

MOVIMENTO COMO MEDIADOR PEDAGÓGICO: PRÁTICAS CORPORAIS E LÚDICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

**MOVEMENT AS A PEDAGOGICAL MEDIATOR: BODILY AND PLAYFUL
PRACTICES IN CONTINUING TEACHER EDUCATION**

Ciências Humanas • 08/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/791483208](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/791483208)

Patrícia Barroso de Oliveira¹

Cleverton José Farias de Souza²

RESUMO

O artigo sistematiza e discute uma experiência de formação continuada intitulada “O movimento como parte do processo de aprendizado”, desenvolvida com aproximadamente 400 professores de diferentes grupos étnicos, no município de Santa Isabel do Rio Negro, Amazonas. Tem como objetivo analisar possibilidades pedagógicas do movimento, dos jogos, das atividades lúdicas e de referências culturais amazônicas como mediadores dos processos de ensino e aprendizagem. Trata-se de um relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-reflexivo, organizado a partir da sistematização dos conteúdos teóricos e das práticas pedagógicas desenvolvidas durante a formação. Inicialmente, foram abordados fundamentos relacionados ao desenvolvimento humano, desenvolvimento motor, aprendizagem motora e relações entre movimento e aprendizagem. Posteriormente, foram realizadas atividades de locomoção, manipulação e estabilidade, circuitos motores, jogos, danças, cantigas, trava-línguas e propostas envolvendo elementos da cultura amazônica, como a canoa, o rio, o boto, a cutia e a castanha. Os resultados evidenciaram possibilidades de articulação entre movimento, linguagem, cognição, interação social e cultura, destacando o potencial das práticas corporais e lúdicas como recursos de mediação pedagógica. A experiência também evidenciou a importância da contextualização cultural e da adaptação das propostas às características dos diferentes grupos étnicos e contextos escolares. Conclui-se que o movimento pode assumir função pedagógica transversal na formação docente, contribuindo para práticas educativas participativas, lúdicas e culturalmente contextualizadas. Por se tratar de relato de experiência, os resultados não permitem estabelecer efeitos mensuráveis sobre aprendizagem ou desenvolvimento motor.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Desenvolvimento; Interculturalidade.

ABSTRACT

This article systematizes and discusses a continuing teacher education experience entitled “Movement as Part of the Learning Process,” developed with approximately 400 teachers from different ethnic groups in the municipality of Santa Isabel do Rio Negro, Amazonas, Brazil. The study aims to analyze the pedagogical possibilities of movement, games, playful activities, and Amazonian cultural references as mediators of teaching and learning processes. This is an experience report based on a qualitative approach and a descriptive-reflective perspective, organized through the systematization of the theoretical content and pedagogical practices developed during the training. Initially, theoretical foundations related to human development, motor development, motor learning, and the relationship between movement and learning were addressed. Subsequently, activities involving locomotion, manipulation, and stability, motor circuits, games, dances, songs, tongue twisters, and proposals incorporating elements of Amazonian culture, such as canoes, rivers, the boto, the agouti, and Brazil nuts, were conducted. The results demonstrated possibilities for articulating movement, language, cognition, social interaction, and culture, highlighting the potential of bodily and playful practices as resources for pedagogical mediation. The experience also demonstrated the importance of cultural contextualization and adapting proposals to the characteristics of different ethnic groups and school contexts. It is concluded that movement can assume a transversal pedagogical role in teacher education, contributing to participatory, playful, and culturally contextualized educational practices. As this is an experience report,

the findings do not allow for the establishment of measurable effects on learning or motor development.

Keywords: Continuing teacher education; Development; Interculturality.

1. INTRODUÇÃO

A escola constitui um espaço no qual diferentes dimensões do desenvolvimento humano se articulam. Aprender não se restringe à aquisição de conteúdos conceituais, pois envolve relações entre corpo, cognição, afetividade, linguagem, cultura e interação social. Nessa perspectiva, o movimento pode ser compreendido não apenas como expressão motora, mas como uma possibilidade de mediação da experiência educativa, especialmente quando as atividades pedagógicas mobilizam participação, exploração, interação e resolução de problemas.

A prática que deu origem a este artigo parte da compreensão de que o desenvolvimento humano ocorre ao longo da vida e envolve dimensões motoras, sociais, afetivas e cognitivas inter-relacionadas (Papalia; Feldman, 2013). No campo do desenvolvimento motor, Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) destacam a progressão e a organização das habilidades motoras, permitindo compreender movimentos de estabilidade, locomoção e manipulação em diferentes contextos de vida.

Essa compreensão ganha relevância quando se considera a formação de professores em contextos marcados pela diversidade cultural. A formação docente não deve ser pensada como simples transmissão de técnicas, mas como espaço de diálogo entre conhecimentos, experiências e contextos socioculturais. No campo

da educação escolar indígena, estudos ressaltam a importância de processos formativos atentos às especificidades culturais, linguísticas e comunitárias (Monte, 2000; Cavalcante, 2003). Experiências mais recentes no Amazonas também evidenciam a necessidade de articular formação docente, saberes tradicionais e práticas pedagógicas interculturais (Bettiol et al., 2026).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reconhece o corpo e o movimento como dimensões relevantes da aprendizagem, especialmente na Educação Infantil, ao organizar o campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos” e ao valorizar experiências corporais, expressivas, relacionais e culturais (BRASIL, 2018). Desse modo, o movimento pode constituir uma via para aproximar os conteúdos escolares das experiências concretas dos estudantes.

Nesse contexto, o objetivo deste artigo é sistematizar e discutir uma experiência de formação continuada de professores de diferentes grupos étnicos, focalizada no uso do movimento, dos jogos, das atividades lúdicas e de referências culturais amazônicas como possibilidades de mediação pedagógica. Especificamente, busca-se: a) discutir relações entre desenvolvimento motor, aprendizagem e desenvolvimento humano; b) descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas durante a formação; e c) refletir sobre suas possibilidades para práticas educativas contextualizadas e interculturais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Desenvolvimento Humano, Aprendizagem e Movimento

O desenvolvimento humano caracteriza-se por mudanças que ocorrem ao longo do ciclo vital e pela interação entre diferentes dimensões do sujeito. Papalia e Feldman (2013) apresentam o desenvolvimento como processo multidimensional, envolvendo aspectos físicos, cognitivos e psicossociais. Nessa direção, o desenvolvimento motor não deve ser isolado das demais dimensões, uma vez que as experiências corporais se relacionam com exploração do ambiente, autonomia, comunicação e participação social.

A perspectiva construtivista de Piaget enfatiza a atividade do sujeito na construção do conhecimento. A criança aprende por meio de sua ação sobre o ambiente, construindo e reorganizando esquemas a partir das experiências. Em uma proposta pedagógica que utiliza o movimento, essa concepção possibilita considerar o corpo como participante ativo da aprendizagem, e não como elemento separado do trabalho cognitivo.

Vygotsky (2007), por sua vez, enfatiza o papel das interações sociais e da mediação cultural no desenvolvimento. A aprendizagem é constituída nas relações entre sujeitos e nas práticas culturais, o que reforça a necessidade de compreender atividades corporais e lúdicas como experiências sociais e culturalmente situadas. Freire (1996) contribui para essa discussão ao defender uma educação dialógica, na qual os saberes e experiências dos sujeitos constituem elementos relevantes do processo educativo.

No campo específico do desenvolvimento motor, Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) organizam as habilidades motoras em grandes categorias, entre elas estabilidade, locomoção e manipulação. As habilidades de estabilidade envolvem equilíbrio e controle corporal;

as de locomoção relacionam-se ao deslocamento do corpo no espaço; e as de manipulação envolvem imprimir ou receber força sobre objetos. Essa classificação oferece uma referência útil para a elaboração de atividades pedagógicas diversificadas.

2.2. Aprendizagem Motora e Progressão das Habilidades

A aprendizagem de habilidades motoras pode ser compreendida como processo progressivo. Fitts e Posner (1967) propuseram três estágios da aprendizagem motora: cognitivo, associativo e autônomo. No estágio inicial, o aprendiz busca compreender a tarefa; no estágio intermediário, aperfeiçoa sua execução; e, no estágio avançado, realiza a habilidade com maior automatização.

Essa perspectiva reforça a importância de organizar experiências adequadas ao nível de desenvolvimento e às possibilidades dos participantes. Em contextos educacionais, atividades motoras não precisam assumir necessariamente caráter esportivo. Elas podem ser integradas à linguagem, à matemática, à música, à cultura, à cooperação e à resolução de problemas, criando situações em que o estudante aprende ao agir.

2.3. Ludicidade, Cultura e Práticas Pedagógicas

O jogo e a brincadeira possuem potencial educativo porque mobilizam regras, tomada de decisão, imaginação, interação e resolução de problemas. Kishimoto (2011) destaca a relevância do jogo, do brinquedo e da brincadeira no processo educativo, considerando suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Em contextos amazônicos e interculturais, a escolha das atividades também requer atenção às referências culturais dos participantes e das comunidades. Cantigas, narrativas, brincadeiras, elementos da natureza e experiências relacionadas ao território podem ser mobilizados pedagogicamente quando tratados de forma contextualizada e respeitosa, sem reduzir culturas específicas a recursos decorativos.

A educação intercultural pressupõe diálogo entre diferentes saberes e reconhecimento da diversidade. Monte (2000) chama atenção para os desafios de construção de currículos interculturais e para as relações entre identidade, língua e formação de professores indígenas. Cavalcante (2003), ao analisar o Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia, evidencia que a formação docente precisa considerar os saberes e projetos educativos construídos pelos próprios povos. Estudos recentes sobre experiências de formação no Amazonas também apontam a importância da articulação entre formação, saberes tradicionais, línguas e práticas pedagógicas contextualizadas.

3. METODOLOGIA

O estudo é um relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-reflexivo, elaborado a partir de uma ação de formação continuada intitulada “O movimento como parte do processo de aprendizado” e de seu conjunto de práticas pedagógicas para professores indígenas na cidade de Santa Isabel do Rio Negro, no Amazonas. Participaram aproximadamente 400 professores. Ainda, a experiência foi desenvolvida com professores de diferentes grupos étnicos, considerando a diversidade sociocultural presente no público participante.

A formação foi organizada em dois eixos articulados: fundamentação teórica e vivências pedagógicas. Inicialmente, foram apresentados conteúdos sobre desenvolvimento humano, desenvolvimento motor, aprendizagem motora e relação entre movimento e aprendizagem. Foram abordadas as dimensões motora, social, afetiva e cognitiva do desenvolvimento e discutida a compreensão do movimento como parte ativa da aprendizagem. É importante ressaltar que sempre associando aos elementos culturais próximos da sua realidade.

Em seguida, foram desenvolvidas práticas pedagógicas que exploraram diferentes formas de movimento e interação. Foram realizadas atividades de locomoção, manipulação e estabilização, que se associavam a animais da fauna amazônica; além de circuitos motores, jogos pedagógicos, danças e atividades lúdicas. As propostas foram organizadas de modo a possibilitar diferentes níveis de complexidade, considerando as características das tarefas e as possibilidades dos participantes.

Também foram realizadas atividades de linguagem articuladas ao movimento e à cultura amazônica. Entre elas, utilizaram-se cantigas relacionadas à canoa e ao rio Amazonas, trava-línguas associados ao boto e atividades de contagem relacionadas à cutia e à castanha. Essas práticas foram apresentadas como possibilidades de integração entre linguagem, movimento, memória, atenção, interação e elementos culturais do contexto amazônico.

As atividades foram conduzidas de forma participativa, buscando aproximar os fundamentos discutidos das situações concretas de ensino. Os professores vivenciaram as propostas e foram convidados

a refletir sobre suas possibilidades de adaptação para diferentes faixas etárias, contextos escolares e objetivos pedagógicos.

A análise apresentada neste artigo é realizada de forma descritivo-interpretativa, tomando como unidade de análise os conteúdos teóricos e as práticas sistematizadas no material da formação. Não foram utilizados testes padronizados, escalas de desempenho ou procedimentos estatísticos. Portanto, os resultados discutidos correspondem às possibilidades pedagógicas identificadas na experiência e não constituem evidência experimental de eficácia.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. O Movimento Como Mediador Pedagógico

A experiência possibilitou organizar o movimento como elemento transversal do processo educativo. Em vez de ser compreendido exclusivamente como finalidade da Educação Física, o movimento foi apresentado como recurso que poderia ser incorporado a diferentes situações de aprendizagem. Essa perspectiva dialoga com a concepção de que o sujeito aprende pela interação ativa com o meio e com a compreensão de que experiências corporais participam da construção de significados.

As práticas de locomoção, manipulação e estabilização permitiram visualizar diferentes componentes das habilidades motoras. Correr, saltar, equilibrar-se, arremessar, agarrar e manipular objetos foram tratados como ações que poderiam ser organizadas pedagogicamente em tarefas com diferentes níveis de complexidade e alinhados ao conhecimento prévio do contexto sociocultural. A proposta, portanto, não se restringiu à repetição do movimento, mas buscou associá-lo a objetivos de aprendizagem.

Essa organização aproxima-se das orientações da BNCC para o desenvolvimento de experiências corporais e expressivas e reforça a importância de proporcionar situações nas quais crianças possam explorar o corpo, os objetos, o espaço e as relações sociais (BRASIL, 2018). O Caderno de Práticas da BNCC também apresenta experiências pedagógicas como possibilidades de articulação entre práticas realizadas nas escolas e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

4.2. Jogos, Linguagem e Cultura Amazônica

Um dos aspectos centrais da formação foi a utilização de elementos culturais amazônicos nas atividades. A cantiga da canoa no rio Amazonas, por exemplo, articulou ritmo, movimento, oralidade e imaginação. Os trava-línguas envolvendo o boto foram utilizados em atividades de alfabetização, enquanto a proposta envolvendo cutias e castanhas associou oralidade, contagem e raciocínio.

Essas práticas demonstraram que elementos culturais do território podem constituir pontos de partida para propostas interdisciplinares. A canoa, o rio, o boto, a cutia e a castanha não foram apresentadas apenas como conteúdos sobre a Amazônia, mas como referências capazes de organizar ações corporais, linguísticas e cognitivas. Essa abordagem é coerente com uma educação que considera a experiência cultural dos sujeitos como componente do processo de aprendizagem.

Em uma formação destinada a professores de diferentes grupos étnicos, entretanto, essa contextualização requer cuidado metodológico. Não se deve pressupor que uma mesma referência cultural represente todos os grupos. A experiência analisada oferece

possibilidades de adaptação, e não um modelo único de prática intercultural. A construção de atividades precisa considerar os saberes, as línguas, as histórias, os territórios e as formas próprias de ensinar e aprender de cada comunidade.

4.3. Cooperação, Competição e Interação Social

Os jogos pedagógicos foram organizados tanto em situações de competição quanto de cooperação. Essa diversidade possibilitou discutir que o jogo pode desenvolver não apenas habilidades motoras, mas também regras, comunicação, negociação, tomada de decisão e convivência.

A dimensão social é particularmente relevante quando se compreende a aprendizagem como processo mediado culturalmente. A interação entre participantes cria oportunidades de observação, imitação, colaboração, comunicação e resolução conjunta de problemas. Ao mesmo tempo, atividades competitivas precisam ser planejadas de maneira que a competição não se sobreponha aos objetivos educativos nem produza exclusão dos participantes com diferentes níveis de habilidade.

Nesse sentido, o professor atua como mediador: organiza a tarefa, estabelece objetivos, adapta regras e cria condições para que diferentes participantes possam participar. Essa atuação aproxima-se da concepção freireana de prática educativa como ação intencional, dialógica e comprometida com a participação dos sujeitos (Freire, 1996).

4.4. Formação Docente e Possibilidades de Aplicação

A formação não se limitou à apresentação de exercícios. As práticas foram utilizadas como exemplos para que os professores pudessem reconhecer princípios e possibilidades de adaptação. Essa característica é importante na formação continuada, pois uma atividade pedagógica ganha maior potencial quando o professor compreende por que a utiliza, quais objetivos pretende alcançar e como pode modificá-la conforme o contexto.

No caso de professores de diferentes grupos étnicos, a formação continuada pode constituir espaço de diálogo entre conhecimentos acadêmicos e experiências comunitárias. A literatura sobre formação de professores indígenas na Amazônia ressalta justamente a necessidade de considerar a autonomia, as identidades, os saberes e as especificidades dos povos envolvidos (Cavalcante, 2003; Monte, 2000). Experiências recentes de formação intercultural no Amazonas reforçam essa perspectiva ao evidenciarem a articulação entre práticas docentes, conhecimentos tradicionais e diversidade sociocultural.

Assim, as práticas apresentadas na formação podem ser entendidas menos como um conjunto fechado de atividades e mais como princípios de planejamento: partir do contexto cultural; utilizar o corpo como possibilidade de exploração e expressão; integrar movimento e linguagem; propor desafios graduais; estimular interação; e adaptar as tarefas aos diferentes sujeitos e objetivos de aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sistematização da experiência permitiu evidenciar o movimento como possibilidade de mediação pedagógica em processos de

formação continuada de professores. As práticas desenvolvidas mostraram que atividades corporais, jogos, danças, circuitos, cantigas e trava-línguas podem ser organizados de maneira integrada a objetivos cognitivos, linguísticos, sociais e culturais.

A experiência também indicou a relevância de contextualizar as propostas pedagógicas. O uso de referências amazônicas, como a canoa, o rio, o boto, a cutia e a castanha, favoreceu a construção de situações em que movimento, linguagem e cultura foram trabalhados conjuntamente. Contudo, em contextos compostos por diferentes grupos étnicos, a contextualização precisa ser construída de forma dialógica e não homogeneizante, reconhecendo que diferentes comunidades possuem repertórios culturais próprios.

Do ponto de vista da formação docente, a experiência reforçou a importância de apresentar não apenas atividades, mas fundamentos que permitam ao professor compreender, adaptar e recriar as propostas. O movimento, nessa perspectiva, pode deixar de ocupar um lugar periférico e assumir função pedagógica articulada às experiências concretas dos estudantes.

Por se tratar de um relato de experiência, os achados não permitem afirmar que as práticas produziram efeitos mensuráveis sobre a aprendizagem ou o desenvolvimento motor. Estudos posteriores poderão investigar essas possibilidades por meio de observação sistemática, entrevistas, registros de aula e instrumentos de avaliação adequados aos diferentes contextos. Ainda assim, a experiência oferece uma base para discutir práticas educativas participativas, corporais, lúdicas e culturalmente contextualizadas na formação continuada de professores.

A realização desta atividade contou com o apoio e o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em articulação com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), que possibilitou a liberação da professora e formadora para atuar junto a uma Assessoria Pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento das ações de formação continuada no interior do Amazonas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTIOL, Celia Aparecida; SILVA, Jeiviane Justiniano da; SOUZA, Adria Simone Duarte de. Pedagogia Intercultural Indígena: diálogos sobre língua, alfabetização e interculturalidade. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 42, e98183, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.98183>.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Caderno de práticas: relatos de práticas de educadores*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas>. **Acesso em: 1 out. 2026.**

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia.

Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 22, p. 14–24, jan./abr. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100003>.

FITTS, Paul M.; POSNER, Michael I. Human performance. Belmont, CA: Brooks/Cole, 1967.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: **Paz e Terra**, 1996.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jacqueline D. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7. ed. Porto Alegre: **AMGH**, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: **Cortez**, 2011.

MONTE, Nietta Lindenberg. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 7-29, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000300001>.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. Desenvolvimento humano. 12. ed. Porto Alegre: **AMGH**, 2013.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. 25. ed. Rio de Janeiro: **Forense Universitária**, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: **Martins Fontes**, 2007.

¹ Acadêmica de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Orientador no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)