástica).		
Criança B	<ul style="list-style-type: none"> - Dêiticos. - Emblemáticos. - Pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal (ginástica). 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestos de expectativa com marcações ritmadas referenciadas na fala do outro. - Pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal (jogo). - Pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal (ginástica). 	X	X
Criança C	X	<ul style="list-style-type: none"> - Dêiticos. - Emblemáticos. - Icônicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dêiticos. - Emblemáticos. - Gestos de expectativa com marcações ritmadas referenciadas na fala do outro. - Pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal (dança). 	<ul style="list-style-type: none"> - Dêiticos. - Emblemáticos. - Pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal (esporte).

Fonte: Autora (2023).

Ponderando os registros sistematizados no quadro 31, verificamos que tanto o repertório de produções vocais, quanto o vocabulário gestual foi sendo ampliado, robustecido e tornando-se mais fluído entre as experiências sistematizadas realizadas e observadas da “*Criança A*” até às vividas pela “*Criança C*”.

No que concerne às produções vocais, identificamos progressões que vão das vocalizações, aos balbucios, as palavras e aos blocos de enunciados em movimentos nem sempre lineares determinados pelas idades das crianças nos diferentes contextos com já evidenciado por Barros (2012).

Com relação à gestualidade, vemos demandas variadas vinculadas aos contextos interativos. Os gestos dêiticos foram os mais explorados e utilizados em

nossos registros, desde a “*Criança A*” até a “*Criança C*” e os mediadores, nessa perspectiva aproveitamos para reforçar que de acordo com Cavalcante (2009), tais gestos são um dos primeiros a surgir com crianças pequenas, constituindo-se como relevante elemento para o desenvolvimento simbólico e para a estruturação da fala.

Outro gesto que surge nos primeiros anos de vida e teve sua utilização ratificada pelos registros desta pesquisa foram os gestos emblemáticos. Todavia, na trajetória dos registros, verificamos que sua utilização foi se tornando mais comum e fortalecida à medida que a criança avançava na idade e os contextos de atencionalidade iam se complexificando em função das referências associativas da cultura corporal tratadas a partir dos fenômenos abordados, relacionando-os inclusive com as produções vocais de modo simultâneo. Isso demonstra a indissociabilidade gesto e fala como preconizado por Kendon (1980); McNeill (1992); Fonte *et al.* (2014); Cavalcante (2018); entre outros autores.

Analisando por outro viés, em que consideraremos as especificidades dos fenômenos da cultura corporal, direcionaremos nossa atenção para a maneira como as peculiaridades dos signos e códigos das práticas refletirão nas expressões corporais registradas. No trato com a Ginástica, registramos a presença dos gestos dêiticos, de gestos emblemáticos e de pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal específicas do próprio fenômeno – tais pantomimas traziam consigo signos e códigos vinculados aos fundamentos da ginástica; foram registradas também expressões faciais e olhares, bem como balbúcio e vocalizações; ou seja, como apontado por Goldin-Meadow (2011), produções vocais menos elaboradas uma vez que a gestualidade demandava de um investimento mais robusto.

No Jogo, conseguimos verificar a presença de gestos dêiticos, emblemáticos, icônicos, gestos de expectativa com marcações ritmadas referenciadas na fala do outro, pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal (jogo), pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal (ginástica). Como o jogo é uma atividade que envolve a abstração e traz situações em que nós usamos objetos ou partes do corpo para ilustrar ações, os gestos icônicos acabam por surgir como mais uma alternativa para as interações dialógicas. Ademais, faz parte da natureza desse fenômeno envolver elementos de tensão, prazer e alegria; isso justifica a materialização de gestos como o de expectativa com marcações ritmadas referenciadas na fala do outro.

Por se tratar de um fenômeno que simula a realidade ou criar contextos fantasiosos, durante a vivência da prática corporal, as crianças se apropriam de signos e códigos característicos de outros elementos da cultura corporal para se expressarem. Nesse sentido, durante o jogo de “pega”, foram realizadas pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal pertinentes à ginástica e, em alguns momentos, a fim de dar indicativos das regras e da dinâmica do jogo, foram realizadas pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal (jogo), destoando um pouco da natureza gestual em que as pantomimas dos demais fenômenos da cultura corporal se ancoram.

Na Dança, os gestos dêiticos e emblemáticos foram bastante explorados, assim como os gestos ritmados/gestos de batida. Tal como, as produções vocais mais elaboradas a exemplo de palavras e blocos de enunciados explorados nas músicas utilizadas nas vivências. Nessa perspectiva, destacamos que os gestos ritmados estiveram referenciados nas marcações rítmicas da fala do outro (cantora da música), mas, com passagens de marcação na fala da criança que por vezes estabelecia seu próprio ritmo de canto. Outro gesto relevante foi a pantomima associativa referenciada na cultura corporal (dança), materializada a partir da discussão inicial da aula em que foram estabelecidas algumas referências e aproximações com o balé: deslocar na ponta dos pés, movimentar os braços e realizar giros (pivôs). Tais pantomimas eram incentivadas pela interlocutora nas passagens instrumentais da música.

No Esporte, a preponderância de gestos dêiticos e emblemáticos, além de um arcabouço um pouco mais complexo de pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal (esporte), vinculadas à corrida de velocidade da modalidade Atletismo, tais quais: organização da pisada para corrida; coordenação entre braços e pernas; e, posicionamento de partida. A produção vocal foi mais simples do que a da dança, porém mais elaborada do que a do jogo.

Postas as observações por temática, asseveramos que as crianças envolvidas nesta pesquisa; se ancoraram majoritariamente nos gestos dêiticos e emblemáticos, contudo, ressaltamos que a forma de lidar e de se apropriação dos mesmos no contexto de atencionalidade nas trocas dialógicas, foi sendo qualificada com base em três aspectos: 1) pela natureza do fenômeno da cultura corporal que está sendo abordado naquela aula, afinal há práticas corporais que demandam mais interação entre os participantes por explorar mais o coletivo e outras mais individuais; 2) as

estratégias didático-metodológicas que o docente define para lidar com os desafios e pontos positivos daquele fenômeno da cultura corporal; 3) as possibilidades de aprendizagem/salto qualitativo e instauração na linguagem que a turma apresenta, ponderando suas experiências e saberes constituídos.

Considerando em específico a natureza dos fenômenos da cultura corporal, salientamos que o Jogo foi o fenômeno que envolveu uma maior variedade de gestos, enquanto a Dança apresentou um maior arcabouço de produções vocais por agregar músicas já conhecidas por eles. Contudo, no trato didático-metodológico de todos os fenômenos da cultura corporal⁴⁸, por nós abordados nesta pesquisa, foi possível perceber e registrar a estreita ligação entre gestos, produção vocal, expressões faciais e olhar que caracterizam a linguagem como multimodal. Assim como, a singularidade de cada sujeito ao expressar esses modos de linguagem nas trocas dialógicas, colocando-a em funcionamento.

Finalizamos as análises dos nossos resultados com a compreensão de que gestos como as pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal carregam consigo a capacidade de representar ações constituídas a partir de elementos socioculturais ao longo da história da humanidade, mas que ao serem realizados, apresentam elementos semânticos dos sujeitos únicos em contexto interativo em função da intersubjetividade das relações humanas.

Para além disso, nas aulas de Educação Física, foram preponderantes gestos dêiticos e emblemáticos com a finalidade de estabelecer contextos de atencionalidade que permitissem a constituição de referências associativas no campo da cultura corporal, realizar indicações ou indicar a possibilidade de exploração de espaços e objetos. E, assim, as expressões multimodais de linguagem, segundo Urbanik; Svennevig (2021), consideram que unidades conversacionais se estabelecem de modo significativo. Sendo assim, o processo de linguagem em aquisição ganha maior sentido, sobretudo, quando ocorre em situações de ensino-aprendizagem contextualizadas, como no caso das aulas de Educação Física com as pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal.

⁴⁸ Foram abordados quatro dos cinco fenômenos da cultura corporal: ginástica, dança, jogo e esporte; ficando de fora a luta, em função da relação entre o planejamento escolar e o tempo destinado à coleta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese foi possível verificar que a Educação Física no âmbito escolar é, de fato, responsável por tratar pedagogicamente as expressões corporais pertencentes à cultura corporal, integrada a proposta pedagógica, enquanto linguagem, refletindo criticamente sobre os aspectos históricos e socioculturais que a circundam. Isso porque durante as aulas de Educação Física foi possível notar uma diversidade de gesto e expressões corporais, nomeadas e referenciados nos códigos, sentidos e significados do sistema linguístico estruturado, na perspectiva multimodal, promovendo a interação entre as crianças em interação.

Para tanto, vislumbramos que a opção teórico-metodológica que melhor traduz a concepção de expressões e cultura corporal enquanto objeto de ensino da Educação Física, campo de conhecimento na escola, é a associação entre a perspectiva Crítico-Superadora proposta do Coletivo de Autores (1992) em consonância com o olhar da perspectiva multimodal da linguística defendida por autores como Kendon (1980); McNeill (1992); Cavalcante (2009); Fonte (2014); Ávila-Nóbrega (2017).

Chegamos a tal conclusão ao verificar que, nas aulas de Educação Física, as crianças utilizam diversas modalidades (produção vocal, gestos, olhar) para convocar outrem a realizar trocas discursivas num processo de interação dialógica, a fim de se apropriarem dos fenômenos da cultura corporal enquanto saberes socioculturais em constante construção e ressignificação pela humanidade à medida em que se instauram no processo de linguagem em aquisição. Nessa perspectiva é preciso evidenciar que corroboramos com a ideia de Betti (2021) de que não é a Educação Física que pode ser conceituada enquanto linguagem porque ela é o campo de conhecimento que abrange diversos aspectos, objetivos e contextos, precisando estar situada em um espaço para ser significada.

Ademais, é preciso evidenciar que para classificar o objeto de ensino da Educação Física, faz-se imprescindível estabelecer vínculos com as produções acadêmico-científicas no campo das Ciências Linguísticas e da Pedagogia. Só a partir dessas discussões leituras e análises interdisciplinares foi possível identificar que as expressões corporais e gestos tratados didaticamente nas aulas sistematizadas de Educação Física na Educação Infantil, constituíram-se com atividades sociais de

aquisição da linguagem e aprendizagem, colaborando para o desenvolvimento integral.

O objeto de ensino-aprendizagem da Educação Física, ou seja, as expressões corporais pertinentes aos fenômenos da Cultura Corporal representadas, classificadas e denominadas nesta tese por pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal é que são concebidos como linguagem que, conforme destacam Fonte, Barros e Cavalcante (2021), é multimodal e constituída de diferentes semioses que coatuam na produção de sentido das interações nos diversos momentos e contextos, que por sua vez são heterogêneos e singulares.

Confirmamos portanto, que a presença do componente Educação Física na Educação Infantil torna-se fundante uma vez que essa etapa de escolarização da educação básica é produtiva para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, motoras e de estratégias interacionais. Logo, oportunizar vivências corporais a partir de diferentes modalidades da Educação Física possibilitará a ampliação de repertórios gestuais e lexicais com o uso de recursos multimodais da linguagem a partir de contextos interativos dialógicos de atencionalidade promovidos nessas vivências.

Apenas quando formos capazes de compreender que o funcionamento da linguagem é multimodal, é que poderemos nos enunciar compreendendo melhor os processos intersubjetivos e os aspectos cognitivos imbricados na produção e na expressão dos recursos que nos levam às trocas interativas dialógicas durante as aulas de Educação Física, assimilando os signos e códigos pertinentes aos fenômenos e às pantomimas referenciadas na cultura corporal.

Evidenciamos que mesmo o componente Educação Física deva estar presente em todas as etapas da educação básica, todavia a forma de aparição das expressões corporais pertinentes à cultura corporal não se dá de maneira disciplinar, mas atrelada à campos de saberes que denominam atualmente como campos de experiência. O documento referencial em vigência que é a BNCC (2017) orienta que o trabalho seja desenvolvido em campos de experiência, contudo, as sugestões dadas ao trato do campo “Corpo, gestos e movimentos” agrega uma percepção desenvolvimentista do sujeito que vai de encontro à essência da proposta do próprio documento, desconsiderando os aspectos linguísticos, históricos e socioculturais que o trabalho em parceria entre docentes poderia trazer para realidade escolar focando na

preparação da coordenação motora fina e grossa, vislumbrando a escrita, o folhear de páginas e outros aspectos.

A visão mecanicista sobre a Educação Física, demonstra declaradamente que muitos caminhos ainda precisam ser desbravados e mais pesquisas precisam ser agregadas à compreensão de que as expressões corporais pertinentes à cultura corporal constituem a linguagem em aquisição como formas de expressão multimodal a serem, por direito de aprendizagem, objeto central de apropriação das crianças, não algo acessório que vai auxiliar ou impulsionar o domínio de outros campos de conhecimento/experiência.

Sendo assim, fica explícito que as pessoas envolvidas na elaboração dos conceitos elementares, bem como dos direitos de aprendizagem e das competências desse campo, não compunham uma equipe interdisciplinar contemplando linguistas e professores de Educação Física. Assim como, fica evidente que a estrutura do sistema educacional brasileiro nega ao pedagogo o conhecimento da cultura corporal enquanto expressão da linguagem e que lacunas continuam existindo no que se refere ao direito das crianças em acessarem saberes sistematizados, patrimônios da humanidade e terem oportunidades de trocas dialógicas no contexto multimodal garantidas dando mais possibilidades de interpretação do mundo à sua volta.

Reforçamos que o acesso sistematizado aos fenômenos da cultura corporal enquanto linguagem colabora deveras para que a criança possa interpretar o mundo a sua volta e estabelecer relações dialógicas entre pares e sujeitos mais experientes. Nessa direção, seria bastante relevante o desenvolvimento de políticas públicas que desembocassem na incorporação de professores de Educação Física nas escolas desde a Educação Infantil em um trabalho de parceria com os pedagogos com intervenções de ao menos trinta minutos semanais; ou a formação continuada para que docentes generalistas pudessem se sentir à vontade para abordar as expressões da cultura corporal como linguagem durante o processo de aquisição. Enfatizamos isso porque seria a constituição de um espaço qualificado e privilegiado para as crianças desenvolverem trocas dialógicas, experimentarem os diferentes modos enunciativos-multimodais.

Alertamos o processo de aquisição de linguagem é complexo e demanda da criança diversas experimentações. Por isso, a criança por vezes precisa lançar mão de outros recursos multimodais para além da produção vocal com o intuito de

expressar o que desejam mas ainda não conseguem sistematizar em forma de discurso. Nesse sentido, ter a oportunidade de conhecer diferentes gestos e expressões corporais de forma sistemática em espaços constituídos por trocas dialógicas como as aulas de Educação Física durante a aquisição de linguagem, pode se estabelecer como importante recurso e repertório para elaboração e expressão de algumas palavras como foi possível verificar com a “*Criança A*” e a “*Criança B*”.

Assim sendo, confirmamos nossa primeira hipótese de que nas aulas de Educação Física no contexto da Educação Infantil as crianças são capazes de, ao seu modo, incorporarem concepções e saberes históricos e culturais sobre as expressões corporais, seus códigos e signos pertinentes à cultura corporal quando são oportunizadas as interações dialógicas multimodais nas experiências lúdicas. Considerando tais aspectos, ponderamos que para além expressões corporais, a Educação Física oportuniza momentos de produção vocal (vocalizações, balbucios, jargões, palavras e enunciados) de modo integrado enquanto matriz nos níveis discursivo, sintático, semântico e prosódico, conforme registrado nas análises com as três crianças investigadas.

Por isso, concebemos que o ensino-aprendizagem da Educação Física na Educação Infantil precisa estar fundamentada numa perspectiva que tenha como ponto de partida a prática social e a realidade concreta que cada estudante expressa com relação aos conteúdos tratados nas aulas, além dos aspectos histórico-culturais que o influenciam de modo singular, considerando as peculiaridades das formas de materialização da linguagem, das interações e das construções de experiências e saberes. Sistematizando experiências com gestos/expressões corporais, produções vocais, expressões faciais e olhares que se vinculam ao conhecimento tratado, compõem as interações dialógicas e, por meio delas, geram trocas linguísticas e aprendizagens capazes de nos aproximar cada vez mais da humanidade objetivada pela escolarização numa perspectiva crítica de educação.

Existe uma outra abordagem dentro da Educação Física, denominada Cultural, que concebe a área como linguagem, fazendo conjecturas a partir de Saussure (2008). Reconhecemos que a abordagem trouxe reflexões importantes sobre a cultura e as interações, incluindo inclusive algumas discussões sobre a fala, nem alcançadas pelo linguista em questão.

Sabemos que a linguagem é sim formada por um sistema de códigos e signos culturais e sociais, sendo isso o que nos permite interagir. Todavia, ainda assim, divergimos dessa perspectiva quando eles passam a inferir que nossos corpos são mídias que podem ser lidos ao carregarem textos culturais. Acreditamos que, embora possamos carregar alguns indicativos culturais existem elementos subjetivos e intersubjetivos que não nos permitem essa leitura tão objetiva, mesmo que expressemos os códigos e signos.

Outro elemento que se refere especificamente à Educação Física é maneira como eles veem e estereotipam as práticas corporais com base em grupos sociais, por minorias, por questões etc. E discutem práticas pensando a diferença entre o futebol feminino e o futebol masculino, por exemplo. Porém, os sujeitos não se limitam a isso, não seguem padrões, temos situações diversas porque cada sujeito de enuncia multimodalmente a partir de sua singularidade. E, não com base em uma expectativa de gestualidade criada que muitas vezes reforça um padrão midiático não-crítico (ex.: futebol feminino é mais lento x futebol masculino é mais veloz). Depois integra todos e vai discutir tais estereótipos; podendo durar tal discussão o tempo que julgarem necessário (ex.: 6 meses) E os demais conteúdos? Acreditamos que é muito delicado estereotipar os grupos e chegar à conclusão que o futebol feminino tem uma dinâmica gestual e linguística específica, estabelecendo padrões e expectativas para quem o realiza, que por sua vez são diferentes daquilo que se perspectiva em termos de movimentos, velocidade, etc. para o futebol masculino. Por outro lado, acho muito válida a forma como eles buscam nos estudantes conhecimentos que gostariam de conhecer, planejando participativamente e valorizando a opinião da minoria da sala.

Contudo acreditamos que a perspectiva mais pertinente para o ensino-aprendizagem da Educação Física na Educação Infantil e na Educação Básica é àquela que cada criança poderá se apropriar das referências fornecidas (pelo docente, pelos colegas, por imagens, por experiências anteriores) sobre a cultura corporal, e de modo singular, constituir suas experiências, considerando seus respectivos momentos de desenvolvimento humano e de instauração na linguagem. Nessa perspectiva, os estudantes estariam desenvolvendo sua autonomia, a partir da referenciação e da compreensão acerca do conteúdo, expressar-se de modo singular, respeitando seus limites e possibilidades de forma multimodal fundamentada em suas

experiências de vida e oportunidades de contato com aquele fenômeno da cultura corporal em questão.

Em nossos registros, identificamos portanto que, os enunciados materializados nas expressões corporais, tenham sido por meio da gestualidade, das produções vocais, das expressões faciais ou de olhares, vivenciadas nas aulas de Educação Física na Educação Infantil entre as crianças em processo de aquisição de linguagem foram heterogêneas e singulares. Elas agregaram sentido e significado tanto ao processo de aquisição quanto aos conhecimentos sobre a cultura corporal construídos ao longo da história da humanidade, abordados nas aulas com as crianças nas diferentes turmas e faixas etárias.

Nessa lógica, conseguimos verificar a assertividade da nossa segunda hipótese. Na qual consideramos que é por meio do estabelecimento das trocas dialógicas e intersubjetivas feitas nas aulas de Educação Física, que as crianças conseguem desenvolver percepções e constituir saberes sobre a cultura corporal por meio do compartilhamento de vivências com as expressões corporais. Isso ocorre porque desde ainda muito pequenos os sujeitos já se apropriam e utilizam instâncias multimodais para fins interativos como registramos com as crianças da nossa pesquisa como afirmam Cavalcante *et al.* (2015). Essa construção se inicia desde as produções gestuo-prosódicas estabelecidas inicialmente com as mães. Nesse cenário, a própria instauração na linguagem também vai sendo amadurecida à medida que a criança se apropria de diversas formas de expressão da linguagem mediadas pelos recursos experienciados no contexto lúdico da cultura corporal.

Sobre a prosódia, registramos que ela também está presente no âmbito escolar, e que a forma como o/a docente conduz prosodicamente o ensino-aprendizagem dos gestos/expressões corporais, bem como com relação ao uso das palavras e produções vocais, também conduz à criança no processo de construção, levando a criança ao estabelecimento de sua fluência gestuo-vocal, o que para Fonte (2014) caracteriza a aquisição da linguagem numa perspectiva multimodal.

Durante a pesquisa, registramos que ocorreram sequências de ações específicas, as quais foram expressos por meio de gestos carregados de historicidade, com formas características de realização, capazes de dar identidade a determinados fenômenos da cultura corporal já conhecidos. Sendo assim, optamos

por aqui denominá-las como pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal.

Contudo, não podemos considerar os gestos como isolados das demais modalidades que as crianças utilizam para estabelecer as relações entre pares. Por consequência, durante a produção de tais gestos, constatamos que as crianças exteriorizavam produções vocais espontâneas, sistematizadas, olhares; bem como outras formas de gestos, e que algumas vezes essas manifestações ocorriam de modo simultâneo às pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal e em outros momentos não.

Além das pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal, também conseguimos captar a execução de outros gestos que já foram dimensionados de acordo com a perspectiva de McNeill (1992) foram eles: os dêiticos em todos os conteúdos tratados; os icônicos nos conteúdos de Jogo; os ritmados em Dança e durante os momentos de conversa. Diante disso, percebemos que os conteúdos a serem tratados pela Educação Física, influenciam na predominância da tipologia de gestos a serem expressos pelas crianças, não estabelecendo relação direta com a idade e sim com a natureza dos códigos e signos da cultura corporal.

A natureza de cada conteúdo tratado pela Educação Física apresenta necessidades de expressão diferente. A Ginástica, por exemplo, se vincula com a origem do movimentar-se, à necessidade de realizar experiências diferentes e valiosas; o Jogo por sua vez vincula-se à ludicidade e à necessidade do homem de criar, divertir-se e sentir prazer; o Esporte carrega consigo valores relativos à competição e à normatização das ações de quem o pratica; e, a Dança oportuniza a expressão de emoções, o conhecimento do corpo, dentre outros aspectos.

Tais características dos conteúdos abordados fizeram com que as crianças explorassem mais determinados gestos, aproximando-se mais em alguns momentos de gestos com dimensões mais evidentemente situadas numa situação de concretude ou num contexto de abstração. Analisamos que o nível de instauração da criança na linguagem, ou seja, o momento de aquisição de linguagem vivido por ela, também influenciava nessa variedade/amplitude/aprofundamento de uso de gestos/expressões corporais, bem como da elaboração da produção vocal.

Nessa perspectiva, destacamos que a organização do ambiente/espço da aula é bastante relevante para contextualizar a temática, o conteúdo e o fenômeno da

cultura corporal a ser tratado naquela ocasião; constituindo-se como um importante elemento para o estabelecimento da referenciação associativa. Na nossa pesquisa verificamos que tal referenciação pode se estabelecer por meio de três vias: 1) informações mediadas pelo docente/interlocutor; 2) experiências e conhecimentos prévios (podem ser aulas anteriores no mesmo ano); 3) contexto espacial imagético.

Diante do exposto, foi possível comprovar nossa terceira hipótese, a depender da temática da Cultura Corporal abordada na aula, há predominâncias diferentes de produções gestuo-vocais durante as interações. Pois, cada fenômeno tem uma natureza própria que acaba favorecendo determinados contextos, contornos e cenários. Ainda assim, lembramos que os sujeitos são únicos e que há uma variação individual na expressão/materialização dos gestos em função disso também.

Outro elemento que gostaríamos de ressaltar foi o estabelecimento gradativo da fluência das pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal em função das oportunidades sistemáticas que foram garantidas no que tange ao acesso às aulas de Educação Física no decorrer dos anos de escolarização das crianças. Foi perceptível que do Grupo 1 ao Grupo 3 houve um avanço na fluência e na elaboração de expressões corporais, gestos, produções vocais e olhares; assim como do Grupo 3 ao Grupo 5.

Por conseguinte, estabelecemos consonância com Silva (2007, p. 286) quando ela aponta que a criança produz “uma história de enunciações, por meio da qual constitui sua língua materna e o sistema de representações de sua cultura, estabelecendo-se, desse modo, como sujeito de linguagem”. E complementamos a ideia pontuando que fazem parte deste sistema de representações de sua cultura, as diversas modalidades que a criança se utiliza para se expressar de forma sincrônica ou não, como os gestos e expressões corporais.

Destacamos mais uma vez que garantir o acesso às expressões pertinentes à cultura corporal como forma de conhecimento sistematizado articuladas às ações das escolas, respeitando as peculiaridades das crianças dos 0 aos 5 anos, é ampliar as possibilidades de experienciar diversas modalidades de expressão de linguagem, superando uma visão disciplinar de olhar para escola. Afinal, Vygotsky; Luria; Leontiev (2016) apontam que a linguagem está imbricada ao pensamento e a convergência entre eles é o que possibilita aos sujeitos saltos qualitativos de aprendizagem. Logo, consideramos o acesso às diferentes modalidades enquanto algo primordial.

Pois, conseguimos verificar em nossas análises que os quatro fenômenos da cultura corporal (Ginástica, Luta, Dança, Jogo e Esporte) que conseguimos acompanhar, apresentam uma diversidade de recurso multimodais (produções vocais, expressões faciais, olhar etc.) de linguagem registrados durante as vivências sistematizadas de Educação Física; que se diferenciaram tanto em função da natureza do fenômeno experimentado naquela aula, quanto em função do momento de desenvolvimento humano vivido pela criança analisada.

Uma vez que a linguagem é multimodal e as crianças interagem por essa via desde o nascimento apropriando-se cada vez mais dela por meio da prosódia gestuo-vocal em contato com a família (CAVALCANTE *et al.*, 2016; CAVALCANTE; 2018) e depois em instituições como a escola (na Educação Infantil), concebemos que são as oportunidades de acesso à linguagem nas quais elas vão transitando, usufruindo das posições enunciativas, como elucida Silva (2009) que permite a elaboração de discursos cada vez mais próximos da fluência no que se refere a produção vocal e às expressões corporais.

Um dos nossos objetivos específicos foi tentar identificar e categorizar possíveis gestos característicos realizados pelas criança nas aulas de Educação Física, e fomos capazes de averiguar que quando as aulas são sistematizadas e tem o objetivo de socializar os conhecimentos elaborados ao longo da história de modo crítico, as crianças têm a oportunidade de, com base nas referências associativas e socioculturais, de vivê-lo a partir de sua singularidade. Desse modo, averbamos que as aulas de Educação Física escolar na Educação Infantil apresentam ao menos mais duas possibilidades de materializações de gestos enquanto linguagem humana: 1) pantomimas associativas referenciadas na cultura corporal e 2) os gestos de expectativa com marcações ritmadas referenciadas na fala do outro.

Concluimos a análise sobre os nossos achados afirmando que tal pesquisa nos possibilitou inferir que se inserida na Educação Infantil a partir de uma abordagem crítica, integrada à proposta da escola e dialogada com a equipe pedagógica, a Educação Física se configura como um espaço qualificado de ensino-aprendizagem das expressões corporais pertinentes à cultura corporal, bem como um lugar de instauração na linguagem uma vez que traz como objeto as produções vocais e gestos. Deste modo, se inserida nas escolas e tratada a partir do seu conteúdo específico, poderá agregar valor ao processo de aquisição de linguagem da criança.

Lembramos que os Centros Municipais de Educação Infantil em grande parte são integrais e oportunizam espaços para as crianças se constituírem cada vez mais na/pela linguagem a partir de elementos sistematizados como as pistas multimodais estruturadas nos movimentos e produções vocais realizadas pelos docentes. Isto porque não há sujeito dissociado da linguagem, nem expressão corporal dissociada de produção vocal, sendo o funcionamento da linguagem multimodal.

Esta tese comprova que além de, as aulas de Educação Física sistematizadas na Educação Infantil serem fundamental para as crianças se instaurarem no mundo, a partir das atividades sociais, os fenômenos da cultura corporal utilizados como estratégia teórico-metodológica em parceria com a equipe da escola, possibilita uma complexidade significativa de processos linguísticos para criança em aquisição da linguagem, sendo imprescindível para o desenvolvimento humano integral; além de quebrar paradigmas e expectativas exacerbadas direcionadas a fala.

De acordo com a LDB 9.394/96, o objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nesse sentido, esta tese deixa como legado a proposição da inserção da Educação Física tratada por um especialista no componente como uma possibilidade de expressão colabora no processo aquisicional da linguagem) infantil, a ser integrado na Rede Municipal de Educação do Recife. E deixa também a comprovação de sua ideia geral de que quanto antes às crianças tiverem direito de acessarem aulas sistematizadas de Educação Física a partir de uma abordagem crítica que entenda que a criança pode e deve acessar a linguagem a partir das diferentes perspectivas; elas poderão de fato e de direito ampliar seu repertório de interação com outrem e com o mundo, podendo explorar e apropriar-se daquilo que está ao seu redor com mais autonomia em direção ao desenvolvimento integral e à formação humana inserida na linguagem multimodal. Afinal, como nos lembra Benveniste, não há sujeito sem linguagem porque a linguagem serve para viver.

REFERÊNCIAS

ABNER, N.; COOPERRIDER, K.; GOLDIN-MEADOW, S. Gesture for linguists: A handy primer. *Language and linguistics compass*, v. 9, n. 11, p. 437-451, 2015. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4721265/>>. Acesso em: 28 de mar. de 2019.

ALMEIDA, A. T. M. C. B.; CAVALCANTE, M. C. B. A multimodalidade como via de análise: contribuições para pesquisas em aquisição de linguagem. *Letrônica*, v. 10, n. 2, p. 526-537, 2017. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/letronica/article/view/26403>>. Acesso em: 03 de jul. de 2019.

ARRUDA, V. L. *Expressividades (re)veeladas: a prática docente na/da educação infantil mediada pela dimensão de corporeidade*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE: Programa de Pós-Graduação em Educação UFPE, 2011.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V.; CAVALCANTE, M. C. B. Aquisição de linguagem em contextos de atenção conjunta: o envelope multimodal em foco. *Signótica*, v. 24, n. 2, p. 469-491, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/18782>>. Acesso em: 18 de mar. de 2020.

ÁVILA-NÓBREGA, P. *O estudo do envelope multimodal: como uma contribuição para a aquisição da linguagem*. Curitiba: Appris, 2018.

_____. *O sistema de referenciação multimodal de crianças com síndrome de down em engajamento conjunto*. Tese (Doutorado em Linguística – Linha: Teorias Linguísticas). João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB, 2017.

BARBOSA, I. G. *et al. A BNCC e a regulação da educação infantil: perspectiva crítica*. Fórum Nacional Popular de Educação, 2018. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58900452/IVONE_GARCIA_BARBOSA20190414-117724-aeoym9-libre.pdf>. Acesso em: 08 de mar. de 2023.

BARBOSA, R. F. M.; DEL RIO MARTINS, R. L.; MELLO, A. DA S. A educação infantil na base nacional comum curricular: avanços e retrocessos. *Movimento-revista de educação*, n. 10, p. 147-172, 30 jun. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32667>>. Acesso em: 25 de mar. de 2023.

BARROS, A. T. M. C. *Fala inicial e prosódia: do balbucio aos blocos de enunciado*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BARROS, I. B. R.; FONTE, R. F. L. Estereotípias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, n. 4, p. 745-763, 2016.

BEILOCK, S. L.; GOLDIN-MEADOW, S. Gesture changes thought by grounding it in action. *Psychological science*, v. 21, n. 11, p. 1605-1610, 2010. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2978768/>>. Acesso em: 04 de abr. de 2020.

BELTRÃO, F. R. C.; CARVALHO, G. A singularidade do papel do outro na aquisição da linguagem de crianças abrigadas. *Psicologia: Teoria e Prática*. v.10, n.1, p.79-94, 2008. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1938/193818625007.pdf>>. Acesso em: 30 de nov. de 2018.

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral*. vol. 1. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

BETTI, M. As três semióticas e a Educação Física como linguagem. *Conexões*, v. 19, p. 1-21, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/conex.v19.i1.8661420>>. Acesso em: 21 de mar. de 2023.

_____.; GOMES-DA-SILVA, P. N. *Corporeidade, jogo, linguagem: a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2019.

BOULITREAU, P. R. P. *Práticas Corporais na Educação Infantil: análise dos procedimentos metodológicos das professoras polivalentes de uma escola do município de Recife-PE*. Dissertação (Mestrado em Educação Física – Linha: Prática Pedagógica e Formação Profissional). Recife: Programa de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB, 2017.

_____. *Práticas corporais na Educação Infantil*. Curitiba: Appris, 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 23 de jun. 2020.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96*. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 18 de mar. 2020.

_____. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Brasília: Subchefia de assuntos jurídicos, 2013. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348>. Acesso em: 18 de mar. 2020.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Educação Física, v.7, Brasília: MEC, 1997.

BRASILEIRO, L. T.; BARROS, A. D.; DA SILVA, L. A. Linguagem e Educação Física: análise de artigos científicos da área de Educação Física. In: *XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte*. 2017. Disponível: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/view/9882>>. Acesso em: 13 de mar. de 2023.

BRUNER, J. The ontogenesis of speech acts. In: *Journal of child language*. Vol. 2 Nº 1. Cambridge: Cambridge University Press, 1975.

CARTMILL, E. A.; DEMIR, Ö. E.; GOLDIN-MEADOW, S. Studying Gesture. *Research Methods in Child*, p. 208, 2012. Disponível em: <<http://library.uc.edu.kh/userfiles/pdf/25.Research%20Methods%20in%20Child%20Language%20A%20Practical%20Guide.pdf#page=232>>. Acesso em: 01 de jun. de 2020.

CAVALCANTE, M. C. B. Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição da linguagem. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 21, p. 1-31, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636971>>. Acesso em: 02 de mai. de 2019.

CAVALCANTE, M. C. B.; BRANDÃO, L. W. P. Gesticulação e fluência: contribuições para a aquisição da linguagem. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, v. 54, n. 1, p. 55-66, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636971>>. Acesso em: 31 de jul. de 2020.

_____ *et al.* Gestualidade como uma pista importante da fluência infantil. *Revista Prolíngua*, João Pessoa, v.10, 2015.

CAVALCANTE, M. C. B. *O gesto de apontar como processo de co-construção nas Interações mãe-criança*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras/UFPE, 1994.

CAVALCANTE, M. C. B. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. *Revista Investigações*, v. 21, n. 2, p. 153-169, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/view/1449/0>>. Acesso em: 20 de mar. de 2023.

_____ *et al.* Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. *Estudos linguísticos*, São Paulo, v.45, n.2, p.411-426, 2016. Disponível em: <<https://revistadogel.emnuvens.com.br/estudos-linguisticos/article/view/984>>. Acesso em: 28 de mar. de 2019.

CAVALCANTI, D. R. *O lugar do gesto nas teorizações linguísticas*. Dissertação (Mestrado em Linguística – Linha: Teorias Linguísticas). João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Linguística/UFPB, 2020.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CORREA, L. M. S. Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 15, n. SPE, p. 339-383, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300014&script=sci_arttext>. Acesso em: 08 de jul. de 2020.

COULON, A. *Etnometodologia e educação*. São Paulo: Cortez, 2017.

DA NÓBREGA, T. P. A palavra é um certo lugar do meu mundo linguístico: notas sobre corpo, linguagem e expressão em Merleau-Ponty. *Conexões*, v. 19, p. e021022-e021022, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/conex.v19i1.8665342>>. Acesso em: 21 de mar. de 2023.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. *Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola*. Campinas: Papyrus Editora, 2014.

DE DOMINGUES, A. I.; PEREIRA, I. S. P. A comunicação na educação de infância numa perspectiva multimodal. *Zero-a-Seis*, v. 24, n. 46, p. 1168-1195, 2022. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/89785>>. Acesso em: 22 de mar. de 2023.

DUARTE, L. R. Educação física como linguagem. *Motriz*. Rio Claro, v.16, n.2, p.292-299, abr./jun. 2010. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n2p292>>. Acesso em: 13 de mar. de 2023.

EHRENBERG, M. C. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. *Pro-Posições*, v. 25, p. 181-198, 2014.

ESCOBAR, M. O. Cultura Corporal na escola: tarefas da Educação Física. *Motrivivência*, Florianópolis, ano VII, n. 08, dezembro, 1995.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Caderno CEDES*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622004000100005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 18 de jul. de 2016.

FARIAS, U. S; MALDONADO, D. T.; RODRIGUES, G. M. Educação física, linguagem e educação infantil: uma aproximação com Paulo Freire. *Inter-Ação*, Goiânia, v.46, n. ed.especial, p. 1102-1113, set. 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v46ied.especial.68416>>. Acesso em: 27 de mar. de 2023.

FONSECA, J.J.S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=oB5x2SChpSEC&oi=fnd&pg=PA6&dq=fonseca+%2B+2002+%2B+Metodologia+da+pesquisa+cient%3%ADfca&ots=OQXZZv7ol0&sig=LSuYHzK9pxu8YE3bm3g1t5ub27>>. Acesso em: 15 de abr. de 2016.

FONTE, R. F. L. *et al.* A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem: algumas reflexões. In: BARROS, I. R. *et al.* (Org.). *Aquisição, desvios e práticas de linguagem*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014.

FONTE, R. F. L.; BARROS, I. B. R.; CAVALCANTE, M. C. B. Perspectiva enunciativa-multimodal nos estudos sobre aquisição e transtornos de linguagem. in CAVALCANTE, M. C. B.; BARROS, I. B. R. (orgs.). *Linguagem: aquisição da fala e da escrita*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.

FONTE, R. F. L.; CAVALCANTE, M. C. B. Abordagem multimodal da linguagem: contribuições à clínica fonoaudiológica. In: MONTENEGRO, A. C. A.; BARROS, I. B. R.; AZEVEDO, N. P. S. G. (Org.). *Fonoaudiologia e Linguística: teoria e prática*. 224ed. Curitiba: Appris, 2016, v. 1, p. 205-205.

FONTE, R. F. L. Fluência/Disfluência e Gesticulação: compreendendo a aquisição da linguagem de uma criança cega. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem*. v. 29, 2014.

FRANÇA, T. L. Educação – Corporeidade – *Lazer*: saber da experiência cultural em prelúdio. Natal: UFRN, 2003. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Metodologia de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas S.A., 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 29 de jul. de 2017.

GOLDIN-MEADOW, S.; BEILOCK, S. L. Action's influence on thought: The case of gesture. *Perspectives on psychological science*, v. 5, n. 6, p. 664-674, 2010. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3093190/>>. Acesso em: 04 de abr. de 2020.

GOLDIN-MEADOW, S.; COOK, S. W.; MITCHELL, Z. A. Gesturing gives children new ideas about math. *Psychological science*, v. 20, n. 3, p. 267-272, 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-9280.2009.02297.x?casa_token=lc0lq_QXr7sAAAAA:FBCiN4n9DDVmkwxtmU-bmP51rDHMKvCjeo1JA2QWys59xGDOZ_mq7Zlb6vmw2VXgzKOoGDJtk-SXJQ>. Acesso em: 24 de mar. de 2023.

GOLDIN-MEADOW, S. How gesture promotes learning throughout childhood. *Child Dev Perspect*. August, v.3, n.2, p.106-111, 2009. Disponível em: <<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1750-8606.2009.00088.x>>. Acesso em: 11 de jun. de 2019.

_____. Learning through gesture. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, v. 2, n. 6, p. 595-607, 2011. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/wcs.132>>. Acesso em: 04 de abr. de 2020.

GOLDIN-MEADOW, S.; MCNEILL, D. *The role of gesture and mimetic representation in making language the province of speech*, 1999. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/profile/David-Mcneill-7/publication/>>. Acesso em: 29 de mar. de 2023.

GOLDIN-MEADOW, S. What the hands can tell us about language emergence. *Psychonomic Bulletin & Review*, v. 24, n. 1, p. 213-218, 2017. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.3758/s13423-016-1074-x>>. Acesso em: 02 de mai. de 2020.

GONÇALVES, M. *Sentir, pensar, agir*. Corporeidade e Educação. 5. ed. Campinas: Papirus, 1997.

GONZALEZ, F. J.; SCHWENGBER, M. S. V. *Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade*. Edelbra Editora Ltda, 2012.

JÚNIOR, J. T. F.; DE AZEVEDO, N. D. A dêixis pessoal na aquisição de linguagem: uma perspectiva enunciativa. *Scripta*, v. 22, n. 44, p. 249-262, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/16926>>. Acesso em: 10 de mai. de 2023.

KEEVALLIK, L. The interdependence of bodily demonstrations and clausal syntax. *Research on Language & Social Interaction*, v. 46, n. 1, p. 1-21, 2013. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08351813.2013.753710>>. Acesso em: 30 de mai. de 2023.

KENDON, A. Gesticulation and speech: Two aspects of the. *The relationship of verbal and nonverbal communication*, n. 25, p. 207, 1980. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Tbg98xnbIYwC&oi=fnd&pg=PA207&dq=Gesticulation+and+speech:+Two+aspects+of+the.+The+relationship+of+verbal+and+nonverbal+communication&ots=pwZ-zRiJIB&sig=_U2zRZzMxOIGKVhs3RPcK8ZSmEE>. Acesso em: 29 de abr. de 2019.

_____. *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge University Press, 2004. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=hDXnnzmDkOkC&oi=fnd&pg=PR6&dq=Gesture:+Visible+action+as+utterance&ots=RK5Trb_ReG&sig=ap31XINxf43nGf0DuHCxCEhmNnQ>. Acesso em 30 de mar. de 2019.

_____. How gestures can become like words. *Crosscultural Perspectives in Nonverbal Communication*, January, p. 131-141, 1988. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/1992-98173-004>>. Acesso em: 16 de ago. de 2020.

_____. Language matrix. *Gesture*, v. 9, n. 3, p. 352-372, 2009.

_____. Reflections on the “gesture-first” hypothesis of language origins. *Psychonomic Bulletin & Review*, v. 24, n. 1, p. 163-170, 2017. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.3758/s13423-016-1117-3>>. Acesso em: 28 de mar. de 2019.

KIMBARA, I. On gestural mimicry. *Gesture*, v. 6, n. 1, p. 39-61, 2006. Disponível em: <<https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075>>. Acesso em: 23 de mar. de 2023.

KITA, S. Cross-cultural variation of speech-accompanying gesture: A review. *Language and cognitive processes*, v. 24, n. 2, p. 145-167, 2009. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/01690960802586188?needAccess=true&role=button>>. Acesso em: 06 de mai. de 2023.

LADEIRA, M. F. T.; DARIDO, S. C.; RUFINO, L. G. B. Interfaces entre a Educação Física e a área da Linguagem: contextos e possibilidades. *Educação & Linguagem*, v. 16, n. 2, p. 237-269, 2013. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/3247/3830>>. Acesso em: 21 de mar. de 2023.

LAVIER, J.; BECK, J. M. Unifying principles in the description of voice, posture and gesture. In: CAVE, C.; GUAITELLA, I. *Interactions et comportement multimodaux dans la communication*. Paris, L'Harmattan, 2001, p. 46-63.

LIMA, I. L. B.; CAVALCANTE, M. B. C. Desenvolvimento da linguagem na clínica fonoaudiológica em uma perspectiva multimodal. *Revista do GEL*, v. 12, n. 2, p. 89-111, 2015. Disponível em: <<https://revistadogel.emnuvens.com.br/rg/article/view/382>>. Acesso em: 22 de mai. de 2019.

LORANDI, A.; CRUZ, C. R.; SCHERER, A. P. R. Aquisição da linguagem. *Verba Volant*, v. 2, n. 1, p. 144-66, 2011. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/37416951/Aquisicao_da_Linguagem.pdf>. Acesso em: 01 de jun. de 2020.

MAIA, J. N. *Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação infantil*. Dissertação de Mestrado em Educação. Campo Grande - MS: Universidade Católica Dom

Bosco (UCDB), 2012. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/11459-janaina-nogueira-maia.pdf>>. Acesso em: 22 de set. de 2017.

MARTINY, L. E.; THEIL, L. Z.; NETO, E. M. A legitimação da educação física escolar: a cultura corporal de movimento como linguagem e condição de possibilidade de conhecimento. *Caderno de Educação Física e Esporte*, v. 19, n. 3, p. 241-247, 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.36453/cefe.2021.n3.27089>>. Acesso em: 21 de mar. de 2023.

MCNEILL, D. Gesture: a psycholinguistic approach. *The encyclopedia of language and linguistics*, p. 58-66, 2006. Disponível em: <https://mcneilllab.uchicago.edu/pdfs/gesture.a_psycholinguistic_approach.cambridge.encyclopedias.com.pdf>. Acesso em: 25 de mar. de 2019.

_____. *Gesture and thought*. Chicago: University of Chicago Press, 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/229068064_Gesture_and_Thought>. Acesso em: 17 de ago. de 2020.

_____. *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. University of Chicago press, 1992. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=3ZZAfNumLvwC&oi=fnd&pg=PA6&dq=mcneill+1992&ots=oJhdQBvG6x&sig=VtQ34UinORI5c82Q2GmazwpefO8&redir_esc=y#v=onepage&q=mcneill%201992&f=false>. Acesso em: 05 de mai. de 2020.

MEYER, C. Ethnography: Body, communication, and cultural practices. In: *Body – Language – Communication: An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*. MULLER, C. *et al.* Volume 1.p. 227-239. Gruyter Mouton: 2013

MINAYO, M. C. de S. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10. ed. rev. e aprim. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORATO, E. M. *et al.* Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. *Educação & Sociedade*, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000200007&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 01 de jun. de 2020.

NEIRA, M. G. A abordagem das diferenças no currículo cultural da Educação Física. *Revista Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 10, p. 39-56, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/003060385>>. Acesso em: 21 de mar. de 2023.

_____. *Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas*. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

NEIRA, M. G. ; NUNES, M. L. F. Currículo cultural, Linguagem, Códigos e representação: uma proposta para produção de outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes. In: MALDONADO, D.T.; FARIAS, U.S.; NOGUEIRA, V.A. *Linguagens na Educação Física escolar: diferentes formas de ler o mundo*. Curitiba: Editora CRV, 2021.

RECIFE. *Política de ensino da rede municipal do Recife: Educação Infantil*. Recife: Secretaria de Educação, 2015. Disponível em: <http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/sites/default/files/digital_Educacao%20Infantil.pdf>. Acesso em: 04 de mar. de 2016.

_____. *Política de ensino da Rede municipal do Recife: Educação Infantil – currículo revisto, considerando a homologação da BNCC (dezembro de 2017)*. Recife: Secretaria de Educação, 2021. Disponível em:

<http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/sites/default/files/arquivos_informativos_hom_e/educacao_infantil_-_politica_de_ensino_rmer_2021.pdf>. Acesso em: 21 de mar. de 2023.

ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. 3ª edição. Campinas-SP: Papirus, 2013.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Autores associados, 2021.

SAUSSURE, F. Curso de lingüística geral. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2008. Disponível:

<<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Nsd0kiUfRlgC&oi=fnd&pg=PR13&dq=SAUSSURE,+Ferdinand+de.+Curso+de+ling%C3%BC%C3%ADstica+geral.+Organiza%C3%A7%C3%A3o+de+Charles+Bally+e+Albert+Sechehaye+com+a+colabora%C3%A7%C3%A3o+de+Albert+Riedlinger.+Trad.+de+Ant%C3%B4nio+Chelini,+Jos%C3%A9+Paulo+Paes+e+Izidoro+Blikstein.+24%C2%AA+ed.+S%C3%A3o+Paulo:+Pensamento-Cultrix,+2002&ots=I-wkEjQXr8&sig=owF8PM6gilrhukn7ozf2CBr5OyA#v=onepage&q&f=false>>. Acesso: 23 de mar. de 2023.

SCAPIN, G. J.; DA SILVA CAMARGO, M. C. O brincar como objeto da EFE na educação infantil: a relação entre corpo, linguagem e criança. *Conexões*, v. 19, p. e021038-e021038, 2021. Disponível: <<https://doi.org/10.20396/conex.v19.i1.8661442>>. Acesso em: 24 de mar. de 2023.

SCARPA, E. Sons preenchedores e guardadores de lugar: relações entre fatos sintáticos e prosódicos na aquisição da linguagem. In SCARPA, E. *Estudos de prosódia*. São Paulo: Ed. da UNICAMP, p. 253-284, 1999.

SILVA, C. L. C. *A instauração da criança na linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem*. Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS (Tese de Doutorado), 2007.

SILVA, C. L. C.; DIEDRICH, M. S. A experiência da criança na linguagem. *Prolíngua*. João Pessoa, PB. Vol. 8, n. 2, 145-456, 2013.

SILVA, C. L. C.; OLIVEIRA, G. F.; DIEDRICH, M. S. A teoria da linguagem de Émile Benveniste: uma abertura para os estudos em aquisição da linguagem. *Fragmentum*. Santa Maria, RS. N. 56 (jul./dez. 2020), p.[259]-280, 2020. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/223843>>. Acesso em 22 de mar. de 2023.

SOUZA JÚNIOR, M.; MELO, M. S. T.; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v.16, n.03, p.31-49, julho/setembro de 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/11546/10008>>. Acesso em: 27 de jul. de 2017.

SOUZA JÚNIOR, M. *et al.* Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 33, n. 2, p. 391-411, 2011.

SWIGGERS, P. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Revista Confluência*, v. 44/45, p. 192-210, 2013.

TAVARES, M. O ensino jogo na escola: uma abordagem metodológica para a prática dos professores de Educação Física. In TAVARES, Marcelo *et al.* *Prática Pedagógica e formação profissional na Educação Física: reencontros com caminhos interdisciplinares*. Recife: EDUPE, 2006.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Martins Fontes, 2003.

URBANIK, P.; SVENNEVIG, J. Action-depicting gestures and morphosyntax: the function of gesture-speech alignment in the conversational turn. *Frontiers in Psychology*, v. 12, p. 689292, 2021. Disponível em: <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.689292/full>>. Acesso em: 15 de mai. de 2023.

VYGOTSKY; L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 14ª edição. São Paulo: Ícone editora, 2016.

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “**A LINGUAGEM EM AQUISIÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**”.
2. Você foi selecionado por estar regularmente matriculado neste Centro Municipal de Educação Infantil e sua participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
4. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
5. O objetivo principal deste estudo é compreender as expressões corporais como linguagem utilizada por crianças em aquisição a partir das aulas de Educação Física escolar na Educação Infantil.
6. Sua participação nesta pesquisa consistirá em ser filmado ao participar das oficinas das práticas corporais ofertadas regularmente pela escola. As imagens serão analisadas pelas pesquisadoras em momento posterior.
7. Os riscos relacionados com sua participação são de ordem social e psicológica, vinculados ao constrangimento na participação, pois haverá a filmagem das crianças. Entretanto, os dados não serão expostos, serão apenas manipulados pelas pesquisadoras envolvidas o que minimiza os riscos da pesquisa. Para além disso, nos casos em que julgarmos pertinentes (quando houver necessidade) podemos encaminhar as crianças para um acompanhamento psicológico. Por fim, as crianças e famílias podem se desvincular da pesquisa no momento em que desejarem.
8. Os benefícios relacionados com a sua participação é a possibilidade de acessar a oficina de práticas corporais e os conhecimentos e aprendizagens vinculadas a ela.
9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
10. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação (informar, de acordo com o método utilizado na pesquisa, como o pesquisador protegerá e assegurará a privacidade).
11. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL (ORIENTADOR)

RENATA FONSECA LIMA DA FONTE

Rua do Príncipe, 526 – Boa Vista – bloco G4 – 6º andar, sala 609 – CEP 50050-900 – RECIFE – PE – BRASIL

(81) 9 9805-4642

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na Rua do Príncipe, 526 – Boa Vista – bloco G4 – 6º andar, sala 609 – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. telefone: (81)2119-4041 ou 2119-4376 – endereço eletrônico: cep@unicap.br - [Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h - Segunda a sexta-feira.](#)

Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.

Recife, _____ de _____ de _____

Assinatura do SUJEITO DA PESQUISA

(quando o sujeito da pesquisa for criança, adolescente, ou pessoa com discernimento prejudicado pegar também a assinatura do Pai / Mãe ou Responsável Legal).

Assinatura do PAI / MÃE ou RESPONSÁVEL LEGAL
(além de apresentar o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido)).

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP
SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte
CEP: 70719-000 - Brasília-DF

ANEXO 2 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, **AUTORIZO**, através do presente termo, os pesquisadores (Paula Roberta Paschoal Boulitreau e Renata Fonseca Lima Da Fonte) do projeto de pesquisa intitulado **“A LINGUAGEM EM AQUISIÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL”** a realizar as fotos/filmagem que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos/imagens (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Recife, ____/____/_____.

Assinatura do Entrevistado

Nome do Responsável Legal	CPF	RG

Assinatura do Responsável Legal do menor – incapaz

Assinatura do Pesquisador Responsável pela Entrevista

ANEXO 3 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Aquisição e desvios de linguagem na perspectiva multimodal

Pesquisador: Renata Fonseca Lima da Fonte

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 30037020.4.0000.5206

Instituição Proponente: Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP/PE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.951.141

Apresentação do Projeto:

Este estudo propõe discutir o processo de aquisição e desvios de linguagem a partir da perspectiva linguística multimodal, de forma a compreender o funcionamento multimodal da linguagem desviante, bem como da linguagem sem desvios. Em relação a essa temática, procuraremos responder ao problema de pesquisa: De que forma os aspectos multimodais da linguagem coatuam na aquisição e nos desvios de linguagem, especialmente gagueira infantil e atraso de linguagem secundário autismo? Para essa investigação, realizaremos uma pesquisa qualitativa para a análise de dados

já coletados de grupos linguísticos distintos com ou sem desvio de linguagem, que foram videografados; além disso, outros dados de aquisição e de desvio de linguagem serão coletados a partir de filmagem em diferentes cenários interativos, incluindo ambiente domiciliar, escola e grupos específicos de atendimento de sujeitos com comprometimento linguístico, como atraso de linguagem secundário ao autismo e gagueira. Os sujeitos

da pesquisa farão parte de grupos linguísticos: com ou sem desvio de linguagem e estarão na faixa etária entre 0 a 18 anos de idade. A partir dos resultados, espera-se contribuir para a reflexão sobre o uso de estratégias terapêuticas e educacionais que promovam melhor funcionamento linguístico de sujeitos com desvio de linguagem em diferentes cenários sociais.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

Endereço: Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609

Bairro: Boa Vista

CEP: 50.050-900

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2119-4041

Fax: (81)2119-4004

E-mail: cep@unicap.br



Continuação do Parecer: 3.951.141

- Discutir aquisição e desvios de linguagem a partir da perspectiva linguística multimodal.

Objetivos Secundários:

- Analisar a multimodalidade no processo de aquisição da linguagem e na linguagem desviante.
- Investigar a relação entre gestos e produções vocais de sujeitos sem ou com desvios de linguagem em momento de interação.
- Identificar as produções gestuais de sujeitos sem ou com desvios de linguagem em diferentes contextos interativos.
- Comparar fluência/disfluência multimodal na aquisição da linguagem e na linguagem desviante.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A autora do Projeto apresenta, satisfatoriamente, tanto os riscos que a pesquisa apresenta aos participantes, como as maneiras de contorná-los, indicando também os benefícios decorrentes de sua realização.

Quanto aos riscos afirma: "Esta pesquisa poderá apresentar os seguintes riscos ou dificuldades aos sujeitos:(i) Inibição para participar de interações cotidianas e das atividades em diferentes cenários interativos: ambiente domiciliar, na escola ou grupos específicos de atendimento, por saberem que serão observados e filmados pela pesquisadora. (ii) Pressão psicológica por acharem que serão avaliados durante sua participação na pesquisa. (iii) Constrangimento durante a participação na pesquisa, que será filmada. Em relação aos possíveis riscos mencionados, indicamos as seguintes ações para minimizá-los:(i) No que diz respeito às participações, iniciaremos a coleta de dados no momento em que os sujeitos estiverem mais à vontade e após um envolvimento maior deles nas interações diversas. (ii) Esclarecimentos aos sujeitos e responsáveis acerca dos objetivos, da metodologia e dos benefícios da pesquisa.(iii) Encaminhamento à Clínica de Psicologia da Universidade Católica de Pernambuco para um trabalho de acompanhamento especializado".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um Projeto de Pesquisa cujo objetivo é relevante e se encontra bem fundamentado, tanto teórica quanto metodologicamente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os vários termos obrigatórios estão adequadamente apresentados.

Endereço: Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609
Bairro: Boa Vista **CEP:** 50.050-900
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** oep@unicap.br



Continuação do Parecer: 3.951.141

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

A coordenação do CEP aprova ad referendum o projeto, uma vez que havia poucos detalhes a serem resolvidos e nenhuma questão ética. Parecer "APROVADO", lembra à necessidade do envio do RELATÓRIO FINAL da pesquisa em cumprimento das determinações contidas na RESOLUÇÃO Nº 466 CNS, de 12/12/2012 como orienta o Manual intitulado: "ENVIAR NOTIFICAÇÃO", disponibilizado na Central de Suporte da Plataforma Brasil <http://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/publico/indexPublico.jsf>

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1525193.pdf	01/04/2020 18:39:06		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodepesquisadetalhadorevisado.pdf	01/04/2020 18:37:10	Renata Fonseca Lima da Fonte	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEGRUPOVIIISujeitocom18anosrevisado.pdf	01/04/2020 18:36:58	Renata Fonseca Lima da Fonte	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEGRUPOVIISujeitodepesquisacom18anosrevisado.pdf	01/04/2020 18:36:37	Renata Fonseca Lima da Fonte	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEGRUPOVIrealrevisado.pdf	01/04/2020 18:36:17	Renata Fonseca Lima da Fonte	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEGRUPOVeGrupoBrevisado.pdf	01/04/2020 18:35:56	Renata Fonseca Lima da Fonte	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEGRUPOVeGrupoArevisado.pdf	01/04/2020 18:35:44	Renata Fonseca Lima da Fonte	Aceito

Endereço: Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609
Bairro: Boa Vista **CEP:** 50.050-900
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefones: (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br



Continuação do Parecer: 3.951.141

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEGRUPOVrevisado.pdf	01/04/2020 18:35:32	Renata Fonseca Lima da Fonte	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEGRUPOIVrevisado.pdf	01/04/2020 18:34:49	Renata Fonseca Lima da Fonte	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEGRUPOIIIeGrupoBrevisado.pdf	01/04/2020 18:34:33	Renata Fonseca Lima da Fonte	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEGRUPOIIIeGrupoArevisado.pdf	01/04/2020 18:34:16	Renata Fonseca Lima da Fonte	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEGRUPOIIIrevisado.pdf	01/04/2020 18:34:04	Renata Fonseca Lima da Fonte	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEGRUPOIIrevisado.pdf	01/04/2020 18:33:49	Renata Fonseca Lima da Fonte	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEGRUPOIrevisado.pdf	01/04/2020 18:33:14	Renata Fonseca Lima da Fonte	Aceito
Outros	Termodecompromissoeconfidencialidade.pdf	16/03/2020 22:24:10	Renata Fonseca Lima da Fonte	Aceito
Outros	formulario.pdf	16/03/2020 22:10:24	Renata Fonseca Lima da Fonte	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAssentimentoGrupoVIIeGRUPOB.pdf	16/03/2020 22:05:48	Renata Fonseca Lima da Fonte	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAssentimentoGrupoVIIA.pdf	16/03/2020 22:05:31	Renata Fonseca Lima da Fonte	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoAssentimentoGrupoVIeVII.pdf	16/03/2020 22:04:59	Renata Fonseca Lima da Fonte	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TermodeAssentimentoGrupoVeGRUPOB.pdf	16/03/2020 22:04:41	Renata Fonseca Lima da Fonte	Aceito

Endereço: Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609

Bairro: Boa Vista

CEP: 50.050-900

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2119-4041

Fax: (81)2119-4004

E-mail: cap@unicap.br



Continuação do Parecer: 3.951.141

Ausência	TermodeAssentimentoGrupoVeGRUPO B.pdf	16/03/2020 22:04:41	Renata Fonseca Lima da Fonte	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoAssentimentoGrupoVeA.pdf	16/03/2020 22:04:22	Renata Fonseca Lima da Fonte	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAssentimentoGrupoVeV.pdf	16/03/2020 22:04:08	Renata Fonseca Lima da Fonte	Aceito
Outros	Termoautorizacaousoimagemedeipoimen to.pdf	16/03/2020 20:21:55	Renata Fonseca Lima da Fonte	Aceito
Outros	ParecerCCP.pdf	16/03/2020 20:19:11	Renata Fonseca Lima da Fonte	Aceito
Declaração de concordância	cartadeaceite.pdf	16/03/2020 20:13:19	Renata Fonseca Lima da Fonte	Aceito
Outros	curriculolattesRenata.pdf	16/03/2020 20:12:38	Renata Fonseca Lima da Fonte	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	cartadeanuencia.pdf	16/03/2020 20:10:59	Renata Fonseca Lima da Fonte	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	16/03/2020 18:01:02	Renata Fonseca Lima da Fonte	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 02 de Abril de 2020

Assinado por:

Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609

Bairro: Boa Vista

CEP: 50.050-900

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2119-4041

Fax: (81)2119-4004

E-mail: ccp@unicap.br