

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

ANNE SCHNEIDER EWALD

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Diálogos entre a Sociologia da Infância e o Comportamento Motor

VITÓRIA

2021

ANNE SCHNEIDER EWALD

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Diálogos entre a Sociologia da Infância e o Comportamento Motor

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na linha de pesquisa Educação Física, Currículo, Cotidiano e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. André da Silva Mello.

VITÓRIA

2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

E94p Ewald, Anne Schneider, 1989-
A prática pedagógica da educação física com a educação
infantil : diálogos entre a sociologia da infância e o
comportamento motor / Anne Schneider Ewald. - 2021.
155 f. : il.

Orientador: André da Silva Mello.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. educação física. 2. educação infantil. 3. sociologia da infância.
4. comportamento motor. I. Mello, André da Silva. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física
e Desportos. III. Título.

CDU: 796

ANNE SCHNEIDER EWALD

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Diálogos entre a Sociologia da Infância e o Comportamento Motor

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na linha de pesquisa Educação Física, Currículo, Cotidiano e Formação Docente.

Aprovado em 01 de outubro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. André da Silva Mello
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Orientador e Presidente da Comissão

Prof. Dr. Amarílio Fereira Neto
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Examinador Interno

Prof. Dr. Edison de Jesus Manoel
Universidade de São Paulo (USP)
Examinador Externo

*Dedico este trabalho a todas as crianças,
que merecem ser amadas, ouvidas e
respeitadas nos seus direitos.*

AGRADECIMENTOS

No livro de Salmos, capítulo 9, versículo 1, diz: *Senhor, quero dar-te graças de todo o coração e falar de todas as tuas maravilhas. Em ti quero alegrar-me e exultar, e cantar louvores ao teu nome, ó Altíssimo!* E aqui estou! Tentando traduzir em palavras a gratidão do meu coração pela finalização deste ciclo da pós-graduação e de todo o processo que passei até chegar aqui!

Torno público os meus agradecimentos:

A Deus, por me sustentar nessa jornada! Agradeço pela minha vida, pela minha saúde, pelo Seu cuidado diário, pelo Seu amor incomparável e incondicional por mim, pela Sua graça derramada diariamente e pelas oportunidades abençoadas que Ele sempre me ofereceu! Jesus é o meu sustento, o ar que eu respiro, a vida que existe em mim! Sou grata, pois havia dias que eu literalmente sentia Ele me carregando! Obrigada, Deus, pelas orações respondidas, pela minha família, pelos amigos que me apoiaram nessa trajetória e também pelos que fiz durante o processo!

A todas as **crianças**, que são as verdadeiras protagonistas, e me ajudaram a ser uma pessoa melhor! Sou grata pela oportunidade e o privilégio de trabalhar com um público tão especial! Obrigada, crianças, por tanto amor e aprendizagem! Agradeço, em especial, às crianças do CMEI Dr. Denizart Santos, que me permitiram realizar a pesquisa e proporcionaram momentos preciosos de parceria e ensinamentos nas mediações, e às crianças do CMEI Professora Maria Amélia da Conceição Rosa pela convivência diária cheia de amor! O desejo sincero da *tia Anne* é que vocês cresçam não só em estatura, mas em conhecimento, sabedoria e graça. Que sejam crianças amadas, respeitadas e felizes!

À minha **família**, em especial, aos meus pais Ricardo e Eloisa, por não medirem esforços para me apoiar! Pai e mãe, obrigada! Obrigada por me ensinarem que o verdadeiro caminho do sucesso é estar firmado em Jesus! Obrigada por me respeitarem, me amarem e cuidarem de mim! Vocês são meus exemplos de dedicação, honestidade, amor e fé! Às minhas irmãs Ellen e Helena, pelo apoio! Tenho certeza que estamos trilhando caminhos de sucesso e de luz pela terra. Ao meu noivo, Éder, famoso Rei do Empadão! Obrigada pelas orações, pela compreensão e pela paciência. Agora o casamento sai! (risos)

Ao meu querido orientador, amigo e professor **Dr. André da Silva Mello**. Mello, como carinhosamente o chamo, obrigada! A Bíblia fala que devemos honrar a quem merece honra

(Romanos 13:7)! Hoje, o meu homenageado é você! É um desafio conseguir expressar em palavras a gratidão do meu coração pelo seu apoio até aqui. Sou muito grata a Deus por ter te conhecido na UVV em 2007 e reencontrado com você em 2018, agora na UFES! Obrigada pelos seus ensinamentos, pelo seu tempo dedicado a mim, por acreditar na minha capacidade de concluir essa pesquisa com qualidade. Obrigada pelo seu amor, dedicação, comprometimento e responsabilidade! Que privilégio ser orientada por um professor de altíssimo patamar! Um professor que literalmente cuida dos seus! Um exemplo de força, perseverança e cuidado com o próximo! Um exemplo que merece ser seguido! Um grande profissional da Educação Física brasileira, a quem eu tenho a satisfação de chamar de orientador e amigo! Todas as experiências formativas que compartilhamos auxiliaram, e muito, para a qualidade da minha formação docente! Desejo que Deus continue te guiando e te capacitando nessa trajetória pessoal e profissional! Você é, sem dúvidas, muito especial!

Aos meus amigos. Quantos amigos maravilhosos eu tenho a honra de ter! Já que não consigo falar o nome de todos vocês, quero representar esse carinho honrando minha amiga Camila Amaral, que esteve comigo durante todo esse percurso, torcendo, orando e se alegrando comigo! Simplesmente: obrigada!

Aos meus queridos e incomparáveis amigos do NAIF. Também é difícil expressar em palavras o que vivi com vocês nesse processo. Obrigada por tantos ensinamentos, pelo apoio, por me auxiliarem a ser uma pessoa e uma professora mais humana e sensível, por me ensinarem o verdadeiro sentido de “amor ao próximo”. Obrigada pelas brincadeiras! Vocês são benção demais na minha vida! Em especial, agradeço aos queridos Luisa Helmer, Laurinha, Mestre Fábio e Bia. Quantos dias divertidos passamos juntos. Obrigada pelas risadas, pelos lanches compartilhados e pelo cotidiano de, praticamente, 2 anos que vivemos! Valeu a pena demais! Esse grupo é sensacional. Meu desejo é que continuemos a contribuir para uma educação que se importa com as crianças!

Ao querido professor e amigo Alexandre Marchiori! Alê, obrigada pelo apoio, pelos conselhos, pela paciência e sabedoria! Você foi um super parceiro nessa jornada! É sempre muito bom aprender com você! Obrigada!

Ao excelentíssimo Prof. Dr. Edison de Jesus Manoel. Que honra poder contar com a sua ajuda nesse processo. Um professor de renome e tão importante na história da Educação Física brasileira e da área do Comportamento Motor. Obrigada pelos ensinamentos, pela sensibilidade no olhar sobre os meus objetivos e, conseqüentemente, os direcionamentos preciosos para a

conclusão desta pesquisa. Por me ajudar a pensar sobre “a minha Alice”. Agradeço pela disponibilidade, atenção e humildade em aceitar o convite de compor a comissão examinadora da qualificação e da defesa, dispondo do seu tempo para leitura e contribuição da dissertação. Professor Edison, obrigada!

Ao Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto e Prof. Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins. Obrigada por aceitarem a me ajudar nesse processo. Pela leitura criteriosa do trabalho, pelos direcionamentos qualificados e a disponibilidade em contribuir no andamento e finalização da pesquisa!

Aos meus colegas de trabalho do CMEI Professora Maria Amélia da Conceição Rosa pela parceria em todos esses anos. Em especial, à diretora Márcia Valéria De Nardi Zachel, pelo apoio, reconhecimento e carinho! Vocês, com certeza, fazem a diferença na minha vida e na de nossas crianças!

À Prefeitura Municipal da Serra pelos 2 anos de licença que me foram concedidos para estudo. Trabalhar nesse município, embora distante de onde resido, é uma benção na minha vida! Fiz grandes amizades, aprendi muito e me sinto muito mais preparada para continuar na docência após esse período! Serra, obrigada!

À CAPES/MEC, pelo apoio financeiro por dois anos de estudo! Esse apoio foi fundamental para que eu conseguisse me dedicar exclusivamente à pesquisa!

Aos amigos da igreja e meu querido pastor Evaldo, pela torcida, apoio e amor nesse processo!

OBRIGADA, PESSOAL! VALEU DEMAIS!

Então disse Jesus: “Deixai vir a mim as crianças e não as impeçam; pois o Reino dos céus pertence aos que são semelhantes a elas.”
Mateus 19:14

RESUMO

As práticas pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil, historicamente, têm sido marcadas por abordagens que oferecem pouca margem para a participação ativa das crianças em seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Essas práticas, influenciadas por paradigmas biológicos e universais, cuja ênfase recai sobre os fatores maturacionais do desenvolvimento infantil, secundarizam a dimensão sociocultural presente nesse processo. Buscando afirmar práticas pedagógicas que considerem a criança em sua complexidade biopsicossocial, os objetivos desta dissertação são: a) analisar uma proposta de mediação pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil que mobilizou pressupostos da Sociologia da Infância e do Comportamento Motor; e b) avaliar o processo de mediação empreendido, considerando a postura pedagógica da professora, os pressupostos teóricos mobilizados e, sobretudo, as formas de se expressar e comunicar das crianças. Utiliza a pesquisa-ação existencial como opção metodológica, que foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES, com uma turma de doze crianças na faixa etária de cinco a seis anos de idade. A pesquisa teve a duração de seis meses, totalizando 40 encontros, que foram tematizados por *jogos e brincadeiras com os esportes*. Os dados foram produzidos por meio de observação participante, desenhos e fotografias e sistematizados em diário de campo. As mediações foram construídas em uma relação dialógica, em parceria entre professores e as crianças e a execução das habilidades motoras não foi externamente orientada, mas ocorreu por meio de um processo que considerou as agências dos infantis e as suas subjetividades. A diversificação e a combinação das habilidades de correr, saltar, driblar, arremessar, rebater, receber e manipular materiais ganharam sentidos para as crianças, pois foram realizadas com base em suas experiências e mediante as suas práticas autorais. Com base na *reprodução interpretativa*, os infantis empreenderam as suas marcas identitárias nos bens culturais que lhes foram apresentados, ressignificando-os conforme os seus interesses e possibilidades. Ancorada nos pressupostos da Aprendizagem Motora, realizou brincadeiras em que as crianças tiveram a liberdade de decidir como executar as suas habilidades motoras em situações abertas e fechadas. Essas decisões exigiram adaptações paramétricas, que ocorreram à medida que perturbações foram incluídas. A professora desenvolveu a escuta sensível e o olhar atento às diferentes linguagens das crianças, às suas formas singulares de se expressar e de se comunicar. Ao ressignificar o olhar sobre o campo do Comportamento Motor, considerou-se as individualidades infantis, o contexto sociocultural em que as crianças se desenvolviam e a

forma singular que elas agiam e se comunicavam. As práticas pedagógicas analisadas sinalizaram possibilidades para mobilizar os pressupostos do Comportamento Motor e da Sociologia da Infância, contribuindo para a efetivação de mediações que consideraram a criança como sujeito ativo em seus próprios processos de desenvolvimento. Ressaltamos a necessidade de que mais pesquisas abordem os cotidianos escolares e que a produção do conhecimento científico esteja cada vez mais próxima do que realmente acontece na prática pedagógica com as crianças pequenas, superando, dessa forma, a dicotomia entre teoria e prática.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Física; Comportamento Motor; Sociologia da Infância.

ABSTRACT

The Physical Education pedagogical practices with early childhood education, have been historically marked by approaches that offer little scope for the active participation of children during their learning and development processes. Such practices, influenced by biological and universal paradigms, whose emphasis lies on the maturational factors of the children 's development, is secondary to the socio-cultural dimension present in this process. Seeking to affirm pedagogical practices that take into consideration the children in all their biopsychosocial complexity, this essay aims at: a) analyzing a pedagogical mediation proposal of Physical Education with Children's Education that has mobilized assumptions of the Children's Sociology and Motor Behavior; and b) evaluating the mediation process undertaken, considering the Teacher's pedagogical posture, the theoretical assumptions mobilized and, above all, the children's ways of communicating and expressing themselves. The work uses the existential research-action as methodological option, which was held at a Children's Education Municipal Center in the city of *Vitória/ES*, with a group of twelve children from five to six years old. The research lasted for six months, in a total of 40 meetings, which had themes of games and playful activities with the sports. Data was produced through the participant observation, drawings and pictures that had been systematized into a field diary. The mediations were built in a dialogic relation, in partnership between Teachers and children, and the performance of the motor skills had not been oriented from the outside, however it happened through a process that considered the child's agencies and their subjectivities. The diversification and the combination of the abilities to run, hop, dribble, throw, bounce, receive and manipulate materials make sense to the children, once they have been carried out on the basis of their experiences and before their copyright practices. Based on the interpretative reproduction, children implemented their identity marks on the cultural goods that they have been introduced to, giving a new meaning according to their interests and possibilities. By anchoring on the assumption of the Motor Learning, it was played a fun activity in which the children were free to decide how to perform their motor skills during open and closed situations. These decisions demanded parametric adaptations that happened as long as the disorders were included. The Teacher has developed the sensitive listening and the watchful eye towards the different languages of the children, the singular ways of expressing themselves and communicating. By giving a new meaning to the view on the Motor Behaviour field, it was taken into consideration the children's individualities, the socio cultural context in which the

children are develop and the singular way they act and communicate. The pedagogical practices analyzed indicated possibilities to mobilyze the assumptions of the Motor Behavior and the Children's Sociology, contributing for the effectiveness of mediations that consider the children as active subjects in their own development process. The work highlighted the necessity of more research to address the school daily life and that the scientific knowledge production is each time closer to what really happens regarding pedagogical practice with young children, overcoming, this way, the dichotomy between theory and practice.

Keywords: Early Childhood Education. Physical Education. Motor Behaviour. Children's Sociology.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Fachada principal do CMEI.....	34
Imagem 2 – Pátio externo (perspectiva 1)	34
Imagem 3 – Pátio externo (perspectiva 2)	35
Imagem 4 – Parquinho gramado.....	35
Imagem 5 – Refeitório	36
Imagem 6 – Rampa de acesso ao segundo pavimento.....	36
Imagem 7 – Corredor.....	37
Imagem 8 – Secretaria e sala das pedagogas e diretora.....	37
Imagem 9 – Sala de Informática.....	38
Imagem 10 – Sala de Movimento (perspectiva 1)	38
Imagem 11 – Sala de Movimento (perspectiva 2)	39
Imagem 12 – Exposição da pesquisa às crianças	41
Imagem 13 – Professora e crianças conversando	41
Imagem 14 – Desenhos infantis.....	45
Imagem 15 – Crianças desenhando	45
Imagem 16 – Criança expondo seu desenho.....	46
Imagem 17 – Desenhos em grupo	46
Imagem 18 – Criança mostrando seu desenho	47
Imagem 19 – Exposição dos desenhos no CMEI	47
Imagem 20 – Conversa sobre as modalidades esportivas.....	48
Imagem 21 – Criança observando imagens	48
Imagem 22 – Expressão corporal das habilidades	49

Imagem 23 – Crianças saltando sobre os obstáculos.....	57
Imagem 24 – Criança diversificando o salto	57
Imagem 25 – Criança saltando sobre o obstáculo	57
Imagem 26 – Salto com pés afastados.....	59
Imagem 27 – Salto com os pés unidos	59
Imagem 28 – Salto lateral com os pés unidos.....	59
Imagem 29 – Saltos nos rolos de espuma.....	61
Imagem 30 – Saltos nos sacos de boxe.....	62
Imagem 31 – Salto lateral sobre os rolos de espuma.....	62
Imagem 32 – Crianças brincando de saltar os materiais	64
Imagem 33 – Crianças criando maneiras de saltar	64
Imagem 34 – Gol confeccionado com materiais alternativos.....	66
Imagem 35 – Gol do futebol americano	66
Imagem 36 – Crianças brincando de arremessar	67
Imagem 37 – Criança diversificando o arremesso.....	67
Imagem 38 – Brincadeira em duplas	68
Imagem 39 – Crianças e professores brincam juntos	68
Imagem 40 – Professor brinca junto.....	69
Imagem 41 – Professora brinca junto de basquete	70
Imagem 42 – Criança participa da brincadeira.....	71
Imagem 43 – Crianças brincam de driblar.....	73
Imagem 44 – Diversificação do drible.....	73
Imagem 45 – Combinação do salto e drible	74
Imagem 46 – Diversificação do drible com as mãos.....	74

Imagem 47 – Crianças brincam de driblar alternando as mãos	74
Imagem 48 – Meninas brincam de grávidas	76
Imagem 49 – Crianças desenhando em suas bexigas (1).....	78
Imagem 50 – Crianças desenhando em suas bexigas (2).....	78
Imagem 51 – Criança rebate a bexiga com os pés.....	79
Imagem 52 – Criança rebate a bexiga com a cabeça	79
Imagem 53 – Brincadeira em duplas	79
Imagem 54 – Criança rebate a bexiga com as mãos.....	80
Imagem 55 – Criança rebate a bexiga com o dedo.....	80
Imagem 56 – Criança rebate a bexiga com apenas uma mão.....	81
Imagem 57 – Crianças comemorando como o jogador Gabigol	82
Imagem 58 – Criança, na psicina, imitando o jogador Gabigol	83
Imagem 59 – Desenho das crianças sobre as aulas de Educação Física (1).....	84
Imagem 60 – Desenho das crianças sobre as aulas de Educação Física (2).....	84
Imagem 61 – Criança brinca com o chapéu.....	85
Imagem 62 – Crianças brincando com os chapéus.....	86
Imagem 63 – Crianças brincando de GR.....	87
Imagem 64 – Vídeo dos melhores momentos das mediações	88
Imagem 65 – Crianças e professora assistindo ao vídeo	89
Imagem 66 – Crianças brincando com as habilidades manipulativas	90
Imagem 67 – Criança manipulando as claves	90
Imagem 68 – Crianças brincando com a professora.....	90
Imagem 69 – Criança saltando do palco.....	91
Imagem 70 – Brincando de ginástica rítmica (1)	92

Imagem 71 – Brincando de ginástica rítmica (2)	92
Imagem 72 – Criança salta a amarelinha	93
Imagem 73 – Crianças criam uma nova maneira de saltar	93
Imagem 74 – Apresentação conjunta de Ginástica Rítmica	94
Imagem 75 – Simulação de apresentação	94
Imagem 76 – Brincadeira coletiva	95
Imagem 77 – Crianças criam a sua brincadeira	96
Imagem 78 – Crianças diversificam seus saltos	97
Imagem 79 – Salto apoiado	99
Imagem 80 – Salto sobre o obstáculo	99
Imagem 81 – Crianças e professora dialogam sobre as imagens que encontraram.....	101
Imagem 82 – Todos mostram suas imagens	102
Imagem 83 – Salto com as pernas afastadas.....	103
Imagem 84 – Salto com giro.....	104
Imagem 85 – Crianças saltam juntas (1)	104
Imagem 86 – Crianças saltam juntas (2)	104
Imagem 87 – Crianças saltam juntas (3)	105
Imagem 88 – Crianças demonstrando corporalmente as habilidades do vôlei.....	109
Imagem 89 – Criança executando a manchete	110
Imagem 90 – Criança realizando o toque	110
Imagem 91 – Crianças brincam de rebater sentadas.....	112
Imagem 92 – Crianças brincam de rebater em pé.....	112
Imagem 93 – Crianças brincam de rebater deitadas	112
Imagem 94 – Crianças brincando como seus pares	114

Imagem 95 – Brincadeira vôlei com lençol.....	115
Imagem 96 – Crianças preparando-se para receber.....	116
Imagem 97 – Interação entre professora e crianças.....	123
Imagem 98 – Criança correndo.....	128
Imagem 99 – Criança saltando	128
Imagem 100 – Criança revela sua preferência pela GR	132
Imagem 101 – Meninos representando suas preferências com gestos esportivos.....	133
Imagem 102 – Crianças criam sua brincadeira com materiais da GR.....	135

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – “Quem é o surdo?”	42
Figura 2 – Jogadoras de futebol.....	77
Figura 3 – Jogadora Marta.....	77
Figura 4 – Jogador Gabigol fazendo a sua pose de comemoração após um gol	82
Figura 5 – A criança: aquela que é sempre vista de cima	123
Figura 6 – Modelo de ampulheta de Gallahue e Ozmun (2001)	126
Figura 7 – Me ensine a jogar, já que não me recordo?.....	130

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EF – Educação Física

NAIF – Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória

SEME – Secretaria Municipal de Educação de Vitória

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UVV – Universidade Vila Velha

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	23
1 INTRODUÇÃO	23
1.1 APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA AO OBJETO DE ESTUDO	23
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	25
1.3 ITINERÁRIO DA PESQUISA	30
CAPÍTULO II	31
2 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO	31
2.1 O MÉTODO	31
2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	33
2.3 AS CRIANÇAS E OS PROFESSORES PESQUISADORES	40
2.4 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	44
CAPÍTULO III	45
3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	45
3.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	51
3.1.1 Diversificação e Combinação	52
3.1.2 Brincando com o atletismo	56
3.1.3 Brincando com o futebol americano e o basquete	65
3.1.4 Brincando com o futebol	75
3.1.5 Brincando com a ginástica rítmica	86
3.1.6 Brincadeiras historiadas e populares	97
3.2 O PROCESSO ADAPTATIVO	107
CAPÍTULO IV	118
4 REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA	118
4.1 REFLEXÕES SOBRE A POSTURA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA	118

4.2 REFLEXÕES SOBRE OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS MOBILIZADOS NA PESQUISA E SUAS IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO.....	126
4.3 REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES DAS CRIANÇAS NA COCONSTRUÇÃO DAS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICES	147
APÊNDICE 1 – Parecer Consubstanciado do CEP.....	148
APÊNDICE 2 – Autorização para pesquisa (SEME – PMV).....	152
APÊNDICE 3 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	153

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

1.1 APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA AO OBJETO DE ESTUDO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a mediação pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil que mobilizou pressupostos da Sociologia da Infância e do Comportamento Motor, materializada por meio de uma experiência de ensino-aprendizagem no cotidiano de uma instituição infantil. Meu interesse pela temática surgiu ainda na graduação, quando participei de um grupo de estudos intitulado *Ensino-aprendizagem das habilidades motoras*¹. Na ocasião, estudávamos a mediação pedagógica da Educação Física escolar por meio dos pressupostos preconizados pelo campo do Comportamento Motor, sobretudo, daqueles relacionados ao processo de ensino-aprendizagem das habilidades motoras.

Ao concluir minha graduação em Educação Física no ano de 2011, atuei em diferentes campos profissionais da Educação Física (academias, projetos sociais, lazer e clínica de reabilitação para pacientes em tratamento na dependência química e distúrbios emocionais). Em 2012, prestei concurso para a Secretaria Municipal de Educação da Serra/ES para o cargo de professora. Com a aprovação no referido pleito, iniciei a minha trajetória docente na Educação Infantil.

Influenciada pelas ideias provenientes do campo do Comportamento Motor, trabalhei com crianças da Educação Infantil durante seis anos, acumulando experiências pedagógicas com esse referencial teórico-metodológico. Mergulhada naquele contexto profissional, seguia à risca uma postura pedagógica com base nos modelos convencionais de desenvolvimento infantil à luz dos referenciais desenvolvimentistas, em que as taxonomias motoras orientavam as minhas intervenções docentes. Nesse sentido, organizava as minhas aulas baseada na aquisição, diversificação e combinação de habilidades motoras básicas, de acordo com a fase e com o

¹ O grupo de estudos estava inserido no Núcleo de Formação do curso de Educação Física, Esporte e Lazer da Universidade de Vila Velha (UVV).

estágio do desenvolvimento em que as crianças se encontravam (GALLAHUE; OZMUN, 2001).

Buscando investir em minha formação continuada, no início de 2018, aproximei-me do Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF/UFES), no qual conheci outras perspectivas teóricas e metodológicas para conceber e lidar com as crianças na Educação Infantil. O NAIF tem como principal objetivo discutir e pesquisar as práticas pedagógicas da Educação Física com as crianças em contextos escolares e não-escolares, reconhecendo e valorizando as agências dos infantis, suas autorias, produções culturais e o protagonismo na construção de suas experiências com os diferentes campos de experiência² preconizados pela Educação Infantil (BRASIL, 2018)³. Esses princípios estão em consonância com os documentos que orientam as práticas curriculares na primeira etapa da Educação Básica no país (BRASIL, 2013; BRASIL, 2018).

A participação no grupo de estudos do NAIF, no qual tive acesso aos pressupostos do campo da Sociologia da Infância, fez-me refletir sobre a minha atuação docente com a Educação Infantil. Se, por um lado, pesavam os pressupostos do Comportamento Motor, em que o modo de intervenção está assentado nas demandas motoras relativas à idade e às fases do desenvolvimento motor em que as crianças encontram-se, por outro lado, a Sociologia da Infância me provocou a pensar sobre as agências e a participação delas em minhas mediações pedagógicas. Até então, as minhas aulas estavam centradas somente nas ações docentes que eu propunha, que eram subsidiadas pelas perspectivas desenvolvimentistas⁴.

Nesse cenário, algumas indagações ocorreram-me: ao considerar as agências das crianças em minhas práticas pedagógicas, preciso abrir mão dos pressupostos do Comportamento Motor? No processo de mediação pedagógica com a Educação Infantil, é possível conciliar os pressupostos preconizados pelo campo do Comportamento Motor com a Sociologia da Infância? Por meio das práticas pedagógicas, esses campos do conhecimento podem dialogar? Os seus pressupostos são antagônicos?

Motivada não apenas pela curiosidade acadêmica, mas, sobretudo, pela fundamentação da minha prática pedagógica, tenho investido na possibilidade de mobilizar os pressupostos do

² “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BNCC, 2018).

³ No caso de crianças inseridas em contextos não-escolares, busca-se a valorização das agências das crianças por meio do diálogo com pressupostos pedagógicos concebidos para contextos não-formais de educação.

⁴ Tani *et al.*, 1988; Gallardo, 2000; Gallahue e Ozmun, 2001.

Comportamento Motor, campo do conhecimento que tem subsidiado as ações pedagógicas que desenvolvo com a Educação Infantil, com a Sociologia da Infância, vertente sociológica que busca retirar as crianças da condição de subalternidade em relação aos adultos, valorizando-as como sujeitos competentes, capazes de pensarem e agirem sobre si em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

A possibilidade de mobilização que vislumbro será mediada pela prática pedagógica, ou seja, por meio de situações concretas de ensino-aprendizagem, em que as variáveis e as contingências presentes no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil estarão presentes no exercício pedagógico e de pesquisa em aproximar esses dois campos do conhecimento.

Nessa direção, com o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo em 2018, na linha de pesquisa Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente, encontrei condições para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa ancorado em uma experiência de mediação pedagógica com a Educação Infantil, que buscou promover o diálogo entre os dois campos aqui problematizados. Dessa forma, pretendo contribuir para superar visões reducionistas e fragmentadas que historicamente têm constituído as práticas da Educação Física com a Educação Infantil.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A inserção da Educação Física (EF) como componente curricular tem ganhado espaço e se consolidado na Educação Infantil (EI), sobretudo, pela centralidade do corpo e do movimento nos processos de educação, desenvolvimento e socialização das crianças (MARTINS; TOSTES; MELLO, 2018). Embora o campo da Educação Física contemple diversas possibilidades de atuação do professor com a cultura do movimento, as mediações com a Educação Infantil têm se caracterizado, em sua maioria, por práticas pedagógicas que oferecem pouca margem para a participação ativa das crianças em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Essas práticas, influenciadas principalmente pela abordagem desenvolvimentista (TANI et al., 1988), estão alicerçadas sobre um viés biológico e universal, cuja ênfase recai sobre os fatores maturacionais do desenvolvimento infantil, colocando em plano secundário a dimensão

sociocultural presente nesse processo (ASSIS, 2015; MELLO *et al.*, 2015; MARTINS, 2018; EWALD; MARTINS; MELLO, 2020; MELLO *et al.*, 2020).

No campo teórico, as tensões caracterizam-se pela separação dicotômica entre as abordagens biológicas e culturais de desenvolvimento infantil, por meio de produções que desconsideram o ser criança em sua inteireza biocultural, como se fosse possível reduzir a somente uma dimensão a complexidade dos fenômenos relacionados ao desenvolvimento infantil. A propósito, para Buss-Simão *et al.* (2010, p. 158) “[...] há de se considerar que a complexidade do fenômeno corpo e infância extrapola os dualismos”. Prout (2010, p. 739), então, considera que novas ideias podem ser desenvolvidas e exploradas, observando “[...] a infância como um fenômeno complexo, não imediatamente redutível a um extremo ou outro de uma separação polarizada”.

Partimos da visão que o desenvolvimento motor infantil não segue uma sequência determinantemente linear e fixa. Ele está imerso em contextos físicos, sociais e culturais e, portanto, é fruto da relação entre esses fatores⁵. Para Manoel (2008, p. 481), “a sequência de desenvolvimento não é apenas suscetível a fatores ambientais e do organismo, mas é também fruto do *design* – no caso, seu programa de intervenção”.

Portanto, ao considerarmos que “desenvolvimento é um processo de construção em que o sujeito é ator do seu próprio desenvolvimento” (MANOEL, 2008, p. 482), o conceito de padrões fundamentais de movimento é substituído pela ideia de ação motora, que está ancorada na intencionalidade, no significado e no contexto das ações de quem se movimenta, trazendo à tona a dimensão intersubjetiva nas ações e o *ethos*⁶ da comunidade em que o indivíduo está inserido (MANOEL, 2008).

o peso da abordagem desenvolvimentista tradicional recaía sobre progressividade, continuidade, regularidade, padrões sequenciais, excepcionalidade no desempenho, e

⁵ Sintetizada pela Visão Sinérgica, que, segundo Manoel (2008, p. 484), refere-se “à noção de que não há nesse processo nenhum tipo de prescrição ou programa de instruções, seja genético seja ambiental, sobre o que muda, como muda e quando muda no organismo. Nessa visão o organismo é concebido como um sistema em desenvolvimento com inúmeros elementos (gene, célula, órgão, sistema nervoso, corpo, ambiente físico, ambiente social, sistemas simbólicos etc.) cada qual com sua lógica interna de funcionamento e mudança, mas que se influenciam de forma recíproca. É da interação dinâmica desses elementos que emerge o desenvolvimento do indivíduo com suas regularidades e idiosincrasias”.

⁶ Conjunto de padrões comportamentais – gestos, rituais, danças, expressões corporais etc. – típicas de uma cultura (BATESON apud MANOEL, 2008).

universalidade, e com a visão sinérgica o pêndulo oscila para a diversidade⁷, descontinuidade, variabilidade, trilhas desenvolvimentistas, ubiquidade do desempenho⁸, heterogeneidade (MANOEL, 2008, p. 485).

Nesse sentido, este trabalho pretende analisar uma experiência de mediação pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil que mobilizou, por meio da prática, os pressupostos do Comportamento Motor e da Sociologia da Infância. Entendemos que esses campos do conhecimento, aparentemente antagônicos, apresentam possibilidades de diálogo frente às demandas postas pela escolarização da pequena infância.

O campo de conhecimento denominado Comportamento Motor estuda os processos neuropsicológicos da organização motora em termos de controle, desenvolvimento e aprendizagem motora (MANOEL, 1996; TANI, 2005). Essas são dimensões que, embora sejam estudadas separadas, realizam-se concomitantemente. No âmbito escolar, a intervenção está centrada na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades motoras.

A Sociologia da Infância se dedica a compreender os fenômenos sociais que envolvem as crianças e suas infâncias. A concepção de infância defendida por esse campo do conhecimento assume as crianças como atores sociais com participação ativa em seus processos educativos, que se dão por meio das negociações que elas realizam com os adultos e com seus pares, com as quais convivem. Há um esforço em desconstruir a ideia de universalidade presente no desenvolvimento infantil e superar leituras reducionistas, que enxergam a infância como um tempo de transição para a vida adulta, concebendo a criança como um ser passivo e incompleto, que precisa ser preenchido pela racionalidade adultocêntrica para se tornar um sujeito ontologicamente pleno (SARMENTO, 2013).

Pinto e Sarmiento (*apud* REDIN, 2009) consideram a infância numa perspectiva de autoria infantil, destacando culturas pautadas pela ludicidade, pela fantasia do real e pela necessidade de interagir com os outros. Sendo assim, as interações e as práticas cotidianas são dimensões que precisam ser valorizadas na construção dos significados, das identidades e na produção/apropriação de saberes e de culturas infantis.

⁷ Segundo Manoel (2008, p. 484), “a diversidade é um aspecto marcante no desenvolvimento por nos possibilitar usar as propriedades dinâmicas da ação para nos ajustarmos e inovarmos de acordo com as nossas necessidades e sentidos”.

⁸ Repertório de ações motoras que nos permite interagir diariamente em nossos meios físico e social (MANOEL, 2008, p. 484).

Sarmiento (2013), importante representante da Sociologia da Infância, afirma que, sozinho, esse campo do conhecimento não conseguirá dar conta do seu estatuto de compreender a infância em sua integralidade e, para isso, precisa promover uma ação deliberada em dialogar com outras áreas do conhecimento. Em contrapartida, embora a área do Comportamento Motor traga contribuições para a EF na EI, os seus pressupostos estão, majoritariamente, relacionados a uma perspectiva inatista de desenvolvimento, em que a maturação tem a prerrogativa nesse processo, ou a uma perspectiva comportamental (behaviorista), em que sobressaem os estímulos/orientações provenientes de um agente externo (professor/técnico). Em ambos os casos, há pouca margem para a participação e para as agências⁹ das crianças enquanto sujeitos ativos do seu próprio desenvolvimento. Dessa forma, acreditamos que é possível, por meio da prática pedagógica, realizar um diálogo entre ambos pressupostos de forma a contemplar os elementos sobre o comportamento motor e as agências infantis no contexto escolar.

Compreendemos que as relações entre diferentes campos do conhecimento qualificam os processos de ensino-aprendizagem da EF na primeira etapa da Educação Básica, contribuindo, dessa forma, para a superação de abordagens fragmentadas e reducionistas que historicamente tem demarcado a prática desse componente curricular nas instituições de Educação Infantil.

Martins, Trindade e Mello (2021) identificaram que os pressupostos teóricos ancorados no Comportamento Motor e na Sociologia da Infância têm sido mobilizados com frequência em produções acadêmicas que relacionam a EF com a EI. Contudo, em nenhuma produção analisada, os autores encontraram trabalhos que mobilizam esses dois campos do conhecimento.

Nesse sentido, acreditamos que, para além de uma discussão teórica, essa mobilização encontraria possibilidades de diálogo por meio da prática pedagógica e da brincadeira infantil, que, nesse caso, serviu-nos como ponto de partida. Por meio dela, foi possível consolidar a integração que planejávamos. Segundo Tomás e Ferreira (2019), o ato de brincar das crianças é previsto pela Convenção dos Direitos das Crianças (art. ° 28, CDC, 1989) como um direito de provisão da sua educação, e nesse universo, as crianças constroem e reconstroem sentidos e significados para o mundo em que vivem.

⁹ O termo *agência das crianças* é destacado por Sarmiento e Oliveira (2020) como a capacidade que elas têm de pensar e sentir sobre si, agindo em seus mundos de vida particulares e afirmando-se como indivíduos.

Ao ingressarmos com os pressupostos do Comportamento Motor, as crianças, por meio da brincadeira, ressignificariam-os, com a liberdade de escolher como fazer e, portanto, o desenvolvimento das habilidades motoras apresentar-se-ia de forma menos estereotipada.

No ambiente institucionalizado, as crianças e suas singularidades são substituídas pelo olhar adultocêntrico e pela cultura adulta. Logo, “a cultura produzida ludicamente entre pares deixa de ser espontânea e passa a ser controlada, associada às concepções teóricas que conduzem o olhar, tanto de pesquisadores como de educadores de crianças pequenas” (MULLER, 2017, p. 121). Essas brincadeiras apresentam-se predominantemente como um meio de preparação para futuras aprendizagens, ou seja, um brincar funcionalista, voltado apenas para aprender o conteúdo escolar (TOMÁS; FERREIRA, 2019). Conforme Redín (2009, p. 117),

Nas brincadeiras entre as crianças, no desenvolvimento das suas culturas lúdicas, acabamos assumindo duas posturas. Ou “deixamos as crianças brincarem livremente” [...] ou planejamos atividades e jogos dirigidos. Nas duas modalidades é comum a nossa intervenção, tomada pela postura e pelo olhar adulto, que por sua vez reflete as relações sociais, culturais em que nos inserimos.

Compreendemos que o olhar adultocêntrico, por sua vez, é superado à medida que as crianças deixam de ser consideradas como sujeitos passivos e adultos em miniatura para serem concebidas como sujeitos de direitos, produtoras de cultura, autônomas e competentes para falar e pensar sobre si em seus mundos de vida. É por meio da interação com seus pares e pelas negociações que estabelecem com os adultos que elas constroem o conhecimento, suas experiências e contribuem para o seu processo de desenvolvimento.

Diante do cenário apresentado, esse estudo tem como objetivos: a) analisar uma proposta de mediação pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil que mobilizou pressupostos da Sociologia da Infância e do Comportamento Motor; e b) avaliar o processo de mediação que foi empreendido, considerando a postura pedagógica da professora, os pressupostos teóricos mobilizados e, sobretudo, as formas de se expressar e de se comunicar das crianças.

1.3 ITINERÁRIO DA PESQUISA

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa percorrerá o seguinte percurso: no Capítulo I, apresentamos o objeto de estudo e a aproximação da pesquisadora a ele. Posteriormente, contextualizamos e problematizamos o objeto, finalizando a escrita do tópico com a apresentação dos objetivos do estudo. No final do capítulo, indicamos o percurso que a pesquisa trilhará.

No Capítulo II, indicamos os pressupostos teóricos e metodológicos mobilizados na pesquisa, assim como o contexto em que ela foi realizada, os sujeitos participantes e os instrumentos utilizados na produção dos dados. Em seguida, no capítulo III, descrevemos e analisamos, à luz dos referenciais do Comportamento Motor e da Sociologia da Infância, a pesquisa-ação empreendida em uma instituição de Educação Infantil do município de Vitória/ES.

No capítulo IV, com base na experiência vivenciada, avaliaremos o processo de mediação pedagógico que foi empreendido com base nos pressupostos teóricos mobilizados bem como a postura pedagógica da professora e sobretudo, a ação das crianças. A dissertação finaliza com as considerações finais, onde buscamos dialogar com os objetivos anunciados, sinalizando em que medida eles foram alcançados, as suas lacunas e indicações para novas investigações.

CAPÍTULO II

2 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

2.1 O MÉTODO

Para alcançar os objetivos propostos, optamos pela pesquisa-ação (TRIPP, 2005, p. 446) como forma de investigação-ação, que tem como meta o aprimoramento da prática pela “[...] oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”. Esse movimento deve ser previamente sistematizado por meio de contato, avaliação e planejamento do campo de trabalho.

Para a realização desta pesquisa, buscamos estabelecer, previamente, uma relação colaborativa de trabalho com a equipe pedagógica da instituição escolhida. Optamos em dialogar com um professor de EF que tivesse o seu trabalho reconhecido por seus pares na rede municipal de ensino de Vitória/ES, sobretudo, em relação à valorização das agências das crianças e à participação ativa delas na coconstrução das suas mediações pedagógicas. No entanto, apesar dessas características pedagógicas, o professor não estabelecia um diálogo intencional e deliberado com o Comportamento Motor, embora considerasse importante os pressupostos preconizados por esse campo para a Educação Infantil.

Diante de tal cenário, optamos pela pesquisa-ação existencial (BARBIER, 2002), que consiste em uma ação deliberada de modificar e ressignificar a realidade, possuindo duplo objetivo: a) transformar a realidade; e b) produzir conhecimentos relativos a essas transformações. Tendo em vista que a ideia sociológica de reconhecer a criança como sujeito histórico já norteava as mediações do professor, a mudança aqui proposta diz respeito à construção coletiva de uma experiência pedagógica sistematizada e articulada com o Comportamento Motor.

Para Tripp (2005, p. 454), “a pesquisa-ação, como uma forma de investigação-ação, é um processo corrente, repetitivo, no qual o que se alcança em cada ciclo fornece o ponto de partida para mais melhora no seguinte”. Em concordância com essa orientação, nossos planejamentos aconteceram de maneira processual, em que todas as mediações foram avaliadas na sequência ao seu acontecimento por meio de indícios que serviram de base para os próximos

planejamentos (GINZBURG, 1987). Enunciações, sugestões, interesses e desinteresses infantis viraram objeto de análise para os planejamentos subsequentes, que foram sistematizados em diálogo com o professor-orientador da pesquisa e com o professor de Educação Física do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) onde a pesquisa foi realizada.

Houve uma reconfiguração permanente do plano de ensino e os planos de aula foram construídos processualmente, abordando os jogos e as brincadeiras que tematizavam os esportes. No entanto, o esporte era tratado apenas como uma temática que orientava nossas práticas e que, acima de tudo, impactava as dimensões simbólicas e imaginárias das crianças.

Os objetivos dos planos de aulas tiveram como foco principal o processo de coconstrução das mediações pedagógicas com as crianças por meio dos jogos e brincadeiras com os esportes e não o produto e/ou resultado que essas mediações poderiam alcançar. Ao criticar essa abordagem utilitarista da brincadeira, Muller (2009, p. 117) afirma que “estamos sempre esperando um resultado, o desenvolvimento de alguma habilidade ou competência das crianças, um benefício que possa favorecer a cultura da escolarização [...]”. Nossos planejamentos temáticos abordavam o *brincando com o [...]*¹⁰, de tal modo que toda abordagem esportiva tinha um viés lúdico para a mediação.

Não havia uma programação fixa de conteúdos, diferentemente de outras etapas da Educação Básica, em que há uma permanência nos conteúdos de ensino por um determinado período. A definição dos temas, jogos e brincadeiras aconteceram por meio do diálogo entre a professora-pesquisadora, o professor-orientador, o professor de EF do CMEI e, sobretudo, com as crianças. Por esse motivo, utilizaremos o pronome *nós* para designar a relação colaborativa que ocorreu nas interações do cotidiano escolar, englobando, nesse uso, os sujeitos anunciados anteriormente.

Em relação à avaliação, vislumbramo-na em sua dimensão formativa, realizada durante todo o período de desenvolvimento das mediações pelos sujeitos da pesquisa. Nosso foco estava no processo pedagógico de ensino e não no produto gerado por ele. Desejávamos retroalimentar o processo em um movimento de prática-avaliação/teoria-prática. Para isso, ao final de cada mediação, os professores reuniam-se com as crianças, dialogando com elas sobre suas opiniões acerca do que haviam brincado e do que gostariam de brincar nas mediações seguintes.

¹⁰ Nome da modalidade esportiva.

De modo a atender às especificidades das crianças e suas maneiras de apropriação do conhecimento, buscamos, por meio da *avaliação indiciária* (SANTOS, 2005; LANO, 2019), *pistas* que nos levassem a novas tomadas de decisão e à estruturação das posteriores mediações pedagógicas. Demos visibilidade ao modo como as crianças produziam conhecimentos e às relações que estabeleciam com as brincadeiras esportivas, com os seus pares e com os adultos.

Ao final do processo de pesquisa, como avaliação final, as crianças foram convidadas a registrar, por meio de desenhos, como avaliaram as mediações que participaram e as brincadeiras esportivas que mais gostaram de brincar.

2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Essa pesquisa foi realizada em um CMEI de Vitória/ES entre os meses de julho e dezembro de 2019. Nesse período de inserção no campo, ocorreram 40 encontros subdivididos em 19 encontros de observação e 21 mediações abordadas pela temática *jogos e brincadeiras com os esportes*. A turma participante da pesquisa era composta por doze crianças na faixa etária de cinco a seis anos de idade. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES – Parecer nº 3.584.663 – Apêndice 1). Nossa inserção no campo ocorreu por meio de uma autorização legal da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME/PMV), em documento formal apresentado à equipe pedagógica do CMEI (Apêndice 2).

O CMEI que acolheu a pesquisa chama-se “Dr. Denizart Santos” e está localizado na Ilha do Príncipe, Vitória/ES. A instituição foi inaugurada em 5 de fevereiro de 1998 e funciona em um prédio com dois pavimentos, localizado em um bairro periférico da área central da capital capixaba.

A comunidade escolar é formada por moradores de baixo nível socioeconômico e a ocupação desorganizada do bairro ocasiona diversos problemas sociais. Estruturado de forma não convencional, o bairro é constituído pela aglomeração de casas que formam entre si pequenos becos por onde circulam os seus moradores. Há falta de áreas de recreação e de lazer adequadas para crianças e jovens, o que aprofunda ainda mais a instabilidade social do bairro (PPP, 2008).

A Imagem 1, exposta a seguir, demonstra a fachada principal do CMEI:

Imagem 1 – Fachada principal do CMEI



Fonte: a autora.

Na rua onde a escola está localizada, também se encontram mais duas instituições de ensino da rede pública municipal de Vitória. O CMEI está situado bem próximo à Vila Rubim, bairro de intenso comércio popular, ocasionando grande fluxo de pessoas no bairro e nas redondezas. As Imagens 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 registram os espaços internos da instituição, destinados às diversas atividades escolares:

Imagem 2 – Pátio externo (perspectiva 1)



Fonte: a autora.

Imagem 3 – Pátio externo (perspectiva 2)



Fonte: a autora.

As Imagens 2 e 3 registram o pátio externo. Essa área grande, coberta e arejada é destinada às atividades da EF, apresentações em datas e eventos comemorativos da instituição. O espaço conta com um palco móvel, bastante utilizado nas apresentações infantis e também nas atividades pedagógicas com as crianças. Além disso, há um extenso acervo de brinquedos de plástico para o uso das crianças.

Imagem 4 – Parquinho gramado



Fonte: a autora.

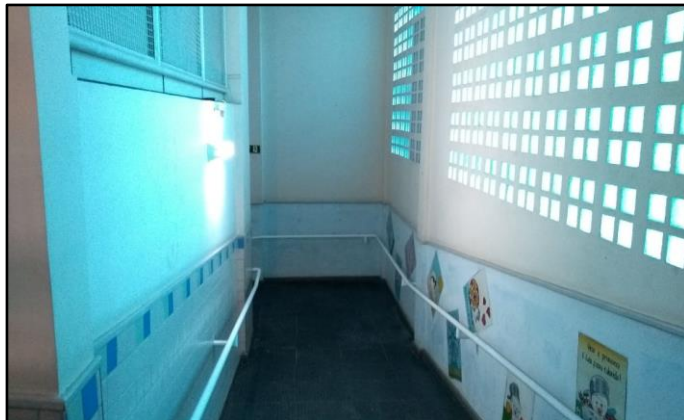
Imagem 5 – Refeitório



Fonte: a autora.

A Imagem 4 registra o parquinho externo, que é gramado e aberto. Essa área é destinada às atividades pedagógicas, principalmente, aos momentos de recreação das crianças. Na Imagem 5, encontra-se o refeitório, espaço destinado à alimentação dos infantis. É uma área grande e bem arejada, que possui mesas e cadeiras de tamanho condizente à estatura infantil .

Imagem 6 – Rampa de acesso ao segundo pavimento



Fonte: a autora.

Imagem 7 – Corredor



Fonte: a autora.

As Imagens 6 e 7 registram a rampa de acesso ao segundo pavimento da instituição e um dos corredores, espaço também utilizado para exposição dos trabalhos infantis.

Imagem 8 – Secretaria e sala das pedagogas e diretora



Fonte: a autora.

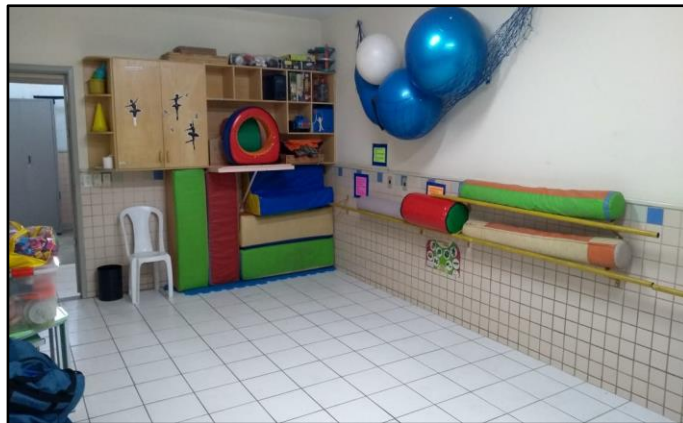
Imagem 9 – Sala de Informática



Fonte: a autora.

A Imagem 8 registra a sala destinada às atividades da secretaria e da equipe pedagógica (pedagogas e diretora). A Imagem 9 captura a sala de informática, que é equipada com computadores disponíveis a todas as crianças.

Imagem 10 – Sala de Movimento (perspectiva 1)



Fonte: a autora.

Imagem 11 – Sala de Movimento (perspectiva 2)



Fonte: a autora.

As Imagens 10 e 11 demonstram a *Sala de Movimento*. Esse espaço é destinado às atividades pedagógicas da Educação Física e, sempre que necessário, aos demais docentes do CMEI. O chão, para o uso infantil, é coberto de colchões de espuma, há espelhos distribuídos pela sala, bem como diferentes materiais acolchoados.

No ano de 2019, a instituição atendeu sete turmas em cada turno, totalizando o quantitativo de 220 crianças de seis meses a seis anos de idade, organizadas em seis grupos: Grupo I (seis meses a um ano), Grupo II (de um a dois anos), Grupo III (de dois a três anos), Grupo IV (de três a quatro anos), Grupo V (de quatro a cinco anos) e Grupo VI (de cinco a seis anos). Além disso, o CMEI atendeu 14 crianças no turno matutino e 16 no turno vespertino no ensino de Tempo Integral e três crianças no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A equipe de profissionais do CMEI “Dr. Denizart Santos”, no período de realização da pesquisa, esteve formada por 43 funcionários, subdivididos em equipe pedagógica, licenciados em pedagogia, dinamizadores de Educação Física e Artes, especializados em Atendimento Educacional Especializado e Libras e demais servidores (porteiro, serventes e cozinheiras).

A prática pedagógica dos profissionais de EI da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) é norteada, dentre outros referenciais, pela obra *A Educação Infantil do município de Vitória: Um outro olhar* (EDUCAÇÃO, 2006), que compila a visão de infância adotada pelo município. Segundo o Projeto Político Pedagógico (2008, p. 20):

[...] a compreensão que se tem de criança é a de um sujeito sócio histórico e culturalmente contextualizado, cuja diversidade, seja biológica, cultural ou cognitiva,

precisa ser considerada e respeitada. Um sujeito com identidade própria, em processo de desenvolvimento em todas as dimensões humanas: afetiva, social, psicológica, cognitiva, motora, lúdica e expressiva.

O Projeto Institucional do ano de 2019 foi intitulado *A literatura despertando sonhos e fantasias*. A Educação Física, nesse contexto, trabalhou em parceria com as professoras regentes da instituição. Para as crianças na faixa etária de cinco a seis anos (Grupo VI), a proposta pedagógica da EF dialogou com o projeto institucional do CMEI por meio do subprojeto *Brincando com os Esportes*, cujo objetivo era oferecer práticas corporais da cultura de movimento às crianças mediante atividades e brincadeiras que permitiam o contato com a diversidade esportiva e com as experiências das crianças sobre esse tema.

O professor de EF da turma, orientado pelos pressupostos metodológicos da obra *Um novo olhar* e também pelos pressupostos da Sociologia da Infância, buscava dar centralidade às crianças em suas mediações, oferecendo visibilidade às suas sugestões e às suas produções culturais. A concepção de criança adotada pela instituição e, principalmente, pelo professor regente auxiliou nossa escolha por esse CMEI.

As aulas de EF aconteciam todas as quartas e quintas-feiras, às 9 horas da manhã, e não conflitavam com nenhum horário da rotina das crianças (entrada, saída ou alimentação), o que nos dava a oportunidade de produzir os dados com as crianças pelo período de 50 minutos ininterruptos.

2.3 AS CRIANÇAS E OS PROFESSORES PESQUISADORES

Este estudo contou com a colaboração de doze crianças (três meninos e sete meninas do Grupo IV do turno matutino, uma menina e um menino do AEE – Atendimento Educacional Especializado, regularmente matriculados). Em respeito aos termos éticos de pesquisas com crianças e entendendo à importância de valorizar suas opiniões acerca da participação e também do registro fotográfico, foi-lhes apresentado um *Termo de Assentimento Livre e Esclarecido* (TALE – Apêndice 3), organizado em uma apresentação de *PowerPoint* de forma lúdica e interativa. A participação delas também foi legalmente concretizada pela assinatura de seus pais e/ou responsáveis por meio de um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE). As

Imagens 12 e 13 registram o momento em que a professora-pesquisadora dialoga com as crianças, apresentando-lhes a pesquisa:

Imagem 12 – Exposição da pesquisa às crianças



Fonte: a autora.

Imagem 13 – Professora e crianças conversando



Fonte: a autora.

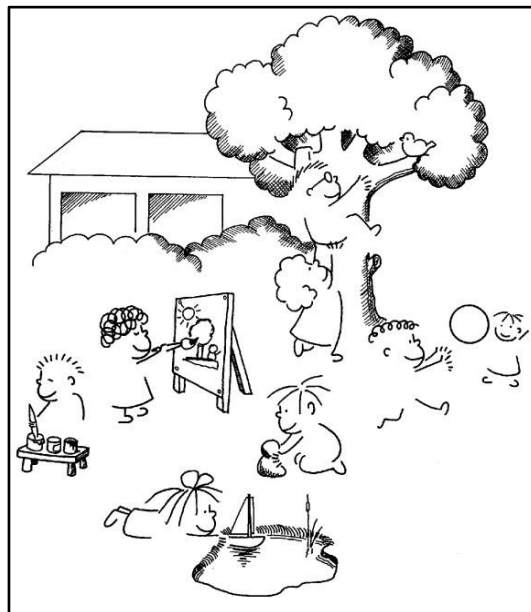
As Imagens 12 e 13 registram o dia em que a professora-pesquisadora, posteriormente à aprovação da pesquisa no Comitê de Ética, apresenta em *PowerPoint* a intenção de pesquisa às crianças. Nesse momento, ela pergunta às crianças do que gostavam de brincar nas mediações de EF, ouvindo os seus interesses e as suas sugestões.

As crianças foram muito participativas. A turma era pequena, porém bastante assídua, constituída por crianças curiosas, criativas, espertas e também competitivas. Cada uma, com sua singularidade, tinha sua importância na constituição de uma turma heterogênea. Recebiam muito bem os colegas do AEE, de forma que as diferenças não eram notadas nem tampouco

destacadas como um problema. Pelo contrário, como as duas crianças do AEE eram surdas, as demais buscavam comunicar-se por meio da linguagem de sinais e essa relação de pares enriquecia muito as mediações.

A Figura 1, extraída do livro *Com olhos de criança* (TONUCCI, 1997, p. 136), representa o contexto no qual as crianças conviviam nas mediações pedagógicas:

Figura 1 – “Quem é o surdo?”



Fonte: Tonucci (1997, p. 136).

Na Figura 1, vemos como todas as crianças brincam juntas, sem exclusão e demarcação de diferenças. Esse contexto pode ser comparado aos das mediações pedagógicas de EF da pesquisa. Não havia situações de exclusão e todas as crianças brincavam juntas, comunicando-se com a linguagem corporal e de sinais. As crianças do AEE foram muito bem aceitas pelas demais e suas diferenças não foram notadas naquele espaço.

Para entrada no campo, utilizamos a estratégia da *Entrada Reativa*¹¹, proposta por Corsaro (2005), tanto para as crianças quanto para a equipe pedagógica¹². Para isso, a professora-

¹¹ Postura pedagógica adotada por Corsaro (2005) que visa “entrar” em campo, nas pesquisas com crianças, de maneira menos invasiva e controladora. Nesse sentido, o pesquisador chega em campo e espera que as crianças se aproximem dele, fazendo perguntas para o conhecer, ganhando confiança e pertencimento ao grupo.

¹² Em avaliação de como aconteceu a inserção ao campo, percebemos a necessidade de conquistar a confiança da equipe pedagógica quando de início os olhares não foram de boas-vindas como esperávamos.

pesquisadora assumiu o papel de *adulto atípico*¹³ (CORSARO, 2005), envolveu-se no cotidiano da instituição escolar e participou das programações que foram planejadas (apresentações infantis e eventos comemorativos). Buscou, com isso, aproximar-se das crianças e da equipe pedagógica de maneira amigável, no intuito de conquistar confiabilidade e pertencimento ao grupo. Durante o percurso de pesquisa, dialogava com os sujeitos presentes no cotidiano, verificava as demandas que o campo e que as crianças apresentavam e os alinhava junto ao professor orientador, ao professor de EF e aos propósitos da pesquisa.

Como um *adulto atípico*, a professora-pesquisadora comportou-se diferentemente dos demais adultos do CMEI. Ao invés de apresentar-se inicialmente às crianças, esperou que elas, por vontade própria, aproximassem e perguntassem quem ela era. Isso aconteceu de maneira rápida e natural. No primeiro contato, as crianças já perguntaram quem era aquela pessoa estranha, o que estava fazendo ali, seu nome e também se ela era filha do professor de EF da instituição. Essa recepção foi muito valiosa e auxiliou na aproximação logo de início, levando em consideração que a participação das crianças era fundamental para a concretização da pesquisa. Rocha (2008, p. 50) afirma que,

Para a pesquisa com crianças de diferentes idades, fica ainda o desafio de incluir sua participação desde o planejamento da pesquisa. Se admitirmos que as crianças são competentes, elas podem também participar do que querem dizer e de como querem fazer, manifestando suas opiniões, principalmente sobre a revisão das respostas e as conclusões do próprio pesquisador.

A postura utilizada pela professora-pesquisadora, orientada pelos pressupostos da *Entrada Reativa*, permitiu que as crianças se sentissem à vontade com ela. A atitude de sentar-se a uma altura condizente com a estatura das crianças pequenas e de responder às perguntas que à ela faziam, auxiliou na aceitação e na inserção no campo. Ades (2009, p. 128) afirma que, nessa situação,

é o adulto que, por assim dizer, se faz criança para melhor compreender o que é ser criança. Não é um retorno ao que o adulto foi um dia, mas uma forma de ele estabelecer um contato social diferente e, por meio dele, aprender como aprende sempre através da interação.

¹³ Estratégia metodológica proposta por Corsaro que busca nomear sua postura em relação às crianças. Em suas pesquisas, o autor relata que era grande demais para ser aceito como criança. Portanto, ele foi aceito como adulto diferente ou atípico – uma espécie de criança grande (CORSARO, 2005, p. 451).

Nesse sentido, todos *nós* nos constituímos como sujeitos da pesquisa, envolvidos, atuantes e integrantes naquela experiência. Segundo Barbier (2002, p. 70), “[...] não há pesquisa-ação sem participação coletiva”¹⁴ – ela foi materializada, nesse caso, por meio das reuniões de planejamento prévio e posterior às mediações, nas quais todas as vozes dos sujeitos foram ouvidas e consideradas. A participação ativa da professora-pesquisadora, do professor orientador, do professor de EF da instituição e, sobretudo, das crianças contribuiu para a construção de uma experiência rica e cheia de possibilidades.

2.4 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a produção dos dados, utilizamos a observação participante, sistematizada em diário de campo, registros fotográficos e os desenhos infantis. Todo esse material foi reunido em portfólio. Realizamos 19 encontros diagnósticos e 21 mediações pedagógicas. Após cada mediação, a professora-pesquisadora, o professor de EF da turma e o orientador da pesquisa reuniam-se para avaliar e planejar as próximas ações com base nas pistas e sugestões deixadas pelas crianças na mediação anterior.

Para análise e interpretação dos dados, mobilizamos os pressupostos da Sociologia da Infância e do Comportamento Motor em diálogo com a prática. Para apresentação desses dados, utilizamos nomes fictícios e efeitos computacionais, a fim de preservar o anonimato das crianças e dos sujeitos participantes da pesquisa.

Os registros fotográficos foram utilizados para ilustrar as ações das crianças. Contudo, as imagens iconográficas paradas retraram um momento estanque, congelado, que não revelam exatamente o que aconteceu. Por isso, elas foram utilizadas como um indício, como um ponto de partida que foi complementado pelas descrições explicativas e interpretativas das ações representadas. Para Penn (2002, p. 324), “O ato de ler um texto ou uma imagem é, pois, um processo interpretativo”.

¹⁴ Também chamado por Barbier (2002, p. 103) de “pesquisador-coletivo”, ou seja, “um grupo-sujeito de pesquisa constituído por pesquisadores profissionais (provenientes de organismos de pesquisa ou de universidades) e por membros, que gozam de todos os privilégios (mas particularmente implicados), da população vinculada à investigação participativa”.

CAPÍTULO III

3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A inserção prévia no campo nos auxiliou na elaboração do projeto *jogos e brincadeiras com os esportes*. Escutamos os interesses das crianças, conversamos com elas sobre as modalidades esportivas que mais gostavam e construímos um plano inicial de mediação pedagógica centrado em suas expectativas e desejos. A escuta sensível oferecida às crianças, que ocorreu por meio de diferentes linguagens, sobretudo a corporal, permitiu que estivéssemos em permanente sintonia com as suas aspirações. As Imagens 14, 15, 16 e 17 demonstram os momentos diagnósticos em que as crianças foram escutadas em suas linguagens visual e artística:

Imagem 14 – Desenhos infantis



Fonte: a autora.

Imagem 15 – Crianças desenhando



Fonte: a autora.

Imagem 16 – Criança expondo seu desenho



Fonte: autora.

Imagem 17 – Desenhos em grupo



Fonte: a autora.

Nas Imagens 14, 15, e 16, as crianças produzem desenhos sobre seus esportes favoritos e sobre as brincadeiras que gostariam de vivenciar durante as mediações pedagógicas. Os professores apresentaram a elas algumas imagens para que dissessem o que sabiam sobre as modalidades esportivas e, caso houvesse, contassem alguma experiência anterior com o esporte. Cada criança teve a liberdade de desenhar o que desejasse nos cartazes, sozinhas ou com os seus pares.

Na Imagem 17, as crianças estão sob o olhar atento da professora-pesquisadora, desenhando os esportes que elas mais gostavam e que seriam tematizados nas mediações pedagógicas por meio dos jogos e das brincadeiras. Destaca-se, nessa situação, a postura da professora-pesquisadora em dialogar com as crianças sentada no chão, permanecendo na mesma altura que elas e buscando construir, desde o início, uma relação de simetria. Ao final dessa mediação, os

desenhos infantis foram expostos no corredor do CMEI para que toda a comunidade escolar visualizasse as produções das crianças, como demonstram as Imagens 18 e 19:

Imagem 18 – Criança mostrando seu desenho



Fonte: a autora.

Imagem 19 – Exposição dos desenhos no CMEI



Fonte: a autora.

Outro momento diagnóstico que ganhou destaque aconteceu quando as crianças foram convidadas a dialogar com a professora-pesquisadora sobre seus esportes favoritos, destacando as habilidades motoras que conheciam em cada modalidade abordada. Nas Imagens 20 e 21, elas conversam sobre essas habilidades com a professora-pesquisadora, observando atentamente as figuras que foram apresentadas a elas:

Imagem 20 – Conversa sobre as modalidades esportivas



Fonte: a autora.

Imagem 21 – Criança observando imagens



Fonte: a autora.

Além de dialogar sobre os seus esportes favoritos, as crianças tiveram a liberdade de expressar corporalmente as habilidades que foram abordadas na conversa, correspondentes a cada modalidade esportiva representada por meio das imagens. A Imagem 22 demonstra o momento em que elas se levantam e apresentam seus gestos esportivos, representando corporalmente as habilidades da Ginástica Rítmica:

Imagem 22 – Expressão corporal das habilidades



Fonte: a autora.

Após as mediações diagnósticas, sistematizamos, no Plano de Ensino, as principais ações a serem executadas na pesquisa. Nas mediações pedagógicas, mobilizamos os pressupostos da Sociologia da Infância (CORSAIRO, 2009; SARMENTO, 2013; TOMÁS, 2017) e do Comportamento Motor (TANI, 2005; MANOEL, 2008). Compreendemos que intensificar a interdisciplinaridade nos estudos da infância, como propõe Prout (2010), apresenta-se como proposta adequada a esta pesquisa, possibilitando o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento.

À luz desses referenciais, contemplamos o desenvolvimento motor com foco na diversificação e na combinação de habilidades locomotoras, manipulativas e estabilizadoras,¹⁵ assim como a aprendizagem motora por meio do processo adaptativo e das situações abertas e fechadas de desenvolvimento dessas habilidades¹⁶. As mediações pedagógicas foram tematizadas por jogos e brincadeiras relacionadas aos esportes e às suas respectivas habilidades motoras em um contexto em que a participação, autonomia, autoria, criatividade e liberdade de escolha das crianças foram reconhecidas e valorizadas. Elas foram estimuladas a escolher e decidir como agir durante as brincadeiras.

¹⁵ Segundo Gallahue e Donnelly (2008, p. 52), “uma habilidade motora fundamental é uma série organizada de movimentos básicos que implica a combinação de padrões de movimento de dois ou mais segmentos do corpo”. Essas habilidades podem se apresentar por meio de três categorias de movimento: locomoção (ex.: andar, correr, pular e saltar), manipulação (ex.: arremessar, rebater, chutar e driblar) e equilíbrio (ex.: esquivar, equilibrar).

¹⁶ A palavra habilidade é utilizada para “designar uma tarefa com uma finalidade específica a ser atingida” (MAGILL, 2000, p. 6). Algumas dessas habilidades exigem que gestos motores sejam realizados e, portanto, são chamadas de habilidades motoras, identificadas como “movimentos voluntários do corpo e/ou dos membros para atingir um objetivo” (MAGILL, 2000, p. 6).

As mediações buscaram superar relações assimétricas de poder estabelecidas pelos professores, em que as crianças, majoritariamente, são colocadas em condição de subalternidade face aos adultos. Com isso, não estamos eximindo os professores de suas responsabilidades docentes ou propondo um *laissez-faire pedagógico*, onde as crianças fazem o que querem ou são autodidatas. Entretanto, compreendemos que a escola, para cumprir a sua função social, não precisa negar o sujeito criança, ou seja, educar não significa alijar os infantis do seu direito de brincar, de fantasiar e de produzir cultura. O adulto é um guia responsável pelo planejamento e organização das atividades pedagógicas e o educando, nesse contexto, é agente social da experiência.

O eixo central do nosso trabalho consistiu em fomentar, na prática pedagógica, a vivência e o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais em termos de diversificação e combinação e da aprendizagem motora, considerando as agências infantis nas mediações e a criança como sujeito do seu próprio processo de desenvolvimento. Por meio de temáticas que abordaram os esportes, as mediações foram organizadas e tematizadas por jogos e brincadeiras associadas às modalidades esportivas e às suas respectivas habilidades, sendo essas locomotoras, manipulativas e/ou estabilizadoras.

Segundo Gallahue e Ozmun (2001, p. 103), na fase dos movimentos fundamentais, que contempla a faixa etária dos dois aos sete anos de idade, as crianças estão explorando e experimentando suas capacidades motoras ativamente, de forma a “[...] descobrir como desempenhar uma variedade de movimentos estabilizadores, locomotores e manipulativos, primeiro isoladamente e, então, de modo combinado”.

Nossos planejamentos iniciais previam que a diversificação antecederesse às mediações que abordassem as combinações das habilidades motoras. No entanto, as crianças mostraram, logo de início, que, para além do que as taxonomias do desenvolvimento motor previam, elas diversificaram e combinaram simultaneamente as habilidades motoras, indicando a necessidade de alterações em nossa perspectiva pedagógica. Portanto, a partir desse indício, o planejamento passou a ser flexibilizado de modo a atender às demandas encontradas em campo, tendo em vista que o que se percebeu na prática era diferente do planejamento teórico inicial.

No processo de coconstrução das mediações, as crianças foram ouvidas e tiveram a liberdade para sugerir jogos e brincadeiras, propondo maneiras de executar (diversificada e combinadamente) as habilidades motoras. Caso houvesse alguma sugestão que, inicialmente, não abordasse alguma modalidade esportiva, ela era adequada de forma a contemplar a

demanda solicitada. Por esse motivo, as ações infantis não foram padronizadas e nem externamente orientadas, mas, sim, carregadas de sentidos coletivamente construídos. Um exemplo dessa construção está descrito no excerto abaixo, extraído do diário de campo:

A mediação foi planejada a partir da sugestão e do interesse das crianças sobre o futebol americano. Na aula diagnóstica, ao perceberem uma bola da modalidade no pátio do CMEI, as crianças logo interessaram-se em brincar com ela e começaram a arremessar um para o outro, o que chamou muito a atenção da professora-pesquisadora, principalmente porque era um esporte que não havia sido apresentado a elas, ou seja, foram elas que mostraram esse conhecimento à docente (DIÁRIO DE CAMPO, 30/10/2019).

As crianças sugeriram brincar com o futebol americano, temática que não havia sido planejada pelos professores. Elas contribuíram ativamente no processo de coconstrução das mediações pedagógicas. Suas sugestões foram incorporadas aos jogos, brincadeiras e à escolha das temáticas, tendo em vista que, sempre ao final de cada mediação, acontecia um diálogo sobre o que elas gostariam de brincar no encontro seguinte.

3.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esse tópico está organizado por categorias de análise que descrevem o processo de construção e desenvolvimento das mediações pedagógicas que buscaram mobilizar os pressupostos da Sociologia da Infância e do Comportamento Motor. Em um primeiro momento, abordaremos os conceitos de diversificação e combinação das habilidades locomotoras, manipulativas e estabilizadoras em diálogo com os pressupostos da Sociologia da Infância. Os dados estão subdivididos por temáticas esportivas e habilidades motoras subjacentes a cada modalidade.

Posterior a isso, serão apresentados os conceitos relacionados à Aprendizagem Motora como Processo Adaptativo e as habilidades abertas e fechadas a partir dos jogos e brincadeiras propostos em cada mediação pedagógica.

3.1.1 Diversificação e Combinação

Segundo Tani (2008, p. 317), no contexto do comportamento motor,

Desenvolvimento ótimo de potencialidades implica no aumento da diversificação e complexidade do comportamento motor. Entende-se por aumento de diversificação o aumento na quantidade de elementos do comportamento e por aumento de complexidade¹⁷, o aumento da interação entre os elementos do comportamento.

Dessa forma, à medida que uma habilidade é adquirida, novas formas de realizá-la devem ser incorporadas a essa execução, bem como suas combinações. Um exemplo desse processo é o desenvolvimento da habilidade motora do andar. A criança aprende, inicialmente, a habilidade do andar e, com base nesse padrão, adquire novas possibilidades, incorporando diferentes formas, velocidades e direções à essa habilidade.

Esses conceitos estão diretamente associados à ideia de Equivalência Motora, quando diferentes movimentos são realizados para se alcançar um mesmo objetivo ou uma mesma ação (GLENCROSS, 1980 apud TANI; CORRÊA, 2016). Sendo assim, quanto maior a equivalência motora, mais adaptável o indivíduo está para enfrentar as diferentes situações que lhe aparecem. No entanto, para Manoel (2008), ser habilidoso não significa competência para aumentar a complexidade de um comportamento, mas sim, apresentar maior flexibilidade e liberdade de escolha para resolução de um problema.

Em relação às práticas pedagógicas com as crianças, buscamos aumentar o repertório de movimentos delas sem se preocupar com a precisão ou a padronização das habilidades, pois quanto mais possibilidades e acesso à diversificação e combinação as crianças tivessem, menos rígido e padronizado o movimento se tornaria. Segundo Tani e Corrêa (2016, p. 35),

[...] se o ser humano é capaz de alcançar uma mesma meta por meio de diferentes movimentos e esses movimentos têm variabilidade inerente, que sentido teria ensinar uma determinada técnica? Lembrando que a técnica consiste de informação *a priori* sobre o meio mais eficiente para alcançar um determinado objetivo. Não estaria o ensino da técnica limitando ou inibindo a equivalência motora e a variabilidade, resultando na aquisição de padrões de movimento estereotipados e rígidos, isto é, de baixa adaptabilidade? Não se poderia pensar que a repetição de uma técnica que

¹⁷ Optamos pela utilização da nomenclatura *complexidade* para apresentação do conceito, mas, no decorrer da apresentação dos dados, esta apresentar-se-á por *combinação*.

especifica até os detalhes microscópicos do movimento, apesar de poder conduzir mais rapidamente à sua padronização, tornando a aprendizagem aparentemente mais eficiente, poderia também conduzir a uma perda proporcional no movimento?

Com base em Gallahue e Ozmun (2001), trabalhamos com a diversificação e a combinação das habilidades locomotoras, manipulativas e estabilizadoras. Como dito anteriormente, embora inicialmente tivéssemos planejado mediações pedagógicas sistematizadas em separar diversificação e combinação das habilidades motoras, as demandas apresentadas pelas crianças indicavam que elas diversificavam e combinavam as habilidades motoras conjuntamente e não de forma separada. O excerto abaixo, extraído de diário de campo, apresenta como os infantis, em seus imaginários, organizavam seus modos de execução das habilidades motoras:

A mediação abordou o tema *brincando com o atletismo*. Ao buscar a turma do Grupo 6, nós pedimos que as crianças sentassem no palco do pátio para que pudessemos conversar. Pegamos a figura do atletismo que havia sido mostrada a elas em outra mediação e perguntamos quem se lembrava de qual esporte aquela figura tratava. As crianças não responderam atletismo, mas disseram: “correr e pular”. Antes mesmo da professora propor alguma brincadeira direcionada, Kevin levanta-se e diz: “correr e saltar é assim tia!” e começou a correr e saltar em cima dos colchões que estavam no palco. Vendo todo esse movimento, as demais crianças levantaram e começaram a imitá-lo. Mesmo com a limitação do espaço, elas corriam e saltavam nos colchões diversificadamente e também combinando as habilidades. Realizaram essas combinações de frente, de costas, girando, individualmente, em duplas, de mãos dadas e também executando cambalhotas. As crianças propuseram que a brincadeira fosse subdividida entre meninos e meninas. Em um momento, os meninos corriam e saltavam e, em seguida, as meninas assim faziam (DIÁRIO DE CAMPO, 23/10/2019).

As crianças, de acordo com Gallahue e Ozmun (2001), apresentavam-se no Estágio Maduro de desenvolvimento das habilidades motoras (cinco e seis anos de idade). Essa classificação, associada à idade cronológica das crianças, serviu-nos de parâmetro para o planejamento das mediações pedagógicas. No entanto, o que percebemos durante o processo de produção de dados é que, embora as crianças apresentem características de um estágio de desenvolvimento específico, isso não determinava a maneira exata pela qual realizavam as habilidades motoras. Algumas delas, com uma bagagem de experiências esportivas anteriores (seja pela influência cultural, familiar ou midiática), realizavam ações carregadas de significado e destreza esportiva. Compreendemos, conforme Connolly (2000, p. 7), que

movimento corresponde a mudanças espaciais no tempo real; ele envolve energia e seu gasto, controle e produção de força. Ações são diferentes. Ação é um comportamento dirigido a uma meta, é específico e tem um propósito, por exemplo, colocar uma meia, jogar uma bola, pegar um copo.

Essas ações não acontecem no vácuo. Elas estão imersas em um contexto cultural que tem suas particularidades e conseqüentemente podem ser realizadas por diferentes movimentos, o que pressupõe, portanto, que sejam movimentos corporais carregados de significados, histórica e culturalmente referenciados. Segundo Manoel (2008, p. 482), “não há desenvolvimento motor, mas sim, desenvolvimento da ação”, portanto, é preciso considerar como os indivíduos, de forma intencional, constroem as suas experiências. Ações só tem sentido em diálogo com os seus significados culturais.

No processo de mediação pedagógica, a realização das ações, em convergência com a nossa intencionalidade pedagógica, considerou as subjetividades das crianças, os seus interesses, as suas autorias e as suas produções culturais. O fato de as crianças gostarem da modalidade esportiva abordada em cada mediação afluía nelas o desejo de tornarem-se um jogador ou uma jogadora, o que, por vezes, resultava em momentos de protagonismo infantil. Concordamos com Gallahue e Ozmun (2001, p. 115) ao afirmarem que “[...] a realização do estágio maduro é influenciada grandemente pelas oportunidades para a prática, o encorajamento e a instrução em um ambiente que propicie o aprendizado”.

Além disso, Rocha (2008, p. 49) aponta a necessidade de olhar as crianças não mais como sujeitos isolados e individuais, mas em nível de investigação que contemple suas experiências sociais, os sentidos e os significados que produzem nessas experiências, considerando que “[...] possuem uma multiplicidade de formas de agir em diferentes contextos sociais e culturais” e que esses significados não são apenas transmitidos, mas socialmente construídos e transformados pela ação humana.

Ao considerarmos que o processo de desenvolvimento é construído pelo próprio sujeito (MANOEL, 2008), o contexto pelo qual esse desenvolvimento se materializa tem fundamental importância e significado, podendo, portanto, apresentar-se de maneira variada. Segundo Manoel (2008, p. 482), “não há uma sequência de desenvolvimento, mas trilhas desenvolvimentistas”, individuais, singulares, diversificadas e que estão imersas em um processo dinâmico de influências internas e externas. Logo, a ideia de progressividade, voltada

para o produto/resultado dos movimentos é substituída pela diversidade¹⁸, orientada ao contexto de execução das habilidades motoras. É importante destacar que

[...] o aspecto que mais chama a atenção no desenvolvimento não é a excepcionalidade no comportamento, representadas por habilidades cada vez mais específicas e complexas, mas sim, sua *ubiquidade*, isto é, o repertório de ações motoras que nos permite interagir diariamente em nossos meios físico e social. Nesse particular, podemos retomar a noção de *diversidade* como um aspecto marcante do desenvolvimento, por nos possibilitar usar as propriedades dinâmicas da ação para nos ajustarmos e inovarmos de acordo com nossas necessidades e sentidos. (MANOEL, 2008, p. 484)

Embora a infância seja permanentemente reconhecida como parte da estrutura social das sociedades e, por isso, é formalmente uniformizada entre elas, os estudos das crianças fogem à ideia de padronizar a infância para a construção de uma pluralidade de infâncias, “[...] construídas mais diversamente e localmente mediante à interação contínua entre atores humanos” (PROUT, 2010, p. 735).

Compreendemos que as crianças precisam ser estudadas por suas especificidades infantis e em seus reais ambientes de socialização, aprendizado e desenvolvimento. Nesse sentido, suas agências e ações autorais precisam ser valorizadas e compreendidas pelos adultos, reverberando em produção de sentido para aquilo que realizam, conforme seus interesses, necessidades e expectativas. Sarmiento (2005) destaca que as crianças precisam ser entendidas pela sua alteridade em relação ao adulto e não pelas suas ausências. O autor busca explicar o desenvolvimento a partir da ideia de diversidade, trazendo à tona as diferentes realidades e contextos sociais que as crianças estão inseridas, o que as tornam diferentes das demais gerações.

A partir desses conceitos, explanamos, a seguir, os dados produzidos em campo e que estão relacionados à categoria *Diversificação e Combinação das habilidades motoras fundamentais em diálogo com os pressupostos da Sociologia da Infância*. As mediações foram separadas pelos tipos de habilidades motoras abordadas nas mediações pedagógicas.

¹⁸ “O peso da abordagem desenvolvimentista tradicional recaía sobre progressividade, continuidade, regularidade, padrões sequenciais, excepcionalidade no desempenho, e universalidade, e com a Visão Sinérgica o pêndulo oscila para a diversidade, descontinuidade, variabilidade, trilhas desenvolvimentistas, ubiquidade do desempenho, heterogeneidade” (MANOEL, 2008, p. 485).

3.1.2 Brincando com o atletismo

A temática do atletismo foi escolhida pelas crianças para o início das mediações pedagógicas quando, em aula diagnóstica, elas demonstraram interesse pela modalidade, principalmente pelas sugestões das brincadeiras de pique que envolviam tanto a corrida quanto o salto. Nos diálogos que estabelecíamos com os infantis, na maior parte das vezes, eles nos solicitavam brincar com essas habilidades, o que nos levou a planejar jogos e brincadeiras que as envolvessem.

Diante disso, a mediação, denominada *brincando com o atletismo*, tinha por objetivo estimular a diversificação da habilidade do correr e saltar, bem como a combinação dessas habilidades por meio de jogos e brincadeiras. Esse objetivo estava relacionado ao desejo das crianças de interagirem com a modalidade do atletismo, realizando as habilidades motoras de acordo com os seus interesses e criando maneiras singulares de realizar as suas ações.

Na brincadeira proposta, denominada *corrida maluca*, as crianças foram convidadas a correr e a saltar entre os obstáculos postos no chão, representados pelos pneus, enquanto uma música tocava. A intenção era que elas diversificassem e combinassem as habilidades de correr e saltar conforme suas experiências anteriores. Quando a música parasse, todas deveriam procurar um pneu para ocupar.

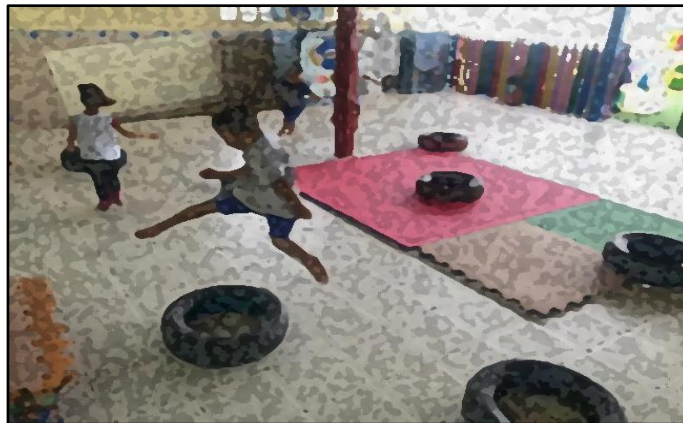
As Imagens 23, 24 e 25 demonstram como as crianças brincaram. À medida que a brincadeira acontecia, elas criavam novas formas de diversificar e combinar as habilidades motoras. Essas criações foram potencializadas todas as vezes que, com as crianças dentro dos pneus, nós lançávamos o desafio: “como podemos correr e saltar diferente agora?”. Ao criarem individualmente suas maneiras de realizar as habilidades motoras, elas foram incentivadas a valorizar a ação do colega, realizando a habilidade como ele.

Imagem 23 – Crianças saltando sobre os obstáculos



Fonte: a autora

Imagem 24 – Criança diversificando o salto



Fonte: a autora.

Imagem 25 – Criança saltando sobre o obstáculo



Fonte: a autora.

Na Imagem 23, as crianças, após realizarem a corrida, saltam com os dois pés juntos. Ao chegarem perto dos pneus, elas juntaram os pés e saltaram por cima dele, flexionando seus

joelhos para que não batessem nos obstáculos. A Imagem 24 demonstra o momento em que uma criança realiza o salto em forma de golpe, afastando as pernas no ar e flexionando seu corpo lateralmente. Essa ação foi efetuada após a realização da habilidade do correr, combinando, então, as duas habilidades: correr e saltar. É importante destacar que as ações infantis foram empreendidas sem uma padronização motora, revelando a criatividade e a autonomia que as crianças tinham nas mediações pedagógicas. Já a Imagem 25 demonstra outra maneira de saltar, criada pela criança em primeiro plano. Ela, aproximando-se do pneu, salta com as duas pernas afastadas, uma de frente à outra, buscando não encostar seus pés no obstáculo abaixo.

Para além dos registros aqui mencionados, houveram outras maneiras que foram apresentadas pelas crianças como formas de diversificação e combinação das habilidades motoras. Nem tudo conseguia ser capturado pelos nossos olhos, nem tampouco pela lente da câmera do celular. As crianças, empolgadas com o toque da música (estratégia que envolveu grande parte delas), não só esperavam o *tempo kronos*¹⁹ que lhes foi oferecido para a realização da brincadeira, mas, mesmo com as paradas musicais, elas continuavam produzindo suas ações e, muito mais do que apenas executar as habilidades motoras em questão, as crianças estavam interessadas em brincar.

Na mesma mediação, posteriormente a esse momento, nós convidamos as crianças a brincarem de pular elástico. O ambiente foi adaptado às necessidades da brincadeira e, principalmente, das crianças. Como a proposta não foi de organizar filas (como tradicionalmente ela é sistematizada e as crianças teriam que esperar muito tempo para saltar), o elástico foi esticado a uma distância em que todas elas pudessem brincar coletivamente.

Essa organização foi planejada para que o ambiente estimulasse a produção autoral e coletiva das crianças e elas usufruissem da liberdade de executar suas habilidades motoras naquele espaço. Com os devidos cuidados para evitar acidentes, as crianças corriam e saltavam de diferentes maneiras, como mostram as Imagens 26, 27 e 28:

¹⁹ “*Krónos* é o tempo de relógio, do calendário, da instituição. É o tempo que não para, que segue movimentos uniformes, sucessivos, consecutivos, irreversíveis, qualitativamente indiferenciados” (KOHAN, 2020, p. 7).

Imagem 26 – Salto com pés afastados



Fonte: a autora.

Imagem 27 – Salto com os pés unidos



Fonte: a autora.

Imagem 28 – Salto lateral com os pés unidos



Fonte: a autora.

A Imagem 26 demonstra a criança em primeiro plano após uma corrida, saltando com as duas pernas afastadas e os braços abertos. Já a Imagem 27 demonstra outra criança, saltando com os

pés unidos e o joelho semi-flexionado, em sentido contrário à imagem anterior (26). Na Imagem 28, essa mesma criança diversifica a habilidade do saltar também com os pés unidos e os joelhos semi-flexionados, porém em direção lateral.

À luz da mesma temática do atletismo, visto o interesse das crianças em continuar brincando de correr e saltar, outra mediação foi planejada abordando o tema *brincando com o atletismo*. Em avaliação, percebemos que as crianças interessavam-se mais em brincar com a utilização e o apoio de materiais pedagógicos, o que nos levou a planejar brincadeiras que fizessem uso desses materiais. Compreendemos que, conforme a demanda observada em campo, insistir em brincadeiras sem esse auxílio, poderia causar desânimo e a não adesão das crianças às mediações.

Nesse sentido, a mediação planejou a realização de *brincadeiras historiadadas*, construídas pelas crianças, seguindo os objetivos: brincar de atletismo por meio de brincadeiras lúdicas que estimulem a autonomia e a autoria das crianças; promover a diversificação do correr e saltar de maneira livre e não-diretiva, explorando diferentes materiais; reconhecer a participação das crianças na coconstrução de regras e na diversificação e combinação das habilidades motoras; valorizar o acervo cultural e lúdico das crianças em suas diversas e diferentes maneiras de brincar.

Para a mediação, utilizamos diferentes materiais disponibilizados pelo CMEI (pneus, colchões, sacos de boxe, rolo de espuma, retângulos de espuma e o caracol de plástico) e que foram distribuídos pelo chão do pátio externo. A modificação desse ambiente permitiu que as crianças tivessem bastante espaço entre a realização de suas habilidades motoras e a produção de suas ações, superando desafios que surgiam justamente por essa flexibilidade espacial.

As mediações pedagógicas buscavam garantir e proporcionar momentos em que as crianças brincassem juntas, evitando filas e um tempo significativo de espera para o brincar, o que, na maioria das vezes, causa conflitos. Essa proposta aberta e flexível de organização espacial, nos mostrou ser pertinente para promover as autorias infantis, relacionadas à diversificação e à combinação livre das habilidades motoras sem uma técnica propriamente dita.

Uma pesquisa realizada por Uchôga e Prodócimo (2008) destaca as consequências da disciplinarização e o controle do adulto na rotina da Educação Infantil. As autoras indagam a determinação normativa dos adultos sobre o controle dos corpos infantis, trazendo à tona a discussão se o excesso de controle sobre o movimento infantil é mais viável para o adulto ou para a criança. Segundo Prodócimo e Recco (2008, p. 10572), “o uso indiscriminado da fila

toma do aluno o direito de aprender a se auto organizar e rouba-lhe a possibilidade de movimentar-se livremente”.

O espaço organizado intencionalmente para a realização dessa brincadeira partiu do olhar sensível dos professores em perceber que as crianças não gostavam de brincadeiras diretivas, com poucos desafios e sem a participação ativa delas. Essa tomada de decisão garantiu a variabilidade da prática, que é referente à “[...] variedade de movimento e das características do contexto que o aprendiz vivencia durante a prática de uma habilidade” (MAGILL, 2000, p. 244).

Essa variabilidade está diretamente ligada à capacidade do indivíduo em executar uma habilidade em situações corriqueiras e futuras que lhe sejam requeridas, tornando-se mais adaptável a elas. Segundo Tani (2005, p. 65), “[...] a consistência da ação é necessária para se alcançarem resultados com confiabilidade, e a variabilidade é fundamental para fazer frente às condições ambientais com constante mudança”. Esse modelo de mediação, no qual as crianças executam as habilidades motoras coletivamente e sem padronização, potencializa a consistência e variabilidade das habilidades motoras, o que dificilmente seria atingido se elas permanecessem a maior parte da mediação presas em filas.

Nos registros das Imagens 29, 30 e 31, as crianças realizaram a diversificação e a combinação das habilidades motoras sem a utilização de filas, garantindo que elas vivenciassem a variabilidade dos movimentos e, ao mesmo tempo, potencializassem a sua consistência:

Imagem 29 – Saltos nos rolos de espuma



Fonte: a autora.

Imagem 30 – Saltos nos sacos de boxe

Fonte: a autora.

Imagem 31 – Salto lateral sobre os rolos de espuma

Fonte: a autora.

A Imagem 29 demonstra o momento em que uma criança impulsiona seu corpo para frente e executa o salto com as pernas afastadas. Seu salto foi realizado por cima de um rolo de espuma posicionado a uma distância expressiva dos demais rolos. Na Imagem 30, outra criança salta, com as pernas afastadas, os dois sacos de boxe que estão posicionados conjuntamente. Esses materiais, quando unidos, causavam maior distância para a realização do salto, o que, conseqüentemente, causou maior exigência para a execução da habilidade. Na Imagem 31, após um tempo de aula, nós resolvemos unir todos os rolos de espuma, proporcionando mais um novo desafio às crianças que, impulsionadas a diversificar a habilidade do saltar, realizam-na lateralmente.

Nossa proposta era que as crianças vivenciassem uma brincadeira historiada, carregada de desafios e de ações que partiam dos desejos infantis, sem a padronização das habilidades motoras realizadas. Consideramos que movimento é diferente da ação. Movimento pode ser

definido como deslocamento de um corpo no espaço. Já a ação pressupõe movimentos corporais carregados de sentidos e significados e que são histórica e culturalmente referenciados. Nesse sentido, segundo Manoel (2008, p. 482), não basta apenas “[...] realizar movimentos, é preciso contextualizá-los”, problematizando como os indivíduos constroem suas experiências. Assim sendo, as experiências constituíam-se à medida que as crianças exploravam os espaços e materiais e, impulsionadas a criar, realizavam movimentos carregados de sentidos, culturalmente construídos por elas.

Utilizamo-nos de diferentes materiais e, por meio da brincadeira do faz de conta, as crianças tiveram a liberdade de escolher e executar suas habilidades a partir de suas agências e seus interesses. O trecho abaixo, extraído de diário de campo, descreve como as crianças ressignificaram e utilizaram o faz de conta para brincar com os materiais disponíveis:

Pneus, colchões, sacos de boxe, rolo de espuma, retângulos de espuma e também um caracol de plástico (material móvel do parquinho) foram distribuídos pelo pátio. Como havia 3 *retângulos de espuma*, tivemos a ideia de encaixar em cada lado dele um pneu e, por baixo, colocar mais um, para que ele não rolasse. Mas, ao perceber aquele material no pátio, Ricardo, antes mesmo da mediação começar, falou: “olha, é um carrinho!”. Logo, o material foi ressignificado pelas crianças, que não só saltavam por cima dele, mas também o rolavam (DIÁRIO DE CAMPO, 07/11/2019).

Esse trecho retrata como o protagonismo das crianças foi materializado por meio da brincadeira de faz de conta. Conforme Mello, Fachel e Sperb (1997 *apud* SPERB, 2009, p. 74),

[...] a brincadeira de faz de conta coletiva é uma atividade absolutamente interativa e que pertence não a um só indivíduo, mas a um espaço construído por ele e compartilhado com alguém mais. Trata-se de um espaço de interação que é criado na interface das interações das crianças e desaparece quando o esforço para mantê-lo não é continuado.

Toda a diversificação e combinação das habilidades motoras nas situações vivenciadas tiveram a intencionalidade pedagógica de valorizar, de potencializar e de dar visibilidade às produções infantis. As Imagens 32 e 33 destacam a participação efetiva da turma na mediação:

Imagem 32 – Crianças brincando de saltar os materiais



Fonte: a autora.

Imagem 33 – Crianças criando maneiras de saltar



Fonte: a autora.

Nas Imagens 32 e 33, toda a turma participa da brincadeira livremente, realizando diversificações e combinações das habilidades motoras, criando formas de brincar com os colegas e ressignificando os materiais disponíveis, sem diretividade docente. Elas tinham a possibilidade de executar, continuamente, diferentes habilidades naquele espaço, garantindo, dessa forma, a variabilidade da prática. O arranjo de materiais é um método não diretivo e, nesse contexto, proporcionou diferentes produções infantis relacionadas à variabilidade de execução das habilidades motoras.

Por meio da execução de habilidades contínuas que, segundo Schmidt e Wrisberg (2001, p. 20), são “habilidades organizadas de maneira que a ação se desdobra sem início e fim identificáveis de uma forma contínua e repetitiva”, a brincadeira pôde ser construída coletivamente com as crianças, criando sentido ao que elas praticavam.

Destacamos que a temática do atletismo possibilitou a mobilização dos pressupostos do Comportamento Motor, concretizados pela diversificação e combinação das habilidades do correr e saltar, e da Sociologia da Infância, quando as sugestões infantis foram incorporadas nas brincadeiras. As crianças se constituíram como participantes ativas na coconstrução das mediações pedagógicas, agindo conforme seus interesses e necessidades. Elas tinham a liberdade de realizar as diversificações e combinações das habilidades motoras em concordância com os seus desejos e saberes, valorizando, dessa forma, as suas agências e as ações destituídas de um padrão motor.

3.1.3 Brincando com o futebol americano e o basquete

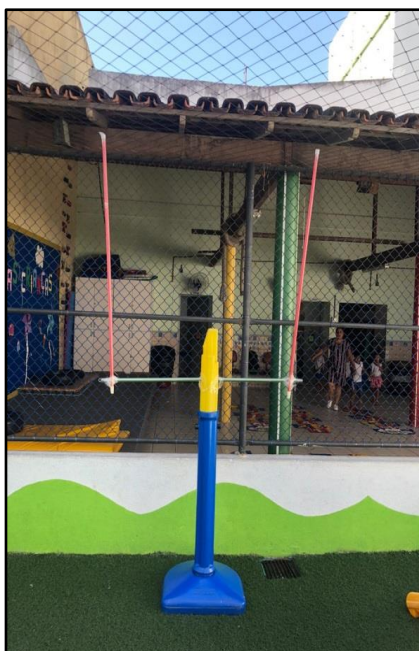
A mediação tematizada por *brincando com o futebol americano* abordou uma modalidade esportiva internacional que, desde o início das mediações de observação, aguçava o interesse das crianças. Isso porque indícios observados nos encontros diagnósticos relevaram o gosto pela modalidade esportiva, bem como o impacto no imaginário infantil da palavra *americana*, que, naquele contexto, tinha algum significado para as crianças. Como se tratava de uma modalidade que já havia sido anteriormente abordada pelo professor de EF do CMEI, não podíamos deixar de sistematizar e explorar os conhecimentos advindos dessas experiências nas mediações pedagógicas. O pátio externo foi transformado em um ambiente real de jogo, como demonstram as Imagens 34 e 35:

Imagem 34 – Gol confeccionado com materias alternativos



Fonte: a autora.

Imagem 35 – Gol do futebol americano



Fonte: a autora.

As Imagens 34 e 35 demonstram os gols confeccionados por nós com cabos de vassoura e a estrutura da cesta de basquete, presas às redes superiores do pátio externo. Naquele espaço, as crianças, com a utilização de diferentes bolas, foram convidadas a vivenciar a diversificação da habilidade motora do arremessar e a combinação das habilidades motoras do saltar e

arremessar, criando diferentes maneiras de realizar as habilidades propostas. Para essa mediação, utilizamo-nos de bolas de diferentes tamanhos e pesos, além da bola oficial do futebol americano, proporcionando a diversificação dos materiais para além da execução das habilidades.

A mediação teve como objetivos: propor brincadeiras que envolvessem as habilidades motoras do futebol americano; promover a diversificação da habilidade do arremessar e a combinação das habilidades do correr e arremessar; proporcionar um ambiente de jogo onde as crianças criassem suas formas singulares de arremessar, bem como utilizem-se de seu acervo motor e cultural para brincar com o futebol americano; promover e valorizar a autonomia e a autoria das crianças durante a coconstrução da mediação pedagógica. As Imagens 36, 37 e 38, demonstram os momentos de diversificação e combinação das habilidades motoras que aconteceram durante o encontro, realizadas individualmente ou com os seus pares:

Imagem 36 – Crianças brincando de arremessar



Fonte: a autora.

Imagem 37 – Criança diversificando o arremesso



Fonte: a autora.

Imagem 38 – Brincadeira em duplas



Fonte: a autora.

A Imagem 36 demonstra o momento em que uma criança combina as habilidades do saltar e do arremessar, impulsionando os braços em direção céfalo-caudal. Outra criança posiciona-se em direção ao gol e, esperando sua vez, prepara o arremesso segurando a bola bem próxima ao seu rosto. Outra forma de diversificação é demonstrada na Imagem 37, na qual a criança, ao nos ouvir questionar “como podemos fazer diferente agora?”, posiciona seu corpo em direção ao gol e, impulsionando seus braços por baixo das pernas, arremessa a bola e conclui a habilidade motora. Já na Imagem 38, duas crianças organizam-se em duplas e brincam de arremesso (com a bola oficial da modalidade), arremessando com uma mão de cada vez.

Nessa mediação, a interação entre professores e crianças aconteceu ativamente. Enquanto adultos, nós não ficávamos apenas observando a brincadeira. Participávamos junto com elas, sendo parceiros nos momentos de interação e aprendizado, como demonstram as Imagens 39 e 40:

Imagem 39 – Crianças e professores brincam juntos



Fonte: a autora.

Imagem 40 – Professor brinca junto



Fonte: a autora.

Na Imagem 39, as crianças são desafiadas a arremessar as bolas posicionando-se de costas para o gol. Esse desafio foi proposto pelos professores e a realização da habilidade aconteceu coletivamente. Após a contagem 1, 2, 3, todos arremessam juntos em direção ao gol. Na Imagem 40, o professor de EF da turma posiciona-se próximo à criança e, abaixando-se à sua altura, incentiva-a a arremessar com as duas mãos.

Uma característica marcante da turma era a importância que ela dava aos momentos de interação com os professores, solicitando frequentemente a nossa atenção ao realizar as habilidades motoras e mostrando mais envolvimento e adesão nas brincadeiras quando participávamos. Interações como essa aparecem em propostas pedagógicas internacionais, como a de *Reggio Emilia*, na Itália. Nessa instituição, o professor é um potencializador do aprendizado das crianças, responsável por criar um ambiente acolhedor e propício à participação delas em todos os momentos do dia. O relacionamento entre eles é extremamente importante, considerado a dimensão fundamental do aprendizado. Nesses espaços, as crianças são compreendidas em sua totalidade, reconhecidas e valorizadas por seus educadores como produtoras de cultura, valores e direitos, sujeitos ativos em seus processos educacionais (OMELCZUK, 2009).

Além disso, na prática pedagógica da EI, o corpo é utilizado como principal meio de comunicação das crianças e as demandas e dinâmicas do cotidiano infantil exigem uma disponibilidade corporal por parte dos adultos (BUSS-SIMÃO, 2019). Portanto, dentre as diversas mediações pedagógicas que participávamos, nós buscávamos proporcionar um ambiente acolhedor, de confiança e de pertencimento ao grupo, como demonstram as Imagens 41 e 42. Essa interação auxiliava o processo de aprendizado, de desenvolvimento, a construção

de saberes e denotava a relação horizontalizada de ensino, na qual as crianças sentiam-se à vontade em sugerir atividades e brincadeiras, solicitar demandas e aproximar-se sem receios.

Imagem 41 – Professora brinca junto de basquete



Fonte: a autora.

A Imagem 41 demonstra o momento em que as crianças, brincando de jogar basquete, comunicam-se visualmente com a professora. Ela, então, inclina seu corpo para frente de modo a aproximar-se delas e transmitir, pela expressão facial, uma relação de confiança.

Essa postura pedagógica buscava atender às singularidades das crianças, mesmo em um contexto coletivo, principalmente porque a turma era constituída por duas crianças surdas, que utilizavam-se, a todo momento, da sua linguagem de comunicação. Segundo Redin (2009, p. 118), “conhecer as crianças enquanto grupo que se relaciona e cria sentidos e significados para o mundo requer tempo, sensibilidade e, principalmente, desprendimento de um olhar adultocêntrico viciado”.

Nós, professores, também conduzíamos as mediações pelas expressões corporais, quando, em diversas situações, sentávamos, corríamos e participávamos junto com as crianças das brincadeiras. Malaguzzi (1999 *apud* OMELCZUK, 2009, p. 62), afirma que “[...] o relacionamento é a dimensão fundamental na prática das escolas”, o que contribui para a socialização, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Todo o movimento docente objetivava a valorização, o respeito às crianças e o engajamento delas na coconstrução das mediações pedagógicas, contudo, possuía uma intencionalidade pedagógica. A participação dos professores nas brincadeiras buscava potencializar os caminhos

que os infantis empreendiam nas mediações. O respeito às singularidades das crianças fazia parte das brincadeiras, considerando que alguns deles poderiam não se envolver tanto nas brincadeiras propostas. A Imagem 42 demonstra uma criança que, na maior parte das mediações, não se interessou em participar das brincadeiras, permanecendo às margens do pátio, observando os colegas. No entanto, com a temática do basquete, ela participa ativamente e interage com os professores e com os seus pares:

Imagem 42 – Criança participa da brincadeira



Fonte: a autora.

No dia do registro da Imagem 42, a criança brincou, participou e contribuiu ativamente na coconstrução das brincadeiras com o basquete. Muito embora o comportamento dela, por vezes, mostrasse desinteresse em relação às escolhas construídas coletivamente, nós frequentemente a convidávamos para participar, envolvendo-a nas brincadeiras. A escolha de não brincar partia da própria criança. No entanto, com a temática do basquete, ela muito se interessou e, durante toda a mediação pedagógica, teve suas produções valorizadas e reconhecidas pelo grupo.

As crianças da turma, de uma forma geral, mostravam significativo interesse pela modalidade do basquete. Acreditamos que esse interesse partia de experiências anteriormente vivenciadas pelas crianças e oferecidas pelo professor de EF do CMEI. A partir dessas constatações e em

diálogo com os infantis, apresentaremos, a seguir, os dados produzidos na mediação tematizada por *brincando com o basquete*.

A mediação previa os seguintes objetivos: brincar com o basquete por meio de jogos e brincadeiras construídas coletivamente; promover a diversificação das habilidades do driblar e arremessar, bem como a combinação das habilidades motoras do correr, driblar e arremessar; aderir às brincadeiras as sugestões que as crianças traziam, considerando a participação delas na coconstrução da mediação.

Dando início a essa abordagem, propusemos a brincadeira chamada *toca do leão*. Para isso, nós colamos fitas de durex coloridas no chão, em forma de quadrado, e, nesses espaços, as crianças deveriam quicar²⁰ suas bolas enquanto ouviam uma música. Ao parar do som, todas deveriam correr em direção à outra toca disponível e vazia. Bolas de basquete foram distribuídas para as crianças²¹ e elas foram incentivadas a trocar de tocas por meio do drible ou da corrida (muitas ainda não conseguiam fazer a combinação da corrida e dos dribles). A cada troca, novas possibilidades de dribles iam sendo incorporados à brincadeira, apresentando-se à medida que nós incentivávamos as criações infantis.

No excerto abaixo, extraído do diário de campo, descrevemos como aconteceu a diversificação da habilidade manipulativa do driblar, concretizada pelas ações autorais que as crianças empreenderam nessa brincadeira esportiva:

Durante a realização dessa brincadeira, houve significativa diversificação da habilidade de driblar, pois, a cada troca de toca, nós solicitávamos que as crianças criassem novas formas de executar a habilidade. Manuela propôs driblar batendo com as duas mãos na bola. Kevin observou a produção da colega e disse: “Não quero fazer assim. Assim é muito fácil”. Então driblou a bola por debaixo das pernas e continuou a brincadeira dessa forma (DIÁRIO DE CAMPO, 06/11/2019).

Essas ações ocorreram de modo criativo e autoral a partir do desafio lançado pelos professores “quem sabe quicar diferente?”. Eles utilizaram o pandeiro para direcionar as paradas musicais e, à medida que esse som era interrompido, novas propostas de diversificação e combinação das habilidades foram produzidas. As crianças da turma experimentaram cada proposta

²⁰ Na ocasião da brincadeira, a nomenclatura da habilidade do driblar foi substituída pelo quicar. Essa substituição foi sugerida pelas crianças, pois era a maneira como elas se referiam a esta habilidade.

²¹ O CMEI Dr. Denizart Santos possui vasto acervo de materiais disponíveis a todas as crianças da instituição.

apresentada pelos colegas, garantido, dessa forma, o reconhecimento de suas produções e maneiras de brincar da modalidade, conforme demonstram as Imagens 43 e 44:

Imagem 43 – Crianças brincam de driblar



Fonte: a autora.

Imagem 44 – Diversificação do drible



Fonte: a autora.

Na Imagem 43, a criança em primeiro plano executa a habilidade de quicar por baixo da perna. Para isso, ela eleva a perna direita, facilitando que a bola passe por baixo do membro. Nessa mesma foto, nota-se, ao fundo, outras crianças realizando a habilidade de quicar. Na Imagem 44, outra criança realiza a habilidade do driblar utilizando-se das duas mãos para o movimento. As crianças demonstraram tanto interesse na temática do basquete que nos solicitaram para brincar juntos e por todo o pátio, sem a utilização das marcações no chão. Logo, nós incorporamos a solicitação infantil à mediação e, juntos com as crianças, executamos as habilidades motoras. Nas Imagens 45, 46 e 47, grande parte da turma participa da mediação,

criando suas maneiras singulares de diversificar o drible. A utilização de fitas de TNT presas às suas cabeças serviram para simbolizar um ambiente real de jogo de basquete.

Imagem 45 – Combinação do salto e drible



Fonte: a autora.

Imagem 46 – Diversificação do drible com as mãos



Fonte: a autora.

Imagem 47 – Crianças brincam de driblar alternando as mãos



Fonte: a autora.

Na Imagem 45, todas as crianças combinam a habilidade do driblar e saltar de um pé só coletivamente. A Imagem 46 demonstra o momento em que, conjuntamente, as crianças saltam com os pés unidos, impulsionando seus corpos para cima e driblando a bola ao mesmo tempo, executando a habilidade ora uni, ora bilateralmente. Na Imagem 47, as crianças brincam juntas de driblar, ora com a mão esquerda, ora com a direita.

Por meio da apresentação dos dados provenientes das temáticas do futebol americano e do basquete, destacamos como a diversificação e a combinação das habilidades motoras do arremessar, driblar, correr e saltar aconteceram, materializadas em uma mediação pedagógica que atendeu aos interesses, aos desejos e às subjetividades das crianças. Os professores mostraram-se sensíveis às enunciações infantis e às suas diferentes linguagens, participando das brincadeiras que foram propostas e potencializando as produções autorais infantis.

3.1.4 Brincando com o futebol

As brincadeiras com o futebol foram, sem dúvidas, as mais solicitada pelos meninos durante o processo de mediação pedagógica. Com frequência, eles nos solicitavam essa demanda, principalmente, quando perguntávamos do que gostariam de brincar. No entanto, essa modalidade tinha baixíssima adesão das meninas, que afirmavam: “isso é coisa de menino!”. O trecho abaixo, extraído de diário de campo, descreve a resistência das meninas:

A bola oficial do futebol americano não despertou o interesse das meninas, que diziam: “futebol é coisa de menino!”. Os professores então perguntaram: “do que vocês gostam de brincar?”. E Emanuely respondeu: “de cuidar de crianças!”, simulando uma gravidez ao colocar a bola dentro da blusa do uniforme (DIÁRIO DE CAMPO, 30/10/2019).

Diferentemente dos meninos, as meninas deram outro sentido às bolas de futebol que lhes foram oferecidas. Em vez de brincarem de futebol, elas pegaram as bolas e colocaram sob as blusas, imitando mulheres grávidas. Permitimos que elas brincassem de *ser mães*, pois, naquele momento, era o que fazia sentido para elas. A Imagem 48 demonstra o momento em que duas meninas colocam as bolas por baixo da blusa, simulando a gravidez:

Imagem 48 – Meninas brincam de grávidas



Fonte: a autora.

Notamos que as meninas, de forma geral, preferiram brincar com situações referentes ao universo feminino. Nesse sentido, elas levaram, para o momento da brincadeira, as referências sociais presentes em seus mundos de vida (PEDROSA; SANTOS, 2009). Para Corsaro (2009, p. 34), “um aspecto de grande importância para as crianças é o gênero, as expectativas sobre comportamento de meninos e meninas e a forma como papéis são socialmente estereotipados por gênero”. Esses papéis repercutiram nas brincadeiras, que foram ressignificadas de acordo com as contingências socioculturais, relacionadas às questões de gênero, em que os infantis estão inseridos.

A fim de superar os estereótipos relacionado ao gênero, conversamos com as meninas que o futebol também era um esporte praticado por mulheres. Em nossas conversas sobre esse assunto, apresentamos figuras ilustrativas que apresentavam as mulheres como jogadoras e praticando futebol, como demonstram as Figuras 2 e 3:

Figura 2 – Jogadoras de futebol



Fonte: Internet (<https://blogs.correiobraziliense.com.br/elasnoataque/uniforme-exclusivo-selecao-brasileira-feminina/>).

Figura 3 – Jogadora Marta



Fonte: Internet (<https://www.correiodosmunicipios-al.com.br/2017/08/deputados-aprovam-concessao-da-comenda-tavares-bastos-a-jogadora-marta/>).

As crianças observaram as figuras das jogadoras e, por fim, até levaram-nas para casa. Com a intenção de promover a adesão de todas as crianças, sobretudo, das meninas, utilizamo-nos de materiais diferentes dos convencionais para facilitar a execução das habilidades com diferentes partes do corpo. Nessa direção, distribuímos bexigas de assoprar e canetinhas às crianças, para que elas pudessem desenhar livremente nesse objeto. As Imagens 49 e 50 demonstram as crianças desenhando nas bexigas que receberam:

Imagem 49 – Crianças desenhando em suas bexigas (1)



Fonte: a autora.

Imagem 50 – Crianças desenhando em suas bexigas (2)



Fonte: a autora.

Conversamos com as crianças sobre as ações presentes no futebol, como o chute dos jogadores, o cabeceio, o lateral com as mãos e as habilidades realizadas com as mãos pelo goleiro. A proposta inicial da mediação *brincando com o futebol* objetivava oportunizar a diversificação de habilidades manipulativas com os pés, com as mãos e com a cabeça por meio de brincadeiras que envolvessem meninos e meninas; desconstruir a representação do futebol como modalidade masculina; e, reconhecer e dar visibilidade às ressignificações que as crianças atribuíram à essa modalidade esportiva por meio da brincadeira do faz de conta.

Em um primeiro momento, as crianças começaram a brincar de embaixadinha. Elas diversificaram e combinaram diversas habilidades manipulativas com os pés, com as mãos e com a cabeça, sozinhas ou com os seus pares. Esses momentos foram marcados pela autonomia e pela criatividade infantil. As Imagens 51, 52 e 53, demonstram as crianças brincando de futebol com as bexigas:

Imagem 51 – Criança rebate a bexiga com os pés



Fonte: a autora.

Imagem 52 – Criança rebate a bexiga com a cabeça



Fonte: a autora.

Imagem 53 – Brincadeira em duplas



Fonte: a autora.

Na Imagem 51, a criança em primeiro plano rebate a bola com apenas um pé. À medida que a bola subia e descia, ela alternava os pés utilizados para executar a habilidade motora de chutar. Na Imagem 52, uma criança rebate a bexiga de assoprar com a cabeça, imitando o cabeceio do

futebol. Já a Imagem 53 demonstra o momento em que duas crianças se organizam em dupla para rebater a bexiga com a cabeça, sem a proposição direta dos professores. Mais registros de diversificação da habilidade do rebater com as mãos, em que as crianças simulam os gestos do goleiro, são demonstrados nas Imagens 54, 55 e 56:

Imagem 54 – Criança rebate a bexiga com as mãos



Fonte: a autora.

Imagem 55 – Criança rebate a bexiga com o dedo



Fonte: a autora.

Imagem 56 – Criança rebate a bexiga com apenas uma mão



Fonte: a autora.

As Imagens 54, 55 e 56 demonstram como as crianças realizaram a diversificação da habilidade manipulativa do rebater com as mãos. Essa ação ocorreu de forma criativa e autoral a partir da proposição: “e agora, como podemos rebater diferente?”. A partir disso, as crianças criaram suas formas de rebater. Na Imagem 54, a criança rebate com as duas mãos juntas. Na Imagem 55, outra criança rebate com apenas um dedo e, na Imagem 56, a criança segura a bola com uma mão e rebate com a outra.

Após esses momentos de diversificação com as bexigas, os meninos solicitaram brincar de futebol, como demonstra a fala de Ricardo: “poxa, queria brincar de futebol” (DIÁRIO DE CAMPO, 28/11/2019). Como eram apenas três meninos, eles mesmos se organizaram na brincadeira. Por meio do faz de conta, eles simularam uma partida de futebol e, a cada gol marcado, comemoravam como os jogadores profissionais que tinham como modelo. Com a realização dos gols, eles demonstravam satisfação em expressar-se corporalmente, reproduzindo e reinterpretando elementos simbólicos advindos das partidas de futebol que assistiam pela televisão. Isso conferia sentidos às suas ações.

Com os eventos esportivos no país na época da pesquisa, em que a vitória de um time brasileiro gerou grande mobilização social, sobretudo no imaginário das crianças, compreendemos que essa influência deveria ser reconhecida e valorizada nas mediações pedagógicas. A propósito, segundo Manoel (2008, p. 485), o contexto do desenvolvimento precisa ser considerado nos planejamentos, “[...] dando vazão à necessidade de se considerar a intersubjetividade nas ações, juntamente com o *ethos* de cada comunidade”.

Por meio das enunciações e das ações infantis, verificamos que, muito mais do que jogar futebol, os meninos viviam de forma intensa a dimensão simbólica do jogo. Eles representavam corporalmente, com muito entusiasmo, o gesto realizado pelo jogador *Gabigol*²². Isso denota como a dimensão simbólica da brincadeira se relacionava com os eventos esportivos que eles assistiam pela mídia: Campeonato Brasileiro e Copa Libertadores da América. A Imagem 57 demonstra os meninos imitando o gesto de *Gabigol* quando marca um gol:

Imagem 57 – Crianças comemorando como o jogador Gabigol



Fonte: a autora.

Figura 4 – Jogador Gabigol fazendo a sua pose de comemoração após um gol



Fonte: a internet.

Essa questão simbólica extrapolou os momentos em que as crianças brincaram de futebol e foi reproduzida em outra situação do cotidiano escolar. A Imagem 58 demonstra o momento em que um dos meninos, brincando na piscina, imita o gesto de *Gabigol*:

²² Gabriel Barbosa Almeida, mais conhecido como Gabigol, é um jogador brasileiro que atua como atacante no Clube de Regatas do Flamengo.

Imagem 58 – Criança, na piscina, imitando o jogador Gabigol



Fonte: a autora.

As crianças ressignificavam os bens culturais que consumiam por meio da mídia, de modo à atender seus interesses, necessidades e subjetividades. Ao representar corporalmente as ações do jogador, os meninos sentiam-se *fortes*, denotando o *status* e o poder que foram construídos em seus imaginários. A posição que escolhiam, principalmente para as fotos, mostrava o quanto desejavam se destacar do restante da turma. Essas *poses*, na maioria das vezes, aconteciam em algum lugar mais alto, para que, de alguma forma, pudessem aparecer em destaque. Entre eles, era perceptível a disputa de poder que, inconscientemente, estabelecia-se. Bastava um realizar a ação que os demais logo queriam fazer o mesmo.

Conforme Corsaro (2009, p. 34), “[...] as expectativas de gênero não são simplesmente inculcadas nas crianças pelos adultos, mas são socialmente construídas pelas crianças nas interações com adultos e entre si”. Naquele contexto, os infantis reproduziam as influências culturais do meio em que estavam inseridos, sobretudo aquelas provenientes da mídia, e ressignificavam-as pelas suas expressões corporais.

Também observamos, por meio dos desenhos, como o gosto pelo futebol destacava-se, principalmente entre os meninos. As Imagens 59 e 60 demonstram a avaliação realizada com as crianças, quando solicitamos que elas desenhassem o que mais gostaram de brincar nas aulas de EF:

Imagem 59 – Desenho das crianças sobre as aulas de Educação Física (1)



Fonte: a autora.

Imagem 60 – Desenho das crianças sobre as aulas de Educação Física (2)



Fonte: a autora.

As ações infantis impactaram no processo de construção das brincadeiras. Nesse sentido, as crianças constituíram-se como coautoras e parceiras nas mediações pedagógicas, contribuindo com as suas ideias, sugestões e críticas.

Buscamos incorporar às mediações pedagógicas elementos simbólicos provenientes dos imaginários infantis, que contribuíram na construção de sentidos nas ações que as crianças realizaram. Na temática *brincando com a capoeira*, as crianças demonstraram alegria e muita empolgação quando representavam o pegador. Na ocasião, brincamos de *Capitão do mato*, brincadeira tradicionalmente conhecida como pega-pega. À medida que as crianças fossem pegas, precisavam abaixar-se e ficar em posição estática, enquanto as que ainda corriam tentariam salvá-las realizando uma *meia lua de frente* (golpe de capoeira).

A brincadeira envolveu tanto as crianças que elas, frequentemente, nos solicitavam estar na função de pegador, dado o interesse pelo uso do chapéu, objeto que representava a figura do

capitão do mato. Por meio da brincadeira do faz de conta, elas criaram um universo imaginário, com enredos e personagens fictícios. Segundo Redin (2009, p. 120):

O faz de conta, como habilidade das crianças mais novas, é o campo privilegiado para criação. Essas brincadeiras permitem as trocas de papéis, a transferência de lugares, de nomes, permitindo que as próprias crianças se transportem para diferentes espaços e tempos. [...] Mais do que assumir papéis associados às atividades dos adultos, as crianças inovam nos arranjos que fazem, nos materiais que utilizam, tornando essa interpretação criativa. O brincar é em si um ato de criação.

No decorrer da brincadeira, as crianças pediram para aumentar a quantidade de capitães do mato. A Imagem 61 demonstra uma criança usando o chapéu. Já a Imagem 62 apresenta mais crianças utilizando esse objeto, depois que elas solicitaram que a brincadeira tivesse mais pegadores. Esses chapéus fazem parte do acervo de materiais do CMEI.

Imagem 61 – Criança brinca com o chapéu



Fonte: a autora.

Imagem 62 – Crianças brincando com os chapéus



Fonte: a autora.

Destacamos, neste tópico, como as crianças diversificaram e combinaram, à sua maneira, diferentes habilidades motoras, escolhendo como agir diante dos desafios e proposições apresentados pelos professores. Elas também puderam se expressar por meio de suas diferentes linguagens, utilizando-se, frequentemente, da brincadeira do faz de conta para representar papéis sociais, que foram ressignificados em seus imaginários e em suas formas peculiares de comportamento. Essas ações tiveram significativa importância no processo de construção das mediações pedagógicas, pois as crianças constituíram-se como parceiras, contribuindo com suas ideias, sugestões e práticas autorais.

3.1.5 Brincando com a ginástica rítmica

A escolha pela temática da ginástica rítmica (GR) surgiu quando, em aula diagnóstica, as crianças mostraram interesse na modalidade, brincando de ser ginastas, realizando as habilidades que sabiam executar e denominando-a de balé. A Imagem 63 demonstra o momento em que as crianças, em diálogo com a professora, mostram como elas sabiam brincar com os movimentos da ginástica, provenientes de experiências anteriores que tiveram com a modalidade:

Imagem 63 – Crianças brincando de GR



Fonte: a autora.

Visto o interesse das crianças em brincar de ser ginastas, a mediação *brincando de ginástica rítmica* foi planejada. No dia da mediação, em especial, foi realizada no CMEI uma reunião com os pais e responsáveis dos infantis com o objetivo de apresentá-los os trabalhos realizados durante o ano letivo. Aproveitando a presença deles naquele dia, os professores prepararam um vídeo com registros das mediações pedagógicas que haviam sido empreendidas com as crianças. Ele durava oito minutos e continha imagens dos melhores momentos dos encontros de Educação Física do segundo semestre de 2019.

O retorno dos resultados do trabalho pedagógico realizado era de suma importância para o processo de pesquisa, principalmente porque, para que ela se concretizasse, os pais/responsáveis foram solicitados, inicialmente, a autorizar a participação (ou não) das crianças. Aos educandos também foi solicitada a autorização para participar das mediações pedagógicas e para o registro de imagens fotográficas.

Na Imagem 64, os pais/responsáveis e as crianças estão sentados assistindo ao vídeo. As crianças ficaram empolgadas com as imagens que viram, mostravam aos amigos e aos familiares suas fotos no vídeo, demonstrando alegria ao relembrem o que haviam realizado durante todo o processo. Nesse caso, um *feedback* extrínseco²³ foi fornecido a eles.

²³ Conforme Schmidt e Wrisberg (2001, p. 271), “o *feedback* extrínseco é uma informação sensorial advinda de uma fonte externa, somando-se àquelas que normalmente ocorrem quando indivíduos produzem movimentos”.

Imagem 64 – Vídeo dos melhores momentos das mediações



Fonte: a autora.

Após esse momento, os professores agradeceram a participação e autorização de todos na pesquisa e oportunizaram um espaço para diálogo com os responsáveis. Quando provocados a falar, nenhum deles se manifestou para comentar sobre as mediações pedagógicas, mesmo que, visualmente, transparecessem estar satisfeitos. A pedagoga do CMEI afirmou e elogiou o compromisso da EF em proporcionar experiências diversas e produtivas às crianças.

Logo depois que os pais/responsáveis foram embora, as crianças permaneceram com os professores e foram convidadas a assistir um vídeo do famoso *Cirque du Soleil*. O vídeo foi uma estratégia metodológica utilizada pelos professores para introduzir a temática da GR, visto que englobava a linguagem visual e era atrativo às crianças.

Nesse vídeo, um malabarista realizava uma apresentação. As crianças ficaram entretidas com as habilidades do artista e, de forma espontânea, Paulo afirmou: “mas isso é coisa de menina!” (DIÁRIO DE CAMPO, 04/12/2019), fazendo associação dos movimentos à denominação do balé, anteriormente citado em mediação diagnóstica. Essa fala foi problematizada pela professora e, em diálogo com as crianças, foi construída a compreensão de que homens também poderiam vivenciar a GR, como demonstravam as imagens do vídeo. As crianças gostaram muito desse momento e identificaram os movimentos que achavam mais fácil de executar,

comentando: “Isso é muito fácil! Eu sei fazer!” (DIÁRIO DE CAMPO, 04/12/2019). Na Imagem 65, as crianças estão assistindo e conversando sobre o vídeo do *Cirque du Soleil*:

Imagem 65 – Crianças e professora assistindo ao vídeo



Fonte: a autora.

Em um primeiro momento, as crianças tiveram contato com o vídeo e, em seguida, foram convidadas a brincar de ser ginastas, experimentando a diversificação e combinação de habilidades motoras relacionadas à modalidade da GR. Nesse sentido, a mediação *brincando com a ginástica rítmica* tinha por objetivos: oportunizar experiências em que as crianças brincassem de ser ginastas, utilizando os materiais provenientes da ginástica rítmica; promover um ambiente propício à diversificação e à combinação das habilidades manipulativas e locomotoras, com o uso de diferentes materiais; conceder visibilidade às produções infantis que surgissem na mediação, incentivando a participação de todas as crianças nas brincadeiras.

No pátio externo, as crianças foram apresentadas aos materiais da GR (massas, aros e claves)²⁴. Os professores incentivaram-nas à realizar a diversificação e a combinação das habilidades manipulativas (arremessos) e locomotoras (corrida e saltos). As crianças realizaram as suas ações, comentando que estavam fazendo como os malabaristas do vídeo e também sugeriram brincar com os professores, arremessando os aros em seus pescoços, igual aos malabaristas do vídeo. As Imagens 66, 67 e 68 registram esses momentos lúdicos:

²⁴ Os materiais foram emprestados pelo Laboratório PET (UFES).

Imagem 66 – Crianças brincando com as habilidades manipulativas



Fonte: a autora.

Imagem 67 – Criança manipulando as claves



Fonte: a autora.

Imagem 68 – Crianças brincando com a professora



Fonte: a autora.

As brincadeiras de manipulação aguçaram muito o interesse e a criatividade das crianças. Na Imagem 66, duas crianças brincam com os aros e claves. A criança posicionada em primeiro plano utiliza-se de duas claves para realizar o malabarismo, enquanto a criança em segundo plano utiliza-se dos aros para brincar. Durante a mediação, elas tinham a liberdade de escolher e trocar de materiais sempre que desejassem, diversificando o uso deles para a realização de suas ações. Na Imagem 67, as crianças brincam com as claves, agindo semelhantemente aos malabaristas do vídeo do *Cirque du Soleil*. Na Imagem 68, as crianças criam um novo desafio, e, influenciadas pelos movimentos dos malabaristas, sugeriram brincar de arremessar os aros no pescoço da professora.

A fita da GR também foi utilizada na mediação. Ela foi confeccionada pela professora com palitos de churrasco e tecido de seda nas cores verde e rosa. As crianças tiveram a oportunidade de escolher as cores e a quantidade de fitas que gostariam de brincar. Nesse momento, elas vivenciaram experiências de diversificação e combinação de arremessos, corridas e saltos, explorando todo o pátio externo do CMEI. As Imagens 69, 70 e 71 demonstram como as crianças realizaram as suas ações:

Imagem 69 – Criança saltando do palco



Fonte: a autora.

Imagem 70 – Brincando de ginástica rítmica (1)



Fonte: a autora.

Imagem 71 – Brincando de ginástica rítmica (2)



Fonte: a autora.

Na Imagem 69, as crianças estão distribuídas pelo pátio, brincando livremente com os materiais disponíveis. Elas optaram por brincar com duas fitas, segurando uma em cada mão. Além de vivenciarem a diversificação das habilidades manipulativas e locomotoras no solo, as crianças também subiam no palco para brincar. Na Imagem 70, a criança realiza seu salto impulsionando os braços para cima e flexionando os seus joelhos. Observando o movimento da colega, outras crianças, como demonstra a Imagem 71, também sobem no palco e realizam o salto, impulsionando os braços para cima e com as pernas afastadas, uma em frente à outra.

Percebendo o envolvimento das crianças com as brincadeiras propostas e criadas por elas, a professora propõe um novo desafio. Para isso, posiciona a amarelinha móvel no chão e espera que as crianças explorem esse novo material. Não demora muito e elas logo começam a saltá-la, utilizando, simultaneamente, as fitas da GR.

A liberdade que as crianças tinham de brincar e executar suas habilidades motoras potencializou as criações e autorias infantis, bem como a variabilidade da prática. Para Tani (2005), quanto menos rígido o sistema se torna, mais possibilidades de adaptação e de mudança serão atingidas. Nesse sentido, o processo de aquisição e de desenvolvimento das habilidades motoras torna-se mais adaptável às necessidades dos indivíduos e conseqüentemente, menos padronizado. As Imagens 72 e 73 demonstram os momentos que as crianças criaram suas novas formas de saltar, junto à fita da GR:

Imagem 72 – Criança salta a amarelinha



Fonte: a autora.

Imagem 73 – Crianças criam uma nova maneira de saltar



Fonte: a autora.

As crianças exploraram o espaço e os materiais livremente, criando suas maneiras autorais de diversificar e de combinar as habilidades motoras. Na Imagem 72, a criança salta a amarelinha e utiliza-se dos braços para movimentar, simultaneamente, as fitas da GR. Na Imagem 73, duas crianças resolvem se abaixar e sugerem que o colega salte por cima delas. À medida que uma

criança saltava, a outra levantava e realizava o salto e assim a brincadeira ocorreu sucessivamente. Esse revezamento foi criado e organizado pelas crianças, sem a proposição direta dos professores.

Durante a mediação pedagógica, os professores perceberam que algumas crianças gostavam de brincar no palco, simulando uma apresentação com as fitas da GR. As Imagens 74, 75 e 76 demonstram como o protagonismo infantil destacou-se no meio das ações das crianças:

Imagem 74 – Apresentação conjunta de Ginástica Rítmica



Fonte: a autora.

Imagem 75 – Simulação de apresentação



Fonte: a autora.

Imagem 76 – Brincadeira coletiva



Fonte: a autora.

Na Imagem 74, as crianças brincam coletivamente, executando diversificadamente a manipulação da fita, tanto no solo quanto no palco. Algumas passam as fitas por debaixo das pernas e outras utilizam-se dos braços para realizar movimentos circulares com esse instrumento. Já a Imagem 75 demonstra o momento em que os infantis brincam de se apresentar, cada um com as duas fitas na mão. Na Imagem 76, os educandos posicionam-se novamente em cima do palco. Nesse momento, foi notória a influência que exerciam nas ações dos colegas. Eles se observavam e gostavam muito quando os demais colegas repetiam as suas ações.

Concordamos com Martins *et al.* (2016, p. 74) ao afirmar que “[...] o protagonismo infantil emerge das práticas cotidianas empreendidas pelas crianças. Quando reconhecidas pelo adulto docente, esse conhecimento retorna por meio de ações e atividades que valorizam os desejos e interesses manifestos corporal e verbalmente por elas”. Naquele ambiente, as crianças, motivadas a criar, realizaram ações que lhes faziam sentido, como descreve o excerto abaixo, extraído de diário de campo:

Emanuelly solicita à professora para fazer uma apresentação coletiva. Ela pede para chamar os colegas e todos vêm correndo e sobem no palco. Emanuelly organiza as meninas de um lado do palco e os meninos de outro e diz: quando o tio soltar a música, as meninas saem primeiro e depois os meninos. Kevin faz um movimento com os braços e diz que aquela seria a pose que eles ficariam enquanto esperavam a música começar. O professor soltou a música e todos, que estavam abaixados, saíram para apresentarem-se (DIÁRIO DE CAMPO, 05/12/2019).

As diversificações e as combinações das habilidades da GR que as crianças realizavam apresentavam-se, a todo momento, mergulhadas nas imaginações e nas autorias infantis. Aquele lugar, externamente orientado para realização de práticas intencionalmente pedagógicas, foi transformado em espaço pelas crianças, que segundo, Certeau (2014), são lugares praticados, onde os sujeitos exercem suas *artes de fazer* no cotidiano. O trecho abaixo, extraído de diário de campo, descreve o momento em que uma criança utiliza-se do bambolê e dos pneus para criar sua própria brincadeira:

Nubia começa a reunir os bambolês e a organizá-los no chão. Nós percebemos esse movimento e perguntamos: “o que você vai construir aí Nubia?” Ela respondeu: “vou brincar de pular o rio!” Ela organiza os bambolês de 2 em 2 e, junto a Maria, começa a saltar diversificadamente. Nesse momento, Nubia e Maria destacam-se e, agindo como protagonistas, montam sua brincadeira e suas regras. Maria tem a ideia de pegar mais dois pneus e colocar eles por dentro dos bambolês. Começou a brincar de saltar os bambolês e, à medida que saltava, transferia o pneu de trás para o da frente e assim, sucessivamente (DIÁRIO DE CAMPO, 04/12/2019).

As crianças que criaram a brincadeira saltaram os bambolês e os pneus alternadamente, que, inclusive, auxiliaram-nas na inclusão de desafios. Elas, sozinhas, organizaram as regras da brincadeira e mutuamente ajudavam-se no cumprimento dessas regras. Os professores oportunizaram a utilização livre do espaço e dos materiais, evitando, dessa forma, a padronização das brincadeiras e, conseqüentemente, da execução das habilidades motoras. As Imagens 77 e 78 demonstram como aconteceram os momentos de autoria e protagonismo das crianças:

Imagem 77 – Crianças criam a sua brincadeira



Fonte: a autora.

Imagem 78 – Crianças diversificam seus saltos



Fonte: a autora.

A temática da GR proporcionou a diversificação e a combinação das habilidades manipulativas e locomotoras pelas crianças de maneira criativa e autoral. Por meio das brincadeiras, elas executaram suas habilidades motoras, fazendo uso da imaginação e simulando, a todo momento, situações reais de apresentação. A modalidade da GR atraiu a participação de todas as crianças da turma que, juntas, construíram o conhecimento conforme seus interesses, necessidades e experiências antecedentes com a modalidade.

3.1.6 Brincadeiras historiadas e populares

Ao dar continuidade aos objetivos de diversificação e de combinação das habilidades motoras, relacionados às sugestões e aos interesses das crianças, os professores planejaram mediações envolvendo as *brincadeiras historiadas e populares*. Além de ser um conteúdo vasto e cheio de possibilidades, essas temáticas foram frequentemente sugeridas pelos infantis. Neste tópico, apresentaremos e descreveremos experiências de duas mediações pedagógicas diferentes.

A mediação tematizada por *brincadeiras historiadas* foi planejada prevendo os seguintes objetivos: promover a diversificação e a combinação de habilidades locomotoras com a utilização de diferentes materiais; oportunizar experiências de saltos por meio de brincadeiras e histórias criadas pelas crianças; incentivar a participação de todas as crianças na coconstrução

de regras e dos encaminhamentos da mediação pedagógica; reconhecer e valorizar as produções infantis por meio das brincadeiras historiadas.

No dia da realização dessa mediação, alguns imprevistos aconteceram. Apenas duas crianças estavam presentes no início do encontro. As meninas, que são em maior quantidade, foram direcionadas a um ensaio de balé para o evento que se aproximava no CMEI²⁵ (justamente no momento da mediação de EF). No entanto, esse ensaio não havia sido avisado, mas também não impediu que as práticas acontecessem. Os professores e as duas crianças presentes (dois meninos), construíram, coletivamente, a brincadeira, levando em consideração as sugestões dos infantis e ressignificando o planejamento previamente estabelecido.

Destacamos que as pesquisas que emergem do *chão da escola* e que produzem conhecimento no cotidiano escolar são suscetíveis aos imprevistos. Segundo Certeau (2014), a experiência não está dada *a priori*. Na verdade, ela emerge da imprevisibilidade do cotidiano e da forma criativa de consumo que os sujeitos reagem a isso.

Nesse sentido, os professores propuseram que, com a utilização de diferentes materiais, os meninos construíssem as suas *brincadeiras historiadas*. Para isso, os brinquedos móveis do CMEI (escorregadores, pneus, sacos de boxe, trampolim e palco móvel) foram realocados e tiveram a liberdade de posicioná-los aonde desejassem, conforme o desenvolvimento do enredo de suas histórias.

As crianças optaram por construir histórias cheias de desafios e obstáculos, com saltos e com corridas diversificadas e ambos combinados. Ora sozinhas, ora em duplas, elas decidiam os encaminhamentos, posicionando os brinquedos à medida que suas histórias se complexificavam e houvesse necessidade. As Imagens 79 e 80 demonstram as habilidades que as crianças executaram em um ambiente construído e ressignificado por elas:

²⁵ Formatura de final de ano da turma.

Imagem 79 – Salto apoiado

Fonte: a autora.

Imagem 80 – Salto sobre o obstáculo

Fonte: a autora.

Na Imagem 79, depois de posicionar o escorregador no lugar que desejava, a criança escorrega e, em seguida, apoia suas duas mãos no palco, impulsiona seu corpo para cima e executa o seu salto por cima do saco de boxe (que também havia sido posicionado por ela naquele lugar). Na Imagem 80, outra criança, depois de escorregar, diversifica a habilidade de saltar e a faz em posição vertical, com os pés separados.

Os meninos criaram e organizaram a brincadeira de acordo com a sua imaginação e, frequentemente, determinavam novas condutas e novos desafios, mudando o ambiente e os brinquedos de lugar. A propósito, segundo Redin (2009), o prazer da brincadeira para as crianças está justamente na possibilidade de mudanças constantes e na criação de novos desafios e regras. O trecho abaixo, extraído de diário de campo, descreve como ocorreram as ações autorais infantis e a forma que elas foram potencializadas pelos professores:

As crianças começaram a explorar livremente os materiais, diversificando e combinando as habilidades motoras do correr e saltar. Não demorou muito para os meninos, sem a proposição direta dos professores, começarem a modificar o espaço onde estavam. Sugeriram trocar os materiais de lugar e, cada vez que mudavam, diziam que iriam começar de um lado diferente. Além disso, a cada mudança, os professores estimulavam que eles continuassem a construir suas histórias, correndo e saltando de maneira diferente sobre os materiais. E assim as crianças fizeram. Ajeitavam os pneus, saco de boxe, trampolins, o palco e o escorregador de um lado para outro, criando as suas histórias. Uma hora, Ricardo ajeitava os materiais e dizia a Kevin como fazer e, em outro momento, Kevin assim também fazia (DIÁRIO DE CAMPO, 09/12/2019).

Com o retorno das meninas, depois de um certo tempo, como se fossem os professores, os meninos explicaram a elas como deveriam brincar. Nesse momento, o protagonismo infantil ganhou grande destaque e os meninos demonstraram satisfação em apresentar às suas colegas as histórias que haviam criado e organizado. O fragmento abaixo, extraído de diário de campo, destaca essa ação:

Ao chegar no pátio, as meninas logo saíram correndo em direção aos materiais para começar a brincar. Mas Kevin e Ricardo, que estavam lá há mais tempo, se incomodaram com todo aquele movimento. Então, os professores orientaram às crianças que sentassem e observassem os dois colegas executando as suas habilidades e contando as suas histórias, como se fossem os professores. Elas assim fizeram. Sentaram-se e observaram os colegas ensinando. Ricardo tornou-se protagonista em todo tempo da mediação pedagógica, mudando as estratégias e construindo novas formas para a brincadeira (DIÁRIO DE CAMPO, 09/12/2019).

O modo como as crianças brincam diz muito sobre a relação afetiva que existe entre elas. Acreditamos que, ao explorarem o ambiente, os materiais e as vivências com os seus pares, os infantis produziram um conhecimento coletivo. Segundo Rosseti-Ferreira e Oliveira (2009, p. 62), essa relação “[...] oferece às crianças segurança para elas explorarem novas formas de conhecer o mundo, de construir identidades, de lidar com sua autonomia, de enriquecer sua capacidade de lidar com símbolos e com a emergente linguagem”.

Nessa mesma intenção pedagógica, a mediação tematizada pelas *brincadeiras populares* oportunizou a vivência de brincadeiras sugeridas pelas crianças nas avaliações que aconteceram ao final dos encontros, como descreve o trecho abaixo, extraído de diário de campo:

A professora então pergunta: “o que mais vocês gostariam de brincar?” Ricardo diz: “chicotinho queimado, tia! Você esconde as bolinhas e a gente tem que sair

procurando. Quando estivermos perto da bolinha, você fala que estamos quentes. Mas se a gente tiver longe, você fala que tá frio!” (DIÁRIO DE CAMPO, 04/12/2019).

O *chicotinho queimado* é uma brincadeira popular em que os participantes precisam encontrar um objeto escondido. Na mediação pedagógica, ela foi utilizada objetivando valorizar a participação das crianças durante os encontros e os momentos em que elas agiam com autonomia em seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Para isso, os professores revelaram algumas fotografias delas brincando com os esportes e esconderam em diferentes pontos do pátio. Antes de iniciar a brincadeira, eles chamaram a criança que havia sugerido a brincadeira para explicar as regras para os colegas.

Posteriormente à explicação, as crianças saíram à procura das imagens e, à medida que se aproximavam ou se afastavam delas, os professores diziam se elas estavam *quentes* ou *frias*. Ao final da brincadeira, todos se reuniram e dialogaram sobre as imagens que haviam encontrado e quais habilidades estavam sendo executadas nelas²⁶. Todos os educandos participaram desse momento e acharam diferentes imagens, tanto deles como dos colegas. As Imagens 81 e 82 demonstram o momento final da brincadeira, onde todos estão sentados conversando sobre as imagens que haviam encontrado:

Imagem 81 – Crianças e professora dialogam sobre as imagens que encontraram



Fonte: a autora.

²⁶ Além de correr e saltar durante a brincadeira de *chicotinho queimado*, as crianças tiveram a oportunidade de construir um conhecimento conceitual sobre as habilidades motoras, uma vez que tiveram que nomear as habilidades presentes nas fotografias.

Imagem 82 – Todos mostram suas imagens



Fonte: a autora.

Após esse momento, os professores convidaram as crianças para brincar de pular corda, brincadeira popularmente conhecida e frequentemente solicitada pelas crianças. Para Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009, p. 60), “as brincadeiras tradicionais transmitidas de geração em geração são muito apreciadas pelas crianças e constituem importante herança cultural”.

Nosso objetivo, com as brincadeiras populares, foi proporcionar experiências lúdicas que estimulassem as criações autorais infantis nos modos de diversificar e combinar as habilidades motoras de correr e saltar. A participação delas na coconstrução da brincadeira contribuiu para a efetivação de práticas descentralizadas do controle dos professores. Elas se utilizaram de suas experiências anteriores com a corda para sugerir suas maneiras de saltar. Os trechos abaixo, extraídos de diário de campo, descrevem como as crianças, influenciadas por um contexto de brincadeiras de rua, sugeriam diferentes maneiras de executar as suas habilidades motoras:

Yara segura a corda junto com a professora e sugere que, inicialmente, comecem com a brincadeira da *cobrinha*. As crianças se divertiram muito, diversificando os saltos livremente. Saltaram de frente, de lado, de costas, com os pés unidos, saltitando e também girando. As produções infantis e a autonomia das crianças foram valorizadas pelos professores durante o decorrer da brincadeira (DIÁRIO DE CAMPO, 11/12/2019).

As crianças tiveram que passar de um lado para outro por debaixo da corda enquanto ela era rebatida. Yara então fala: “entradinha, tá?”. Os professores confirmam e a brincadeira começa. As crianças começam a tentar *entrar* na corda. Dessa brincadeira, as crianças sugeriram uma nova, em que elas deveriam passar por debaixo da corda, porém com ela estática, como uma ponte. Esse momento foi bem divertido e as crianças puderam explorar livremente o material disponível (DIÁRIO DE CAMPO, 11/12/2019).

Destacamos, na descrição do primeiro trecho extraído de diário de campo, que as crianças executaram a habilidade do saltar de frente, de lado, de costas, com os pés unidos, saltitando e girando. Suas formas autorais de diversificar o salto destacam a variabilidade da prática (SCHMIDT, 1975; TANI, 2005; MANOEL, 2008) presente nas manifestações corporais infantis e como as crianças podiam agir livremente, sem a padronização do movimento.

Essa variabilidade, por sua vez, materializava-se à medida que demandas exteriores surgiam na brincadeira, como, por exemplo, a *cobrinha* se movimentar mais rápida ou, até mesmo, verticalmente. Essas mudanças afloravam a criatividade das crianças que realizavam suas habilidades motoras de maneira diversificada, utilizando-se, principalmente, de seu acervo cultural com as brincadeiras de corda.

Nessa mediação, os professores também propuseram às crianças que elas sugerissem a execução combinada das habilidades motoras de correr e saltar enquanto a corda se movimentava. Para Sarmiento (2005), as crianças, enquanto sujeitos concretos e sociais, são capazes de construir suas experiências conforme são estimuladas e valorizadas. Desafiadas a criar, elas organizaram-se ora sozinhas, ora com seus pares, produzindo diferentes maneiras de realizar as habilidades. As Imagens 83, 84, 85, 86 e 87 demonstram como esses momentos se concretizaram no decorrer da mediação:

Imagem 83 – Salto com as pernas afastadas



Fonte: a autora.

Imagem 84 – Salto com giro



Fonte: a autora.

Imagem 85 – Crianças saltam juntas (1)



Fonte: a autora.

Imagem 86 – Crianças saltam juntas (2)



Fonte: a autora.

Imagem 87 – Crianças saltam juntas (3)

Fonte: a autora.

Na Imagem 83, a criança realiza o salto com as pernas afastadas depois de uma pequena corrida em direção à corda. Na Imagem 84, outra criança diversifica a habilidade do salto, girando seu corpo no ar. Na Imagem 85, três crianças, por conta própria, unem suas mãos, correm e saltam por cima da corda, também com as pernas afastadas. Na Imagem 86, com a corda em movimento, duas crianças realizam o salto, uma com os joelhos flexionados enquanto a outra salta com as pernas estendidas, impulsionando também seus braços para cima. Na Imagem 87, duas crianças unidas correm e saltam a corda com as pernas afastadas enquanto o objeto era movimentado como uma *cobrinha*.

Essa mediação foi marcada pela realização das brincadeira em duplas e/ou trios. Os professores oportunizaram que as crianças se organizassem como quisessem, chamando seus amigos para brincar. Portanto, elas deram o *ritmo* à brincadeira, com a liberdade de escolher como executar as suas habilidades motoras. Os professores, nesse caso, foram parceiros na construção do conhecimento. Conforme registro em diário de campo a seguir, as crianças chamavam suas duplas conforme desejavam, criando suas maneiras de realizar as habilidades:

As crianças podiam escolher como saltar e sugerir novas formas de realizar as habilidades motoras. As produções infantis foram valorizadas pelos professores, bem como a autonomia das crianças na criação de novas maneiras de saltar. Maria e Manoela deram as mãos e saltaram juntas. Logo, Nubia e Emanuely também quiseram fazer igual. Inicialmente, as crianças saltaram individualmente, mas, logo depois, desejaram, por conta própria, saltar em duplas. Então, os que queriam saltaram com os seus pares (DIÁRIO DE CAMPO, 11/12/2019).

Esse contexto de interações entre as crianças e de produções autorais infantis foi frequentemente observado durante as mediações pedagógicas. As crianças, em meio às brincadeiras, convidavam seus pares para partilhar as ideias sobre como brincar e até sobre como criar juntos suas maneiras de executar as habilidades motoras. Em mediações que, por ventura, houvesse dois grupos, muitos deles já escolhiam seus amigos preferidos para brincar.

A turma era constituída por poucas crianças e a maior parte delas estava junta desde o início de sua inserção na Educação Infantil. Por essa razão, era muito comum ver a relação de amizade que havia entre eles, o que gerava, para além de momentos de troca de experiências, alguns conflitos, que ora foram intermediados pelos adultos, ora resolvidos pelas próprias crianças. Destacamos, nesses momentos, a autonomia do grupo infantil em gerenciar e negociar conflitos.

Para Corsaro (1992 *apud* Ades, 2009, p. 131), “as crianças começam de modo rotineiro a socializar-se umas às outras e aportes de experiências do mundo adulto são interpretados em função das rotinas de uma cultura de pares de complexidade e autonomia crescentes”. No entanto, segundo Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009), as culturas lúdicas construídas pelas crianças nas brincadeiras coletivas são pouco observadas e valorizadas pelos adultos, visto que são nesses momentos que elas produzem rotinas culturais em contextos sócio-histórico-culturais concretos.

[...] rotinas são ações cotidianamente repetidas e coletivamente produzidas pelos membros de um grupo infantil. Elas asseguram a seus integrantes não só um conhecimento comum, mas a segurança de pertencer a um grupo e partilhar da identidade que o mesmo confere a seus membros e de negociar sua própria identidade dentro do grupo. São rotinas desejadas pelas crianças pelo prazer de poder realizar coisas juntos com companheiros (ROSSETTI-FERREIRA; OLIVEIRA, 2009, p. 60).

Destacamos que, nas mediações pedagógicas tematizadas pelas brincadeiras historiadas e brincadeiras populares, as crianças utilizaram-se da imaginação para executar as habilidades motoras de correr e saltar de maneira diversificada e combinada. Elas construíram, na parceria com os professores e com os seus pares, as histórias e regras que desejavam, conforme os seus interesses, as suas subjetividades e as experiências que tinham com as temáticas propostas. Ressaltamos como o protagonismo infantil e a autonomia das crianças se fizeram presentes e foram potencializados pelos professores, o que permitiu a realização de mediações pedagógicas descentralizadas do olhar adultocêntrico e da padronização na execução das habilidades motoras.

3.2 O PROCESSO ADAPTATIVO

Ao considerarmos os pressupostos da Aprendizagem Motora, operamos, nesta pesquisa, com o conceito do processo adaptativo, que busca explicar o fenômeno da aprendizagem motora, contudo, não é diretamente aplicável à prática pedagógica. O esforço de realizar uma transposição didática da pesquisa básica para a pesquisa aplicada foi um exercício que concretizamos nas mediações pedagógicas com a Educação Infantil.

O processo adaptativo está relacionado às adaptações que os seres humanos fazem mediante às perturbações que surgem ou que são propostas na execução das habilidades motoras, potencializando que elas se estabilizem em um nível mais complexo de organização. Isso acontece pois, segundo Tani *et al.* (2010, n.p),

Como um sistema aberto, o ser humano, em constante interação com o meio ambiente, realiza uma permanente troca de matéria-energia e informação. Por estar em interação, possíveis mudanças no ambiente poderão afetar diretamente o comportamento humano, o que implica na necessidade de uma resposta adequada, ou seja, a adaptabilidade²⁷.

Parte das teorias da Aprendizagem Motora (ADAMS, 1971; SCHMIDT, 1975) considera que a estabilização da performance, alcançada por meio de *feedback negativo*²⁸, favorece o equilíbrio das habilidades motoras. Nessa perspectiva, ruídos, desordem, perturbações, aleatoriedade e variabilidade²⁹ precisam ser reduzidos ou eliminados no processo de aquisição dessas habilidades.

Em sentido oposto, pesquisas no campo de ensino e aprendizagem das habilidades motoras têm enfatizado que, em sistemas abertos, a formação de novas estruturas pressupõe instabilidade ou quebra de estabilidade da habilidade (TANI; DANTAS; MANOEL, 2005). Assim, o que antes deveria ser eliminado por atrapalhar a estabilidade, agora passa a ser um aspecto favorável à aprendizagem.

²⁷ Tenta neutralizar a perturbação mantendo a estabilidade (TANI, 2005).

²⁸ Visa a consistência e a precisão por meio da diminuição do erro (TANI *et al.*, 2010).

²⁹ Doravante, denominaremos de *perturbação* todos esses aspectos que buscam desestabilizar a habilidade para que ela se estruture em níveis mais complexos de organização.

Destacamos, nesse processo, que a variabilidade é a característica principal de ações habilidosas, necessária diante das constantes mudanças do ambiente. Para Tani (2005, p. 163), “[...] a característica de sistema aberto implica que os seres humanos e o seu ambiente estão em constante mudança, o que pode significar perturbação no sistema de diferentes formas, implicando a necessidade de mudança na estrutura formada”.

Nas mediações pedagógicas realizadas, buscamos inserir perturbações (variabilidade) na execução das habilidades, considerando as agências e as ações autoriais das crianças, que tomavam decisões e propunham alternativas diante dos desafios que lhes foram apresentados.

As perturbações podem ocorrer em 3 níveis: *paramétrica*, *estrutural* e *auto-organizacional*. Na adaptação *paramétrica*, as perturbações não alteram a estrutura da habilidade, o que muda são aspectos periféricos na sua forma de execução, exigindo que o sujeito realize ajustes decorrentes da variabilidade ambiental ou da tarefa. Todavia, as perturbações podem exigir maior flexibilidade da estrutura da habilidade. Nesse caso, ou elas são denominadas *estruturais*, quando ocorre uma reorganização da estrutura já existente, ou *auto-organizacionais*, quando da adaptação emerge uma nova habilidade com características completamente distintas da anterior (TANI, 2005).

Em nossa pesquisa-ação, buscamos operar com as adaptações paramétricas. Para isso, as perturbações foram inseridas por meio da variabilidade na forma de execução³⁰ e na alteração da estabilidade do ambiente em que as habilidades motoras ocorriam. Além da intenção de incluir essas perturbações na execução das habilidades, também fomos desafiados a promover mediações que levassem em consideração a participação e a autonomia das crianças.

A seguir, descreveremos e analisaremos as situações em que buscamos operar com o processo adaptativo em nossas mediações pedagógicas. Essas situações ocorreram por meio de brincadeiras que variaram a forma de execução das habilidades de rebater e receber, que foram realizadas, em um primeiro momento, em contextos fechados e, posteriormente, em contextos abertos³¹.

³⁰ Para Benda e Tani (2005, p. 130), sempre há variabilidade na execução das habilidades motoras: “O ser humano é incapaz de realizar dois movimentos idênticos. Movimentos repetitivos executados por uma mesma pessoa em uma mesma tarefa são diferentes”.

³¹ As habilidades motoras podem ser classificadas, em função da estabilidade do ambiente, como abertas ou fechadas. As habilidades fechadas são realizadas em um ambiente estável e previsível, em que o contexto da ação e/ou o objeto não se alteram durante a execução da habilidade. Já as habilidades abertas são executadas em um ambiente instável, em que o objeto e/ou o contexto da ação se modificam durante a realização da habilidade, exigindo que o sujeito realize ajustes para a sua execução (SCHMIDT; WRISBERG, 2001).

Utilizamos-nos da temática *brincando com o voleibol* na mediação que teve como objetivo proporcionar experiências lúdicas com as habilidades do rebater e receber, incluindo, por meio de brincadeiras, desafios que exigissem a tomada de decisões das crianças diante das perturbações que foram propostas. A partir dessas proposições, as crianças empreenderam a reprodução interpretativa nos bens culturais lúdicos ofertados pelos professores.

Nesse dia, as crianças foram convidadas à Sala de movimento, onde ocorreu a mediação pedagógica. Inicialmente, conversamos com elas sobre as suas experiências com o vôlei e, em seguida, pedimos que nos mostrassem quais ações sabiam executar sobre aquela modalidade esportiva. A Imagem 88 demonstra as habilidades motoras que as crianças realizaram quando solicitadas à apresentar corporalmente o que sabiam sobre o referido esporte:

Imagem 88 – Crianças demonstrando corporalmente as habilidades do vôlei



Fonte: a autora.

Na Imagem 89, as crianças realizaram as ações que sabiam sobre o vôlei. A criança da esquerda simula a habilidade do toque, já a criança da direita realiza uma ação que representa a cortada, combinando as habilidades de saltar e rebater.

Posteriormente, utilizamos-nos de bolas diferentes das oficiais para brincar de vôlei. Foram distribuídas bolas grandes, leves e coloridas para as crianças, que, espontaneamente, começaram a brincar de vôlei, realizando as habilidades relativas à modalidade.

As bolas maiores e mais leves permitiram que as crianças realizassem as habilidades de rebater e receber. Em um primeiro momento, elas executaram as habilidades em ambiente fechado, pois, de posse da bola, determinaram como a ação de rebater e receber seria realizada, conforme demonstram as Imagens 89 e 90:

Imagem 89 – Criança executando a manchete



Fonte: a autora.

Imagem 90 – Criança realizando o toque



Fonte: a autora.

As Imagens 89 e 90 demonstram as crianças brincando com as habilidades que conheciam sobre o vôlei. Na Imagem 89, a criança rebate a bola, simulando a manchete. Na Imagem 90, o infantil salta e realiza o toque, demonstrando corporalmente a combinação das habilidades do saltar e do rebater.

Por meio das interações entre professores e crianças e de uma mediação pedagógica não diretiva, elas diversificaram e combinaram as habilidades a partir de suas ações criativas e

autorais. Uma delas, inclusive, ressignificou a nomenclatura da manchete, denominando-a de *soquinho*, como descreve o episódio abaixo, extraído do diário de campo:

Em um determinado momento, os professores percebem que Maria fez um movimento parecido com a manchete no vôlei. Eles param a brincadeira e perguntam se alguém sabe qual é aquele movimento que Maria estava fazendo. A própria Maria responde: “*soquinho!*”, dando um novo nome ao movimento e atribuindo sentido a ele. Essa enunciação da criança foi valorizada pelos professores, que explicaram às crianças que aquele movimento chamava-se manchete no vôlei, mas que, hoje, eles iriam chamá-lo de *soquinho*, como Maria havia sugerido. As crianças então começaram a rebater a bola com os *soquinhos*, jogando-a para cima e também para outros colegas (DIÁRIO DE CAMPO, 13/11/2019).

O nome da manchete foi ressignificado e chamado de *soquinho* pelas crianças, ganhando um novo sentido para elas, que passaram a se referir a essa habilidade do vôlei pelo novo nome. Para Certeau (2014), as enunciações são *falas em ato* e devem ser compreendidas em seu contexto de produção. Naquele contexto, a palavra *soquinho* fez mais sentido para as crianças, que, ao realizarem a habilidade, brincaram com as diferentes possibilidades imaginárias que a palavra oferece.

A linguagem verbal e corporal das crianças subverte o olhar adultocêntrico, que, majoritariamente, ignora as produções infantis. No episódio anteriormente relatado, a mediação pedagógica incorporou as produções culturais infantis, reconhecendo e valorizando as agências das crianças. Isso denota que as crianças, em relação aos adultos, não devem ser vistas pela sua incompletude e ausências, mas, sim, pela sua alteridade, ou seja, pela forma peculiar de se apropriar e de ressignificar a realidade. Nas imagens 91, 92 e 93, as crianças brincam com os seus pares, variando a forma de execução das habilidades de rebater e receber, conforme as suas criações autorais:

Imagem 91 – Crianças brincam de rebater sentadas



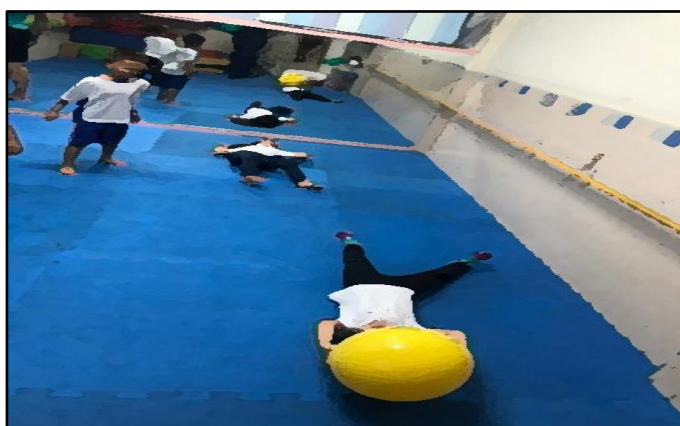
Fonte: a autora.

Imagem 92 – Crianças brincam de rebater em pé



Fonte: a autora.

Imagem 93 – Crianças brincam de rebater deitadas



Fonte: a autora.

A Imagem 91 demonstra o momento em que duas crianças brincam de executar a habilidade do rebater sentadas. Elas, sozinhas, decidiram variar a execução da habilidade dessa forma,

demonstrando autonomia e criatividade. Na Imagem 92, os infantis variam a execução da habilidade do rebater, agora em posição vertical. A Imagem 93 demonstra o momento em que os educandos deitam, realizando a variação da habilidade do rebater e as demais crianças observam a ação. As criações infantis deram novos encaminhamentos à mediação pedagógica, reconhecendo e valorizando a maneira autoral como os infantis desafiavam-se para realizar as habilidades motoras com os seus pares.

Ao executarem as habilidades de rebater e receber em diferentes planos (sentadas, em pé e deitadas) e com os seus pares (ambiente aberto), as crianças tiveram que efetuar adaptações paramétricas em suas ações. As diferentes situações em que essas ações foram realizadas potencializaram ajustes periféricos na estrutura das habilidades, fomentando, assim, o processo adaptativo. A variabilidade na execução das habilidades ocorreu a partir das proposições e das produções culturais das crianças nas relações com os seus pares.

De acordo com Corsaro (2009, p. 32), a cultura de pares é definida “como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. Essa relação fortalece os laços de amizade entre elas, bem como produz sentidos para aquilo que vivenciam juntas, criando oportunidades de criação e produção de cultura. Conforme Pedrosa e Santos (2009, p. 52), “Observar as crianças brincando com os seus pares tem se revelado uma estratégia de investigação poderosa para descrever suas trocas interpessoais e buscar entender o modo como reproduzem, assimilam, interpretam e produzem cultura”.

As crianças criaram novas formas de executar as habilidades motoras a partir do desafio lançado pelos professores: “como podemos fazer diferente agora?”. Esse desafio oportunizou momentos de autoria coletiva, que foram valorizados na mediação pedagógica e que desencadeou as ações desenvolvidas na aula. Na Imagem 94, as crianças estão realizando a habilidade de rebater deitadas, que foi coletivamente construída por elas por meio de sua cultura de pares:

Imagem 94 – Crianças brincando como seus pares



Fonte: a autora.

Esse momento da mediação, demonstrado na Imagem 94, também foi registrado em diário de campo, como descreve o fragmento abaixo:

A mediação foi muito interativa e, em diversos momentos, as crianças realizavam diferentes maneiras de rebater a bola e brincar com o colega. Em um momento, Manoela e Maria deitam-se no chão e dizem estar brincando de vôlei deitadas. Rebatiam a bola mesmo que não estivessem vendo a outra. Kevin e Yara, observaram e resolveram realizar a mesma ação (DIÁRIO DE CAMPO, 13/11/2019).

No trecho acima, destacamos como as crianças produziram cultura. Ao vivenciarem habilidades e experiências de livre criação, elas mostravam suas maneiras de ser, estar e fazer no mundo, atribuindo sentido àquilo que lhes interessavam executar. Conforme Redin (2009, p. 120),

As crianças aprendem de maneira coletiva, e embora mantenham alguns elementos que identificam as maneiras de brincar, podem mudar e mudam as situações a seu bel-prazer. As crianças gostam dos desafios que elas próprio criam [sic], e o prazer está em poder modificar e criar novas regras e conduzir a brincadeira a seu modo. Talvez aí se encontre a diferença entre um jogo proposto pelo adulto, com outra lógica, e a brincadeira gerada no próprio grupo de crianças, mesmo que elas, inicialmente, não tenham conhecimento e domínio de todas as etapas. As regras são criadas no decorrer da própria brincadeira.

Em um primeiro momento, as habilidades de rebater e receber foram realizadas individualmente, em ambiente estável. Em seguida, essas habilidades foram executadas de diferentes formas e em duplas, em um ambiente aberto. Por fim, orientados pelos pressupostos

do processo adaptativo, propusemos que as habilidades de rebater e receber fossem realizadas em um contexto aberto e em grupo, simulando o jogo de vôlei. Segundo Benda e Tani (2005, p. 130),

Na perspectiva do processo adaptativo em aprendizagem motora, consideram-se os fatores relacionados à desordem – como ruído, incerteza e variabilidade – como possíveis fontes de ordem, pois a formação de novas estruturas implica desestabilização do sistema por uma perturbação, para posterior reestabilização.

Propusemos, então, a brincadeira *vôlei com lençol*. As crianças foram distribuídas em dois grupos de igual número, separadas por um lençol, que foi estendido de uma lateral à outra da sala de movimento. O objetivo da brincadeira era rebater as bolas lançadas pelos colegas. As crianças rebateram as bolas de diferentes maneiras: com ela no ar, recebendo-a e depois rebatendo, depois de um ou vários quiques no chão.

Nessa brincadeira, as habilidades de rebater e receber foram realizadas de diferentes formas e em situações abertas, em que as crianças tiveram a visão limitada pelo lençol do que ocorria do *outro lado da quadra*, exigindo, dessa forma, que elas adaptassem as suas ações à situações inesperadas. A quantidade de bolas foi outra perturbação inserida na brincadeira. Enquanto, nas situações anteriores, os infantis rebatiam e recebiam uma bola por vez, na brincadeira, eles realizaram essas habilidades com várias bolas em movimento simultaneamente. As Imagens 95 e 96 demonstram os momentos em que a brincadeira foi realizada:

Imagem 95 – Brincadeira vôlei com lençol



Fonte: a autora.

Imagem 96 – Crianças preparando-se para receber



Fonte: a autora.

As Imagens 95 e 96 demonstram a dinâmica empregada na brincadeira do *vôlei com lençol*. Na Imagem 95, a criança à direita acaba de receber a bola vermelha, enquanto, do outro lado do lençol, outra criança rebate a bola verde. A Imagem 96 demonstra o momento que a bola amarela se movimenta em direção ao campo contrário e o grupo de crianças prepara-se para recebê-la.

Nessa brincadeira, as crianças puderam escolher em qual campo ficar e com quais colegas brincar junto. Além disso, a participação ativa delas na coconstrução das regras foi fundamental para que a brincadeira acontecesse. Nós escolhemos conjuntamente por quanto tempo as bolas seriam rebatidas e, à medida que o intervalo acontecia, elas tinham a liberdade de trocar ou permanecer no campo.

Diferentemente das regras oficiais do vôlei, nessa brincadeira, a bola podia ser rebatida no ar, depois de um ou mais quiques no chão. Também poderia ser rebatida com qualquer parte do corpo. Nessa situação, as crianças tiveram que adaptar-se às instabilidades do ambiente, pois não tinham o controle sobre a ação do colega, a forma com que ele realizava a habilidade e a força exercida sobre o objeto manipulado (bolas).

Sendo assim, à medida que surgia uma nova demanda para a execução das habilidades na brincadeira, as crianças ajustavam-se para conseguir realizá-las, tomando as decisões necessárias para atingir o objetivo da tarefa e chegar ao final da brincadeira com menos bolas em seu campo. Cada criança tinha a liberdade de realizar as habilidades conforme desejava. Um(a)s optavam por receber a bola por toque e outras realizando o *soquinho*.

A perturbação no espaço, com a inclusão de mais bolas, exigia das crianças maior adaptabilidade, pois, ao mesmo tempo que precisavam rebater a bola para o lado oposto (na tentativa de tirá-la do seu campo), também a recebiam de formas e velocidades variadas, ou seja, as habilidades foram executadas em ambiente aberto. Segundo Tani (2005, p. 118), “[...] em habilidades motoras abertas, os estímulos ambientais relevantes mudam durante a execução da ação, exigindo mudanças no nível da tomada de decisão e da programação motora. Logo, o aprendiz deve aprender a ajustar seus movimentos às demandas ambientais”.

Destacamos que, com a temática do voleibol, as crianças tiveram a liberdade de decidir como realizar suas habilidades motoras em situações fechadas e abertas. Essas decisões exigiram adaptações paramétricas na execução das habilidades e surgiram à medida que perturbações externas foram incluídas. As crianças se constituíram como coconstrutoras da mediação pedagógica, contribuindo com suas sugestões, enunciações e criações autorais, o que reverberou em potentes possibilidades de utilização dos pressupostos do processo adaptativo no trabalho com a Educação Infantil. Nesse processo, um dos maiores desafios encontrados foi transpor conhecimentos provenientes de pesquisas básicas para situações concretas de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO IV

4 REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Ao desenvolvermos uma experiência pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil que mobilizou pressupostos da Sociologia da Infância e do Comportamento Motor, algumas questões vieram à tona, exigindo de nós professores-pesquisadores um esforço crítico-reflexivo sobre as demandas que surgiram nesse processo. Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é avaliar o processo de mediação que foi empreendido na pesquisa, considerando a postura pedagógica da professora, os pressupostos teóricos mobilizados, e, sobretudo, as formas de se expressar e comunicar das crianças.

4.1 REFLEXÕES SOBRE A POSTURA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA

A intenção deste tópico é discutir o processo de descentralização do meu olhar adultocêntrico sobre o desenvolvimento motor das crianças e a construção das mediações pedagógicas com a participação ativa delas, trazendo à tona os desafios e as possibilidades encontradas no cotidiano escolar. É importante destacar que esses processos aconteceram de maneira gradual e por escolha própria quando busquei aporte teórico para reorientação da minha docência. Por se tratar de uma reflexão sobre as minhas práticas pedagógicas, esse tópico será descrito na primeira pessoa do singular.

Nesse sentido, realizo uma autorreflexão, considerando a minha trajetória docente na educação infantil e como ela me induzia a intervenções diretivas e prescritivas na busca pelo cumprimento de objetivos pedagógicos e avaliações motoras que enxergavam as crianças apenas pelo seu nível de desenvolvimento motor. No entanto, ao me apropriar e dialogar com os pressupostos da Sociologia da Infância sem desconsiderar os conhecimentos provenientes do campo do Comportamento Motor, esforcei-me em construir as minhas práticas docentes com as crianças, considerando a participação delas, a liberdade de executar as habilidades motoras

conforme os seus interesses e experiências e sempre sendo sensível às pistas que elas deixavam nesse processo.

Mesmo ancorada pelos pressupostos da Sociologia da Infância, não foi fácil a transição de uma postura centralizadora para uma prática que permitisse a participação das crianças na coconstrução das mediações pedagógicas empreendidas. Pesava sobre mim a trajetória de uma construção profissional e identitária em que as minhas intervenções estavam autocentradas, pois eu tomava, de maneira unilateral, a frente das decisões e do controle da aula.

Contudo, permanentemente, as crianças desafiavam esse modelo pedagógico centrado em mim. O trecho abaixo, extraído do diário de campo, denota como eu planejava sistematizar a brincadeira, mas, ao apresentar a proposta às crianças, elas logo expressaram os seus desejos, questionando o meu encaminhamento:

Inicialmente, eu havia planejado incluir mais uma bola no jogo, mas, ao apresentar essa proposição, as crianças me questionaram, como se observa na fala de Ricardo: “ah não, tia! Vamos continuar assim, tá legal!” (DIÁRIO DE CAMPO, 14/11/2019)

Situações como essa relatada acima foram frequentes, o que me levou a refletir sobre a necessidade de uma postura docente menos diretiva. Fiquei mais atenta às vozes das crianças, aos seus desejos e interesses, mesmo que essas manifestações se chocassem com aquilo que inicialmente eu havia planejado. Não foi um processo fácil me deslocar desse lugar de poder, de controle das ações pedagógicas, mas fui aprendendo com as crianças a construir mediações *com* elas e não *para* elas.

Considero que a superação do olhar adultocêntrico, que faz parte de uma construção social, é um exercício cotidiano. Essa mudança não é linear, ela é marcada por fluxos e refluxos, por avanços e retrocessos, e revela toda a ambiguidade de nossa identidade profissional e pessoal. Por mais que eu estivesse decidida a reconhecer e a valorizar as produções infantis em minhas mediações, como diz Bernard Lahire (2003), na obra *O homem plural*, as nossas ações e pensamentos não são, o tempo todo, coerentes e unificados.

Ao olhar as crianças não apenas pelas suas ausências e incompletudes, pelo o que ainda lhes faltava em relação aos adultos, busquei enxergá-las pela sua alteridade, pela sua maneira singular de se apropriar e interpretar a realidade. Desenvolvi um olhar atento e uma escuta sensível para o que elas falavam, que nem sempre se revelava pela sua linguagem verbal.

Compreendi que as crianças são capazes de pensar e agir sobre si em seus mundos de vida e não mais me surpreendi com as ações e proposições que não esperava delas – por vezes até imaginava o que haveria de vir. Considero que enxergar e valorizar as agências infantis, bem como permitir que as crianças decidam e executem as suas ações com liberdade, são atitudes que precisam integrar as discussões sobre as práticas pedagógicas da EF com a EI.

Nos planejamentos e na execução das mediações pedagógicas, fui permanentemente desafiada a desconstruir aspectos ligados à minha concepção desenvolvimentista, como a ideia de que as crianças se desenvolviam igualmente, que elas precisavam executar o movimento de maneira correta, seguindo à risca as fases e as etapas do desenvolvimento motor. Eu achava que as crianças necessitavam ser preenchidas pelos meus conhecimentos e realizar, de maneira externamente orientada, o planejamento que havia concebido, pois compreendia que todas elas eram iguais e não considerava o contexto social em que se desenvolviam. No entanto, segundo Sarmiento (2005, p. 370),

As condições sociais em que vivem as crianças são o principal fator de diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças.

A minha visão foi se alterando no decorrer das mediações e, gradualmente, passei a enxergar-me como mediadora das ações pedagógicas e não mais como a única detentora do conhecimento. Na intenção de permitir que as crianças participassem, expressassem e agissem com liberdade nas brincadeiras, passei a considerar e a valorizar os seus interesses, as suas produções autorais e o contexto em que elas se desenvolviam, como se observa no seguinte trecho do diário de campo:

Eu perguntei para as crianças como elas poderiam driblar a bola de uma maneira diferente. Maria propôs driblar rebatendo com as duas mãos. Kevin observou a proposição da colega e disse: “não quero fazer assim! Assim é muito fácil”. Então driblou a bola por debaixo das pernas e continuou a brincadeira dessa forma (DIÁRIO DE CAMPO, 06/11/2019).

Esse trecho revela que as crianças não absorvem passivamente os bens culturais que lhes são ofertados, pois há uma estética da recepção (CERTEAU, 2014), que denota diferentes formas de apropriação cultural. Os comportamentos e produções infantis, por vezes considerados insignificantes pelos adultos, expressam os desejos e as expectativas das crianças e demarcam as suas formas singulares de existência.

Durante as mediações, as crianças vivenciaram situações potentes para a sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento motor. Essas vivências não foram externamente orientadas, pois consideraram, a todo momento, a participação e as sugestões infantis, reconhecendo os educandos como sujeitos capazes de pensar e agir sobre si em seus mundos de vida.

Apesar da participação das crianças e de sua liberdade de escolha, as mediações foram orientadas por uma intencionalidade pedagógica. Nesse sentido, eu buscava conciliar as práticas autorais das crianças com os objetivos educacionais do meu plano de ensino e do projeto político pedagógico do CMEI. Ao proceder dessa maneira, compreendi que a escola pode realizar a sua função social sem anular o sujeito criança. Portanto, considerar a participação e as produções culturais dos infantis não significa um *laissez-faire pedagógico*, em que elas são autodidatas ou apenas fazem somente o que querem nos processos educacionais desenvolvidos na Educação Infantil. Para Junqueira Filho (2015, p. 129),

[...] na condição de professor, se quiser conhecer as crianças e ajudá-las a conhecerem-se a si mesmas e ao mundo – e contar com a valiosa participação delas para aprender mais sobre mim, sobre o jeito como vou me constituindo professor nas interações junto a elas – preciso me organizar para colocá-las em situações de interação com diferentes linguagens, testando minhas interpretações ao fazer mediações junto a elas, com vistas a produzir uma relação de confiança e admiração entre nós – uma parceria entre protagonistas lado a lado com o conhecimento.

Diferentemente do que muitos educadores pensam, a adoção de uma perspectiva pedagógica que considere a participação das crianças é algo desafiador e exige do professor um planejamento muito mais complexo do que o ensino no modelo tradicional, em que os procedimentos e os encaminhamentos já estão definidos *a priori*. Nesse modelo, não há surpresas, pois todo o *script* já foi delineado de antemão pelo professor. Entretanto, quando o docente reconhece e valoriza a participação das crianças, as mediações podem tomar diferentes rumos, exigindo dele um amplo capital cultural para dialogar com os interesses e as necessidades das crianças sem se afastar dos seus objetivos educacionais.

Os excertos abaixo, extraídos do diário de campo, demonstram situações em que as crianças tiveram a oportunidade de construir as mediações por meio de um processo de coparticipação comigo:

Emanuelly chega para a professora e propõe: “vamos brincar de pique gelo, tia! É assim: quem tá fugindo tem que ficar no alto para não ser pêgo e quem for o pegador só pode boiar quando a pessoa estiver fora do alto!” Ela considerou a sugestão da criança e inseriu a brincadeira na mediação desenvolvida no encontro seguinte (DIÁRIO DE CAMPO, 23/10/2019).

Eu perguntei às crianças do que elas gostariam de brincar. Ricardo disse: “chicotinho queimado, tia!” Emanuelly responde: “vamos brincar de pique parede, tia, como a gente fez naquele dia”. Eu então acatei as sugestões das crianças e planejei atividades que envolvessem essas ideias e as brincadeiras esportivas para as mediações seguintes (DIÁRIO DE CAMPO, 04/12/2019).

Minha interação com as crianças aconteceu por meio de suas diferentes linguagens, sobretudo, a corporal. Na Educação Infantil, as crianças pequenas não se expressam somente pela linguagem verbal, por isso, é preciso que os adultos desenvolvam um olhar atento e uma escuta sensível para compreender as pistas deixadas por elas acerca de suas expectativas e dos seus interesses, considerando suas formas singulares de comunicação, como demonstra o seguinte excerto:

Ao brincarem de estátua (na temática do basquete), as meninas representaram gestos da ginástica rítmica. Na hora de realizar a estátua, elas equilibravam-se na bola e simulavam uma situação de apresentação (como se estivessem prontas para o início do espetáculo). Essas ações evidenciaram os interesses delas pela modalidade da GR, que foram percebidos por mim e trabalhadas nos próximos encontros (DIÁRIO DE CAMPO, 07/11/2019).

As narrativas, escolhas, sugestões e comportamentos apresentados pelas crianças são importantes pistas dos seus desejos e das suas subjetividades. Em relação às falas das crianças, os professores precisam “[...] oportunizar situações de uma escuta atenta e verdadeira, pois a narrativa da criança aponta indícios dos seus interesses” (SARMENTO; OLIVEIRA, 2020, p. 1126).

Quando eu dialogava com as crianças em meio às brincadeiras, optava por abaixar-me, diminuindo, assim, a desigualdade de estatura entre nós. Essa atitude contribuiu para diminuir a diferença entre nós, favorecendo trocas comunicativas mais frequentes e espontâneas. Para

Corsaro (2005), a própria estatura do adulto já impõe uma relação assimétrica de poder sobre as crianças, como ilustra a charge produzida pelo pedagogo e chargista italiano Francesco Tonucci (1997, p. 6):

Figura 5 – A criança: aquela que é sempre vista de cima



Fonte: Tonucci (1997).

A fim de superar essas relações hierárquicas de poder, a Imagem 97 exemplifica a maneira como eu me relacionava e ouvia as crianças, permanecendo, nos momentos de diálogo, abaixada, simetricamente a elas:

Imagem 97 – Interação entre professora e crianças



Fonte: a autora.

As crianças tinham a liberdade de se acomodar à vontade e não apenas em formatos pré-estabelecidos pelos adultos, como rodas e filas. De acordo com Buss-Simão (2019, p. 69), “[...] a materialidade inegável do corpo sempre o tornou central nos processos educativos, todavia, é preciso inverter, ou talvez subverter o modo como ele tradicionalmente foi compreendido, ou seja, como meio de submissão, controle ou recurso pedagógico”. Esse procedimento favoreceu uma comunicação dialógica entre nós e potencializou o processo de coconstrução das mediações pedagógicas. Por meio de suas práticas comunicativas, as crianças revelavam o seu jeito de ser e de estar no mundo, caracterizadas por suas singularidades e especificidades. Para Sarmiento (2005, p. 376),

[...] ao falarmos de crianças, não estamos verdadeiramente apenas a considerar as gerações mais novas, mas a considerar a sociedade na sua multiplicidade, aí onde as crianças nascem, se constituem como sujeitos e se afirmam como actores sociais, na sua diversidade e na sua alteridade diante dos adultos.

Compreendemos que as práticas pedagógicas mobilizadas pela EI precisam considerar os sentidos, os gestos, os movimentos intencionais e involuntários, coordenados ou espontâneos das crianças com a exploração do mundo, do espaço e dos objetos ao seu entorno, provocando-as a estabelecer relações e produzirem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural e tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade (BRASIL, 2018).

No processo de coconstrução das mediações pedagógicas, as crianças se constituíram como participantes ativas e foram consultadas quanto aos seus interesses. Essa perspectiva pedagógica está em consonância com os documentos orientadores da EI no Brasil: Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2013), que atribuem centralidades às crianças nos processos de ensino-aprendizagem empreendidos nessa primeira etapa da Educação Básica.

As mediações da EF ocorreram às quartas e quintas-feiras e não foram atravessadas pela rotina da EI (horário de entrada, horário de saída e alimentação das crianças). Eu me constituí como uma parceira na construção do conhecimento com as crianças e encontrava apoio da equipe pedagógica do CMEI para a realização das mediações. Destaco que as instituições infantis precisam se atentar à importância de um trabalho pedagógico coletivo e que valorize a

construção do conhecimento com as crianças e não apenas para elas. Como afirma Tomás (2017, p. 17, grifo no original), é preciso

[...] pensar a creche (e o jardim de infância) como fórum democrático de socialização, como uma *ética de encontro* (MOSS; PENCE, 2003), como um espaço das crianças e não para as crianças, o que implica promover ambientes propiciadores de várias possibilidades – educativas, culturais, científicas e sociais, mas também econômicas, políticas, éticas, estéticas, físicas –, algumas estruturadas, outras não, algumas iniciadas pelos adultos, outras pelas crianças (FERNANDES; TOMÁS, 2014). Implica, ainda, desocultar silêncios (os que resultam por exemplo das hierarquias entre adulto(s)/a(s) e criança(s), entre adultos/as e entre crianças) e combater a exclusão, a opressão e a discriminação das crianças.

Uma concepção de infância que reconheça e valorize a participação das crianças em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento precisa ser adotada por toda a instituição infantil como um princípio explícito em seu Projeto Político Pedagógico. Não se trata de uma ação individual, realizada apenas por um ou por poucos professores, mas um projeto coletivo, que conta com a adesão de toda a comunidade educativa, inclusive, das próprias famílias.

Procedimentos pedagógicos contraditórios são pouco produtivos e deixam as crianças confusas. Por isso, é inadequado que um docente, em sua prática profissional, adote uma determinada postura em relação à participação das crianças, oferecendo abertura para elas, enquanto outro professor adote medidas centralizadoras e externamente orientadas, no sentido verticalizado dos adultos para os infantis.

A BNCC estabelece que o trabalho pedagógico na EI, em seus diferentes campos de experiência, deve pautar-se na promoção de vivências em que as crianças constroem sentidos para as suas aprendizagens lastreadas pelo espírito lúdico e pela interação com os seus pares e com os adultos. O foco deve incidir na exploração de um amplo repertório de ações e de experiências que reconheçam e valorizem as agências das crianças, o seu protagonismo, as suas práticas autorais e criativas e as suas produções culturais, mediadas pelas brincadeiras e pelas relações interpessoais.

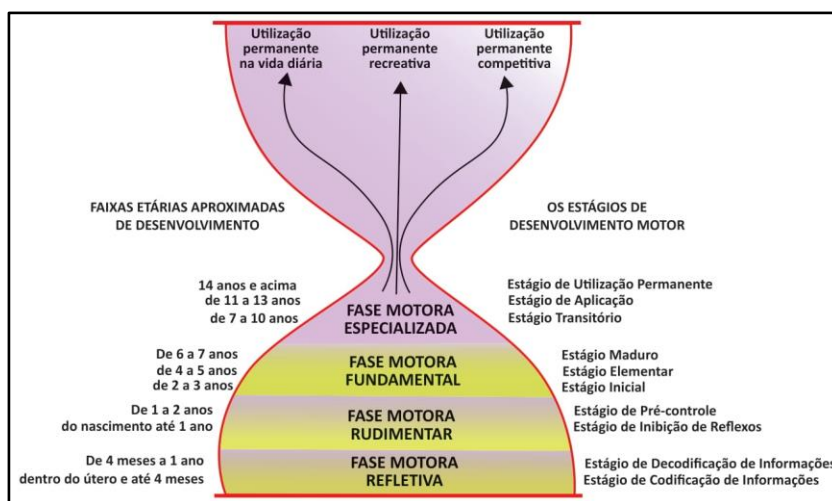
Finalizo este tópico destacando que a mudança em minha postura pedagógica, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento motor das crianças e à construção de práticas docentes com a participação ativa delas, foi fundamental para que a pesquisa se tornasse viável. Essa mudança contribuiu para um avanço pessoal, auxiliando a tornar-me uma professora mais sensível e atenta às necessidades, aos interesses e aos desejos das crianças.

4.2 REFLEXÕES SOBRE OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS MOBILIZADOS NA PESQUISA E SUAS IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO

Ao depararmos-nos com as demandas provenientes do cotidiano da EI, percebemos que os pressupostos teóricos adotados, sobretudo aqueles relacionados ao campo do Comportamento Motor, nem sempre encontravam uma correspondência com as práticas das crianças. Nos planejamentos iniciais de nossas mediações, a taxonomia do desenvolvimento motor proposta por Gallahue e Ozmun (2001) foi utilizada como referência. Nessa taxonomia, as fases do desenvolvimento motor estão associadas à idade cronológica dos indivíduos, subsidiando, dessa forma, a mediação docente de acordo com as necessidades relacionadas a cada faixa etária.

De acordo com o modelo de ampulheta proposto por Gallahue e Ozmun (2001), o processo de desenvolvimento motor segue uma sequência fixa, definida por fases, estágios e faixas etárias pré-estabelecidas. Nessa classificação, as crianças de uma mesma faixa etária apresentam uma progressão linear e previsível do desenvolvimento de suas habilidades motoras, como demonstra a Figura 6:

Figura 6 – Modelo de ampulheta de Gallahue e Ozmun (2001)



Fonte: Gallahue e Ozmun (2001).

No entanto, ao recapitularmos que “[...] o desenvolvimento é um processo de construção em que o sujeito é ator do seu próprio desenvolvimento” (MANOEL, 2008, p. 482), ressaltamos que o contexto sociocultural, as experiências, as subjetividades, as produções autorais das

crianças e as suas participações na coconstrução do conhecimento têm fundamental importância na evolução desse processo, tornando-o menos previsível e linear.

Inicialmente, ao planejarmos as mediações, propomos brincadeiras que diversificassem diferentes habilidades locomotoras, estabilizadoras e manipulativas. Posteriormente, pensamos na combinação de duas ou mais habilidades do mesmo padrão motor e, na sequência, de padrões motores diferentes, como sinaliza o estágio maduro das habilidades motoras fundamentais (GALLAHUE; DONNELLY, 2008).

Entretanto, ao verificarmos as práticas cotidianas das crianças, constatamos que muitas delas apresentavam o comportamento motor mais avançado do que aquele previsto para a sua idade. Não raro, as crianças combinavam habilidades de diferentes padrões motores. Ao olharmos para as suas ações, verificamos que elas não separavam as habilidades motoras na vivência de suas brincadeiras. Embora o nosso planejamento prevesse mediações que abordassem essas habilidades separadamente, o comportamento das crianças demonstrou-nos que elas diversificavam e combinavam as habilidades simultaneamente. Em alguns casos, essas combinações apresentavam características de habilidades motoras específicas, associadas às modalidades esportivas vivenciadas nas brincadeiras.

A ideia de que todas as crianças se desenvolvem igualmente por meio de processos maturacionais de desenvolvimento coloca em segundo plano a heterogeneidade existente entre elas. Com base em suas singularidades, as crianças apresentaram diferenças na forma de execução de suas habilidades motoras, por isso as mediações pedagógicas não ocorreram de forma classificatória ou comparativa. Algumas crianças, influenciadas pelo contexto sociocultural em que estavam inseridas, demonstravam mais autonomia em diversificar e combinar as habilidades motoras, já outras apresentavam certas restrições e ficavam apenas na diversificação das habilidades propostas nas brincadeiras.

As Imagens 98 e 99 demonstram uma sequência de combinações de habilidades motoras realizadas por uma criança (primeiro plano nas imagens). Enquanto brincava de *corrida maluca*, a criança em destaque nas imagens combinou saltar e correr para transpor o obstáculo, representado pelo pneu. Ao realizar essa combinação, ela atribuiu um novo sentido para a sua ação, uma vez que essa tarefa não havia sido previamente planejado.

Imagem 98 – Criança correndo

Fonte: a autora.

Imagem 99 – Criança saltando

Fonte: a autora.

Apesar de identificarmos inconsistências entre teoria e prática, não descartamos as contribuições das taxonomias para compreender o processo de desenvolvimento motor. Essas taxonomias devem ser vistas como parâmetros e não como *camisa de força* que engessa, por meio de uma visão universal de desenvolvimento, o entendimento desse processo. Para Manoel (2000, p. 38),

O fato de o desenvolvimento ser visto como um fenômeno caracterizado por um indeterminismo limitado não exclui a ideia clássica de que as mudanças são ordenadas numa sequência. Os caminhos podem variar de um estado a outro, algumas etapas podem não ser atingidas ou plenamente estabelecidas (estabilizados), mas a sequência não deixa de existir. Além de tudo ela é um instrumento heurístico que nos ajuda a levantar questões sobre como se dá o processo de desenvolvimento.

Outro aspecto que verificamos no decorrer da pesquisa quando buscamos estabelecer relações entre teoria e prática é que muitos conhecimentos foram formulados por meio de pesquisas básicas, não encontrando, dessa forma, uma relação direta com a prática pedagógica. Tanto nos conhecimentos provenientes do campo do Comportamento Motor quanto aqueles advindos da Sociologia da Infância, deparamo-nos com a necessidade de realizar *traduções* para a sua aplicação prática.

Nesse processo de transposição didática, em que os conhecimentos oriundos da pesquisa básica foram utilizados para mediar situações concretas de ensino-aprendizagem, arriscamo-nos a fazer conexões entre conceitos/pressupostos teóricos e as demandas presentes no cotidiano de nossa ação pedagógica. Assim, buscamos traduzir para a prática docente ideias complexas e

abstratas, como a de processo adaptativo, protagonismo infantil, variabilidade da prática, reprodução interpretativa, dentre outras. Para Tani, Dantas e Manoel (2005, p. 108), o desafio é encontrar condições e possibilidades de “[...] preencher o fosso entre conhecimento produzido pela pesquisa básica e os procedimentos de intervenção profissional”. Segundo esses autores,

O problema central é portanto, definir qual o conteúdo desse corpo de conhecimentos que oferece sustentação à prática profissional. Seriam os conhecimentos básicos, que fornecem descrições e explicações sobre o fenômeno movimento humano (mecanismos e processos), ou os conhecimentos aplicados, que fundamentam os procedimentos para solução de problemas práticos? (TANI; DANTAS; MANOEL, 2005, p. 108)

Aproximar os conhecimentos básicos das demandas profissionais é um exercício necessário, para que, dialeticamente, esses conhecimentos possam avançar no diálogo entre teoria e prática, contribuindo para superar, dessa forma, a dicotomia historicamente estabelecida entre essas duas dimensões.

4.3 REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES DAS CRIANÇAS NA COCONSTRUÇÃO DAS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS

Com o exercício de refletir sobre a postura pedagógica da professora e a transposição didática dos conhecimentos advindos da pesquisa básica para a pesquisa aplicada, deparamo-nos com a necessidade de discutir sobre como se materializou, no cotidiano das mediações pedagógicas, a participação das crianças e as suas ações como protagonistas e produtoras de cultura.

Embora a infância seja considerada como uma categoria social, muitos direitos sociais infantis ainda são negligenciados pelos adultos, principalmente no que diz respeito à consideração de suas vozes e das suas ações cotidianas. Em análise crítica sobre a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989) e a situação que elas se encontram pelo mundo, Tomás (2017, p. 14) afirma que

[...] é necessária uma reflexão em relação à melhoria da sua eficácia e ao próprio conteúdo, que necessita incluir as vozes das crianças e integrar mudanças que se produziram nas sociedades contemporâneas e nos seus mundos de vida (e.g. as tecnologias de informação e comunicação e as questões ambientais), incluindo, obrigatoriamente, as crianças que estão na creche ou em outras respostas sociais/equipamentos, e que raramente têm possibilidade de se fazerem ouvir e de ter autoria na vida social e educativa.

O desafio é transformar aquilo que está no campo das intenções (direitos das crianças) em ações, ou seja, é uma tarefa de natureza metodológica, de como fazer. Tonucci (2020) recomenda, por meio de suas charges, que aprendamos com as próprias crianças a melhor maneira de educá-las:

Figura 7 – Me ensine a jogar, já que não me lembro?



Fonte: Tonucci (2020).

É preciso deslocar o foco de quem ensina – o professor – para os sujeitos da aprendizagem – as crianças, em suas práticas cotidianas. Dessa forma, torna-se necessário desviar a “[...] atenção para um ‘não-lugar’, aquele da criação anônima, nascida do desvio no uso dos produtos recebidos, e que reconhece os discursos táticos dos consumidores” (DURAN, 2007, p. 119). Nesse sentido, as práticas cotidianas das crianças tornam-se imprescindíveis para compreender as suas lógicas de operar com a realidade. De acordo com Certeau (2014), a cultura é uma operação, que só faz sentido em seus usos.

Ao atribuir centralidade às práticas cotidianas, Certeau (1985) destaca três dimensões indissociáveis: ética, estética e polêmica. A ética diz respeito à necessidade histórica de existir. Por mais coagida ou cooptada que a criança seja pelo adulto ou pela escola, ela age, por meio de suas práticas, para fazer valer os seus interesses, necessidades e expectativas. Para Finco e Oliveira (2011, p. 72),

Apesar de toda bagagem de estereótipos, as crianças pequenas ainda encontram espaços para a transgressão, para a superação e para expressão dos seus desejos. Assim, as crianças pequenas, com seus corpos e com suas espontaneidades, problematizam e questionam esses modelos centrados no adulto [...].

A dimensão estética revela as *artes de fazer* das crianças, demarcadas pelas formas singulares, criativas e autorais que elas imprimem às suas práticas, muitas vezes definidas pela maneira austuciosa de alcançar os seus objetivos. Nas relações assimétricas de poder que demarcam o convívio entre crianças e adultos nas instituições educacionais, os infantis encontram-se na posição de subalternidade, de menor força. Logo, precisam agir de maneira subversiva e tática³² para atender aos seus interesses e expectativas, denotando, assim, a dimensão estética das práticas.

Por fim, a dimensão polêmica ajuda a compreender os conflitos de interesse que existem entre crianças e adultos. Sendo assim, os infantis precisam ser entendidos pelas suas alteridades em relação aos mais velhos e não pelas suas ausências e incompletudes. Para Cohn (2009), as crianças não sabem menos do que os adultos, elas sabem outras coisas. Essas três dimensões podem ser evidenciadas por meio de diferentes linguagens, sobretudo, a corporal.

Por meio de suas práticas corporais, as crianças apresentam os seus desejos, as suas vontades e interesses. Por isso, é essencial que o professor se atente e observe as possibilidades de utilização e exploração da linguagem corporal como forma de comunicação e expressão das crianças. Para Buss-Simão (2019, p. 60),

O corpo como expressão e comunicação revela nossa singularidade em relação ao outro, nossa identidade no modo como nos relacionamos corporalmente com o outro,

³² Segundo Certeau (2014), a *tática* é a arte de dar golpes. É ágil, flexível e resistente à dominação, depende do tempo para *captar no voo*, possibilidades para transformar acontecimentos em ocasiões. Já a *estratégia* está ligada à idéia de autoridade. É sólida, rígida e ocupa um lugar próprio de dominação, materializados através de seus sítios de operação.

revela e informa também se estamos dormindo bem, alimentando e exercitando de forma saudável, se estamos doentes, se estamos tristes ou alegres, tensos ou maravilhados.

Nas mediações pedagógicas, as crianças expressavam-se corporalmente, revelando os seus processos de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011). Mesmo que a brincadeira abordasse uma determinada modalidade esportiva, as crianças imputavam as suas marcas autorais por meio da apropriação e da ressignificação. A Imagem 100, por exemplo, demonstra o momento em que uma educanda representa, através do seu corpo e dos seus gestos, aquilo que fazia sentido para ela. A criança em questão simula uma apresentação de GR, posicionando-se como uma ginasta, com a bola utilizada na brincadeira com o basquete. Embora a brincadeira abordasse essa modalidade, a criança atribuiu um novo sentido para ela, incorporando elementos de outro esporte que lhe despertava o interesse.

Imagem 100 – Criança revela sua preferência pela GR



Fonte: a autora.

Já a Imagem 101 demonstra, por meio dos gestos das crianças, a dimensão simbólica que permeou as brincadeiras sobre o futebol. Para além das habilidades vivenciadas nessa brincadeira, os sentidos das ações foram construídos no diálogo com elementos provenientes do esporte-competição que elas se apropriaram da mídia e ressignificaram em suas brincadeiras.

Na imagem em questão, as crianças reproduzem o gesto do jogador Gabigol, imitando a sua forma típica de comemorar o gol:

Imagem 101 – Meninos representando suas preferências com gestos esportivos



Fonte: a autora.

Destacamos apenas esses dois exemplos para demonstrar como as crianças expressavam, por intermédio dos seus corpos e dos seus gestos, os seus desejos e interesses, pois o espaço de escrita nos limita de falar sobre todas as experiências. No entanto, ressaltamos que, pela liberdade que elas tinham de participar e agir de maneira autoral nas mediações, outras diferentes situações aconteceram durante as práticas pedagógicas.

Os interesses das crianças também foram revelados por meio das enunciações infantis, que, segundo Certeau (2014), são falas em ato e não podem se desvincular do seu contexto de produção. Todo o ambiente pedagógico foi planejado e construído para que as crianças se sentissem à vontade em contribuir, dialogar e perguntar o que desejassem, sem controle ou inibição dos adultos. Suas vozes foram valorizadas durante o processo pedagógico empreendido, sendo partes constituintes da prática pedagógica da professora. Os trechos abaixo, extraídos de diário de campo, descrevem situações em que as crianças conversam com os professores sobre diferentes temas, revelando as suas experiências, curiosidades e conhecimentos:

A professora estava sentada no corredor do CMEI, Kevin passa por ela para ir beber água e argumenta: “tia, hoje vai ter aula de Educação Física?” Ela responde: “Sim, mas lá na sala de movimento!” Ele responde: “Porque não pode ser lá fora?” “Porque está chovendo e o pátio continua molhado”. “Ué, mas tá sol!”. A professora olha para fora e fala: “Aonde está sol?”. Kevin continua: “Tá claro, uai!”. E rindo, sai em direção ao bebedouro (DIÁRIO DE CAMPO, 14/11/2019).

Quando chegou na sala para buscar as crianças, a professora ficou esperando perto da professora regente da turma. Ricardo olha para as duas e pergunta: “porque essa tia é tão grande e essa tão pequena?” A professora regente responde: “porque ninguém é igual! Todos são diferentes!” No corredor do CMEI, Ricardo continua: “quando a gente ficar mais velho, vamos ser maiores que vocês!”. A professora pergunta: “Por que? Vocês vão crescer mais que a gente?” Ele responde: “não, tia! Porque vocês vão ficar velhinhos e vão diminuir!” (DIÁRIO DE CAMPO, 14/11/2019).

Na mediação que abordava a temática da capoeira, Núbia argumenta: “tia, essa semana teve capoeira lá no meu bairro!”. Aí a professora indaga: “E o que é a capoeira?” Yara responde: “é uma luta!”. “Mas luta com os pés e as mãos?”. Elas pensam e respondem: “não, tia, é assim...”. Então levantam-se e realizam a ginga (DIÁRIO DE CAMPO, 20/11/2019).

Na obra *Paulo Freire: mais do que nunca*, Kohan (2019) destaca a importância da pergunta e do diálogo no processo de ensino aprendizagem com as crianças. Para o autor, é por meio da conversa e das perguntas curiosas que elas aprendem e conhecem sobre o mundo e o contexto que as cercam. Por meio de uma biografia filosófica, Kohan (2019, p. 189) destaca os modos de ensinar e aprender que Freire defendia:

[...] a educação mais revolucionária, mais verdadeira, mais própria é uma educação menina – alegre, curiosa, perguntadora. Da mesma forma, para qualquer educador ou educadora, a infância não é apenas algo a ser educado senão uma condição para se viver uma vida educacional sensível ao autoquestionamento, ao engajamento em um ato pedagógico ao mesmo tempo inquieto e criativo.

Ao considerarmos as contribuições e os questionamentos das crianças na coconstrução das mediações pedagógicas, orientamos nossas práticas para o reconhecimento delas como produtoras de cultura e sujeitos do seu próprio processo de desenvolvimento. Os trechos abaixo, extraídos de diário de campo, descrevem como elas agiam com liberdade para se expressar corporal e verbalmente, contribuindo, dessa forma, para a construção do conhecimento coletivo:

A professora propôs que as crianças brincassem de saltar elástico, saltando conforme seus interesses e vontades. Manoela e Lívia saltaram de um lado para o outro. Kevin realizou vários saltos também. Yara executou seus saltos solicitando a atenção da professora para ver o que ela estava fazendo. A professora incentivava as crianças a

executarem novas maneiras de saltar. Emanuely então propôs que saltassem igual coelhinhos, ou seja, com os pés unidos (DIÁRIO DE CAMPO, 24/10/19).

A professora mostra a figura de um atleta de atletismo para as crianças e pergunta qual era aquele esporte. Elas não respondem atletismo, mas dizem: “correr e pular”. Kevin levanta-se e diz: “correr e saltar é assim tia!”, e começa a correr e saltar por cima dos colchões que estavam no palco (DIÁRIO DE CAMPO, 23/10/2019).

Essa construção coletiva do conhecimento também foi revelada em brincadeiras que as crianças criavam, ressignificando o uso dos materiais disponíveis a elas. A Imagem 102 demonstra o momento que as crianças utilizam-se dos aros, claves e fitas (material da GR) para construir brincadeiras historiadas, cheias de desafios e obstáculos:

Imagem 102 – Crianças criam sua brincadeira com materiais da GR



Fonte: a autora.

Momentos como esses destacados acima foram frequentes durante as mediações pedagógicas com as crianças. As sugestões e contribuições infantis, reveladas por diferentes linguagens, transformavam o ambiente pedagógico e, muitas vezes, alteravam o planejamento elaborado pelos professores.

Compreendemos que a valorização das ações das crianças e o reconhecimento delas como protagonistas em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento precisam integrar o trabalho pedagógico com a Educação Infantil, tornando-o menos impositivo e mais participativo. Muito se fala em dar voz às crianças, mas, em nossa compreensão, é preciso *dar ouvidos*, pois elas se expressam permanentemente por meio de diferentes linguagens. Se nos atentarmos aos modos como as crianças se comunicam em seus mundos de vida, perceberemos que elas nos fornecem pistas de como educá-las. É preciso desenvolver um olhar atento e uma

escuta sensível para as suas produções culturais e práticas autorais, que ocorrem com frequência no cotidiano. Para isso, o professor precisa direcionar o seu olhar para as práticas infantis, valorizando as suas agências e ações criativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação analisou uma experiência de mediação pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil que mobilizou pressupostos do Comportamento Motor e da Sociologia da Infância por meio de jogos e brincadeiras com os esportes. O presente estudo também avaliou o processo de mediação que foi empreendido, levando em consideração a postura pedagógica da professora, os pressupostos teóricos mobilizados e, sobretudo, as formas de se expressar e de se comunicar das crianças. Essa dinâmica nos permitiu apontar caminhos para o estabelecimento de práticas pedagógicas que compreendem os infantis de forma holística, afastando uma lógica fragmentada de trabalho, que opõem natureza e cultura.

Historicamente, o paradigma médico-psicológico permeou a maneira de lidar e educar as crianças nas instituições infantis (FERREIRA, 2000). Entretanto, a partir da década de 1980, houve a *curvatura da vara*, em que a compreensão sobre a infância passou a ser concebida, majoritariamente, como uma construção histórica, social e cultural. Essa forma de conceber a criança contribuiu para aumentar a tensão sobre os determinismos biológicos, secundarizando a importante contribuição da maturação biológica sobre o desenvolvimento humano, acarretando, assim, uma espécie de *biofobia* (BUSS-SIMÃO, 2019).

Uma das críticas que incide sobre a perspectiva desenvolvimentista, no contexto da Educação Física com a Educação Infantil, é que os movimentos preconizados por esse paradigma são realizados de maneira mecânica e padronizada, de acordo com a fase em que a criança se encontra em seu processo de desenvolvimento motor, colocando em segundo plano as ações criativas infantis e a participação dos infantis em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

No entanto, a experiência aqui empreendida e analisada demonstrou ser possível conciliar os pressupostos do Comportamento Motor³³ com as agências das crianças, com o seu protagonismo e com os sentidos que elas constroem em suas relações com as brincadeiras, reconhecendo-as como sujeitos ativos do seu próprio processo de desenvolvimento e de socialização.

³³ Desenvolvimento motor: diversificação e combinação das habilidades locomotoras, manipulativas e estabilizadoras, variabilidade da prática e equivalência motora; Aprendizagem motora: processo adaptativo, feedback e habilidades abertas e fechadas.

O diálogo entre esses campos do conhecimento, embora ancorados em pressupostos teórico-metodológicos distintos, sinalizou possibilidades para superar, na prática pedagógica, a dicotomia entre natureza e cultura e nos permitiu desenvolver mediações pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil que contemplassem as crianças em sua complexidade biocultural, considerando, simultaneamente, a universalidade e a alteridade presentes em seus processos de desenvolvimento.

Nas mediações pedagógicas desenvolvidas, as crianças participaram ativamente como coconstrutoras das brincadeiras esportivas, sugerindo as suas modalidades e brincadeiras preferidas e demonstrando a forma como elas sabiam executar as habilidades motoras referentes aos esportes. Elas tiveram a liberdade de agir conforme os seus interesses, as suas necessidades e as suas experiências anteriores, diversificando e combinando as habilidades sem a padronização *a priori* do movimento. Com afirmação Tani e Corrêa (2016), o indivíduo pode atingir uma meta por meio de diferentes movimentos e o *engessamento* da habilidade pode dificultar a adaptabilidade motora.

Destacamos que as brincadeiras com o atletismo, basquete, futebol americano, ginástica rítmica, futebol e as brincadeiras historiadas e populares ganharam destaque na proposição das mediações pedagógicas com as crianças. Elas revelaram as suas preferências por meio de ações corporais, enunciações, desenhos e sugestões referentes às brincadeiras esportivas. Essas diferentes manifestações das crianças que se revelaram através de diversas linguagens denotam a necessidade dos professores desenvolverem um olhar atento e uma escuta sensível para os interesses e expectativas dos infantis.

As ações infantis não foram externamente orientadas e as crianças, participantes ativas nas mediações e nas brincadeiras, sugeriram maneiras de como executar as suas habilidades motoras, construindo coletivamente as regras e as formas de execução das atividades lúdicas. Elas foram respeitadas em suas individualidades e subjetividades, sem avaliações ou comparações referentes ao seu comportamento motor. Os educandos puderam se expressar por meio de suas diferentes linguagens, sobretudo, a corporal e a verbal, revelando os seus desejos e as suas preferências esportivas sem serem inibidas pelos professores.

A participação delas em todo o processo de coconstrução das mediações pedagógicas questionou o modelo adultocêntrico de educação com as crianças pequenas, em que elas são colocadas em condição de subalternidade em relação aos adultos. Pela liberdade que os infantis tinham para se expressar, agiam com autonomia ao executar as suas habilidades motoras em

um contexto de interação e de criação, diversificando e combinando criativamente essas habilidades e revelando a reprodução interpretativa que fazem dos bens culturais ao demonstrarem que não são sujeitos passivos em seus processos de socialização. Suas ideias, sugestões e proposições indicaram-nos a necessidade de planejar as nossas práticas *com* eles e não apenas *para* eles. Esse exercício cotidiano permitiu-nos construir um conhecimento coletivo, pautado nas experiências infantis e em ações autorais que faziam sentido para as crianças.

Em relação aos pressupostos da Aprendizagem Motora, destacamos o desafio de realizar uma transposição didática dos conhecimentos oriundos da pesquisa básica para a prática pedagógica com a Educação Infantil. Com o auxílio das crianças, construímos uma mediação que abordasse o processo adaptativo e a realização de habilidades motoras executadas em situações abertas e fechadas, executando adaptações paramétricas conforme as demandas das perturbações propostas pela professora-pesquisadora. Destacamos que as crianças contribuíram para a coconstrução da mediação, manifestando, verbal e corporalmente, maneiras de alcançar os objetivos das brincadeiras. As decisões criativas que elas propuseram influenciaram os seus pares e repercutiram em práticas repletas de desafios e de produções autorais infantis.

As mediações pedagógicas que foram empreendidas e avaliadas, estão em consonância com o que é orientado pelos documentos legais e pedagógicos da Educação Infantil (BRASIL, 2013; BRASIL, 2018), que reafirmam uma concepção de infância onde a criança tem autonomia, é coparticipante e agente dos seus próprios processos de desenvolvimento, aprendizagem e socialização. Essa concepção de infância busca retirar os infantis da condição de anomia social, reconhecendo e valorizando as suas produções culturais.

Durante todo o tempo de interação com os professores, não só nas práticas pedagógicas, mas também nos momentos de acolhimento na sala de aula e nos corredores do CMEI, as crianças puderam interrogar, perguntar e sugerir o que desejassem, sem sofrer inibição dos professores. Nesses momentos, elas nos mostravam como ensiná-las, manifestando pistas que nos ajudaram a tomar decisões no planejamento das mediações pedagógicas subsequentes.

Suas dúvidas, questionamentos e observações enriqueceram o cotidiano das práticas pedagógicas e a produção dos dados empreendidos na pesquisa. Nesse processo, valorizamos a *pedagogia da pergunta*, em que as crianças tiveram a liberdade de perguntar e de serem levadas a sério em seus questionamentos, por mais óbvios ou, na visão do adulto, por mais ingênua que fosse a pergunta.

A participação delas constituiu-se como parte fundamental de todo o processo de mediação desenvolvido, mas só foi possível em função da postura pedagógica adotada pela professora-pesquisadora e da sua disponibilidade para ressignificar o seu entendimento e olhar sobre o processo de desenvolvimento infantil. Essa abertura para a participação das crianças não significou a transferência para elas da responsabilidade de conduzir as mediações pedagógicas, mas, sim, em parceria com a professora.

O olhar da professora sobre as crianças foi, gradativamente, alterando-se mediante as demandas do cotidiano e das possibilidades de práticas, brincadeiras e maneiras de realizar as suas ações, que as crianças indicavam por meio de suas manifestações corporais e enunciações. Com essa mudança, a docente passou a considerar as individualidades infantis e o contexto em que os infantis se desenvolviam.

Esse olhar atento e ouvidos sensíveis às subjetividades infantis proporcionou um ambiente pedagógico de confiança e simetria entre a professora e as crianças, denotando a relação horizontalizada de ensino, na qual os infantis sentiam-se à vontade para sugerir jogos e brincadeiras, apresentar demandas e aproximar-se dos adultos sem receios.

Essas interações auxiliaram o processo de aprendizado e de desenvolvimento infantil e a construção de saberes construídos coletivamente. Isso revelou que as crianças, em relação aos adultos, não devem ser vistas pela sua incompletude e ausências, mas, sim, pela sua alteridade, ou seja, pela forma peculiar de se apropriar e interpretar a realidade.

Os dados provenientes do cotidiano da pesquisa revelaram alguns distanciamentos entre teoria e prática. O comportamento motor que as crianças apresentaram no cotidiano alertou-nos para não *encaixá-las* a qualquer custo dentro das taxonomias do desenvolvimento motor, pois algumas estavam além e outras aquém daquilo que preconizavam as fases previstas de acordo com a idade cronológica. Ao ressignificar nosso olhar sobre o campo do Comportamento Motor, passamos a considerar as individualidades infantis, o contexto sociocultural em que as crianças se desenvolviam e a forma singular que elas agiam e se comunicavam. Tal constatação, porém, não anula as contribuições das taxonomias do desenvolvimento motor, mas sinaliza a necessidade de concebê-las como parâmetros para orientar o processo pedagógico e não como *camisa de força*.

O foco de nossa pesquisa estava nas práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças. No entanto, ressaltamos que futuras pesquisas avaliem o desenvolvimento infantil, vislumbrando

o comportamento motor, por meio de instrumentos avaliativos, e o impacto das mediações pedagógicas sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento motor.

O distanciamento entre natureza e cultura é uma das dicotomias que precisa ser superada para compreendermos as crianças em sua integralidade e alteridade. Consideramos relevante que as questões afeitas às tensões entre *estrutura* e *ação*, entre *ser-que-é* e *ser-em-devir* também precisam compor as agendas de pesquisadores e de professores que buscam reconhecer e valorizar a participação social das crianças em suas práticas docentes. Para isso, sugerimos novas pesquisas, em especial, aquelas provenientes do cotidiano, do chão da escola, para que o conhecimento dialogue com as necessidades e as singularidades de diferentes culturas escolares.

Muito do que aconteceu no cotidiano da pesquisa não foi possível de ser registrado por palavras ou captados pelas imagens iconográficas. Reconhecemos que as demandas cotidianas são sempre maiores e mais ricas do que aquilo que aparece nas linhas de uma pesquisa acadêmica. No entanto, ressaltamos a necessidade de que mais estudos abordem esses cotidianos escolares e que a produção do conhecimento científico esteja cada vez mais próxima do que realmente acontece na prática pedagógica com as crianças pequenas, superando, dessa forma, a dicotomia entre teoria e prática.

Por fim, enfatizamos a necessidade de futuras pesquisas atentarem-se à proposição de experiências pedagógicas pautadas na participação das crianças e na valorização das agências infantis de maneira mais ampla dentro da instituição escolar e que ela não se restrinja apenas à Educação Física, haja vista que a dinâmica curricular da Educação Infantil não se constitui de maneira disciplinar e segregada.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, J. A. A closed-loop theory of motor learning. **Journal of Motor Behavior**, Washington, v. 3, n. 2, p. 111-150, 1971.
- ADES, C. Um adulto atípico na cultura das crianças. *In*: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (orgs.). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Editora Cortez, 2009. p. 127-135.
- ASSIS, L. C. de. **Por uma perspectiva pedagógica para intervenção da educação física com a educação infantil**. 2015. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Libber Livro, 2002.
- BENDA, R. N; TANI, G. Variabilidade e processo adaptativo na aquisição de habilidades motoras. *In*: TANI, G. (org.). **Comportamento Motor**: Aprendizagem e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 129-139.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- BUSS-SIMÃO, M. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento na educação infantil. *In*: MORO, C.; VIEIRA, D. M. (orgs.). **Leituras em Educação Infantil**: contribuições para a formação docente. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2019. p. 53-88.
- BUSS-SIMÃO, M. *et al.* Corpo e Infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 151-168, 2010.
- CERTEAU, M. de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. *In*: Encontro cotidiano, cultura popular e planejamento urbano. 1985, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Estadual de São Paulo, 1985.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. v. 1. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- COHN, C. **Antropologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- CONNOLLY, K. Desenvolvimento Motor: passado, presente e futuro. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 3, p. 6-15, 2000.
- CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

DURAN, M. C. G. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

EWALD, A. S.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. Interfaces entre sociologia da infância e comportamento motor: o elo humano, a natureza e cultura. **Research, Society and Development**, [S/l], v. 9, n. 7, 2020.

FERREIRA, M. **Salvar os corpos, forjar a razão, contributos para uma análise crítica da infância em Portugal, 1940-1980**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

FINCO, D.; OLIVEIRA, F. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. *In*: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 55-80.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor**. São Paulo: Editora Phorte, 2001.

GALLAHUE, D. L.; DONNELLY, F. C. **Educação Física Desenvolvimentista para todas as crianças**. 4 ed. São Paulo: Phorte, 2008.

GALLARDO, J. S. P. **Educação física**: contribuições à formação profissional. Ijuí: Unijuí, 2000.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. 3. ed. Tradução de Maria Bethânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. Múltiplas linguagens na educação da infância: perspectivas de protagonismo compartilhado entre professor, crianças e conhecimento. *In*: FLORES, M. L. R.; ALBURQUEQUE, S. S. (org.). **Implementação do proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 127-140.

LANO, M. B. **Usos da avaliação indiciária na educação física com a educação infantil**. 2019. 148f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

LAHIRE, B. **O homem plural**: as molas da acção. 1. ed. [S/l]. Instituto Piaget, 2003.

KOHAN, W. **Paulo Freire mais do que nunca**: uma biografia filosófica. 1. Ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOHAN, W. Tempos da escola em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-9, 2020.

MAGILL, R. A. **Aprendizagem Motora: conceitos e aplicações**. 5. ed. São Paulo: Edgard Bluncher, 2000.

MANOEL, E. J. Comportamento motor e educação física: as duas faces de Jano. **Motriz**, São Paulo, v. 2, n.1, p. 43-48, junho,1996.

MANOEL, E. J. Desenvolvimento Motor: padrões em mudança, complexidade crescente. **Revista Paulista de Educação Física**, [S/l], supl. 3, p. 35-54, 2000.

MANOEL, E. J. A. Abordagem Desenvolvimentista da educação física escolar – 20 anos depois: uma visão pessoal. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n.4, p. 473-488, 4 trim, 2008.

MARTINS, R. D. L.; SANTOS, W.; MELLO, A. S.; VOTRE, S. J. Protagonismo infantil na educação física: Uma experiência pedagógica com a capoeira. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, v. 29, n.2, p. 59-79, 2016.

MARTINS, R. D. L. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. 2018, 212f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MARTINS, R. L. R.; TOSTES, L. F.; MELLO, A. S. Educação Infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n.3, p. 705-720, jul/set, 2018.

MARTINS, R. L. D. R.; TRINDADE, L. H.; MELLO, A. da S. Diálogos entre as produções acadêmico-científicas da Educação Física e os documentos orientadores da Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 67-79, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/184420>. Acesso em: 27 ago. 2021.

MELLO, A. S. *et al.* Pesquisas com crianças na educação infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, p. 1-16, 2015.

MELLO, A. S.; MARCHIORI, A. F.; BOLZAN, E.; KLIPPEL, M. V.; ROCHA, M. C.; MAZZEI, V. R. Por uma perspectiva pedagógica para a educação física com a educação infantil. **Revista Humanidades & Inovação**, Tocantins, v. 7, n. 10, p. 327-342, abril, 2020.

OMELCZUK, F. **Conversando com crianças na educação infantil: Suas percepções sobre as situações e interações vividas no espaço escolar**. 2009. 197f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PPP, Projeto Político Pedagógico. Vitória, 2008.

PRODÓCIMO, E.; RECCO, K. V. Recreio escolar: uma análise qualitativa sobre a agressividade entre estudantes do ensino fundamental I. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE EDUCAÇÃO INTERNACIONAL, 8, 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2008. p. 10565-10575.

PEDROSA, M. I.; SANTOS, M. F. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. *In*: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (orgs.) **Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Editora Cortez, 2009. p. 51-58.

PENN, G. Análise Semiótica de imagens paradas. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** (orgs.). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, set/dez, 2010.

REDIN, M. M. Crianças e suas culturas singulares. *In*: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (orgs.) **Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Editora Cortez, 2009. p. 115-126.

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

ROSSETI-FERREIRA, M. C.; OLIVEIRA, Z. M. R. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento. *In*: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 59-70.

SANTOS, W. **Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção**. Vitória: Proteoria, 2005.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

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

SARMENTO, T.; OLIVEIRA, M. Investigar com as crianças: das narrativas à construção de conhecimento sobre si e sobre o outro. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 15, p. 1121-1135, set./dez, 2020.

EDUCAÇÃO. Secretaria Municipal de Educação Infantil: **A educação infantil do município de vitória: um outro olhar**. Vitória, Multiplicidade, 104 p., 2006.

SCHMIDT, R. A. A schema theory of discrete motor skill learning. **Psychological Review**, Princeton, v. 82, n. 4, p. 225-260, julho, 1975.

SCHMIDT, R. A.; WRISBERG, C. A. **Aprendizagem e performance motora**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SPERB, T. M. Diálogo Interdisciplinar: tensões e convergências. *In*: Muller, F.; Carvalho, A. M. A. (orgs.). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Editora Cortez, São Paulo, 2009. p. 71-79.

UCHÔGA, L. A. R.; PRODÓCIMO, E. Corpo e Movimento na educação infantil. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 3, p. 222-232, jul./set. 2008.

TANI, G. *et al.* **Educação Física Escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. EPU: 1 edição, 1988.

TANI, G. Processo adaptativo em aprendizagem motora: o papel da variabilidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 3, p. 55-61, 2000.

TANI, G. **Comportamento Motor**: Aprendizagem e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

TANI, G.; DANTAS, L. E. P. B.; MANOEL, E. J. de. Ensino-Aprendizagem de habilidades motoras: um campo de pesquisa de síntese e integração de conhecimentos. *In*: TANI, G. (org.) **Comportamento Motor**: aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 106-116.

TANI, G. Abordagem Desenvolvimentista: 20 anos depois. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 3 trim., 2008.

TANI, G. et al. Pesquisa na área de comportamento motor: modelos teóricos, métodos de investigação, instrumentos de análise, desafios, tendências e perspectivas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 21, n. 3, 2010.

TANI, G; CORRÊA, U. C. **Aprendizagem motora e o ensino do esporte**. São Paulo: Blucher, 2016.

TOMÁS, C. Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. **Revista Humanidades & Inovação**, Tocantins, v. 4, n. 1, 13-20, 2017.

TOMÁS, C.; FERREIRA, M. O brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a educação de infância – Portugal (1997-2017). *EccoS Revista Científica*, Universidade Nove de Julho, n. 50, pp. 1-26, 2019.

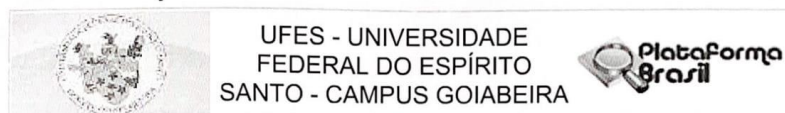
TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TONUCCI, F. **Francesco Tonucci**: A casa como lugar de brincadeira e aprendizado durante a pandemia, 2020. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2020/05/18/francesco-tonucci-casa-como-lugar-de-brincadeira-e-aprendizado-durante-pandemia/>. Acesso em: 21 jul. 2021.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez., 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E COMPORTAMENTO MOTOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: ANNE SCHNEIDER EWALD

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 15609119.0.0000.5542

Instituição Proponente: Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

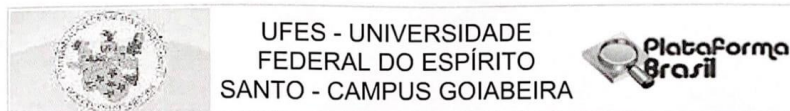
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.584.663

Apresentação do Projeto:

Essa pesquisa tem como objeto de estudo o processo pedagógico empreendido na articulação de pressupostos teórico-metodológicos das áreas de conhecimento da Sociologia da Infância e do Comportamento Motor. Os objetivos são: a) Propor uma articulação entre as áreas da Sociologia da Infância e do Comportamento Motor por meio de uma experiência concreta de mediação pedagógica da Educação Física na Educação Infantil em uma Centro Municipal de Educação Infantil do município de Vitória/ES, verificando os desafios e possibilidades dessa articulação no processo de mediação pedagógica. Para tanto, realizaremos uma Pesquisa Ação Existencial e tomaremos como base um diálogo interdisciplinar. Pretende-se empreender práticas pedagógicas que busquem conciliar pressupostos teóricos da Sociologia da Infância e do Comportamento Motor por meio de mediações pedagógicas que articulem esses diferentes saberes. As atividades serão desenvolvidas no CMEI "Dr. Denizart Santos" com 11 crianças de 5-6 anos de idade (devidamente matriculadas no Grupo 6 do turno matutino) durante 3 meses (19/setembro à 19/dezembro). As mediações pedagógicas serão registradas, sistematicamente, por meio de diário de campo e fotografias, que nos auxiliarão na análise das relações pedagógicas empreendidas. Portanto, as fotografias focalizarão apenas os processos pedagógicos desenvolvidos e não as crianças individualmente. As imagens receberão tratamento gráfico para impedir o reconhecimento facial dos sujeitos e da instituição envolvida na pesquisa, preservando, assim, a integridade física e

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITÓRIA
Telefone: (27) 3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.584.663

moral dos participantes. Os nomes verdadeiros serão substituídos por nomes fictícios, garantindo o anonimato e sigilo em relação à identidade dos participantes da pesquisa. Todos os registros serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos (produção da dissertação, de artigos e publicações em eventos científicos). Os dados produzidos serão interpretados à luz da Análise de Conteúdo em articulação com os pressupostos teórico-metodológicos que orientam esse trabalho.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Possibilitar uma articulação entre as contribuições dos campos do conhecimento da Sociologia da Infância e do Comportamento Motor por meio de intervenções pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES;

Objetivo Secundário:

Verificar e discutir os desafios e possibilidades que esse diálogo proporcionaria no processo de mediação pedagógica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os procedimentos adotados nesse estudo envolvem riscos mínimos. Os eventuais riscos não ferem a integridade física, moral e/ou psicológica das crianças. Todavia, não descartamos a possibilidade de risco aos participantes de se sentirem incomodados por serem observados em suas ações ou questionados sobre elas. Entre os meios empregados para amenizar possíveis incômodos, está o constante diálogo com as crianças, de modo a considerar suas opiniões, interesses e expectativas em relação à sua participação nesses procedimentos da pesquisa.

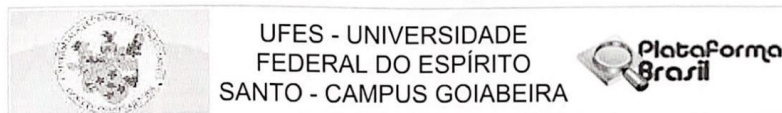
Benefícios:

Superar dicotomias que buscam explicar, isoladamente, o processo de desenvolvimento infantil, por meio de intervenções pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil tomando como base um enfoque interdisciplinar entre os campos da Sociologia da Infância e do Comportamento Motor. Além disso, sistematizar a construção de um projeto de intervenção profissional da Educação Física na Educação Infantil em consonância com as políticas públicas nacionais de educação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está em conformidade com a resolução CNS 466/12.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
 Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910
 UF: ES Município: VITÓRIA
 Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.584.663

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A avaliação foi realizada baseado nos seguintes termos:

- 1- Informações básicas do projeto
- 2- Carta de anuência
- 3-Projeto Brochura
- 4- Termo de consentimento livre e esclarecido (Responsáveis)
- 5- Termo de assentimento livre e esclarecido
- 6 - Folha de rosto

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram solucionadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1331789.pdf	05/08/2019 14:02:09		Aceito
Outros	CARTEANUENCIA.pdf	05/08/2019 14:00:16	ANNE SCHNEIDER EWALD	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOBROCHURA.pdf	05/08/2019 13:40:34	ANNE SCHNEIDER EWALD	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEResponsaveis.pdf	05/08/2019 13:38:50	ANNE SCHNEIDER EWALD	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	06/06/2019 11:50:22	ANNE SCHNEIDER EWALD	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoAnne.pdf	14/05/2019 15:50:20	ANNE SCHNEIDER EWALD	Aceito

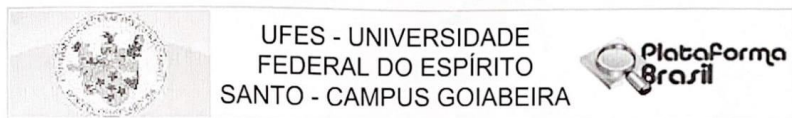
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.584.663

VITORIA, 18 de Setembro de 2019

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

APÊNDICE 2 – Autorização para pesquisa (SEME - PMV)

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
Secretaria de Educação

AUTORIZAÇÃO


Recebemos a solicitação de **ANNE SCHNEIDER EWALD**, regularmente matriculada no curso de MESTRADO do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, pleiteando a realização da pesquisa "**SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E COMPORTAMENTO MOTOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**", com o objetivo de possibilitar uma articulação entre as contribuições da Sociologia da Infância e comportamento motor por meio de intervenções pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil.

Informamos à pesquisadora que o estudo poderá ser realizado com os diálogos necessários junto a Unidade de Ensino escolhida. Cabe, ainda, à solicitante elaborar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser assinado pelos/as profissionais envolvidos/as na pesquisa recebendo, assim, autorização para utilização dos dados coletados que deverão ser analisados sob a ética da pesquisa científica.

O trabalho final deverá ser encaminhado em arquivo PDF à Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação (GFDE), por meio do e-mail: gfdainscricao@gmail.com. A apresentação dos resultados da pesquisa poderá ser solicitada pela SEME, à pesquisadora, a partir das demandas e necessidades de formação na área pesquisada.

As informações coletadas deverão ser utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa acima enfocada, sob o acompanhamento da GFDE.

Vitória-ES, 30 de julho de 2019


Janine Mattar Pereira de Castro
Subsecretária de Gestão Pedagógica

APÊNDICE 3 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)



**OLÁ CRIANÇAS,
TUDO BEM COM VOCÊS?**



image ID: 137627976 | www.depositphotos.com



Gostaria de saber, quem gosta de brincar?



VOCÊS GOSTAM DA EDUCAÇÃO FÍSICA?

O QUE VOCÊS MAIS GOSTAM DE FAZER?



Nós somos da UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO (UFES) e estamos felizes em conhecer vocês!

Vocês são muito importantes para mim. Por isso venho convidá-los a participar da pesquisa: "SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E COMPORTAMENTO MOTOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL".

Eu sou ANNE, professora da Educação Física e pesquisadora. Meu professor é o ANDRÉ. Se vocês deixarem, gostaria de fazer minha pesquisa aqui com vocês.
O QUE ACHAM?



Durante esse tempo de pesquisa muitas coisas poderão acontecer, posso contar?

COISAS BOAS:

- VAMOS ESTAR JUNTOS
- FAZER AMIZADES
- VAMOS BRINCAR MUITO
- VAMOS NOS ALEGRAR
- SE DIVERTIR E SE ALEGRAR
- APRENDER COISAS NOVAS

COISAS NÃO TÃO BOAS:

- NÃO QUERER TIRAR FOTO
- NÃO GOSTAR DA BRINCADEIRA
- QUERER FICAR SÓ OLHANDO A BRINCADEIRA



Agora que vocês já me conheceram, gostaria de saber se posso fazer algumas coisas, como:

Posso tirar fotos das nossas atividades, para não perder nenhum momento?



Posso também fazer algumas anotações se forem necessárias?



Caso aconteça alguma coisa que não gostou pode nos procurar ou pedir ao papai e mamãe para nos ligar:

ANNE (27) 99859-7407
ANDRÉ (27) 99782-6554



Se preferirem podem ligar para os nossos colegas do CEP/UFES:

(27) 3145-9820