

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

BIANCA ANDREATTA SCOTTÁ

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO
FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO INTERIOR DO ESTADO
DO ESPÍRITO SANTO**

**VITÓRIA
2023**

BIANCA ANDREATTA SCOTTÁ

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO
FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO INTERIOR DO ESTADO
DO ESPÍRITO SANTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação Física, na área de concentração Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. André da Silva Mello.

VITÓRIA

2023

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

A556p Andreatta Scottá, Bianca, 1993-
Práticas pedagógicas de professores(as) de Educação Física com a Educação Infantil no interior do estado do Espírito Santo / Bianca Andreatta Scottá. - 2023.
173 f. : il.

Orientador: André da Silva Mello.
Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

I. da Silva Mello, André. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

BIANCA ANDREATTA SCOTTÁ

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA
COM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO INTERIOR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação Física, na área de concentração Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Aprovado em ____ de _____ de 20____.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. André da Silva Mello
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto
Universidade Federal do Espírito Santo
Examinador Interno

Prof. Dr. José Francisco Chicon
Universidade Federal do Espírito Santo
Examinador interno

Prof.^a Dr.^a Maria Cecília da Silva Camargo
Universidade Federal de Santa Maria
Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Bethânia Alves Costa Zandomíngue
Universidade Federal de Goiás
Examinadora Externa

Dedico esta tese à minha família. Sou muito grata por vocês terem me dado asas para voar e por sempre me garantirem que eu teria um ninho para retornar.

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

OBRIGADA!

Eu não poderia iniciar a Tese sem antes dizer essa palavra que expressa o meu mais puro sentimento de gratidão por concluir mais essa etapa da minha formação acadêmica/pessoal/profissional. Concluir o Doutorado é muito mais do que obter uma titulação acadêmica, pois há ganhos que jamais poderiam ser expressos aqui neste espaço curto destinado aos agradecimentos.

O Mérito de me tornar Doutora em Educação Física nunca será só meu. Eu não conseguiria chegar até aqui se não tivesse o apoio de pessoas tão especiais em minha vida. Algumas delas estão comigo desde que me conheço por gente, umas cruzaram o meu caminho ao longo da minha formação acadêmica e outras Deus teve o cuidado de colocar à minha volta para caminharem junto comigo nessa jornada chamada de vida.

Gostaria de agradecer, primeiramente, à minha família, por todo suporte, apoio emocional, carinho, atenção e amor na realização desse sonho. Sem vocês, tenho certeza de que eu não chegaria até aqui. Foram dias e noites querendo desistir, mas vocês nunca permitiram que isso acontecesse. Então sim, dedico esta tese a vocês. Mãe, pai, irmão, meus avôs Deolinda (*in memorian*), Paulina e Antônio (esse merece destaque), meus padrinhos, minhas tias e tios, primos e primas, e afilhados. Obrigada de verdade por tornarem esse processo mais tranquilo, amo cada um de vocês sem medidas!

Ao meu orientador e professor Dr. André da Silva Mello, que desde a iniciação científica, em 2014, ainda na graduação, me deu oportunidades para que eu chegasse até aqui por meio do meu próprio esforço. Saiba que levo você no meu coração e tenho profunda admiração pela pessoa e profissional que é. Você inspira muita gente!

Aos amigos do Núcleo de Aprendizagem com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF), que se tornaram uma grande família. Obrigada pelos momentos de produção, leitura, estudo, organização de tarefas, descontração e parceria. Passar por esse processo com o apoio de vocês fez tudo se tornar mais leve. Em especial, agradeço aos meus

amigos de jornada Érica Bolzan e Alexandre Marchiori, que estiveram sempre presentes em cada etapa desses quatro longos anos de formação. *“A vida é muito melhor quando compartilhada com quem nos entende”*.

Aos amigos da vida, saibam que vocês são a família que eu escolhi e quero levar para sempre comigo pelo resto da vida. Muito obrigada por todo o companheirismo, pelas vezes que precisei de um abraço, uma palavra de consolo e de uma pizza ao fim de um dia cansativo de muito estudo e trabalho. Gratidão eterna!

Aos professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) e aos colegas da turma de 2019 do Doutorado, pelas trocas de experiências, que acrescentaram muito na minha formação acadêmica e pessoal.

Aos membros da banca, por contribuírem em todas as etapas, qualificando ainda mais esta Tese. Obrigada professora Maria Cecília, professor José Francisco Chicon, professora Bethânia Zandomíneque e professor Amarílio Ferreira Neto. Todos vocês contribuíram de maneira ímpar na conclusão deste trabalho. Manifesto aqui toda a minha admiração e reconhecimento.

Aos estagiários Fábio e Juliana, por participarem ativamente como parceiros na pesquisa de campo desenvolvida nesta tese. Obrigada por embarcarem nessa jornada comigo!

Aos(às) 17 professores(as) dos Centros Municipais de Educação Infantil do interior do Espírito Santo que participaram das entrevistas, obrigada pela parceria, disponibilidade e acolhimento. Gratidão!

Por fim, agradeço a Deus! Eu sei que com muita frequência as pessoas procuram-te para pedir ajuda e bênçãos, mas hoje eu procuro para agradecer. Eu senti a presença do seu Espírito Santo em cada momento que passei para chegar até aqui. Sem você, eu nada seria.

Não fui eu que ordenei a você? Seja forte e corajoso! Não se apavore nem desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar.

Josué 1:9

RESUMO

Esta tese tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas da Educação Física (EF) com a Educação Infantil (EI) no interior do estado do Espírito Santo (ES). Essas práticas são focalizadas em duas dimensões: uma macro, relacionada às representações de professores(as) de Educação Física que atuam na Educação Infantil em nove microrregiões do estado, e uma micro, direcionada à análise de uma experiência pedagógica em um município que não possui essa área do conhecimento nos cotidianos das instituições infantis. A pesquisa tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas de professores(as) de EF com a EI no interior do estado do Espírito Santo por meio dos discursos dos professores(as) e de uma experiência formativa desenvolvida no campo do estágio supervisionado. Desse objetivo geral, desdobram-se os seguintes objetivos específicos: 1) analisar o modo como as brincadeiras de faz de conta têm sido abordadas nas produções acadêmico-científicas da Educação Física brasileira; 2) analisar os discursos dos(as) professores(as) de Educação Física sobre as suas práticas pedagógicas na Educação Infantil em municípios localizados no interior do estado do Espírito Santo; 3) analisar uma experiência formativa desenvolvida no campo do estágio supervisionado em Educação Física no contexto da Educação Infantil, em um município do interior do estado do Espírito Santo que não possui essa área do conhecimento em seu cotidiano. A tese possui caráter plurimetodológico e articula três métodos de pesquisa: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa descritiva e a pesquisa-ação colaborativa. Cada método adotado está associado a um objetivo específico. A pesquisa bibliográfica foi utilizada para analisar o modo como as brincadeiras de faz de conta têm sido abordadas nas produções acadêmico-científicas da Educação Física brasileira. Para isso, produzimos um Estado do Conhecimento sobre essas brincadeiras por meio da análise de teses e de dissertações disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de artigos veiculados pelo Portal de Periódicos dessa agência de fomento. Evidencia-se a pluralidade de autores e de conceitos mobilizados pelas produções acadêmico-científicas da EF para abordar as brincadeiras de faz de conta na EI. Em meio a essa diversidade, encontramos um ponto em comum que consideramos salutar para a área: as produções analisadas compartilham a ideia da brincadeira de faz de

conta como atividade lúdica sobre a qual as crianças exercem as suas práticas autorais, produzem cultura e têm as suas subjetividades reconhecidas e valorizadas. Os dados produzidos na pesquisa descritiva são utilizados para analisar as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de Educação Física que atuam em instituições de Educação Infantil no interior do estado do Espírito Santo. Produzimos um mapeamento no ES sobre a presença da EF no contexto da EI e analisamos a concepção de infância subjacente à prática pedagógica dos(as) professores(as) que atuam em instituições localizadas no interior do referido estado, com foco nas brincadeiras de faz de conta e no modo como lidam com a dinâmica curricular da EI. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 17 docentes das nove microrregiões que compõe o interior do estado do Espírito Santo, são elas: Central Serrana, Sudoeste Serrana, Litoral Sul, Central Sul, Caparaó, Rio Doce, Centro-Oeste, Nordeste e Noroeste. Constata-se que os contextos em que os(as) professores(as) estão inseridos impactam diretamente nos diferentes significados atribuídos às suas práticas pedagógicas, na concepção de infância que utilizam e no modo como lidam com a dinâmica curricular da EI. Por fim, a pesquisa-ação colaborativa foi utilizada para analisar uma experiência pedagógica desenvolvida na disciplina de estágio supervisionado da EF com a EI, centrada no protagonismo infantil, na articulação com as brincadeiras de faz de conta, em um município do interior do estado do Espírito Santo que não possui essa área do conhecimento em seu cotidiano. Essa experiência teve cinco meses de duração e foi realizada em uma instituição de EI do município de São Gabriel da Palha, localizado na região centro-oeste do estado do Espírito Santo. Destaca-se, nesse capítulo, a importância de promover a participação ativa das crianças nas práticas pedagógicas, de forma a reconhecer as suas agências e o seu protagonismo, dando visibilidade às suas produções culturais em todo o processo de ensino-aprendizagem empreendido. Além disso, apresenta os desafios encontrados para a materialização de um currículo colaborativo com as outras áreas e sujeitos pertencentes ao cotidiano da instituição pesquisada. Conclui-se que a presença da EF nas instituições infantis no interior do estado do ES vem se expandindo nas últimas décadas. No que tange às práticas pedagógicas, observa-se uma pluralidade de perspectivas teóricas e didático-metodológicas que orientam as ações dos(as) docentes. Essa pluralidade é decorrente das especificidades de cada contexto e também das trajetórias profissionais e de vida dos(as) professores(as) entrevistados(as). Percebe-se, por

meio dos dados analisados, que não há uma linearidade no discurso dos participantes, pois ora as suas falas dão indícios de uma ação pedagógica que reconhece e valoriza as práticas autorais e as produções culturais das crianças, ora estão atreladas a uma perspectiva maturacional, que segue padrões universais de desenvolvimento. No primeiro caso, destacam-se as brincadeiras de faz de conta como recurso para as crianças exercerem as suas agências e o seu protagonismo. No segundo, os jogos e as brincadeiras são apropriados como meio (estratégia metodológica para desenvolver determinadas aprendizagens) ou como objeto, em que a aprendizagem dessa manifestação lúdica tem fim em si mesmo, visando ampliar o repertório de brincadeiras das crianças. No contexto da pesquisa-ação colaborativa, verifica-se a potência do estágio supervisionado para a formação inicial de professores(as) de Educação Física comprometidos com práticas pedagógicas na Educação Infantil que buscam retirar as crianças da condição de invisibilidade e de subalternidade social, reconhecendo-as como sujeitos capazes de pensar e agir sobre si em seus mundos de vida. Esse processo exigiu dos estagiários o deslocamento de um olhar adultocêntrico, historicamente constituído em nossa sociedade, para uma compreensão das lógicas infantis a partir das próprias crianças. Quanto às relações colaborativas, apesar dos indícios de aproximações entre sujeitos e áreas do conhecimento, o tempo de inserção no campo foi insuficiente para que ações que rompam com saberes disciplinares fossem instituídas.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Infantil. Práticas pedagógicas. Espírito Santo.

ABSTRACT

The Physical Education (PE) pedagogical practices along with the Children's Education (CE) ones in the countryside of Espírito Santo (ES) State are this thesis' objects of study. Such practices are focused onto two dimensions: a macro one, related to the representations of the Physical Education teachers who work with Children's Education in nine micro regions in the state, and a micro one, targeted to the analysis of a pedagogical experience inside a district that does not use this area of knowledge together with the children's institutions daily life. The research's general purpose is to analyze the PE teacher's pedagogical practices with CE in the Espírito Santo countryside through the speeches of teachers and a training experience developed in the field of supervised practice. From this general purpose, the following specific goals were spread: 1) to analyze the way make-believe games have been approached in the Brazilian Physical Education academic-scientific productions; 2) to analyze the Physical Education teachers' speeches regarding their pedagogical practices in Children's Education in the districts located in the state's countryside; 3) to analyze a training experience developed in the field of the Physical Education supervised practice in the Children's Education context, in a district in the Espírito Santo countryside that does not daily use such area of knowledge. The thesis has a multi-methodological character and articulates three research methods: the bibliographic research, the descriptive research and the collaborative research-action. Each method adopted is associated with a specific goal. The bibliographic research was used to analyze the way make-believe games have been approached in the Brazilian Physical Education academic-scientific productions. In this regard, a State of Knowledge concerning those games was produced through the analysis of theses and dissertations available in the Database of Theses and Dissertations of the Coordination of Improvement of Personal Higher Education (*Capes*) and articles published in the Periodicals Portal belonging to this development agency. The study stands out the plurality of authors and concepts deployed by the PE academic-scientific productions regarding the approach of make-believe playful activities in CE. Amid all this diversity, a common point was found and it is considered salutary to the area: the productions analyzed share the idea of make-believe games as playful activities, in which children can exercise their authorial practices, produce culture and have their subjectivities

acknowledged and valued. Data produced in the descriptive research are used to analyze the Physical Education Teachers pedagogical practices working at Children's Education institutions in Espírito Santo countryside. A mapping was produced in the state regarding the presence of PE in the CE context and it was analyzed the conception of childhood inherent to the pedagogical practices of those Teachers working in the institutions located in the countryside of the above-mentioned State, with focus on the make-believe games and how they deal with the children's curricular dynamic. Semi-structured interviews were carried out with 17 teachers belonging to the nine micro regions composing the countryside of the State; they are Central Mountain, Southeast Hills, South Coast, Central South, *Caparaó*, *Rio Doce*, Central West, Northeast and Northwest. It was established that the contexts in which Teachers are inserted impact directly in the different meanings attributed to their pedagogical practices, in the conception of childhood adopted and in the way they deal with the Children's education curricular dynamic. At last, the collaborative research-action was used to analyze a pedagogical experience developed in the subject of Physical Education supervised practice with Children's Education, centered on the children's engagement, on the articulation with the make-believe games, in a district in the countryside that does not use daily this area of knowledge. This experience lasted for five months and took place at children's education institution in the district of *São Gabriel da Palha*, located in the central west of Espírito Santo. In this chapter, it is highlighted the importance to promote the active participation of children in the pedagogical practices, in a way to acknowledge their agencies and engagement, making the cultural productions visible throughout the process of teaching learning. Besides all that, it presents the challenges found regarding the materialization of a curriculum that collaborates with the other areas and subjects belonging to the investigated institution everyday life. In conclusion, the presence of Physical Education in the children institutions located in the countryside has been expanding in the last decades. With regard to the pedagogical practices, it is observed a plurality of theoretical and didactic-methodological perspectives that guide teachers' actions. This plurality is the result of particularities of each context and of professional and life trajectories of the teachers interviewed. One can see, through the data analyzed, that there is no linearity in the participants' speech, since their talk shows indications of a pedagogical practice that recognizes and values the authorial practices and the children's cultural productions, as well they are tied to a maturational perspective that

meets universal standards of development. In the first case, the make-believe games are highlighted as a type of resource so children can exercise their agencies and engagement. In the second one, the games and playful activities are suitable for means (methodologic strategy used to develop certain learning abilities) or as object, in which learning this playful manifestation has a self-purpose, aiming at expanding the playlist of games. In the context of collaborative research-action, it is verified the power of a supervised practice for the training of initial Physical Education teachers who seek to rescuing children from the invisibility condition and social subordination, recognizing them as individuals capable of thinking and acting for themselves in their worlds of life. This process required the trainees to shift from an adult-centric look, historically constituted in our society, to a comprehension of childhood logics from the children. As per the collaborative relations, despite the indications of an approximation between subjects and the areas of knowledge, the insertion time in the field was not enough to make the actions that break with disciplinary knowledge to be instituted.

Keywords: Physical Education. Child education. Pedagogical practices. Holy Spirit.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Mapa do Espírito Santo subdividido em microrregiões	62
Imagem 2 – Mapa dos municípios Espírito Santo que inseriram e não inseriram a Educação Física na Educação Infantil	66
Imagem 3 – Respostas dos(as) professores(as) sobre o papel da Educação Física na Educação Infantil.....	80
Imagem 4 – Resposta dos(as) professores(as) sobre as suas práticas pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil.....	89
Imagem 5 – Semelhanças referente às questões 3, 4 e 6 da entrevista.....	90
Imagem 6 – Nuvem de palavras sobre a forma escolar	104
Imagem 7 – Fachada da instituição, pátio de areia e corredor de concreto com área verde ao fundo	124
Imagem 8 – Crianças trajadas com vestimentas da pré-história e com máscaras de dinossauros	136
Imagem 9 – Crianças trajadas com vestimentas da pré-história e com máscaras de dinossauros iniciando as atividades	137
Imagem 10 – Crianças vivenciando a brincadeira de pique fruta	140
Imagem 11 – Criança fiscalizando a brincadeira	143
Imagem 12 – Discóbolo na camisa do estagiário	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções acadêmico-científicas da Educação Física sobre as brincadeiras de faz de conta	40
Quadro 2 – Autores de base, áreas do conhecimento e principais conceitos	43
Quadro 3 – Perfil profissional dos(as) professores(as) entrevistados(as)	72
Quadro 4 – Dimensão Cultural do Brincar	91
Quadro 5 – Tipos de relações colaborativas	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de municípios do Espírito Santo que inseriram a Educação Física na Educação Infantil por microrregião	67
Gráfico 2 – Ano da formação inicial em Educação Física	75
Gráfico 3 – Formação em nível de Pós-graduação	76

LISTA DE SIGLAS

BFC – Brincadeiras de faz de conta

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EF – Educação Física

EI – Educação Infantil

ES – Espírito Santo

FASG – Faculdade São Gabriel da Palha

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC – Iniciação Científica

IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NAIF – Núcleo de Aprendizagem com as Infâncias e seus Fazeres

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGEF – Programa de Pós-Graduação em Educação Física

PPP – Projeto político-pedagógico

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

SI – Sociologia da Infância

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
1 DELIMITAÇÃO E APROXIMAÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO	22
2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	25
3 OBJETIVOS	33
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	34
CAPÍTULO I	36
1 O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE AS BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA EM DISSERTAÇÕES, TESES E ARTIGOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL	36
1.1 APONTAMENTOS INICIAIS	36
1.2 CARACTERIZAÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO	38
1.3 O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE AS BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA	39
1.3.1 O faz de conta em Vygotsky	43
1.3.2 O faz de conta em Piaget	46
1.3.3 O faz de conta em Benjamin.....	48
1.3.4 O faz de conta em Merleau-Ponty	50
1.3.5 O faz de conta em Corsaro	52
1.3.6 O faz de conta em Certeau	54
1.4 O QUE OS DADOS DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SINALIZAM?	56
CAPÍTULO II	58
2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL EM INSTITUIÇÕES DO INTERIOR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO	58
2.1 APONTAMENTOS INICIAIS	58
2.2 ITINERÁRIO PERCORRIDO.....	60
2.3 A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM MAPEAMENTO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO	64
2.4 CARACTERIZAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) PARTICIPANTES DA ENTREVISTA.....	71

2.5 DISCURSOS DOS(AS) DOCENTES SOBRE AS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO INTERIOR DO ESPÍRITO SANTO.....	78
2.5.1 O papel da Educação Física na Educação Infantil	79
2.5.2 Práticas pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil	88
<i>2.5.2.1 Dimensão Cultural do Brincar e seus desdobramentos didáticos-pedagógicos</i>	<i>91</i>
2.5.3 Forma escolar	102
2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CAPÍTULO	119
CAPÍTULO III.....	121
3 A EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	121
3.1 APONTAMENTOS INICIAIS	121
3.2 CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO COTIDIANO DE UMA INSTITUIÇÃO INFANTIL: ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	123
3.3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: DIÁLOGOS ENTRE A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E OS ESTUDOS DO COTIDIANO.....	126
3.4 O PROTAGONISMO, O FAZ DE CONTA E AS AGÊNCIAS DAS CRIANÇAS COMO PRESSUPOSTOS DE FORMAÇÃO E DE CONDUÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	132
3.5 ARTICULAÇÃO CURRICULAR E AS RELAÇÕES COLABORATIVAS ESTABELECIDAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	146
3.6 O QUE APRENDEMOS COM A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE	152
REFERÊNCIAS.....	158
ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	170
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, VITÓRIA/ES, CAMPUS GOIABEIRA).....	172
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (CENTRO UNIVERSITÁRIO CATÓLICO DE VITÓRIA, ES)	174

INTRODUÇÃO

1 DELIMITAÇÃO E APROXIMAÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO

Esta tese tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas da Educação Física (EF) com a Educação Infantil (EI) no interior do estado do Espírito Santo (ES). Essas práticas serão focalizadas em duas dimensões: uma macro, relacionada às representações de professores(as) de Educação Física que atuam na Educação Infantil em nove microrregiões do estado, e outra micro, direcionada à análise de uma experiência pedagógica em um município que não possui essa área do conhecimento nos cotidianos das instituições infantis.

A minha aproximação¹ ao objeto de estudo é decorrente de experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, que, por meio de oportunidades e de escolhas, impulsionaram-me a realizar pesquisas no âmbito da Educação Física com a Educação Infantil desde a formação inicial na Licenciatura em Educação Física, cursada na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) (2012/2015).

Da Iniciação Científica (IC) (2014/2015)², ainda na graduação, para o Mestrado³ em Educação Física da UFES (2016/2018), busquei investigar as práticas pedagógicas dessa área do conhecimento com a EI. A pesquisa desenvolvida na IC resultou na publicação do artigo *Práticas pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil* (SCOTTÁ; MELLO, 2015) e no meu trabalho de conclusão de curso.

Nesse processo, estabeleci diálogos teóricos com a Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2008, 2013) e com os Estudos com o Cotidiano (CERTEAU, 1985, 2014), que me deram base para o reconhecimento da centralidade

¹ Neste tópico, utilizo o verbo em primeira pessoa do singular, pois trago o relato da minha trajetória como docente-pesquisadora. Nas discussões posteriores da tese, utilizo a primeira pessoa do plural, pois outras vozes se articulam em minha escrita.

² A pesquisa desenvolvida na Iniciação Científica, intitulada *Práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil* (SCOTTÁ, 2015), reverberou a produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), aprovado no ano de 2015/1, intitulado *Práticas pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil centradas no protagonismo das crianças*.

³ A minha dissertação é intitulada *A valorização das produções culturais das crianças nas mediações pedagógicas do professor de Educação Física com a Educação Infantil*.

das crianças nas práticas curriculares, assim como demonstraram a importância de considerá-las como sujeitos ativos e produtores de cultura em seus mundos de vida.

A pesquisa desenvolvida no mestrado sinalizou os desafios da prática pedagógica da EF com a EI, principalmente na articulação de mediações pedagógicas com as crianças, de forma a reconhecer, interpretar e valorizar as suas produções culturais na dinâmica curricular dessa primeira etapa da Educação Básica. Como resultado desse estudo, publicamos o artigo *A valorização das produções culturais das crianças nas aulas de Educação Física: análises de narrativas docentes* (SCOTTÁ; MARTINS; MELLO, 2020)⁴.

Após o término do mestrado, inseri-me profissionalmente como docente do Ensino Superior em uma faculdade⁵ em São Gabriel da Palha, município localizado a centro-oeste do estado do Espírito Santo. Nessa faculdade, ministrei as disciplinas de Educação Física na Educação Infantil, Práticas Pedagógicas I e II, Dança, Recreação e Lazer e Estágio Supervisionado da EF na EI. Algumas delas possibilitaram estabelecer diálogos com os pressupostos teórico-metodológicos que orientam os meus estudos sobre a infância e a EI.

Simultaneamente à minha inserção profissional nesse cenário, continuei participando do grupo de estudos do Núcleo de Aprendizagem com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF/UFES)⁶, grupo de pesquisa que investiga as práticas pedagógicas e as representações *com e sobre* as infâncias em contextos escolares e não escolares.

O problema que guia esta tese surgiu quando me aproximei dos graduandos de Educação Física que cursavam a disciplina de Estágio Supervisionado da EF na EI. Em São Gabriel da Palha, o professor de EF não está inserido na dinâmica curricular da EI. Nesse caso, as atividades relacionadas à cultura corporal de movimento ficam a cargo da professora de projetos culturais⁷, que é responsável por proporcionar

⁴ DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e120>

⁵ Faculdade São Gabriel da Palha/ES (FASG).

⁶ Grupo de Pesquisa registrado no diretório de grupos do CNPq em 24 de novembro de 2017 (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9788232508317838>).

⁷ A professora de projetos com formação em pedagogia, tem a função de propor espaçotempos para que as crianças vivenciem diferentes linguagens, como a corporal e a artística, por meio de atividades que favoreçam o desenvolvimento de sua autonomia e as relações estabelecidas com seus pares, articulando diversas áreas do conhecimento presentes no cotidiano da instituição e sujeitos. Na Instituição de EI em questão, essa professora realiza encontros com as crianças uma vez por semana.

vivências e diálogos interdisciplinares entre as diferentes áreas do conhecimento, buscando superar a forma escolar organizada em disciplinas.

Essa aproximação ao contexto de uma instituição de EI localizada no interior do estado foi disparadora de indagações que estão relacionadas às práticas pedagógicas da EF com a EI, levando em consideração as experiências vivenciadas anteriormente⁸, que tiveram como campo de pesquisa a cidade de Vitória/ES. A capital capixaba é considerada umas das cidades brasileiras pioneiras na inserção da Educação Física na Educação Infantil⁹ e apresenta, em sua trajetória histórica, práticas inovadoras que reconhecem e valorizam as agências¹⁰ e as práticas autorais das crianças em seus processos de desenvolvimento e socialização (BARBOSA, 2018; FÁVERO, 2022; GUIMARÃES, 2018; KLIPPEL, 2013; MARTINS, 2015; ROSA, 2014; SCOTTÁ, 2018; ZANDOMÍNEGUE, 2018).

As pesquisas realizadas pelo NAIF, sobretudo em Vitória/ES, fizeram-me refletir, motivada pela minha prática profissional em São Gabriel da Palha, sobre a presença da Educação Física na Educação Infantil no interior do estado capixaba. Nessa reflexão, algumas indagações vieram à tona: quais são as concepções de infância e de criança utilizadas pelos(as) professores(as) em suas práticas pedagógicas? Quais são os pressupostos teórico-metodológicos que esses(as) docentes mobilizam em suas mediações? Quais os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliar adotados pelos(as) professores(as) que atuam no interior do estado?

Olhar para o interior do estado é um grande desafio pessoal, pois se relaciona com a minha história de vida¹¹ e com todo o processo formativo que vivenciei ainda na Educação Básica. Focalizar o interior do estado e analisar as suas dificuldades, potencialidades e singularidades em relação à prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil são as contribuições que eu, como professora pesquisadora,

⁸ Iniciação Científica, Trabalho de Conclusão de Curso e Dissertação de Mestrado.

⁹ A capital capixaba é um dos municípios em que a entrada de professores(as) de Educação Física na Educação Infantil, ocorrida em 1991, deu-se anteriormente à publicação da Lei do Piso (MARTINS, 2018).

¹⁰ Para Sarmento (2004, 2013), a agência das crianças está relacionada às diferentes maneiras com que elas lidam com a elaboração de suas culturas, sendo sujeitos competentes e capazes de formular interpretações da sociedade, dos outros, de si próprios, da natureza, dos seus pensamentos e dos seus sentimentos.

¹¹ Sou natural de Itaguaçu, um município localizado na região central serrana do estado do Espírito Santo e que possui 14.023 habitantes (IBGE, 2020).

gostaria de oferecer às regiões interioranas capixabas, que constituem a minha identidade profissional e pessoal.

Diante desse cenário, a fim de encontrar respostas para meus questionamentos sobre as práticas pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil, bem como buscar ampliar essa discussão para o interior do estado do Espírito Santo, insiro-me no Programa de Doutorado em Educação Física da UFES, na linha de pesquisa *Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente*.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, é reconhecida como direito da criança (BRASIL, 1996). Do ponto de vista histórico, é importante que se compreenda que a EI foi uma conquista significativa para as crianças, que viabilizou o seu reconhecimento como sujeitos de direitos e, gradativamente, ampliou a oferta e a inserção delas no sistema formal de ensino.

Essa conquista teve participação de diferentes movimentos sociais e comunitários, como o das mulheres, dos trabalhadores e das lutas dos profissionais da educação, no processo de redemocratização do país. A efetivação da EI como primeira etapa da Educação Básica busca superar perspectivas compensatórias e assistencialistas que estiveram associadas à gênese das instituições infantis, reconhecendo as crianças como produtoras de cultura e protagonistas em seus processos de socialização e de desenvolvimento (BRASIL, 2010, 2013a, 2018).

Essa maneira de conceber as crianças como sujeitos do próprio desenvolvimento possibilitou discussões e a elaboração de orientações pedagógicas com o intuito de oportunizar a elas uma educação que reconheça e valorize as suas agências e as suas práticas autorais na construção de suas experiências educacionais. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010, p. 12) apresentam o entendimento de currículo, para a EI, como um conjunto de práticas a fim de “[...] articular as experiências e os saberes das crianças

com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”, promovendo um desenvolvimento integral desses sujeitos.

Em decorrência da importância da EI para as crianças, em 2013 foi publicada a Lei 12.796, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394/1996), tornando obrigatória a matrícula de crianças com 4 anos de idade na Educação Básica, como se verifica no Artigo 6º: é “[...] dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”¹² (BRASIL, 2013b).

Essa medida proporcionou um aumento significativo do número de crianças matriculadas na Educação Infantil na última década. Somado a isso, o Plano Nacional de Educação (PNE - 2014/2024) institui como Meta 1, universalizar, até o ano de 2016, a EI para as crianças de 4 a 5 anos de idade e “[...] ampliar a oferta em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste” (BRASIL, 2014, p. 1)¹³.

Para Côco (2009), esses avanços apresentam progressivas conquistas para a EI, sobretudo no que tange à sua expansão nos sistemas municipais de ensino. Nesse contexto, as Secretarias Municipais de Educação possuem autonomia administrativa¹⁴ para a organização da EI, tendo competência para a criação e a coordenação de políticas educacionais, efetivação de programas e ações, autorização, reconhecimento, fiscalização, gerência e formação continuada de professores(as), provimento de profissionais, fomento à pesquisa e avaliação das instituições da sua rede ensino.

As políticas públicas para a Educação Infantil só apresentam impacto direto se, de fato, estiverem sendo implementadas nos municípios. Em relação ao estado do Espírito Santo, Côco (2009) coordenou um estudo intitulado *Mapeamento da Educação Infantil no Espírito Santo*, produzido e sistematizado por diferentes pesquisadores do campo da educação. Esse mapeamento apresenta um panorama sobre a EI no ES por meio de dados obtidos em diferentes fontes, como teses e

¹² Essa obrigatoriedade entrou em vigor no ano de 2016.

¹³ A Meta 1 do PNE, que deveria ter sido atingida em 2016, ainda não foi alcançada. Em relatório publicado no ano de 2020 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação, o total de crianças entre 4 e 5 anos na pré-escola só chegou a 94% em 2018 e ainda falta incluir cerca de 330 mil crianças dessa faixa no sistema educacional. Por isso, a meta segue seu plano de universalizar, até 2024, a EI em todo território nacional (BRASIL, 2020).

¹⁴ Lei nº 5.474, de 20 de dezembro de 1996.

dissertações que discutiram a EI no ES, editais de provimento de profissionais e questionário aplicado aos gestores municipais.

Nesse mapeamento, observa-se o fortalecimento dos movimentos sociais locais, que cobraram do poder municipal a efetivação de políticas públicas e de ações destinadas à Educação Infantil. Para Côco (2015)¹⁵, é preciso considerar que a EI estabelece uma relação muito particular com a realidade de cada contexto municipal. Para a autora, essa relação tem a ver com

As características típicas de cada município, tais como a organização da política local, as possibilidades de investimento na educação, os elementos culturais marcantes da região, a pressão dos movimentos sociais e as formas de participação da comunidade. Evidencia-se, então, uma diversidade na sua configuração (CÔCO, 2015, p. 145).

A Educação Infantil vem se inserindo e se afirmando sob diferentes perspectivas no interior do estado do Espírito Santo, portanto, “[...] não se configura homogeneamente nos diferentes contextos municipais” (CÔCO, 2015, p. 146). Um dos avanços apresentados pela autora refere-se à ampliação de novos profissionais no contexto das instituições infantis¹⁶, seja no magistério com as suas garantias, em carreiras administrativas e em funções distanciadas da contratação inicial¹⁷.

Em relação aos cargos para a Educação Infantil nos últimos concursos públicos realizados nos anos de 1990 a 2013¹⁸ no interior do estado, destaca-se a oferta para o profissional de Educação Física (48,7%). Segundo Martins (2018), a presença da EF na EI vem se ampliando de maneira gradativa nos diferentes municípios brasileiros. Quando olhamos para o Espírito Santo, diversos pesquisadores (CÔCO, 2009, 2015; JESUS, 2014; KLIPPEL, 2013; MARTINS, 2015, 2018; RODRIGUES,

¹⁵ O artigo intitulado *Docência na Educação Infantil: de quem estamos falando? Com quem estamos tratando?* é derivado do mapeamento organizado em 2009 por Valdete Côco e foi publicado no livro *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*, no ano de 2015.

¹⁶ Professor(a) regente de turma (92,3%), pedagogo(a) (64,1%), professor(a) de Educação Física (48,7%), auxiliar de ensino (32%), professor(a) de Língua Estrangeira (17,9%), professor(a) de Artes (15,3%), coordenador(a) (6,4%) e professor(a) de Música (1,2%) (COCÔ, 2015).

¹⁷ Caracterizam-se por profissionais que são contratados para desenvolverem uma determinada função e, em exercício, são remanejados para outros setores e desenvolvem funções opostas das previstas no contrato inicial.

¹⁸ Foram apurados na pesquisa de Côco (2015) 75 (setenta e cinco municípios – 92,3% do total) que realizaram concursos com cargos para a EI.

2015) apontam alguns fatores determinantes para a inserção dos(as) professores(as) de EF no contexto da EI.

Dentre eles, destacamos: a Lei das Diretrizes e Bases (1996), que instituiu a EF como componente curricular obrigatório da Educação Básica; a promulgação da chamada Lei do Piso (Lei 11.738/2008), que assegura um terço da carga horária semanal aos(às) professores(as) regentes para as atividades extraclasse, de planejamento e avaliação (MARTINS, 2018)¹⁹; e a centralidade que corpo e o movimento ocupam nos documentos pedagógicos que orientam a EI no país (BRASIL, 2010, 2013a, 2018).

A efetivação dessa presença está relacionada à autonomia jurídico-administrativa dos municípios para o cumprimento das leis, de acordo com as suas necessidades, possibilidades, concepções pedagógicas e organização curricular. Rodrigues (2015) realizou um mapeamento sobre a inserção da Educação Física na Educação Infantil no Espírito Santo e verificou que, dos 78 municípios do estado, 48 (62%) já haviam inserido a EF em suas redes de ensino. Observa-se, assim, que a maior parte dos municípios do ES possuem a EF em suas instituições de EI.

Contudo, compreendemos que essa inserção está associada majoritariamente à necessidade de se atender a um aspecto legal (Lei do Piso) (JESUS, 2014; KLIPPEL, 2013; MARTINS, 2018) e não às contribuições que essa unidade curricular pode apresentar para o desenvolvimento infantil, sobretudo aquelas contribuições relacionadas ao papel do corpo e do movimento no desenvolvimento e na socialização das crianças. Além disso, muitas práticas pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil ainda se apoiam em modelos desenvolvimentistas e psicomotores²⁰, que pouco dialogam com a concepção de infância e de currículo presentes nos documentos orientadores e nas produções acadêmico-científicas da área.

Em uma concepção de infância e de criança que valoriza as agências e o protagonismo infantil, a dimensão corporal se torna fundamental, pois é principalmente por meio do seu corpo em movimento, ou seja, de suas ações, que a criança pequena, que ainda está em processo da internalização da linguagem verbal, constrói

¹⁹ Embora a Lei do Piso não mencione de que modo a carga horária semanal de planejamento, avaliação e atividades extraclasse será efetivada, as instituições infantis têm majoritariamente inserido profissionais de Educação Física e de Artes em seus cotidianos de modo a garantir o cumprimento da referida Lei.

²⁰ Esses modelos estão atrelados a uma perspectiva de desenvolvimento universal, em que a maturação biológica do organismo é que tem a prerrogativa no desenvolvimento infantil.

suas experiências, relaciona-se com o mundo e com os outros, produz cultura e afirma a sua identidade.

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 25), a EI deve promover vivências de “[...] conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança”. Essa perspectiva é corroborada com a discussão apresentada pela Base Nacional Comum Curricular, que enfatiza:

As crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade (BRASIL, 2018, p. 41).

Ainda que as orientações curriculares presentes nesses documentos não mencionem a Educação Física, assim como nenhuma outra área do conhecimento, pois a EI não se organiza de maneira disciplinar, nota-se a ênfase em questões relativas ao corpo e ao movimento como dimensões fundamentais para o desenvolvimento e a socialização das crianças, especialmente quando reconhecemos e valorizamos a centralidade delas nesses processos.

Nessa perspectiva, pesquisadores da área da Educação Física têm produzido conhecimentos que dialogam com essa concepção de infância/criança e com as singularidades da dinâmica curricular presente na Educação Infantil por meio de estudos que focalizam os cotidianos das instituições infantis (BARBOSA, 2018; FÁVERO, 2022; GUIMARÃES, 2018; KLIPPEL, 2013; MARTINS, 2015; ROSA, 2014; SCOTTÁ, 2018; ZANDOMINEGUE, 2018).

Essas pesquisas buscam o reconhecimento e a legitimação pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. Contudo, esses estudos referem-se às práticas pedagógicas realizadas no contexto da capital capixaba, apresentando uma realidade ainda distante da que acontece nos municípios do interior do estado do Espírito Santo. Reiteramos que alguns municípios ainda não inseriram a EF nos cotidianos das instituições infantis.

Com base em Martins (2018), acreditamos que uma das dificuldades para a legitimação da Educação Física na Educação Infantil no interior do estado está relacionada às práticas pedagógicas ancoradas em modelos desenvolvimentistas e maturacionais, que concebem o desenvolvimento infantil como algo universal e imutável. Essa visão estabelece uma concepção instrumental do movimento, que se distancia das orientações pedagógicas estabelecidas para a EI e das produções acadêmico-científicas da área.

Independentemente das contribuições advindas das perspectivas desenvolvimentistas e maturacionais, que representam grande parte do aporte teórico-metodológico utilizado pelos(as) professores(as) de Educação Física em suas práticas pedagógicas na Educação Infantil, abordar o corpo e o movimento apenas em sua dimensão biológica reduz a complexidade das ações infantis. Como afirmam Buss-Simão e Silva (2010, p.153) ao sinalizarem para a necessidade de superar a dicotomia entre natureza e cultura, o “[...] ser humano deve ser considerado em sua inteireza biocultural, pois se constitui, ao mesmo tempo, como totalmente biológico e totalmente cultural; dito de outra forma, no ser humano, o biológico encontra-se constituído pela cultura”.

Nesse sentido, a prática pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil não deve se reduzir apenas aos aspectos motores relacionados ao movimento, mas também promover a elaboração de conhecimentos com as crianças por meio de vivências com os jogos e as brincadeiras, em especial com as brincadeiras de faz de conta (BFC). Essas brincadeiras merecem destaque, pois permitem que as crianças exerçam a sua criatividade, imaginação e autonomia, contribuindo para que elas se tornem sujeitos competentes para agir e pensar sobre si em seus mundos de vida.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 41, grifo nosso), as crianças, por meio de diferentes linguagens, “[...] como a música, a dança, o teatro, **as brincadeiras de faz de conta**”, comunicam-se e se expressam pelo corpo, revelando as suas emoções e as suas subjetividades. Dessa forma, os(as) professores(as) que estão inseridos na EI precisam reconhecer que o tempo das crianças é o aiônico (KOHAN, 2009)²¹, o

²¹ O tempo aiônico segundo Walter Kohan (2004) é a duração do tempo da vida humana, é a experiência, é o tempo da manifestação subjetiva no tempo chrónos. Segundo o autor, aiônico é a criança que brinca, ou seja, uma relação menos cronológica, buscando-se uma relação brincante com o mundo.

tempo do lúdico e da fruição, em que elas são consumidas pelo faz de conta e pela imaginação, exploração e descobertas. Para Simon (2013, p. 85),

A importância das brincadeiras de faz de conta e de fantasia é, muitas vezes, esquecida pelos professores, que, a partir de uma visão escolarizada de atividades de Educação Física, e até mesmo devido à sua formação pedagógica, acreditam que a brincadeira tem hora para começar e para terminar, que tem hora para a criança fantasiar, tem hora para apenas imitar, e ainda, hora para ficar quieta.

Considerando uma perspectiva de infância que admite as crianças como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, a dimensão corporal está imbuída de uma função muito importante, pois é sobretudo pelo corpo e pelo movimento que as crianças constroem conhecimento e produzem cultura. Nesse sentido, a Educação Física é uma área que tem muito a contribuir na Educação Infantil, principalmente quando constrói as suas práticas pedagógicas com as crianças tendo os jogos e as brincadeiras como eixos articuladores do trabalho pedagógico nessa etapa da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Afinal de contas, o que estamos considerando como prática pedagógica? Essa pergunta gera um grau de complexidade em sua resposta, principalmente pela dificuldade de reconhecimento dos fatores que a determinam. Zabala (1998, p. 73), em uma visão geral, salienta que as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) se constituem majoritariamente por meio de múltiplos determinantes, tais como “[...] parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc”. Ou seja, processos culturais acumulados sobre as ações, não podem ser tomados de modo isolado ou em uma perspectiva autônoma. As práticas pedagógicas são construídas e ressignificadas a todo o momento pelos sujeitos envolvidos nos cotidianos escolares.

Para Franco (2016, p. 542), a prática pedagógica “[...] refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente”. Isso é, são constituídas não só de técnicas didáticas, mas, também, “[...] das perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço”.

Embora os documentos orientadores, seja em âmbito federal ou municipal, apontem para uma determinada perspectiva de infância e de EI, as maneiras com que os(as) professores(as) se apropriam dessas orientações e produzem as suas práticas pedagógicas estão relacionadas aos seus cotidianos, às suas trajetórias pessoais e às suas práticas profissionais. Segundo Certeau (2014), os indivíduos não recebem passivamente os bens culturais que lhes são ofertados, pois sempre há uma estética da recepção, em que os sujeitos imprimem as suas marcas identitárias nesses bens.

Diante dos argumentos apresentados nessa introdução, indagamos: de que forma as práticas pedagógicas da Educação Física vêm se efetivando na Educação Infantil no interior do estado do Espírito Santo? Quais são as concepções de infância, os objetivos, os conteúdos e as temáticas que têm orientado as práticas pedagógicas de professores(as) de EF na EI dos municípios do interior do estado? Como as brincadeiras de faz de conta se inserem nos cotidianos dessas práticas? Quais os desafios e as possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas da EF com a EI centradas no protagonismo das crianças, na articulação com as brincadeiras de faz de conta, em um município do interior do estado que ainda não possui essa área do conhecimento no cotidiano das instituições infantis? Quais os desafios para a materialização de um currículo colaborativo com os outros sujeito e áreas do conhecimento?

Ao considerarmos a importância da brincadeira de faz de conta para as práticas autorais e para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia das crianças, também questionamos: de que forma as produções acadêmico-científicas da Educação Física brasileira têm abordado as brincadeiras de faz de conta na Educação infantil?

Nesse sentido, defendemos a tese de que as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de Educação Física que atuam em instituições de Educação Infantil no interior do estado do Espírito Santo são configuradas por um complexo amálgama sociocultural e pedagógico que articula representações sobre a área, orientações pedagógicas, experiências profissionais/pessoais e práticas singulares de apropriação cultural que pouco dialogam com a concepção de criança e de currículo presentes nos documentos orientadores e nas produções acadêmico-científicas do campo. Essas representações, orientações e práticas repercutem no cotidiano das instituições infantis, dificultando ações docentes que consideram as crianças como

sujeitos do seu próprio desenvolvimento e que superem a compreensão disciplinar da Educação Física, inibindo o diálogo com outras áreas do conhecimento, linguagens e sujeitos.

3 OBJETIVOS

Para responder às questões acima enunciadas, esta tese apresenta o seguinte objetivo geral: analisar as práticas pedagógicas de professores(as) de Educação Física com a Educação Infantil no interior do estado do Espírito Santo por meio dos discursos dos(as) docentes e de uma experiência formativa desenvolvida no campo do estágio supervisionado. Nessa análise, focalizaremos as brincadeiras de faz de conta, por compreendê-las como terreno fértil para as práticas autorais infantis, e a formação inicial como espaço-tempo profícuo para a discussão de uma concepção de infância que reconheça o protagonismo das crianças e a dinâmica curricular específica da Educação Infantil, que articula diferentes áreas do conhecimento, sujeitos, campos de experiências e linguagens.

Essa análise incidirá sobre uma dimensão macro, que se efetivará por meio dos discursos dos(as) professores(as) que atuam em diferentes microrregiões do estado, e em uma dimensão micro, através da investigação de uma experiência pedagógica da Educação Física com a Educação infantil em um município que ainda não possui essa área do conhecimento no cotidiano das instituições infantis.

Desse objetivo geral, desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar o modo como as brincadeiras de faz de conta têm sido abordadas nas produções acadêmico-científicas da Educação Física brasileira. As fontes derivam do Catálogo de Teses e Dissertações e do Portal de Periódicos, ambos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A análise incide sobre os autores de base, identificando as áreas do conhecimento as quais eles se vinculam e os principais conceitos de suas formulações teóricas que foram mobilizadas pelas produções;
- Analisar os discursos dos(as) professores(as) de Educação Física sobre as suas práticas pedagógicas na Educação Infantil em municípios localizados no

interior do estado do Espírito Santo. Essa análise incide sobre a concepção de infância subjacente à prática do(a) professor(a), com foco nas BFC, e no modo como ele(ela) opera com a dinâmica curricular da EI;

- Analisar uma experiência formativa desenvolvida no campo do estágio supervisionado em Educação Física no contexto da Educação Infantil, em um município do interior do estado do Espírito Santo que não possui essa área do conhecimento em seu cotidiano. Nessa experiência, valorizaram-se as agências das crianças por meio das BFC e a articulação da EF com outras áreas do conhecimento, linguagens e sujeitos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente tese possui caráter plurimetodológico e articula três diferentes métodos de pesquisa: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa descritiva e a pesquisa-ação colaborativa. Cada método utilizado está associado a um objetivo específico do estudo. Cada objetivo específico constitui um capítulo da tese e, embora possuam relativa autonomia em termos metodológicos, eles se articulam por meio do objetivo geral, que se configura como eixo articulador do estudo desenvolvido.

A pesquisa bibliográfica foi utilizada para discutir o modo como as brincadeiras de faz de conta têm sido abordadas nas produções acadêmico-científicas da Educação Física brasileira. Para isso, produzimos um Estado do Conhecimento sobre essas brincadeiras por meio de teses e de dissertações disponibilizadas no catálogo da Capes e de artigos veiculados pelo Portal de Periódicos dessa agência de fomento.

A pesquisa descritiva foi utilizada para investigar as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de Educação Física que atuam em instituições de Educação Infantil no interior do estado do Espírito Santo. Produzimos um mapeamento em todo o estado do ES sobre a inserção da Educação Física no contexto da Educação Infantil, obtido por meio de diferentes fontes, como *sites* institucionais, *e-mails*, telefonemas e contatos em redes sociais. Foram realizadas também entrevistas semiestruturadas com dois docentes de cada microrregião que compõe o interior do estado do ES,

totalizando 17 professores(as). São elas: Central Serrana, Sudoeste Serrana, Litoral Sul, Central Sul, Caparaó, Rio Doce, Centro-Oeste, Nordeste e Noroeste.

Por fim, a pesquisa-ação colaborativa foi utilizada para analisar uma experiência pedagógica desenvolvida na disciplina de estágio supervisionado da Educação Física com a Educação Infantil, em um município do interior do estado do Espírito Santo que ainda não possui essa área do conhecimento em seu currículo. Essa experiência teve cinco meses de duração e foi realizada em uma instituição de EI do município de São Gabriel da Palha, localizado na região centro-oeste do estado do ES.

O detalhamento de cada método será efetuado no interior dos capítulos que seguem, no quais discutiremos os pressupostos de cada abordagem metodológica, os contextos, os sujeitos envolvidos, as fontes, os instrumentos mobilizados para a produção dos dados e os procedimentos de análise adotados.

CAPÍTULO I

1 O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE AS BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA EM DISSERTAÇÕES, TESES E ARTIGOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL²²

1.1 APONTAMENTOS INICIAIS

Ao considerarmos que as crianças são sujeitos capazes de pensar e de agir sobre si em seus mundos de vida (SARMENTO, 2013), torna-se necessário compreender quais são esses mundos de vida. Um deles se manifesta, sobretudo, no campo do lúdico, possibilitando a expressão da autonomia infantil, das práticas autorais e criativas e das produções em suas culturas de pares. As brincadeiras de faz de conta, nesse sentido, têm se configurado como importante manifestação da cultura lúdica infantil, sobre as quais as crianças constroem as suas experiências nas instituições dedicadas à sua educação (BRASIL, 2010, 2018).

Essas manifestações lúdicas potencializam os processos de apropriação e de ressignificação cultural por parte das crianças, permitindo que elas construam conhecimentos em suas experiências brincantes por meio de sua cultura de pares²³. Nesse sentido, faz-se necessário discutirmos o modo como as brincadeiras de faz de conta vêm sendo abordadas nas produções acadêmico-científicas da Educação Física brasileira, identificando os autores de base, as áreas do conhecimento as quais esses autores estão vinculados e os principais conceitos que subsidiam essas produções.

De acordo com Caillois (1990), na brincadeira de faz de conta, está presente a imitação, a dramatização (*denominada mimicry*), uma atividade lúdica em que predomina a fantasia, a turbulência e o improviso. Nela, a realidade objetiva é trocada por uma situação não literal. Um cabo de vassoura, por exemplo, pode virar um cavalo

²² Parte desse capítulo foi publicado na Revista Motrivivência (v. 33, n. 64, p. 01-24, 2021). Acesso pelo link: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/77592/46875>

²³ Segundo Corsaro (2011, p. 32), a cultura de pares se caracteriza como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”.

e uma caixa de fósforos pode representar um carrinho. Não só com objetos a brincadeira de faz de conta se materializa, as crianças, com seus corpos em movimento, criam enredos e personagens que transformam o mundo, dando novas cores, formas e sentidos para ele. Na perspectiva de Kishimoto (2003, p. 39), “[...] a brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária”.

Essa perspectiva coaduna com a concepção de infância presente nos documentos orientadores da Educação Infantil no Brasil, que consideram a criança como sujeito ativo em seus processos de desenvolvimento e de socialização, rechaçando, dessa forma, a ideia de passividade e subalternidade dos infantis em relação ao adulto.

Contudo, segundo Soares, Côco e Ventrone (2016), há uma secundarização das brincadeiras nos espaços e tempos das instituições infantis em detrimento das aprendizagens cognitivas e intelectuais. As autoras indicam que, de forma majoritária, as brincadeiras são utilizadas pelas instituições infantis como recurso didático-pedagógico ou como estratégia para ocupar as crianças nos momentos de planejamento das professoras. Ao criticar essa abordagem, elas acenam para a necessidade de “[...] refletir sobre o trabalho educativo com as crianças, compreendendo a brincadeira como atividade privilegiada de aprendizagem, de desenvolvimento e, sobretudo, de interação com o outro” (SOARES; CÔCO; VENTORIM, 2016, p. 104).

Buscando superar esse viés utilitarista, em que a brincadeira é apropriada apenas como meio, como estratégia metodológica para atingir determinados objetivos de ensino, ou seja, como uma espécie de *isca* para despertar os interesses dos infantis, estudos no campo da Educação Física (BARBOSA, 2018; GRILLO, 2018; KLIPPEL, 2013; MAZZEI *et al.*, 2018) têm discutido as brincadeiras de faz de conta como importante manifestação da cultura lúdica, capaz de assegurar o inalienável direito de brincar às crianças e de potencializar as suas agências em seus processos educacionais, ou seja, suas capacidades de pensar e agir por elas mesmas.

Esses estudos, ancorados em diferentes bases teóricas e epistemológicas, reconhecem e valorizam o protagonismo infantil, as autorias e as produções culturais das crianças em suas experiências brincantes nas instituições infantis.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que produziu um Estado do Conhecimento acerca das produções acadêmico-científicas da Educação Física sobre as brincadeiras de faz de conta na Educação Infantil. Apoiados em Morosini e Fernandes (2014, p. 155), concebemos o Estado do Conhecimento como a “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Utilizamos como fontes as produções veiculadas pelo Catálogo de Teses e Dissertações e o Portal de Periódicos, ambos da Capes. Inicialmente, definimos dois descritores para a busca no Portal de Periódicos: *Educação Física* e *Faz de Conta*. Contudo, no processo de busca, deparamo-nos com uma diversidade de termos que remetem ao objeto deste estudo. Nesse sentido, operamos com o conceito ampliado do Faz de Conta, que abarca expressões como *jogo simbólico* e *papéis sociais*.

Com a intenção de refinar a nossa seleção, estabelecemos os seguintes filtros: tipo de material (artigos); ano de publicação (1996 a 2020)²⁴; idioma (português); como também o campo em que o termo foi pesquisado, em relação à restrição de comparação (contém; é exato)²⁵. No Portal de Periódicos da Capes, encontramos dez artigos, entretanto, quatro foram descartados, pois não dialogavam como o objeto deste estudo.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, também utilizamos os mesmos descritores: *Educação Física* e *Faz de Conta*. Usamos como filtros a Grande Área do Conhecimento (Saúde) e a Subárea (Educação Física), que resultou em um quantitativo de 630 estudos. Ao refinarmos as nossas buscas nas áreas socioculturais e pedagógicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física, o número de estudos reduziu para 185. Ao analisarmos os títulos e os resumos desses trabalhos, apenas nove contemplaram as dimensões focalizadas neste estudo: Faz de Conta;

²⁴ Selecionamos o ano de 1996 como ponto de partida da periodização, pois, nesse ano, foi homologada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n. 9394/96), que instituiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica no país.

²⁵ A fim de encontrarmos o termo específico, foi utilizada a restrição de comparação *contém; é exato*, pois a intenção foi achar artigos provenientes da Educação Física (contém) e que abordassem as brincadeiras de faz de conta.

Educação Física; e Educação Infantil. Portanto, o *corpus* do capítulo está circunscrito a 15 estudos (três teses, seis dissertações e seis artigos).

No processo de análise, elaboramos dois quadros para a organização dos dados. No Quadro 1, identificamos os títulos dos trabalhos, autor(es), natureza da publicação, local da publicação, autores de base para a discussão do faz de conta e o ano da publicação. No Quadro 2, o foco de análise incide sobre os autores de base, identificando as áreas do conhecimento as quais eles se vinculam e os principais conceitos de suas formulações teóricas que foram mobilizadas pelas produções acadêmico-científicas da Educação Física para discutir as brincadeiras de faz de conta no contexto da Educação Infantil.

1.3 O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE AS BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

As 15 produções encontradas no Portal de Periódicos e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes referentes às produções acadêmicas da Educação Física sobre as brincadeiras de faz de conta na Educação Infantil foram organizadas no Quadro 1, no qual identificamos os títulos dos trabalhos, os autor(es), a natureza da publicação, o local da publicação, os autores de base para a discussão do faz de conta e o ano da publicação.

Quadro 1 – Produções acadêmico-científicas da Educação Física sobre as brincadeiras de faz de conta

Título	Autoria	Natureza	Local	Autores de Base	Ano
Educação física infantil e o jogo de faz de conta como estratégia pedagógica	Marcos P. V. C. Pereira <i>et al.</i>	Artigo	Caderno de EF e Esporte	Vygotsky	2019
Educação Física na Educação Infantil: da estruturação à implementação pedagógica	Juliana Dias Boaretto	Tese	PPGEF/UEM-UEL	Piaget	2019
Análise semiótica do vídeo “assim é ser criança”: o papel do jogo de faz de conta no protagonismo e autoria das crianças	Victor Reis Mazzei Rodrigo L. D. R. Martins Raquel F. M. Barbosa André da Silva Mello	Artigo	Revista Motivivência	Benjamin Certeau Corsaro	2018
Hibridismo brincante: um estudo sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil	Raquel F. M. Barbosa	Tese	PPGEF/UFES	Certeau Corsaro Vygotsky	2018
Mediação semiótica e jogo na perspectiva histórico-cultural em Educação Física escolar	Rogério R. M. Grillo	Tese	PPGEF Unicamp	Vygotsky	2018
Dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil: um olhar a partir das práticas pedagógicas com a EF	Vanessa Guimarães	Dissertação	PPGEF/UFES	Certeau Corsaro Vygotsky	2018
Práticas corporais na Educação Infantil: análise dos procedimentos metodológicos das professoras polivalentes de uma escola do município de Recife-PE	Paula R. P. Boulitreau	Dissertação	PPGEF/UPE	Vygotsky Corsaro	2017
Formação continuada na Educação Infantil: interfaces com o brincar	Letícia C. Soares Valdete Côco Silvana Ventorim	Artigo	Revista Holos	Vygotsky	2016
Por uma perspectiva pedagógica para intervenção da Educação Física com a Educação Infantil	Lívia C. de Assis	Dissertação	PPGEF/UFES	Certeau Corsaro Vygotsky	2015
O Pibid e a formação docente em Educação Física para a Educação Infantil	Rodrigo L. D. R. Martins	Dissertação	PPGEF/UFES	Certeau Corsaro	2015
O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica	Heloisa dos S. Simon Eleonor Kunz	Artigo	Revista Movimento	Merleau-Ponty	2014
Rodopiando com o Saci-Pererê: movimentos do brincar na Educação Infantil	Fernando T. Roveri	Artigo	Revista Holos	Vygotsy	2014
O lúdico e a violência nas brincadeiras de luta: um estudo do “se - movimentar” das crianças em uma escola pública de São Luís, Maranhão	Mayrhone J. A. Farias Ingrid D. Wiggers Raimundo N. Viana	Artigo	Revista Holos	Corsaro Merleau-Ponty	2014
O jogo na Educação Física da Educação Infantil: usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES	Marcos V. Klippel	Dissertação	PPGEF/UFES	Certeau Corsaro Vygotsky	2013
Brincar-e-se-movimentar e a imaginação da criança	Heloisa dos S. Simon	Dissertação	PPGEF/UFES	Merleau-Ponty	2013

Fonte: elaboração própria.

Os trabalhos selecionados foram produzidos entre 2013 e 2019. O ano de início das publicações (2013) pode estar relacionado à transição da concepção de infância presente nos documentos que orientam a Educação Infantil no Brasil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010, 2013a) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) migraram de uma perspectiva de infância ancorada, sobretudo, na Psicologia do Desenvolvimento²⁶ para uma concepção pautada na Sociologia da Infância (MELLO *et al.*, 2016), em que as crianças são consideradas como sujeitos ativos em seus processos de desenvolvimento e de socialização. Nesses documentos, as brincadeiras de faz de conta são consideradas como importantes manifestações lúdicas para o reconhecimento e a valorização das agências infantis.

Outro fator que pode ter contribuído para que o período de publicação dos trabalhos analisados se localize entre os anos de 2013 e 2019 é a própria inserção da Educação Física no contexto da Educação Infantil no Brasil, que se acentuou principalmente a partir da década de 2010 (MARTINS, 2018). Apesar do crescimento da produção sobre as brincadeiras de faz de conta no campo da Educação Física quando comparado a outras áreas do conhecimento (Pedagogia, Fonoaudiologia, Educação Especial, Sociologia e Filosofia), percebemos que essa produtividade ainda é incipiente.

Temos a hipótese de que a baixa produção quando comparada às outras áreas do conhecimento está associada ao paradigma desenvolvimentista e psicomotor, que ainda é hegemônico nas produções acadêmicas e nas práticas pedagógicas da Educação Física nessa primeira etapa da Educação Básica (MARTINS; TOSTES; MELLO, 2018). Nesse paradigma, as crianças encontram pouco espaço para manifestar as suas subjetividades e as suas práticas autorais, pois os movimentos são externamente orientados, pautados em sequências universais de desenvolvimento. As brincadeiras, nessa perspectiva, são utilizadas para diversificar e combinar habilidades motoras básicas ou para ampliar a vivência das capacidades psicomotoras.

²⁶ Perspectiva presente nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), documento que antecedeu as DCNEI (BRASIL, 2010, 2013) e a BNCC (BRASIL, 2018).

Manoel (2008) difere movimento de ação. Para o autor, o ser humano não se movimenta, mas age em seu contexto sociocultural. O movimento é definido pela física como deslocamento do corpo no espaço, destituído de sentido por quem o produz. Já a ação é compreendida como o movimento carregado de experiências pessoais, de história, de cultura, ou seja, de sentidos coletivamente construídos. Portanto, de acordo com o autor, a EF deve lidar com as ações que os indivíduos produzem em seus diferentes contextos socio-interacionais.

Das nove teses/dissertações encontradas, seis são provenientes do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEF/UFES), o que confirma os resultados encontrados na pesquisa de Farias *et al.* (2019), que analisou a produção do conhecimento sobre a Educação Física na Educação Infantil e constatou que esse programa é o que tem o maior número de produções sobre a temática no Brasil.

Desses seis trabalhos, cinco (uma tese e quatro dissertações) são de membros do Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e Seus Fazeres (NAIF), grupo de pesquisa que busca reconhecer a centralidade e o protagonismo das crianças em seus processos de ensino-aprendizagem com a Educação Infantil. Em um dos artigos selecionados, os autores também estão vinculados a esse grupo.

Das seis produções veiculadas em periódicos científicos, verificamos que três foram publicadas na Revista Holos, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Esse periódico, de escopo interdisciplinar, tem valorizado publicações que buscam superar o *olhar adultocêntrico* que, historicamente, as instituições de EI têm lançado sobre as crianças, enxergando-as apenas pelas suas ausências e incompletudes (SARMENTO, 2013). Para romper com essa visão, as publicações na Revista Holos referem-se às brincadeiras de faz de conta como possibilidade para que os infantis produzam cultura e tenham autonomia em seus mundos de vida.

As outras três publicações estão distribuídas em três importantes periódicos da Educação Física Brasileira: a Revista Movimento, publicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; a Revista Motrivivência, publicada pela Universidade Federal de Santa Catarina; e o Caderno de Educação Física e Esportes, publicado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Esses três periódicos possuem escopo associado às áreas sociocultural e pedagógica da Educação Física

e, em suas edições, apresentam pesquisas que criticam e problematizam métodos de ensino conservadores, centrados exclusivamente nos(as) professores(as) e que invisibilizam a participação das crianças nos processos de ensino-aprendizagem empreendidos pelas instituições infantis.

As 15 produções selecionadas mobilizaram seis autores de base para discutir as brincadeiras de faz de conta no campo da Educação Física. São eles: Lev S. Vygotsky, Jean Piaget, Walter Benjamin, Merleau-Ponty, William Corsaro e Michel de Certeau. Esses autores, em oito produções, são utilizados isoladamente e, em sete estudos, aparecem articulados entre si. O Quadro 2 apresenta os autores de base, as áreas do conhecimento as quais as produções estão vinculadas e os principais conceitos mobilizados nas discussões sobre as brincadeiras de faz de conta no contexto da Educação Infantil.

Quadro 2 – Autores de base, áreas do conhecimento e principais conceitos

Autores de Base	Lev S. Vygotsky	Jean Piaget	Walter Benjamin	Merleau-Ponty	Willian Corsaro	Michel de Certeau
Áreas do Conhecimento	Psicologia Sócio Histórica	Psicologia Genética	Filosofia	Filosofia	Sociologia da Infância	História cultural
Principais Conceitos	Separar objeto de significado Internalização de papéis sociais	Formação Simbólica	Mimeses	Experiência Percepção	Reprodução Interpretativa Cultura de pares	Consumo Produtivo Tática e estratégia

Fonte: elaboração própria.

1.3.1 O faz de conta em Vygotsky

Nascido na Bielorrússia, Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) é um autor associado à Psicologia Sócio-histórica, cuja base epistemológica está fundada no materialismo histórico-dialético. Vygotsky é considerado interacionista, pois pressupõe que o desenvolvimento ocorre na convergência dos fatores biológicos com os aspectos sociais e culturais. Esse pensador afirma que as dimensões sociais e

culturais têm prerrogativa nos processos de desenvolvimento humano, sendo a relação entre pensamento e linguagem um dos principais focos de seus estudos. O autor assegura que as funções psicológicas superiores, ou seja, aquelas tipicamente humanas, como raciocínio lógico, memória, movimentos voluntários, dentre outras, são mediadas pelo signo²⁷. O signo é o instrumento da atividade psíquica.

O signo, porém, não é inato. Ele não é algo biologicamente dado, é uma aprendizagem social. É justamente sobre o desenvolvimento da capacidade simbólica de representar a realidade por meio de signos que estão localizadas as contribuições das brincadeiras de faz de conta para Vygotsky. Segundo o autor, esse tipo de brincadeira apresenta uma dupla função: separar objeto de significado e permitir que as crianças internalizem papéis sociais que estão além do seu nível de desenvolvimento real.

Para Vygotsky (2011), a brincadeira de faz de conta permite que a criança construa diferentes significados sobre os objetos e não opere com o objeto em si, contribuindo, dessa maneira, para que o seu pensamento trabalhe no campo das representações e das criações simbólicas. Por exemplo, ao brincar com o controle remoto da televisão como se fosse um carrinho, a criança não está operando com o significado real do objeto, ou seja, trocar os canais da televisão ou então aumentar e diminuir o volume. Ao proceder dessa forma, a brincadeira de faz de conta contribui para que o pensamento infantil ganhe liberdade, potencializando, assim, a capacidade de representar simbolicamente a realidade.

A função de internalizar papéis sociais indica que as crianças estão operando no plano simbólico, além do seu nível de desenvolvimento real. Ao brincarem de escolinha, por exemplo, elas irão agir com comportamentos típicos de uma professora, diretora, alunos, pais *etc.* Desse modo, as condutas assumidas nas brincadeiras possibilitam que os pequenos se comportem de maneira mais avançada do que aquela habitual para a sua idade (VYGOTSKY, 2010). Nesse tipo de brincadeira de faz de conta, as crianças operam na zona de desenvolvimento proximal, pois a internalização de papéis sociais mais avançados auxilia como “molas propulsoras” para seu desenvolvimento real (ROSA, 2014, p. 17).

²⁷ A grosso modo, signo é tudo aquilo que está no lugar de outra coisa. A palavra *borracha*, por exemplo, indica o objeto para apagar a escrita feita a lápis. Por meio dos signos, os seres humanos conseguem representar simbolicamente a sua realidade, não precisando da presença material dos objetos para operar com eles.

No campo da Educação Física, diferentes autores dialogaram com Vygotsky para pensar a mediação pedagógica com as brincadeiras de faz de conta no contexto da Educação Infantil. Rocha, Winterstein e Amaral (2009) discutem o papel dessas brincadeiras na promoção das interações sociais entre crianças na Educação Física, evidenciando as relações sociais estabelecidas entre elas por meio dos personagens assumidos durante o faz de conta. Rosa (2014) analisou como diferentes materiais não estruturados potencializam a imaginação das crianças nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, permitindo que elas criem enredos, personagens e histórias em suas *engenharias brincantes* (BARBOSA, 2018).

Os resultados indicam que a abordagem histórico-cultural se constitui como referencial teórico profícuo nas relações da Educação Física com a Educação Infantil. Os conceitos de Vygotsky estão presentes em sete trabalhos encontrados nesta pesquisa (ASSIS, 2015; BARBOSA, 2018; GRILLO, 2018; GUIMARÃES, 2018; KLIPPEL, 2013; PEREIRA *et al.*, 2019; SOARES; CÔCO; VENTORIM, 2016). Guimarães (2018, p. 109) afirma que “[...] convergimos com a DCNEI (2010) e com Vygotsky (1998) quando reconhecemos que o corpo que fala, participa desses processos de representação em uma relação de intimidade” [sic]. A autora pontua que a linguagem, quando materializada no corpo por meio de jogos, de brincadeiras e de interações entre os pares, permite se constituir como eixo de trabalho na produção de conhecimento com as crianças na Educação Infantil.

Grillo (2018), com base em Vygotsky, compreende que todo jogo, seja de faz de conta, protagonizado, de regras ou de estratégia, apresenta como característica a situação fictícia, entendida como uma espécie de atividade criadora, preponderante para que o jogo se efetive. Essa situação fictícia, em si, possui regras de comportamentos, mesmo que seja uma brincadeira de faz de conta ou protagonizada e não requeira um conjunto apriorístico de regras formuladas por convenção. Vygotsky (1991, p. 56) afirma que “[...] o jogo traz oportunidade para o preenchimento de necessidades irrealizáveis e, também, a possibilidade para se exercitar no domínio do simbolismo”.

Segundo Pereira *et al.* (2019), o jogo de faz de conta é uma atividade lúdica e abstrata que contribui para o processo de imaginação e de criação da criança. Essa atividade permite o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com destaque para a imaginação e para a produção de sentidos e de significados culturais por parte dos infantis, que emergem do grupo social em que eles estão inseridos.

1.3.2 O faz de conta em Piaget

O biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) é um dos principais expoentes da Psicologia do Desenvolvimento. As questões epistemológicas que moveram os seus estudos foram: como os seres humanos constroem conhecimentos? Como a inteligência se desenvolve? A inteligência, para Piaget, é a capacidade inata do indivíduo para se adaptar ao meio. O termo genética na psicologia piagetiana não tem a conotação de gene, de cromossomo, mas, sim, de gênese, de origem.

Piaget dedicou grande parte de seus estudos a investigar as contribuições dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento humano. Ele classificou os jogos em três categorias: de exercício, de regras e simbólicos. A primeira categoria diz respeito aos jogos e às brincadeiras que ocorrem no período sensório-motor e colaboram para a acomodação de novas aprendizagens.

As brincadeiras como forma de exercício são caracterizadas pela repetição de determinadas ações. Nessa modalidade, não há mediações simbólicas, pois as crianças encontram-se em um período denominado como *universo não representado*, em que prevalece a inteligência prática, ou seja, as ações são de natureza sensório-motora, sem a mediação do signo.

As brincadeiras de regras contribuem para a transição do pensamento egocêntrico para o socializado e também para a passagem da fase heterônoma para a autônoma. No primeiro caso, as regras, por mais simples que sejam, exigem que as crianças se comportem na brincadeira a partir de determinadas convenções sociais (as regras) e não somente considerando os seus desejos e interesses. Caso contrário, os jogos e as brincadeiras coletivas seriam inviáveis. Já no segundo caso, que ocorre no plano do desenvolvimento da moral, as regras contribuem para a transição da heteronomia, período em que as normas são externamente orientadas, estabelecidas pelo poder da autoridade, para a autonomia, momento em que as crianças se constituem como legisladoras das regras dos jogos, ou seja, são sujeitos ativos na sua elaboração e modificação.

Os jogos e as brincadeiras simbólicas se relacionam com a dimensão do faz de conta, pois pressupõem uma estrutura representativa, seja na capacidade de simular um

objeto ausente ou uma situação fictícia. Essas atividades lúdicas contribuem para a consolidação dos esquemas das crianças, permitindo que a inteligência se estabeleça em patamares mais elaborados de organização²⁸.

Sobre esse contexto simbólico, Mello e Damasceno (2011) afirmam que o desenvolvimento da criança se caracteriza quando ocorrem algumas transformações na relação entre o significante e o significado em um processo subjetivo no qual existe um predomínio da assimilação sobre a acomodação. Conforme os autores, “[...] a criança submete o real à sua interpretação, à aproximação da escolha de símbolos mais próximos da realidade (socialmente reconhecidos)” (MELLO; DAMASCENO, 2011, p. 42).

Na área da Educação Física brasileira, provavelmente a obra mais expressiva na utilização dos pressupostos de Piaget é o livro *Educação de corpo inteiro*, de João Batista Freire (1997). Nesse livro, o autor destaca a importância das brincadeiras e dos jogos simbólicos, como os de faz de conta, na construção dos *esquemas motores*. Esquemas são formas singulares que os sujeitos utilizam para pensar e agir em diferentes situações.

Por meio do faz de conta, as crianças inventam novas formas brincantes, dão significados às suas ações e afirmam as suas identidades, superando, dessa forma, a dicotomia entre corpo e mente. Segundo Freire (1997, p. 116), no campo simbólico “[...] pode-se fazer de conta aquilo que na realidade não foi possível”.

Pereira *et al.* (2019) afirmam que o jogo de faz de conta apresenta diversas contribuições pedagógicas no que se refere à interação entre seus praticantes, à valorização do conhecimento prévio das crianças, ao desenvolvimento e à ampliação das habilidades motoras e cognitivas exigidas pelas situações problemas que surgem durante o jogo, bem como à liberdade de escolha nas respostas e no exercício da criatividade.

Em relação a isso, Boaretto (2019) complementa que as crianças precisam desenvolver suas emoções, sua afetividade e criatividade, e o jogo e as brincadeiras de faz

²⁸ Para Piaget, organização é a tendência do ser humano em criar sistemas cada vez mais complexos de conhecimentos. Assim, a inteligência não é o acúmulo de informações, mas a maneira cada vez mais elaborada de lidar com elas.

de conta são as principais formas de se promover ações com vistas a essa construção que admite as perspectivas das crianças e de seus mundos de vida.

1.3.3 O faz de conta em Benjamin

O filósofo alemão Walter Benjamin, da Escola Crítica de Frankfurt, ajuda a compreender, por meio do conceito de *mimeses*, a importância da brincadeira de faz de conta. Schlesener (2009, p. 153) descreve a capacidade mimética como “[...] o talento de recriar relações, de configurar, de redefinir e repovoar os espaços, conforme a imaginação e os desejos [...]”. Nas palavras do próprio Benjamin (1995, p. 91),

“[...] a criança que se posta atrás do reposteiro se transforma em algo flutuante e branco, num espectro. [...] E, atrás de uma porta, a criança é a própria porta; é como se tivesse vestido com um disfarce pesado e, como bruxo, vai enfeitiçar a todos que entrarem desavisadamente”.

Para Benjamin (1985, p. 108), a expressão mais fiel da capacidade mimética é a brincadeira infantil, que está impregnada “[...] de comportamentos miméticos que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas”. Schlesener (2011, p. 130) afirma que

“[...] a experiência infantil da brincadeira, da expressão mimética e lúdica, se constitui como o germen do novo que pode ser contraposto a experiência do adulto, adaptado as condições do mundo regido pelo modo de produção e de representação modernos [sic].

A experiência é algo fundamental para que a capacidade mimética possa se manifestar. Para Benjamin, experiência e vivência são duas dimensões distintas e, nos dias atuais, as experiências têm empobrecido, pois, para o autor, muitas coisas têm acontecido, mas poucas têm nos trazido experiências. Para as crianças, não é

diferente. O estilo de *vida contemporâneo*²⁹ tem limitado as experiências infantis, uma vez que os pequenos, cada vez mais cedo, estão sendo submetidos a uma racionalidade adulta, voltada para a formação precoce: *ballet*, inglês, futebol, música, *kumon*, judô, reforço escolar, que fazem parte da rotina de muitos infantis.

A brincadeira de faz de conta se apresenta como um contraponto a essas vivências que anulam as experiências. Nos espaçostempos das brincadeiras de faz de conta, as crianças têm a oportunidade, por meio das *mimeses*, de ressignificar a realidade, de imprimir as suas marcas identitárias aos padrões culturais estabelecidos pelos adultos. A própria BNCC valoriza os *campos de experiências*³⁰ das crianças na dinâmica curricular da Educação Infantil, considerando-os como uma oportunidade de interagir com pessoas, com objetos, com situações, atribuindo-lhes um sentido pessoal (BRASIL, 2018).

Mazzei *et al.* (2018), a partir de Walter Benjamin, compreendem que, nos processos miméticos, as crianças transformam suas realidades, deixam suas marcas pessoais e constantemente produzem algo novo, que transcende a mera imitação, concedendo a ela a assinatura autoral. No ato de brincar, elas expressam sua potência inventiva, assimilam os espaços de convívio, as relações sociais, bem como as representações da vida ordinária. Conforme Benjamin (1984, p. 77), “[...] se a criança não é nenhum Robinson Crusóé, assim também as crianças não se constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provém”. Há um diálogo simbólico entre elas e a comunidade inserida.

Compreende-se, assim, que a criança está inserida socialmente e produz cultura conforme se apropria dos comportamentos e conhecimentos mediados pelos adultos e por outras crianças. Ratifica-se a concepção de ator social e de sujeito histórico (BRASIL, 2013a; 2018), uma vez que ela participa do cotidiano e interfere na sua própria história. É importante pontuar que tal reconhecimento não exclui a

²⁹ Sem a intenção de generalizar o estilo de vida para diferentes contextos e épocas, a globalização é um fenômeno que homogeneiza os comportamentos humanos. A subjetivação, que é a objetivação das subjetividades, estabelece condutas impostas pelos desígnios da Indústria Cultural (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

³⁰ Os campos de experiências são um conceito apresentado pela BNCC que se constitui por “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40).

responsabilidade dos professores, mas reforça o compromisso ético para com as crianças.

1.3.4 O faz de conta em Merleau-Ponty

Maurice Merleau-Ponty nasceu no dia 14 de março de 1908, na França. Dentre suas produções, destacam-se *A Estrutura do comportamento* e *Fenomenologia da Percepção*, publicadas entre 1942 e 1945, ambas voltadas para a reflexão sobre o corpo e a consciência. Para Merleau-Ponty (1999), a percepção é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles.

Conforme o autor, o mundo que nos é revelado por nossos sentidos e pela experiência de vida parece-nos, à primeira vista, o que melhor conhecemos. Contudo, não é possível confiar no que se apresenta diante dos olhos, pois não passa de uma falsa aparência. O autor pontua que o mundo corresponde ao meio natural e ao campo de todos os nossos pensamentos e de todas as nossas percepções explícitas, em que o homem se constitui na relação com o mundo como um sujeito encarnado. Uma vez que o homem está no mundo, constituindo-se como ser humano.

Para Merleau-Ponty, é através da linguagem que a criança aprende, pois a criança, ao nascer, apropria-se dos objetos culturais existentes e aprende a servir-se deles como os outros se servem, uma vez que o esquema corporal assegura a correspondência imediata entre aquilo que ela vê fazer e aquilo que ela faz. Todo esse processo é mediado pela linguagem. A partir dessa perspectiva, entende-se que a brincadeira de faz de conta é permeada pela narrativa, no diálogo com a criança e a sua imaginação. Dessa forma, os objetos e as palavras ganham sentidos e significados para esse sujeito na relação com o outro, “[...] colaboradores em uma reciprocidade perfeita, nossas perspectivas escorregam uma na outra, nós coexistimos através de um mesmo mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 475).

No campo da Educação Física, Simon (2013) indica que as pesquisas e as atividades sobre o movimento humano têm voltado seu foco para as crianças pequenas, especialmente para o processo de constituição desse *universo infantil*. Nessa

aproximação, Merleau-Ponty tem se constituído como um importante interlocutor, tendo em vista sua perspectiva de que a criança vê o mundo de um modo diferente do adulto. Tais percepções possibilitam que se construa uma relação com o mundo em permanente diálogo com os adultos, mediada pela linguagem.

De acordo com Simon (2013), as experiências proporcionadas pela visão, pela imaginação com uma história ouvida ou lida (o faz de conta), pelo corpo com uma dança são experienciadas por inteiro, pela corporeidade, pela consciência intuitiva que pertence ao ser humano desde o nascimento. Tal afirmação encontra respaldo em Merleau-Ponty (2004), pois o francês afirma que, na percepção primordial, as distinções do tato e da visão são desconhecidas até o momento em que a *ciência do corpo humano* ajuda a distinguir nossos sentidos. “A coisa vivida não é reconhecida ou construída a partir dos dados dos sentidos, mas se oferece desde o início como o centro de onde estes se irradiam” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 130).

No campo de estudos do movimento humano, os modos de acontecimento da percepção, presentes no se-movimentar³¹, têm, em Elenor Kunz, uma referência para a Educação Física. Simon e Kunz (2014) se debruçaram sobre as questões da imaginação, uma vez que consideram “[...] esta capacidade pouco estudada ainda, e com grande potencial de liberdade, no que diz respeito ao movimento humano, e principalmente na compreensão do brincar-e-se-movimentar da criança” (SIMON; KUNZ, 2014, p. 55).

Conforme Simon e Kunz (2014), a atividade proposta pelo professor traz a sua intencionalidade e proporciona o encontro para que a experiência ocorra. Todavia, há um transbordamento das aprendizagens, uma vez que o mundo vivido da criança e o que todos sentem ao viver a mesma vivência depende da percepção, ou seja, ocorre na relação entre o particular e o universal. Os docentes “[...] devem não só criar e exprimir uma ideia, mas ainda despertar as experiências que a enraizaram nas outras consciências” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 135).

O faz de conta é uma brincadeira que permite alcançar o universo infantil e colabora com o desenvolvimento integral da criança. De acordo com Farias, Wiggers e Viana

³¹ A teoria do “se-movimentar” proposta por Kunz, defende o movimento humano a partir da sua inerente potencialidade criativa. Considera o sujeito que se movimenta, a situação ou contexto em que o movimento é realizado e o significado ou sentido relacionado ao movimento. (KUNZ et al, 2010)

(2014), a partir de Merleau-Ponty, o corpo é a condição primeira de *estar-no-mundo*, ou seja, trata-se de um sujeito encarnado. Na interação com o mundo, cada gesto é um objeto refratável, são representações particulares e únicas, que ganham sentidos nas relações entre os sujeitos, na experiência compartilhada. Reforça-se a perspectiva da criança como ator social, um sujeito que participa na produção de cultura, produz sentidos e significados no se-movimentar, representado na relação homem-mundo.

1.3.5 O faz de conta em Corsaro

William Arnold Corsaro é professor titular da Faculdade de Sociologia da Universidade de Indiana, Bloomington, nos Estados Unidos. Esse autor é um dos principais representantes do campo da Sociologia da Infância em sua corrente interpretativa. Para Mello *et al.* (2016, p. 134), essa área do conhecimento “[...] busca superar a perspectiva da criança como um ‘ser-em-devir’, para focalizar as suas características como ‘ser-que-é’, na completude de suas competências e disposições”. Para Sarmiento (2013), a Sociologia da Infância procura romper com a visão *adultocêntrica* de educação, que anula as potencialidades criativas e subjetivas das crianças. Esse rompimento, segundo Mello *et al.* (2016, p. 134), “[...] pressupõe a análise dos mundos infantis a partir da sua própria realidade, da auscultação da linguagem da criança e da compreensão das suas culturas de pares”.

Um dos principais conceitos formulados por Corsaro foi o de *reprodução interpretativa*, que permite compreender as crianças sob um novo enfoque, tirando-as da condição de subalternidade em relação aos adultos, que as veem como incapazes e incompletas, apenas pelas suas ausências. O autor compreende que o termo *interpretativa* abarca os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, “[...] significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança social” (CORSARO, 2009, p. 31).

É na brincadeira de faz de conta que a reprodução interpretativa encontra o seu maior espaço de expressão. Dentre as principais fontes que inspiram as crianças nesse tipo

de brincadeira, destacam-se os contos infantis, as lendas populares e os desenhos animados veiculados pela mídia. As brincadeiras de *lutinha*, por exemplo, muitas vezes personificadas pelos heróis e vilões de desenhos animados, constituem formas singulares sob as quais os pequenos produzem culturas. Criar e reconhecer as produções culturais infantis em diferentes contextos sociais, sobretudo nas instituições infantis, perpassa pela valorização das brincadeiras de faz de conta (BARBOSA, 2018).

No campo da Educação Física, a pesquisa de Barbosa, Martins e Mello (2017, p. 12) analisou a reprodução interpretativa das crianças em uma brincadeira de faz de conta em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES, localizado em uma comunidade marcada pela violência. Com base em Corsaro (2011), os autores notaram que as crianças operaram com o contexto social e incorporaram, em suas brincadeiras de faz de conta, elementos do cotidiano, como armas, tiros, pessoas em conflito com a lei e comportamentos que representam as abordagens policiais.

Ao brincar com questões relacionadas à violência proveniente do contexto onde a escola está inserida, as crianças foram acrescentando elementos lúdicos e fictícios na situação de faz de conta. Em um primeiro momento, pode parecer que esse tipo de prática acaba contribuindo para a reprodução dessa violência. Contudo, concordamos com Jones (2004, p. 12) quando afirma que

Explorar o que é impossível, perigoso demais ou proibido, para elas, em um contexto controlado e seguro, é uma ferramenta importante para que aceitem os limites da realidade. Brincar com o ódio é uma maneira valiosa de reduzir seu poder. Ser mau e destrutivo na imaginação é uma compensação vital para a loucura a que todos nós precisamos nos submeter se quisermos ser uma pessoa boa.

Corsaro (2011, p. 128) apresenta o conceito de cultura de pares para caracterizar o conjunto de atividades, valores, artefatos, desejos e anseios que as crianças criam e compartilham nas suas interações sociais. Assis (2015) nos diz que, para a efetivação de práticas centradas nas crianças, é necessário que o(a) professor(a) adote uma postura reativa (CORSARO, 2005), ou seja, que ele(ela) aguarde e observe as reações das crianças em relação à sua presença e aos encaminhamentos adotados

nas aulas. A não observância dessa orientação inibe as manifestações espontâneas e criativas das crianças.

O conceito de *reprodução interpretativa* corresponde ao fio condutor das análises e discussões dos trabalhos encontrados em nossa pesquisa (ASSIS, 2015; BARBOSA, 2018; GUIMARÃES, 2018; MARTINS, 2015; MAZZEI *et al.*, 2018). No campo da Educação Física, na Educação Infantil, esse conceito permite reconhecer que as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros, que elas possuem a capacidade de receber a tradição cultural transmitida pela família e pela escola e em transformá-la, adequando-a a suas práticas sociais no âmbito das relações entre pares.

1.3.6 O faz de conta em Certeau

O historiador e filósofo francês Michel de Certeau (1925-1986) é um dos principais representantes da História Cultural, movimento que combina as abordagens da antropologia e da história para olhar as tradições da cultura popular e as interpretações culturais da experiência humana. Embora Certeau não tenha escrito especificamente sobre as brincadeiras de faz de conta, o conceito de consumo produtivo por ele proposto tem sido utilizado pelas áreas da Educação e da Educação Física para compreender como os seres humanos ressignificam os bens culturais que lhes são ofertados.

Para esse autor francês, há uma estética da recepção que demarca formas particulares de apropriação cultural, ou seja, os seres humanos não assimilam passivamente as formas culturais que lhes são oferecidas: “Uma criança ainda rabisca e suja o livro escolar; mesmo que receba um castigo por esse crime, a criança ganha um espaço, assina aí sua existência de autor” (CERTEAU, 1994, p. 94). Nesse sentido, as crianças apresentam um modo peculiar de se apropriar dos bens culturais como sujeitos ativos nas relações sociais e produção de cultura.

A brincadeira de faz de conta, a partir de Certeau, tem ajudado a compreender as crianças como praticantes do cotidiano, como autoras de suas próprias vidas e que

reinterpretam, incessantemente, a cultura na qual estão inseridas. Os infantis, com os seus corpos e com as suas ações sobre o mundo, desafiam cotidianamente o modelo de escolarização centrado nos adultos e encontram, no faz de conta, um terreno fértil para exercerem as suas inventividade e autorias. Mais do que uma atividade lúdica, com predomínio da fantasia e da não-literalidade, a brincadeira de faz de conta, ancorada em Michel de Certeau, tem se configurado como espaço/tempo de criação e de afirmação identitária das crianças.

No campo da Educação Física, as ideias de Certeau começaram a circular com mais intensidade a partir dos anos de 2000. Os grupos de estudos Proteoria³² e NAIF, localizados na UFES, têm se destacado no cenário nacional pela vasta produção de teses, dissertações, livros, capítulos de livros e artigos que dialogam com os postulados desse autor.

Klippel (2013) analisa os usos e as apropriações que as crianças fazem dos jogos e das brincadeiras nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, constatando que as ressignificações das atividades lúdicas são mediadas, em grande parte, pelas situações de faz de conta. Martins (2015) investigou o papel dos jogos e das brincadeiras de faz de conta no desenvolvimento do protagonismo das crianças na Educação Infantil. Já Barbosa (2018) discute o papel do faz de conta e da imaginação nas brincadeiras lúdico-agressivas que ocorrem no cotidiano da Educação Infantil.

Os trabalhos encontrados (ASSIS, 2015; BARBOSA, 2018; GUIMARÃES, 2018. MAZZEI *et al.*, 2018) indicam ainda que outros conceitos de Certeau são mobilizados para compreender as *artes de fazer* desses praticantes da Educação Infantil. Mazzei *et al.* (2018, p. 158) entendem que “[...] a criatividade das crianças é mobilizada como tática para confrontar o estabelecido, agindo como um ato de resistência, ao ressignificar padrões culturais instituídos”.

As apropriações dos conceitos de Certeau pelos pesquisadores da Educação Física, sobretudo no que tange à sua compreensão sobre a cultura e o homem ordinário, tem contribuído para o reconhecimento e a valorização das produções culturais das crianças nos cotidianos da Educação Infantil, de modo que elas sejam reconhecidas

³² Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo.

em suas inventividades, imaginações e autorias, principalmente aquelas manifestadas por meio das brincadeiras de faz de conta.

1.4 O QUE OS DADOS DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SINALIZAM?

Este capítulo não teve a pretensão de esgotar as fontes. Provavelmente, por conta dos critérios de exclusão e de inclusão e dos descritores selecionados, muitas produções acadêmico-científicas da Educação Física que discutem as brincadeiras de faz de conta na Educação Infantil deixaram de compor as análises empreendidas nesta seção da tese.

Nossa intenção foi produzir, de maneira exploratória, um Estado do Conhecimento para compreender o modo como as produções acadêmico-científicas da Educação Física têm dialogado com as brincadeiras de faz de conta no contexto da Educação Infantil. Para tanto, apresentamos os conceitos centrais dos autores que fundamentam as produções analisadas e, posteriormente, sinalizamos como cada trabalho discute as brincadeiras de faz de conta nas instituições infantis.

Mesmo com os limites já apontados, este estudo propiciou importantes reflexões para a compreensão do tema. A primeira delas, decorrente do período temporal em que os trabalhos analisados foram publicados, é a hipótese de que o interesse da Educação Física pelas brincadeiras de faz de conta ocorreu de maneira concomitante com as mudanças nos documentos orientadores da Educação Infantil, que passaram a valorizar as crianças como sujeitos ativos em seus processos de desenvolvimento e de socialização.

Nessa perspectiva, as brincadeiras, sobretudo as de faz de conta, não são concebidas apenas como meio, como recurso metodológico para a promoção de diferentes aprendizagens, mas como capital cultural lúdico capaz de potencializar as agências das crianças. Há necessidade de ratificar essa hipótese a partir de outras investigações sobre o tema.

Outra importante constatação é a pluralidade de autores e de conceitos mobilizados pelas produções acadêmico-científicas da Educação Física para abordar as brincadeiras de faz de conta na Educação Infantil. Em meio a essa diversidade, encontramos um ponto em comum que consideramos salutar para a área: as produções analisadas compartilham a ideia da brincadeira de faz de conta como atividade lúdica sobre a qual as crianças exercem as suas práticas autorais, produzem cultura e têm as suas subjetividades reconhecidas e valorizadas. Esses trabalhos sinalizam que, por meio das brincadeiras de faz de conta, é possível retirar os pequenos da condição de invisibilidade social e considerá-los como sujeitos sociais competentes, capazes de pensar e de agir sobre si em seus mundos de vida.

A Educação Física, no contexto da Educação Infantil, pela natureza epistemológica do seu objeto de ensino, tem responsabilidade no processo de difusão e de preservação das manifestações da cultura lúdica infantil, principalmente daquelas relacionadas à cultura corporal de movimento. Nesse processo, as crianças não recebem passivamente os bens culturais que lhes são ofertados, pois há uma estética da recepção, em que elas ressignificam as brincadeiras mediadas pelas instituições de EI e pelos(as) professores(as).

Desenvolver uma escuta sensível e um olhar atento para os usos e as apropriações que as crianças fazem dessas brincadeiras é condição imprescindível para que os direitos infantis saiam do plano teórico e se efetivem nos cotidianos das instituições infantis. Sinalizamos para a necessidade delas se apropriarem dessas manifestações culturais como capital cultural lúdico, para que ampliem as suas possibilidades de brincar, de serem crianças e de viverem plenamente as suas infâncias.

Ao assumirmos uma concepção de infância que não enxerga as crianças apenas pelas suas ausências e incompletudes, ou seja, por aquilo que elas ainda não são, mas as veem como sujeitos competentes para produzirem narrativas sobre si e sobre o mundo em seus processos de desenvolvimento e de socialização, as brincadeiras de faz de conta assumem uma importância fundamental nas mediações pedagógicas com a EI, pois elas potencializam práticas que reconhecem e valorizam as produções culturais infantis. Portanto, nos capítulos subsequentes desta Tese, dialogaremos com as brincadeiras de faz de conta como um dos caminhos para evidenciar a escuta e a participação das crianças em seus processos educativos na EI.

CAPÍTULO II

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL EM INSTITUIÇÕES DO INTERIOR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

2.1 APONTAMENTOS INICIAIS

Este capítulo analisa os discursos dos(as) professores(as) de Educação Física sobre as suas práticas pedagógicas na Educação Infantil em municípios localizados no interior do estado do Espírito Santo. Essa análise incide sobre a concepção de infância subjacente à prática do(a) professor(a), com foco nas brincadeiras de faz de conta e no modo como ele(ela) opera as suas aulas de EF em diálogo com a dinâmica curricular própria da EI, que apresenta uma forma escolar distinta das etapas posteriores da Educação Básica.

Consideramos que as práticas pedagógicas se constituem em um processo coletivo de construção do conhecimento pelos atores envolvidos no enredo, orientados por experiências, perspectivas, concepções, possibilidades e realidades socioculturais. Para Steininger (2009, p. 15), pesquisar sobre a prática pedagógica é sempre um desafio, pois ela está relacionada às vivências de cada profissional, ou seja, “[...] é uma construção histórica e social, marcada por diversos atores, que a influenciam com maior ou menor intensidade”.

Os diferentes significados que as práticas pedagógicas podem assumir estão relacionados ao contexto em que elas estão inseridas e são materializadas. Compreender esse cenário nos permite potencializar as discussões sobre as práticas pedagógicas da EF com a EI no interior do estado e, sobretudo, analisar o modo como vem sendo sistematizada a sua legitimação nessa conjuntura.

Segundo Rodrigues (2015), a EF tem se configurado de diferentes maneiras nas instituições de EI em todo o estado do Espírito Santo. Embora os documentos orientadores que norteiam a EI no Brasil apontem para uma determinada perspectiva

de infância e de criança, as maneiras como as instituições infantis e os(as) professores(as) se apropriam dessas orientações estão relacionadas aos seus cotidianos, às suas trajetórias e práticas profissionais estabelecidas nas relações entre pares, nas trocas culturais com as crianças e com outros sujeitos.

Com a ampliação da presença da EF na EI no estado (RODRIGUES, 2015) e, conseqüentemente, o aumento do número de profissionais nas instituições infantis (COCÔ, 2015), interessa-nos pesquisar como são produzidas e sistematizadas as práticas pedagógicas dessa área do conhecimento com a EI. Segundo Martins (2015, p. 1),

Em municípios onde o percurso do atendimento às crianças dos grupos menores ocorre a mais tempo, certamente, já ocorreram oportunidades de se pensar, pesquisar, experienciar, avaliar e ressignificar práticas metodológicas e proposições pedagógicas distintas; entretanto, em sistemas de ensino de municípios que só mais recentemente, por pressão da lei, decidiram intensificar o atendimento às crianças desses mesmos grupos é de se supor que tal trajetória revele-se incipiente.

As metas do PNE (2014/2024) direcionadas à EI são primordialmente voltadas para o atendimento municipal, contudo, recebem respaldo, verbas e uma contribuição das esferas estadual e federal para que sejam atingidas. Esse respaldo está relacionado ao “[...] financiamento, apoio técnico, diretrizes gerais, formação de professores, entre outros” (BRASIL, 2014, p. 14).

Nesse sentido, nos diferentes municípios do estado do ES, as secretarias municipais de educação possuem autonomia e responsabilidade de planejar, organizar, orientar e executar as políticas públicas destinadas à EI. Desse modo, “[...] cada gestão tem livre arbítrio para buscar formas e soluções mais adequadas para a realidade do município” (RODRIGUES, 2015, p. 68).

Temos a hipótese que, de maneira macro em todo interior do estado, encontramos uma diversidade de abordagens, perspectivas, concepções, estratégias, possibilidades e limites que impactam diretamente na prática pedagógica desenvolvida pelos(as) professores(as) nas instituições de EI, bem como na inserção e legitimação da EF nesses cotidianos.

Diante desse cenário, buscamos produzir um mapeamento em todo o estado do ES sobre a presença da Educação Física no contexto da Educação Infantil, como também discutir sobre a concepção de infância subjacente à prática pedagógica dos(as) professores(as) que atuam em instituições localizadas no interior do ES, com foco nas brincadeiras de faz de conta e no modo como esses profissionais operam com a dinâmica curricular da EI.

2.2 ITINERÁRIO PERCORRIDO

Trata-se de um estudo de natureza quali-quantitativa, apoiado na metodologia descritiva (OLIVEIRA, 2011). Esse método busca observar, registrar, analisar, classificar e interpretar uma determinada realidade. Permite também que o pesquisador descreva as características de determinadas populações ou fenômenos com o objetivo de compreender uma determinada realidade social.

Este capítulo opera com duas fontes distintas para o seu desenvolvimento: uma proveniente de mapeamento realizado em todo o estado do Espírito Santo sobre a presença da Educação Física no contexto da Educação Infantil; e outra oriunda de entrevistas semiestruturadas com professores(as) de EF que atuam em instituições de EI no interior do ES.

Para a realização do mapeamento, produzimos, inicialmente, um formulário na plataforma do *Google Forms*³³, que foi encaminhado para os endereços eletrônicos (*e-mails*) das Secretarias de Educação de todos os 78 municípios que compõem o estado do Espírito Santo. O formulário foi constituído pelas seguintes questões:

1. *O município possui o profissional de Educação Física atuando na rede pública de Educação Infantil?*

³³ *Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo *Google*. Os usuários podem usá-lo para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem se utilizar de questionários e formulários de registro de forma gratuita.

2. *Se sim, qual foi o ano de inserção do profissional de Educação Física nessa rede? Qual é o tipo de contrato desse profissional?*
3. *Esse profissional atua exclusivamente na Educação Infantil?*
4. *Qual é o número atual de professores(as) de Educação Física que atuam na rede de Educação Infantil do município?*

No primeiro envio do formulário via *e-mail*, obtivemos o retorno de 11 municípios. Duas semanas após esse envio, devido ao baixo retorno (considerando os limites do instrumento), enviamos novamente o mesmo *e-mail* com o formulário e obtivemos outros 9 municípios respondentes, totalizando 20 devolutivas. A próxima estratégia foi realizar um levantamento de todos os contatos telefônicos das Secretarias de Educação dos municípios não respondentes para que tivéssemos acesso a essas informações. Por meio desses contatos realizados por telefone, obtivemos os dados de outros 21 municípios, totalizando 41 respondentes.

A terceira estratégia para obter informações de um maior número de municípios foi realizada por meio de um levantamento dos contatos telefônicos das instituições de EI do local. Em relação às regiões que possuíam mais de uma instituição que atende crianças de 0 a 5 anos, entramos em contato com duas/três unidades. Já naqueles municípios menores em nível populacional e de extensão, com apenas uma instituição, entramos em contato diretamente com essa unidade. Essa estratégia possibilitou concluir o mapeamento em todos os 78 municípios do estado do Espírito Santo.

Essa última estratégia (o contato telefônico com as instituições de EI dos municípios do ES) foi fundamental para nos aproximarmos do segundo tipo de fonte que compõe este capítulo: os(as) professores(as) de EF que atuam em municípios do interior do ES. A abordagem informal, realizada por meio de ligação para as instituições infantis, viabilizou o contato com alguns(algumas) professores(as) e o aceite de participação na pesquisa³⁴.

Realizamos entrevistas semiestruturadas com dois(duas) professores(as) de cada microrregião que compõe o interior do estado do Espírito Santo (totalizando nove

³⁴ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo (Campus Goiabeiras), sob parecer substanciado nº 4.602.266.

microrregiões, ao considerarmos a exclusão da microrregião Metropolitana, que não está localizada no interior do estado). Na microrregião Litoral Sul, apenas um docente foi localizado para a realização da entrevista. Sendo assim, obtivemos um total de 17 professores(as) participantes. A Imagem 1 ilustra o mapa do Espírito Santo subdividido em microrregiões, sendo possível visualizar também os limites municipais:

Imagem 1 – Mapa do Espírito Santo subdividido em microrregiões



Fonte: Secretaria Estadual de Economia e Planejamento (2012, adaptado).

A microrregião Metropolitana, composta pelas cidades de Vitória (capital), Vila Velha, Guarapari, Viana, Cariacica, Serra e Fundão, foi desconsiderada desse segundo tipo de fonte (entrevistas) devido ao objeto de estudo deste capítulo, que busca analisar as práticas pedagógicas realizadas por professores(as) de EF na EI em municípios localizados no interior do estado do Espírito Santo. Como critérios de seleção desses(as) docentes, definimos: 1) ser professor(a) de Educação Física atuante na Educação Infantil; e 2) ter mais de um ano de docência na EI; e 3) aceitar em participar da pesquisa mediante assinatura do TCLE.

Para selecionar esses(as) professores(as)³⁵, utilizamos uma rede de contatos pessoais, devido à dificuldade de acesso aos(às) profissionais que pertencem aos municípios mais distantes da capital do estado, e também o contato via ligação para as instituições de EI realizado no mapeamento, que nos permitiu acesso a alguns docentes. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas por meio da plataforma *Google Meet*, que possibilita um serviço de comunicação por vídeo com outros sujeitos de forma gratuita.

Com duração de aproximadamente 30 minutos, as questões socializadas³⁶ no momento das entrevistas englobam informações pertinentes à compreensão do cenário pedagógico da Educação Física na Educação Infantil no interior do estado do Espírito Santo, focalizando a concepção de infância subjacente às práticas pedagógicas, com foco nas brincadeiras de faz de conta e no modo como professores(as) operam com a dinâmica curricular da EI.

As entrevistas foram gravadas³⁷ por meio de um aparelho próprio para essa finalidade e depois foram transcritas na íntegra. As identidades dos(as) professores(as) foram preservadas, mantendo os seus anonimatos. Nesse caso, utilizamos denominações como: Professor 1, Professor 2, Professor 3 *etc.*

Os dados obtidos por meio do mapeamento em relação à presença da Educação Física na Educação Infantil no estado do Espírito Santo e as entrevistas semiestruturadas realizadas com professores(as) de EF que atuam em municípios do interior

³⁵ Os(as) professores(as) selecionados(as) receberam a carta convite e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por meio dos seus endereços de *e-mail* e, quando necessário, mediante aplicativos de comunicação (*WhatsApp*) e contatos nas redes sociais.

³⁶ Ver anexo A.

³⁷ As entrevistas foram gravadas por um aparelho próprio, pois na versão gratuita o *Google Meet* não permite a gravação das videoconferências.

foram sistematizados e compõem a discussão dos resultados do presente capítulo em diálogo com o referencial teórico mobilizado nesta tese.

2.3 A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM MAPEAMENTO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

*E, estando perdido, tomou o mapa em suas mãos
e buscou, mais uma vez, alguma orientação*
(SOUSA, 2010, p. 3)

O ato de mapear, segundo o dicionário Houaiss (2001), significa traçar contornos geográficos de uma determinada região ou relacionar um conjunto de itens de dados a outros. Desse modo, o mapeamento é uma ferramenta utilizada com o objetivo de organizar e sistematizar dados de uma determinada realidade, seja ela social, científica, tecnológica, geográfica ou teórica. No caso do estudo em tela, a realização do mapeamento sobre a presença da Educação Física na Educação infantil no estado do Espírito Santo nos permitiu atualizar os dados referentes a esse cenário e visualizar o modo como vem se materializando o processo de inserção, permanência e legitimação dessa área do conhecimento na EI nesse ente federativo.

O mapeamento teve duração de seis meses (setembro de 2021 a fevereiro de 2022), devido às diferentes estratégias metodológicas que foram sendo criadas ao longo do percurso e que se fizeram necessárias para a sua conclusão. Entre elas, relembramos: a) envio e reenvio do formulário no *Google Forms* para as secretarias de educação; b) ligação telefônica para as secretarias de educação; e c) ligação telefônica para as instituições de EI dos municípios. Essas estratégias nos possibilitaram acesso às informações referentes aos 78 municípios que compõem o estado do ES.

A partir do mapeamento realizado, verificamos que, dos 78 municípios do estado, 59 já inseriram a Educação Física na Educação Infantil, representando 75,64% do total de municípios. Apenas 19 municípios ainda não possuem a presença do profissional de EF no contexto da EI. Ao recorrermos aos mapeamentos realizados por Cocô

(2009) sobre o provimento de novos profissionais na EI e Rodrigues (2015)³⁸ sobre a inserção da Educação Física na Educação Infantil no Espírito Santo, já citados nesta tese, é possível perceber um avanço da presença desse profissional na EI em todo o estado.

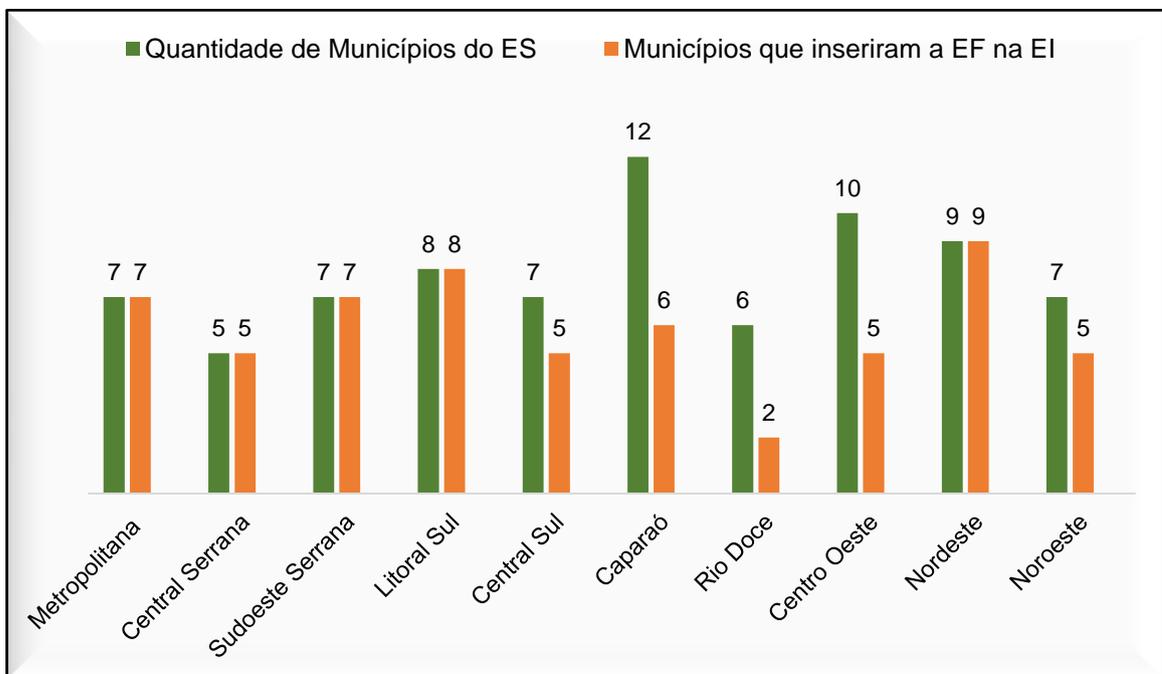
Vale ressaltar que estamos considerando, no mapeamento, a *presença* do profissional de EF na EI nos municípios do estado do Espírito Santo. Ao caracterizar a *presença*, levamos em conta os municípios que realizaram a inserção completa nos Centros Municipais de EI que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade; municípios que, por questões legislativas, inseriram a EF apenas no seguimento considerado pré-escola nesses Centros Municipais de EI (crianças de 4 a 5 anos de idade); e também aqueles municípios que inseriram a EF em instituições de Ensino Fundamental que atendem crianças de 4 a 5 anos de idade (pré-escola). Mesmo que as características dessas instituições de Ensino Fundamental sejam distintas, a pré-escola pertence a EI.

A Imagem 2 apresenta o mapa do ES com os municípios em que o(a) professor(a) de EF está presente na EI sinalizados em verde e com os marcadores de localização em vermelho para aqueles que ainda não possuem a presença desse profissional, levando em consideração a temporalidade em que o mapeamento foi realizado (setembro de 2021 a fevereiro de 2022):

³⁸ Rodrigues (2015) verificou em seu estudo que, dos 78 municípios do estado do Espírito Santo, 48 (62%) haviam inserido a Educação Física na Educação Infantil até o ano de 2013. Em comparação com os dados dessa tese, verificamos 13,64% de avanço nessa inserção.

Ao analisarmos a Imagem 2, é possível perceber, no mapa do ES, uma distribuição geral sobre a presença da Educação Física na Educação Infantil em todo o território capixaba, com pequenas aglomerações nas microrregiões Central Sul, Caparaó, Rio doce, Centro Oeste e Noroeste, que ainda não inseriram esse profissional nessa etapa da Educação Básica. Nas demais microrregiões (Metropolitana, Central Serrana, Sudoeste Serrana, Litoral Sul e Nordeste), todos os municípios possuem a presença da EF na EI, como mostra o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Quantidade de municípios do Espírito Santo que inseriram a Educação Física na Educação Infantil por microrregião



Fonte: elaboração própria.

As microrregiões Metropolitana (Vitória, Vila Velha, Viana, Cariacica, Serra, Guarapari e Fundão), Central Serrana (Itaguaçu, Itarana, Santa Teresa, Santa Maria de Jetibá e Santa Leopoldina), Sudoeste Serrana (Laranja da Terra, Afonso Cláudio, Brejetuba, Conceição do Castelo, Venda Nova do Imigrante, Domingos Martins e Marechal Floriano), Litoral Sul (Alfredo Chaves, Iconha, Anchieta, Piúma, Rio Novo do Sul, Itapemirim, Marataízes e Presidente Kennedy) e Nordeste (Mucurici, Montanha, Ponto Belo, Pinheiros, Pedro Canário, Boa Esperança, São Mateus, Conceição da Barra e Jaguaré) já possuem a presença do(a) professor(a) de Educação Física na Educação Infantil em todos os municípios.

Entre as microrregiões que ainda não possuem a presença da EF na EI em todos os municípios (Rio doce, Central Sul, Caparaó, Centro Oeste e Noroeste), a do Rio Doce, a do Caparaó e a Centro Oeste são as que detêm o índice mais baixo de inserção (50% a 65% a menos de inserção em relação à quantidade de municípios) quando comparadas às outras localidades. Na microrregião do Rio Doce, os municípios de João Neiva e de Aracruz já introduziram o(a) professor(a) de EF na EI e Sooretama, Rio Bananal, Linhares e Ibiraju ainda não realizaram essa inserção.

Na microrregião do Caparaó, os municípios Muniz Freire, Divino São Lourenço, Guaçuí, Alegre, Jerônimo Monteiro e Dolores do Rio Preto já possuem a presença do(a) professor(a) de EF na EI. Os municípios Ibatiba, Irupi, Lúna, Ibitirama, São José do Calçado e Bom Jesus do Norte ainda não realizaram a inclusão desse profissional. Na microrregião Centro Oeste, que fica mais próxima ao hemisfério Norte do Espírito Santo, distante da microrregião do Caparaó, que fica próxima ao hemisfério Sul, os municípios São Domingos do Norte, Marilândia, Colatina, Baixo Guandu e São Roque do Canaã possuem a presença do(a) professor(a) de EF na EI e os municípios de Alto Rio Novo, Pancas, São Gabriel da Palha, Vila Valério e Governador Lindenberg ainda não possuem.

Na microrregião Central Sul, os municípios de Castelo, Vargem Alta, Cachoeiro de Itapemirim, Muqui e Atílio Vivácqua já possuem a presença do(a) professor(a) de EF na EI e os municípios de Apicacá e Mimoso do Sul ainda não realizaram essa inserção. Já na microrregião Noroeste, Água Doce do Norte, Vila Pavão, Nova Venécia, Mantenedópolis e Águia Branca já possuem a presença do(a) professor(a) de EF na EI e os municípios de Ecoporanga e Barra de São Francisco ainda não realizaram a sua inserção.

Percebe-se que os municípios que ainda não possuem a presença da EF na EI se concentram, com mais evidência, nos hemisférios Sul e Norte do Espírito Santo, como é possível observar na Imagem 2 do mapa apresentado com os marcadores de localização. Mesmo que não seja possível identificar, nos delineamentos do mapeamento realizado, uma causa única para a não inserção completa em todo o estado, reiteramos os fatores relacionados às questões econômicas, políticas, pedagógicas e sociais, circunscritas pela autonomia municipal e pelo modo de gerir e organizar a Educação Infantil.

Na estratégia³⁹ de realizar o contato telefônico com alguns representantes das Secretarias de Educação dos municípios, foi possível perceber que muitos deles que nos apresentavam uma devolutiva positiva frente à presença do profissional de EF na EI não englobavam toda a faixa etária dessa etapa (0 a 5 anos de idade), mas apenas a Pré-escola (4 a 5 anos de idade) – seja para atender a um direito legal⁴⁰ ou uma necessidade municipal. Nesses contatos informais realizados pela pesquisadora com os gestores (que não estavam previstos inicialmente), foi possível perceber que mesmo não tendo a inserção completa da EF na EI, eles reconhecem essa necessidade, como nas falas espontâneas que surgiram nesses diálogos via ligação:

Aqui no município, só temos na Pré-escola. A gente tem muita vontade de inserir para os pequenininhos também, porque a gente vê a diferença que a Educação Física faz quando eles chegam no Ensino Fundamental (Assistente da Secretária de Educação).

Nós temos professor de Educação Física sim, mas somente na Pré-escola. Para a creche, é só recreação (Secretária de Educação).

Em relação à presença da EF somente na pré-escola, Rocha (2011, p. 88) faz referência ao fato da EI, “[...] em algumas oportunidades, apresentar tendências de um educar na perspectiva de preparar a criança para o Ensino Fundamental”, como podemos identificar nas falas das gestoras. É possível que, em muitos contextos na Educação Infantil, seja identificado o predomínio curricular de propostas que objetivam a “[...] antecipação da escolarização, ou seja, preocupação centrada apenas no processo de alfabetização das crianças” (ROCHA, 2011, p. 33).

Essa visão, que apresenta modelos utilitaristas, interessa-se, sobretudo, pelo aprendizado do ler, do escrever e do contar cada vez mais cedo, viabilizando, dessa forma, a transição para as etapas posteriores. Apesar disso, ressaltamos a

³⁹ Essa estratégia não estava prevista no início da pesquisa, mas foi necessária para que pudéssemos acessar os dados de maneira completa em relação à presença do profissional de EF na EI nos municípios.

⁴⁰ Foi publicada a Lei 12.796, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394/1996) e torna obrigatória a matrícula de crianças a partir dos 4 anos de idade na EI, sendo exposto no Artigo 6º ser “dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2013). Essa medida proporcionou um aumento significativo de crianças matriculadas na Educação Infantil na última década e consequentemente a entrada de novos profissionais, sendo um deles o professor de Educação Física.

importância da linguagem constituída por meio da escrita e da leitura, que dão materialidade às formas escolares. Porém, a “internalização e desenvolvimento dessa linguagem não deve [sic] ocorrer de maneira desarticulada de outras linguagens, tampouco assumir uma predominância de tal ordem que crie hierarquizações entre os diversos saberes” (BARBORA; MARTINS; MELLO, 2019, p.164)

Rosa (2014, p. 16) sinaliza, em sua pesquisa, que essa concepção escolarizante subjuga as crianças de 0 a 3 anos de idade, “[...] considerando-as como inaptas à forma escolar, pois elas ainda não dominam a linguagem verbal articulada e, portanto, não estão preparadas para ler e escrever”. Nessa direção, o corpo e o movimento são vistos como aqueles que precisam ser docilizados e domesticados pela instituição escolar para que não atrapalhem o aprendizado de natureza cognitiva. As vivências de movimento corporal das crianças dessa faixa etária são frequentemente restringidas e a brincadeira, em muitos casos, é trabalhada de modo funcionalista, como um meio para desenvolver determinadas aprendizagens ou sem que se tenha um planejamento/direcionamento docente (*laissez-faire*)⁴¹.

É possível que ainda se tenha diferentes entendimentos em relação à especificidade da Educação Física na Educação Infantil e que, em muitos contextos, ela ainda seja utilizada de forma fragmentada e reduzida apenas a proposta de potencializar o aprendizado no letramento e na alfabetização. Essa proposta em certa medida, subalterniza a dimensão corporal das práticas brincantes e dos processos de socialização por meio do corpo e do movimento. Concordamos com Barbosa (2018, p.128, grifo original) que a Educação Física pode atuar

Nos *espaçostempos* escolares, possibilitando articular a linguagem, o movimento e a brincadeira em uma perspectiva de construção de saberes e de compartilhamento de experiências, oportunizando a criança [sic] a vivência de papéis sociais, a formação de relações interpessoais e a oportunidade de desenvolver habilidades que auxiliam no processo de criatividade.

Nesse sentido, temos como hipótese que as experiências de movimento corporal, independente da faixa etária, funcionam como *molas propulsoras* (ROSA, 2014, p. 17)

⁴¹ Em tradução literal, a expressão *laissez-faire* significa *deixe fazer*, dos verbos em francês *laisser* (deixar) e *faire* (fazer). Sua conotação implica uma liberdade para funcionar sem interferências, como nas frases *deixe acontecer* ou *faça o que quiser*.

da socialização infantil, das trocas culturais e das práticas manifestadas pelos sujeitos, que se tornam agentes de si e do seu processo de desenvolvimento. Em termos quantitativos, houve significativo avanço da presença da EF na EI. Agora cabe compreender, em termos qualitativos, como essa inserção vem se caracterizando.

2.4 CARACTERIZAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) PARTICIPANTES DA ENTREVISTA

Este tópico organiza, sistematiza, apresenta e analisa os dados referentes às entrevistas semiestruturadas realizadas com os(as) professores(as) de Educação Física que atuam em instituições de Educação Infantil do interior do Espírito Santo. Os docentes participantes fazem parte de microrregiões diferentes, o que denota uma diversidade de sujeitos que são caracterizados em dois momentos da entrevista. O primeiro momento foi destinado às suas descrições pessoais, que variam em relação ao gênero, à faixa etária, à instituição, ao ano de formação, ao tipo de provimento, ao regime de trabalho e ao tempo de docência na Educação Infantil.

Já o segundo momento da entrevista focalizou as práticas pedagógicas dos(as) professores(as), com foco na concepção de infância, nas brincadeiras de faz de conta e no modo como esses(as) profissionais operam com a dinâmica curricular da EI. Participaram da entrevista professores(as) dos seguintes municípios: Itaguaçu, Itarana, Laranja da Terra, Marechal Floriano, Anchieta, Vargem Alta, Cachoeiro de Itapemirim, Dolores do Rio Preto, Guaçuí, Aracruz, João Neiva, Colatina, Baixo Guandu, Conceição da Barra, São Mateus, Águia Branca e Nova Venécia. Todas as microrregiões, com exceção da Central, estão representadas pelos municípios descritos neste parágrafo.

Inicialmente, tínhamos definido que entrevistaríamos um profissional de cada gênero nas microrregiões (um homem e uma mulher). Porém, como o acesso aos docentes foi uma das dificuldades apresentadas pela pesquisa de campo, as aproximações aconteceram por meio de uma rede de contatos, que foi se ampliando à medida em que foram sendo realizadas as entrevistas com os(as) educadores(as) por meio do

snowball sampling (HANDCOCK; GILE, 2011), que funciona como uma *bola de neve* na qual os sujeitos participantes vão fornecendo o contato de outros pares para a participação na entrevista também. Essa intenção de entrevistar um(a) professor(a) de cada gênero não se concretizou, pois a maior adesão foi de professores do gênero masculino (11 homens e 6 mulheres).

Esse dado nos chamou a atenção, pois acreditamos que ainda predomina, no imaginário social, representações que concebem a docência na EI como uma função eminentemente feminina. Muitas são as representações “[...] que associam o ato de cuidar às mulheres, haja vista as características ditas femininas que permeiam essa ação (zelo, carinho, amor, acalento, higienização, entre outras funções)” (MARTINS; SOUZA; MELLO, 2020, p. 255). Mesmo com o predomínio de mulheres nesse contexto, Martins e Mello (2019) observam que a Educação Física tem se tornado uma porta de entrada para os homens na Educação Infantil.

Os referidos autores ainda advertem que “[...] os dilemas, as contradições e as potencialidades que cercam essa presença masculina expõem um cenário que precisa ser melhor problematizado” (MARTINS; MELLO, 2019, p. 169), principalmente quando consideramos a *aceitação* um quesito crucial em um universo que possui a presença majoritária de mulheres.

Verificamos que os(as) professores(as) que participaram das entrevistas possuem diferentes trajetórias formativas, práticas, experiências e tempo de atuação profissional na EI em distintas instituições do interior do estado do Espírito Santo, conforme pode ser observado no Quadro 3:

Quadro 3 – Perfil profissional dos(as) professores(as) entrevistados(as)

(continua)

SUJEITOS	MICRORREGIÃO	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EI	TIPO DE PROVIMENTO
Professor 1	Central Serrana	Licenciatura	Especialização em Educação Física Escolar.	5 anos	Temporário
Professor 2	Central Serrana	Licenciatura e Bacharelado	Especialização em Educação infantil.	5 anos	Temporário
Professor 3	Sudoeste Serrana	Licenciatura Plena	Especialização em Educação Infantil; Especialização em Educação Física escolar.	19 anos	Temporário

Quadro 3 – Perfil profissional dos(as) professores(as) entrevistados(as)

(continuação)

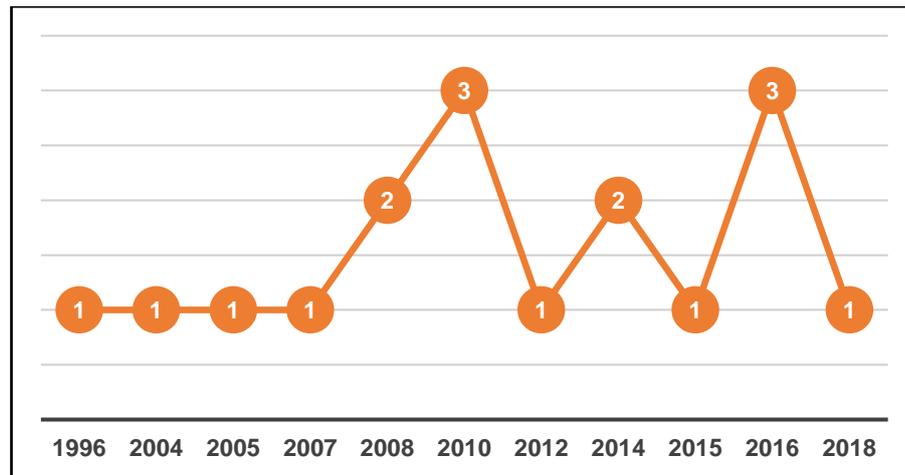
SUJEITOS	MICRORREGIÃO	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EI	TIPO DE PROVIMENTO
Professor 4	Sudoeste Serrana	Licenciatura	Especialização em Educação Infantil; Especialização em educação para jovens e adultos.	4 anos	Temporário
Professor 5	Litoral Sul	Licenciatura e Bacharelado	Especialização em oratória e didática da fala na formação do professor.	4 anos e 6 meses	Temporário
Professor 6	Central Sul	Licenciatura Plena	Especialização em Educação Física escolar; Especialização em Psicomotricidade; Especialização em educação especial na área da Educação Física.	10 anos	Efetivo
Professor 7	Central Sul	Licenciatura	Especialização em Educação Física Escolar.	7 anos	Temporário
Professor 8	Caparaó	Licenciatura Plena	Especialização em Obesidade e emagrecimento; Especialização em Psicopedagogia.	2 anos	Efetivo
Professor 9	Caparaó	Licenciatura Plena	Especialização em Psicopedagogia; Especialização em Educação Especial Inclusiva; Especialização em Educação Física escolar.	13 anos	Efetivo
Professor 10	Rio Doce	Licenciatura Plena	Especialização em Psicopedagogia.	7 anos	Efetivo
Professor 11	Rio Doce	Licenciatura e Bacharelado	Mestrado em Educação.	2 anos	Efetivo
Professor 12	Centro Oeste	Licenciatura Plena	Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.	3 anos e 6 meses	Efetivo
Professor 13	Centro Oeste	Licenciatura	Especialização em Educação Especial; Especialização em Esporte e Lazer.	11 anos	Efetivo
Professor 14	Nordeste	Licenciatura	Especialização em Educação Infantil; Especialização em atividades cooperativas.	3 anos	Temporário
Professor 15	Nordeste	Licenciatura Plena	Mestrado em Educação.	5 anos	Efetivo
Professor 16	Noroeste	Licenciatura	Especialização em Educação Especial Inclusiva.	7 anos	Temporário
Professor 17	Noroeste	Licenciatura e Bacharelado	Especialização em metodologia dos esportes.	5 anos	Efetivo

Fonte: elaboração própria.

É possível observar, no Quadro 3, a descrição dos(as) professores(as) participantes, seus processos formativos, tempo de atuação na Educação Infantil e o tipo de provimento. Esses dados indicam uma diversidade de docentes que ocupam os cotidianos das instituições de EI no interior do estado do Espírito Santo. Temos docentes participantes com dois anos de experiência até 19 anos na EI, o que sugere diferentes trajetórias profissionais, práticas, concepções, reelaborações pedagógicas, análises metodológicas e possíveis relações colaborativas estabelecidas entre os sujeitos que ocupam esse contexto.

Ao fazer uma média entre os anos de atuação desses(as) professores(as) de EF em instituição de EI, obtivemos 6,6 anos de experiência no total, o que indica longa trajetória e presença nesse contexto. Com isso, podemos considerar que suas práticas atravessam diferentes reformas curriculares, políticas, diretrizes, experiências pessoais desenvolvidas em seus cotidianos profissionais e o surgimento de novas concepções pedagógicas, que podem impactar em suas práticas pedagógicas.

Quando analisamos em específico o processo formativo em nível de graduação, temos seis docentes formados apenas em Licenciatura, quatro docentes formados em Licenciatura e Bacharelado separadamente e sete docentes formados em Licenciatura plena. Para Martins, Souza e Mello (2020, p. 459-460), essa diversificação retrata uma característica recorrente na formação em EF que, “[...] impactada pelo modelo curricular da licenciatura plena vigente até o ano de 2006, formava profissionais habilitados para atuarem em diferentes contextos, além do âmbito escolar”. Em relação ao ano de formação desses docentes, o Gráfico 2 apresenta os seguintes dados:

Gráfico 2 – Ano da formação inicial em Educação Física

Fonte: elaboração própria.

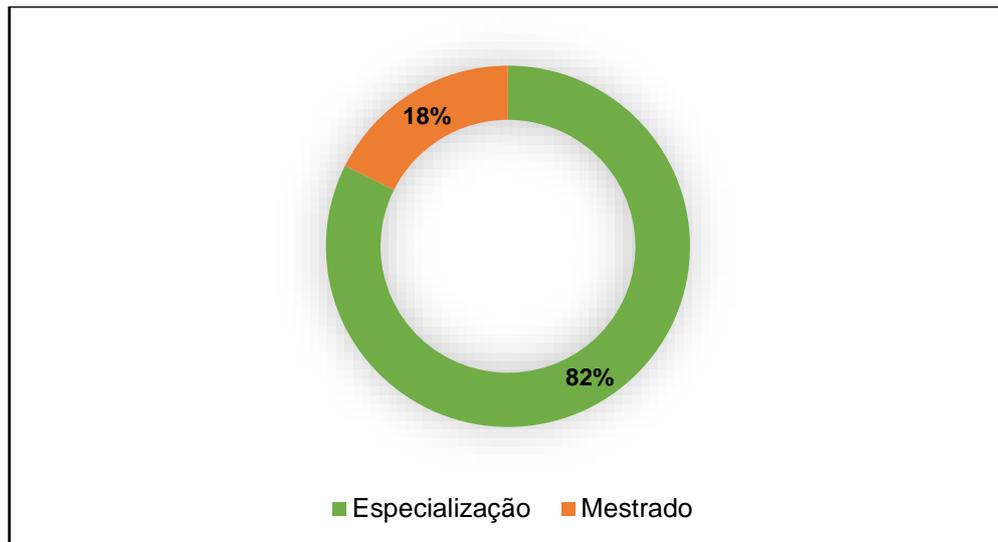
As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física (BRASIL, 2004) modificaram algumas questões em relação ao tipo de formação. Alterou-se a denominação *Licenciatura Plena*, que buscava englobar todas as áreas da EF em um único currículo, para a divisão entre áreas, em Licenciatura e Bacharelado. A reformulação dessa lei aconteceu em 2004, estabelecendo um prazo de até dois anos (2006) para que as instituições de Ensino Superior se adequassem à normativa. Por isso, os acadêmicos que ingressassem até o ano de 2006 (finalizando em 2010) ainda teriam o título de *Licenciatura Plena* em EF. Devido a isso, temos uma maior quantidade de professores(as) participantes com formação em Licenciatura Plena em Educação Física.

Essa formação, por englobar todas as áreas da Educação Física, não proporcionava um ensino direcionado e efetivo para atuar em instituições escolares. Ainda, segundo Martins, Souza e Mello (2020, p. 460), muitos profissionais da EF formados com essa designação curricular conciliavam o exercício profissional entre a escola, as academias de ginástica, os treinamentos esportivos etc. “[...] e buscavam cursos complementares e de pós-graduação em áreas variadas”.

Por esse motivo, observamos no Quadro 3, que apresenta o perfil dos(as) professores(as), que quase todos os(as) docentes participantes da pesquisa possuem especialização em áreas relacionadas à educação escolar, sendo elas: Especialização em Educação Física Escolar, Especialização em Educação Infantil, Especialização em Psicomotricidade, Especialização em Educação Especial na área

da Educação Física, Especialização em Psicopedagogia, Especialização em Educação Especial Inclusiva, Especialização em atividades cooperativas e Especialização em metodologia dos esportes. Desses, três docentes possuem mestrado na área da Educação, como é possível observar no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Formação em nível de Pós-graduação



Fonte: elaboração própria.

Esses(as) três professores(as) são pertencentes às microrregiões Rio Doce, Centro Oeste e Nordeste e realizaram o mestrado na área da Educação em instituições da rede privada de ensino do Espírito Santo, além disso, eles(elas) atuam também como docentes no Ensino Superior. Ponderamos que a formação continuada vem sendo uma alternativa valiosa para suprir algumas lacunas deixadas pela formação inicial, principalmente no que diz respeito à ideia do(a) professor(a) como pesquisador(a) da própria prática pedagógica. Observamos um corpo docente qualificado, em que todos os(as) professores(as) possuem pós-graduação, sendo ela em níveis de *Lacto Sensu* ou *Stricto Sensu*.

Esse dado se aproxima com a realidade apresentada por Martins (2018), na qual o pesquisador realizou entrevistas com 142 professores(as) com formação em Educação Física pertencentes a dez capitais brasileiras⁴². Em suas análises, o autor

⁴² São elas: Belém/PA, Brasília/DF, Campo Grande/MS, Cuiabá/MT, Vitória/ES, Rio de Janeiro/RJ, Florianópolis/SC, João Pessoa/PB, Palmas/TO e Porto Alegre/RS.

constatou que 76,4%⁴³ dos(as) professores(as) de EF que atuam na EI já alcançaram a qualificação em nível de pós-graduação para atuarem nesse cenário.

Junto a isso, analisamos também o tipo de provimento dos(as) professores(as) entrevistados(as). O provimento é um termo utilizado para caracterizar a investidura e o ato de preencher um cargo ou ofício público por meio de nomeação, promoção, readaptação, reversão, aproveitamento, reintegração e recondução (GONÇALVES, 2009).

Temos nove professores(as) entrevistados(as) efetivos(as) no exercício do magistério, ou seja, concursados(as), e oito professores(as) em designação temporária. Esses (em designação temporária) participam de processos seletivos anualmente para ocuparem as vagas municipais disponíveis nas instituições de EI. Os processos seletivos possuem duração de um ano, podendo ser prorrogados para mais um ano, totalizando dois anos para cada edital. Mesmo havendo um equilíbrio em relação ao provimento dos(as) entrevistados(as), a maioria está em exercício efetivo e essa condição garante maior continuidade nos projetos escolares e no trabalho docente quando comparado àqueles(àquelas) que estão em situação provisória, podendo ser remanejados(as) de instituição a qualquer momento a pedido das secretarias municipais de educação.

Diante desses dados iniciais, buscamos construir análises em diálogo com as práticas pedagógicas apresentadas pelos(as) professores(as) de Educação Física participantes das entrevistas, focalizando o modo como lidam com a dinâmica curricular da Educação Infantil em seu cotidiano no interior do estado do Espírito Santo.

⁴³ Quando comparamos com os dados publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018), esse percentil está muito acima da média, na qual, em todo o país, apenas 30,2% dos docentes da Educação Infantil possuem pós-graduação (os dados do ano de 2019 e 2020 ainda não estão disponíveis para *download* via portal até o fechamento deste texto).

2.5 DISCURSOS DOS(AS) DOCENTES SOBRE AS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO INTERIOR DO ESPÍRITO SANTO

Neste tópico, sistematizamos os dados referentes ao segundo momento da entrevista, que agrupa questões relacionadas às práticas pedagógicas que tem como foco a concepção de infância, as brincadeiras de faz de conta e o modo como os(as) professores(as) de EF operam com a dinâmica curricular da EI em instituições no interior do Espírito Santo.

A partir da sistematização das entrevistas, que foram organizadas por microrregião, definimos as categorias analíticas. Essas categorias não foram estabelecidas *a priori*, elas se delinearão com base na recorrência das respostas dos(as) professores(as) e apresentam a seguinte configuração: 1) *O papel da Educação Física na Educação Infantil* – essa categoria foi constituída pelas perguntas 1 e 2⁴⁴; 2) *Práticas pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil* – essa categoria foi constituída pelas perguntas 3, 4 e 6⁴⁵; e 3) *Forma escolar* – essa categoria foi constituída pelas perguntas 5, 7, 8, 9 e 10⁴⁶.

No processo de análise das entrevistas, recorreremos aos recursos da nuvem de palavras e da análise de similitudes propostos pelo *software* Iramuteq (CAMARGO; JUSTO, 2013). O Iramuteq é um *software* gratuito que permite aos pesquisadores obter um processamento de dados por meio de diferentes recursos técnicos visuais. Esse *software* é relativamente novo no Brasil e passou a ser usado a partir do ano de 2013, ganhando grande visibilidade pelas possibilidades que apresenta para análises

⁴⁴ Questões: 1. Para você, qual o papel da Educação Física na Educação Infantil? – 2. Quais são os objetivos que orientam as suas práticas pedagógicas?

⁴⁵ Questões: 3. Você poderia me contar um pouco como são as mediações pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil. – 4. As brincadeiras de faz de conta estão presentes em suas mediações? Com qual intenção você trabalha com essas brincadeiras? – 6. Como que é a participação das crianças nas suas mediações?

⁴⁶ Questões: 5. Em sua prática docente você dialoga com alguma concepção pedagógica ou com algum documento orientador da Educação Infantil? – 7. Suas mediações possuem um espaço definido para acontecer? – 8. Qual a quantidade de turmas que você atende? Possui horário de planejamento? – 9. A sua prática docente se articula com outras áreas do conhecimento e/ou sujeitos do cotidiano escolar? – 10. Você realiza avaliação em suas mediações? Se sim, o que você focaliza nessa avaliação.

textuais⁴⁷, como estatísticas textuais clássicas, pesquisa de especificidades de grupos, classificação hierárquica descendente, análise de similitudes e nuvem de palavras.

A nuvem de palavras agrupa e organiza as palavras graficamente de acordo com suas recorrências, possibilitando a identificação em um único arquivo designado por um corpus textual, que reúne, nesse caso, as falas dos(as) professores(as) extraídas das entrevistas. Já a análise de similitudes baseia-se na teoria dos grafos (MARCHAND; RATINAUD, 2012), que possibilita identificar as co-ocorrências entre as palavras. Seu resultado traz indicações da conexidade entre elas, auxiliando na identificação da estrutura da representação. As perguntas realizadas nas entrevistas foram divididas a partir das categorias elencadas para inserção no *software*, a fim de gerarmos conexões e pontos de análises.

Para que as palavras provenientes das entrevistas aparecessem com evidência e destaque tanto na análise de similitudes quanto na nuvem de palavras, era necessário que fossem citadas acima de três vezes. Nesse sentido, inserimos no *software* as respostas dos(as) professores(as) participantes das entrevistas divididas pelas categorias 1, 2 e 3 acima citadas. Geramos, a partir dessa inserção, uma nuvem de palavras e uma análise de similitudes para cada uma das categorias. Mesmo não utilizando, na análise por categoria, as duas representações gráficas geradas, elas nos permitiram visualizar com mais clareza as conexões e recorrências dos termos em destaque.

2.5.1 O papel da Educação Física na Educação Infantil

[...] *Noutras palavras, há “histórias” que fornecem às práticas cotidianas o esboço de uma narrativa*
(CERTEAU, 2014, p. 113)

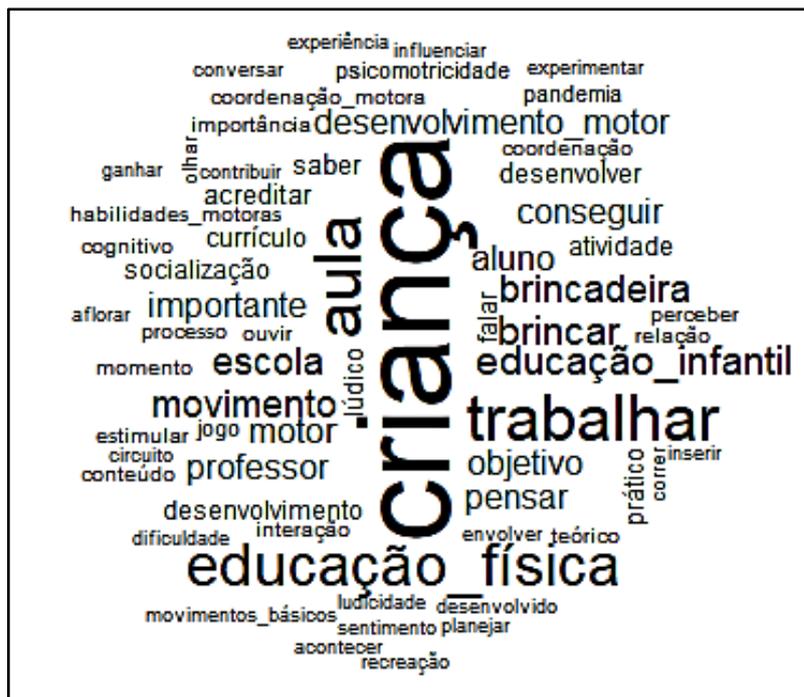
Essa categoria está relacionada ao papel da EF na EI na perspectiva dos(as) professores(as), investigada a partir das concepções de criança e de infância que

⁴⁷ Camargo e Justo (2013) ressaltam que o uso do *software* não é um método de análise de dados, mas uma ferramenta para processá-los, uma vez que a interpretação fica a cargo do pesquisador.

permeiam suas práticas, o contexto em que atuam e seus processos formativos. Dar voz a esses sujeitos nos permitiu analisar as suas representações sobre a área por intermédio da narrativa de suas experiências. Essas experiências singulares nos revelam importantes características sobre os aspectos subjetivos que influenciam suas práticas pedagógicas.

Na Imagem 3, estão dispostos, por meio da representação gráfica em nuvem de palavras, os termos de maior recorrência referentes ao agrupamento das respostas 1 e 2 dos 17 professores(as) de Educação Física que atuam na EI no interior do ES participantes das entrevistas:

Imagem 3 – Respostas dos(as) professores(as) sobre o papel da Educação Física na Educação Infantil



Fonte: elaboração própria.

As palavras que foram citadas em maior quantidade nas entrevistas, ou seja, aquelas mais recorrentes, aparecem em maior tamanho e centralizadas na nuvem. Já as palavras com menor incidência aparecem na periferia da nuvem e com um tamanho menor. As palavras *criança* (53 menções), *aula* (27 menções), *Educação Física* (21 menções), *trabalhar* (18 menções) e *Educação Infantil* (12 menções) se destacam face ao primeiro recorte que foi realizado: as respostas às perguntas 1 e 2 dos(as)

professores(as) entrevistados(as). As outras palavras presentes com menor recorrência e centralidade e que estão organizadas ao redor daquelas que possuem destaque na nuvem caracterizam uma série de conexões voltadas ao que os(as) professores(as) de EF consideram sobre a área e sua relação com a EI e ainda os principais objetivos que permeiam suas práticas pedagógicas nesse contexto.

Para Mello *et al.* (2012, p. 444), múltiplos obstáculos se manifestam em relação à presença e à legitimação da EF na EI por meio das práticas pedagógicas dos(as) professores(as), que vão desde “[...] Questões teórico-metodológicas relacionadas à intervenção da Educação Física na Educação Infantil, até as representações sociais” dos sujeitos e do cotidiano das instituições destinadas à educação das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Os autores ainda complementam que, nesse contexto, os(as) professores(as) têm sido desafiados(as) a todo o momento, especialmente no que tange às questões teórico-metodológicas, a “[...] orientar a sua intervenção pedagógica baseada na compreensão da criança como sujeito de direitos, contextualizada histórica e socialmente” (MELLO *et al.*, 2012, p. 444). Ao dialogarmos acerca do papel da Educação Física na Educação Infantil, focalizamos nossa discussão sob as concepções de infância que permeiam esse contexto, sendo possível observar na nuvem de palavras diferentes perspectivas que permeiam as representações dos(as) professores(as) sobre a EF na EI.

Para dar ênfase a essa questão, organizamos as palavras presentes na nuvem em três blocos temáticos, sendo eles: a) Sociologia da Infância; b) Desenvolvimento motor; e c) Diálogo entre as duas concepções. Para produzir as análises, utilizamos os excertos extraídos das entrevistas realizadas com os(as) professore(as).

No bloco temático voltado às representações sobre a perspectiva da Sociologia da Infância⁴⁸, agrupamos as seguintes palavras: *interação* (5), *estimular* (5), *falar* (4), *experimentar* (4), *conversar* (4), *ouvir* (3) e *contribuir* (3). Esses termos foram

⁴⁸ A Sociologia da Infância é constituída por sociólogos que apresentam diversas matrizes teóricas. Dentre essas matrizes, temos a anglo-saxônica (QVORTRUP), a francófona (SIROTA; MONTANDON) e a lusófona (SARMENTO). Essas se subdividem em correntes Críticas, Estruturalistas e Interpretativas, que se diferem pelo objeto de estudo, pela teoria socializada, metodologias e temáticas. No caso do nosso estudo, dialogamos com a Corrente Interpretativa, que busca interpretar as ações das crianças e suas produções culturais na sua diversidade cultural.

selecionados pois sugerem uma aproximação ao campo da SI, que busca reconhecer as crianças em seu protagonismo e autoria social como sujeitos históricos, produtores e reprodutores de cultura. Essas palavras em evidência fornecem pistas de que os(as) professores(as) têm buscado em suas mediações:

Entender o que as crianças falam, o que querem conhecer, o que há de interessante a fazer e a deixar fazer, a estudar, deixar para lá; pensar o que há de interessante para visitar, que novas formas de brincar podem ser brincadas, que músicas e que danças podem ser inventadas (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 193).

Conceber as crianças como autoras de suas próprias vidas pressupõe considerar que elas produzem cultura e ressignificam os bens culturais que lhes são ofertados a fim de fazer valer seus interesses e necessidades. Os seguintes excertos, extraídos das falas dos(as) professores(as), denotam representações sobre uma perspectiva de infância que dialoga com os pressupostos da Sociologia da Infância:

Eu gosto muito de trabalhar a *interação* com as crianças, é um objetivo meu. Eu gosto muito de *ouvir* o que elas têm para me falar, porque eu sei que aqui tem muitas famílias que não dão atenção, então eu gosto muito de *conversar*, *ouvir* elas, saber como foi o dia, do que elas brincaram, do que gostam de brincar e entender um pouco do repertório delas também (Diário de Campo, resposta do Professor 1, grifos nossos).

Acho que cada criança deve ser respeitada, cada uma tem seu momento e suas práticas. Minha intenção é *estimular* o máximo para que ela se desenvolva plenamente. É um processo indispensável (Diário de Campo, resposta do Professor 10, grifo nosso).

Sempre fazer com que a criança participe, por exemplo uma aula que eu planejo para as turmas dos Pré II, mas acontece que em uma das turmas aquela prática programada não deu certo, então eu sempre procuro mudar, *ouvir* elas para que fique mais atrativo para a participação nas atividades. (Diário de Campo, resposta do Professor 16, grifo nosso).

Inspirados em uma perspectiva de infância que dialoga com o campo da SI, percebemos, nas falas dos(as) professores(as) entrevistados(as), que eles(elas) consideram as agências e as produções culturais das crianças em suas práticas pedagógicas desenvolvidas na EI. É importante salientar que a SI não é uma ferramenta ou instrumento a ser utilizado pelos(as) professores(as) em suas mediações, mas, sim, um campo de conhecimento que sugere a participação das

crianças nos processos de ensino-aprendizagem e que elas sejam reconhecidas como sujeitos de direitos e protagonistas em seus mundos de vida.

Há indícios de que os(as) professores(as) ainda possuem dúvidas em como considerar a escuta e a participação das crianças em suas mediações, o modo como elas devem ser inseridas em seus planejamentos e, até mesmo, em como “[...] compreender melhor os fundamentos teórico-metodológicos, os contextos de surgimento dos debates, as abordagens interdisciplinares dos estudos da infância” (NASCIMENTO, 2011, p. 52).

Considerando as respostas dos(as) Professores(as) 1, 10 e 16, nas quais são salientadas a importância de ouvir, conversar e interagir com as crianças no processo de ensino-aprendizagem, notamos o conceito de reprodução interpretativa ⁴⁹apresentado por Corsaro (2009). Os(as) professores(as), ao reconhecerem os pequenos como aqueles que não absorvem passivamente os bens culturais que lhe são ofertados, fazendo valer seus interesses e necessidades, demonstram uma postura pedagógica que leva em consideração os pressupostos da SI em suas práticas. Nesse sentido, a criança sai de uma condição de passividade e assume uma posição ativa, na qual tem a possibilidade de expressar suas vontades, suas experiências, ideias e perspectivas em relação ao mundo que a cerca. Compreendemos que a cultura não é algo que se possui, mas aquilo que permanentemente fazemos e refazemos dela. Portanto, quando nasce uma criança, nasce um mundo a ser significado.

Klippel (2013) aponta ser fundamental valorizar as experiências anteriores das crianças, que, embora muito novas, já trazem um repertório cultural proveniente do seu contexto social. Essas experiências permitem a socialização, as interações sociais, a construção de conhecimentos e a formação das identidades infantis. As crianças não chegam às instituições infantis como uma tábula rasa, como uma folha de papel em branco a ser preenchida pela racionalidade do adulto.

⁴⁹ Para Corsaro (1997) é por meio do conceito de Reprodução Interpretativa que podemos compreendermos os processos de apropriações e ressignificações feitos pelas crianças, perante aquilo que lhes é mediado. O termo *reprodução* não significa que as crianças estão copiando ou internalizando o mundo do adulto, mas pelo contrário, elas estão contribuindo para a ressignificação e produção cultural, tendo participação ativa na sociedade. Já o termo *interpretativa* é caracterizado pelos aspectos inovadores e criativos em que as crianças imaginam e manifestam suas vontades lúdicas, ressignificando o meio e o adaptando-o às suas vontades.

Ter a preocupação em entender os desejos, ouvir as necessidades e captar as mensagens muitas vezes ocultas da linguagem oral, mas presente nas práticas corporais das crianças, denota um avanço na postura docente. Essa postura permite trocas culturais mais significativas, a possibilidade de desenvolvimento da autonomia infantil e a inserção delas no contexto e na construção da dinâmica curricular.

Segundo Mello *et al.* (2016) é possível perceber indícios de diálogo entre as concepções da SI com as DCNEI e com a BNCC. Segundo os autores, esses documentos apresentam uma mudança, migrando de um paradigma que se preocupa com o que ocorre “dentro” das crianças em seu desenvolvimento⁵⁰ “[...] para outro que focaliza o que se passa ‘entre’ elas, direcionando a sua atenção para as produções advindas de suas culturas de pares” (MELLO *et al.*, 2016, p. 133).

Apesar desses documentos não explicitarem a sua base teórica e epistemológica, defendem a importância de considerarmos as crianças como sujeitos históricos e de direitos, que interagem com seus pares e parceiros adultos nas relações sociais que estabelecem em seu cotidiano. Elas brincam, fantasiam, aprendem, observam, experimentam e constroem sentidos e significados próprios relacionados à sua categoria geracional. Nesse sentido, compreendemos como tarefa da Educação Infantil fomentar uma perspectiva de experiência educativa como encontro intersubjetivo, geracional e intergeracional implicado com o mundo comum (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015).

O bloco relacionado ao *Desenvolvimento motor*⁵¹ é caracterizado a partir das seguintes palavras que ganharam evidência na nuvem: *motor* (15), *desenvolvimento motor* (9), *coordenação* (8), *psicomotricidade* (5), *coordenação motora* (4), *movimentos básicos* (4), *habilidades motoras* (4), *circuito* (3). Esses termos apresentam conexões entre si e estão relacionados a uma perspectiva desenvolvimentista, que prioriza a aprendizagem de habilidades motoras relacionadas às fases do desenvolvimento motor em que a crianças se encontram. As respostas

⁵⁰ Paradigma atrelado à Psicologia do Desenvolvimento.

⁵¹ A abordagem Desenvolvimentista discutida por diferentes autores, a partir de diversas concepções, defende que a Educação Física escolar seja baseada em atividades que visem o pleno desenvolvimento motor dos alunos, propondo movimentos que as crianças são capazes de realizar e precisam ser trabalhados em função da idade e da série escolar. Dentre os autores dessa abordagem, destacamos: Tani et al (1988); Gallahue (1996); Le Bouch (1986).

dos(as) professores(as) a seguir demonstram a preferência pela utilização dessa abordagem em suas práticas:

A criança precisa trabalhar o movimento, a *coordenação*, as *habilidades motoras*, isso influencia muito na sala de aula. Ontem mesmo eu estava fazendo observações e comecei a observar uma criança e nessa pandemia as crianças ficaram muito paradas. Aí eu dei uma atividade que era um *circuito* com bambolês e elas não conseguiam nem pular um bambolê no outro. Eu trabalhei também alguns movimentos de pernas abertas e fechadas, dentro e fora e elas não estavam conseguindo fazer os movimentos, então a questão da *coordenação* é algo que precisa ser trabalhado. E tem muitos alunos que tem dificuldade para se movimentar, correr. Então o *desenvolvimento* é algo muito importante para elas (Diário de campo, resposta do Professor 3, grifos nossos).

Eu acredito que a Educação Física vai muito além das brincadeiras e da recreação. A gente tem que estar sempre trabalhando também o *cognitivo*, o *motor*, todas as ações de *reflexo* do aluno e as *habilidades motoras* das *aptidões gerais* (Diário de Campo, resposta do Professor 5, grifos nossos).

Meus objetivos com as aulas são meramente *cognitivos* e *motores*, os outros detalhes vêm embutidos na sistematização de cada turma, cada aula e coisas que vão acontecendo. Mas o meu objetivo principal é sempre o *desenvolvimento motor* (Diário de Campo, resposta do Professor 12, grifos nossos).

O principal papel da Educação Física na Educação Infantil é a sua importância para o *desenvolvimento motor* das crianças. Tanto na *coordenação motora fina e grossa*, faz muita diferença e sempre busco priorizar isso em minhas aulas (Diário de Campo, resposta do Professor 13, grifos nossos).

Na minha opinião, o papel da Educação Física é aprimorar o *desenvolvimento motor* das crianças para que elas cheguem no ensino fundamental com um *padrão motor* que dê compatibilidade a elas para realizar as tarefas e as aulas das séries seguintes (Diário de Campo, resposta do Professor 17, grifos nossos).

Dentre os(as) professores(as) que participaram da entrevista, notamos uma aproximação maior desses discursos aos conceitos associados à abordagem desenvolvimentista em suas práticas pedagógicas. Segundo Martins, Tostes e Mello (2018), uma das hipóteses dessa preferência tem relação com a formação inicial desses sujeitos. Os autores, ao analisarem as ementas e bibliografias de disciplinas relacionadas à EI de cursos de licenciatura em EF de universidades públicas do país⁵², notaram que

⁵² Universidades públicas sediadas nas capitais brasileiras em que há a presença de professores de EF atuando na primeira etapa da Educação Básica pública municipal.

ainda prevalecem referenciais ligados às concepções biologicistas direcionadas ao campo do desenvolvimento motor.

Nessa concepção, há indícios que as práticas pedagógicas dos(das) professores(as) se caracterizam por meio de conhecimentos universais e padronizados, que priorizam a coordenação motora, as habilidades motoras, as aptidões gerais, o cognitivo e o movimento técnico, como observa-se nas falas citadas anteriormente dos docentes. Nos baseando em Martins (2018), constatamos que esses termos em evidência na nuvem nos oferecem indicativos do modo como a presença da Educação Física tem se delineado na primeira etapa da Educação Básica. O autor ainda complementa, que a maneira como os(as) professores(as) são formados(as), e o modo como recebem orientações em relação a organização e realização das suas mediações, denotam

formas particulares de conceber e realizar a prática pedagógica (táticas). Isso ocorre porque as práticas e seus significados são construídos pelos próprios sujeitos a partir de contextos, macro ou micro, que fazem parte de seu cotidiano (MARTINS, 2018, p. 109)

Além da presença ainda muito forte do paradigma desenvolvimentista nos cursos de formação inicial, é possível notar também essa presença nas produções acadêmico-científicas da área e nos discursos dos(as) professores(as) de EF. Segundo Rocha (2008, p. 43), observa-se uma tradição científica ainda consolidada em diferentes espaços e que considera a criança como objeto de estudo majoritariamente voltado para o viés da Medicina e da Psicologia, que resulta em uma perspectiva de isolamento, considerando as crianças partir de padrões de ações pautados “[...] numa homogeneização da infância – mantendo-as ora como mero objeto de estudo, ora como foco das intervenções socioeducativas baseadas nos padrões estabelecidos pela ciência”.

O distanciamento de uma concepção de infância que considere a criança como sujeito do seu próprio desenvolvimento, pode acarretar dificuldades para a ampliação e, até mesmo, a permanência do(a) professor(a) com formação em Educação Física na primeira etapa da Educação Básica, na medida em que os indícios captados nesses dados divergem frontalmente das concepções de infância/criança, de

corpo/movimento e de jogos/brincadeiras que vêm sendo socializadas nos principais documentos e produções acadêmico-científicas voltadas a EI.

Para Ewald (2021), a concepção desenvolvimentista apresenta conceitos importantes para a prática pedagógica do professor de EF, porém, destaca que uma das críticas que incide sobre ela está relacionada ao modo mecânico e padronizado em que o movimento é utilizado nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de EF. Restringir o movimento apenas a algo mecânico e padronizado coloca sempre em “[...] segundo plano as ações criativas infantis e a participação dos infantis em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem” (EWALD, 2021, p.137).

Nesse cenário, Prout (2010, p. 739) salienta que novas possibilidades podem ser exploradas, considerando “[...] a infância como um fenômeno complexo, não imediatamente redutível a um extremo ou outro de uma separação polarizada”, na medida em que o desenvolvimento motor não segue um padrão fixo e linear, ele é fruto da relação entre diferentes fatores voltados aos contextos físicos, sociais e culturais.

Nessa direção, notamos que alguns(algumas) professores(as) nos fornecem indícios em suas narrativas de superação dessa dicotomia ao estabelecerem diálogos entre essas duas perspectivas aparentemente divergentes, como observa-se nas falas:

Então eu sempre procuro mudar minha estratégia de aula e ouvir as crianças para que fique mais atrativo para a participação. Um outro objetivo é o movimento corporal, colocar eles para correrem, brincarem, mostrar para eles que brincar é divertido e que é através da brincadeira que eles vão desenvolver tanto a coordenação motora, o desenvolvimento, a socialização, a criatividade etc. (Diário de Campo, resposta do Professor 16).

O principal motivo da Educação Física na Educação Infantil é a gente trabalhar os movimentos básicos e o lúdico. O lúdico é extremamente importante. Agora eu estou me especializando nessa parte de ludicidade e é uma parte que eu gosto muito de trabalhar. Gosto de trabalhar os movimentos básicos motores, começo com um movimento simples e vai aumentando as dificuldades, sempre inserindo a ludicidade nessas atividades (Diário de Campo, resposta do Professor 14).

Ewald (2021) apresentou, em sua dissertação de mestrado, uma experiência pedagógica da EF com a EI em que foi possível conciliar os pressupostos do Desenvolvimento Motor com as agências das crianças, com o seu protagonismo e

com os sentidos que elas constroem em suas relações com as brincadeiras. Isso possibilitou reconhecê-las como sujeitos ativos do seu próprio processo de desenvolvimento e de socialização. A autora ainda complementa que o diálogo entre esses campos do conhecimento, apesar de ancorados em pressupostos teórico-metodológicos distintos, possibilitou superar, na prática pedagógica, a dicotomia entre natureza e cultura e permitiu a realização de intervenções pedagógicas da EF com a EI que concebessem os infantis em sua complexidade biocultural, bem como “[...] a universalidade e a alteridade presentes em seus processos de desenvolvimento” (EWALD, 2021, p. 138).

Em nossas análises, verificamos que os(as) professores(as) operam com três concepções de infância em suas práticas pedagógicas com a Educação Infantil: a primeira, próxima aos pressupostas da Sociologia da Infância, que busca reconhecer e valorizar a escuta e a participação das crianças na condução das aulas; a segunda, atrelada ao paradigma desenvolvimentista, que busca trabalhar as habilidades e as capacidades relacionadas à idade cronológica da criança; e a terceira, que procura articular os pressupostos desenvolvimentistas à participação e às práticas autorais das crianças.

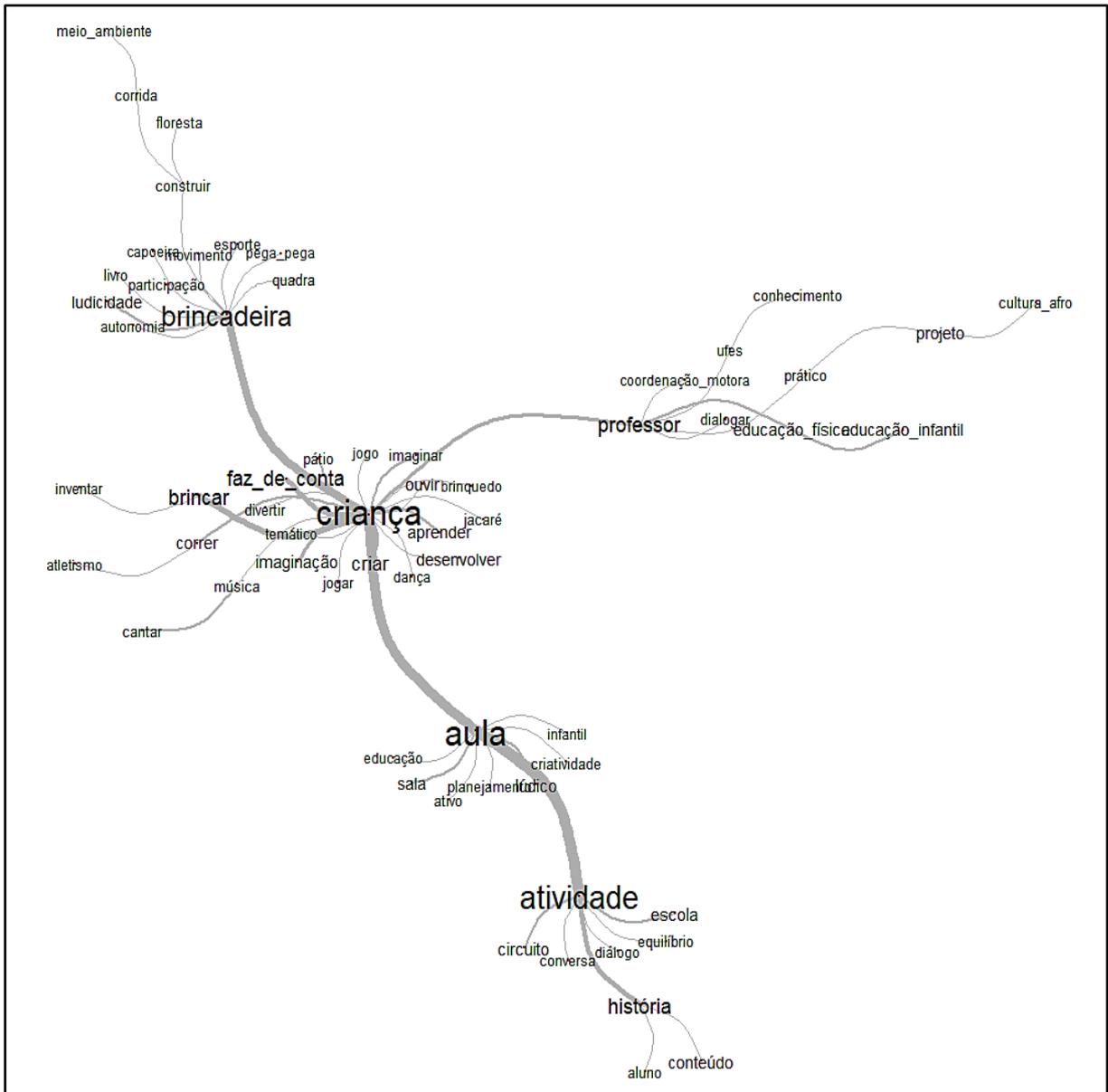
Sem a intenção de julgar, buscamos compreender os sentidos que os(as) professores(as) vêm atribuindo às suas práticas da EF com a EI no interior do estado do ES. A análise dos dados nos permite inferir que esses sujeitos transitam por diferentes concepções e, até mesmo, que articulam mais de uma concepção no seu fazer docente, como sinalizam as narrativas analisadas. Com base nisso, consideramos que os processos de administração simbólica que os adultos projetam sobre as crianças, determinam as práticas pedagógicas nas instituições educacionais na qual estão inseridos.

2.5.2 Práticas pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil

Neste tópico, agrupamos as questões 3, 4 e 6, que estão relacionadas às práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de Educação Física que atuam em instituições de Educação Infantil no interior do estado do Espírito Santo. Essas questões nos

A fim de identificar uma conexão entre as palavras apresentadas na nuvem, optamos por avançar para a análise de similitudes, que nos permite visualizar as co-ocorrências entre elas por meio de núcleos semânticos, auxiliando na identificação da estrutura textual, conforme disposto na Imagem 5:

Imagem 5 – Similitudes referente às questões 3, 4 e 6 da entrevista



Fonte: elaboração própria.

A análise de similitudes das respostas dos(as) professores(as) frente aos questionamentos realizados nas perguntas 3, 4 e 6 apresenta conexões entre as

palavras e formam blocos temáticos representados pelos termos: *criança*, *brincadeira*, *aula*, *atividade*, *história* e *professor*, como demonstra a Imagem 5. Para melhor compreender e problematizar as conexões geradas pelo *software* na similitude, agrupamos esses termos com suas respectivas ligações, estabelecendo uma dimensão que levasse em consideração a totalidade desses termos, sendo essa a *Dimensão Cultural do Brincar e seus desdobramentos didáticos-pedagógicos*.

2.5.2.1 Dimensão Cultural do Brincar e seus desdobramentos didáticos-pedagógicos

O brincar é discutido por diferentes referenciais que orientam a Educação Infantil no Brasil⁵³. De acordo com Assis (2015, p. 88), esses documentos alegam que as “[...] manifestações culturais lúdicas são constitutivas da infância e, por isso, se configuram como eixos norteadores do trabalho pedagógico na educação infantil”. Logo, é notória a visibilidade que o brincar e os termos que se relacionam a ele possuem tanto na nuvem de palavras como na análise de similitudes apresentadas.

O Quadro 4 organiza os termos em destaque na similitude e as palavras que fazem ligação a eles. Essa junção caracteriza a *dimensão cultural do brincar e seus desdobramentos didáticos-pedagógicos*, pois compreendemos que ambos problematizam o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil.

Quadro 4 – Dimensão Cultural do Brincar

Dimensão Cultural do brincar e seus desdobramentos didáticos-pedagógicos	Criança: faz de conta, brincar, pátio, jogo, imaginar, ouvir, brinquedo, jacaré, aprender, desenvolver, dança, criar, jogar, imaginação, música, temático, divertir, cantar, correr, atletismo, inventar.
	Brincadeira: autonomia, ludicidade, participação, livro, movimento, capoeira, quadra, pega pega, esporte, construir, floresta, corrida, meio ambiente.
	Aula: educação, sala, ativo, planejamento, temático, criatividade, infantil.
	Atividade: circuito, conversa, diálogo, equilíbrio, escola.

⁵³ “[...] A convenção sobre os direitos da criança (BRASIL, 1990); Referencial curricular nacional de educação infantil (BRASIL, 1998); Prêmio de qualidade na educação infantil (BRASIL, 2004); Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil (BRASIL, 2006); Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009); Indicadores de qualidade na educação infantil (BRASIL, 2009); Diretrizes curriculares nacionais de educação infantil (BRASIL, 2010); Brinquedos e brincadeiras de creche (BRASIL, 2012); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013)” (ASSIS, 2015, p. 88).

	História: aluno e conteúdo.
	Professor: coordenação motora, UFES, conhecimento, dialogar, prático, projeto, cultura afro, educação física, educação infantil.

Fonte: Elaboração própria.

Em relação às práticas apresentadas pelos(as) docentes de Educação Física que atuam na Educação Infantil no interior do Espírito Santo, visualizamos o brincar como o centro de suas mediações pedagógicas. Os registros a seguir explicitam o modo como esses(as) docentes sistematizam os jogos e as brincadeiras em suas intervenções realizadas com as crianças na EI:

Aqui na escola, eu tento sempre trazer brincadeiras diferentes. Quando entrei aqui, eu era muito fechado e fazia só a mesma coisa, mas, quando percebi nas crianças essa necessidade de mudança e participação, eu comecei a me aproximar mais delas nas atividades. Então, eu gosto muito de trabalhar brincadeiras diferentes, antigas *etc.* Por exemplo, o atletismo foi um conteúdo que trabalhei com as crianças correr, saltar e lançar e procurei trazer atividades diferentes e brincadeiras para auxiliar no aprendizado das habilidades motoras para esse esporte, com alguns materiais produzidos e outros já prontos (Diário de Campo, resposta do Professor 6).

Uma brincadeira que fiz que eles gostaram muito foi que eu peguei várias tampinhas de garrafa PET coloridas e coloquei em uma distância razoável que eles tivessem que correr. Aí eu escolhi três crianças e falei que eu queria que eles pegassem três tampinhas da cor verde e lá elas correram e foram pegar as tampinhas verdes. Nessa brincadeira, eu trabalhei velocidade, as cores e a quantidade, que ajuda em matemática, e entre outros. Então minhas aulas são mais ou menos assim, sempre bem dinâmicas e envolvendo tudo, seja a matemática, o português, a coordenação motora *etc.* (Diário de Campo, resposta do Professor 13).

A pedagoga da escola começou com uma estratégia legal. Ela pediu que a gente trabalhasse atividades voltadas à história do livro *o caso do bolinho* e nós dá Educação Física com alguma atividade ou brincadeira que remeta esse livro. Então, eu trabalhei com uma trilha, que remete ao livro onde o bolinho vai percorrendo um caminho fora de casa, encontrando vários animais no caminho, como uma lebre, um lobo e uma raposa. Eu achei que foi bem legal e as crianças gostam muito dessa imaginação (Diário de Campo, resposta do Professor 3).

Todas as atividades são brincadeiras. Percebi já há um tempo que elas não conseguem fazer associações com os esportes coletivos ainda, o mais próximo que elas chegam são pequenas movimentações em brincadeiras com alguns movimentos dos esportes. Apesar de serem muito pequenas ainda, eu sempre coloco para que elas mesmo se organizem e tenham autonomia para brincar. Então, eu sempre pego as brincadeiras com bastante ludicidade e insiro algumas coisas ou alguns movimentos que estão ligados a alguns esportes coletivos, mas minha intenção é que elas brinquem (Diário de Campo, resposta do Professor 12).

O brincar é considerado uma necessidade intrínseca das crianças (BRASIL, 2009; 2013). Ele potencializa os processos de apropriações, os contatos com o contexto que as rodeiam e as relações que estabelecem com seu corpo e com o corpo do outro. O brincar em diferentes espaços e tempos, com diferentes sujeitos, amplia e diversifica o “[...] acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BRASIL, 2017, p. 224).

Estar atento às lógicas que atravessam o brincar das crianças permite-nos compreender e interpretar seus anseios e os significados que elas atribuem ao que lhes é apresentado, o que potencializa diálogos e aproximações aos seus interesses e necessidades, de modo que os infantis participem de maneira democrática nos processos didático-pedagógicos.

As DCNEI (2009) incluem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, considerando as experiências como canais de construção e apropriação de conhecimentos pelas crianças. Estas experiências acontecem por meio de suas ações, trocas culturais e interações com seus pares e com os adultos. Apesar da brincadeira se constituir como um caminho possível e necessário para a prática docente, como podemos ver nos excertos retirados das entrevistas, observamos um dilema nas falas dos(as) professores(as) ao trabalhar com as brincadeiras em suas mediações.

Esse dilema está relacionado ao modo como são empregadas as brincadeiras nas intervenções pedagógicas dos(as) professores(as) de Educação Física. Primeiro, temos aqueles que consideram e valorizam o brincar como meio para a aprendizagem de saberes instrumentais, voltados para a alfabetização, letramento e habilidades motoras das crianças; em segundo, há profissionais que concebem a criança como sujeito de direitos e produtora de conhecimentos, com a brincadeira se constituindo em objeto de ensino e experiência social, em que deve ser apreendida e apropriada como patrimônio cultural (KLIPPEL, 2013).

Em relação à brincadeira como meio, temos os exemplos das falas dos(as) professores(as) 6 e 13:

Por exemplo, o atletismo foi um conteúdo que trabalhei com as crianças correr, saltar, e lançar e procurei trazer atividades diferentes e brincadeiras para auxiliar no aprendizado das habilidades motoras para esse esporte, com alguns materiais produzidos e outros já prontos (Diário de Campo, resposta do Professor 6)

Nessa brincadeira, eu trabalhei velocidade, as cores e a quantidade, que ajuda em matemática, e entre outros. Então minhas aulas são mais ou menos assim, sempre bem dinâmicas e envolvendo tudo, seja a matemática, o português, a coordenação motora etc. (Diário de Campo, resposta do Professor 13)

Nessa perspectiva, o brincar é utilizado como meio para o desenvolvimento de um agir disciplinado, com a finalidade de aprender as cores, a matemática, desenvolver a velocidade, a coordenação, dentre outras habilidades. Esse tipo de brincar na Educação Infantil é caracterizado por sequências de atividades em que as crianças devem “[...] comportar-se conforme orientações previamente determinadas, limitando assim suas possibilidades de expressão” (ASSIS, 2015, p. 88). Nesse caso, é realizada uma apropriação funcionalista do brincar, que, em muitos casos, dispensa o prazer e a autonomia das crianças ao criar, imaginar, praticar e se movimentar. Para Rosa (2014, p. 75) nas aulas de Educação Física, mesmo que

A aprendizagem e o desenvolvimento não sejam processos excludentes ou divergentes de uma concepção de infância centrada na criança, o brinquedo, a brincadeira e o jogo se constituem como objeto e não como meio de ensino. Nessa perspectiva, a brincadeira não visa, apenas, à aquisição de determinados conhecimentos ou à promoção de processos que contribuam para o desenvolvimento, mas, sobretudo, focaliza a ampliação do capital cultural lúdico das crianças para que elas efetivem plenamente o seu direito de brincar.

Nesse viés, as brincadeiras como meio inibem as experiências e as vontades das crianças, sendo apropriadas pelos(as) professores(as) de forma utilitarista, com finalidade no desenvolvimento de outras aprendizagens, subtraindo a possibilidade de autodeterminação e a subjetividade dessa atividade (KLIPPEL; MELLO, 2012). Vieira e Altmann (2016) investigaram oito periódicos científicos da Educação em relação à concepção sobre o brincar. Os dados revelaram que o brincar das crianças é um tema que vem sendo discutido pelos pesquisadores da área, mas a sua valorização nas aulas de EF na EI, na maioria das vezes, não tem encontrado espaço e tempo na rotina escolar.

Em sentido contrário, é possível perceber também que alguns(algumas) professores(as) utilizam o brincar como objeto de ensino, presente nas narrativas dos(as) professores(as) 3 e 12, na qual relatam que:

Então eu trabalhei com uma trilha, que remete ao livro *onde o bolinho vai*, percorrendo um caminho fora de casa, encontrando vários animais no caminho, como uma lebre, um lobo e uma raposa. Eu achei que foi bem legal e as crianças gostam muito dessa imaginação (Diário de Campo, resposta do Professor 3).

Apesar de serem muito pequenas ainda, eu sempre coloco para que elas mesmo se organizem e tenham autonomia para brincar. Então eu sempre pego as brincadeiras com bastante ludicidade e insiro algumas coisas ou alguns movimentos que estão ligados a alguns esportes coletivos, mas minha intenção é que elas brinquem (Diário de Campo, resposta do Professor 12)

Nesse caso, o brincar como objeto de ensino busca ampliar o capital cultural das crianças, potencializando o direito de ser agente ativo do seu próprio processo de desenvolvimento e socialização. A brincadeira, nessa perspectiva, torna-se a principal forma de linguagem das crianças pequenas, pois proporciona a liberdade de criar, trocar experiências, imaginar e produzir cultura com seus pares. Além disso, possibilita uma aproximação da Educação Física enquanto área do conhecimento com a cultura da comunidade escolar.

Sarmiento (2004) destaca que a cultura própria das crianças é diretamente marcada pela ludicidade e pelo brincar, ou seja, é construída de forma criativa, autônoma e significativa. Nesse entendimento, é por meio da brincadeira que são demonstradas as suas capacidades de criação e de fantasia, que buscam a todo momento diferentes e novas formas de brincar perante o que lhes foi apresentado. Dito isso, entendemos que a brincadeira se associa ao aprender à medida em que as crianças vivenciam atividades, experimentam sensações e constroem suas identidades.

Corroborando com as DCNEI (BRASIL, 2009), a BNCC (BRASIL, 2018) também considera o brincar como um processo interativo e que caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo potenciais aprendizagens para o desenvolvimento integral das crianças. “Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a

mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (BRASIL, 2018, p. 37).

O brincar surge como uma das condições necessárias para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo, em que se considera o

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2018, p. 38)

Nesse sentido, as brincadeiras se constituem como direito, evidenciadas como capitais culturais lúdicos, que potencializam o modo como as crianças criam, brincam, participam e exploram o mundo que as rodeia em suas relações brincantes. Para Barbosa, Camargo e Mello (2020, p. 1), “[...] A brincadeira constitui-se na condição lúdica que propicia à criança experiências em diferentes contextos socioculturais, exigindo um olhar sensível à sua complexidade”.

Sendo assim, o brincar como objeto de ensino sistematizado pela Educação Física na Educação Infantil deve buscar potencializar a imaginação, as experiências motoras e as interações entre as crianças. Dar centralidade ao brincar nas mediações pedagógicas da EF denota reconhecer o potencial das dimensões lúdicas e imaginativas dos pequenos, corroborando para que eles sejam protagonistas e produtores de cultura (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017.; BARBOSA; PEREIRA; MELLO, 2018; MELLO *et al.*, 2016.).

Por considerarmos importante a apropriação da cultura lúdica nas práticas pedagógicas a fim de potencializar o direito de brincar das crianças, concordamos com Assis (2015) que “[...] o tempo da infância é um tempo do lúdico, das brincadeiras, do faz de conta, do movimento, dos risos, dos choros, da exploração e do fazer tudo de novo”, como já problematizado no capítulo I desta Tese. As crianças, ao se apropriarem dos bens que estão disponíveis a elas, realizam diferentes usos, novas criações e apropriações e, desse modo, vão construindo outras aprendizagens.

Valorizar a brincadeira como eixo estruturante e objeto de ensino da prática pedagógica do(a) professor(a) de Educação Física que atua na Educação Infantil

pressupõe reconhecer a importância da imaginação, da fantasia e das interações entre os pares para a construção da cultura lúdica infantil. O brincar lúdico tem a capacidade de proporcionar experiências corporais de movimento que contribuam para que as crianças construam e reconstruam simbolicamente sua realidade (SCOTTÁ, 2018).

Nessa lógica, questionamos os(as) professores(as) de EF participantes da entrevista sobre o modo como utilizam as brincadeiras de faz de conta em suas mediações pedagógicas, por ser notória a valorização desse tipo de ação quando dialogam sobre suas práticas na terceira pergunta da entrevista, como é possível observar nas narrativas:

Praticamente em 70% das atividades que eu trabalho com as crianças, eu insiro a ludicidade. Eu vejo como algo atrativo para as crianças. Uma brincadeira que eles adoram é o caça ao tesouro, nós temos um pátio bem grande aqui e dá para aproveitar muito esse espaço. Nessa atividade, o objetivo é criar a história, desvendar o mistério e eles amam. Então sempre eu uso essa parte mais historiada mesmo da ludicidade como pontapé inicial (Diário de Campo, resposta do Professor 1).

O faz de conta está sempre presente, mas estou pensando como eu te explico isso. É algo que surge naturalmente nas aulas que eu quase não me atento a organizar aula só para isso. Mas, por exemplo, eu pego uma história do lobo mal e aí a gente faz uma brincadeira de pega pega e outras brincadeiras na mesma história. Eu costumo trabalhar assim, mas sempre vejo como algo natural (Diário de Campo, resposta do Professor 2).

Não tenho muito costume de dizer que estou trabalhando com o faz de conta ou com o lúdico, porque é algo que não tem como separar dos conteúdos, vai surgindo sempre uma imaginação em tudo que estamos trabalhando. Acho que a ludicidade não devia ser um conceito separado das outras coisas, porque, se o professor ouvir um pouco as crianças, isso aparece a cada segundo nas falas delas, elas imaginam muito (Diário de Campo, resposta do Professor 5).

Com toda certeza, o adulto tem que entender que a brincadeira de faz de conta, para eles, não é brincadeira, é coisa séria e nós temos que respeitar isso, deixar as crianças brincarem e criar a seu modo. Deixar a imaginação dela fluir, mas lembrando dos seus próprios limites. Bem difícil eu falar só de uma atividade, pois todas as minhas aulas têm lúdico, pois, quando eu esqueço de entrar nesse universo, as crianças me forçam a entrar. Elas começam a criar histórias, personagens e por aí vai, qualquer conteúdo dá para utilizar o lúdico, mas o professor precisa estar sensível a aceitar isso e perder um pouco a postura de quem manda (Diário de Campo, resposta do Professor 6).

Sim, praticamente todas as brincadeiras realizadas têm algum grau de ludicidade. Por exemplo, ao invés de brincar de pega pega, a gente brinca de o jacaré e os peixinhos, que é a mesma brincadeira, mas com nome diferente. Para os adultos, essa é uma mudança mínima, mas, para a criança, representa uma grande mudança. No meu ponto de vista, a criança faz uma leitura de mundo de maneira lúdica e fantasiosa e, por isso, as aulas de

Educação Física devem ser algo que estimule ainda mais a imaginação dessas crianças. Além disso, a ludicidade aproxima o professor da criança e, pedagogicamente falando, isso facilita o processo de ensino-aprendizagem [Diário de Campo, resposta do Professor 11].

Sempre uso o faz de conta. Então tem coisas e conteúdo que às vezes eu tenho dificuldade de criar alguma coisa, aí eu jogo para as crianças, mas, por exemplo, se eu pego um brinquedo pronto, como o monta monta, eu não preciso contar uma história, mas eu posso dar uma direção para eles para que eles iniciem a brincadeira. Eu começo imaginando algo e peço para montarem essa tal coisa e aí eles vão montando a seu modo e dali vai surgindo muita coisa. Tem professor que é meio resistente em deixar as crianças brincarem com os brinquedos, mas eu crio estratégias com esses brinquedos, sabe? Não é simplesmente deixar com eles, é preciso que a gente dê algumas instruções e por aí vai. Mas a maioria das aulas eu uso o lúdico, eu gosto muito de usar, eles ficam mais animados e mais envolvidos na brincadeira (Diário de Campo, resposta do Professor 14)

No geral, consideramos que os(as) professores(as) operam com o faz de conta em suas mediações pedagógicas e, assim como o brincar, o faz de conta também é utilizado em alguns momentos como objeto de ensino e, em outros, como meio para o aprendizado de outros saberes, como é o caso dos circuitos (utilizado para o aprendizado de habilidades motoras). Como discutido no capítulo I, as brincadeiras de faz de conta têm se configurado como importante manifestação da cultura lúdica infantil e, por isso, vêm sendo apropriadas pelos(as) professores(as) de diferentes maneiras. Esse tipo de brincadeira possibilita que as crianças criem e construam as suas experiências por meio da imaginação (BRASIL, 2010, 2018).

Nas narrativas apresentadas acima, visualizamos diferentes formas de utilização do faz de conta. Dentre elas, destacamos: 1) criação de histórias envolvendo o movimento e o praticar; 2) transposição didática de brincadeiras tradicionais inserindo personagens de desenhos animados e animais; 3) criação de novas brincadeiras por parte das crianças; 4) ressignificação de brinquedos e materiais disponibilizados nas mediações; e 5) circuitos motores envolvendo histórias e caças ao tesouro. Em relação a isso, é válido considerar que o modo como o(a) professor(a) se apropria desse tipo de brincadeira em suas mediações pedagógicas está ligado também às concepções de criança, de corpo, de movimento e de organização curricular assumidas em sua docência.

Em relação ao que aponta o Professor 6 em sua resposta (*Bem difícil eu falar só de uma atividade, pois todas as minhas aulas têm lúdico, pois, quando eu esqueço de*

entrar nesse universo, as crianças me forçam a entrar), o faz de conta é algo que surge nas práticas culturais das crianças. Elas desde muito novas criam e recriam o mundo real por meio da brincadeira com situações que vivem no seu ciclo social, podendo assim compreendê-las melhor. De acordo com Kishimoto (2003, p. 57), “Cada criança em suas brincadeiras comporta-se como um poeta, enquanto cria seu próprio mundo ou, dizendo melhor, enquanto transpõe elementos formadores de seu mundo para uma nova ordem, mais agradável e conveniente para ela”.

Reiterando o que foi discutido no capítulo I, é importante que as brincadeiras de faz de conta não sejam apenas concebidas como meio ou como recurso metodológico para a promoção de diferentes aprendizagens, mas, sim, como capital cultural capaz de potencializar o protagonismo e as agências das crianças. Kishimoto (2003) ainda complementa que as crianças precisam desses momentos na sua rotina para que possam compreender melhor o seu eu interior e o mundo que as cerca. Nessa direção, as experiências com o corpo e o movimento atrelado ao faz de conta podem oferecer meios para que as crianças exerçam sua criatividade e sejam produtoras de cultura.

Outra questão que merece análise é apontada pelo Professor 14, em relação à utilização de brinquedos estruturados nas suas mediações pedagógicas, dizendo que: *se eu pego um brinquedo pronto como o monta monta, eu não preciso contar uma história, mas eu posso dar uma direção para eles para que eles iniciem a brincadeira. Eu começo imaginando algo e peço para montarem essa tal coisa e ai eles vão montando a seu modo e dali vai surgindo muita coisa*. O brinquedo, quando utilizado de modo intencional pelo(a) professor(a), pode ser considerado como uma ponte que liga a imaginação à brincadeira. Com esses materiais, as crianças podem imaginar e dar novos significados tanto a objetos que não sejam necessariamente um brinquedo, como aos próprios brinquedos (OLIVEIRA; RUBIO, 2013).

Isso só se faz possível se o(a) professor(a) tiver uma intencionalidade pedagógica em seu planejamento, dando subsídios para que as crianças tenham liberdade de criar por meio de um ambiente lúdico potencializador de suas vontades. Portanto, consideramos que o brincar, de modo geral (e aqui se inclui o faz de conta), é concebido como elemento fundamental no processo de desenvolvimento das crianças e deve integrar os planejamentos dos docentes. Para Zandomínegue (2018, p. 205), as brincadeiras ampliam o repertório de possibilidades, de saberes e de estratégias metodológicas, permitindo que as crianças e os adultos envolvidos nesse processo

sejam considerados como sujeitos sociais, pertencentes a uma cultura, que eles produzem, reproduzem e transformam.

Em relação aos *desdobramentos didático-pedagógicos*, nossa intenção é dialogar um pouco mais sobre as práticas de apropriação cultural dos(as) professores(as) e o papel que eles representam na construção do conhecimento com as crianças. Pois, ao analisarmos as palavras presentes no Quadro 4, como *circuito, conversa, diálogo, aula, aluno, coordenação motora, projeto, cultura afro, conhecimento etc.*, visualizamos uma pluralidade nas narrativas desses sujeitos frente às representações socializadas sobre suas práticas pedagógicas. Martins (2018, p. 149) salienta que, por vezes, os professores(as) entrevistados não se permitem classificar rigidamente “[...] intermediando posições, aparentemente, antagônicas”. Isso acontece, devido a própria dinâmica e complexidade do cotidiano e do fazer docente, na qual tornam as representações sociais, em muitos casos, inclassificáveis.

Para melhor dialogar com essa questão, apropriamo-nos do conceito de *homem plural* proposto por Bernard Lahire (2002). Esse conceito está relacionado ao modo como os sujeitos que frequentaram diferentes espaços de socialização e atravessaram variadas formas de vidas sociais organizam e planejam suas práticas docentes. Isso tem a ver com as características que constituem esses sujeitos, atravessados por suas experiências, conceitos, teorias e diferentes agências sociais que influenciam em seus comportamentos. De acordo com Marangon (2013, p. 411),

A teoria do ator plural estabelece, também, limites à teoria de campo ao afirmar que não se pode reduzir aos seus hábitos de campo, uma vez que, suas experiências vão além daquelas que podem ser vividas no âmbito de um campo, sobretudo se estão “fora de campo”. A teoria do campo representa uma forma regional do mundo social relacionada mais especificamente ao domínio das atividades profissionais.

Nesse sentido, as práticas representam sínteses de experiências sociais que foram constituídas e incorporadas em outros momentos. Por isso, visualizamos práticas pedagógicas plurais, características de cada sujeito e em cada contexto que estão inseridas. De acordo com Lahire (2002), existe uma heterogeneidade do homem plural, que se constitui como sujeito mediador, produtor e reproduzidor de cultura.

Podemos complementar essa temática ao trazer os pensamentos de Certeau (2014), na qual as práticas dos sujeitos se constituem justamente em um *espaçotempo* e em um lugar praticado e se expressam à medida em que os indivíduos se relacionam e exercem dinâmicas de movimento que potencializam e atualizam o cotidiano a que pertencem. Esse lugar se revela como um valioso ambiente de aprendizagens, conflitos, ideias, decisões e criações que emergem constantemente em suas práticas. Desse modo, consideramos que os sujeitos, para além de experiências anteriores que impactam em suas práticas, também vão se moldando frente aos desafios atuais que surgem e se materializam nos cotidianos da EI.

Vale considerar também as relações e as trocas culturais que são estabelecidas com as crianças em suas mediações. Sarmiento (2013) alega que precisamos pensar no trabalho pedagógico como um momento de encontro de culturas, de apropriações, linguagens e saberes, um momento em que as crianças podem dispor de suas infâncias, sendo consultadas e envolvidas nos processos pedagógicos que serão empreendidos. Essa relação com a crianças pode favorecer trocas culturais mais significativas, práticas de movimento que as considerem como protagonista e ações pedagógicas que as concebam nos processos de ensino-aprendizagem.

No que se refere a essa relação entre as crianças e os(as) professores(as) como potente forma de resignificação das práticas pedagógicas, questionamos aos docentes respondentes da entrevista como acontece a participação dos infantis em suas mediações. A seguir, é possível observar algumas dessas respostas:

O tempo inteiro eu os coloco à frente sempre. Eu tiro um pouco daquele modelo tradicional engessado e coloco o aluno à frente, falando: “oh, me ajuda aqui a pensar nisso, me ajuda aqui a fazer essa orientação, pensa aqui comigo como podemos fazer com o coleguinha está com dificuldade, como podemos ajudar ele” e por aí vai. Eles gostam demais disso (Diário de campo, resposta do Professor 5).

Tem dias que eu tomo a frente e comento toda a aula, mas tem dias que elas tomam a frente, então a participação é 100% delas. Nós conversamos muito, nos entendemos. Procuo sempre as ouvir. Tem vezes que elas não querem brincar daquilo que eu falo e aí pergunto: “então tá, vocês querem brincar de que hoje?”. Aí cada dia uma criança diferente pode dar a sugestão (Diário de Campo, resposta do Professor 6).

A participação é muito efetiva, tem às vezes alguns professores que têm ciúmes da Educação Física, brincadeira. A verdade é que foi feita uma análise minha também, eu brinco com as crianças. Teve uma vez que uma professora me questionou o seguinte: “ah, as crianças gostam de você porque você brinca com elas”. Aí eu falei: “mas nada te impede de brincar também com

elas, o brincar faz parte do universo infantil”, eu fui direto porque ela veio querendo me ofender, mas não tenho vergonha de falar que sou o professor que brinca mesmo (Diário de Campo, resposta do Professor 15).

É bem ativa, elas querem participar o tempo inteiro da aula dando pitaco, querendo mudar isso ou aquilo. Claro que tem umas mais quietinhas e outras que, se deixar, muda todo rumo da aula todos os dias. Eu tento ouvir e entender o lado delas, mas não é sempre, porque se não acaba virando bagunça (Diário de campo, resposta do Professor 17).

Essa questão sobre a participação das crianças nas aulas foi uma das que percebemos maior diálogo entre os(as) professores(as) de EF que atuam na EI no interior do ES. Na medida em que os(as) docentes reconhecem a importância da participação das crianças nos processos de ensino-aprendizagem, permitem com mais facilidade que elas sejam autoras de suas práticas, que compartilhem seus conhecimentos com seus pares, produzam cultura, sejam protagonistas de suas ações e vontades. São essas práticas, produzidas nas interações com os outros, que vão oferecer subsídios para novas abordagens.

As crianças, ao brincarem e se movimentarem, criam, recriam e constroem desejos singulares, socializando-os e produzindo cultura na relação com os outros. A grande diferença está no modo como cada docente vai interpretar as manifestações que são produzidas nas interações entre as crianças, em especial na escuta de seus desejos, na valorização das suas ações e na percepção das suas necessidades e interesses. Para Souza (2006), compreender os sentidos que são atribuídos às produções das crianças é ir além do conhecido, é atravessar fronteiras, é fazer ligações, unir fragmentos e expandir as possibilidades.

2.5.3 Forma escolar

Essa categoria está relacionada à forma escolar manifestada nas falas dos(as) professores(as) participantes da entrevista. Por intermédio das questões 5, 7, 8, 9 e 10 direcionadas a esses sujeitos, dialogamos sobre a participação das crianças nas atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física, o local destinado para a realização das intervenções pedagógicas, a quantidade de turmas atendidas, horário de planejamento, concepção de currículo que dialogam, se possuem articulação com

outras áreas do conhecimento e/ou sujeitos presentes no cotidiano escolar e, por fim, se realizam avaliação pedagógica em suas intervenções.

Segundo Faria (2008), a denominação *forma escolar* foi considerada tendo como foco a disseminação de saberes disciplinares em um tempo e espaço normatizados. Rocha (2011, p. 56) complementa que, “[...] mesmo compondo a educação básica e, de algum modo o processo de escolarização, a Educação Infantil tem uma especificidade que a diferencia da escola”. Por meio dessa discussão e utilizando as respostas dos(as) professores(as) como ponto de partida, buscamos compreender o que tem sido a Educação Infantil, como ela tem se legitimado e qual sua especificidade nas instituições do interior do Espírito Santo.

Para Vincent, Lahire e Thin (2001), existe uma teoria da *forma escolar* que deriva da emergência de uma nova relação social estabelecida entre mestre e aluno, sendo essa a *relação pedagógica*. “[...] Ela é inédita, em primeiro lugar, no sentido em que é distinta, se autonomiza em relação às outras relações sociais: o mestre não é mais um artesão ‘transmitindo’ o saber-fazer a um jovem” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 13). Os autores ainda complementam, que essa relação aparece em um tempo específico, o tempo escolar, “[...] simultaneamente como período da vida, como tempo no ano e como emprego do tempo cotidiano” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 13).

A forma de conceber a escola e as crianças dentro desse contexto foi se alterando ao longo do tempo e novas práticas foram surgindo. Essas mudanças podem estar associadas a diferentes transformações nos próprios cotidianos, seja por uma nova perspectiva ou pelo surgimento dos direitos infantis, normativas, redefinição de poderes religiosos e civis, a criação de diretrizes, profissionais com formações distintas, entre outros. Mello *et al.* (2020) salientam que existem em muitos contextos perspectivas pedagógicas ancoradas em propostas que não foram concebidas para a Educação Infantil, que se distanciam do que apresentam as orientações legais direcionadas para essa área do conhecimento.

Na Imagem 6, estão dispostas, por meio da representação gráfica em nuvem de palavras, os termos de maior recorrência relacionados ao agrupamento das questões 5, 7, 8, 9 e 10 provenientes das entrevistas realizadas com os(as) professores(as):

Imagem 6 – Nuvem de palavras sobre a forma escolar



Fonte: elaboração própria.

Ao analisarmos a Imagem 6, destacamos as seguintes palavras: *aula* (35 menções)⁵⁴, *escola* (30 menções), *professor* (27 menções), *criança* (23 menções), *avaliação* (22 menções), *espaço* (19 menções), *atividade* (13 menções), *BNCC* (11 menções), *quadra* (10 menções), *aluno* (9 menções), *currículo* (9 menções), *documento* (8 menções). Elas aparecem na nuvem de palavras em maior tamanho e recorrência. Contudo, é possível perceber, ao redor dessas palavras, outras de menor tamanho e que caracterizam junto a essas diferentes maneiras de conceber a forma escolar presente nas narrativas dos(as) professores(as) de EF.

Apesar da Educação Infantil ser pensada e regida por pressupostos que a diferem dos Ensinos Fundamental e Médio, palavras como *aula*, *aluno*, *conteúdo*, *quadra* e *professor* denotam a presença de traços característicos direcionados a elementos da cultura escolar tradicional. Esses termos remetem a uma tradição escolar de ensino verticalizado, centrado no(a) professor(a), em que a ênfase está na transmissão de conteúdos e não na valorização da criança enquanto sujeito ativo na construção de suas experiências com as suas diferentes linguagens. A palavra *quadra*, por exemplo,

⁵⁴ Termos como “aula e escola” podem ter aparecido com maior recorrência também, pelo fato de se tratar justamente dos temas centrais dos questionamentos feitos aos professores(as) de Educação Física.

denota uma perspectiva esportivizante de Educação Física, focada no desenvolvimento das habilidades motoras específicas das diversas modalidades esportivas.

Compreendemos que o esporte pode ser trabalhado na Educação Infantil, pois, enquanto fenômeno social de abrangência mundial, ele chega às crianças por meio de diferentes agências de socialização. Contudo, ao ser apropriado pela Educação Infantil, o esporte precisa ser ressignificado, no sentido de se adequar às crianças e não o contrário. Muitas instituições infantis têm utilizado a dimensão simbólica do esporte para tematizar as brincadeiras, como sinaliza o texto *Brincando com os esportes na Educação Infantil* (SANTOS *et al.*, 2018).

Apesar da centralidade desses termos na nuvem de palavras, alguns(algumas) dos(as) professores(as), quando questionados sobre a utilização de uma concepção pedagógica ou de algum documento orientador da EI em suas intervenções, relataram não fazer uso de nenhum documento orientador, como se observa nas seguintes falas:

Não utilizo. Para te falar a verdade, no início, a gente se baseia em algum autor ou referencial, mas depois a gente vai pela experiência e pelo que está dando certo e o que não está. A gente vai inventando um pouquinho a cada dia. Então, não me prendo a um documento específico, até porque é tudo muito corrido para quem tem 50 horas (Diário de Campo, resposta do Professor 9).

Não utilizo um documento em específico aqui no município. Sobre as concepções, acredito que é muito difícil realizar uma intervenção que dialogue exclusivamente com apenas uma concepção pedagógica. Acredito que a minha prática docente é composta por diversas concepções que são mais ou menos utilizadas de acordo com a situação vivenciada (Diário de Campo, Resposta do Professor 11).

Considerando que cada município possui autonomia sob a organização da Educação Básica, os currículos dos diferentes contextos se constituem de acordo com as características de cada realidade. Nas falas acima, é possível perceber que, nos municípios onde os Professores(as) 9 e 11 atuam, não é definida e/ou instituída a obrigatoriedade sobre a utilização de um documento ou concepção específica nas instituições de EI, ficando a cargo dos(das) docentes produzirem seus próprios planejamentos e adotarem concepções de sua escolha em suas práticas.

Apesar desses sujeitos não socializarem a utilização de um documento e uma concepção em suas práticas no momento da entrevista, a fala do Professor 11 (*Sobre as concepções, acredito que é muito difícil realizar uma intervenção que dialogue exclusivamente com apenas uma concepção pedagógica. Acredito que a minha prática docente é composta por diversas concepções que são mais ou menos utilizadas de acordo com a situação vivenciada*) denota que suas intervenções pedagógicas possuem um aporte teórico proveniente de experiências vividas, seja em momentos formativos, estudos transversais, trocas de conhecimentos com outros sujeitos, entre outros.

Mesmo que a entrevista seja um instrumento de produção de dados que permite a interação direta entre o pesquisador e a pessoa entrevistada, ela segue um rigor metodológico que pode inibir o participante e até mesmo fazer com que ele não se recorde sobre algo em específico naquele momento. Nesse caso, consideramos que, mesmo os(as) professores(as) não deixando explícito em suas respostas a utilização de uma concepção e de um documento norteador, suas práticas (quando analisamos outras questões da entrevista que dialogam com suas intervenções pedagógicas) carregam traços provenientes de diferentes documentos (RCNEI, DCNEI e BNCC) e concepções teóricas que transitam nos estudos direcionados à Educação infantil.

Vale salientar que, mesmo com o surgimento de novas concepções e documentos curriculares, os anteriores não deixam de existir. Novos e velhos artifícios passam a ocupar o mesmo espaço ao longo do tempo, caracterizando o cenário histórico atual, em que diferentes concepções de infância e documentos norteadores estão presentes em nossa sociedade e nos cotidianos da Educação Infantil (SCOTTÁ, 2018).

Além das narrativas dos(as) professores(as) citadas acima, outros apontaram a utilização de documentos municipais produzidos a partir do chamado *Currículo do Espírito Santo* (BRASIL, 2018), como é possível observar nas falas:

Eu só utilizo o currículo estadual e concilio com o currículo municipal que temos. Não tem específico Educação Física, mas temos gestos, corpo e movimento no estadual, que também é inserido no municipal. Eu faço o cruzamento de informações para utilizar. Todas as competências, eu busco fazer durante o ano inteiro. Mas, assim, não dialogo diretamente com as metodologias pregadas, aquelas clássicas e nenhuma concepção definida (Diário de Campo, resposta do Professor 12).

Eu sigo o currículo municipal, que é cópia do estadual. Eu o sigo e vou modificando algumas coisas para que se aproxime da minha prática docente. Isso é ruim porque, não posso fugir muito disso que no final do ano eu preciso fazer um relatório. Isso nos prende um pouco, mas a gente tenta dar uma burlada nesse sistema às vezes (Diário de Campo, resposta do Professor 14).

A elaboração do currículo do Espírito Santo (BRASIL, 2018) fundamenta-se a partir de outros documentos⁵⁵ legais que buscam legitimar as políticas públicas educacionais. Esse documento é resultante de um trabalho colaborativo entre as redes públicas de ensino do Espírito Santo, produzido pela articulação entre gestores(as) estaduais e municipais, professores(as) redatores(as) de diferentes áreas do conhecimento, articuladores(as) municipais, professores(as) analistas e professores(as) colaboradores(as).

Sua intenção principal é subsidiar aprendizagens, disponibilizando diretrizes que asseguraram o acesso e o direito a todas as crianças a partir dos seus interesses e necessidades. Trata-se então de um referencial “[...] a ser usado como ponto de partida para a elaboração dos documentos orientadores institucionais, construindo de forma coletiva e colaborativa, com os sujeitos e em cada contexto escolar” (BRASIL, 2018, p. 18). Ao que nos indica, o documento realiza um recorte das DCNEI (BRASIL, 2009), utilizando como base a concepção de criança presente no documento. Por meio da BNCC (2017), faz referência aos campos de experiência direcionados e o modo como os(as) professores(as) devem conduzir suas práticas pedagógicas na Educação Infantil. De modo geral, o currículo do Espírito Santo apresenta pressupostos, concepções, campos de experiências, competências e habilidades a serem trabalhados.

Considerando o recorte das narrativas dos(as) Professores(as) 12 e 14 apresentado acima, é possível perceber que os(as) docentes realizam um consumo produtivo⁵⁶ do

⁵⁵ De acordo com o documento, sua elaboração se baseia em: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Constituição Federal (Art.205/1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990); Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996); Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2010); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009); Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014); Base Nacional Comum Curricular (2017); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica para Educação do Campo (2008), da Educação Especial (2009), da Educação de Jovens e Adultos em contexto escolar (2010) e em privação de liberdade (2010), da Educação Escolar Indígena (2012), dos estudantes em situação de itinerância (2012) e da Educação Escolar Quilombola (2012); Resolução CEE/ES 3777/2014 (Art. 71); Lei complementar (799/2015); Pacto de Aprendizagem do Espírito Santo (Lei 10.631/2017).

⁵⁶ Para Certeau (1994) o consumo produtivo que as crianças fazem dos jogos e das brincadeiras em suas experiências brincantes nas aulas de EF, indicam que há uma estética da recepção em que as elas não absorvem passivamente os bens culturais mediados pelos adultos, pois elas ressignificam constantemente esses bens por meio de suas culturas de pares.

documento socializado pelas instituições de EI. Segundo Certeau (2016), há uma estética da recepção⁵⁷, em que os sujeitos se tornam consumidores culturais, pois não absorvem os bens ofertados de maneira passiva, eles os ressignificam, empreendendo novos usos perante aquilo que lhes foi apresentado.

Essa condição faz com que os(as) professores(as) realizem uma ressignificação dos conceitos apresentados no documento para que eles dialoguem com o seu contexto e suas práticas pedagógicas. Apesar do documento se caracterizar como *orientador* para a construção dos currículos municipais, quando não há diretrizes municipais ele é usado como norteador para as práticas na EI. Desse modo, o documento pode retirar a autonomia dos(as) docentes, como reitera o(a) Professor(a) 14: “*não posso fugir muito disso que no final do ano eu preciso fazer um relatório*”, tornando-se, nesses casos, um documento prescritivo.

Até esse momento, apresentamos falas de professores(as) que expressaram não utilizar nenhum documento curricular e concepção pedagógica em suas intervenções, como também narrativas daqueles que salientaram utilizar o currículo do ES. Além desses, outros(as) professores(as) participantes da entrevista demonstraram uma aproximação à BNCC em suas práticas, como é possível observar nas falas:

O documento oficial hoje é a BNCC, porque na verdade há uma cobrança muito grande do município para que a gente adote a BNCC, trabalhando os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem. Busco trabalhar de forma integrada o corpo, os gestos e o movimento. Mas estou lendo muito esse documento, porque muitas coisas eu não concordo, mas, mesmo eu não concordando, tem essa cobrança grande para usarmos. Então às vezes eu faço uma readaptação (Diário de Campo, resposta do Professor 15).

Até ano passado, nós tínhamos um plano de ensino que nos norteava, mas era muito defasado. Aí, no começo desse ano, nós professores de Educação Física nos reunimos e fizemos um plano de ensino nosso, baseado na nova BNCC. Aí estamos seguindo esse plano, ficou bem legal, pois nós construímos (Diário de Campo, Resposta do Professor 17).

⁵⁷ Para Mello e colaboradores (2016, p. 143), “a cultura é permanentemente ressignificada pelos usos e apropriações que os sujeitos dela fazem. Na apropriação não existe o sujeito passivo, que consome mecanicamente os bens culturais, mas um sujeito que produz interações com objeto do consumo, forma bem diferente de uma proposta de investigação que acredita que em todos os contatos o sujeito é influenciado, restando para ele apenas a absorção hipodérmica e a reprodução de todo conteúdo a que ele está exposto”.

A concepção de criança presente na BNCC nos dá indícios de aproximação com os pressupostos da Sociologia da Infância, que busca superar uma concepção que fragmenta a criança e a admite como um *ser-em-devir*, que anula suas potencialidades criativas e subjetivas, para, dessa forma, focalizar as suas características como um *ser-que-é*, ou seja, como ator social nos seus mundos de vida (SARMENTO, 2008). Esse entendimento junto à fala dos(as) professores(as) caracteriza um período de transição e mudança de perspectiva em relação à forma escolar nas instituições do interior do estado do ES.

A Base apresenta importantes avanços em relação à concepção de infância e à organização curricular. Contudo, ao apresentar os objetivos de aprendizagens, notamos um certo retrocesso e, até mesmo, contradições em relação aos avanços anunciados. Barbosa, Martins e Mello (2019) sinalizam que os objetivos de aprendizagens propostos pela BNCC são prescritivos e, em alguns casos, retiram a autonomia dos(as) professores(as) e, sobretudo, das crianças. Segundo os autores, a “[...] BNCC é bastante prescritiva e deixa pouca margem para que docentes e discentes decidam sobre as práticas curriculares nas quais estão inseridos” (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019, p. 149).

Ao apresentar de forma prescritiva os objetivos de aprendizagem, a BNCC padroniza e engessa as práticas curriculares dos(as) professores(as) nos cotidianos da Educação Infantil. Essa intenção se contrapõe com a própria concepção de infância e com os referenciais que sustentam a BNCC na EI, haja vista que observamos objetivos desenvolvimentistas e maturacionais que não propiciam a autonomia necessária para que as crianças pensem, criem e elaborem suas próprias produções culturais (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019).

Essa percepção fica evidente na fala do Professor(a) 15, quando diz: *“estou lendo muito esse documento, porque muitas coisas eu não concordo, mas, mesmo eu não concordando, tem essa cobrança grande para usarmos. Então às vezes eu faço uma readaptação”*. Para Barbosa, Martins e Mello (2019, p. 166), propostas curriculares que prescrevem o modo como os(as) professores(as) devem operar com as práticas pedagógicas “[...] retiram do docente a sua autonomia profissional, restando-lhe replicar, de forma mecânica, saberes que foram concebidos por outros e que pouco dialogam com as demandas de sua cultura escolar específica”. Essa condição desconsidera os(as) professores(as) como autores(as) de suas próprias práticas e

os(as) coloca em uma posição de replicadores(as) de um conhecimento universalmente estabelecido.

Ratificamos que, mesmo a BNCC apresentando uma condição limitadora em relação aos objetivos de aprendizagem, o documento possui avanços concernentes à concepção de infância e à organização curricular. A organização curricular proposta pela Base busca integrar diferentes linguagens, sujeitos e áreas do conhecimento presentes no cotidiano da EI. Esse modo de integrar diferentes linguagens acontece por meio dos campos de experiência, que, de acordo com Buss-Simão (2005), permitem estabelecer relações colaborativas entre professores(as) com formações diferentes nas instituições de EI.

Ganha centralidade nessa discussão a possibilidade de inserção da Educação Física como componente curricular nos espaços educacionais da primeira infância (mesmo o documento não fazendo referência à área), a fim de romper com essa perspectiva de divisão em disciplinas curriculares. Essa intenção busca assumir contribuições voltadas para a ampliação das experiências formativas das crianças de 0 a 5 anos de idade, a dinamização curricular na interlocução com outras linguagens e áreas e a consideração de uma perspectiva voltada ao desenvolvimento integral das crianças (MARCHIORI, 2022; MARTINS *et al.*, 2016a; MARTINS; SCOTTÁ; MELLO, 2016; MELLO *et al.*, 2014a; MELLO *et al.* 2016; MELLO *et al.*, 2018).

Em relação a isso, questionamos os(as) professores(as) participantes da entrevista sobre suas práticas docentes e a articulação colaborativa com outras áreas do conhecimento e/ou sujeitos do cotidiano escolar. A partir desse questionamento, obtivemos duas situações diferentes e que caracterizam os distintos cenários presentes nas instituições de EI no interior do Espírito Santo, sendo eles: a) Relações em via de mão única (quando a troca de informações e práticas possui apenas o objetivo individual de outro sujeito); e b) Relações por meio da criação de projetos curriculares. O Quadro 5 apresenta esses cenários com as falas dos(as) professores(as) participantes:

Quadro 5 – Tipos de relações colaborativas

a) Relações em via de mão única	<p>Professor 1:</p> <p>Isso depende muito da professora. Tem algumas que não tem interesse em colaborar e produzir algo junto e outras que só vem aqui, faz o trabalho e vai embora. Quando elas me pedem ajuda, é sempre para as questões motoras, atividades de pinça, lateralidade e eu ajudo com algumas atividades para elas realizarem nas aulas.</p>
	<p>Professor 7:</p> <p>Depende do ano. Tem anos que conseguimos alinhar nossos planejamentos e tem anos que não. Mas eu sempre tento ajudar quando elas pedem, mas não é fácil. Uma pedagoga bem alinhada com a escola e com os professores possibilita e facilita esse processo, sozinhos é difícil.</p>
b) Relações por meio da criação de projetos curriculares	<p>Professor 16:</p> <p>A gente sempre está em conjunto, porque tem os projetos da escola, que todos participam. As datas comemorativas, nós dividimos. Por exemplo: a semana da água, todos os professores passam atividades relacionadas com a água. Sempre tem a colaboração entre nós.</p>
	<p>Professor 10:</p> <p>Sempre. Aqui na escola, como estou há muito tempo, eu já conquistei meu espaço, então tenho muita amizade com as professoras, pedagoga e com a diretora. A gente sempre tenta planejar juntas os projetos.</p>

Fonte: elaboração própria.

A partir das narrativas dos(as) professores(as) apresentadas no Quadro 5, é possível perceber que esses diferentes cenários sobre a possibilidade de estabelecer relações colaborativas nos cotidianos é um assunto recorrente entre esses sujeitos, mas que ainda se mostra em transição devido aos seguintes fatores: 1) dificuldade de interlocução entre Professor(a) regente e Professor(a) de Educação Física, bem como, Pedagogo(a) e professores(as) (no geral); 2) troca contínua de professores(as) em designação temporária (DT); 3) falta de projetos curriculares colaborativos e planos de ação institucionais; 4) falta de uma formação pedagógica direcionada para a EI; 5) dificuldade de comunicação e motivação entre os sujeitos que compõem o cotidiano das instituições de EI.

Essas condições dificultam a construção de um trabalho coletivo, que tem como foco principal a valorização das crianças como sujeitos de direitos e protagonistas dos seus mundos de vida. Martins (2018) salienta que o trabalho pedagógico da Educação Física precisa estar equilibrado com os outros *saberes-fazer*s, privilegiando o diálogo

entre as áreas do conhecimento e entre profissionais de diferentes formações acadêmicas. O autor ainda complementa que

A formação continuada também pode contribuir para a qualificação da atuação docente, oportunizando aos docentes confrontarem, questionarem e revisarem suas concepções e práticas a fim de torná-las mais adequadas às reais demandas que emanam do cotidiano escolar (MARTINS, 2018, p. 106).

Consideramos que há *relações em via de mão única* quando a troca de informações e práticas possui apenas o objetivo individual de outro sujeito, não havendo colaboração e nem um eixo pedagógico em comum entre os docentes. Usamos como exemplo a fala do(a) Professor(a) 1: *Quando elas me pedem ajuda, é sempre para as questões motoras, atividades de pinça, lateralidade e eu ajudo com algumas atividades para elas realizarem nas aulas. Ou seja, são estabelecidas relações que priorizam apenas o aprendizado de habilidades⁵⁸ motoras, utilizadas como meio de preparação para futuras aprendizagens, como movimentos funcionalistas direcionados a conteúdos escolares voltados à alfabetização.*

Nesse tipo de relação, cada docente atua individualmente em sua área, sem que haja interações que priorizem o desenvolvimento integral das crianças nas diferentes esferas. Jorge e Mello (2013) ressaltam o papel do pedagogo como essencial nesse processo de interlocução entre as diferentes áreas presentes na EI, ponto perceptível na fala do(a) Professor(a) 7: *Uma pedagoga bem alinhada com a escola e com os professores possibilita e facilita esse processo, sozinhos é difícil. É importante que todos os sujeitos presentes no cotidiano (independentemente da função que realizam) estejam alinhados e busquem transformar tal realidade para atender às especificidades das crianças pequenas, não excluindo um em detrimento do outro.*

Organizar um trabalho pedagógico articulado não é algo simples, mas é um dos aspectos mais significativos para o desenvolvimento global das crianças nos diferentes níveis educacionais, “[...] pois favorece a troca de experiências, de saberes, de valores distintos, num contexto de interação mútua” (ZANDOMÍNEGUE, 2018, p. 165).

⁵⁸ A palavra habilidade é utilizada para “designar uma tarefa com uma finalidade específica a ser atingida” (MAGILL, 2000, p. 6).

Uma das formas de organizar um trabalho pedagógico articulado é por meio da criação de projetos curriculares que envolvam todas as áreas do conhecimento e sujeitos.

Para Gadotti (1995), os projetos pedagógicos são um meio viável para a superação da educação fragmentada, em que todos os sujeitos presentes no contexto têm uma parcela na colaboração e na construção de propostas direcionadas à educação global das crianças na Educação Infantil. De acordo com as DCNEIs, as propostas pedagógicas institucionais, bem como os projetos pedagógicos, devem ser desenvolvidos a partir de um processo coletivo que leve em consideração as diferentes áreas, saberes, sujeitos e linguagens (BRASIL, 2009).

O Quadro 5 também apresenta as falas dos(as) Professores(as) 10 e 16. Quando questionados(as) sobre as relações colaborativas, apontam que elas acontecem em seus cotidianos por meio do desenvolvimento de projetos pedagógicos. Os projetos podem ser criados a partir de diferentes naturezas, que levam em consideração os objetivos institucionais, as questões culturais locais, a organização curricular *etc.* Os sujeitos envolvidos (professor(a), pedagogo(a) e diretor(a)) atuam na construção de propostas, objetivos, temáticas, atividades *etc.* que englobem as diferentes linguagens presentes na EI.

A participação da Educação Física nesse coletivo é a partir da integração em uma proposta pedagógica

que busque ampliar as experiências que envolvem a dimensão corporal, o movimento, a expressividade, a sensibilidade, a criatividade, por meio, principalmente, da brincadeira, pois, brincando a criança está presente, está inteira, ativa e envolvida com o repertório do brincar e não com resultados ou destrezas que podem surgir a partir deste brincar (BUSS-SIMÃO; FIAMONCINI, 2013, p. 310).

Para Soares (2002), os projetos institucionais coletivos possibilitam um trabalho pedagógico em que o tempo é dinâmico e se configura de acordo com as necessidades e as experiências culturais das crianças. Eles possuem o objetivo de estabelecer um diálogo com a realidade da criança, oportunizando a apropriação de diferentes conhecimentos e “Retirando-a de uma situação passiva na escola (aquela em que seu único papel é receber e assimilar conteúdos) e passando-a para o lugar

de sujeito sociocultural que pretende construir significados com base nas experiências vividas” (SOARES, 2002, p. 31).

As ações colaborativas desenvolvidas pelos sujeitos presentes no cotidiano podem ser um meio para mitigar problemas de ordem estrutural na ausência de um projeto pedagógico mais amplo. Essas posturas se tornam uma alternativa curricular para aqueles espaços que consideram a infância como construção cultural, social e histórica, admitindo as crianças como produtoras de cultura.

Outra palavra que aparece em destaque na Imagem 6 e que merece uma análise detalhada é *avaliação*. Os(as) professores(as) foram questionados se realizam avaliação em suas intervenções e o que comumente costumam focalizar nela. Baseados em Santos (2005) e Lano (2019), consideramos a avaliação como um ato político, “[...] que demanda daquele que a produz a compreensão do seu próprio sentido e como ele endereça as práticas em direção à apropriação das aprendizagens daqueles envolvidos no processo formativo” (LANO, 2019, p. 69).

Por esse motivo, debruçarmo-nos na proposta de ouvir os(as) professores(as) de Educação Física que atuam em instituições de EI do interior do ES sobre os sentidos que eles(elas) atribuem ao ato de avaliar na Educação Infantil. As respostas nos indicam que as práticas avaliativas dos(as) professores(as) partem de uma concepção de avaliação centralizada na ação docente, haja vista que a *Ficha avaliativa descritiva trimestral* foi assinalada pela maioria dos(as) professores(as) como o principal meio de avaliação. Essa ficha consiste em apresentar avanços e retrocessos das crianças ao final de cada trimestre, com questões relacionadas ao âmbito social, cognitivo, oral e motor. As narrativas dos(as) professores(as) a seguir ilustram essa discussão:

Tem a avaliação boca a boca que faço junto com as crianças, mas sem um horário específico mesmo, é feita durante a aula. E tem uma ficha avaliativa que descreve como as crianças estão em questões motoras, sabe? (Diário de Campo, resposta do Professor 3).

Aqui, no final de cada trimestre, temos a ficha avaliativa de cada aluno, onde respondemos um questionário proposto pela Secretaria de Educação. Aqui falamos como foi o desempenho do aluno, como ele se comporta diante dos outros alunos e se desenvolve as atividades propostas (Diário de Campo, resposta do Professor 4).

Não é proposto. O que temos é uma ficha avaliativa dos professores regentes. Quando vão para a parte de desenvolvimento motor, elas me perguntam (Diário de Campo, resposta do Professor 12).

Aqui no município, a única avaliação que existe é a ficha de avaliação diagnóstica (e os professores regentes que fazem) e, no finalzinho, nós também podemos dar as nossas opiniões sobre quais alunos que se desenvolveram e quais não. Eu acho que isso é mais um papel para cumprir uma demanda. Mas eu costumo conversar bastante com as crianças durante a aula sobre as atividades, o que elas mais gostaram, e vou avaliando a aula e a participação juntas (Diário de Campo, resposta do Professor 13).

Nós fazemos uma avaliação descritiva do desenvolvimento de cada crianças e, com as crianças, ao final das aulas, sempre conversamos sobre as atividades. Elas contam da vida, do que fizeram no final de semana e tudo sobre a aula. É um momento de muito troca entre a gente (Diário de Campo, resposta do Professor 17).

Percebemos que as práticas avaliativas tendem a seguir um padrão instituído pelas secretarias de educação, como podemos ver na narrativa do(a) Professor(a) 11: *Aqui, no final de cada trimestre, temos a ficha avaliativa de cada aluno, onde respondemos um questionário proposto pela Secretaria de Educação.* Essa forma padronizada de avaliar busca comunicar tanto aos gestores da instituição e do município sobre o desenvolvimento do trabalho docente junto às práticas realizadas com as crianças ao longo dos trimestres letivos. Em relação ao(a) professor(a) de Educação Física, essa ficha fica responsável por mensurar os avanços e os retrocessos provenientes do desenvolvimento/comportamento *motor* das crianças em suas mediações.

De acordo com Coelho e Macário (2020, p. 944), a utilização da avaliação na EI é um assunto complexo e muitas vezes controverso, pois ainda prevalecem ações que utilizam “[...] medidas de proficiência, a partir da aplicação de instrumentos avaliativos nas crianças, construídos fora do contexto em que se insere a oferta”. Essas ações estão focadas apenas no produto final, a fim de verificarem se as crianças alcançaram ou não tal objetivo, e desconsideram todo o processo empenhado por elas na construção do conhecimento.

Além disso, Garcia (2023) acrescenta que, na creche (0 a 3 anos), as práticas avaliativas ainda estão desvinculadas do acompanhamento das necessidades dessa faixa etária e, na pré-escola (4 e 5 anos), as avaliações apresentam um caráter escolarizante que é impróprio para essa etapa da Educação Básica. A autora reitera a necessidade de ressignificação desse olhar mensurador e classificatório que vem sendo concebido na EI para outro que defenda uma avaliação processual e que por meio dela possa fornecer

Informações para professores e escolas aprimorarem suas práticas naquilo que lhes compete, ao mesmo tempo que forneça dados para os responsáveis pela formulação de políticas públicas, aprimorarem seus sistemas de ensino de modo a oferecer a crianças e educadores condições dignas onde a educação possa ocorrer em toda sua plenitude (GARCIA, 2023, p. 118).

Apesar disso, os(as) professores(as) não são privados de agregar outras formas de avaliação junto às fichas disponibilizadas pela Secretaria de Educação. Isso é visto na narrativa do(a) Professor(a) 13 apresentada, na qual, mesmo realizando a ficha avaliativa padronizada, ressalta que: *Eu costumo conversar bastante com as crianças durante a aula sobre as atividades, o que elas mais gostaram, e vou avaliando a aula e a participação juntas.* Para Lano (2019), é indispensável ampliar os sentidos e os significados das práticas avaliativas para além de uma concepção de avaliação formativa reguladora que considere somente as ações docente. É necessário potencializar reflexões sobre o papel das crianças nesse processo, assumindo-as como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e conhecimento em suas práticas.

Sem a intenção de generalizar, destacamos que há uma valorização das fichas avaliativas por parte dos(as) professores(as) de EF que atuam em instituições de EI no interior do estado do Espírito Santo, seja pela obrigatoriedade ou pela falta de conhecimentos advindos da formação inicial e continuada (MARTINS; TOSTES; MELLO, 2018). Ainda assim, foi possível perceber a utilização de outras práticas avaliativas em diálogo com as fichas, dentre elas se destacam: registros fotográficos, desenho de autoria das crianças, cadernos de registo e diagnóstico cotidiano. Tais métodos são observados nas falas:

Tem uma avaliação visual que faço em relação à participação delas nas atividades, se estão interagindo e tudo, e outra com elas que conversamos sobre as aulas, as brincadeiras e conteúdos (Diário de Campo, resposta do Professor 6).

Para mim, vale muito a prática, se elas estão se relacionando bem, os valores. Eu avalio também as famílias das crianças, elas trazem muitos problemas de casa para a escola. Em relação à avaliação motora, eu visualizo, mas não é uma questão fixa, pois elas são diferentes e se desenvolvem de formas diferentes (Diário de Campo, resposta do Professor 7).

Eu avalio todos os dias analisando-os nas atividades. A nossa forma de avaliar é diferente dos outros, mas eu considero muito a prática. Quando vejo que eles gostaram e estão praticando, eu vejo que meus objetivos foram alcançados. Alguma atividade que não deu certo, eu tento entender o porquê não deu certo. Eu gosto dessa avaliação diagnóstica cotidiana, no processo

mesmo, porque, para mim, não precisa ter uma finalidade, que na verdade na EI não tem (Diário de Campo, resposta do Professor 10).

Eu trabalho muito com desenho das crianças. Como elas não têm o domínio da escrita, faço diário de campo das minhas aulas também e gosto de fazer também uma autoavaliação e teve até uma menina que identifiquei nessas avaliações um problema com companheirismo, relações sociais e aí, identificando isso, eu fiz uma cartolina bem grande, coloquei os problemas e por semana elas colavam o emoticons nas folhas, cara triste, alegre, se gostou ou não das aulas. Então uso muito essas formas mais dinâmicas (Diário de Campo, resposta do Professor 15).

Essas outras formas avaliativas se apresentam como possibilidades democráticas de ouvir, entender e analisar as manifestações das crianças nos processos de ensino-aprendizagem. Podem acontecer por meio do diálogo, pela produção de um desenho, pela linguagem corporal e até mesmo com alternativas criativas, como apresenta o(a) Professor(a) 15 na utilização de *emoticons* (com diferentes expressões faciais) que retratam a percepção das crianças sobre as atividades vivenciadas nas aulas.

A partir desses outros métodos, é possível que os(as) docentes reconheçam as características culturais do contexto e dos infantis à medida que “[...] vão percebendo como as crianças se engajam nos processos de ensino-aprendizagem, nas brincadeiras, nas produções de materiais, no ensaio das produções culturais” (LANO, 2019, p. 80). Santos (2005) destaca a importância de se pensar nos processos avaliativos com o objetivo de indicar/possibilitar caminhos alternativos que proporcionem outras interpretações daquilo que é produzido no cotidiano escolar com as crianças.

Logo, compreendemos que há duas concepções avaliativas em circulação entre os(as) professores(as) de Educação Física que atuam nas instituições de Educação Infantil do interior do ES. Uma delas está ligada a uma concepção padronizadora que centraliza suas ações na percepção do docente sobre o que se *passa entre as crianças* (como se relacionam, como praticam, como se comunicam *etc.*). Além dessa, observamos também um processo avaliativo que é produzido *com as crianças* por meio de práticas alternativas que permitem aos(às) docentes reconhecerem as demandas, as necessidades e as singularidades do cotidiano, “[...] se configurando como uma ação integradora” (LANO, 2019, p. 80).

Como forma de pensar uma proposta avaliativa para a Educação infantil, pesquisadores da área da Educação Física apresentam a *avaliação indiciária*⁵⁹ (SANTOS, 2005; 2008; SANTOS; MAXIMIANO, 2013; SANTOS *et al.*, 2014; 2015, 2016, 2019a, 2019b) como alternativa para esse contexto, pois permite deslocar o olhar sobre o que se ensina e o que se aprende para aquilo que se faz com o que se aprende. São objetos de interesse dessa metodologia os vestígios deixados no processo de ensino-aprendizagem pelas crianças, ou seja, como elas interpretam e produzem cultura por meio das suas práticas (permitindo-nos analisar o que se faz com o que se aprende).

Sendo assim, as crianças deixam de ser meros consumidores de conteúdos para se tornarem produtores de conhecimento e cultura, protagonistas dos seus percursos formativos e, assim, “[...] compartilhando a própria autoria das práticas avaliativas com o professor” (LANO, 2019, p. 15). Nessa perspectiva, a criança, como sujeito histórico e social nas relações com o outro, possibilita um estreito diálogo que tensiona a formação do seu eu. Mello *et al.* (2015, p. 39) ainda acrescentam sobre a necessidade “[...] de inovações teórico-metodológicas que contemplem as suas especificidades e singularidades”.

Vale ressaltar o nosso compromisso em pensar possibilidades de diálogo com as falas dos(as) professores(as) participantes da entrevista e não as julgar como certas ou erradas. Nossa intenção é reconhecê-las, interpretá-las e possibilitar discussões com as produções científicas da área. Em nosso entendimento, não há um método certo ou errado de avaliar na EI, mas, sim, aquele que vai se adequar mais às realidades, às concepções pedagógicas presentes no campo, à cultura local, entre outros que busquem priorizar a especificidade das crianças e suas diferentes maneiras de se apropriar dos espaços praticados.

⁵⁹ A avaliação indiciária foi produzida/desenvolvida a partir de um conjunto de trabalhos publicados pelos pesquisadores vinculados ao Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física – PROTEORIA, da Universidade Federal do Espírito Santo, a partir de 2005 (SANTOS, 2005, 2008; SANTOS; MAXIMIANO, 2013; SANTOS *et al.*, 2014; 2015, 2016, 2019a; 2019b)

2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CAPÍTULO

O mapeamento empreendido no período entre outubro de 2021 a março de 2022 nos permitiu evidenciar dados dos 78 municípios do estado. 59 deles já inseriram a Educação Física na Educação Infantil, totalizando 75,64% de inserção. Nesse período, apenas 19 municípios ainda não apresentavam a presença do profissional de EF no contexto da EI. Esses dados denotam um avanço em todo o estado em relação à presença desse profissional na EI, de acordo com pesquisas realizadas em anos anteriores (COCÔ, 2009; RODRIGUES, 2015).

Dentre os municípios que ainda não possuem a presença da EF na EI, geograficamente eles se concentram nos hemisférios Sul e Norte do Espírito Santo. Embora não tenha sido o foco de nossas análises identificar os motivos da não inserção em todo o estado perante o mapeamento realizado, temos como hipótese que diversos fatores atuam nessa questão, sendo eles econômicos, políticos, pedagógicos e sociais, que são de autonomia municipal, tanto no modo de gerir como de organizar a Educação Infantil.

Em relação aos discursos dos(as) professores(as) de EF sobre as suas práticas pedagógicas na EI, verificamos que eles(elas) possuem diferentes trajetórias formativas, práticas, provimento, experiências e tempo de atuação profissional na EI. Esses dados nos indicam uma diversidade de docentes que ocupam os cotidianos das instituições de EI no interior do estado do Espírito Santo. Essas características, por sua vez, impactam diretamente em suas práticas pedagógicas, na concepção de infância que utilizam e no modo como lidam com a dinâmica curricular da EI.

Os contextos em que os(as) professores(as) estão inseridos afetam diretamente nos diferentes significados que as práticas pedagógicas podem assumir. Compreender essas nuances nos permitiu potencializar as discussões sobre as práticas pedagógicas da EF com a EI no interior do estado e, sobretudo, analisar o modo como vem sendo sistematizada a sua legitimação nesse cenário.

Ao focalizar o papel da EF na EI de acordo com os(as) professores(as) participantes da entrevista, observamos que diferentes perspectivas permeiam as suas representações sobre a área. Dentre elas, destacamos a Sociologia da Infância e o

Desenvolvimento motor. Mesmo que seja possível notar a presença ainda muito forte do paradigma médico-biológico nos discursos dos(as) professores(as) de EF, percebemos que a concepção sociológica vem se inserindo de maneira progressiva nos discursos desses sujeitos. É possível perceber a tentativa de alguns(algumas) professores(as) em estabelecer um diálogo entre essas duas perspectivas.

Considerando uma conexão entre os(as) professores(as) entrevistados(as), temos o brincar (seja ele como meio ou como objeto de ensino) como centro das mediações da EF com a EI nesse cenário. Defendemos a importância do brincar como objeto de ensino a fim de ampliar o capital cultural das crianças, potencializar o direito de serem agentes ativos dos seus próprios processos de desenvolvimento e socialização. A brincadeira nessa condição, além de possibilitar uma aproximação da EF enquanto área do conhecimento com a cultura das instituições de EI, caracteriza-se também como a principal forma de linguagem das crianças pequenas.

Ao valorizarmos a brincadeira como eixo estruturante e objeto de ensino da prática pedagógica dos(as) professores(as) de EF que atuam na EI, reconhecemos também a importância da imaginação e da fantasia na construção da cultura lúdica infantil. É por meio das brincadeiras de faz de conta que as crianças têm a possibilidade de criar e de construir as suas experiências brincantes com seus pares e parceiros. Consideramos que esse tipo de brincadeira, quando bem contextualizada dentro do planejamento docente, potencializa o protagonismo e as agências das crianças.

Com isso, foi possível analisar e identificar, neste capítulo, por meio das dimensões macro e micro, os limites e as possibilidades das diferentes características que constituem as práticas pedagógicas dos professores de EF em seus cotidianos na EI no interior do ES. O capítulo III a seguir, de maneira propositiva, busca analisar uma prática pedagógica em um contexto que não possui a EF nas instituições de EI, ancorando suas práticas nas concepções e perspectivas assumidas no presente capítulo.

CAPÍTULO III

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO⁶⁰

3.1 APONTAMENTOS INICIAIS

O campo da Educação Infantil vem passando por constantes mudanças desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9394/1996), que o estabeleceu como primeira etapa da Educação Básica no Brasil. As mudanças estão relacionadas à criação de normativas que buscam orientar as práticas direcionadas às crianças de 0 a 5 anos de idade às novas concepções de infância e à entrada de profissionais de diferentes áreas de conhecimentos nas instituições de EI (CÔCO, 2015).

Destacamos como exemplo a presença da Educação Física na EI, que tem se ampliado de maneira gradativa em diversos estados brasileiros (MARTINS, 2018). No Espírito Santo, pesquisadores como Côco (2009, 2015), Klippel (2013), Jesus (2014), Martins (2015, 2018) e Rodrigues (2015) apontam que a expansão do profissional de EF na EI pode ter se intensificado com a promulgação da Lei do Piso Salarial Profissional (Lei nº 11.738/2008)⁶¹.

Outros estudiosos do campo justificam a presença da EF na EI devido à centralidade do corpo, do movimento, dos jogos e das brincadeiras para a pequena infância e aos

⁶⁰ Parte deste capítulo foi publicado na Revista Ensino & Pesquisa (v.21, n.1, p. 50-65, jan./mar.2023). Acesso pelo link:

<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/7743/5350>

⁶¹ Lei nº 11.738/2008: direcionada ao Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério. Assegura que um terço da carga horária semanal dos professores regentes seja direcionado a atividades extraclasse, planejamentos e avaliação das ações. Mesmo que a lei citada não mencione exclusivamente de que maneira essa carga horária semanal destinada aos professores regentes será substituída por outro profissional, gestores municipais apresentam indicativos que buscam principalmente pela inserção da Educação Física e das Artes no cotidiano das instituições de Educação Infantil (MARTINS, 2018).

principais documentos que norteiam a EI no Brasil⁶², que preveem a articulação entre diferentes linguagens e áreas do conhecimento (MELLO *et al.*, 2016; ROCHA, 2011). Sayão (2002) já alertava para a presença de um professor de EF no universo da EI, justificada pela possibilidade de implementação de trabalhos articulados e colaborativos entre diferentes áreas e sujeitos.

Sobre a ampliação da inserção da EF na EI, Mello *et al.* (2020, p. 327) destacam que a “[...] expansão, por si só, não garante a consolidação de uma prática pedagógica da Educação Física articulada à lógica curricular da Educação Infantil e às singularidades das crianças pequenas”. Para os autores, perspectivas psicomotoras e desenvolvimentistas ainda têm se constituído como referências predominantes desse componente curricular, de modo que o corpo e o movimento assumem um caráter funcionalista. Quando ancoradas no viés maturacional de desenvolvimento, as práticas pedagógicas da EF não dão visibilidade às experiências culturais de movimento das crianças. Contrária a essa lógica, a inserção da EF na EI pode se concretizar pela valorização das crianças como sujeitos históricos, socialmente referenciados e agentes do seu próprio desenvolvimento, de modo a superar modelos que as concebem sob um olhar padronizante e universal.

A dinâmica curricular da EI se constitui a partir de diferentes áreas do conhecimento, campos de experiências e sujeitos com formações distintas, que interagem por meio das linguagens e de projetos pedagógicos empreendidos nos cotidianos das instituições (BRASIL, 2009, 2018). Contudo, no contexto de realização desta pesquisa, o município de São Gabriel da Palha/ES, não há professor com formação específica em EF inserido na EI. As atividades relacionadas à cultura corporal de movimento estão a cargo de outros profissionais, como o(a) professor(a) de projetos, responsável por promover vivências com diferentes linguagens, como a corporal e a artística. Ao assumirmos a docência do estágio supervisionado da EF na EI em uma instituição de Ensino Superior do município, vimos a necessidade de estreitar maior relação entre essa área de formação e esse campo de atuação profissional.

Nesse sentido, este capítulo objetiva analisar uma experiência formativa mediada pelo estágio supervisionado da EF com a EI que procurou construir práticas pedagógicas

⁶² Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (BRASIL, 2010); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013); Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

com ênfase na participação das crianças e ações colaborativas com outras áreas de conhecimento e profissionais presentes naquele contexto. Para tanto, empreendemos uma pesquisa-ação colaborativa (IBIAPINA, 2008) a partir da atuação de acadêmicos da disciplina de Estágio Supervisionado. O foco de nossas mediações se estabeleceu com base em uma perspectiva que compreende a criança como protagonista e produtora de culturas (SARMENTO, 2013) e um ideal de formação estabelecido por meio de diálogos com diferentes áreas e sujeitos.

3.2 CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO COTIDIANO DE UMA INSTITUIÇÃO INFANTIL: ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação colaborativa desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) que atende crianças de 0 a 5 anos de idade. Articulamos duas dimensões indissociáveis a esse método, a produção de conhecimentos e a formação de professores(as), considerando tratar-se de uma experiência desenvolvida com estudantes em uma instituição de EI que ainda não contém a EF em sua dinâmica curricular. De acordo com Ibiapina (2008), pesquisadores e profissionais que atuam no contexto investigado participam como construtores de práticas baseadas nos princípios da reflexão, ação e nova ação de conceitos e dinâmicas de ensino.

Esse tipo de método pressupõe a transformação da realidade de um determinado contexto, que não é dado *a priori*, mas que se estabelece através de processos de negociação com os diferentes sujeitos. No caso desta pesquisa, buscamos inserir a EF por meio de ações colaborativas desenvolvidas com os acadêmicos em formação inicial e que foram introduzidos em uma instituição que ainda não possui essa área do conhecimento em seu cotidiano. A partir disso, procuramos fomentar possibilidades de articulação curricular com outras áreas do conhecimento e linguagens e, ainda, sensibilizar os sujeitos para o reconhecimento e a valorização do protagonismo das crianças nas práticas.

Como critérios para a escolha da instituição, destacamos: 1) estrutura – espaços internos e externos para a realização das atividades; 2) receptividade – disposição dos sujeitos da instituição⁶³ para o compartilhamento de experiências; 3) currículo – as propostas do eixo movimento; e 4) momento dedicado às práticas corporais – espaços/tempos de movimento mediados por um profissional do CMEI.

Atendendo a esses critérios, selecionamos o CMEI MGO⁶⁴ para a realização da pesquisa de campo. A instituição foi inaugurada em 1994, sendo uma das mais antigas que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade. Em relação às instalações de ensino, é considerada de pequeno porte, composta por cinco salas de aula, pátio coberto, parque infantil de areia, refeitório, cozinha, uma sala para secretaria/direção, área verde e almoxarifado (atual sala de professores).

A Imagem 7 demonstra a fachada da instituição, o pátio de areia e o corredor de concreto com a área verde ao fundo, onde foi desenvolvida a maioria dos encontros com a Educação Física:

Imagem 7 – Fachada da instituição, pátio de areia e corredor de concreto com área verde ao fundo



Fonte: www.es1.com.br.

⁶³ Professores/as regentes, Diretora e as crianças.

⁶⁴ A sigla MGO foi utilizada para preservar a identidade da instituição participante da pesquisa.

Iniciamos nossa aproximação ao cotidiano do CMEI como professora pesquisadora e com os estudantes de EF que cursavam a disciplina Estágio Supervisionado por nós ministrada. Como foco de nossa pesquisa-ação, buscamos promover um ambiente favorável ao desenvolvimento de experiências pedagógicas com base na concepção de infância adotada e em ações colaborativas de aproximação aos sujeitos e às áreas do conhecimento presentes naquele contexto.

Participaram deste estudo⁶⁵ dois estagiários, a professora pesquisadora, a diretora, a professora de projetos culturais e 16 crianças com faixa etária de 4 a 5 anos de idade pertencentes à turma de Pré-escola II. Permanecemos durante cinco meses (agosto a dezembro de 2019) na instituição. As observações e as mediações ocorreram uma vez por semana, no período matutino, nos espaços/tempos destinados ao movimento, conduzidos por uma professora de projetos culturais formada em Pedagogia. Totalizamos 15 encontros (dois para as observações, outros dois para reuniões com a equipe pedagógica e onze para as mediações com as crianças).

Os locais mais utilizados para as práticas foram o corredor de concreto da área externa, o parque infantil de areia, o espaço verde e o refeitório. Na ocasião de realização desta pesquisa, fomos interpelados pela pandemia causada pela Covid-19, o que interferiu sobremaneira na organização previamente realizada para o estudo⁶⁶ e no período de permanência no campo.

Para a produção dos dados, destacamos a observação participante sistematizada em diário de campo. Em relação às análises dos dados oriundos da pesquisa-Ação Colaborativa, realizamos um diálogo com os pressupostos da Sociologia da Infância que foram construídos ao longo da tese. Nesse processo, direcionamos uma atenção especial às práticas desenvolvidas com as crianças e às tentativas de aproximação aos docentes da instituição.

⁶⁵ Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos do Centro Universitário Católico de Vitória/ES, sob parecer consubstanciado nº 3.481.612.

⁶⁶ Mesmo a pandemia tendo seu início em março de 2020, nossa perspectiva era prosseguir com o estágio supervisionado no ano de 2021, ainda que as experiências pedagógicas fossem realizadas com outro grupo de crianças.

3.3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: DIÁLOGOS ENTRE A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E OS ESTUDOS DO COTIDIANO

A Sociologia da Infância (SI) em sua forma contemporânea iniciou seus estudos entre as décadas de 1980-1990 e possibilitou o surgimento de novos saberes sobre a criança e a infância. Esses saberes foram incorporados em conceitos que atualmente dão base para entender e interpretar essa categoria geracional em diferentes produções científicas. Dentre eles, temos: culturas infantis, cultura de pares, protagonismo infantil, reprodução interpretativa, autoria social, processos de socialização, agente social e agência (ABRAMOWICZ, 2011; NASCIMENTO, 2011).

Segundo Qvortrup (2002, p. 43), a Sociologia da Infância surgiu como uma nova disciplina sociológica, que, embora seu tímido início, “nos permite falar sobre uma nova onda”. Em relação a essa nova onda, em 2010, Prout (2010) apresentou a expressão *nova Sociologia da Infância*, baseada na investigação de um conjunto de produções científicas que, majoritariamente, admitem as crianças como sujeitos de direitos e atores sociais em seus processos de socialização e ainda consideram a infância como uma instituição socialmente construída.

Para Abramowicz e Oliveira (2010), o olhar sobre os pequenos ganhou mais evidência a partir do momento em que se percebeu que eles, a todo o momento, eram estudados apenas como um fenômeno interligado à família e à escola e a sua socialização era cunhada como um modo de interlocução com os valores da sociedade adulta. Segundo Quinteiro (2002, p. 138), com essas novas discussões sobre a criança e a infância,

Realizou-se um verdadeiro *boom* na produção estrangeira, mais do que isto, iniciou-se, como disse Sarmiento (2000), “um olhar caleidoscópico sobre a Sociologia, no sentido de identificar a presença da infância no desenvolvimento do pensamento sociológico e descortinar as razões da sua gritante ausência nas correntes clássicas da Sociologia”.

O referido autor ainda complementa que foi a partir da reavaliação crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas por diferentes pesquisadores que se contribuiu, sobretudo, para o reconhecimento da “criança como ator” (QUINTEIRO,

2002, p. 138). Por meio desse novo conceito sobre socialização, foi necessário repensar o lugar das crianças na sociedade, a fim de compreendê-las como atores sociais competentes e capazes de criarem e de recriarem diferentes interpretações sobre si mesmas, sobre seus pares e sobre os outros (adultos). Nessa perspectiva, são consideradas suas vozes, vontades, desejos e autonomia.

Sarmiento, Tomás e Soares (2004, p. 6) apontam para uma SI que tenta proporcionar e garantir para as crianças tempos e espaços de visibilidade, em que elas são consideradas sujeitos ativos “[...] e por isso tem o direito de fazer escolhas informadas, a tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e a influenciar e/ou partilhar a tomada de decisões dos adultos”.

Para compreender a SI em suas diferenças, variáveis em tipo, em intensidade e em consequências, Sarmiento (2008) salienta ser necessário dar visibilidade às suas distintas correntes sociológicas, que se subdividem em três. São elas: 1) estruturalista; 2) interpretativa; e 3) crítica.

Para Sarmiento (2013, 2008), a corrente estruturalista considera a infância como uma categoria permanente e constante na organização social, na qual majoritariamente é assumida como objeto das *condições estruturais*. Essa perspectiva compreende que as normas sociais devem ser internalizadas e interpretadas pelos indivíduos, auxiliando na harmonia social. Tonetto, Marangon e Monteiro (2020, p. 7) complementam que, nessa linha, “[...] a ação dos indivíduos se torna condicionada às possibilidades criadas pelas normas dos sistemas sociais e a sociedade se mantém sem alterações devido ao controle exercido pela norma em questão”.

Em relação às crianças, Sirota (2001) salienta ser preciso romper essa ideia estruturalista e acrescenta a importância do *ofício de criança* como um novo ponto de vista, no qual elas são levadas a sério em seu sentido pleno e nas relações que estabelecem com o cotidiano em que vivem, mesmo que isso não seja o suficiente “[...] para a sua emergência como sujeito de direitos, pois é necessário ainda que ela seja compreendida como ator, ou seja, como alguém que constrói normas e valores em uma sociedade” (TONETTO; MARANGON; MONTEIRO, 2020, p. 7).

A corrente interpretativa apresenta uma visão sobre as crianças diferente da anterior, na qual elas são consideradas como sujeitos ativos na construção social. Segundo Sarmiento (2013, 2008), essa linha dá ênfase à capacidade que os pequenos

possuem, por meio das suas interações com seus pares e outros, de interpretarem e transformarem a realidade, fazendo valer os interesses da sua categoria geracional. Essa possibilidade de ressignificar os bens culturais que a eles são ofertados se manifesta por meio de suas práticas e se materializa nas relações sociais que os próprios estabelecem em suas culturas infantis, nos jogos e nas brincadeiras, nas práticas sociais e nos diferentes tempos e espaços que ocupam.

Para Sarmiento (2009, p. 31), essa corrente caracteriza a maior parte dos estudos sociológicos da infância e defende que as crianças

Integram uma categoria social, a infância, mas constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas sociais e a recriá-las nas interações de pares.

Já a corrente crítica “[...] sustenta a concepção de que a infância é, simultaneamente, uma construção histórica, um grupo social oprimido” (SARMENTO; MARCHI, 2008, p. 2-3) que vive condições especiais de exclusão, de dominação política, social, cultural, patriarcal, maus tratos *etc.* Nessa perspectiva, a SI só se materializa se as suas finalidades contribuírem para a *emancipação social* da infância como um elemento transformador da realidade, que busca por tempos e espaços que propiciem a liberdade, a autonomia e a expressão com direitos igualitários. Para Barbosa (2018, p. 82), nessa linha, “[...] é necessário observar o contexto em que as crianças estão inseridas para compreender as diferenciações, a heterogeneidade e os seus modos de agir socialmente”.

Nossa pesquisa dialoga com a corrente interpretativa a partir dos sentidos e dos significados que as crianças atribuem às práticas que manifestam por meio das suas relações brincantes, do seu protagonismo, das suas agências e das formas de socialização. Sarmiento (2008) salienta que o conceito principal dessa perspectiva é o de *Reprodução Interpretativa* (já apresentado em capítulos anteriores desta tese), de autoria de Willian Corsaro (1997). Para Corsaro, os avanços recentes da SI o influenciaram a desenvolver “[...] uma abordagem interpretativa da socialização. Nessa abordagem, a ação social das crianças é compreendida como uma atuação mais interativa do que passiva ou meramente reprodutiva” (SANTOS, 2014, p. 124).

Nesse processo de reelaboração e de compartilhamento, as crianças, nas suas relações com os adultos e com seus pares, negociam, imaginam e criam cultura a fim de se inserirem no contexto social do qual fazem parte. Contudo, Neves *et al.* (2017, p. 349) ressaltam que considerar as especificidades das culturas infantis

Implica a análise do contexto social no qual tais culturas se inserem. Corsaro enfatiza que as crianças participam e fazem parte de duas culturas simultaneamente: a cultura adulta e a de pares, estando essas duas culturas entrelaçadas. As culturas de pares são construídas ao longo das interações entre as crianças, considerando-se o papel dos adultos como mediadores da cultura mais ampla.

Nesse sentido, Tomás (2017, p. 15) nos chama a atenção para a necessidade de apropriação e de reapropriação desses conceitos pelos(as) profissionais que atuam na Educação com crianças pequenas, “[...] como um guia emancipatório das suas práticas pedagógicas”, em que “[...] diferentes concepções significam diferentes posicionamentos ante o reconhecimento e valorização das crianças, das suas vozes e das suas ações”. É necessário que esses conceitos e direitos das crianças postulados pelo campo da SI não permaneçam apenas em uma condição descritiva e teórica e sim que sejam inseridos cotidianamente nas práticas pedagógicas. É um trabalho diário de identificação, de percepção, de interpretação e de reconhecimento das crianças como agentes da sua própria vida.

Esse reconhecimento está atrelado ao modo como os(as) docentes possibilitam a participação ativa das crianças nas práticas pedagógicas nas instituições de EI. “[...] Considerar a criança como ator social competente, como sujeito de direitos, requer pensar em práticas pedagógicas, educativas, sociais, culturais e éticas condizentes com tais concepções” (TOMÁS, 2017, p. 16). É necessário oportunizar um trabalho pedagógico que leve em consideração as diferentes manifestações e as linguagens das crianças, que reconheça suas vozes, suas autorias, suas diversidades culturais e seus modos de interação (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2017)

Uma das maneiras de reconhecer e de dar visibilidade às produções infantis é por meio da prática, ou seja, é necessário compreender o potencial de comunicação e de produção cultural que as crianças manifestam por meio do corpo e do movimento. Essas maneiras devem ser consideradas como dimensões essenciais para o

processo de socialização infantil, principalmente quando se considera a centralidade das crianças nos processos de ensino e de aprendizagem.

É nesse ponto que encontramos a necessidade de articulação entre a Sociologia da Infância e os Estudos com o Cotidiano, de Certeau (2014). Para esse autor, é necessário mergulhar na realidade e vivenciar a multiplicidade de singularidades manifestadas pelos *praticantes do cotidiano* (aqui consideramos as crianças), que a todo o momento usam táticas e artes de fazer para construir seus próprios personagens, enredos e histórias.

Certeau (2014) nos convida a olhar para o indivíduo no sentido de compreender suas *maneiras de fazer*, seus modos de agir e de praticar. “[...] Essas maneiras de fazer constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (CERTEAU, 2014, p. 41), isso é, são práticas socialmente construídas e que apresentam um potencial transformador do cotidiano, nas quais os sujeitos têm a possibilidade de alterar aquilo que é imposto pela ordem social dominante. Para Machado, Chropacz e Bulgacov (2020), Certeau utiliza o termo apropriação para fazer conotação de agência, de um sujeito ativo que busca transformar suas práticas. Nesse sentido, o praticante,

Através de suas experiências, suas maneiras de fazer e suas maneiras de contar, constrói, cotidianamente, os processos organizativos. Em outras palavras, os processos organizativos são, segundo o autor, carregados pelas maneiras de fazer e de contar do homem ordinário: um praticante, um inventor (MACHADO; CHROPACZ; BULGACOV, 2020, p. 4).

Ao propor olhar para os praticantes, Certeau (1985) nos apresenta três dimensões indissociáveis, sendo elas a ética, a estética e a polêmica das práticas cotidianas. A ética está representada na necessidade histórica das crianças de existir, de serem ouvidas, interpretadas e reconhecidas por seus direitos sociais. Por mais invisibilizadas que sejam, elas buscam, por meio das suas práticas, desafiar modelos centrados nos adultos para fazer valer seus interesses brincantes.

A dimensão estética denota as maneiras peculiares com que as crianças ressignificam seus artefatos culturais e utilizam os sistemas sociais impostos por aqueles que ocupam o lugar de poder para manifestar suas ações e criar sentidos para agir e

pensar em seu cotidiano. Para Certeau (1985, p. 7), a estética é a “[...] arte de fazer, isto é, que não se traduz num discurso, mas sim em um ato”. De acordo com o referido autor, essa dimensão está nos modos peculiares e criativos que uma criança possui de lidar no *campo do inimigo*, em um espaço (aqui consideramos a escola) onde não se é o proprietário. Por esse motivo, surgem as invenções do cotidiano, em que elas agem com inteligência, autonomia e criatividade para fazer valer suas vontades e seus direitos, mesmo que em uma situação hierárquica de poder.

Já a dimensão polêmica das práticas são os atos de luta contra aqueles que ocupam o lugar de poder, melhor dizendo, são as relações hierárquicas e assimétricas entre os adultos e as crianças, que se destacam nos cotidianos como intervenções conflituosas em uma relação de força. Para Zandomínegue (2018, p. 114), a escola, em muitas situações, se contrapõe aos interesses da criança,

O que faz com que ela aja como se estivesse em “campo inimigo”. Nesse sentido, quando a escola nega o tempo todo o corpo, o movimento, a ludicidade, a corporeidade, a brincadeira, a imaginação, ela se estabelece como lugar de recusa e não identificação pela criança.

Nesse sentido, é justamente no cotidiano escolar que podemos perceber a materialização desses conceitos, principalmente no modo de reconhecer e de interpretar as ações das crianças nas brechas deixadas pelos adultos, na qual elas consomem e produzem cultura nas relações com seus pares. Nessa perspectiva, Certeau (2014) socializa o conceito de *enunciação* como um modo de dar visibilidade às diferentes linguagens das crianças. Para ele, a *enunciação* (ou a fala em ato) é o modo como os infantis de comunicam por meio do corpo e do movimento, dando visibilidade aos seus desejos e anseios. É a oportunidade de compreender o que ocorre entre os praticantes do cotidiano.

As crianças como praticantes do cotidiano escolar demonstram, em suas ações, a necessidade de ser criança e viver a sua infância de maneira plena. Nessa direção, “[...] se inclui o seu direito de brincar e aprender por meio da brincadeira” (ZANDOMÍNEGUE, 2018, p. 114).

3.4 O PROTAGONISMO, O FAZ DE CONTA E AS AGÊNCIAS DAS CRIANÇAS COMO PRESSUPOSTOS DE FORMAÇÃO E DE CONDUÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antes de nos inserirmos no contexto com os estagiários, problematizamos, por meio de reuniões e grupos de estudos, as questões relacionadas ao trabalho pedagógico da EF na EI. Esses encontros formativos ocorreram durante os meses de maio, junho e julho de 2019. Buscamos discutir, com os estudantes, acerca das concepções de infância, de criança e de currículo na EI, subsidiados pelos pressupostos da Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2008, 2013). Com base nesse referencial teórico, a materialização de práticas pedagógicas com crianças deve se constituir na relação participativa com elas e os demais praticantes do cotidiano. Esse ideal formativo resultou no modo como os infantis foram percebidos e valorizados nas mediações conduzidas pelos estagiários de EF e no esforço que mantivemos para implementar ações colaborativas com os outros sujeitos escolares.

Conceber as crianças como atores sociais e sem abrir mão dos seus direitos de proteção e de provisão pressupõe considerar que elas produzem cultura e ressignificam o ambiente a fim de fazer valer seus interesses e necessidades. A concepção de infância preconizada pelas DCNEI (BRASIL, 2013a, p. 86) contribui para a superação de modelos assistencialistas e escolarizantes, ainda presentes na EI, ao assumir que “[...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades”.

Essa perspectiva é ratificada pela BNCC (BRASIL, 2018), que rege a Educação Básica no Brasil. esse documento afirma que a criança, na EI, deve ser concebida como ser que “[...] observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2018, p. 38).

Contudo, esse olhar atento para as produções e as manifestações das crianças nas mediações realizadas pelos estagiários não aconteceu de maneira imediata. Foi necessário que continuássemos a realizar os encontros e os grupos de estudos para

que juntos (professora pesquisadora e acadêmicos) pudéssemos refletir sobre as práticas formativas e identificar maneiras de valorizar a participação dos infantis.

De acordo com Ibiapina (2008, p. 9), a pesquisa-ação colaborativa pressupõe uma espiral de planejamento que leva em conta a “ação – observação – reflexão – nova ação”, constituindo-se como um processo formativo para todos os participantes. Nesse sentido, consideramos os encontros e os grupos de estudos como momentos de trocas de experiências e canais de formação e autoformação para os envolvidos no processo.

Inspirados em Alves (2003), vimos a necessidade de virar de ponta cabeça⁶⁷, ou seja, buscar outras lógicas para a compreensão dos fenômenos no cotidiano compartilhado. Assim, apreciamos cada experiência trazida pelos acadêmicos como importantes canais para conduzi-los (e com eles nos conduzir) no percurso formativo, à condição de reconhecer e de valorizar o protagonismo e as agências das crianças como ideal de formação docente.

Deslocamo-nos da perspectiva do adulto e buscamos reconhecer as contribuições das crianças, considerando as suas subjetividades e alteridades, as suas lógicas, em seus mundos de vida. Ao virarmos de ponta cabeça, assumimo-nos como aqueles que propõem, sem nos dispensarmos da função de mediador do conhecimento, observando, ouvindo, interpretando e deixando o educando agir. Nesse sentido, as falas e as manifestações corporais dos infantis se constituíram como pilares da prática pedagógica conduzida com eles, pois apresentaram indícios de suas vontades e preferências desde o primeiro contato, como mostra esse trecho do nosso diário de campo, com registros das falas das crianças:

Antes mesmo de falarmos o que iríamos realizar, as crianças nos encheram de perguntas: “Vocês são professores de brincadeiras?”; “Isso na sua blusa é uma pessoa jogando Boliche?”; “Quando vamos poder jogar?”; “Vocês vão trazer bola para a escola?”; “Eu gosto de jogar Boliche, mas é muito difícil, eu acho que é um jogo de adulto, porque criança não pode jogar, a bola é pesada”. [...] Foi por meio dessas questões e das ações manifestadas nas

⁶⁷ Segundo Alves (2003, p. 3), virar de ponta-cabeça está relacionado a uma subversão de teorias consideradas como verdades e que se repetem na prática. O que se pretende nesse movimento é que as múltiplas fontes sejam compreendidas como hipóteses que não se tencionam confirmar, na medida em que o cotidiano se reinventa a cada ação. Para a autora, não há apenas um apoio orientador da rota a ser trilhada, “mas, também e cada vez mais, limites ao que precisa ser tecido para compreendermos as lógicas de tessitura dos conhecimentos nos cotidianos”.

observações que fizemos das crianças que selecionamos a temática para nossas mediações (Diário de Campo, fala do Estagiário F).

Nos encontros que destinamos às observações dos estagiários, as crianças demonstraram o desejo ou a necessidade de correr, de pular e de brincar. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, a principal função da professora de projetos culturais é criar um espaço/tempo para que os pequenos vivenciem as linguagens artística e corporal. Para isso, a professora pode promover atividades que favoreçam as produções culturais infantis por meio do corpo e do movimento. Entretanto, talvez em decorrência da sua formação em pedagogia, percebemos que a docente de projetos privilegiava trabalhos artísticos, como desenho, filmes, pintura, música e teatro. Essas atividades eram realizadas basicamente dentro da sala de aula. Outro motivo da ausência de práticas corporais pode ser evidenciado na fala da educadora, que aponta para a falta de espaço físico, conforme observamos no registro feito em nosso Diário de Campo.

Normalmente, nós realizamos as aulas aqui na sala mesmo, porque o parquinho está sempre cheio e fica ruim dividi-lo quando tem outra turma lá. Nós só conseguimos usá-lo quando alguma professora desiste de ir. Por isso, eu fico sem espaço para fazer certas brincadeiras [...] e incluo, no meu planejamento, a música, o teatro e a pintura, que as crianças adoram (Diário de Campo, 05/09/2019, fala da professora de projetos culturais).

Com base nessa descrição, percebemos que o movimento e a brincadeira ocorriam esporadicamente na rotina das crianças, conforme as intervenções pedagógicas da professora de projetos culturais, que, a todo o momento, precisava socializar o espaço com outras educadoras.

Considerando as reações e as manifestações das crianças mediante as atividades conduzidas pela professora de projetos culturais, buscamos interpretar suas *falas em ato* (CERTEAU, 2014), de modo que pudéssemos captar seus interesses para produzir um planejamento pedagógico para e com elas com base no que expressavam nos momentos das brincadeiras. Para Finco e Oliveira (2011), as crianças pequenas encontram brechas entre os tempos e os espaços cotidianos para manifestar suas intenções e espontaneidade. Essas intenções, por sua vez, problematizam e questionam os modelos centrados no adulto, que invisibilizam suas agências e o seu

protagonismo. Os registros extraídos dos diários de campo dos Estagiários J e F evidenciam algumas tentativas das crianças de habitar, a partir de atividades, as brechas deixadas pelos adultos dentro de um ambiente estruturado. Suas falas denotam os interesses dos infantis pela brincadeira e pelo movimento, como demonstram as seguintes passagens:

As crianças expressavam certa inquietude em estar naquele espaço pequeno de sala de aula e, por diversos momentos, vinham nos questionar quando iniciávamos as atividades e as brincadeiras de correr. As atividades mediadas pela professora de projetos duravam aproximadamente 15 minutos. Em seguida, as crianças começavam a correr e saltar entre as mesas e cadeiras dentro da sala, brincando de pique pega, de corrida, de lutinha *etc.*, sempre nos chamando para participar com elas (Diário de Campo, 05/09/2019, fala do Estagiário J).

Uma coisa que percebi nas observações foi a necessidade das crianças de extravasar os limites da sala de aula, de brincar no pátio, correr, jogar, saltar *etc.* Percebendo isso, nós estudamos possibilidades de trazer um conteúdo que se aproximasse das experiências anteriores de movimento delas (Diário de Campo, fala do Estagiário F).

Para Abramowicz (2011, p. 24), quando pesquisamos crianças, não precisamos “[...] fazer esforços imensos de interpretação, buscando sentidos ocultos ou desvelamentos surpreendentes, o que vale é a inversão” – ou seja, o esforço de inverter os papéis e de desvincular a ideia de que o adulto é o único que possui conhecimentos para serem socializados naquele contexto. Segundo Sarmiento e Pinto (1997, p. 25), as manifestações corporais dos infantis nos revelam fenômenos que, aos olhos dos adultos, permanecem na “[...] penumbra ou obscurece totalmente”.

A partir das nossas observações acerca das manifestações de interesses e de necessidades de as crianças brincarem, produzimos o planejamento. Sistematizamos a proposta *Brincando com o Atletismo*, conforme as unidades temáticas: a) *Brincadeiras de Correr*, b) *Brincadeiras de Saltar*, e c) *Brincadeiras de Arremessar*. O faz de conta se tornou uma importante estratégia em todo o planejamento para ressignificarmos os jogos e as brincadeiras dos educandos, bem como para ampliar as formas de explorar o ambiente fora da sala de aula com eles.

Para Corsaro (2002), o brincar de faz de conta é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem para a criança. O autor dá ênfase a essa atividade, que ajuda ela nos processos de *reproduções interpretativas* a partir das suas lógicas de interação com

o mundo adulto. Isso significa considerar que o infantil reelabora os seus processos de aprendizagens e atribui a eles novos significados, com novas interpretações, que evidenciam a sua capacidade inventiva de operar com o imaginário. A interação entre a fantasia, a imaginação e a realidade presentes no faz de conta potencializa produções de experiências significativas e de ações pelas crianças, assim como novas formas de produzir conhecimentos.

Para iniciar o conteúdo *Brincadeiras de Correr*, as crianças assistiram um trecho do filme *Os Croods*⁶⁸, que representava uma família da pré-história em busca de explorar o mundo com muitas aventuras. Elas foram convidadas a explorar a escola fora da sala de aula, trajadas com vestimentas representativas do período e com máscaras de dinossauros, como mostra o relato da Estagiária J e as Imagens 8 e 9:

Ficamos um pouco com medo de sairmos da sala de aula sem um direcionamento com as crianças, em busca de explorar o ambiente fora da sala de aula, com receio delas dispersarem. Mas percebemos que elas mesmas iam criando um próprio roteiro de exploração, por já conhecerem o espaço, e foi muito divertido. Escalamos montanhas (rampa que permite acesso ao parque de areia), pulamos raízes de árvores, desviamos dos balanços (obstáculos da floresta), escorregamos em morros (disseram elas ao escorregarem no escorregar grande do parquinho), sentimos a natureza (percebendo as plantas do espaço) e brincamos muito de pique pega com as vestimentas (Diário de Campo, fala do Estagiário J).

Imagem 8 – Crianças trajadas com vestimentas da pré-história e com máscaras de dinossauros



Fonte: elaboração própria.

⁶⁸ No Filme, a família corre dos predadores (os dinossauros), sobe e salta em árvores, pula o rio, escorrega na grama etc. A passagem da película *Os Croods* apresenta os personagens realizando várias práticas referentes ao conteúdo *Brincando com o Atletismo*, que iríamos iniciar com as crianças.

Imagem 9 – Crianças trajadas com vestimentas da pré-história e com máscaras de dinossauros iniciando as atividades



Fonte: elaboração própria.

No diário de campo seguido das imagens 8 e 9, ficou evidente o modo como a interpretação de papéis desenvolvida pelos(as) educandos(as) foi significativa no ato de explorar o ambiente e de criar novos significados para ele, nos quais puderam se transformar nos personagens e os imitavam a todo o tempo. Salientamos a importância de propiciar tempos e espaços para as brincadeiras de faz de conta na Educação Infantil, possibilitando momentos de criação, de invenção, de imaginação e de autonomia. Para Linn (2010), o fazer de conta é uma alternativa para enfrentar os medos, os anseios, as inquietações, as vontades, as expectativas e as fantasias próprias. Ao brincar e utilizar a imaginação para expressar suas vontades e expectativas, as crianças deixam de ocupar uma condição de passividade e passam a ser ativas, autoras e protagonistas de suas próprias vidas.

As passagens a seguir, retiradas do Diário de Campo, apresentam as falas manifestadas pelas crianças na brincadeira de explorar o ambiente fora da sala de aula:

Sou um dinossauro que corre muito rápido e vou pegar vocês (Diário de Campo, fala da Criança 1).

Eu sou um corredor muito rápido, que os dinossauros não vão me pegar nunca (Diário de Campo, fala da Criança 2).

Eu vou achar um galho bem alto nessa floresta e os dinossauros não vão me pegar nunca, porque eu vou pular nele (Diário de Campo, fala da Criança 3)

É importante destacar a brincadeira como linguagem essencial da criança e a ludicidade como fator que enriquece o seu desenvolvimento e aprendizado (FRIEDMANN, 2006). Na EI, as brincadeiras e as interações são eixos estruturantes do currículo, ou seja, são os canais por onde devem ocorrer os processos educativos desenvolvidos com elas (BRASIL, 2013, 2018). Nesse sentido, o brincar é inerente ao universo infantil e, desse modo, foi privilegiado nos processos educativos que planejamos conduzir com elas. Buscamos desvincular de nossas mediações o brincar instrumental, utilizado apenas como meio para o desenvolvimento de determinadas aprendizagens, e priorizamos um brincar em que as crianças tiveram a possibilidade de manifestar as suas agências e produções culturais.

Ao analisar o Plano de Ensino da professora de projetos culturais direcionado ao Eixo Movimento, notamos que ele estava organizado em trimestres e dividido por blocos: 1) Creche I, II e III; 2) Pré-escola I e II. Observamos, no documento, as *competências e habilidades* consideradas necessárias para o desenvolvimento infantil. São exemplos: *valorizar as suas próprias conquistas; ampliar as possibilidades de expressão do próprio corpo; explorar diferentes dinâmicas de movimento e possibilitar o manuseio de diferentes objetos*. Dentre as propostas de atividades apontadas para o desenvolvimento dessas habilidades e competências, estavam: *dramatizações gerais/imitações; circuitos de atenção, equilíbrio, coordenação e raciocínio em equipe; jogos de regras, equilíbrio e coordenação*.

Notamos que havia, em certa medida, uma contradição entre os objetivos propostos e as atividades indicadas, como se cada qual denotasse uma concepção de trabalho pedagógico na EI. Enquanto os objetivos eram descritos por verbos que sugerem estímulo ao potencial criativo da criança, como *valorizar, ampliar, explorar e possibilitar*, as atividades indicadas apontavam para um trabalho diretivo, externamente orientado, com ênfase em padrões de movimentos pré-estabelecidos e no desenvolvimento de habilidades motoras. Entretanto, concordamos com Daolio (1997, p. 22) quando afirma que,

Se é necessário saber como ensinar uma habilidade motora, é igualmente necessário saber o significado desta habilidade em nossa cultura, sob o risco dos profissionais de Educação Física transmitir [sic] aos alunos de forma acrítica, porém tecnicamente competente, certos modismos ou práticas que pouco contribuirão para o acervo cultural dos mesmos.

De acordo com as DCNEI e a BNCC, que são os documentos orientadores mais recentes da EI, e com a produção acadêmica da área, os processos pedagógicos, nessa etapa educacional, devem ocorrer por meio da valorização das diferentes linguagens e através de campos de experiências que valorizem o protagonismo e a participação criativa e autoral das crianças (BRASIL, 2013a, 2018; MELLO *et al.*, 2020).

Para Dahlberg, Pence e Moss (2003), as concepções de infância foram se modificando ao longo do tempo, migrando de um extremo que concebia as crianças como seres imaturos e incapazes para um novo olhar em que elas passam a ser consideradas/inseridas na realidade e nas atividades cotidianas. Contudo, é importante citar que, quando uma nova concepção surge no campo científico, as anteriores não deixam de existir, mas passam a coexistir no mesmo cenário, o que pode caracterizar diferentes propostas curriculares presentes nos currículos da EI.

Sem a intenção de negar as contribuições das concepções desenvolvimentistas, a Sociologia da Infância busca por um movimento de reconceitualização da pequena infância. Esse campo considera a criança como sujeito integral, social, participante ativo e competente. Nesse sentido, a Sociologia da Infância busca retirar as crianças da condição de anomia e de invisibilidade social, considerando-as como seres sociais ativos que recebem e ressignificam a cultura em que estão inseridas (SARMENTO, 2013).

Ao preconizar os pressupostos da Sociologia da Infância e buscar internalizá-los em nossas ações com as crianças, identificamos possibilidades de mediação a partir do que elas demonstravam nas aulas. As manifestações dos infantis, que muitas vezes passam despercebidas pelos(as) docentes, inspiraram algumas atividades dos estagiários e favoreceram o protagonismo. Na fala do Estagiário F, percebemos o modo como as manifestações das crianças reelaboraram suas práticas, como observado nesta passagem retirada do Diário de Campo:

A atividade proposta não estava dando muito certo. As crianças ficaram bem dispersas, correndo todas juntas em busca das frutas e esqueciam de vigiar suas casas, até que uma criança disse: “Vamos fazer uma correntinha nas nossas frutas, assim ninguém vai pegar”. Vendo aquilo de longe, eu disse [estagiário]: “Olha a estratégia que eles criaram, enquanto uns vigiam as frutas da casa, os outros vão buscar novas frutas” [...] e todas as crianças

começaram a fazer correntinha em volta das frutas da sua casa (Diário de Campo, fala do Estagiário F).

Nesse episódio, na temática *Brincadeiras de corrida*, permeados pelo faz de conta, os estagiários apresentaram às crianças a brincadeira pique fruta⁶⁹. A atividade foi ressignificada a partir da criação de um contexto lúdico para que acontecesse uma progressão da temática em relação às mediações anteriores. Os pequenos foram convidados a explorar novamente o ambiente com suas famílias (dois grupos de crianças), assim como no filme *Os Croods*, para procurarem seus alimentos na brincadeira, pois percebemos como esse momento de experimentação do espaço tinha se mostrado significativo. É possível observar essa ação na Imagem 10, com as crianças brincando de correr e explorando a imaginação:

Imagem 10 – Crianças vivenciando a brincadeira de pique fruta



Fonte: elaboração própria.

⁶⁹ Ressignificamos a brincadeira pique bandeirinha, em que, ao invés de utilizarmos a bandeira, usamos frutas como forma de premiação por atingir o objetivo de atravessar o campo alheio.

Para vivenciar a brincadeira, as crianças precisariam atravessar a casa alheia para buscar alimento e, ao mesmo tempo, vigiar os mantimentos que tinham em sua casa. Nossa intenção era promover um cenário lúdico para que elas tivessem autonomia para criar seus próprios enredos e modos de experimentar essa prática. A experiência foi possível pela interação com o faz de conta e a ludicidade. Habilidades como andar, correr e saltar, que caracterizam o atletismo (temática das mediações), foram potencialmente estimuladas pela participação criativa das crianças na brincadeira.

Divididas em grupos de famílias das cavernas, as crianças definiram quem seriam os integrantes dessa família (pai, mãe, filhos/filhas e tios/tias), fazendo jus às representações e às atribuições que são direcionadas a ela pela sociedade, como mostra a fala da Criança 4, retirada do Diário de Campo:

Eu sou o pai e você é a mãe, quem manda somos nós! Você [apontando para uma criança] vai ser o filho mais velho, porque é mais forte e corre muito rápido. Já você [apontando para outra criança] vai ser a filha mais nova, porque é mais pequenininha e vamos ter que ajudar (Diário de Campo, fala da Criança 4).

Nos diferentes modos de apropriação, não existe um sujeito passivo que consome de forma mecânica as práticas a ele disponibilizadas, mas aquele que produz interações com objeto do consumo, manifesta suas vontades e imprime suas marcas, produzindo cultura (CERTEAU, 2014). Na possibilidade de se apropriar do universo lúdico, as crianças, quando brincam, criam diferentes situações imaginárias, simulam personagens (mãe, pai, filhos e animais) e transformam o ambiente de acordo com suas necessidades.

Para Leite *et al.* (2017), esse tipo de brincadeira em que as crianças buscam representar as suas realidades nas ações manifestadas com seus pares se caracteriza como jogo de papéis ou jogo protagonizado. Nas palavras de Vygotsky (2009, p. 17), “[...] não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas”. Na passagem acima, retirada do Diário de Campo, é possível perceber que o processo de interpretar papéis na brincadeira das crianças não estava condicionado ao uso de brinquedos tecnológicos ou sofisticados, vestimentas *etc.*, mas sim a um ambiente que as desafiaram a criar, imaginar e produzir cultura.

Conforme observamos no Capítulo I desta tese, Vygotsky caracteriza esse tipo de brincadeira com uma dupla função: separar objeto de significado e permitir que as crianças internalizem papéis sociais que estão além do seu nível de desenvolvimento real. O autor ainda complementa que a imaginação representa um elo com a realidade, por ser movida pelas experiências, pelas vivências anteriores e pelo contexto social em que se vive. As crianças, em suas brincadeiras, utilizam-se dos jogos de papéis para ressignificar sua realidade e reinterpretá-la. A imaginação é “[...] uma combinação dessas impressões, e baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança” (VYGOTSKY, 2009, p. 17).

Ainda na temática *Brincadeiras de Correr* e movidos por um desejo das crianças, proporcionamos um momento de experimentação de diferentes tipos de piques indicados por elas. O primeiro deles foi o pique corrente em grupo, com variação para duplas na sequência, e o pique super-heróis, que durou praticamente toda a mediação pedagógica, como mostra o relato do Estagiário J, retirado do Diário de Campo:

Brincamos, então, de pique super-heróis, criado por elas. Abrimos o nosso celular e entramos na *internet* para que elas pudessem escolher quais elas queriam ser na brincadeira, pois não havíamos pensado nesse pique inicialmente. Tivemos Homem-Aranha, Feiticeira, Capitão América, Homem de Ferro, Hulk, Mulher Maravilha, Batman e o Lanterna Verde. O que nos chamou atenção é que nem todas as crianças conheciam esses super-heróis e, por não conhecerem, criaram seus próprios superpoderes e um trunfo para não serem pegadas pelo pegador. Notamos que, mesmo as máscaras e capas proporcionando ainda mais uma condição lúdica para as brincadeiras, não foi um requisito para que a brincadeira acontecesse. A imaginação delas vai muito além somente da utilização de objetos. Na sequência, fomos mudando as regras a cada rodada, até que cada um pudesse escolher uma nova regra e superpoder (Diário de Campo, fala do Estagiário F).

Nessa passagem, destacamos o desejo manifestado pelas crianças de brincarem com personagens de filmes e de desenhos animados, no caso, os super-heróis. Considerando os aspectos simbólicos da cultura infantil, Corsaro (2011, p. 134) apresenta três elementos: 1) *Mídia dirigida à infância* (desenhos, filmes e outros); 2) *Literatura infantil* (especialmente os contos de fadas); e 3) *Valores míticos e lendas* (Papai Noel, a Fada do Dente e outros). Para o autor, esses elementos possibilitam apropriação, interpretação e manipulação da produção cultural por meio da brincadeira.

De acordo com Barbosa (2018, p. 235), à medida em que as crianças assistem desenhos, filmes e outros, “[...] elas brincam, atribuem sentido aos personagens, criam enredos e aumentam seu capital cultural lúdico”. Mello *et al.* (2020, p. 330) complementam que a maneira peculiar com que as crianças se apropriam das suas realidades e do que lhes é apresentado pode acontecer de diferentes formas, como, por exemplo, “[...] o uso inusitado de um objeto, a subversão da regra de uma brincadeira, a transgressão de uma linguagem específica e até questionamento de condutas e estereótipos impostos”.

Esse modo de apropriação ficou evidente também em diferentes momentos nas mediações pedagógicas realizadas sobre a temática *Brincadeiras de Arremessar*, em que as crianças, a todo o momento, buscavam maneiras de ressignificar a brincadeira e de criar algo novo. No trecho extraído do diário de campo, seguido pela Imagem 11, é possível observar o modo como uma criança reivindicou a inclusão de um novo personagem e se tornou a *fiscal* da brincadeira, dando um novo sentido à prática.

Na realização da brincadeira, todas as crianças estavam atentas para acertar o alvo [...]. No ato de jogar, uma menina disse: “Tia, quero ser a fiscal desse jogo, porque, se ficar na linha, eu tenho que decidir se valeu ou não, né?”. Então, ela ficou sentada ao lado do alvo até o final da atividade. Depois, todas as crianças queriam ser fiscais. Apesar de não termos imaginado essa possibilidade, deixamos que a brincadeira tomasse rumos a partir das sugestões manifestadas pelas crianças (Diário de Campo, fala do Estagiário J).

Imagem 11 – Criança fiscalizando a brincadeira



Fonte: elaboração própria.

A temática *Brincadeiras de Arremessar* se concretizou, ainda, pela participação das crianças na idealização de novos alvos. Essas atividades foram realizadas como progressão da brincadeira boliche, indicada por uma menina após observar o símbolo do Discóbolo⁷⁰ na camisa do Estagiário F, conforme ilustrado pela Imagem 12.

Imagem 12 – Discóbolo na camisa do estagiário



Fonte: elaboração própria.

A associação tanto da inserção de um novo personagem à brincadeira, sendo ele o fiscal, quanto do Discóbolo ao jogo de boliche feita pela criança denota a maneira peculiar que ela possui de interpretar a realidade. De acordo com Corsaro (2009), pela *reprodução interpretativa*, o infantil interpreta criativamente a realidade, não pela lógica da repetição, mas, sim, da criação de novos sentidos e significados que ele atribui aos bens culturais. Para o autor, a socialização de algo novo e inusitado pelas crianças se materializa no processo de apropriação, de reinvenção e de reprodução.

Em brincadeiras coletivas e conjuntas, elas imaginam, compartilham e criam *culturas de pares* com seus parceiros. Na visão do pesquisador, “as crianças apreendem

⁷⁰ O Discóbolo é uma estátua esculpida pelo grego Míron para homenagear um atleta em uma competição de lançamento de disco. A imagem dessa obra é muito utilizada como símbolo da Educação Física (ROCHA, 2020).

criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares” (CORSARO, 2009, p. 31-32). Dar visibilidade às produções infantis que revelam as culturas de pares dos pequenos possibilita-nos compreender os seus pontos de vistas, observando o que fazem, sentem, pensam e demonstram.

Diante disso, consideramos que o campo da Sociologia da Infância oferece subsídios para compreendermos as crianças em suas práticas. Na experiência vivenciada, tivemos alguns indícios e possibilidades em que elas demonstraram que não são sujeitos passivos, mas que interagem, interpretam e ressignificam o contexto. Por esses motivos, é importante que o professor incorpore essas manifestações em suas mediações, de modo que reconheça as singularidades das crianças e desenvolva um olhar atento para as ações delas no ato de suas práticas pedagógicas.

As narrativas extraídas dos diários de campo evidenciam o modo como os estagiários modificaram as suas maneiras de perceber as crianças no decorrer das mediações. Esse fato denota que as experiências com a EF na EI se constituíram como processos formativos para eles:

Eu tentei ficar muito atento tanto nas observações da aula da professora de projetos culturais como nas nossas aulas, mas não é fácil olhar para a criança, ver que ela não está seguindo as atividades que cuidadosamente planejamos para a aula e encontrar possibilidades nisso (Diário de Campo, fala do Estagiário J).

Na teoria, eu entendi como atribuir sentido ao que as crianças estão manifestando corporalmente ou falando, mas, na prática, as coisas são mais intensas, é tudo acontecendo ao mesmo tempo. Por isso, eu acho que é um processo lento, pois a gente sempre tende a ver as coisas como indisciplina (Diário de Campo, fala do Estagiário F).

Na pesquisa-ação colaborativa (IBIAPINA, 2008), o professor se constitui sujeito de aprendizagem nas ações com o contexto e nas atitudes de colaboração. Esse ideal de estudo ratifica tanto a produção do conhecimento quanto a formação docente. Como uma *via de mão dupla*, os sujeitos envolvidos ressignificaram suas ações, compartilharam saberes, experiências e produziram cultura nas relações estabelecidas entre si e o cotidiano.

No âmbito da formação docente, destacamos o reconhecimento do protagonismo e das agências das crianças feito pelos estagiários. Apesar de concebido como um ideal

formativo *a priori*, visto que essa concepção subsidiaria nossas ações, foi o dia a dia das práticas de intervenção que oportunizou aos estudantes maior compreensão acerca dessas questões. Com atenção plena à ausculta da criança e suas enunciações, os professores em formação afinaram os seus sentidos e passaram a olhar, a ouvir e a perceber, de forma mais dilatada e sensível, as reivindicações e manifestações dos infantis. De acordo com Tardif (2011), o ofício docente não acontece por acaso, ele se materializa por meio do exercício da profissão, através da imersão docente em vivências e em práticas simultaneamente realizadas com outros sujeitos pertencentes ao contexto. É a partir dessa relação de interação com o contexto que o docente edifica o seu saber e a sua identidade pessoal e social.

A mudança na maneira de o educador conceber as crianças e de interpretar suas práticas, percebendo-as como produções autênticas e autônomas presentes nas mediações, é um processo contínuo e inacabado. Precisamos *dar-lhes ouvidos* para captar o que elas sentem e pensam sobre si e o mundo, com base em suas lógicas de apropriação da realidade. Consideramos as linguagens infantis, sobretudo aquelas expressas pelas ações corporais dos pequenos, como pressupostos fundamentais para a condução do trabalho pedagógico na EI, que deve ser centrado na criança, assumindo o corpo e o movimento como principais canais de mediação com ela.

Para Sarmiento (2013, p. 19), “a criança não é, definitivamente, o adulto imperfeito e imaturo, mas é o outro do adulto, isto é, entre criança e adultos há uma relação não de incompletude, mas de alteridade”. Desse modo, compreendemos que as crianças possuem um ponto de vista que é diferente do adulto, mas não inferior, e que elas fazem, sentem, pensam e demonstram por meio das suas próprias linguagens.

3.5 ARTICULAÇÃO CURRICULAR E AS RELAÇÕES COLABORATIVAS ESTABELECIDAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Estudos que discutem o trabalho pedagógico da EF na dinâmica curricular da EI têm ganhado visibilidade no campo científico (ROCHA, 2015), principalmente pelo modo não disciplinar de organização dessa etapa da educação. Em nossa experiência, a

intenção de inserir a EF no cotidiano de um CMEI que não possui essa área do conhecimento em seu currículo tornou-se um desafio a ser superado. Sentimos a dificuldade de interlocução e de trocas entre as diferentes áreas e profissionais, dada a ausência de um(a) pedagogo(a) para mediar o trabalho articulado entre os(as) docentes.

Nessa perspectiva, buscamos como estratégia transitar pelos espaços/tempos que os outros sujeitos rotineiramente estavam presentes, sendo eles o pátio de areia, o refeitório e o corredor de concreto na frente do refeitório. Embora a EF não estivesse inserida no currículo prescrito daquela instituição, tentamos promover algumas aproximações. Para Oliveira (2016)⁷¹, “o currículo praticado no chão da escola coloca em diálogo tudo aquilo que os sujeitos sabem e fazem com aquilo que vem do prescrito. O currículo não vem de cima para baixo, vem do cotidiano”.

Assim, além do desejo de extrapolar o espaço de sala de aula, onde comumente eram realizados os encontros ministrados pela professora de projetos culturais, nossa intenção era explorar o ambiente educacional com as crianças a fim de dar visibilidade a elas, às nossas ações e de fomentar diálogos com os demais sujeitos. Consideramos que a utilização do espaço externo para a realização das atividades foi fundamental para que criássemos uma relação de aproximação aos outros docentes.

Os trechos extraídos do Diário de Campo evidenciam alguns diálogos que conseguimos estabelecer com os(as) professores(as) a partir da nossa circulação por outros espaços do CMEI, fora da sala:

Quando passamos pelo pátio em direção à área verde, a professora que estava com as crianças lanchando ficou olhando para nós e disse: “Nossa! Que legal esses trajes! O que vocês irão fazer? Vou querer essas roupas e máscaras emprestadas para minhas aulas”. A Estagiária J contou a ela o conteúdo e a atividade que estavam sendo realizados, enquanto o Estagiário F seguia com as crianças para a área verde em frente ao refeitório. Ao final da aula, aproximamo-nos da professora e contamos sobre o nosso planejamento, dizendo que estávamos à disposição caso ela quisesse os trajes emprestados (Diário de Campo, fala do Estagiário J).

A professora de projetos culturais participou bastante dessa aula, ajudou-nos a bater a corda, entrou dentro da corda para pular também e nos dava alguns toques bem legais, pois era uma brincadeira que ela tinha costume de levar para as crianças na sala por conta do espaço. Por estarmos ministrando a

⁷¹ Palestra Proferida no Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Curitiba, em julho de 2016.

aula em um lugar de passagem dos demais, que era no refeitório, uma professora de outra turma entrou no meio da brincadeira e começou a pular corda com a gente e disse: “Preciso de vocês nas minhas aulas também, vamos pensar em algo legal” (Diário de Campo, fala do Estagiário F).

Consideramos que essas primeiras aproximações aconteceram nos *entremomentos* da instituição, que, conforme Richter (2005), caracteriza os intervalos entre um momento e outro da rotina de movimentação entre um espaço e outro, uma atividade e outra e um cuidado e outro. “[...] São momentos pouco frequentes quando se trata do deslocamento pelo terreno” (RICHTER, 2005, p. 116).

Foram os *entremomentos* que nos oportunizaram ser percebidos no cotidiano do CMEI. Contudo, apesar das nossas tentativas de aproximação, em algumas ocasiões, como no encontro com a família, na organização de ações culturais e nas reuniões pedagógicas, não fomos convidados a participar. A professora de projetos culturais justifica que, pelo fato de estarmos presentes apenas um dia da semana no CMEI, ela mesma, muitas vezes, se esquecia de nos chamar. Apesar disso, essa realidade foi se modificando. Um episódio ocorrido na semana de comemoração do Dia das Crianças evidencia maior percepção à nossa presença. O trecho retirado do nosso Diário de Campo traz a descrição da fala da diretora:

Ao vermos que vários professores e a diretora estavam conversando em uma roda, nos aproximamos para dialogar com eles. Quando a diretora nos viu, acenou com os braços, convidando-nos para nos aproximar e logo começou a falar: “Nessa correria louca de fim de ano, acabamos esquecendo de vocês, quando percebemos, já estava em cima do Dia das Crianças, mas estou pensando em fazer algo legal para o Dia da Família e vamos precisar de vocês, hein!” (Diário de Campo, fala da Diretora).

Para Faria (2012), as relações que os sujeitos estabelecem no cotidiano são como uma alternativa que se contrapõe à cultura do isolamento docente e disciplinar, ou seja, elas se materializam como um modo de gerir e de transformar coletivamente os problemas advindos da realidade social. Com base nesse entendimento, começamos a buscar momentos oportunos que nos possibilitassem o diálogo e as trocas com outros professores no dia a dia das nossas inserções.

Consideramos que a aproximação estabelecida no Dia das Crianças com a diretora e os(as) demais docentes foi significativa por se caracterizar como um pontapé inicial para o estreitamento das nossas relações. Na ocasião, dialogamos de maneira descontraída sobre as crianças, as turmas, as brincadeiras, a vida pessoal, as festas de fim de ano e os próximos eventos da instituição.

Ao término do período de nossa inserção no CMEI, tentamos organizar um encontro com a diretora e os(as) demais professores(as) para que pudéssemos conversar sobre as experiências com o estágio da EF, mas só foi possível obter algum retorno da direção. O relato extraído do nosso Diário de Campo evidencia a fala da diretora. Além de agradecer a nossa presença, ela partilhou conosco seus desejos de maior aproximação da família e continuidade da parceria com o estágio supervisionado:

Eu agradeço muito a presença de vocês aqui na instituição, eu acho que nós precisamos nos unir mais nas ações que acontecem aqui no cotidiano. Inclusive, eu quero trazer mais a família para dentro da instituição, criar um vínculo legal dos professores com os pais. [...] Até pensei sobre o tema da reunião inicial do ano de 2020, que vai ser sobre a colaboração, que aqui nós precisamos desenvolver um trabalho de formiguinha, um ajudando o outro. Então, saibam que a instituição está de portas abertas caso o estágio de vocês continue. Seria bem legal!" (Diário de Campo, fala da Diretora).

A fala da diretora traz elementos que sugerem uma avaliação positiva do nosso trabalho, especialmente pelo desejo de continuidade do estágio e pelo fomento de ações de colaboração entre os sujeitos e as famílias. Contudo, o nosso ideal de materialização de atividades colaborativas articuladas com outras áreas e sujeitos foi comprometido pela pandemia da Covid-19, que reduziu o período da nossa inserção e impôs limites às nossas propostas de ações.

Apesar dessa circunstância, consideramos a possibilidade de termos acenado vias de ações colaborativas entre as diferentes áreas e sujeitos. As iniciativas da EF, ao mostrarem-se abertas à colaboração, podem ter despertado, nos sujeitos escolares, a percepção de que é possível fazer uma prática pedagógica que implica considerar as crianças, as famílias e a interlocução com os diferentes sujeitos no dia a dia da instituição.

3.6 O QUE APRENDEMOS COM A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA

Ao considerarmos a potência dos currículos produzidos com as crianças no cotidiano, buscamos diferentes maneiras de reconhecê-las como protagonistas e sujeitos nas mediações. As ações empreendidas pelos estagiários foram provenientes das narrativas das crianças e da ausculta às suas formas de expressão. A capacidade de captar as produções culturais infantis ao ponto de percebê-las como potencial à ação educativa não foi algo dado *a priori*, mas se constituiu como processo formativo para todos os envolvidos. Nesse sentido, a experiência compartilhada nos oportunizou refinar o olhar (e, ainda, os ouvidos, a voz, a disposição corporal) para lidar com os pequenos e suas manifestações expressivas.

Na pesquisa-ação realizada, reconhecemos os limites das nossas ações colaborativas em decorrência da nossa dificuldade de aproximação com os outros sujeitos e, sobretudo, em razão da pandemia, que trouxe implicações sobre o tempo de nossa permanência no CMEI. Contudo, apesar dos desafios, é possível olhar para os dados e observar o empenho dos estagiários para que essas ações ocorressem. Consideramos o trabalho em colaboração como algo a ser conquistado e não como elemento previamente concedido. Apesar de constituídas como meta e pressuposto de nossa inserção, as ações colaborativas não se estabeleceram de maneira imediata, mas como um processo de conquista, que despertou, nos outros sujeitos, uma atenção maior a essas possibilidades.

Destacamos o reconhecimento dos estagiários como pertencentes àquele cotidiano, como uma conquista das investidas de aproximação por eles iniciadas. Ressaltamos, também, a atitude de colaboração proveniente das crianças no decorrer do processo de construção das práticas pedagógicas com a EF. Delas, extraímos conteúdos e *modus operandi* para agir pedagogicamente. A partir das suas produções culturais, elas deram visibilidade à EF naquele contexto e despertaram a atenção da diretora, que manifestou o interesse pela continuidade do estágio.

Consideramos que a participação das crianças nas mediações deixou brechas para que outros sujeitos (professores(as)) interagissem conosco. Assim, compreendemos que as práticas pedagógicas da EF centradas no protagonismo infantil se constituíram como contribuição dessa área àquela realidade, que não continha esse campo do

conhecimento. Esse é um legado das ações colaborativas com foco na valorização da criança como agente em seus processos de socialização.

Por fim, ressaltamos a importância da realização de estudos que deem visibilidade à prática pedagógica da EF com a EI, como também de pesquisas realizadas com as crianças, que admitem uma escuta mais sensível aos seus interesses e necessidades. Reconhecemos que são muitos os limites e os desafios para ações colaborativas. Contudo, a participação interativa por nós iniciada constituiu-se como um pontapé importante para a abertura das possibilidades de diálogos com a EF naquela instituição, conduzida por profissionais com formação específica nessa área e pelo reconhecimento das contribuições das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE

Esta tese tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas da Educação Física (EF) com a Educação Infantil (EI) no interior do estado do Espírito Santo (ES). Essas práticas foram focalizadas em duas dimensões: uma macro, relacionada às representações de professores(as) de Educação Física que atuam na Educação Infantil em nove microrregiões do estado, e outra micro, direcionada à análise de uma experiência pedagógica em um município que não possui essa área do conhecimento nos cotidianos das instituições infantis.

Antes de apresentarmos as nossas reflexões finais sobre o estudo empreendido, cabe pontuar alguns desafios que se apresentam para a legitimação da Educação Física no contexto da Educação Infantil. Essa área do conhecimento vem sendo frequentemente questionada sobre a sua pertinência na primeira etapa da Educação Básica no Brasil, em particular pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB), que advoga pela não inclusão de professores especialistas na EI (Educação Física, Artes, Música *etc.*). De fato, a Educação Infantil possui uma forma escolar própria, que não se organiza de maneira disciplinar. Contudo, ao defendermos a presença da EF nessa etapa, perspectivamos uma prática pedagógica articulada com outras linguagens, campos de experiências, áreas do conhecimento e sujeitos, mediada por projetos coletivamente elaborados, ancorados na centralidade e nas agências das crianças.

Uma das principais tensões se materializa na preocupação da Educação Infantil assumir um modelo escolarizante de ensino, de caráter disciplinar, com uma abordagem fragmentada do conhecimento. Certamente, é possível que em muitos contextos ainda se tenha esse modelo pedagógico, pautado em uma perspectiva desenvolvimentista, que pouco dialoga com a concepção de infância e de EI preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e ratificada pela Base Nacional Comum Curricular, assim como em muitas pesquisas nos campos da Educação e da Educação Física.

Entretanto, esse modelo reducionista, que também é comum a diferentes áreas do conhecimento e docentes que atuam na EI, inclusive na área da pedagogia, não

justifica a exclusão de um campo do conhecimento que apresenta muitas contribuições para o desenvolvimento e a socialização das crianças, assim como para a articulação curricular, sobretudo quando se concebe os infantis como sujeitos do próprio desenvolvimento. Como diz um sábio ditado popular: *não podemos, com a justificativa de jogar fora a água suja do banho, também jogar o bebê.*

As crianças não chegam às instituições infantis como uma folha em branco, como uma tábula rasa a ser preenchida pela racionalidade do adulto. É por meio da dimensão corporal que elas, ainda em processo de internalização da linguagem verbal, constroem as suas experiências, relacionam-se com o mundo e com os outros, produzem cultura e afirmam as suas identidades. A dimensão motora do comportamento não é exclusividade da EF, outras áreas podem e devem trabalhar com essa dimensão na educação da pequena infância. Porém, devido à especificidade epistemológica do seu objeto de estudo, a EF apresenta contribuições significativas e singulares às crianças e à EI, ampliando as experiências de movimento dos infantis, mediadas pelas diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, que elas apreendem e ressignificam.

Nessa perspectiva, a EF pode contribuir para a superação de uma apropriação apenas funcionalista dos jogos e das brincadeiras, que muitas vezes são utilizados pelas professoras regentes como meio, como estratégia metodológica para o desenvolvimento de determinadas aprendizagens, em especial daquelas atreladas à alfabetização. De fato, essas aprendizagens são necessárias, mas reduzir a função da EI à preparação para as etapas posteriores do processo de escolarização significa conceber as crianças apenas como um *vir a ser*, negligenciando-as como um *ser que é*, com necessidades, interesses e expectativas relacionadas ao tempo presente. Afinal, o tempo da infância não deve ser reduzido a uma transição para a vida adulta.

Ao perspectivarmos as práticas da Educação Física ancoradas nos pressupostos acima delineados, fomentamos uma experiência pedagógica em um município no interior do estado do Espírito Santo que ainda não possui a presença desse campo do conhecimento nos cotidianos da Educação Infantil. Nessa experiência, por meio da pesquisa-ação colaborativa, enfatizamos a importância da cultura corporal de movimento, do brincar, do fazer de conta e do protagonismo das crianças no desenvolvimento infantil. Apesar dos limites vivenciados na prática pedagógica, relacionados, principalmente, à dificuldade de estabelecer ações colaborativas com

os outros sujeitos, verificamos a importância da ausculta das crianças por meio de suas diferentes linguagens.

Destacamos, nessa experiência, a necessidade de promover a participação ativa das crianças nas mediações pedagógicas, de forma a reconhecer as suas agências e o seu protagonismo, bem como maneiras de exercitar o olhar atento e a escuta sensível para compreender, por meio de pistas indiciárias, as racionalidades infantis e as suas lógicas de ação, que se constituem na alteridade em relação aos adultos. Como nos ensina Francesco Tonucci (1997), é preciso enxergá-las *com olhos de crianças*.

Em nossa ação, foi evidenciada a potência do estágio supervisionado para a formação inicial e continuada de professores(as) de Educação Física comprometidos com práticas pedagógicas na EI que reconhecem e dão visibilidade às crianças como sujeitos capazes de pensarem e de agirem sobre si em seus mundos de vida. Esse processo exigiu dos estagiários, das professoras e da orientadora o deslocamento de um olhar adultocêntrico, historicamente constituído em nossa sociedade, para uma compreensão das operações infantis a partir das próprias crianças.

Ao nos debruçarmos sobre o estado do Espírito Santo, constatamos, por meio do mapeamento realizado, que a inserção da Educação Física na Educação Infantil vem seguindo a tendência nacional de ampliação. Nesse sentido, verificamos um avanço na presença desse profissional nas instituições de EI em diferentes municípios (75% de inserção em todo o estado). Essa inserção vem se configurando por meio de diferentes concepções de infância e de criança, de práticas pedagógicas, de provimentos profissionais, de organizações curriculares (creche e pré-escola; pré-escola; ou pré-escola no contexto do Ensino Fundamental) e de referenciais teórico-metodológicos, demarcando uma diversidade e diferentes *artes de fazer* (CERTEAU, 2014) a EF nas instituições de EI no interior do estado.

Observa-se, com isso, que o(a) professor(a) não é um(a) simples assimilador(a) e reproduzidor(a) do conhecimento externamente orientado. Ele(ela), como praticante do cotidiano, opera sobre a cultura, processa e realiza um consumo produtivo de tais documentos, orientações, concepções, normativas e perspectivas. Não existe uma identidade docente prévia ou inata, mas sim práticas que vão se construindo e são influenciadas pelos diferentes atravessamentos que constituem tanto o sujeito quanto as instituições de EI. Por considerarmos essa diversidade inescapável, a nossa

pretensão não foi prescrever ou julgar a forma como os(as) professores(as) de EF devem operar em suas mediações, mas compreender o que eles(elas) têm produzido em suas aulas e como têm operado com a dinâmica curricular da EI no interior do ES.

Nesse sentido, os discursos dos(as) professores(as) de Educação Física nos permitiram identificar categorias de análise que foram fundamentais na organização e interpretação dos dados. Essa discussão girou em torno do papel da EF na EI e principalmente sobre o modo como as práticas pedagógicas são produzidas e materializadas nas instituições infantis no interior do ES. Verificamos que diferentes perspectivas permeiam as representações dos(as) professores(as) de EF sobre as suas práticas com a EI. Esses sujeitos transitam por diferentes concepções e até mesmo articulam mais de uma concepção no seu fazer docente. Há também trânsito entre concepções aparentemente divergentes, demonstrando que não há uma linearidade, uma identidade fixa e sempre coerente na maneira de pensar a própria prática pedagógica.

Mesmo identificando a forte presença do paradigma médico-biológico nos discursos dos docentes, objetivado na perspectiva desenvolvimentista, a perspectiva sociológica, ancorada nos novos estudos sociais sobre a infância (TOMÁS, 2017), vem se ampliando de maneira progressiva nas práticas discursivas desses sujeitos. Sem cair na armadilha de reforçar a dicotomia entre natureza e cultura, constatamos que, de maneira tácita, os(as) professores(as) entrevistados(as) buscam articular, em suas práticas pedagógicas, os conhecimentos adquiridos ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, em uma espécie de bricolagem que, na prática, não encontram tantas resistências como no campo teórico.

Em relação às práticas apresentadas pelos docentes que atuam na Educação Infantil no interior do Espírito Santo, verificamos que o brincar ocupa lugar de destaque em suas mediações pedagógicas. O brincar é apropriado pelos docentes de diferentes maneiras: ora ele se apresenta como meio, direcionado para a aprendizagem de saberes instrumentais, como a alfabetização, letramento e a aquisição de habilidades motoras; ora se constitui como objeto de ensino, com fim em si mesmo, visando a ampliação do capital lúdico das crianças. Nessa segunda perspectiva, as crianças têm a oportunidade de apreender e de resignificar a cultura, tornando-se sujeitos ativos do próprio desenvolvimento. Compreendemos que ambas as formas podem ser trabalhadas na EI, contudo, chamamos atenção para o fato de que, nessa etapa da

Educação Básica, ao cumprir a sua função social de educar os infantis, o(a) educador(a) não deve anular o sujeito criança. Afinal, como nos ensina Certeau (2014), a cultura só faz sentido em seus usos.

Atrelado ao brincar, constatamos a presença das brincadeiras de faz de conta (BFC) nas mediações dos(as) professores(as) de Educação Física. Esse tipo de brincadeira proporciona para as crianças experiências corporais de movimento que contribuem para que elas construam e reconstruam simbolicamente a sua realidade. As BFC são utilizadas pelos(as) professores(as) em diferentes momentos de suas mediações pedagógicas e com objetivos diversos. Dentre eles, destacamos: a criação de histórias envolvendo o se-movimentar; a transposição didática de brincadeiras tradicionais, inserindo personagens de desenhos animados e animais; a criação de novas brincadeiras por parte das crianças; a resignificação de brinquedos e de materiais disponibilizados nas mediações; e a criação de circuitos motores envolvendo histórias de caças ao tesouro. Valorizar o brincar (aqui se inclui o faz de conta) como eixo estruturante e objeto de ensino da prática pedagógica do(a) professor(a) de EF que atua na EI pressupõe reconhecer a importância das práticas corporais, da inventividade, da fantasia e das interações entre os pares para a construção da cultura lúdica infantil.

Nesse sentido, no que tange às práticas pedagógicas, objeto de estudo que atravessou todos os capítulos desta tese, observa-se uma pluralidade de perspectivas teóricas e didático-metodológicas que orienta as ações dos docentes. Essa pluralidade é decorrente das especificidades de cada contexto e também das trajetórias profissionais e de vida dos(as) professores(as) entrevistados(as). Assim, reconhecemos que os processos de administração simbólica que os adultos lançam sobre as crianças determinam as práticas pedagógicas nas instituições educacionais na qual estão inseridos.

Para Certeau (2014), as práticas dos sujeitos se constituem em um *espaçotempo* específico e em um lugar praticado, expressando-se à medida em que os indivíduos se relacionam e exercem dinâmicas de movimento que potencializam e atualizam o cotidiano ao qual pertencem. Nesse caso, consideramos que os sujeitos, para além de experiências anteriores que impactaram em suas práticas, também vão se transformando e transformando o contexto frente aos desafios que surgem e se materializam nos cotidianos da EI.

Diante do exposto, verificamos que a tese inicial se confirma parcialmente pois, as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de Educação Física que atuam em instituições de Educação Infantil no interior do estado do Espírito Santo são configuradas por um complexo amálgama sociocultural e pedagógico, que articula representações sobre a área, orientações pedagógicas e práticas singulares de apropriação cultural. Esse argumento se fortalece no sentido de que os(as) docentes não são meros(as) reprodutores(as) de diretrizes e normativas, mas sujeitos que operam e ressignificam a todo o momento as suas experiências pessoais e formativas, suas concepções sobre a área e sobre a EI, além da sua própria história de vida.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C.. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.
- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. *In*: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 17-35.
- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010
- ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 1-8, jan./dez. 2003.
- ASSIS, L. C. **Por uma perspectiva pedagógica para intervenção da Educação Física com a Educação Infantil**. 2015. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na Educação Infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 159-170, jan./mar. 2017.
- BARBOSA, R. F. M. **Hibridismo brincante**: um estudo sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil. 2018. 326 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- BARBOSA, R. F. M.; PEREIRA, B.; MELLO, A. S. Revisão sistemática sobre brincadeiras de luta na Educação Pré-escolar: Evidências, potencialidades e lacunas. **Revista Egíptia de Ciências**, v. 12, n. 1, p. 111-129, 2018.
- BARBOSA, R. F. M.; CAMARGO, M. C. S.; MELLO, A. S. A complexidade do brincar na educação infantil: reflexões sobre as brincadeiras lúdico-agressivas. **Journal of Physical Education**, LOCAL, v. 31, e3156, p. 1-11, 2020.
- BENJAMIN, W. **Reflexões**: a Criança, o Brinquedo, a Educação. Tradução de Marcus Vinicius Mazzani. São Paulo: Summus, 1984.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I**: Magia e técnica, arte e política. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BOARETTO, J. D. **Educação Física na Educação Infantil**: da estruturação à implementação pedagógica. 2019. 223 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física, Departamento de

Educação Física, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

BOULITREAU, P. R. P. **Práticas Corporais na Educação Infantil**: análise dos procedimentos metodológicos das professoras polivalentes de uma escola do município de Recife-PE. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade de Pernambuco, Recife, 2017.

BRASIL. Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Referenciais curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CES n. 7, de 31 de março de 2004: **Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física**, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013a.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 4 abr. 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. Terceira versão para consulta pública. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**: sumário executivo. Brasília, 2020.

BUSS-SIMÃO, M.; FIAMONCINI, L. educação física na educação infantil: reflexões sobre a possibilidade de trabalhos com projetos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1319, jan./mar. 2013.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.

CERTEAU, M. **Teoria e método no estudo das práticas cotidianas**. In: Encontro cotidiano, cultura popular e planejamento urbano, 1985, São Paulo, **Anais [...]**. São Paulo: FAU/USP, 1985, p. 3-19.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 22. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

CÔCO, V. Professores na educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. *In*: XXXII Reunião anual da Associação Nacional da Pós-graduação em Educação, **Anais [...]**. Caxambu, 4 a 7 out. 2009. ANPED, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5363--Int.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CÔCO, V. Docência na educação infantil: de quem estamos falando? Com quem estamos tratando? *In*: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 143-160.

COELHO, R. C. F.; MACÁRIO, A. P. Educação infantil e avaliação: processos e perspectivas. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, MG, v. 10, n. 1, p. 940–960, jan./jun., 2020.

CORSARO, W. **The sociology of childhood**. California: Pine Forge, 1997.

CORSARO, W. A. A Reprodução Interpretativa no brincar ao ‘faz-de-conta’ das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 17, v. 1, p. 113-134, 2002.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CORSARO, W. A. Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. *In*: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez Editora, 2009a. p. 83-103.

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 William Corsaro. São Paulo: Cortez Editora, 2009b. p. 31-50.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAHLBERG, G.; PENCE, A.; MOSS, P. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAOLIO, J. Contribuições da antropologia ao estudo da aprendizagem motora. *In*: DAOLIO, J. **Cultura, educação física e futebol**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

FARIA, B. A. **As relações de reconhecimento social na cultura escolar**: um caminho para a compreensão da construção das identidades docentes. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em

Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

FARIAS, M. J. A.; WIGGERS, I. D.; VIANA, R. N. O lúdico e a violência nas brincadeiras de luta: um estudo do “se-movimentar” das crianças em uma escola pública de São Luís, Maranhão – Brasil. **Revista Holos**, Natal, ano 30, v. 5, p. 98-111, nov. 2014.

FARIAS, U. S. *et al.* Análise da produção do conhecimento sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 1-17, jan./dez. 2019.

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. 55-79.

FREIRE, J. B. **Educação do corpo inteiro**: Teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.

FRIEDMANN, Adriana. **O Brincar No Cotidiano Da Criança**. São Paulo: Moderna, 2006.

GADOTTI, M. **Escola vivida, escola projetada**. 2 ed. São Paulo, Campinas: Papyrus, 1995.

GARCIA, E. O. **Avaliação da educação infantil**: Meta-análise e análise da produção do conhecimento no campo da avaliação da Educação Infantil (1993-2021). 2023. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Campinas, 2023.

GONÇALVES, M. V. R. **Novo Curso de Direito Processual Civil**. 5. ed. v. II. São Paulo: Saraiva, 2009.

GRILLO, R. M. **Mediação semiótica e jogo na perspectiva histórico-cultural em educação física escolar**. 2018. 356 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2018.

GUIMARÃES, V. **Dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil**: um olhar a partir das práticas pedagógicas com a educação física. 2018. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

HANDCOCK, M. S.; GILE, K. J. On the Concept of Snowball Sampling. **Sociological Methodology**, California, v. 41, n. 1, p. 367-371, aug. 2011.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JESUS, J. F. **Representações sociais de professores de educação física da educação infantil de Serra/ES**. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

JONES, G. **Brincando de matar monstros**: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz de conta?. São Paulo: Conrad Ed. do Brasil, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

KLIPPEL, M. V.; MELLO, A. S. Infância, educação infantil e educação física. In: MELLO A. S.; SANTOS W. (orgs.). **Educação física na educação infantil**: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora CRV, 2012.

KLIPPEL, M. V. **O jogo na Educação Física na Educação Infantil**: usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

KOHAN, W. O. Infância e filosofia. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S (orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 40-61.
LAHIRE, B. **Homem plural**: os determinantes da ação. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis. Vozes, 2002.

KUNZ, E. et al. Ontologia do movimento humano: teoria do “se-movimentar” humano. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 112, set./dez. 2010.

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

LINN, S. **Em defesa do faz de conta**. Tradução de Débora Guimarães Isidoro. Rio de Janeiro: BestSeller, 2010.

MACHADO, R. C.; CHROPACZ, F.; BULGACOV, Y. L. M. Epistemologia de Certeau e sua Contribuição para os Estudos Baseados em Prática em Organizações. **Revista Ciências Adiministrativas**, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 1-10, jul./ 2020.

MAGILL, R. A. **Aprendizagem Motora**: conceitos e aplicações. São Paulo: Ed. Edgard Blucher, 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, 4º trimestre, 2008.

MARANGON, D. **LAHIRE, Bernard, Homem plural: os determinantes da ação.** Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002. Educar, Curitiba, n. 22, p. 409-413. 2003. Editora UFPR.

MARTINS, R. L. D. R. **O Pibid e a formação docente em Educação Física para a Educação Infantil.** 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MARTINS, R. L. D. R. **O lugar da Educação Física na Educação infantil.** 2018. 169 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal 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. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2018.

MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. Perfil profissional dos professores de educação física que atuam na educação infantil pública das capitais brasileiras. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 15, p. 160-172, jul. 2019.

MARTINS, R. L. D. R.; SOUZA, F. T. O.; MELLO, A. S. A presença masculina de professores de educação física na educação infantil: da inserção à gestão escolar. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 453-479, jul./dez., 2020.

MAZZEI, V. R. *et al.* Análise semiótica do vídeo “assim é ser criança”: o papel do jogo de faz-de-conta no protagonismo e autoria das crianças. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 56, p. 155-172, dez. 2018.

MELLO, A. S. *et al.* Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016.

MELLO, A. S. *et al.* Por uma perspectiva pedagógica para a educação física com a educação infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v. 7, n. 10, p. 327-342, abr. 2020.

MELLO, A. S.; DAMASCENO, L. G. **Conhecimento e metodologia do ensino do jogo.** Vitória: UFES/NEAD, 2011.

MERLEAU-PONTY, M. **A fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito.** São Paulo: Cosac Naify, 2004.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Reconhecimento da Sociologia da Infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. *In*: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 37-52.

NEVES, V. F. A. *et al.* Infância e Escolarização: a inserção das crianças no ensino fundamental. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 345-369, jan./mar. 2017.

OLIVEIRA, E. M. R.; RUBIO, J. A. S. o faz de conta e o desenvolvimento Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 4, n. 1, p. 1-19, 2013.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: Universidade Federal de Goiás, 2011.

PEREIRA, M. P. V. C. *et al.* Educação física infantil e o jogo de faz de conta como estratégia pedagógica. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 2, p. 203-210, jul./dez. 2019.

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

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez. 2002.

QVORTRUP, J. Sociology of Childhood: Conceptual Liberation of Children. *In*: MOURITSEN, F.; QVORTRUP, J. (eds.) **Childhood and Children's Culture**. Odense: Odense University Press, 2002. p. 43-78.

RICHTER, A. C. **Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na educação da infância**: retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na rotina de uma creche. 2005. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

ROCHA, A. M. O Discóbolo de Míron e a Educação Física brasileira: O que está por trás da aparência?. **Revista Cocar**, Belém-PA, v. 14, n. 30, p. 1-21, set./dez. 2020.

ROCHA, B.; WINTERSTEIN, P. J.; AMARAL, S. C. F. Interação social em aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 235-45, jul./set. 2009.

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, 2008. p. 43-51.

ROCHA, M. C. R. **Forma escolar, educação física e educação infantil: (im) pertinência**, 2011. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, 2011.

ROCHA, M. C. R. Por uma educação física da educação infantil: um relato de experiência acerca da construção de um trabalho integrado no CMEI. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 69-79, mar. 2015.

RODRIGUES, K. S. **A inserção do professor de educação física na educação infantil no estado do Espírito Santo**. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ROSA, A. P. **Educação Física com crianças de seis meses a dois anos de idade: práticas produzidas no cotidiano de um CMEI de Vitória/ES**. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ROVERI, F. T. Rodopiando com o “Saci-Pererê”: movimentos do brincar na Educação Infantil. **Holos**, Natal, v. 5, ano 30, p. 54-63, nov. 2014.

SANTOS, S. V. S. Sociologia da infância: aproximações entre Willian Corsaro e Florestan Fernandes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 117-139, jan./jun. 2014.

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

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. L. Avaliação na Educação Física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, p. 883-896, 2013.

SANTOS, W. et al. Avaliação na Educação Física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista**, v. 30, n. 4, p. 153-179, out./dez. 2014.

SANTOS, W. et al. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. jan./mar. 2015.

SANTOS, W. et al. A relação dos alunos com os saberes nas aulas de educação física. **Journal of Physical Education**, v. 27, p. 27-37, 2016.

SANTOS, W. et al. Brincando com os esportes na Educação Infantil. In: Mariana Pozzatti, André da Silva Mello, (Org.). **PIBID: Formação docente e práticas pedagógicas em Educação Física**. 2ed. Curitiba - PR: Appriss, v. 2, 2018.

SANTOS, W. et al. Avaliação na educação física escolar: analisando as experiências das crianças em três anos de escolarização. **Movimento**, v. 25, p. 1-17, 2019a.

SANTOS, W. et al. Formação de professores em educação física e avaliação: saberes teóricos/práticos. **Revista contemporânea de educação**, v. 14, p. 287-308, 2019b.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (orgs.). **As crianças, contexto e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 1-9.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. A.; SOARES, N. F. Globalização, educação e (re)institucionalização da infância contemporânea. *In*: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, VIII, 2004, Coimbra. **Anais [...]** Coimbra, 2004, p. 1-13, set./ 2004, Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/CatarinaTomas.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2022.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, M., J. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. **Revista O Social em Questão**, Rio de Janeiro, n. 21, 2009.

SARMENTO, M. J.; MARCHI, R. C. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações – Revista de sociologia [online]**, v. 4, p. 91-113, jan./ 2008.

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

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Figuras da criança na Sociologia da Infância em Portugal. **Sociedade e Infância**, n. 1, p. 39-60, jul./ 2017.

SAYÃO, D. T. Corpo e Movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SCHLESENER, A. H. Mímesis e infância: observação acerca da educação a partir de Walter Benjamin. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, v. 10, n. 2, p. 148-156, maio/ago. 2009.

SCHLESENER, A. H. Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin. **Paidéia**, São Paulo, Rio Grande do Sul, v. 21, n. 48, p. 129-135, jan./abr. 2011.

SCOTTÁ, B. A.; MELLO, A. S. Práticas pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil. **Educação & Linguagem**, v. 2, n. 2, p. 21-33, 2015.

SIMON, H. S. **O brincar-e-se-movimentar e a imaginação da criança**. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SIMON, H. S.; KUNZ, E. O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 375-394, jan./mar. 2014.

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOARES, A. F. Os projetos de ensino e a Educação Física na Educação infantil. **Pensar a Prática**, v. 5, NÚMERO, p. 15-38, jul./jun. 2002.

SOARES, L. C.; CÔCO, V.; VENTORIM, S. Formação continuada na Educação Infantil: interfaces com o brincar. **Revista Holos**, Natal, ano 32, v. 1, p. 91-106, jan. 2016.

SOUSA, P. V. B. Os sentidos de mapear: uma aproximação material aos mapas colaborativos. *In: VI Interprogramas De Mestrado Da Faculdade Cásper Líbero*, 2010, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2010.

STEININGER, I. J. **A prática pedagógica nas instituições de educação infantil: um estudo de caso sobre o que indicam as professoras**. 2009. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2009.

TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino. Interações humanas, tecnologias e dilemas. *In: TARDIF, M (org.)*. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

TONETTO, M. R.; MARAGON, D.; MONTEIRO, T. L. Influências de concepções sociológicas na construção de uma sociologia da infância. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-21, abr. 2020.

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

VIEIRA, R. M.; ALTMANN, H. O brincar na Educação Infantil: aspectos de uma educação de corpo e gênero. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, jan./mar. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. *In*: VYGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-116.

VYGOTSKY, L. S. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. **Pensamento e linguagem**, 2011.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANDOMÍNEGUE, B. A. C. **As produções culturais das crianças como eixo de articulação curricular da educação física com a educação infantil**. 2018. 345 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

ANEXOS

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1 PERFIL DOS PROFESSORES/AS:

1.1 Nome:

1.2 Formação (licenciatura, bacharelado ou prático):

1.3 Instituição/Ano:

1.4 Pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado):

1.5 Tipo de provimento (professor efetivo, professor temporário, outro):

1.6 Tempo de docência na Educação Infantil:

1.7 Regime de trabalho:

1.8 Tempo de docência neste Centro Municipal de Educação Infantil:

2 AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:

1 Para você, qual o papel da Educação Física na Educação Infantil?

2. Quais são os objetivos que orientam as suas práticas pedagógicas?

3. Me conte um pouco como são as suas aulas de Educação Física com a Educação Infantil?

4. As brincadeiras de faz de conta estão presentes em suas aulas? Caso sim, com qual intenção você trabalha com essas brincadeiras? E, caso não, por quê?

5. Em sua prática docente, você dialoga com alguma concepção pedagógica ou com algum documento orientador da Educação Infantil?

6. Como é a participação das crianças em suas aulas?

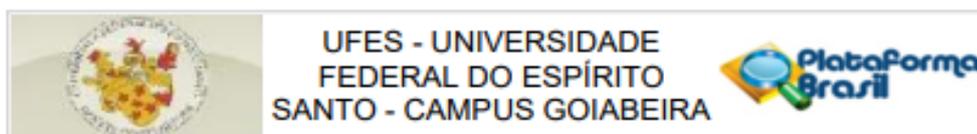
7. Suas aulas possuem um espaço definido para acontecer?

8. Qual a quantidade de turmas que você atende? Possui horário de planejamento?

9. A sua prática docente se articula com outras áreas do conhecimento e/ou sujeitos do cotidiano escolar?

10. Você realiza avaliação em suas aulas? Se sim, o que você focaliza nessa avaliação?

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, VITÓRIA/ES, CAMPUS GOIABEIRA)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO INTERIOR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Pesquisador: BIANCA ANDREATTA SCOTTA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 42215620.3.0000.5542

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

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.602.266

Apresentação do Projeto:

O objetivo desse projeto é analisar as práticas pedagógicas de professores/as de Educação Física que atuam na Educação Infantil em instituições localizadas no interior do estado do Espírito Santo, focalizando a formação docente, o provimento, tempo de docência, os objetivos que permeiam suas práticas pedagógicas, as perspectivas curriculares, os conteúdos utilizados nas aulas e as formas de avaliação. Trata-se de uma pesquisa Descritiva-Interpretativa, que utiliza a entrevista semiestruturada com nove professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil nas nove microrregiões do estado do Espírito Santo, como estratégia para produção dos dados a ser realizada por meio da plataforma do Google Meet. As entrevistas serão gravadas por meio de um aparelho gravador, para serem utilizadas nas discussões dos dados no contexto geral da pesquisa.

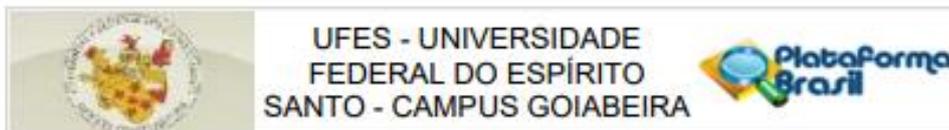
Utilizaremos a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin para categorizar e analisar os dados, bem como, o software Iramuteq para melhor visualizarmos esses dados. Pretendemos com isso, compreender o modo como vem se materializando às práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil no interior do estado do Espírito Santo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as práticas pedagógicas de professores/as de Educação Física que atuam na Educação Infantil em instituições localizadas no interior do

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: 4.602.266

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem pendências.

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_1634679.pdf	19/01/2021 11:29:04		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/01/2021 11:28:01	BIANCA ANDREATTA SCOTTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_BROCHURA_19_01_21.pdf	19/01/2021 11:21:39	BIANCA ANDREATTA SCOTTA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO_19_01_21.pdf	19/01/2021 10:48:52	BIANCA ANDREATTA SCOTTA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_ANEXO_UNICO_1.pdf	09/12/2020 15:13:56	BIANCA ANDREATTA SCOTTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 19 de Março de 2021

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

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (CENTRO UNIVERSITÁRIO CATÓLICO DE VITÓRIA, ES)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Uma nova perspectiva sobre a presença do professor de Educação Física na Educação Infantil no município de São Gabriel da Palha/ES

Pesquisador: BIANCA ANDREATTA SCOTTA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 00623119.5.0000.5068

Instituição Proponente: IESG-INSTITUTO DE EDUCACAO SAO GABRIEL DA PALHA LTDA

Patrocinador Principal: FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA DO ESPIRITO SANTO - FAPES

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.481.612

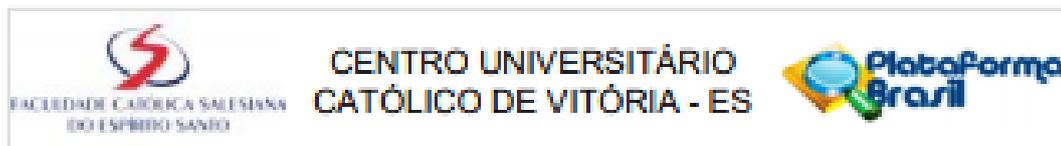
Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de Pesquisa-Ação Colaborativa. Participarão da pesquisa: 1 acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física da FASG, professores supervisores (docentes das instituições de Educação Infantil), 8 diretores (das instituições de Educação Infantil), membros da Secretaria de Educação do município de São Gabriel da Palha/ES e as crianças. Será realizado mapeamento referente a quantidade de instituições infantis da rede pública do município, grupos de estudos entre os sujeitos envolvidos, reuniões, entrevistas semiestruturadas, observação in loco do campo, planejamento das ações, mediações pedagógicas, as narrativas dos bolsistas de Iniciação Científica sobre as vivências provenientes do cotidiano. Para a captação desses dados, será utilizado observação participante e registro em diário de campo, gravações de áudio, registros fotográficos e vídeos.

Objetivo da Pesquisa:

Estabelecer os limites e possibilidades da presença do professor de Educação Física na prática cotidiana da Educação Infantil na rede pública do município de São Gabriel da Palha/ES, refletindo sobre a importância dessa aproximação para acadêmicos do curso de Educação Física da Faculdade São Gabriel da Palha (FASG).

Endereço: Av. Vitória nº 958	CEP: 29.017-958
Bairro: Forte São João	
UF: ES	Município: VITÓRIA
Telefone: (27)3331-8518	Fax: (27)3333-3839
	E-mail: cep@salesiano.com.br



Continuação do Parecer: 3.481.612

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Devidamente amparados por meio de TCLE e TA

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não se aplica

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Devidamente anexados

Recomendações:

Não se aplica

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

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_BASICAS_DO_P ROJETO_1204495.pdf	24/07/2019 08:58:24		Aceito
Folha de Rosto	Folhad rostero_lapes.pdf	24/07/2019 08:58:55	BIANCA ANDREATTA SCOTTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TA.pdf	27/03/2019 13:20:11	BIANCA ANDREATTA SCOTTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_cep.pdf	07/02/2019 14:07:25	BIANCA ANDREATTA SCOTTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_pais.pdf	07/02/2019 13:45:02	BIANCA ANDREATTA SCOTTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores.pdf	07/02/2019 13:44:22	BIANCA ANDREATTA SCOTTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. Vitória nº 650
 Bairro: Forte São João CEP: 39.017-650
 UF: ES Município: VITÓRIA
 Telefone: (27)3331-8516 Fax: (27)3333-3829 E-mail: cep@salesiano.com.br



Continuação do Parecer: 3.481.612

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

VITÓRIA, 01 de Agosto de 2019

Assinado por:
Danião Camargo Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Vitória nº 950
Bairro: Forte São João **CEP:** 29.017-950
UF: ES **Município:** VITÓRIA
Telefone: (27)3335-8516 **Fax:** (27)3222-3829 **E-mail:** cep@salesiano.com.br