

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

LIVIA CARVALHO DE ASSIS

**POR UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA PARA INTERVENÇÃO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL**

VITÓRIA
2015

LIVIA CARVALHO DE ASSIS

**POR UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA PARA INTERVENÇÃO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL**

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

Orientador: Prof. Dr. André da Silva Mello.

VITÓRIA

2015

LIVIA CARVALHO DE ASSIS

**POR UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA PARA INTERVENÇÃO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL**

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

Aprovada em _____ de _____ de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

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

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

Prof. Dr. Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Neide de Aquino Noffs
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Dedico esta dissertação a todas as instituições de educação infantil, aos autores dos trabalhos que analisei e às crianças pequenas, em especial aos meus três sobrinhos, Ana Carolina, Ana Júlia e Lucas. Obrigada por terem me proporcionado a vontade de realizar este estudo!

AGRADECIMENTOS

Faltam palavras e transbordam sentimentos nesta escrita...

Primeiramente, agradeço a Deus por ter-me proporcionado sabedoria, coragem e paciência para vivenciar essa experiência. Entrego a minha vida a Ele e confio no caminho que o Senhor tem me dado.

Com carinho e admiração, ao meu querido orientador, professor doutor André da Silva Mello, por tudo que tem feito pela minha formação profissional e pessoal. Agradeço por ter confiado na minha vontade de estudar desde o sexto período da faculdade. Ele passou a ser um exemplo de profissional para mim no momento em que tive a oportunidade de cursar a disciplina *Teoria e prática do jogo*. A convivência com ele me fez tê-lo por grande exemplo de pessoa. Conviver com o senhor, professor André, e com a sua família tem sido um dos melhores presentes que recebi nestes últimos anos.

Meus agradecimentos aos membros da comissão examinadora – Amarílio Ferreira Neto, Wagner dos Santos e Neide de Aquino Noffs – por terem aceitado participar deste momento tão significativo da minha carreira profissional.

De maneira especial, à minha família – meus pais, meus irmãos, tios/as, primos/as e avós *in memoriam* e avôs *in memoriam*; especialmente à minha mãe, pela educação que me proporcionou e pelo cuidado para comigo e os meus irmãos, com muito amor e zelo. Com ela aprendi que “mais importante do que dá o peixe é ensinar a pescar”. Ela sempre fez com que eu corresse em busca dos meus sonhos. Ao meu pai, por ser meu melhor amigo e meu exemplo de vida e por ter feito de tudo para que eu tivesse a oportunidade de estudar. Sempre me apoiou e não mediu esforços para que eu realizasse esta caminhada. Aos meus irmãos, Bruno e Renata, por fazerem com que minha vida seja mais colorida.

Ao Antônio Adolfo (moreno), meu namorado, por ter compartilhado comigo os dias mais difíceis e mais alegres nesses dois anos. Obrigada por fazer os meus dias mais cheios de vida.

À família Gaburro, que me acolhe com muito carinho, com a qual tenho compartilhado dias de muita alegria.

Aos/as amigos/as do PROTEORIA, por terem me acolhido e me proporcionado a experiência de viver em grupo. Em especial, aos meus “irmãos” acadêmicos – Amanda, Marcão, Bethania, Renata, Rodrigo, Bianca, Raquel e Jéssica.

À turma de 2013 do mestrado, por ter feito com que a caminhada fosse menos árdua. Em especial, aos amigos Thaise, Thacia, Lorena, Fernanda e Vinícius, os quais foram comigo ao congresso no Uruguai.

Aos inesquecíveis do Colégio Castro Alves, Kézia, Rodolfo e Juliana, com os quais vivenciei o verdadeiro sentido de amizade.

À Fapes, pela concessão da bolsa de estudos que contribuiu para que o meu processo de formação tivesse mais qualidade.

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem (Carlos Drummond de Andrade).

RESUMO

Esta dissertação tem por objeto de estudo a síntese integradora de pesquisas que utilizam a *Sociologia da Infância* e/ou os *Estudos com o Cotidiano* como referenciais epistemológico e teórico-metodológico para a intervenção da Educação Física com a educação infantil. Esses referenciais, nas pesquisas analisadas, buscam compreender as crianças como “sujeito de direitos”, praticantes do cotidiano, produtoras de cultura e protagonistas nos processos de ensino-aprendizagem empreendidos pela escola. O objetivo central é analisar essas pesquisas em um quadro interpretativo mais amplo, formulando sínteses integradoras que possibilitem construir uma perspectiva pedagógica para intervenção da Educação Física com a educação infantil. Para tanto, adota a Metassíntese Qualitativa (MQ) como pressuposto metodológico. A MQ busca fortalecer o papel dos estudos qualitativos, ampliando as traduções interpretativas dos textos analisados. Utiliza como fonte treze estudos publicados em forma de tese, dissertação, artigo e capítulo de livro que dialogam com a *Sociologia da Infância* e/ou com os *Estudos com o Cotidiano*. Adota a Análise de Conteúdo no processo de interpretação dos dados abordados nas dimensões contextual e temática. Em relação à dimensão contextual, realiza análises bibliométricas dos textos. Quanto à dimensão temática, estabelece quatro eixos de reflexão: concepção de criança, conteúdo de ensino, metodologia e avaliação. Com base na interpretação desses eixos, propõe uma síntese integradora para a constituição de uma perspectiva pedagógica não sistematizada para a intervenção da Educação Física com a educação infantil, que considera a centralidade das crianças nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos por essa área do conhecimento.

Palavras-chave: Sociologia da Infância. Estudos com o Cotidiano. Metassíntese. Educação Física. Educação Infantil.

ABSTRACT

This dissertation takes the integrative synthesis of research as an object of study that use the *Sociology of the Childhood* and/or the *Studies with the Daily Life* as an epistemological and theoretical-methodological reference for the intervention of the Physical Education with Early Childhood Education. These referential systems, in the analyzed inquiries, seek to understand the children as “subject of law”, followers of the daily life, producers of culture and protagonists in the processes of teaching-learning undertaken by the school. The main objective is to analyze these inquiries in a broader interpretative framework, formulating integrative synthesis that enable building a pedagogic perspective for intervention of the Physical Education with the Early Childhood Education. For this, it adopts the Metasynthesis Qualitative (MQ) as methodological assumption. The MQ looks to strengthen the role of the qualitative studies, enlarging the interpretative translations of the analyzed texts. It uses as source thirteen studies published in the form of thesis, dissertation, article, and chapter of book that dialogue to the *Sociology of the Childhood* and/or to the *Studies with the Daily Life*. It adopts the Content Analysis in the process of interpretation of the data discussed in the contextual and thematic dimensions. Regarding the contextual dimension, it carries out bibliometrics analysis of the texts. When it comes to the thematic dimension, it establishes four axes of reflection: child's conception, teaching content, methodology, and evaluation. Based on the interpretation of these axes, it proposes an integrative synthesis to form a non-systematic pedagogical perspective for the intervention of the Physical Education with the Early Childhood Education, which considers the centrality of children in the teaching-learning process developed by this major.

Keywords: Sociology of the Childhood. Studies with the Daily Life. Metasynthesis. Physical Education. Early Childhood Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária atendida	67
Gráfico 2 – Natureza da produção	68
Gráfico 3 – Fluxo das produções dos textos por ano	69
Gráfico 4 – Fluxo e Natureza da Produção	70
Gráfico 5 – Quantidade de textos por autor.....	71
Gráfico 6 – Metodologia empregada nos textos	72
Gráfico 7 – Permanência no cotidiano	74
Gráfico 8 – Pressupostos norteadores dos textos.....	75
Gráfico 9 – Pressupostos Norteadores e Fluxo de Produção	76
Gráfico 10 – Eixos de análise.....	78
Gráfico 11 – Concepção de Criança	79
Gráfico 12 – Conteúdo de Ensino	86
Gráfico 13 – Criança como produtora de cultura.....	95
Gráfico 14 – Subjetividade Infantil.....	107
Gráfico 15 – Tempo Infantil	116
Gráfico 16 – Interdisciplinaridade	122
Gráfico 17 – Avaliação	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Apresentação do texto: Educação Física na educação infantil: um projeto coletivo para intervenção no cotidiano escolar.....	58
Tabela 2 – Apresentação do texto: Práticas curriculares da educação física na educação infantil	59
Tabela 3 – Apresentação do texto: A criança: interlocutor do conhecimento mediado pelo professor.....	60
Tabela 4 – Apresentação do texto: Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil	60
Tabela 5 – Apresentação do texto: Saberes e fazeres praticados nos cotidianos da educação física na educação infantil.....	61
Tabela 6 – Apresentação do texto: Desafios e possibilidades para a prática profissional da educação física na educação infantil.....	62
Tabela 7 – Apresentação do texto: Usos e apropriações do jogo em aulas de educação física nos cotidianos da educação infantil.....	62
Tabela 8 – Apresentação do texto: A capoeira na educação física infantil: desafios e possibilidades.....	63
Tabela 9 – Apresentação do texto: O jogo na educação física da educação infantil: usos e apropriações em um CMEI de Vitória-ES	63
Tabela 10 – Apresentação do texto: O cotidiano da educação infantil e a presença da educação física na poética de ser criança.....	64
Tabela 11 – Apresentação do texto: Usos e apropriações do jogo nas aulas de educação física na educação infantil.....	64
Tabela 12 – Apresentação do texto: Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil	65
Tabela 13 – Apresentação do texto: Educação física com as crianças de seis meses a dois anos de idade: práticas produzidas no cotidiano de um CMEI de Vitória/ES .	66

LISTA DE SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFD – Centro de Educação Física e Desportos

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

ES – Espírito Santo

FACITEC – Fundo de Apoio à Ciência e Tecnologia do Município de Vitória

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MQ – Metassíntese Qualitativa

PET – Programa de Educação Tutorial

PIBIC – Programa de Iniciação Científica

PNAIC – Pacato Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PPGE – Programa de Pós-Graduação

PROTEORIA – Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1. DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA A ELE.....	15
1.1 Introdução e justificativa	17
1.1.1 Questão norteadora.....	22
1.2 Objetivos.....	22
1.3 Itinerário da pesquisa.....	23
2. SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E ESTUDOS COM O COTIDIANO: A CRIANÇA COMO EIXO DO DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR	25
3. PERCURSO METODOLÓGICO	45
3.1 A Metassíntese Qualitativa	45
3.2 Procedimentos de análise e interpretação dos dados	51
3.3 Unidade de contexto, unidade de registro e as categorias	53
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	56
4.1 Análise contextual.....	56
4.1.1 Apresentação dos trabalhos analisados.....	58
4.1.2 Análise bibliométrica	66
4.2 Análise temática.....	78
5. PRESSUPOSTOS PARA A INTERVENÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL: A METASSÍNTESE DOS TRABALHOS ANALISADOS	132
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
7. REFERÊNCIAS	145

1. DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA A ELE

A síntese integradora de trabalhos que utilizam os estudos com o cotidiano e/ou a Sociologia da Infância como referenciais epistemológico e teórico-metodológico para a intervenção pedagógica da Educação Física na educação infantil constitui o objeto de estudo desta pesquisa.

O meu¹ interesse pela educação infantil vem-se delineando desde a formação inicial, quando participei de projetos associados à intervenção da Educação Física nessa etapa da educação básica. A primeira aproximação ocorreu no segundo período da graduação, por meio do Programa de Educação Tutorial (PET). Na ocasião, participei, durante um semestre, de um projeto de ensino e extensão relacionado a jogos e brincadeiras, desenvolvido na Criarte, escola de educação infantil da Universidade Federal do Espírito Santo.

Posteriormente, na disciplina Estágio Supervisionado da Educação Física na primeira etapa da educação básica, as reflexões decorrentes dos problemas encontrados em minha intervenção pedagógica aguçaram mais o meu interesse pela educação infantil. Naquele momento, algumas indagações vieram à tona: A Educação Física é importante para o desenvolvimento de crianças pequenas? Qual perspectiva pedagógica a Educação Física deve adotar para conduzir a sua ação na educação infantil? Ou melhor, existe uma perspectiva/proposta pedagógica desse componente curricular que atenda aos interesses e às necessidades das crianças e às singularidades das instituições de ensino a elas destinadas?

Motivada a encontrar repostas aos meus questionamentos, pois a educação infantil estava cada vez mais presente na construção da minha identidade profissional, em 2011 ingressei no Programa de Iniciação Científica (PIBIC), financiado pela Facitec/ES. Nesse programa, participei do projeto “Usos e apropriações do jogo nas aulas de Educação Física em um CMEI² de Vitória”,³ cujo objetivo era compreender,

¹ Nesta seção, uso o verbo na primeira pessoa do singular, pois se trata do relato de trajetória própria e acadêmico-profissional. Em outras seções da dissertação, uso a primeira pessoa do plural, pois ocorre a participação de outro(s) no processo de elaboração do trabalho, em especial a de meu orientador e dos integrantes do grupo de pesquisa.

² Centro Municipal de Educação Infantil.

³ Esse subprojeto estava vinculado ao projeto intitulado “A Educação Física no cotidiano da Educação Infantil de Vitória/ES”.

com base nos conceitos estabelecidos por Certeau (1994), as crianças como *praticantes* do cotidiano escolar. Como tal, elas apresentam um *consumo produtivo* dos jogos e das brincadeiras, estabelecendo *usos e apropriações* singulares dessas manifestações culturais. Os produtos desse projeto⁴ denotam que, ao darmos visibilidade às produções infantis, valorizando-as nas ações docentes, contribuímos para que as crianças se tornem *protagonistas* (SARMENTO, 2008) dos processos de ensino-aprendizagem empreendidos pela Educação Física com a educação infantil.

Em meu trabalho de conclusão de curso, aprofundi a discussão gestada na iniciação científica e me certifiquei de que a intervenção da Educação Física com a educação infantil era a minha temática de interesse e, sobre ela, investiria na formação continuada. Com o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Física do CEFD/UFES⁵ em 2013, decidi pesquisar uma questão que me incomodava desde os meus primeiros contatos com a temática: Há perspectivas/propostas pedagógicas da Educação Física destinadas à educação infantil que atendam aos interesses e às necessidades das crianças e às singularidades das instituições de ensino a elas destinadas?

Ao me inserir no campo, seja na pesquisa, seja na ação docente, percebo que diferentes perspectivas⁶ concorrem para afirmar a Educação Física no contexto da educação infantil. Entretanto, compreendo que ainda não há uma perspectiva que dê visibilidade aos estudos oriundos dos cotidianos das instituições de educação infantil que concebam as crianças como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e protagonistas, que agem de maneira ativa na construção dos seus conhecimentos. Apesar de várias pesquisas se orientarem por esses pressupostos,⁷ noto que não existe um estudo que dê visibilidade a esses trabalhos e que os sistematize em um contexto interpretativo mais amplo, compilando as suas contribuições, a fim de

⁴ Mello, Klippel, Assis (2011); Mello, Assis, Klippel, Santos (2013); Mello, Assis, Santos (2013).

⁵ Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo.

⁶ Psicomotricidade (LE BOUCH, 1982), Perspectiva Desenvolvimentista (TANI et al., 1988), Perspectiva Recreacionista (KUHLMANN, 2000) e a Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

⁷ Nunes, Santos (2006); Nunes (2007); Amaral, Silva, Marchiori (2010); Nunes, Neto (2011); Mello et al. (2012a; 2012b); Santos et al. (2012); Klippel,(2013); Andrade Filho (2011; 2013); Mello, Assis, Santos (2013); Oliveira, Martins, Pimentel (2013); Rosa (2014).

evidenciar elementos para elaboração de uma perspectiva pedagógica⁸ para a intervenção da Educação Física com a educação infantil. Nesta pesquisa, não fomos a campo, entretanto demos visibilidade aos trabalhos que discutem a intervenção pedagógica da Educação Física com a educação infantil e que foram produzidos com os cotidianos escolares.

1.1 Introdução e justificativa

A educação infantil, que atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade,⁹ é a primeira etapa da educação básica no Brasil. Essa etapa de ensino, em consonância com a ação da família, deve promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social¹⁰ (Lei 9.394/96).

Até 2013, não havia obrigatoriedade de as crianças frequentarem as instituições de educação infantil e ficava sob a responsabilidade de os pais/responsáveis matricularem os filhos na creche (0 a 3 anos) e na pré-escola (4 a 5 anos). Entretanto, a Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009,¹¹ em consonância com a implementação da Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, instituiu a obrigatoriedade dos pais/responsáveis em matricular as crianças de 4 anos de idade nas instituições destinadas à educação da pequena infância e ratificou que o sistema de educação básica tem, até 2016, de regularizar essa disposição legal.

Essa determinação legal obriga o Estado a promover o acesso e a permanência das crianças na educação infantil. Porém, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

⁸ Essa perspectiva será desenvolvida com base em uma “concepção propositiva não sistematizada” (CASTELLANI, 1998), realizada no capítulo V – Pressupostos para a intervenção da Educação Física na educação infantil: a metassíntese dos trabalhos analisados.

⁹ Em razão do ensino fundamental de nove anos (Lei n.º 11.274), a educação infantil, que antes abrangia a faixa etária de 0 a 6 anos e 11 meses de idade, passou a contemplar a faixa de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Ressaltamos que os sistemas de ensino tiveram o prazo até 2010 para regularizar essa nova situação. Entretanto, analisamos alguns trabalhos relativos às crianças de 6 anos e 11 meses de idade, pois são anteriores às determinações legais.

¹⁰ Rosa (2014) aponta que as relações entre instituições e famílias ocorrem, principalmente, para resolver demandas administrativas e pouco se discute sobre aspectos pedagógicos. As discussões giram em torno da alimentação, matrícula e uniforme, entre outros aspectos de ordem administrativa.

¹¹ A Emenda Constitucional n.º 59 dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a ratificar a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica.

Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013) alertam que essa etapa da educação básica possui especificidades distintas do ensino fundamental e médio.

As DCNEB (BRASIL, 2013) destacam que a educação infantil no Brasil possui uma dupla função: cuidar e educar. Nela, a criança deve ser concebida como sujeito histórico-social e de direitos, produtora de cultura, que constrói, nas relações que estabelece com os outros e com o mundo, a sua identidade. Nesse sentido, as brincadeiras são aspectos centrais para o desenvolvimento infantil, constituindo formas singulares de ação e expressão da criança. Essa perspectiva se relaciona com os pressupostos preconizados pela Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008; QVORTRUP, 2010; CORSARO, 2011; SIROTA, 2001), que concebe a infância como categoria social, do tipo geracional, e possui interesses e necessidades específicas de sua geração.

Apesar dos avanços em relação às concepções de infância, ainda persistem representações¹² e práticas pedagógicas que veem os infantis como seres incompletos e incapazes, que precisam ser “preenchidos” pelo adulto para que alcancem a sua maturidade (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Fruto de um histórico assistencialista,¹³ pois a educação infantil no Brasil, em sua origem, vinculava-se à Secretaria da Família e do Bem-Estar Social, a criança ainda é concebida como um “vir a ser”, constituindo-se como “[...] alvo do tratamento, da orientação ou da ação pedagógica dos mais velhos” (SARMENTO, 2008, p. 19). Elas são representadas pela sua negatividade, ou seja, por um conjunto de procedimentos que negam as suas ações, capacidades e autorias, sob o argumento de que não têm condições de tomar decisões e pensar por si mesmas. Portanto, as práticas pedagógicas são apropriadas pelas escolas de forma funcionalista, sendo utilizadas para sanar as faltas e ausências que as crianças supostamente apresentam (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Aliada a essa concepção de infância, muitas escolas destinadas à educação infantil vêm focalizando, em seus currículos, um modelo “escolarizante” de educação, adotando, desde cedo, a mesma lógica operatória do ensino fundamental (ANDRADE, 2010). Desse modo, os espaços e tempos voltados à educação das

¹² Jesus (2014) e Sá (2015).

¹³ Ver mais em: 500 anos de Educação no Brasil, no capítulo “Educando a infância brasileira” (KUHLMANN, J. R, 2010).

crianças são fragmentados, centrados prioritariamente nos processos de alfabetização e na aquisição do raciocínio lógico-matemático, pressupostos considerados como imprescindíveis para ingresso na etapa posterior da educação básica.

Rosa (2014) constatou, ao analisar as práticas pedagógicas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória-ES, que o saber sistematizado pela escrita e pela leitura, o “saber-objeto”, sobressai ao “saber-domínio”,¹⁴ aquele em que o aprender está circunscrito no corpo, no domínio de uma ação (CHARLOT, 2000). Desse modo, os infantis da creche, que ainda não estão aptos a internalizar o “saber-objeto”, vivenciam uma rotina determinada majoritariamente pelo cuidar. Em contrapartida, as ações realizadas com as crianças da pré-escola visam, cada vez mais cedo, prepará-las para o ingresso no ensino fundamental. Embora as diretrizes apontem, em outro sentido, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pressionam as instituições de educação infantil a adotar práticas pedagógicas semelhantes às utilizadas no ensino fundamental.

Ao criticar esse modelo “escolarizante”, Kishimoto (2003), baseada nas reflexões de Paulo Freire,¹⁵ afirma que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. É preciso que a criança pequena tenha experiências concretas com o meio e com os outros e não só apreenda a realidade por meio dos sistemas simbólicos de representações, caso contrário, essas representações tornar-se-iam “letras mortas”, palavras desencarnadas de sentidos e significados para os seus enunciantes.

No caso específico da Educação Física, foco de interesse desta pesquisa, os modos de intervenção na educação infantil têm sido marcados pela perspectiva psicomotora (SAYÃO, 2002b; RICHETER; VAZ, 2010). A psicomotricidade tem como premissa um “sujeito universal”, calcado em princípios imutáveis de desenvolvimento, em que a maturação¹⁶ é o principal fator para o amadurecimento, desconsidera a criança como sujeito histórico-social, culturalmente situado. Ancorada nas funções

¹⁴ Charlot (2000) estabelece três relações epistêmicas com o saber: saber-objeto, saber-domínio, saber-relacional. O primeiro consiste na apropriação de conteúdos intelectuais, por exemplo, teorema de Pitágoras: é passar da não posse à posse desses objetos. O segundo consiste em dominar uma atividade, o sujeito epistêmico é, então, o sujeito encarnado em um corpo: é passar do não domínio ao domínio de uma atividade que se inscreve no corpo. E, por fim, o saber-relacional, que consiste em aprender a ser solidário, responsável, desconfiado, trata-se de fato de dominar uma relação.

¹⁵ Freire (1987).

¹⁶ Mecanismo regulador endógeno, pouco suscetível às influências externas (HAYWOOD; GETCHELL, 2004).

psicomotoras, a ação pedagógica da Educação Física focaliza padrões preconcebidos de movimento, “adequados” às diferentes faixas etárias, com vistas a favorecer futuras aprendizagens, em especial aquelas relacionadas à alfabetização.

Andrade Filho (2011) afirma que, mesmo quando não utiliza o referencial psicomotor, a Educação Física tem se apoiado em propostas pedagógicas¹⁷ que não foram concebidas para a educação infantil, desconsiderando as especificidades da pequena infância e das instituições de ensino a elas destinadas. No mesmo sentido, Sayão (1999) afirma que o modo de operar da Educação Física nessa etapa de ensino está ancorado em modelos produzidos para as séries iniciais do ensino fundamental, pois, para essa autora, não existe uma proposta pedagógica da Educação Física para a educação infantil.¹⁸

No intuito de superar as práticas e as representações até aqui expostas, estudos no campo da Educação Física¹⁹ têm assumido outros pressupostos para orientar a sua ação pedagógica no contexto da educação infantil. Esses estudos estão ancorados, sobretudo, na Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008; SIROTA, 2001; CORSARO, 2011; QVORTRUP, 2010; SARMENTO; ABRUNHOSA; SOARES, 2005), campo que concebe os infantis como “[...] atores sociais nos seus mundos de vida [...]” (SARMENTO, 2008, p. 22) e buscam romper com a visão “adultocêntrica” de educação, que anula as potencialidades criativas e subjetivas das crianças.

Essas pesquisas valorizam as produções infantis que ocorrem nos cotidianos escolares e que, muitas vezes, são ignoradas por práticas pedagógicas que engessam as suas criações, como ilustra o desenho de Tonucci (1997, p. 94):

¹⁷ No caso específico, a crítica incide sobre a utilização da proposta do Coletivo de Autores (1992). Ela não foi concebida para a educação infantil, mas professores relatam que a utiliza como perspectiva para a orientação de suas aulas (ANDRADE FILHO, 2011).

¹⁸ Entendemos que o texto da autora remete a um momento após LDB/1996, mas destacamos, por exemplo, que um dos estudos de Loyola (1939) remete à Educação Física na educação infantil “A Educação Física da criança de 4 a 6 anos”.

¹⁹ Andrade Filho (2011); Mello et al. (2012a; 2012b); Santos et al. (2012); Mello; Assis; Santos (2013); Klippel (2013); Oliveira; Martins; Pimentel (2013); Rosa (2014).



Ao compreender as crianças como protagonistas em seus processos de desenvolvimento e socialização na educação infantil, pesquisas²⁰ no campo da Educação Física assumem os *Estudos com o Cotidiano* (CERTEAU, 1994) como referencial teórico-metodológico. Nesse referencial, as crianças são concebidas como praticantes e as suas ações táticas são valorizadas ante as estratégias que lhes são impostas, evidenciando o consumo produtivo, a estética da recepção, que imputam aos bens culturais que lhes são apresentados.

Garanhani (2005) tem revelado a necessidade de estudos que ofereçam aos profissionais da educação infantil subsídios para uma prática pedagógica sobre a cultura de movimento adequada à pequena infância e afirma que esses estudos devem ser oriundos de situações concretas de ensino-aprendizagem. São as experiências advindas do cotidiano e a reflexão que se faz sobre essa experiência, e

²⁰ Nunes; Santos, (2006); Nunes (2007); Amaral, Silva, Marchiori (2010); Nunes, Neto (2011); Mello et al. (2012a; 2012b); Santos et al. (2012); Klippel (2013); Mello, Assis, Santos (2013); Oliveira, Martins (2013); Rosa (2014).

com ela, que poderão indicar caminhos para a intervenção do professor nessa etapa da educação básica.

Ao focalizarmos os estudos que discutem a intervenção da Educação Física com a Educação Infantil ancorados na Sociologia da Infância e nos Estudos com o Cotidiano, constatamos a necessidade de pesquisas que compilem as contribuições desses estudos em um quadro interpretativo mais amplo, a fim de identificar subsídios para constituição de uma proposta pedagógica desse componente curricular nessa etapa da educação básica. É nesse contexto que se insere a questão que vai nortear esta pesquisa:

1.1.1 Questão norteadora

É possível, por meio da síntese integradora de estudos que utilizaram a Sociologia da Infância e/ou os Estudos com o Cotidiano, identificar pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos para a construção de uma perspectiva pedagógica da Educação Física com a educação infantil?

1.2 Objetivos

- a) Identificar, nos estudos ancorados na Sociologia da Infância e/ou nos Estudos com o Cotidiano, pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos que fundamentem a intervenção pedagógica da Educação Física com a educação infantil.
- b) Analisar e comparar esses estudos, em um quadro interpretativo mais amplo, formulando sínteses integradoras que possibilitem eleger elementos para construção de uma perspectiva pedagógica da Educação Física com a educação infantil.

1.3 Itinerário da pesquisa

Para alcançarmos os objetivos propostos, este estudo seguiu o seguinte percurso: no capítulo 1, delimitamos o objeto de estudo, bem como a nossa aproximação a ele. Apresentamos a sua contextualização indicando a questão norteadora, os objetivos e o itinerário da pesquisa.

No capítulo 2 – Sociologia da Infância e Estudos com o Cotidiano: a criança como eixo do diálogo interdisciplinar –, apresentamos os pressupostos epistemológicos e teóricos das perspectivas que fundamentaram a nossa síntese integradora. Focalizamos a Sociologia da Infância mostrando sua concepção acerca da infância e da criança. Evidenciamos os Estudos com o Cotidiano e o modo como essa teoria nos ajuda a pensar uma perspectiva metodológica para que a criança tenha “voz²¹ e vez” nos processos de ensino-aprendizagem.

No capítulo 3 – Percurso metodológico –, apresentamos o método adotado nesta pesquisa e as maneiras de operar com ele. Inicialmente discutimos os pressupostos da Metassíntese Qualitativa, apontando a sua relação com o nosso trabalho. Posteriormente focalizamos a Análise de Conteúdo como perspectiva para sistematização e interpretação dos dados produzidos.

No capítulo 4 – Apresentação e análise dos dados –, explicitamos as categorias de análises, bem como realizamos as inferências acerca dessas categorias. Em relação à dimensão contextual, procedemos a uma análise biblioemétrica dos dados. Quanto à dimensão temática, estabelecemos categorias de análise que foram agrupadas em quatro eixos: concepção de criança, conteúdo de ensino, metodologia e avaliação. No processo de análise, articulamos os dados relacionados a cada eixo aos pressupostos teórico-metodológicos que orientam esta pesquisa.

No capítulo 5 – Metassíntese –, realizamos a síntese integradora dos textos analisados. Com base nas análises empreendidas, realizamos a interpretação do material pesquisado apontando elementos para a constituição de uma perspectiva pedagógica não sistematizada para a intervenção da Educação Física na educação

²¹ Nossa compreensão sobre ter voz extrapola a dimensão da linguagem verbal, pois também consideramos a auscultação da criança em sua ação (ROSA, 2014).

infantil que considera o protagonismo infantil nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos por esse componente curricular.

Nas considerações finais, empreendemos uma reflexão mais geral sobre a pesquisa realizada, apontando alguns encaminhamentos necessários para potencializar estudos que reconheçam a centralidade e o protagonismo das crianças nos processos educativos com a educação infantil.

2. SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E ESTUDOS COM O COTIDIANO: A CRIANÇA COMO EIXO DO DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR

Neste capítulo, estabelecemos a correlação entre os pressupostos epistemológicos e teóricos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008; QVORTRUP, 2010; CORSARO, 2011; SIROTA, 2001) com os Estudos com o Cotidiano (CERTEAU, 1994). Esses dois campos servirão de base²² para refletirmos sobre a constituição de uma perspectiva pedagógica para intervenção da Educação Física com a educação infantil.

Elegemos essas duas áreas como pilares dessa reflexão pelo fato de a Sociologia da Infância considerar as crianças como atores sociais nos seus mundos e vida e eleger a infância a categoria social do tipo geracional e os Estudos com o Cotidiano por mostrar possibilidades de materialização de uma base teórico-metodológica de ensino que vai ao encontro dessa perspectiva sociológica. Esses pressupostos, em consonância com os trabalhos analisados, auxiliaram-nos na compreensão de uma prática pedagógica da Educação Física centrada nos interesses, necessidades, possibilidades e expectativas das crianças, rompendo, desse modo, com o “modelo adultocêntrico” de educação, anteriormente criticado e indo ao encontro do que preconiza as DCNEB (BRASIL, 2013) em relação à visão de criança.

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 nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (2013, p. 86).

Para tanto, aprofundamos as reflexões acerca desses dois campos, a fim de compreendermos as suas contribuições para a proposição de uma perspectiva pedagógica da Educação Física com a educação infantil que esteja em consonância com a perceptiva de criança preconizada pelas DCNEB (BRASIL, 2013).

²² Embora as nossas reflexões estejam centradas nesses dois campos, ampliaremos o diálogo com outras perspectivas teóricas e disciplinas. Para Sarmiento (2013), a Sociologia da Infância está aberta a diálogos com diferentes teorias e abordagens, pois o campo está consciente de que não conseguirá cumprir seu programa teórico se não abrir determinadamente a um trabalho teórico interdisciplinar.

A sociologia, como campo de conhecimento (GIDDENS, 2006), tem como finalidade estudar a organização social humana e, para isso, estabelece categorias de análise. Entre essas categorias, destaca-se a infância. Desde 1930, os infantis começaram a ser incluídos nessa empreitada pelo sociólogo e antropólogo francês Marcel Mauss (MARCHI, 2010). Entretanto, naquele período, a Sociologia da Infância não encontrou “[...] reconhecimento como área de referência e responsabilidade vital entre a comunidade de sociólogos e na definição do campo sociológico” (SARMENTO, 2008, p. 17). As razões do não reconhecimento da infância estão vinculadas a sua natureza social e epistemológica.

A razão social está correlacionada com a alteridade dos infantis. Essa característica colocou a categoria infância em uma condição subalterna à categoria adulta, sendo as crianças representadas como ‘homúnculos’, ou seja, adultas em miniatura, incompletas e imperfeitas, em que só valia a pena estudar e cuidar pela sua imperfeição. Nessa perspectiva, elas são analisadas prioritariamente como destinatárias do trabalho e da ação pedagógica dos adultos. Essa imagem remete a um estatuto pré-social das crianças, tornando-as seres “invisíveis” (SARMENTO, 2008).

Já a razão epistemológica está relacionada ao fato de que, se os infantis são o “ainda não” e o “em vias de ser”, eles não adquirem um estatuto ontológico pleno, no sentido de que não são ‘verdadeiros’ entes sociais. Por esse motivo, as crianças não “[...] se constituem como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência” (SARMENTO, 2008, p. 20). Qvortrup (2010) afirma que tradicionalmente as crianças, mais do que ignoradas, têm sido marginalizadas pelo discurso sociológico, sendo estudadas pela sociologia na posição de anomia.

No intuito de superar essa perspectiva e de atender aos pilares estabelecidos pela gênese sociológica, que tem como princípio pensar o objeto de estudo por meio de diferentes reflexões que normalmente parecem comuns ou que são “esquecidas” (GIDDENS, 2006), cria-se uma *nova* Sociologia da Infância. Esta nasceu no último quartel do século XX, tendo um significativo incremento desde os anos de 1990, quando começa a criar os próprios conceitos, teorias e abordagens (QUINTEIRO, 2002). A *nova* Sociologia da Infância propõe a reconstrução do campo e enuncia

uma reorientação epistemológica distinta ao conhecimento pericial hegemônico que persistiu durante décadas.

Essa nova reconfiguração do olhar sociológico sobre a infância/criança pode ser equiparada ao que Mills (1969) chamou de “imaginação sociológica”. Os estudiosos desse campo começaram a olhar a categoria infância do ponto de vista das crianças, fazendo o exercício de se porem no lugar delas, transcendendo o pensamento do mundo adulto, com a intenção de compreender as racionalidades infantis. O trabalho da *nova* Sociologia da Infância tem a participação de diferentes sociólogos em diversas localidades do mundo, por isso ressaltamos que a Sociologia da Infância é abordada em diferentes perspectivas teórico-metodológicas.

A Sociologia da Infância anglo-saxônica é constituída de cientistas sociais de diferentes matrizes disciplinares. Nela se destacam as áreas da Economia, Demografia, Sociologia da Saúde e Sociologia da Família. Essa tradição abrange discussões de inscrição das crianças nos mundos sociais da família, da cultura de pares, das políticas públicas, das identidades sociais, da colonização pela indústria cultural, dos espaços urbanos, das relações de gênero, dos contextos de lazer e do trabalho infantil (QVORTRUP, 2010). Apesar da abrangência dessas discussões, nessa tradição há uma reduzida atenção à análise da instituição escolar e das práticas sociais das crianças na escola.

A Sociologia da Infância francófona focaliza, numa perspectiva interpretativa, a ação dos infantis que veio a desvelar progressivamente a criança como ator social ante a condição de aluno, contribuindo, desse modo, para uma análise sociológica da infância no próprio terreno de ação. As discussões encontram-se fecundas nas práticas sociais das crianças, nos rituais de festas, nos jogos e brincadeiras, nas escolas e nas relações sociais de amizade (QUINTEIRO, 2002).

Por fim, a Sociologia da Infância portuguesa é a perspectiva mais recente do cenário europeu. O primeiro encontro realizado pelos seus representantes ocorreu em janeiro de 2000, no Congresso Internacional sobre os Mundos Culturais e Sociais da Infância, ocorrido na Universidade do Minho/Portugal. Essa perspectiva tem promovido um notório desenvolvimento do campo nos últimos anos e as suas discussões incidem sobre diferentes temas, como os maus-tratos dos infantis, política de família, infância e televisão, trabalho infantil, políticas da educação da infância, construção das identidades sociais, crianças de rua, representações e

práticas familiares, representações infantis sobre os direitos da criança, investigação sobre o trabalho infantil no contexto rural e interações das crianças na *internet*. A perspectiva portuguesa trouxe importantes articulações com as políticas públicas no campo educacional. Destaca-se também pelo amplo diálogo com os estudos da infância no Brasil (SARMENTO, 2008). Apesar de existirem essas “diversas” perspectivas, vale destacar que todas estão interessadas em promover e valorizar a infância por um olhar que considera as crianças sujeito de direitos, capazes, com desejos e necessidades próprias, e elas estão em constantes diálogos umas com as outras. As afinidades de discussões são diferenciadas pelas correntes de estudos. De modo geral, podemos destacar três correntes fundamentais na *nova* Sociologia da Infância, as quais se distinguem pelo objeto, pelos construtos teóricos, pelas metodologias de pesquisa e pelas temáticas que privilegiam, a saber: a estruturalista, a interpretativa e a crítica (SARMENTO, 2013).

A corrente estruturalista assume como objeto a infância como categoria estrutural da sociedade. Focaliza a dimensão macroestrutural, discutindo questões, tais como o peso demográfico da infância, o impacto da infância na economia, os processos legislativos e políticos de regulação social da infância. Os principais recursos metodológicos utilizados são as estatísticas e a análise documental. Os temas privilegiados são as imagens históricas da infância, a infância e a lei, a demografia, a economia, as desigualdades e as políticas públicas da infância.

A corrente interpretativa focaliza o processo da construção social e o papel da criança como sujeito ativo nessa construção. Busca compreender a ação das crianças na sua diversidade cultural. A ênfase centra-se na capacidade de a criança receber e transformar a tradição cultural que recebe das famílias e das escolas. Entender a ação das crianças implica o uso de metodologias atentas ao cotidiano, ao interativo, aos fenômenos e aos acontecimentos concretos. Os temas privilegiados são as relações com os adultos e os pares, as culturas da infância, as práticas sociais, as brincadeiras e os jogos, a escola, a família e os lugares de entretenimento.

A corrente crítica analisa a infância como categoria geracional sobre a qual se exprime a dominação social. Põe em visibilidade os dispositivos e processos em que essa dominação tem lugar, os efeitos das desigualdades e as formas de reação e de

resistência das crianças. Essa corrente partilha algumas discussões/metodologias presentes tanto na corrente estruturalista quanto na corrente interpretativa.

Em razão do nosso objeto de estudo, as reflexões aqui empreendidas se aproximam das correntes interpretativas e críticas. Como demonstrado, existem diferentes temáticas abordadas por essas correntes, contudo focalizamos as reflexões que ocorrem no âmbito escolar. Sarmiento (2013, p. 14) sinaliza que o desafio contemporâneo dos estudos com as crianças está em afirmar a Sociologia da Infância:

[...] como uma área científica não apenas legítima, mas influente na produção do conhecimento sobre as crianças e, por consequência, fundante de uma renovada reflexividade institucional sobre a infância, com incidência nas políticas públicas, e, entre elas, nas políticas educativas, na formação de professores e na fundamentação da intencionalidade educativa nas escolas e creches.

Giddens (2006) enfatiza o interesse da sociologia na compreensão da vida cotidiana. Para ele, existem três razões que justificam os estudos das interações sociais que ocorrem no cotidiano: a primeira se relaciona com a importância da rotina na constituição dos hábitos humanos. Há certos acontecimentos/trajetos que vivenciamos todos os dias e compreendê-los possibilita entender sobre nós mesmos como seres sociais, pois eles permitem que conheçamos mais os sistemas de práticas e representações nas quais situamos a nossa existência; a segunda está intimamente ligada ao fato de que estudar a interação social cotidiana permite compreender e interpretar as instituições sociais mais amplas; e, por fim, a terceira está relacionada às “transgressões” que os indivíduos são capazes de operar no cotidiano. Apesar de o comportamento social, até certo ponto, ser guiado por relações de força e coerção, as pessoas são capazes de agir de acordo com as suas motivações e vontades. Considerando esta última compreensão, é possível entender o modo como os seres humanos modificam a realidade ante os seus interesses e expectativas.

Esta pesquisa se identifica com o que está apresentado na terceira razão. Para nós, os seres humanos, nesse caso particular as crianças, agem de acordo com suas necessidades e motivações no interior das instituições de educação infantil. Apesar de as crianças nas escolas estarem reguladas por regras, elas burlam algumas normas, em razão da dimensão ética, da necessidade de existir:

[...] o ético é a recusa à identificação com a ordem ou com as leis dos fatos. É o abrir de um espaço. Um espaço que não é fundado sobre a realidade existente, mas sobre uma vontade de criar alguma coisa. Assim, na multiplicidade dessas práticas cotidianas, dessas práticas transformadoras da ordem imposta, há constantemente um elemento ético. Isto é, uma vontade histórica de existir. O que também deve ser restaurado como realidade histórica das práticas cotidianas (CERTEAU, 1985, p.8).

Entendemos que é preciso ter um olhar sensível para essa dimensão ética das práticas infantis. Os profissionais das instituições que atendem crianças pequenas não devem conceber essas práticas apenas como indisciplina, mas ter a sensibilidade de entender que as maneiras de fazer realizadas pelas crianças podem contribuir para a construção e reconstrução dos encaminhamentos pedagógicos empreendidos no interior dessas instituições. Não negamos a importância de os infantis vivenciarem regras e normas, mas advertimos que a organização escolar não pode ser influenciada apenas pela racionalidade do adulto. No entendimento de Faria e Finco (2011, p. 72):

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

De acordo com as DCNEB (BRASIL, 2013), as escolas de educação infantil devem valorizar os seguintes princípios éticos: autonomia, responsabilidade, solidariedade, identidades e singularidades. Logo, é preciso assegurar às crianças a valorização dos seus interesses, dos seus desejos, das suas manifestações coletivas e individuais possibilitando-lhes o aprendizado e a compreensão de mundo e de si trazidos por diferentes tradições culturais que se encontram no interior das instituições de ensino.

Os Estudos com o Cotidiano (CERTEAU, 1994), em consonância com a Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008; QVORTRUP, 2010; CORSARO, 2011; SIROTA, 2001), contribuem para efetivar esses princípios no interior das instituições da pequena infância. Por isso, articulamos esses dois campos utilizando-os como pressupostos teóricos e metodológicos para a materialização de uma perspectiva pedagógica da Educação Física com a educação infantil. Neste trabalho, o diálogo interdisciplinar entre a Sociologia da Infância e os Estudos com o Cotidiano é

mediado pelos dados produzidos pelas categorias de análise,²³ incidindo sobre os desafios “praxeológicos” que esse campo [**Sociologia da Infância**] precisa enfrentar para se legitimar na área das ciências sociais (SARMENTO, 2013). De acordo com o autor:

A aceitação de uma perspectiva interdisciplinar não é sinônimo de desordem ou de caos metodológico, nem tão pouco de um ecletismo acrítico, mas é, pelo contrário, a expressão genuína da própria complexidade e multidimensionalidade do fenômeno a estudar (2013, p. 22).

Compreendemos os cotidianos escolares como redes múltiplas (ALVES, 2008) porque acreditamos, assim como Certeau (1994), que existem inúmeras singularidades no fazer diário, mas que normalmente se perdem, ao serem analisadas pelo “olhar do alto”. Esse olhar é discutido por meio da metáfora da cidade panorâmica. Para Certeau, aquele que olha a cidade do alto foge à massa que carrega, em si mesma, toda identidade de autoria:

A cidade panorama é um simulacro ‘teórico’ (ou seja, visual) em suma um quadro que tem como condição de possibilidades um esquecimento e um desconhecimento das práticas. O deus *voyer* criado por essa ficção e que, como o de Schreber, só conhece os cadáveres, deve excluir-se do obscuro entrelaçamento dos comportamentos do dia-a-dia e fazer-se estranhos a eles (CERTEAU, 1994, p. 171).

Entretanto, segundo Certeau, mais “embaixo” vivem os praticantes ordinários das cidades, “[...] cujo corpo obedece aos cheios e vazios de um ‘texto’ urbano que escrevem sem poder lê-lo” (CERTEAU, 1994, p. 171). Majoritariamente as instituições escolares olham as crianças de maneira panorâmica, do alto, desconsiderando as suas produções que ocorrem nas brechas deixadas pelo poder. Enxergar essas produções, vê-las “embaixo”, não é uma tarefa fácil. É necessário que o adulto “escove a contrapelo”,²⁴ ou, como diz Pires (2008, p. 51), “[...] torne visível, aquilo que se tornou invisível, por excesso de visibilidade”.

²³ Essa pesquisa não foi a campo, mas dá visibilidade aos trabalhos que foram construídos com os cotidianos da educação infantil e que utilizaram os pressupostos da Sociologia da Infância e/ou dos Estudos com o Cotidiano. Estabelecemos as categorias de análises com base nas reflexões realizadas pelos autores dessas pesquisas acerca da Educação Física com educação infantil.

²⁴ Benjamin (1984).

Na perspectiva “certoriana”, o cotidiano é entendido como *espaçotempos*²⁵ de produção e de inventividade, e não como lugar de reprodução, de incompetências e de práticas rotineiras. É o lugar do pequeno, do ordinário, da vida comum, onde as pessoas constroem seus hábitos, suas banalidades; é paradoxalmente onde elas inovam. É com base nessa compreensão que pesquisadores da Educação Física²⁶ têm projetado suas produções no intuito de dar visibilidade às maneiras e artes de fazer que os *praticantes* infantis empreendem no interior das instituições de educação infantil.

Diferentemente de um modelo cartesiano estatístico, essa perspectiva põe à mostra a bricolagem do fazer diário. Certeau (1994, p. 176) salienta que os processos de caminhar podem reportar-se a “mapas urbanos”, mas os trajetos remetem somente àquilo que passou, os destaques de percursos perdem o que foi e “[...] a atividade dos passantes é transposta em pontos [...]. Só se deixa então captar um resíduo colocado no não-tempo de uma superfície de projeção”. Por isso, destacamos que a intenção deste estudo não é construir uma concepção propositiva sistematizada,²⁷ mostrando como deve ser a intervenção da Educação Física com a educação infantil, pois, assim como Certeau (1994), compreendemos que não é possível inscrever a realidade no papel.

No mesmo sentido, Alves e Oliveira (1998) apontam que os contextos escolares são diferenciados, por isso promovem a existência de múltiplas redes educativas que precisam ser compreendidas em suas particularidades. Entretanto, as autoras destacam que, entre as redes escolares, há relações em comum que se estabelecem umas com as outras. Ou seja, apesar das singularidades escolares, do “mapa” não refletir a realidade em sua complexidade, o entendimento desses elementos nos ajuda a compreender melhor o cotidiano escolar, bem como o caminho de uma “cidade” para outra.

²⁵ No decurso do trabalho, aparecem palavras ligadas umas às outras. Os neologismos são assumidos como uma necessidade epistemológica, por entendermos a indissociabilidade dos termos na concretização das práticas cotidianas (ALVES, 2008).

²⁶ Nunes, Santos (2006); Nunes (2007); Andrade Filho (2011); Mello et al. (2012a; 2012b); Santos et al. (2012); Mello; Assis; Santos (2013); Klippel (2013); Oliveira; Martins (2013); Rosa (2014).

²⁷ De acordo com a classificação proposta por Castellani (1998), as concepções propositivas sistematizadas da Educação Física estabelecem critérios de sistematização dos conteúdos no âmbito escolar. O autor destaca como tipo dessas concepções as abordagens Crítico-Superado e Aptidão Física.

Com base em trabalhos que deram visibilidade às práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física e que atribuíram autoria às crianças, almejamos compilar alicerces pedagógicos para consolidar uma Educação Física com a educação infantil que reconheça as crianças como protagonistas (SARMENTO, 2008) e praticantes (CERTEAU, 1994) em seus processos de socialização e desenvolvimento.

A *nova* Sociologia da Infância, ao promover discussões no interior do campo, afasta-se da perspectiva da criança como um “ser-em-devir”,²⁸ para focalizar as características da criança como “ser-que-é”, a completude de suas competências e disposições (SARMENTO, 2013). Esse entendimento pressupõe a análise dos mundos infantis com base na própria realidade, na auscultação da linguagem da criança, na compreensão das suas culturas de pares e na aceitação dela como ser competente. Essa concepção compreende os infantis como protagonistas, ou seja, como atores sociais que têm voz, vontades, necessidades e que são autores da própria vida (SIROTA, 2001; SARMENTO, 2008; SARMENTO; ABRUNHOSA; SOARES, 2005). O entendimento da criança como protagonista revela uma transição paradigmática acerca da compreensão dos processos de socialização que envolve os infantis.

Sarmento (2008) afirma que o conceito de socialização “ocultou” as crianças. Autores da Sociologia Clássica como Durckheim defendem a ideia de que o processo de socialização ocorre em um sentido de “mão única”, em que os adultos ensinam um conjunto de atividades e comportamentos às crianças, que assimilam competências para integrar-se à sociedade (SILVA, 2011). Tal visão entende os infantis como agentes passivos e receptores da cultura adulta. A emergência do novo discurso sociológico, centrado no protagonismo infantil, faz uma revisão crítica desse conceito no intuito de superar essa visão. Montandon (2005) afirma que a socialização dos infantis é um processo de apropriação, inovação e ressignificação. Nesse sentido, a criança é concebida como produtora, consumidora e transformadora da cultura:

[...] a assunção da infância como um grupo com cultura própria e da criança como um produto que emerge de uma determinada cultura,

²⁸ Para a *nova* Sociologia da Infância, a criança não é, entre os humanos, o único ser em formação. Para esse campo de estudo, todos os seres humanos, independentemente da idade, estão passando por diversas mudanças ao longo da vida. Entretanto, é preciso que estudos incidam também sobre aspectos da criança como ser-que-é (SARMENTO, 2013).

mas que, simultaneamente, também se constitui como contribuinte líquido e produtora dessa mesma cultura (SILVA, 2011, p. 115).

Reconhecer as crianças como protagonistas tanto da própria vida quanto da escala social exige que as reconheçamos como pessoas com direitos, capacidades e participantes dos processos de ensino-aprendizagem empreendidos pela escola. Os infantis não recebem apenas uma cultura construída, mas operam transformando essa produção cultural, seja sob a forma de interpretar e integrar, seja nos efeitos que nela produzem por meio das próprias práticas (SARMENTO, 2008).

A passagem da compreensão da criança como objeto da ação adulta para a de “ator” (ou parceiro) de sua socialização é uma das principais mudanças feitas por essa área de conhecimento (MARCHI, 2010). A desconstrução do entendimento do conceito de socialização é inerente à emancipação da infância como objeto teórico. Aqui a socialização é entendida como caminho contínuo e múltiplo, sendo as crianças dotadas de capacidades e culturalmente criativas (SARMENTO, 2002).

Essa mudança paradigmática, construída pelo campo da *nova* Sociologia da Infância, traz impactos nas instituições escolares, já que as crianças passam maior parte da sua infância dentro das instituições de ensino. O campo sociológico vem focando discussões que ultrapassem o modelo escolar da atualidade. Com base nos princípios erigidos por esse campo de conhecimento, a escola deve ser pensada como um espaço de participação e potencialização dos saberes infantis. A ideia de “passividade” da criança nos processos de educação é substituída, de acordo com Marchi (2010), pela concepção que podemos denominar de “multidimensional”, em que o infantil é visto como parceiro e agente da própria formação e da formação de seus pares e professores.

Sarmiento, Abrunhosa e Soares (2005) apontam alguns modos, com base em uma experiência,²⁹ de como pensar em uma escola que considera as crianças nos processos de ensino-aprendizagem. Observamos que os autores fazem dois ramos de discussões, das quais uma voltada para a infraestrutura e outra relacionada com a política-pedagógica de ensino. Segundo eles, com essas mudanças será possível erigir a escola como promotora dos direitos das crianças.

²⁹ Essa experiência ocorreu em uma escola pública de primeiro ciclo do ensino básico de Portugal, equivalente ao ensino do primeiro ao quinto ano no Brasil (SARMENTO; ABRUNHOSA; SOARES, 2005).

Tratando da infraestrutura, eles apontam que a escola deve ser edificada levando em consideração os aspectos da cultura infantil. É necessário pensar em locais que vão ao encontro dos contextos infantis e que promovam a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração das crianças. À medida que os infantis vão adentrando esses lugares, eles têm que ser protagonistas dos processos de construção e reconstrução desses espaços, de acordo com suas peculiaridades e singularidades. Conforme mostram Sarmiento, Abrunhosa e Soares (2005, p. 12), na experiência da escola de Portugal acerca dos usos que as crianças e o corpo pedagógico fizeram daquela infraestrutura:

É aqui, no polivalente, o coração da escola: aqui se realizam as assembleias gerais de alunos; aqui se fazem as exposições e as conferências [...] onde os alunos divulgam os resultados das investigações que fizeram ou dos produtos que delas resultaram. É também a partir daqui a que a escola se articula com todos os seus espaços: o refeitório, ali ao lado, entre os dois, o laboratório de línguas, com as suas impressas Freinet e os materiais para a realização de actividades linguísticas, como por exemplo, o jornal escolar; a biblioteca [...]. o laboratório de fotografia; a *mediateca* equipada com computador e impressora e com material vídeo e áudio; oficina de olaria, com as suas mesas e roda de oleiro; o laboratório de ciências, equipado com alguns instrumentos e com viveiros de plantas e tanquinhos de rãs, e outros animais; no exterior o pombal, a estação meteorológica e a horta pedagógica [...] o edifício da escolar de *Aldeia do Rio* parece-se muito pouco com uma escola tradicional, com o seu espaço das salas de aula e alguns lugares adjacentes. Aqui as salas de aula não possuem a centralidade daqueles espaços escolares; na verdade não parecem sequer salas de aulas com a sua disposição tradicional, antes espaços laboratoriais, oficinas de aprendizagem em relação de continuidade com os laboratórios que se situam nos *halls* e noutros espaços que foram aproveitados. Tudo isto resulta de uma ação educativa intencionalizada que, durante anos, alterou morfológicamente a escola, a partir da sua dinamização pedagógica.

Por meio dessa citação, é possível perceber que a escola descrita pelos autores foi construída com base em um modelo tradicional, cujo corpo pedagógico com a participação das crianças fizeram reapropriações e usos desse lugar, tornando-o um espaço de fazeres e saberes. Certeau (1994) compreende que há uma distinção no que se entende por lugar e por espaço: o primeiro é a infraestrutura em que os elementos que o constituem estão organizados de forma estável e representa uma vitória sobre o tempo, uma ação que organiza seus elementos sem considerar seus movimentos; o segundo remete às ações que são realizadas nesses locais, por

exemplo, os praticantes dessa escola fizeram uma reapropriação dos lugares de sala de aula tradicional, transformando-os em espaços de laboratórios e oficinas de ensino-aprendizagem.

Esse transformar estruturalmente a escola entra em choque com as perspectivas que historicamente nortearam a edificação das escolas, mas observa-se que astuciosamente o corpo pedagógico e os infantis conseguiram ultrapassar as normas estabelecidas, fazendo da escola um espaço em que as crianças constroem, nas suas ações, sentidos próprios e identitários.

Remetendo à educação infantil, Sarmiento, Fernandes e Tomás (2006) apontam que essas instituições não devem ser *para* as crianças, mas instituições *das* crianças, em que elas possam exercer seus direitos e ter suas necessidades e expectativas atendidas.

Tendo em vista que a criança pequena está em um momento de descobertas e de interação com o meio, as DCNEB (BRASIL, 2013) destacam que as instituições de educação infantil devem proporcionar aos infantis experiências com as diversas linguagens,³⁰ entre as quais se destaca o movimento, área de conhecimento tratado pelo nosso estudo. De acordo com a reflexão feita pela *nova*³¹ Sociologia da Infância acerca da infraestrutura, podemos compreender que as instituições da pequena infância devem proporcionar “espaços” (CERTEAU, 1994) que possibilitem o movimentar em consonância com outras linguagens, respeitando as singularidades, interesses e necessidades dos infantis.

Mas, como salientam Sarmiento, Abrunhosa e Soares (2005) e Dubet (2001), é preciso haver uma mudança, principalmente política-pedagógica dentro das instituições de ensino, pois a ausência do protagonismo infantil está correlacionada com perspectivas pedagógicas que não assumem a cultura de respeito³² para com as crianças. A materialização dessa cultura só será possível se houver um investimento nos princípios que permitam a participação da criança nos processos educativos. Com base nessa argumentação, sinalizamos as pedagogias ativas, os

³⁰ As DCNEB (BRASIL, 2013) destacam como linguagens as diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções, músicas, teatro, dança, movimento, língua escrita, falada e de sinais. Esse documento também aponta que as instituições de educação infantil devem sempre possibilitar o desenvolvimento de atividades que inter-relacione essas linguagens.

³¹ Nos capítulos adiante desta dissertação, não utilizaremos a expressão *nova*, mas as discussões travadas que, neste estudo, são baseadas nas reflexões realizadas pela *nova* Sociologia da Infância.

³² Ver mais em Dubet (2001).

métodos não diretivos e as pedagogias mediadas por projetos, como possibilidades de promoção da cultura de respeito nas instituições da pequena infância.

No caso específico da educação infantil, é preciso que a criança tenha experiências concretas com o meio e com os outros, e não só apreenda a realidade por meio dos sistemas simbólicos de representações (KISHIMOTO, 2003). As práticas que estruturam o cotidiano das instituições e são desenvolvidas com os infantis devem considerar a integralidade e a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, linguística, cognitiva, afetiva, estética e sociocultural das crianças (BRASIL, 2013). Com base nessa compreensão, é possível encontrar pontos de congruência com as pedagogias ativas, que dão ênfase à construção do ensino participativo, pelo contato direto com meios naturais, a manipulação de objetos e a adoção de estratégias pedagógicas que contribuam para o “aprender fazendo”, promovendo, assim, motivações intrínsecas das crianças e sentidos na ação educativa (SARMENTO; ABRUNHOSA; SOARES, 2005).

Para os referidos autores, há intersecção entre as pedagogias ativas e os métodos não diretivos, pois promovem “poder” às crianças, tais perspectivas priorizam o interesse dos infantis, possibilitando a sua expressão e decisão na participação de funcionamento da estrutura espaço-temporal à sua dinâmica própria. Essas propostas “[...] assumem a centralidade do aluno na escola, a preservação da sua autonomia, a valorização da cooperação e do trabalho em grupo e um ensino radicado no fazer” (SARMENTO; ABRUNHOSA; SOARES, 2005, p. 22). Entretanto, as metodologias ativas e os métodos não diretivos necessitam de sistematizações pedagógicas, expressas nos planejamentos e nos projetos de ensino. O professor deve ser o mediador dos processos de ensino-aprendizagem, aquele que prepara o ambiente e o material para a ação educativa.

Uma vez que a Educação Física é uma área de conhecimento caracterizada como disciplinar, mas presente em um contexto não disciplinar – educação infantil –, as metodologias de projeto constituem possibilidade de esse campo promover a construção do saber sem fragmentá-lo. Sayão (2002) evidencia que, para empreender o trabalho pedagógico da Educação Física com crianças pequenas, são necessários a articulação entre as diferentes áreas de conhecimentos, os profissionais e as diversas práticas das instituições infantis. Propomos que essa articulação seja mediada por pedagogias de projetos que articulem a Educação

Física às outras áreas do conhecimento da escola (MELLO; NASCIMENTO, 2010; JORGE, 2012).

Em suas considerações, Sarmiento, Abrunhosa e Soares (2005) acreditam que esse modo distinto da relação com o saber, com base em construções de processos de ensino-aprendizagem com as crianças, formaliza um projeto de escola que procura operacionalizar formas de atuação numa concepção educativa de atribuição de poderes aos infantis, tornando-os participantes da seleção das atividades e do modo como realizá-las.

Entretanto, Sarmiento (2011) aponta que a grande maioria das escolas estão calcadas com base em um entendimento de sociedade, cultura, homem e criança, modernidade. Elas foram/são edificadas por meio de um modelo cognitivo, pensadas como um lugar de transmissão de cultura. Estão centradas na comunicação, portanto, no poder do adulto sobre as crianças, pois supõe que os pequenos são seres que passam por etapas fixas de desenvolvimento.

Tradicionalmente a Sociologia da Educação olha para a criança na condição de aluno, atendo-se principalmente às preocupações entre educação e sociedade. Com influência do sociólogo Philippe Perrenou, esse campo de estudo passou a utilizar o termo “ofício do aluno” para se referir às preocupações que existiam sobre a criança. Resumidamente, “ofício do aluno” pode ser definido em “jogar o jogo da escola”. Jogar esse jogo não significa somente assimilar os conhecimentos ensinados; é preciso ainda estar disposto a exercer um papel de conformismo, interiorizar o currículo tanto formal quanto oculto e, por fim, ser aluno sem alterar a ordem institucional (MARCHI, 2010).

Marchi (2010) relata que a Sociologia da Educação se ocupou com a macrossociologia, ou seja, com as grandes relações entre educação e sociedade. Essa preocupação advém de um contexto histórico fundado na disciplina de Emile Durkheim, do fim do século XIX, pautado em uma vertente estrutural-funcionalista que estava interessada com as funções das instituições sociais. Nessa concepção funcionalista, a relação de socialização de professor/aluno ou adulto/criança se dá de forma vertical, em que os primeiros ocupam o lugar de autoridade e os segundos de submissão.

Assim, a socialização da criança como processo vertical de inculcação e transmissão de valores e saberes aos ‘imaturos’

visando uma formação de indivíduos plenamente adaptados ao meio social a que estão destinados tem, na visão funcionalista da educação, o paradigma da criança como 'objeto do trabalho social' ou o paradigma da criança como um 'projeto político do outro' (MARCHI, 2010, p. 193).

Para as instituições sociais, a criança é anulada como sujeito de direitos, com saberes, aspirações, vontades próprias e emoções, para dar lugar ao aprendiz, destinatário de condutas preestabelecidas, em que é avaliado, sendo premiado ou sancionado. Para Sarmiento (2011), a escola cria uma relação particular com o saber, para além de toda diferença individual, de classe ou de pertença cultural.

Como descrito anteriormente, observamos escolas que trabalham com concepções que vão de um extremo a outro: as que concebem as crianças como praticantes e autoras da própria vida, com isso permitem que os infantis sejam protagonistas nos processos de ensino-aprendizagem; e as que concebem os pequenos apenas como destinatários da racionalidade adultocêntrica, propondo práticas pedagógicas desarticuladas dos interesses dos infantis. E como agem as crianças diante desses contextos? Será que elas são passivas?

Com base em Certeau (1994), acreditamos que não. Apesar de esse autor ter centrado os seus estudos nas práticas dos adultos, ele afirma que “[...] uma criança ainda rabisca e suja um livro escolar; mesmo que receba um castigo por esse crime, a criança ganha aí a sua existência de autor” (CERTEAU, 1994, p. 94). Os infantis também são praticantes do cotidiano e agem taticamente ante as estratégias que lhe são impostas. Para o autor, as práticas cotidianas são permeadas por relações de poder e, para entender essas relações, ele utiliza o conceito de estratégia e tática.

Estratégia se refere ao “lugar de autoridade”, é aquilo que está instituído nas relações assimétricas de poder. Ocorre quando um sujeito de querer e poder pode ser isolado e instituir o lugar próprio. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos e ameaças (CERTEAU, 1994). Para o autor, “[...] é mais exato reconhecer nessas ‘estratégias’ um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio” (1994, p. 100).

Em contrapartida, as táticas se reportam às maneiras de fazer nos tempos e espaços instituídos pelo lugar de poder, pois, nas palavras do próprio Certeau (1994, p. 46-47),

[...] a tática depende do campo do outro. Joga lance a lance, na busca de auferir ganho. Pode-se dizer que a tática está em movimento permanente (capta no voo) para conferir legitimidade no campo do outro, o que lhe garante um não-lugar estratégico.

A tática não tem um lugar, sua ação é calculada e determinada pela ausência de um próprio, por isso, joga com “terreno” que lhe é imposto, ela consegue estar onde ninguém espera, é a astúcia (CERTEAU, 1994). Podemos dizer que as táticas são utilizadas para descrever a resistência contra operações que visam controlar e organizar o espaço social. Elas recriam um novo espaço, o praticado.

O que distingue as táticas das estratégias são os tipos de operações realizadas nos espaços. As estratégias são capazes de mapear e impor, já as táticas só podem ser utilizadas para manipular e alterar astuciosamente (CERTEAU, 1994).

Assim como Rosa (2014), compreendemos que as ações táticas das crianças pequenas não “ocorrem” como concebidas originalmente por Certeau (1994), ações intencionais e astuciosas com a finalidade de minar o campo do inimigo. Elas são, antes de tudo, para satisfazer suas vontades e necessidades, sobretudo nas suas ações corporais. Porém, não estamos subestimando os infantis, pois eles percebem os papéis sociais exercidos pelos adultos no contexto escolar e jogam, tentam tirar proveito da situação a seu favor.

Nas instituições escolares, os infantis estão em uma linha tênue entre as estratégias e táticas. Percebemos que as crianças ocupam um lugar central³³ nos documentos que orientam a educação infantil,³⁴ pois eles consideram os infantis como sujeitos de direitos nos processos de ensino-aprendizagem. Entretanto, compreendemos que eles só ocupam o lugar estratégico nas instituições quando exercem o papel de atores sociais e quando suas necessidades, especificidades e vontades são levadas em consideração nos cotidianos escolares (SARMENTO, 2008).

³³ Embora as crianças não tenham “construído” esses documentos, a concepção de infância subjacente a eles valoriza os infantis como sujeitos de direitos.

³⁴ Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), Brinquedo e Brincadeiras de Creche (2012), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013).

Entretanto, os espaços e os processos de ensino-aprendizagem das instituições da pequena infância (neste caso específico, as aulas de Educação Física) normalmente são formulados com base na lógica do adulto, que negligencia os interesses e produções das crianças pequenas. Porém, os infantis não são passivos a isso, em vários momentos eles agem de maneira tática e subversiva à ordem imposta pelos adultos.

Pretendemos evidenciar as ações táticas³⁵ empreendidas pelas crianças, para que, na valorização do protagonismo infantil (SARMENTO, 2008), elas constituam novas estratégias de intervenção no contexto escolar. Ressaltamos que “[...] o estudo das táticas cotidianas presentes não deve, no entanto, esquecer o horizonte de onde vem, nem tampouco, o horizonte para onde deveriam ir” (CERTEAU, 1994, p. 105). Nesse ponto, Carvalho (2009) salienta a necessidade de considerarmos a importância das táticas para instituir novas estratégias. Essa autora nos ajuda a entender que são nas operações táticas, efetuadas no interior das estratégias, que os praticantes criam outros lugares próprios. Assim, as táticas devem ser vistas como

[...] campos de possibilidade de professores e alunos transcenderem a trajetória, transcenderem o lugar próprio de autoria individualizada rumo a um projeto estratégico/tático de criação coletiva contextualizada e problematizada, enfim, enraizada no princípio da comunidade (CARVALHO, 2009, p. 169).

Trata-se, de fato, de fazer emergir uma teoria que dê visibilidade às ações práticas, ao consumo produtivo e aos usos que as crianças fazem dos bens culturais³⁶ que são mediados nos processos de ensino-aprendizagem da Educação Física com a educação infantil.

Ancorados no conceito de consumo produtivo proposto por Certeau (1994), compreendemos que os praticantes, no caso as crianças, usam os bens culturais que lhes são ofertados nas aulas de Educação Física ao próprio modo. Nas palavras do autor, “[...] nesses ‘usos’, trata-se precisamente de reconhecer ‘ações’ [...] que são a sua formalidade e sua inventividade próprias [...]” (1994, p. 93). Esse consumo

³⁵ As ações táticas das crianças serão evidenciadas com base nos estudos selecionados para o *corpus* de análise desta pesquisa.

³⁶ No caso específico da Educação Física, esses bens são materializados, sobretudo, nos jogos e nas brincadeiras.

produtivo é demarcado por aquilo que Certeau (1985) chamou de dimensão estética da prática, em que os atores sociais [as crianças] imprimem as marcas próprias, suas maneiras singulares de fazer nesses produtos culturais ofertados.

Aparentemente, o conceito de consumo produtivo é convergente com o que Corsaro (2011) chamou de reprodução interpretativa. O autor cria esse conceito com a intenção de suprir a terminologia de socialização. Para ele, esse termo tem uma conotação individualista e progressista: “Qualquer pessoa que ouça a palavra (socialização) imediatamente pensa em formação e preparação da criança para o futuro” (CORSARO, 2011, p. 31). Em contrapartida, a ideia de reprodução está ligada ao fato de que as crianças não internalizam passivamente a cultura, mas contribuem ativamente para produção e reprodução dela de maneira interpretativa, ou seja, inovadora e criativa (CORSARO, 2011).

A reprodução interpretativa encara a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear. De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares (CORSARO, 2011, p. 36).

O autor detalha a noção de reprodução interpretativa com base em dois elementos principais: 1) a importância da linguagem e das rotinas culturais; e 2) a natureza reprodutiva da participação das crianças na evolução de suas culturas. Destaca a linguagem como um sistema simbólico que codifica a estrutura local, social e cultural como uma ferramenta imprescindível à participação das crianças em sua cultura. E os infantis que ainda não possuem uma linguagem verbal articulada? Não influenciam, não participam ativamente dessa cultura? Corsaro (2011) destaca que as rotinas culturais começam muito cedo, no momento em que a criança nasce, mas destaca que a participação é limitada, até que eles adquiram uma linguagem verbal articulada.

Diferentemente do modelo da reprodução interpretativa, empreendemos que há outra forma de consumo que antecede a mediação representativa. As crianças fazem usos e consumos (CERTEAU, 1994) também da linguagem corporal. Por meio dela, suas ações revelam diferentes maneiras e artes de fazer (CERTEAU,

1994) dos infantis ante a cultura de pares, da escola e do mundo adulto, influenciando e sendo influenciadas.

Cabe-nos a seguinte reflexão: O que é que as crianças fabricam com as aulas de Educação Física? Quais são as táticas, usos e consumos produzidos por elas? Com base nessa compreensão, é possível consolidar uma prática pedagógica que vai ao encontro das expectativas das crianças?

Mas o que significa desenvolver uma prática pedagógica que vai ao encontro dos interesses das crianças? Recorreremos a Corsino (2007) para compreender melhor essa reflexão. A autora sinaliza que, dentro das escolas, há um *continuum* com dois polos nos extremos: em um, o foco recai sobre o conteúdo de ensino; em outro, o foco está centrado na criança. Corsino (2007) entende que esses extremos se apresentam de maneira negativa, pois o primeiro presume que a criança se adapte ao que o adulto propõe, pois é este quem detém o poder e determina o que é melhor para ela. No segundo, ocorre o inverso: torna-se secundária a atuação do adulto e o compromisso da escola com a apropriação de conhecimentos e com a aprendizagem da criança. Para a autora, é preciso articular esses dois polos, pensar em um trabalho focado na criança, mas sem perder o compromisso político pedagógico da escola e da educação.

Na busca desse foco, a autora destaca que um ponto de partida seria conhecer as crianças, saber seus interesses, preferências, suas formas de aprender, suas facilidades, suas dificuldades.

Conhecer, por sua vez, implica sensibilidade, conhecimentos e disponibilidade para observar, indagar, devolver respostas para articular o que as crianças sabem com os objetivos das diferentes áreas do currículo. Implica, também, uma organização pedagógica flexível, aberta ao novo e ao imprevisível; pois não há como ouvir as crianças e considerar as suas falas, interesses e produções sem alterar a ordem inicial do trabalho, sem torná-lo uma via de mão dupla onde as trocas mútuas sejam capazes de promover ampliações, provocar os *saltos* dos conhecimentos. (CORSINO, 2007, p. 58).

Tratando especificamente da Educação Física na organização curricular da educação infantil, compreendemos que esse campo está inserido na área da Linguagem do Movimento e que ele deve ter por princípio a socialização de práticas corporais, sendo essencial o respeito às culturas, à ludicidade, à autonomia e à

organização das crianças. Segundo Corsino (2007), os conhecimentos dessa área precisam ser instrumentos de formação integral da criança que proporcionem as mesmas experiências que valorizem e promovam a criatividade, a solidariedade, a cidadania e o desenvolvimento de atitudes coletivas. Entretanto, essa autonomia da criança é relativa, pois é papel do professor planejar e oportunizar as atividades com os infantis.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, focalizamos os pressupostos metodológicos que orientam a pesquisa. Inicialmente discutimos a Metassíntese Qualitativa (LOPES; FRACOLLI, 2008), perspectiva metodológica que oferece suporte para a síntese integradora dos trabalhos ancorados na Sociologia da Infância e nos Estudos com o Cotidiano. Posteriormente abordamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004; FRANCO, 2007), conceituamos esse método interpretativo e apontamos os processos empreendidos na sistematização e análise dos dados produzidos.

3.1 A Metassíntese Qualitativa

A Metassíntese Qualitativa (MQ) é uma pesquisa bibliográfica sistemática. Ao contrário da meta-análise, que é um método estatístico para tratamento quantitativo dos dados, a MQ não tem a pretensão de calcular médias e analisar uma quantidade elevada de trabalhos. Ela está interessada em ampliar as traduções interpretativas dos estudos examinados, pois a intenção é explorar um conjunto de opiniões e representações sobre o objeto de estudo pesquisado (MINAYO, 2009).

Embora haja estudos que abordem a intervenção da Educação Física com a educação infantil com base nos pressupostos da Sociologia da Infância e/ou nos Estudos com o Cotidiano, essas produções parecem não impactar as práticas pedagógicas dos professores. Lopes e Fracolli (2008, p. 773) afirmam que “[...] uma das estratégias para que isto aconteça, é situar tais conhecimentos em um contexto interpretativo mais amplo, apresentando-os de formas práticas e aplicáveis, junto ao ‘mundo real dos planejadores das políticas e das práticas’”.

Nesse sentido, destacamos que essa pesquisa pretende dar visibilidade aos trabalhos analisados e, com base neles, apresentar elementos constituintes de uma perspectiva pedagógica da Educação Física com a educação infantil.

A MQ busca fortalecer o papel dos estudos qualitativos, reunindo os conteúdos primários disponíveis sobre determinado tema, a fim de compreender os fenômenos e expandir os conhecimentos. De acordo com Lopes e Fracolli (2008, p. 774):

Metassíntese Qualitativa é uma integração interpretativa de resultados qualitativos que são, em si mesmos, a síntese interpretativa de dados, incluindo fenomenologia, etnografia, teoria fundamentada nos dados, bem como outras descrições coerentes e integradas, ou explicações de determinados fenômenos, eventos, ou de casos que são as marcas características da pesquisa qualitativas. Tais integrações vão além da soma das partes, uma vez que oferecem uma nova interpretação dos resultados. [...] são inferências derivadas de se tomar todos os artigos em uma amostra, como um todo.

Ao compilarmos estudos qualitativos sobre a intervenção pedagógica da Educação Física nos *espaçotempos* da educação infantil, buscamos realizar uma interpretação abrangente que, pautada na contribuição de cada estudo,³⁷ apresente uma síntese integradora de todos. Cada trabalho contém sutilezas e particularidades inerentes ao pesquisador, decorrentes da atenção que ele dá a certos aspectos do objeto em detrimento de outros, e as análises que ele empreende depende do seu olhar sobre a temática pesquisada, do contexto social, histórico e cultural em que ele está inserido. No entender de Lopes e Fracolli (2008, p. 776),

[...] é possível considerar a metassíntese qualitativa como a 'interpretação mutivocal de um fenômeno', cujas vozes de participantes diferentes podem estar em um mesmo estudo. Entretanto, tais participantes não têm a mesma história, crenças ou visão de mundo [...]. O que relaciona as pesquisas, os participantes, as metodologias e os pesquisadores dos estudos primários, entre si, é o fato de participarem do mesmo fenômeno estudado [...].

Tais argumentos, associados ao fato de que o estudo qualitativo contém diferentes modos de produção, análise e interpretação dos dados, poderiam contraindicar a integração de trabalhos qualitativos. Porém, esforços no sentido de sintetizar estudos são vistos como essenciais para atingir proposições analíticas mais elevadas e também ampliar a generalização da pesquisa qualitativa. Porém, já assumimos as limitações deste estudo, que, embora incida sobre vários trabalhos, ainda assim é insuficiente para explicar o objeto estudado em sua totalidade.

Ao reunirmos resultados de estudos que possuem temas correlatos, temos um quadro interpretativo mais amplo, que nos possibilita comparar, traduzir e analisar

³⁷ Nesta pesquisa foram analisados artigos, capítulos de livro, dissertações e uma tese. As nossas reflexões incidiram somente sobre os tópicos de análises desses trabalhos.

dados originais que resultam em novas interpretações. Lopes e Fracolli (2008, p. 774) afirmam:

As metassínteses oferecem descrição coerente ou explanação sobre determinado evento ou experiência. Tais integrações interpretativas exigem que o pesquisador capte as sínteses que constituem os resultados de relatórios de pesquisas individuais unidos para alinhar uma ou mais metassínteses. Sua validade não está em uma replicação lógica, mas sim numa lógica integradora, cujas conclusões são acomodadas no artesanato exposto no produto final.

De acordo com os autores acima citados, há três tipos de estratégias para operar com a metassíntese: a primeira consiste na integração de múltiplos estudos desenvolvidos em um programa específico de pesquisa, por um ou mais pesquisadores pertencentes a esse grupo; a segunda implica a síntese de estudos realizados por diferentes pesquisadores, que são integradas por temáticas afins; a terceira pressupõe o uso de técnicas quantitativas para agrupar estudos qualitativos, de modo a transformá-los em dados passíveis de análise estatística.

Nesta pesquisa, adotamos a segunda perspectiva, pois compilamos estudos sobre a intervenção pedagógica da Educação Física com a educação infantil, que foram produzidos com base na *Sociologia da Infância* e/ou nos *Estudos com o Cotidiano*. Os estudos analisados são de pesquisadores da Universidade Federal do Espírito Santo, provenientes dos centros de Educação Física e Educação, locais em que esses referenciais circulam com bastante representatividade e constância.

Os trabalhos produzidos nesses dois centros impactam a própria constituição da educação infantil do estado, pois há diálogos permanentes entre a universidade (Centro de Educação e Educação Física) e as Secretarias de Educação de diversos municípios do Espírito Santo por meio de fóruns, formações continuadas, congressos, entre outros eventos. Essa relação próxima vem contribuindo para a expansão e consolidação da educação infantil no estado, gerando benefícios tanto para a universidade quanto para as instituições de educação infantil.

Além de os trabalhos analisados serem provenientes desses dois centros, eles foram produzidos com base em experiências pedagógicas concretas desenvolvidas na rede pública de educação infantil do município de Vitória-ES. Esse aspecto é muito significativo para o objeto desta pesquisa, pois a referida rede possui uma ampla experiência de inserção da Educação Física na educação infantil, que é

anterior à promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e tem buscado, em suas práticas pedagógicas, reconhecer a centralidades das crianças.

Uma vez definidos a temática e o lócus de investigação, buscamos construir o *corpus* da pesquisa. Assim como Bardin (2006, p. 96), entendemos que o “[...] *corpus* é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica escolhas, seleção e regras”.

Estudos que abordam as temáticas “Educação Física, Educação Infantil, Intervenção Pedagógica, Sociologia da Infância e/ou Estudos com o Cotidiano” constituíram o critério de inclusão/exclusão desta pesquisa. De acordo com Franco (2007, p. 54), “[...] os trabalhos analisados devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade que extrapole os critérios e os objetivos definidos pela pesquisa”.

O recorte temporal dos nossos estudos vai desde 1996 até abril de 2014 e está correlacionado aos pressupostos teóricos que orientam esta pesquisa, que começaram a circular nas produções acadêmicas desde a década de 1990, pelo fato também de a instituição de educação infantil se constituir como primeira etapa da educação básica desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases/1996 e pela trajetória do município de Vitória-ES.³⁸ O período final vai até abril de 2014, momento em que começamos analisar os dados.

O processo de construção do *corpus* de pesquisa ocorreu da seguinte maneira: em um primeiro momento, entramos no *site* dos cursos de Educação Física e Educação da Ufes para identificar os professores que compõem o corpo pedagógico. O curso de Educação Física é composto por 45 professores e o curso de Educação por 77 professores. Posteriormente consultamos os *Currículos Lattes*³⁹ desses docentes. Realizamos uma leitura de todos os currículos para identificarmos quem realiza

³⁸ A educação infantil passou a ser considerada como primeira etapa da educação básica no Brasil com a promulgação da LDB/1996. A partir dessa data, muitos municípios mobilizaram-se para inserir a Educação Física na educação infantil. Entretanto, no município de Vitória-ES, essa inserção vem ocorrendo desde 1991 (NUNES, 2007).

³⁹ Todos os professores da Universidade Federal do Espírito Santo possuem o currículo cadastrado na Plataforma Lattes.

pesquisas no âmbito da educação infantil e da Educação Física.⁴⁰ Com base na leitura dos currículos, concluímos que cinco professores efetivamente produzem pesquisas que dialogam com esses pressupostos. Com base nas referências expostas nos currículos, conseguimos ter acesso aos locais onde os textos estavam disponíveis. Ao termos acesso ao currículo desses professores, tivemos o conhecimento sobre estudos de alunos que são/foram orientandos deles e que também dialogam com esses pressupostos. Destacamos dois casos especiais de trabalhos que estão inseridos nessa amostra⁴¹. Apesar de, no primeiro caso destacado, ser um estudo produzido por professores da Prefeitura Municipal de Vitória, um dos participantes no momento da pesquisa era aluno do programa de PPGE/UFES,⁴² por isso inserimos o trabalho. No segundo caso, o trabalho foi produzido por alunos da faculdade Salesiana de Vitória-ES, entretanto um dos autores desse trabalho ingressou na PPGEF/UFES⁴³ em 2012, e, como o trabalho foi publicado em 2013, nós o inserimos devido à ligação desse aluno com a universidade.

Após os levantamentos dos textos, realizamos a leitura dos resumos para inferir o que realmente atendia aos critérios de inclusão desta pesquisa. O *corpus* da pesquisa é composto de 13 trabalhos⁴⁴ que foram organizados pela natureza das publicações, conforme mostra o Quadro 1 (Textos analisados):

CAPÍTULO DE LIVRO	ARTIGO	DISSERTAÇÃO/TESE
NUNES, K.; SANTOS, W. Educação física na educação infantil: um projeto coletivo para intervenção no cotidiano escolar. In: FONTOURA, Paula. (Org). Pesquisa em educação física. Jundiaí: Fontoura	AMARAL, E.G.; SILVA, G.B.; MARCHIORI, A.F. A criança: interlocutor do conhecimento mediado pelo professor. Zero-a-seis , Florianópolis, v. 22, p. 58-69, 2010.	NUNES, K. Práticas curriculares da educação física na educação infantil: um estudo de caso. 2007. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós- Graduação em Educação Física, Universidade Federal

⁴⁰ Com base nesse levantamento, certificamos que, do total de 122 professores desses dois cursos, cinco pesquisam Educação Física e educação infantil apoiados nos referenciais utilizados nesta dissertação: quatro do Centro de Educação Física e um do Centro de Educação.

⁴¹ O trabalho de Amaral, Silva e Marchiori (2010) e o de Oliveira, Martins e Pimentel (2013).

⁴² Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

⁴³ Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo.

⁴⁴ Ratificamos que o interesse da metassíntese não está na quantidade do material analisado, e sim na promoção, mediante um quadro interpretativo mais amplo, da síntese integradora do *corpus* analisado.

<p>Editora, 2006, v. 4, p. 93-98.</p>		<p>do Espírito Santo.</p>
<p>MELLO, A. et al. Desafios e possibilidades para a prática profissional da educação física na educação infantil. In: _____. Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba: Editora CRV, 2012. p. 93-105.</p>	<p>NUNES, K.; NETO, A. Saberes e fazeres praticados nos cotidianos da educação física na educação infantil. Pensar a Prática, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-10, jan./abr. 2011.</p>	<p>ANDRADE FILHO, N. F. Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil: educação, conhecimento linguagem e arte. 2011. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2011.</p>
<p>SANTOS, W. et al. Usos e apropriações do jogo em aulas de educação física nos cotidianos da educação infantil. In: _____. Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba: Editora CRV, 2012. p. 105-122.</p>	<p>ANDRADE FILHO, N, F. Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil. Movimento, Porto Alegre, n. 19, p. 55-71, 2013, jan./mar.</p>	<p>KLIPPEL, M. V. O jogo na educação física da educação infantil: usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.</p>
<p>MELLO, A. et al. A capoeira na educação física infantil: desafios e possibilidades produzidos no cotidiano escolar. In: _____. Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba: Editora CRV, 2012. p. 123-138.</p>	<p>OLIVEIRA, V. J; MARTINS, D; PIMENTEL, N. O cotidiano da educação infantil e a presença da educação física na poética de ser criança. Pensar a prática, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 118-133, jan./mar. 2013,</p>	<p>ROSA, A. Educação Física com crianças de seis meses a dois anos de idade: práticas produzidas no cotidiano de um CMEI de Vitória/ES. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.</p>
<p>MELLO, A.; ASSIS, L.; SANTOS. Usos e apropriações do jogo nas aulas de educação física na educação infantil. In: RANGEL, I.; NUNES, K.; CÔCO, V. (Org.). Educação infantil: rede de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos. Rio de Janeiro: De Petrus, 2013. p. 69-88.</p>		

Quadro 1 – Textos analisados

3.2 Procedimentos de análise e interpretação dos dados

Utilizamos a Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2004; FRANCO, 2007) para sistematizar, analisar e interpretar os dados produzidos. Bardin (2004, p. 37) define AC como

[...] um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] A intenção da Análise de Conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produções e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O ponto de partida da AC é a mensagem transmitida, seja escrita, oral, gestual, silenciosa, figurativa e documental. No caso específico desta pesquisa, as análises incidiram sobre as mensagens escritas, extraídas de teses, dissertações, artigos e capítulos de livros. Segundo Bardin (2004), as mensagens expressam significados e sentidos.

A leitura efetuada pelo analista do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas, antes, o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes (manipulados) outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (BARDIN, 2004, p. 36).

A AC focaliza a mensagem a fim de produzir interpretações sobre as características do texto, as causas e os efeitos da comunicação. Ela pode incidir sobre dois aspectos: um ligado aos sentidos que o receptor dá à mensagem e outro relacionado aos sentidos dados pelo emissor. Nesta pesquisa, as análises ocorrerão sobre o sentido dos emissores (autores) dos trabalhos, ou seja, acerca dos elementos de comunicação “quem” e “por quê” (FRANCO, 2007).

Essa técnica analítica opera com três estruturas linguísticas: 1) lógico-estéticas e formais; 2) lógico-semânticas; e 3) semântico-estruturais. Utilizamos a segunda estrutura e buscamos compreender os sentidos que os autores atribuem aos discursos textuais, “[...] sentidos expressos nas palavras, imagens e símbolos,

sentidos das percepções e analogias das mensagens e sentidos das hierarquias dos sentidos, o que significa diagnosticar diferentes valores das mensagens” (FRANCO, 2007, p. 36).

Franco (2007) discorre que, para proceder a uma boa AC, é preciso compreender o *conteúdo manifesto* ou o *conteúdo latente* das mensagens. As análises empreendidas neste trabalho focalizam os conteúdos manifestos para evitar uma reflexão baseada na projeção subjetiva. As interpretações apoiaram-se nos indícios capturáveis das comunicações emitidas.

O pesquisador retira das mensagens que trabalha os sentidos dos conteúdos manifestos, relacionando-os com outros dados, pois, de acordo com Franco (2003, p. 30), “[...] um dado sobre o conteúdo de uma mensagem é sem sentido, até que seja relacionado a outros dados”. O vínculo entre diferentes mensagens, provenientes de variados estudos, deve ser mediado pela teoria, considerando o contexto em que essas mensagens foram produzidas. Minayo (2009) entende que, ao eleger as informações contidas nos trabalhos selecionados, o pesquisador estabelece a sua parcialidade, ou seja, a sua não neutralidade no tratamento dos dados, pois ele seleciona para analisar e correlacionar com a teoria aquilo que acredita ser relevante para contemplar o seu objeto de estudo. No caso específico desta pesquisa, consideramos como relevantes as informações que contribuem para pensar em uma perspectiva pedagógica para Educação Física com a educação infantil. Souza Júnior (2007) salienta que nós, como pesquisadores, somos os principais atores no processo da pesquisa.

Outra característica dessa metodologia são os processos de descrição, inferência e interpretação que são realizados na construção das categorias até o ato de analisá-las. A descrição é o primeiro passo na construção de categorias e ela está estreitamente relacionada ao ato de descrever determinado fragmento do texto que o pesquisador considera como um importante indício para compreender o seu objeto de pesquisa. Constitui-se na enumeração das características do texto, resumida após tratamentos analíticos (MINAYO, 2009).

O processo de inferência está localizado entre a descrição e a interpretação, acontece após o estabelecimento de todas as categorias analíticas. Ela ocorre quando deduzimos, de maneira lógica, algo sobre o conteúdo analisado. É ela que confere relevância teórica ao estudo. De acordo com Franco (2007, p. 31):

Produzir inferências na Análise de Conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discurso e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da práxis de produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção.

Compreendemos que o pesquisador “tira partido das mensagens”, quando põe em evidência determinados aspectos discursivos, manipulando-os para inferir conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto. “[...] a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação” (FRANCO, 2007, p. 32). Bardin (2004) e Morais (1999) sugerem, como estratégia, que façamos as seguintes perguntas aos conteúdos selecionados nas categorias: o que conduziu a um determinado enunciado? Para dizer o quê? Com qual finalidade?

A interpretação constitui a terceira etapa desse processo. Segundo Gomes (2009, p. 91), “[...] chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada”. Com base nas inferências, o pesquisador discute os resultados do trabalho em uma perspectiva mais ampla, colaborando para o avanço do conhecimento.

3.3 Unidade de contexto, unidade de registro e as categorias

Na AC as categorias podem ser estabelecidas de dois modos: criadas *a priori*, mediante aspectos do objeto de estudo; ou criadas *a posteriori*, após uma leitura flutuante dos dados. Entretanto, antes de criar as categorias, Franco (2007) e Bardin (2004) destacam a necessidade de construção das unidades de análise – de contexto e de registro.⁴⁵ Elas são uma espécie de “pré-categorias”, retiradas dos textos, e têm como função gerar uma síntese compreensiva geral dos trabalhos analisados. Essas unidades evitam que voltemos a todo instante ao documento

⁴⁵ Construímos essas duas unidades: a de contexto é apresentada no capítulo de análise dos dados; a de registro foi colocada em apêndice.

original, na eventualidade de surgir alguma dúvida no momento de efetuar as análises.

A unidade de contexto é uma espécie de pano de fundo da unidade de registro. Ela tem a finalidade de estabelecer a diferenciação resultante dos conceitos de “significado” e “sentido” no que está expresso nas palavras, os quais devem ser respeitados na análise da interpretação das mensagens (FRANCO, 2007). Segundo Bardin (2004), essa unidade proporciona ao leitor condições de compreender os sentidos expressos nas mensagens, pois a palavra é polissêmica e diferentes sentidos e significados incidem sobre ela. As unidades de contexto podem ser obtidas mediante o recurso a dados que explicitem a caracterização das informações e as suas especificidades.

A unidade de contexto deve ser considerada e tratada como unidade básica para a compreensão da codificação da unidade de registro e corresponde ao seguimento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são excelentes para a compreensão do significado exato da unidade de registro (FRANCO, 2007, p. 47).

Existem diferentes unidades de registro: a palavra, o tema, o personagem e o item. Essa variedade atende às múltiplas possibilidades de operar com a AC. Adotamos a unidade de registro temática. O tema pode ser elaborado por meio de uma simples sentença, por um conjunto delas ou um parágrafo. Neste estudo, a questão temática incorpora aspectos dos textos analisados que contribuam nas reflexões de pressupostos para a constituição de uma concepção propositiva não sistematizada da Educação Física com a educação infantil.

Com base nas unidades de registros temáticas, criamos as categorias. Bardin (2004) e Franco (2007) destacam quatro critérios de categorização: semântico, sintático, léxico e expressivo. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2007, p. 59). Operamos nesta pesquisa com a categorização semântica, expressa nos temas.

Os temas de classificação das categorias foram estabelecidos após uma leitura preliminar dos materiais selecionados, em um processo que Thiollent (1987, p. 222) denominou de “categoria social retardada”:

Este procedimento corresponde a uma estratégia de retardamento da categorização: na operacionalização [...] não se faz funcionar uma grande classificatória estabelecida sobre uma amostra do *corpus* e na qual seria preciso situar elementos manifestos do material (análises de conteúdo ‘clássica’), mas se é impregnado por um discurso cujas articulações latentes aparecerão.

Embora esse conceito esteja vinculado a uma matriz teórica⁴⁶ diferente da perspectiva adotada nesta pesquisa, assumimos a estratégia operacional que ele apresenta para criar as categorias temáticas. Essa estratégia pressupõe parâmetros de categorização dos dados após a “leitura flutuante” das fontes, evitando, desse modo, uma classificação forçada, que busca aproximar os dados de categorias estabelecidas *a priori*. A intenção é construir uma compreensão com base nas fontes sem, no entanto, predeterminar o nosso olhar indutivo sobre elas.

Franco (2007) e Bardin (2004) ainda destacam princípios que devem ser respeitados para a construção das categorias, como: *homogeneidade*, em que os critérios de inclusão e exclusão devem ser os mesmos para todos os dados de uma determinada categoria; *exclusão mútua* – este princípio é dependente da homogeneidade, pois, “[...] em um mesmo conjunto categorial, só se pode funcionar com um registro e com uma dimensão de análise. Diferentes níveis de análise devem ser separados em outras tantas análises sucessivas” (FRANCO, 2007, p. 67), ou seja, cada fragmento só pode pertencer a uma categoria de análise; *pertinência* – está relacionada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido; as categorias têm de refletir as intenções de investigação do pesquisador (BARDIN, 2004); e, por fim, o princípio da *produtividade* – em que as categorias são consideradas produtivas quando alcançam resultados férteis; férteis em índices de inferências e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora (FRANCO, 2007).

As categorias temáticas construídas orientaram os pontos de análises/intersecção entre os trabalhos selecionados. Por meio delas, retiramos das pesquisas unidades analíticas acerca do problema do estudo; em seguida, procedemos às inferências e, por fim, produzimos interpretações que nos permitiram compor uma nova síntese.

⁴⁶ Materialismo histórico e dialético.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Seguindo as orientações da análise do conteúdo (FRANCO, 2007), procedemos à análise dos dados em duas dimensões: contextual e temática. Na primeira dimensão, realizamos uma abordagem bibliométrica,⁴⁷ em que os dados foram tratados de maneira quali-quantitativa, no intuito de oferecer um panorama geral dos textos trabalhados. Antes, porém, apresentamos uma síntese de cada texto analisado (unidade de contexto). Na segunda dimensão – análise temática –, extraímos fragmentos dos textos pesquisados (unidade de registro – Apêndice A), que explicitam características das categorias analisadas. Esses fragmentos, provenientes dos diferentes trabalhos, foram analisados em interface com os pressupostos teóricos que orientam esta dissertação. Por fim, com base nas análises empreendidas, realizamos, no capítulo 5, a metassíntese do *corpus* trabalhado, em um esforço interpretativo para formulação de uma proposta pedagógica não sistematizada para intervenção da Educação Física com a educação infantil.

4.1 Análise contextual

Os textos analisados nesta dissertação foram produzidos nos cotidianos da educação infantil. Explicitamos os achados desses estudos que ocorreram no dia a dia da Educação Física com a educação infantil de Vitória-ES. Optamos por dar visibilidade a esses trabalhos por acreditarmos, assim como Certeau (1994), na potencialidade do que é produzido na vida cotidiana. Ao invés de ser entendido como lugar de reprodução, de incompetência, de práticas rotineiras que ocorrem sempre da mesma maneira, o cotidiano passa, mediante as contribuições desse autor, a ser considerado como lugar de produção e de inventividade:

[...] a ‘cultura comum e cotidiana enquanto apropriação (ou reapropriação)’, o consumo ou recepção considerada como ‘uma maneira de praticar’, enfim a necessidade de ‘elaborar modelos de

⁴⁷ A bibliometria tem como objetivo aplicar métodos estatísticos para analisar e construir indicadores sobre determinados temas (FONSECA, 1986).

análises que correspondam a essas trajetórias (ou séries de operações articuladas uma às outras no tempo)’. Ficam, portanto, definidos um campo de objetos, uma linha de pesquisa, uma tarefa teórica. Trata-se, diz o texto, ‘de esboçar uma *teoria das práticas cotidianas* para extrair do seu ruído as maneiras de fazer’ (CERTEAU, 1994, p. 16-17).

No intuito de potencializarmos essas produções que normalmente passam despercebidas, mas que foram valorizadas nos trabalhos selecionados, focalizaremos as nossas análises. O campo da Sociologia da Infância também proclama a importância de estudos que procuram entender, com base no cotidiano, o ponto de vista das crianças, pois, para esse campo, os infantis rompem com aquilo que para os adultos é natural. Com base nessa inserção no dia a dia, é possível perceber essas singularidades e inventividades das crianças (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010).

Ressaltamos que todos os textos analisados trazem contribuições específicas acerca da intervenção pedagógica. Contudo, cada um focaliza determinados aspectos, que ora são convergentes, ora são divergentes. Por vezes, não conseguimos estabelecer uma confluência de todos os trabalhos, mas acreditamos que o potencial desse estudo esteja em fazer essas possíveis aproximações, dando visibilidade às práticas pedagógicas realizadas no cotidiano das instituições de educação infantil e que utilizaram como base teórica a Sociologia da Infância e/ou os Estudos com o Cotidiano.

Apesar de não termos realizado essa pesquisa no “chão da escola”, objetivamos produzir uma teoria das práticas “[...] assumindo a força política dessas ações cotidianas, uma vez que toda análise da vida cotidiana é sempre uma análise da política da vida cotidiana” (FERRAÇO, 2013, p. 84). Apostamos na força estética e política dos saberes e fazeres produzidos no dia a dia, pois eles influenciam nos sentidos dos currículos e, por efeito, são potentes para propor alternativas para uma instituição comprometida com os seus praticantes (FERRAÇO, 2013).

De modo a complementar os *Estudos com o Cotidiano*, a *Sociologia da Infância*, ao considerar a criança como ator social pleno, entende que o conjunto de construtos teóricos de referência para a infância precisa de uma base empírica para construção do conhecimento (SARMENTO, 2005). Assim como Sarmento (2003), compreendemos que, nos estudos realizados nos cotidianos, estão sempre

presentes dois componentes indissociáveis: a narrativa plausível da realidade “caótica” e a decifração dos nexos de sentido que permitem articular essa realidade singular com a totalidade.

Nesta pesquisa, analisamos estudos que privilegiaram a intervenção pedagógica da Educação Física com a educação infantil, mas compreendemos que os cotidianos não podem ser representados de forma singular, pois as multiplicidades de ações e redes tecidas constituem-se de forma complexa (MORIN, 2007). Por isso, ressaltamos que a intenção não é construir um manual de como a Educação Física deva ser trabalhada na educação infantil, mas evidenciar possibilidades de consolidar uma prática pedagógica em consonância com os pressupostos utilizados neste estudo, levando em consideração a pluralidade e a diversidade das realidades concretas e de seus processos de construção (ALVES; OLIVEIRA, 1998).

4.1.1 Apresentação dos trabalhos analisados

Nesta seção, apresentamos os textos analisados. Nas tabelas que se seguem, evidenciamos o título, a autoria, o ano e a natureza da produção de cada trabalho; em seguida, realizamos uma síntese deles. Ao fim desse processo, procedemos à análise bibliométrica do material por meio de gráficos e tabelas apresentando um panorama geral dos textos trabalhados.

Título do texto 1: Educação Física na educação infantil: um projeto coletivo para intervenção no cotidiano escolar
--

Autor (res): Wagner dos Santos; Kezia Rodrigues Nunes

Natureza da produção: capítulo de livro	Ano de publicação: 2006
---	-------------------------

Tabela 1 – Apresentação do texto: Educação Física na educação infantil: um projeto coletivo para intervenção no cotidiano escolar

Neste estudo, os autores propõem sistematizar/concretizar uma proposta teórico-metodológica para a educação infantil com base em uma experiência na Rede Municipal de Vitória, no ano letivo de 2005. Ademais, objetivam construir uma

abordagem para implementar tal proposta nas aulas de Educação Física no trabalho com a educação infantil. Trata-se de uma tentativa de ultrapassar o discurso teórico e indicar novos olhares, perspectivas e caminhos que viabilizem outras formas de interpretação e a construção de trabalhos pensados com base no cotidiano e com ele. Para tanto, desenvolvem uma pedagogia de projetos com o tema *A arca de Noé*.

Título do texto 2: Práticas curriculares da educação física na educação infantil	
Autor (res): Kezia Rodrigues Nunes	
Natureza da produção: Dissertação	Ano de publicação: 2007

Tabela 2 – Apresentação do texto: Práticas curriculares da educação física na educação infantil

O estudo aconteceu em um CMEI de São Pedro I em Vitória-ES, com enfoque na turma de Jardim II A, que representa crianças de 5 anos de idade. A pesquisadora acompanhou dois encontros semanais com duração de 90 minutos cada um, entre abril e setembro de 2007. A pesquisa se debruça na investigação dos seguintes questionamentos: De que forma os *saberes-fazeres* de uma comunidade, constituídos de maneira histórica, política, econômica e cultural, influenciam o conhecimento escolar do CMEI e a prática pedagógica da Educação Física? Quais documentos, registros e prescrições permeiam o conhecimento escolar e podem ser utilizados na valorização e ressignificação dos saberes científicos e não científicos dos praticantes escolares? De que forma organizar, nas instituições educativas, espaços que permitam o diálogo dos praticantes e a ressignificação coletiva dos seus saberes e fazeres? Quais os conhecimentos considerados relevantes para a prática pedagógica da Educação Física no trabalho com crianças de 5 anos de idade, de uma determinada comunidade? Como a prática pedagógica da Educação Física se materializa mediante uma rede de saberes, fazeres e poderes, valorizando os saberes da comunidade escolar, sem perder sua especificidade? Para tanto, investiga a constituição de um CMEI, a comunidade, os registros e os espaços de discussão e práticas coletivas. De maneira especial, analisa como a prática da Educação Física se materializa nesse contexto.

Título do texto 3: A criança: interlocutor do conhecimento mediado pelo professor	
---	--

Autor (res): Eucymar Guimarães do Amaral; Giovana Barbosa da Silva; Alexandre Freitas Marchiori	
---	--

Natureza da produção: artigo	Ano de publicação: 2010
------------------------------	-------------------------

Tabela 3 – Apresentação do texto: A criança: interlocutor do conhecimento mediado pelo professor

Os autores deste estudo são os próprios professores da instituição em questão. Eles apresentam as práticas de ensino desenvolvidas no primeiro semestre de 2010, em um CMEI de Vitória-ES. Deram visibilidade a um projeto interdisciplinar entre as áreas de Educação Física e Artes, abordando o projeto “Tarsila do Amaral”. Esse projeto teve a intenção de visualizar a apropriação da produção cultural e os possíveis significados dados pelos infantis em relação às aulas. O trabalho descreveu as particularidades do projeto e evidenciou o modo como a criança foi convidada a acessar esse capital cultural e dar sentido a esse conhecimento. O projeto consistiu em apresentar algumas obras de Tarsila do Amaral correlacionando com conteúdos da Educação Física e Artes. Os autores destacam que não houve um engessamento da prática, pois tudo foi sendo alterado conforme o interesse das crianças.

Título do texto 4: Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil	
---	--

Autor (res): Nelson Figueiredo de Andrade Filho	
---	--

Natureza da produção: Tese de Doutorado	Ano de publicação: 2011
---	-------------------------

Tabela 4 – Apresentação do texto: Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil

O autor teve como objetivo realizar um trabalho que colaborasse para que a Educação Física construísse elementos teóricos metodológicos específicos capazes de orientar a atuação e formação de professores envolvidos no processo de educação das crianças da educação infantil. Teve como objeto de conhecimento o estudo compreensivo-crítico das experiências de movimento corporal das crianças

no contexto da educação infantil. Para tanto, ficou inserido, durante um ano, em um CMEI de Vitória-ES, acompanhando todos os grupos em 2007. Para o autor, as experiências de movimento corporal dos infantis são a chave de socialização das crianças. Os movimentos corporais executados por elas são uma necessidade e um interesse típico e parte significativa do ofício de criança. O autor considera as experiências de movimento corporal como um acontecimento existencial, pedagógico, social, cultural produzido pelas crianças e um momento fundador de novos direitos. Para ele, as instituições de educação infantil não podem continuar a ignorar as experiências de movimento corporal das crianças no seu fazer pedagógico, tampouco manter o seu fazer pedagógico intacto, exigindo que as crianças continuem se adaptando à sua ordem cultural.

Título do texto 5: Saberes e fazeres praticados nos cotidianos da educação física na educação infantil
--

Autor (res): Kezia Rodrigues Nunes; Amarílio Ferreira Neto
--

Natureza da produção: artigo	Ano de publicação: 2011
------------------------------	-------------------------

Tabela 5 – Apresentação do texto: Saberes e fazeres praticados nos cotidianos da educação física na educação infantil

Neste estudo, os autores abordaram a constituição da Educação Física na educação infantil do município de Vitória-ES e problematizaram a prática pedagógica de uma professora de Educação Física dessa etapa de ensino. Para tanto, foram a campo, no período de março a setembro de 2007, acompanhando as crianças do Jardim II (4 a 5 anos de idade). O objetivo foi compreender as relações, saberes e fazeres que permeiam as práticas da professora, com base nas seguintes reflexões: Como as instituições organizam seus tempos e espaços? Quais conhecimentos são privilegiados nas aulas de Educação Física? Como a professora de Educação Física negociava a tessitura de saberes, fazeres e poderes com as crianças?

Título do texto 6: Desafios e possibilidades para a prática profissional da educação física na educação infantil
--

Autor (res): André da Silva Mello; Wagner dos Santos; Sebastião Josué Votre; Marcos Vinicius Klippel; Amanda de Pianti Rosa

Natureza da produção: capítulo de livro	Ano de publicação: 2012
---	-------------------------

Tabela 6 – Apresentação do texto: Desafios e possibilidades para a prática profissional da educação física na educação infantil

Os autores objetivaram analisar os desafios e as possibilidades para a intervenção da Educação Física nas etapas iniciais da educação infantil. Para tanto, analisaram a intervenção da Educação Física em turmas de crianças de 1 a 3 anos de idade de dois CMEIs de Vitória-ES. Como produção dos dados, utilizaram portfólios construídos ao longo de um ano e meio de inserção no cotidiano de ambos os CMEIs.

Título do texto 7: Usos e apropriações do jogo em aulas de educação física nos cotidianos da educação infantil

Autor (res):Wagner dos Santos; André da Silva Mello; Marcos Vinicius Klippel; Kezia Rodrigues Nunes; Amarílio Ferreira Neto

Natureza da produção: capítulo de livro	Ano de publicação: 2012
---	-------------------------

Tabela 7 – Apresentação do texto: Usos e apropriações do jogo em aulas de educação física nos cotidianos da educação infantil

Os autores trazem a seguinte problematização: como instituir uma prática pedagógica que considere as crianças como autoras e produtores de cultura na EF? Apontam o jogo na perspectiva sócio-histórica como uma possibilidade de intervenção. Eles problematizam os usos e apropriações do jogo nas aulas de Educação Física em dois CMEIs de Vitória-ES. Para os autores, interessava compreender o modo como as crianças se apropriam dos jogos trabalhados nas aulas e como os professores vão ressignificando suas práticas de modo a considerar as autorias e produções das crianças. Utilizaram como fonte os diários de campo produzidos durante 18 meses pelos participantes do estudo. Foram analisados os diários de campo de quatro experiências de intervenção, duas do grupo I (crianças de 1 a 2 anos), uma do grupo II (crianças de 3 a 4 anos) e uma do grupo III (crianças de 4 a 5 anos).

Título do texto 8: A capoeira na educação física infantil: desafios e possibilidades	
--	--

Autor (res): André da Silva Mello; Wagner dos Santos; Aline Ribeiro Costa; Joane da Silva Alves	
---	--

Natureza da produção: capítulo de livro	Ano de publicação: 2012
---	-------------------------

Tabela 8 – Apresentação do texto: A capoeira na educação física infantil: desafios e possibilidades

Os autores compreenderam os desafios e as possibilidades para a utilização da capoeira como recurso pedagógico da Educação Física na educação infantil. Eles entenderam que se tratava de um conteúdo importante para ser privilegiado com as crianças pequenas, devido a sua riqueza motora, rítmica, histórica e cultural. Para tanto, inseriram-se no cotidiano de um CMEI de Vitória-ES, durante quatro meses, para desenvolver práticas pedagógicas com a capoeira com crianças de 2 a 3 anos de idade. Porém, depararam algumas questões, ao iniciarem a prática pedagógica com a capoeira: Será que é possível trabalhar a capoeira com crianças de 2 a 3 anos de idade? Elas são capazes de compreender e realizar os fundamentos dessa arte-luta? Como ensinar a capoeira para crianças tão pequenas? A permanência no cotidiano os fez compreender que é possível trabalhar o conteúdo capoeira, mas que é preciso adaptá-lo aos interesses e necessidades das crianças.

Título do texto 9: O jogo na educação física da educação infantil: usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES	
---	--

Autor (res): Marcos Vinicius Klippel	
--------------------------------------	--

Natureza da produção: dissertação	Ano de publicação: 2013
-----------------------------------	-------------------------

Tabela 9 – Apresentação do texto: O jogo na educação física da educação infantil: usos e apropriações em um CMEI de Vitória-ES

O autor buscou entender os usos e apropriações que as crianças e a professora faziam do jogo e da brincadeira nas aulas de Educação Física da educação infantil. O estudo aconteceu no cotidiano de um CMEI de Vitória-ES, com enfoque nos grupos 5 e 6, que representam as crianças de 5 e 6 anos de idade, respectivamente, durante o segundo semestre de 2011. O autor também compreendeu, com o

cotidiano escolar, como a professora de Educação Física e as crianças usavam e se apropriavam do jogo em um CMEI de Vitória-ES; como o protagonismo infantil, expresso nos usos e apropriações que as crianças fazem do jogo, é valorizado nas práticas pedagógicas da professora; e, por fim, discutiu sobre as possibilidades e os desafios encontrados no cotidiano escolar para que o protagonismo infantil fosse valorizado, por meio do jogo, nas aulas de Educação Física da educação infantil.

Título do texto 10: O cotidiano da educação infantil e a presença da educação física na poética de ser criança

Autor (res): Victor José Machado de Oliveira; David Gomes Martins; Nilton Poletto Pimentel

Natureza da produção: artigo

Ano de publicação: 2013

Tabela 10 – Apresentação do texto: O cotidiano da educação infantil e a presença da educação física na poética de ser criança

O estudo remete a apresentar uma experiência de estágio supervisionado na educação infantil feito pelos autores. O estágio aconteceu em um CMEI de Cariacica-ES. Durante o período do estágio, os autores acompanharam uma turma com 20 crianças com 4 anos de idade e realizaram nove intervenções com as crianças. Os autores elegeram como objetivo central construir várias experiências significativas que atendessem à realidade das crianças desenvolvendo seus aspectos motores, cognitivos, sociais, afetivos e estabelecendo interlocuções (diálogos) com a poética de ser criança, inserindo-as no contexto da cultura corporal.

Título do texto 11: Usos e apropriações do jogo nas aulas de educação física na educação infantil

Autor (res): André da Silva Mello; Livia Carvalho de Assis; Wagner dos Santos

Natureza da produção: capítulo de livro

Ano de publicação: 2013

Tabela 11 – Apresentação do texto: Usos e apropriações do jogo nas aulas de educação física na educação infantil

O estudo ocorreu em um CMEI de Vitória-ES e os autores tiveram como enfoque os grupos 5 e 6, que representam crianças de 5 e 5 anos, respectivamente. Objetivou analisar os usos e apropriações que as crianças fazem do jogo no cotidiano escolar, bem como compreender os desafios e possibilidades para que o protagonismo infantil seja considerado na prática pedagógica empreendida pelo professor. Para alcançarem o objetivo, os autores permaneceram no cotidiano durante quatro meses (de setembro a dezembro de 2011), participando dos planejamentos, aulas e momentos livres dos grupos 5 e 6. Compreenderam que os momentos espontâneos das crianças constituíram um instrumento importante para o professor. Ao acompanhar esses momentos e ter um olhar sensível a isso, é possível ao professor promover práticas pedagógicas que vão ao encontro do protagonismo infantil.

Título do texto 12: Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil

Autor (res): Nelson Figueiredo de Andrade Filho

Natureza da produção: artigo

Ano de publicação: 2013

Tabela 12 – Apresentação do texto: Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil

O estudo se orientou na seguinte problematização: como ocorrem as experiências de movimento corporal das crianças no dia a dia de um CMEI de Vitória-ES? O objetivo do trabalho foi contribuir para que a Educação Física constitua elementos teóricos e metodológicos específicos para o processo de educação das crianças pequenas. Para tanto, o autor permaneceu inserido em um CMEI de Vitória-ES, de junho a dezembro de 2007, acompanhando todos os grupos. O autor privilegiou as experiências de movimento corporal em que as crianças se constituíram como atores no acontecimento pedagógico.

Título do texto 13: Educação física com as crianças de seis meses a dois anos de idade: práticas produzidas no cotidiano de um CMEI de Vitória/ES

Autor (res): Amanda de Pianti Rosa

Natureza da produção: dissertação	Ano de publicação: 2014
-----------------------------------	-------------------------

Tabela 13 – Apresentação do texto: Educação física com as crianças de seis meses a dois anos de idade: práticas produzidas no cotidiano de um CMEI de Vitória/ES

A autora teve como objeto de estudo as práticas pedagógicas produzidas pelas crianças de 6 meses a 2 anos de idade e pelo professor de Educação Física em um CMEI de Vitória-ES. Para tanto, realizou um estudo com o cotidiano, acompanhou as aulas e os planejamentos de um professor de Educação Física de um CMEI durante cinco meses (de agosto a dezembro de 2012). Partiu das seguintes reflexões: Quais são as práticas produzidas pelas crianças de 6 meses a 2 anos de idade e pelo professor no cotidiano das aulas de Educação Física? As crianças de seis 6 a 2 anos de idade podem ser protagonistas de suas ações na educação infantil? Quais os desdobramentos desse protagonismo para a construção curricular da educação infantil? Quais as possibilidades de atuação para o profissional de Educação Física nas turmas de 6 meses a 2 anos de idade, mediante as contribuições deste estudo?

No intuito de analisar essas questões, o estudo se debruçou sobre os seguintes objetivos: analisar as práticas produzidas pelas crianças de 6 meses a 2 anos de idade e pelo professor no cotidiano das aulas de Educação Física, indicando os pontos de convergência e de divergência entre elas; discutir, com base nos pressupostos teórico-metodológicos que orientam este estudo, o protagonismo infantil de crianças de 0 a 2 anos de idade e os seus desdobramentos para a construção curricular na educação infantil; compreender como ocorrem as produções culturais das crianças de 6 meses a 2 anos de idade nas aulas de Educação Física e as suas implicações para a prática pedagógica do professor; discutir, com base nas contribuições deste estudo, as possibilidades de atuação para o profissional de Educação Física nas turmas de 6 meses a 2 anos de idade.

4.1.2 Análise bibliométrica

No processo de abordagem bibliométrica dos textos, estabelecemos as seguintes categorias analíticas: faixa etária das crianças, natureza da produção, fluxo da

produção, autoria, metodologia empregada, permanência no cotidiano e pressupostos norteadores.

O Gráfico 1, abaixo apresentado, demonstra a faixa etária das crianças nos estudos analisados:

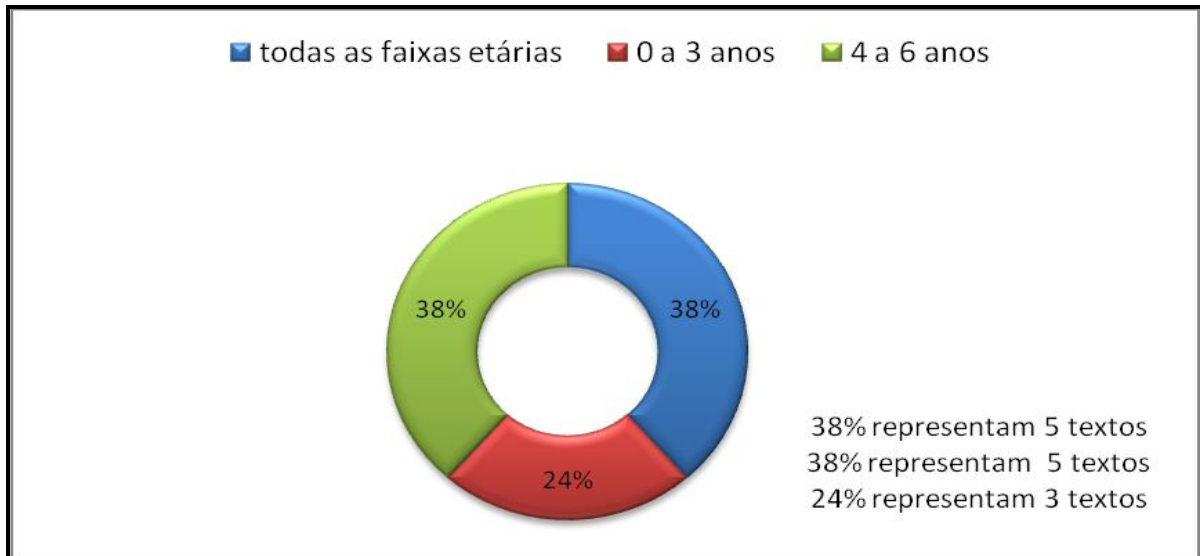


Gráfico 1 – Faixa etária atendida

Cinco textos, o que representa 38% do material analisado, contemplam todas as faixas etárias presentes na educação infantil. Eles abordam aspectos gerais acerca da intervenção da Educação Física com a educação infantil. Uma mesma porcentagem de estudo ocorreu na faixa etária de 4 a 6 anos de idade, e, com base nos documentos que regem a educação infantil, podemos afirmar que esses trabalhos recaem sobre a pré-escola. E três trabalhos que representam 24% da amostra incidem sobre práticas realizadas com crianças de 0 a 3 anos de idade, período denominado de creche pelos documentos oficiais.

Inferimos que a maior incidência de trabalhos com as crianças maiores está relacionada ao fato de a pré-escola possuir um trabalho pedagógico mais sistematizado, centrado no educar, e também pelo fato de metodologicamente ser mais viável produzir pesquisas com essas crianças, já que elas possuem uma linguagem verbal articulada. Por isso, é mais fácil compreender os interesses e os desejos dos infantis, permitindo que eles participem efetivamente das pesquisas.

Em relação às pesquisas com os infantis de 0 a 3 anos, os estudos relatam que houve dificuldades para efetivar a participação das crianças e para promover

atividades que convergiam com os interesses e as necessidades deles. O desafio destacado pelos trabalhos está ligado, sobretudo, ao uso da fala, pois essas crianças estão no início do processo de desenvolvimento da linguagem oral, por isso a fala – meio privilegiado nas relações dialógicas dos adultos – não pode ser o eixo condutor para compreender as racionalidades das crianças pequenas e os seus motivos para ação. No entendimento de Abramowicz (2011, p. 18):

Esse “infans”, anterior à linguagem, é uma espécie de forças na qual a criança foi colocada e nos esforçamos para entender. Essa ausência de fala na qual a criança habita antes da infância, acabou transformando-se em lugar de exclusão, em companhia daqueles para quem “algo falta”: os deficientes, os loucos, dentre outros.

Para promovermos a participação dessas crianças nas pesquisas, é preciso articular diferentes linguagens, em especial a corporal, já que ela é a principal forma de expressão e de relação dos bebês com o mundo e com os outros. Nesse sentido, anunciamos a importância de investirmos em pesquisas com crianças de 0 a 3 anos, especialmente as que apresentam novidades metodológicas para compreender as produções culturais desses sujeitos.

O Gráfico 2 apresenta a natureza dos trabalhos analisados e o Gráfico 3 evidencia o fluxo da produção, que ocorreu entre 2006 e 2014. As análises abaixo correlacionam os dados provenientes desses dois gráficos:

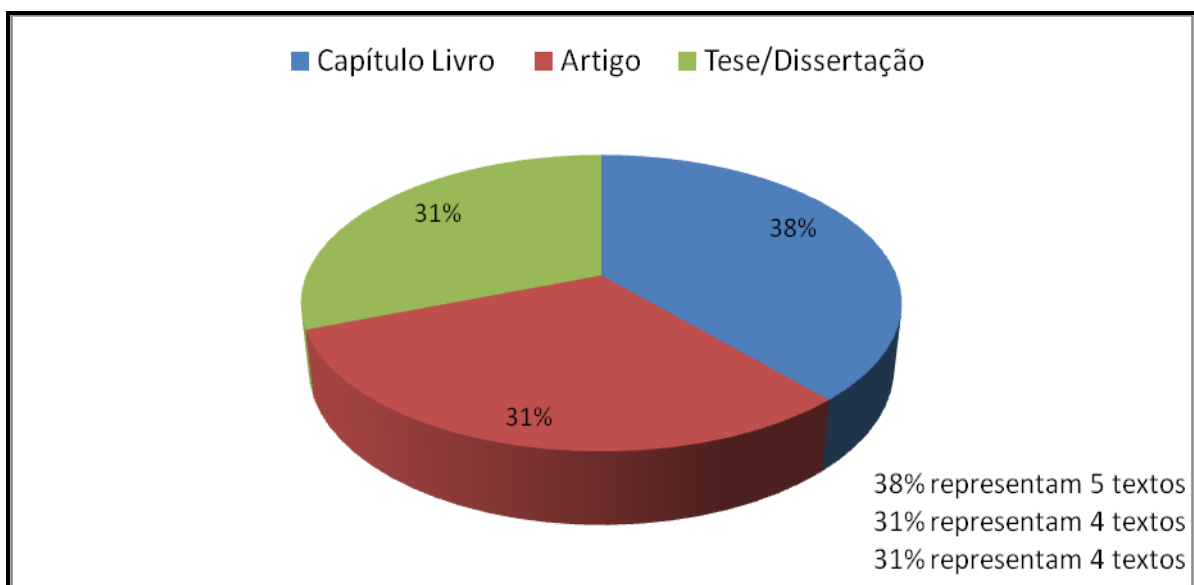


Gráfico 2 – Natureza da produção

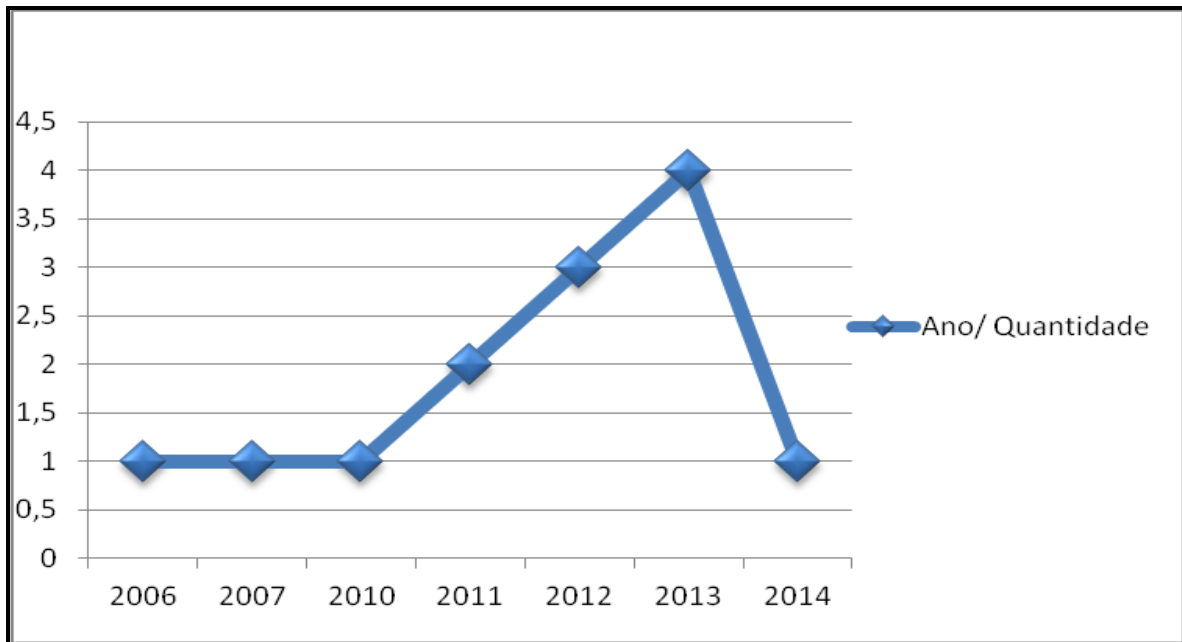


Gráfico 3 – Fluxo das produções dos textos por ano

Como podemos observar, no Gráfico 2 (Natureza da Produção), cinco textos, que representam 38% da amostra, foram publicados em forma de capítulo de livro; quatro textos, que representam 31%, foram publicados em forma de artigo; e quatro textos (31%) são oriundos de tese e dissertações.

Em relação ao Gráfico 3 (Fluxo das Produções), compreendemos que as produções relacionadas com a temática de investigação vem crescendo gradativamente. Houve uma queda em 2014, fato que se justifica pelo período de busca, que encerrou em maio desse ano.

Ao correlacionarmos o Gráfico 2 (Natureza da Produção) com o Gráfico 3 (Fluxo das Produções), chegamos à produção do Gráfico 4 (Natureza e Fluxo da Produção). O Gráfico 4 demonstra o fluxo de produção relacionado com a natureza da publicação. Com base nesse gráfico, podemos fazer algumas inferências sobre os conhecimentos produzidos:

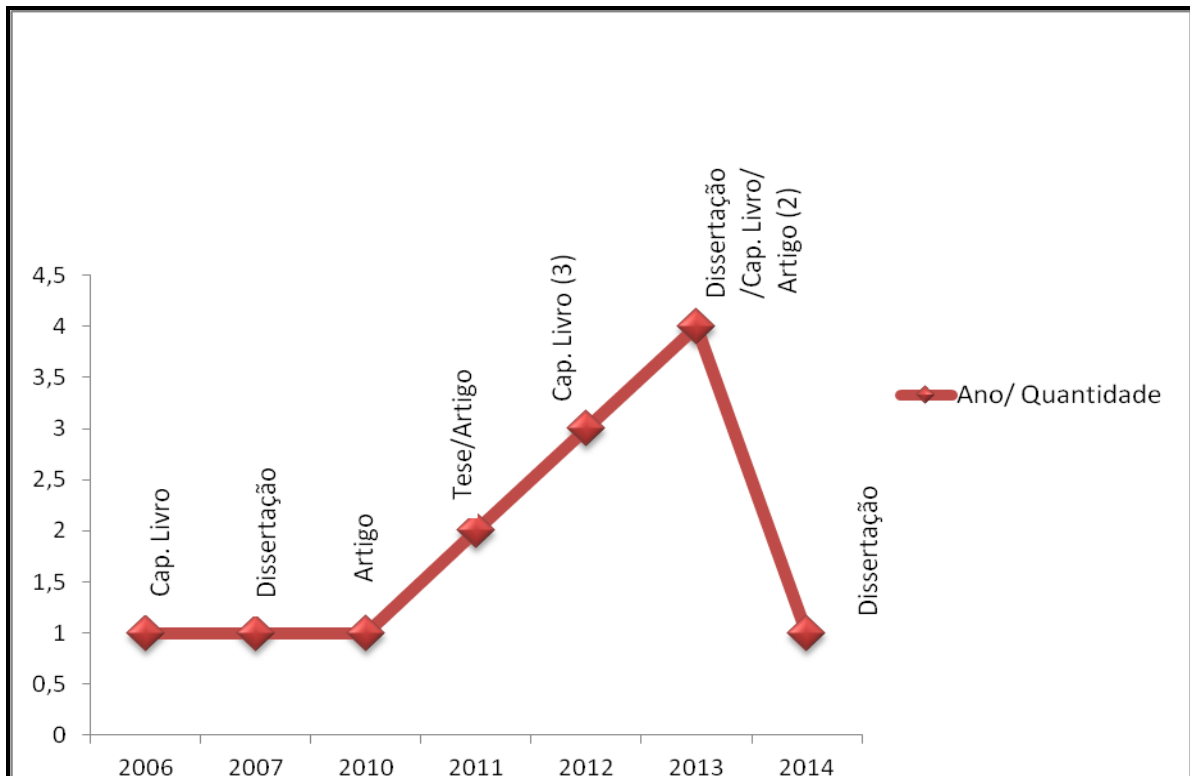


Gráfico 4 – Fluxo e natureza da produção

No Gráfico 4, observamos que, até 2010, o fluxo das produções se manteve estável, com uma produção anual de naturezas distintas: um capítulo de livro, uma dissertação e um artigo. Entretanto, desde 2011, houve um aumento progressivo das produções. Inferimos que esse aumento está relacionado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFES, especialmente à linha de pesquisa *Educação Física, Cotidianos, Currículo e Formação Docente*, que, desde 2010, incorporou em seus quadros docentes que investigam e orientam trabalhos sobre a intervenção pedagógica da Educação Física com a educação infantil. Nesse sentido, duas dissertações de mestrado e dois capítulos de livros são produções oriundas de pesquisas realizadas nesse programa.

O capítulo de livro constitui estratégia privilegiada para fazer circular e socializar as produções analisadas. Dos 13 textos pesquisados, cinco (38%) foram produzidos como capítulos de livro. Inferimos que essa estratégia foi adotada em decorrência do número reduzido de periódicos no campo da Educação Física e do longo tempo que esses periódicos levam para avaliar os artigos submetidos. Além disso, dadas as relações dos autores com a pós-graduação, a produção de livros e/ou capítulos de

livros⁴⁸ passou a pontuar na produção intelectual de docentes e discentes, constituindo alternativa viável para “desaguar” a grande quantidade de produções.

Os trabalhos analisados nesta dissertação foram produzidos por 17 autores, conforme apresenta o Gráfico 5 (Autoria), que expressa a quantidade de textos por autor. Percebemos que há pesquisas publicadas individual e coletivamente. No total de 13 trabalhos (100%), cinco (38,5 %) foram publicados individualmente e oito (61,5 %) coletivamente. Entre as publicações individuais, destacam-se três dissertações e uma tese. Esses trabalhos, apesar de serem construídos em parceria com os orientadores, são produções necessariamente individuais. Somente um artigo foi publicado de modo individual. O Gráfico 5 apresenta o número de produções por autor:

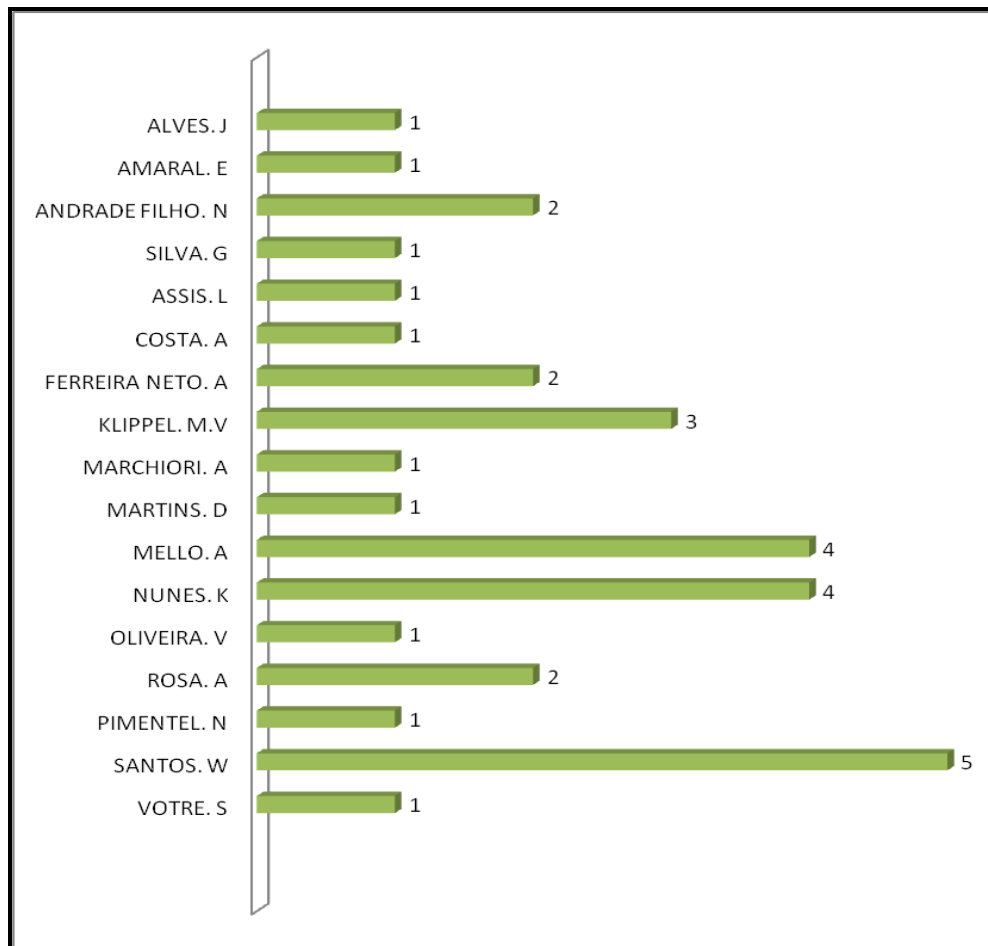


Gráfico 5 – Quantidade de textos por autor

⁴⁸ A comissão de Avaliação dos Livros na Área 21 foi constituída por meio do fórum em 2002 e 2003. No triênio de 2004-2006, a avaliação ocorreu de forma experimental. Nos triênios de 2007-2009 e 2010-2012, a avaliação foi efetivamente implementada. Entretanto, as comissões de avaliação observou que muitos livros foram enviados para avaliação, mas acabam não sendo avaliados; logo, essas obras não foram contabilizadas. Pouco a pouco, o modo de avaliar está sendo ajustado e o número em publicações em livro tem crescido anualmente.

Entre as publicações coletivas, cinco são capítulos de livro e quatro são artigos. De acordo com Matos et al. (2013), os estudos produzidos coletivamente vêm crescendo significativamente desde 2001, em virtude de políticas de fomento às pesquisas desenvolvidas em grupo. Em relação a esses trabalhos coletivos, destacamos a parceria entre professores da rede, entre alunos da graduação e, por fim, damos destaque à parceria entre os professores e alunos do grupo de pesquisa do Proteoria.⁴⁹

Em relação aos docentes de pós-graduação das universidades, Carneiro (2011) destaca que esse movimento de produzir coletivamente foi impulsionado pelos critérios estabelecidos pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (Capes) para avaliar os programas de pós-graduação. Os professores (autores) uniram-se para elaboração de trabalhos em parceria com outros docentes e com os orientandos, tendo em vista que precisavam atingir uma pontuação significativa nos triênios para continuarem como docentes permanentes nos programas de pós-graduação.

O Gráfico 6 demonstra a metodologia utilizada nos textos. Conforme podemos observar, dois textos foram produzidos com base na etnografia e 11 textos com base nos Estudos com o Cotidiano:

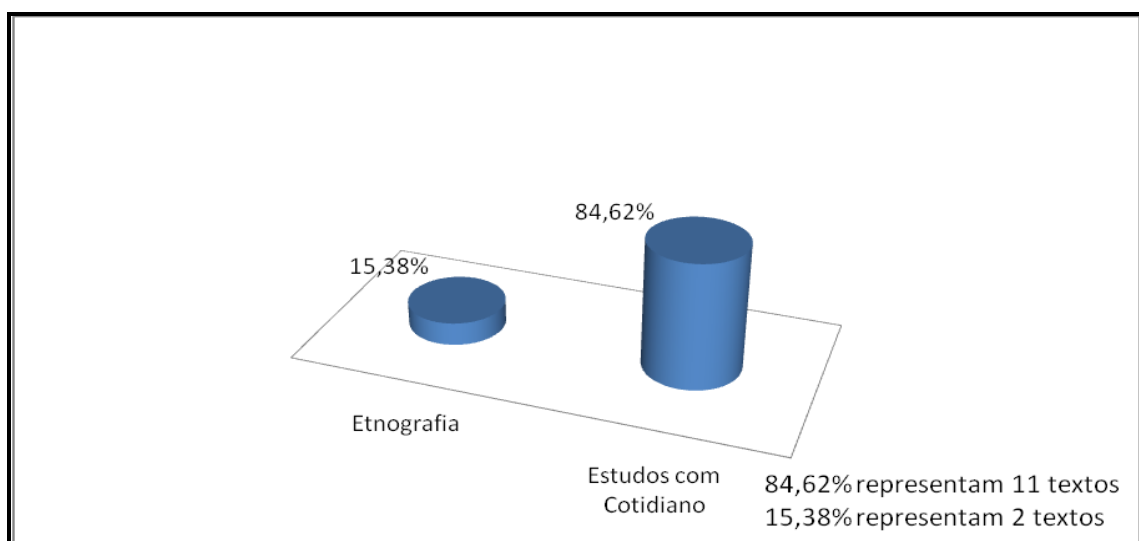


Gráfico 6 – Metodologia empregada nos textos

⁴⁹ O Proteoria é um instituto de pesquisa em Educação e Educação Física, localizado no Centro de Educação Física e Desportos da UFES. Dentre os trabalhos analisados, seis foram produzidos coletivamente, envolvendo professores e discentes desse grupo de pesquisa.

Apesar das singularidades de cada método, ambos convergem na intenção de acompanhar e analisar o cotidiano do contexto investigado, a fim de compreender as racionalidades locais e os motivos para ação dos sujeitos, considerando as redes de sociabilidade em que estão inseridos. Entre os aspectos que diferem esses dois métodos, destacamos a postura do pesquisador. Enquanto na etnografia clássica, na perspectiva de Geertz (1989), o pesquisador assume uma postura passiva, no sentido de não interferir no contexto, nos Estudos com o Cotidiano os pesquisadores assumem uma postura ativa, participando efetivamente das práticas sociais com os praticantes do cotidiano, pois, nessa perspectiva, não interessa “falar de”, e sim “fazer com”.

Ambos os métodos pressupõem um longo período de inserção no contexto de pesquisa e, apesar das suas peculiaridades operacionais e das diferentes matrizes epistemológicas que os orientam, consideramos que os Estudos com o Cotidiano e as pesquisas etnográficas são da mesma “família metodológica”.

Pesquisadores da infância (CORSARO, 2005, 2009; BUSS-SIMÃO, 2014) afirmam que os métodos etnográficos são os mais adequados para realizar pesquisas com as crianças. Corsaro (2005) ressalta que esse método possibilita pesquisar *com* as crianças e não *sobre* elas. O autor alerta, com base em suas experiências de pesquisa, sobre alguns princípios para potencializar a compreensão das culturas infantis, entre os quais se destaca a ideia de que o pesquisador seja aceito no contexto pesquisado e se torne “nativo”. Para isso, ele precisa colocar-se em uma posição que o diferencia dos outros adultos que estão presentes na instituição de educação infantil. Ele se aproximou das crianças fazendo o esforço de não tomar decisões de adulto, evitou comportamentos e ações que o identificassem como autoridade, frequentou locais onde as crianças brincam, os quais normalmente os adultos/professores não frequentam, como o parquinho, a casa de boneca e a caixa de areia. Essas atitudes permitiram que a sua presença não fosse um fator inibidor da produção cultural das crianças.

Por meio da análise dos textos, verificamos que o período de inserção no cotidiano oscilou de 4 a 18 meses, conforme podemos notar no Gráfico 7 (Permanência no Cotidiano):

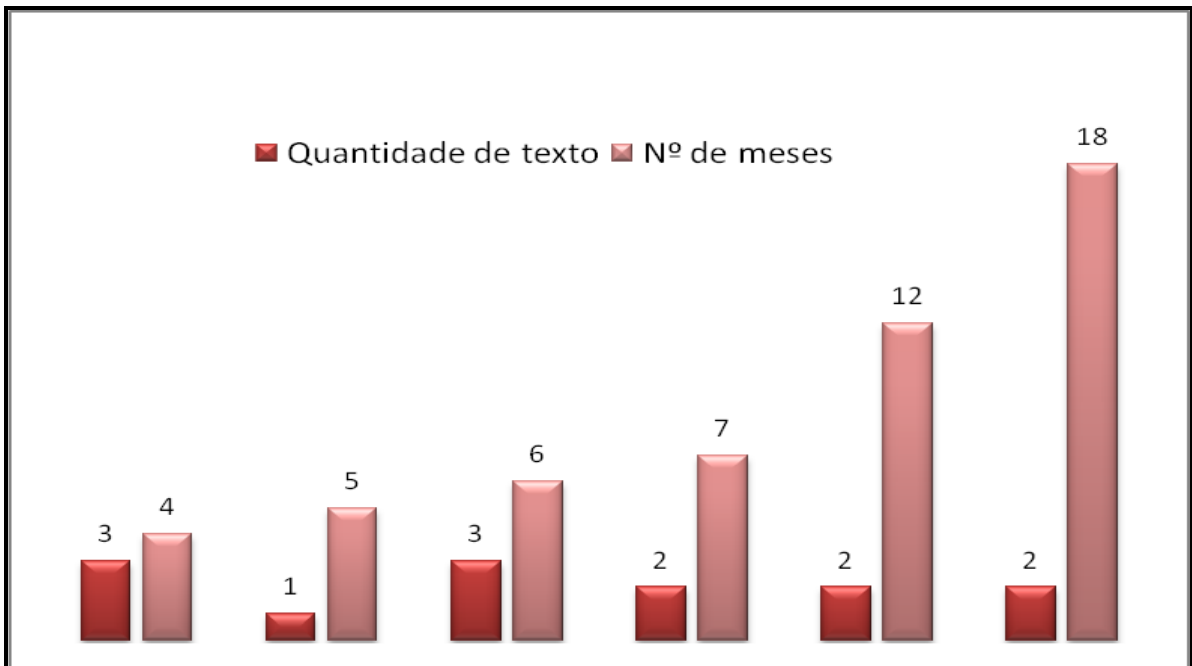


Gráfico 7 – Permanência no cotidiano

Devido à natureza da produção, que permite maior tempo de inserção nos cotidianos escolares, os autores da tese (1) e das dissertações (3) foram os que permaneceram por períodos mais prolongados nas instituições de educação infantil. Independentemente do número de meses de permanência do pesquisador no seu contexto de pesquisa, é importante que haja um período de adaptação, para que as crianças se acostumem com a sua presença e para que ele não iniba as produções culturais dos infantis. Também é importante que as crianças compreendam o papel do pesquisador, que é diferente do papel do professor. Embora seja um adulto, ele não estabelece relações assimétricas de poder com as crianças. Ao contrário, apesar do seu tamanho, ele é um “adulto atípico” (CORSARO, 2005) que está ali para compreender o que se passa entre elas. Esse entendimento, por parte das crianças, leva tempo, daí a necessidade de períodos mais extensos de permanência nas instituições infantis.

O Gráfico 8 evidencia o diálogo dos textos analisados com a Sociologia da Infância e com os Estudos com o Cotidiano, apontando o número de textos que contemplou uma matriz teórica ou outra e, em maior número, as duas:

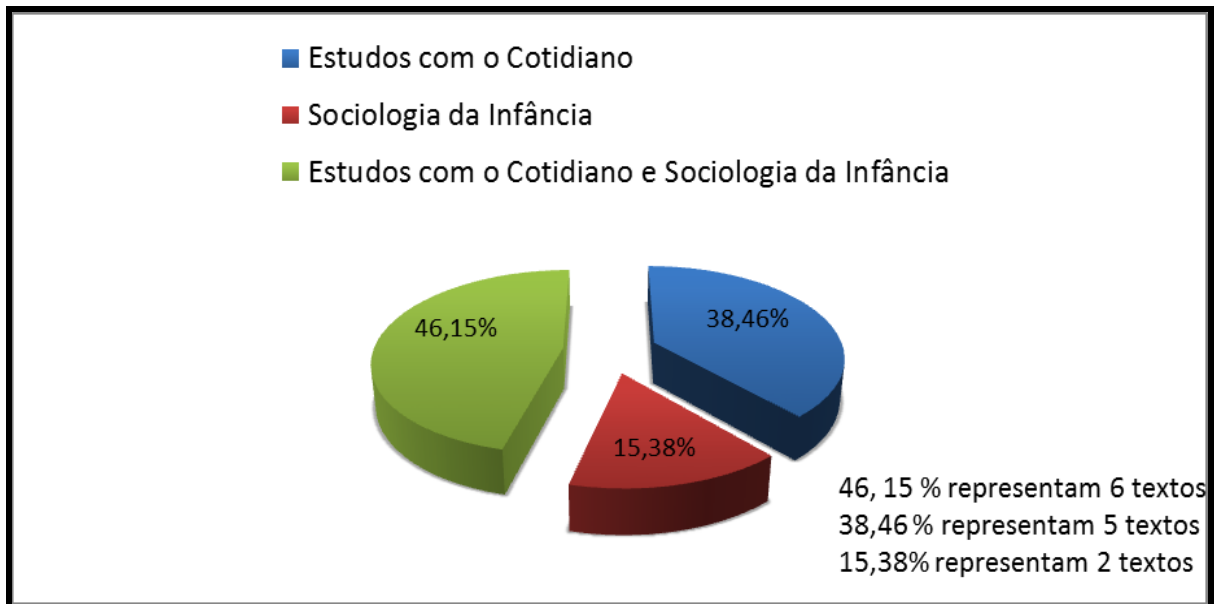


Gráfico 8 – Pressupostos norteadores dos textos

Os trabalhos que correlacionam os Estudos com o Cotidiano e a Sociologia da Infância sobressaem em relação aos trabalhos produzidos com apenas uma dos campos do conhecimento. No início do período investigado, esses referenciais não dialogavam entre si nos textos pesquisados, já que os autores utilizaram apenas um deles.

Destacamos que, apesar de os Estudos com o Cotidiano não estarem diretamente associados às discussões sobre a infância, constatamos que essa teoria foi utilizada a “serviço” da criança, pois os usos que os autores fizeram dela convergiram com a perspectiva das crianças como protagonistas de suas ações. Ressaltamos também que, nesses textos, apesar de não ocorrer o diálogo com a Sociologia da Infância, houve a utilização de outros pressupostos sobre a criança e a infância.

Em relação aos estudos que utilizaram a Sociologia da Infância sem os Estudos com o Cotidiano, os autores também recorreram a outras teorias para ampliar as discussões sobre a infância e as crianças. Para a Sarmiento (2013), o campo da Sociologia da Infância não cumprirá o seu desafio teórico se não dialogar com outros campos do conhecimento.

Se considerarmos o fluxo da produção, podemos compreender que a relação entre os Estudos com o Cotidiano e a Sociologia da Infância foi sendo ampliada no decurso dos anos, conforme ilustra o Gráfico 9 (Pressupostos Norteadores e Fluxo da Produção).

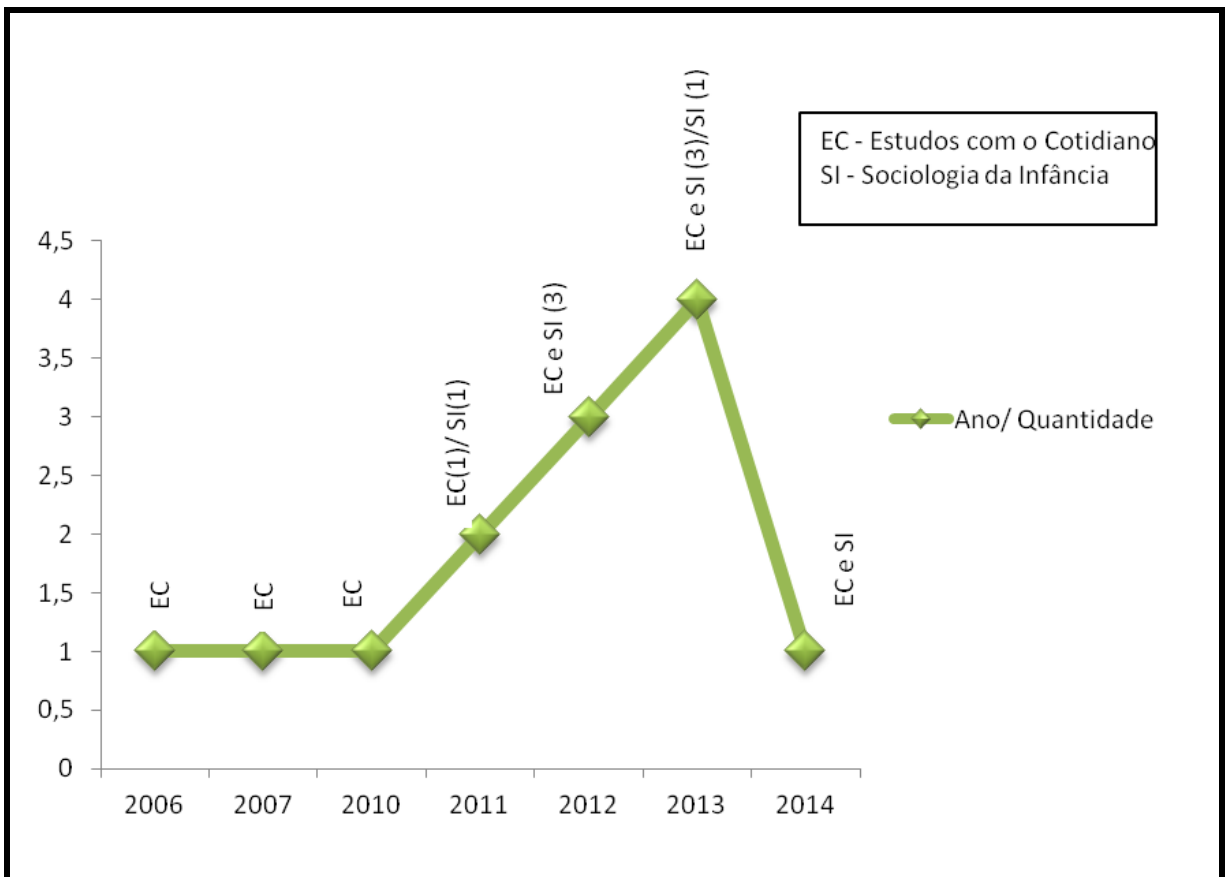


Gráfico 9 – Pressupostos norteadores e fluxo de produção

Nota-se, no decurso dos anos, um fluxo crescente e linear das produções que articulam a Sociologia da Infância com os Estudos com o Cotidiano. A queda de produção em 2014 é justificada pelo limite de tempo estabelecido na produção dos dados, que se encerrou no início desse ano. Os pressupostos (conceitos) centrais desses dois campos do conhecimento estabelecem uma ampla interface de diálogo, fornecendo aos pesquisadores sólidas bases teórico-metodológicas para discutir o protagonismo infantil no contexto das instituições educativas. Parte significativa dos trabalhos que associam a Sociologia da Infância aos Estudos com o Cotidiano foram produzidos no Proteroria, grupos de estudos do Centro de Educação Física e Desportos da UFES.

Com base na abordagem contextual dos textos analisados, chegamos às seguintes sínteses:

- ✓ Os estudos analisados incidem, majoritariamente, sobre a pré-escola, com crianças de 4 a 6 anos de idade.

- ✓ Houve um crescimento gradativo e linear dos estudos que articulam a Sociologia da Infância e os Estudos com o Cotidiano para discutir a intervenção pedagógica da Educação Física com a educação infantil.
- ✓ Em relação às publicações, observamos que a produção coletiva sobressai à individual e que os três autores que possuem o maior número de pesquisas são aqueles vinculados ao Proteroria. Eles trabalham em parceria com docentes e discentes do grupo.
- ✓ Todos trabalhos analisados utilizaram-se dos Estudos com o Cotidiano ou da etnografia como método de pesquisa.
- ✓ Os pesquisadores permaneceram de 4 a 18 meses no interior das instituições e os autores da tese e das dissertações permaneceram um período mais prologado nesses contextos.

Com base nesse panorama dos trabalhos analisados, realizamos, a seguir, a análise temática.

4.2 Análise temática

Para realização da análise temática, construímos eixos reflexivos mais amplos, que foram estabelecidos após a leitura do material analisado. Estabelecemos, de acordo com os objetivos desta pesquisa e com as características dos textos contemplados, quatro eixos analíticos – concepção de criança, conteúdos de ensino, metodologia e avaliação –, os quais estão expressos no Gráfico 10 (Eixos de Análise). Do lado esquerdo do gráfico, estão descritos os títulos dos eixos; do lado direito, na barra superior, encontra-se a quantidade de textos que apresentam fragmentos que se correlacionam com os eixos; e, na barra inferior, encontra-se a quantidade de unidades de registros relacionadas a esses eixos:

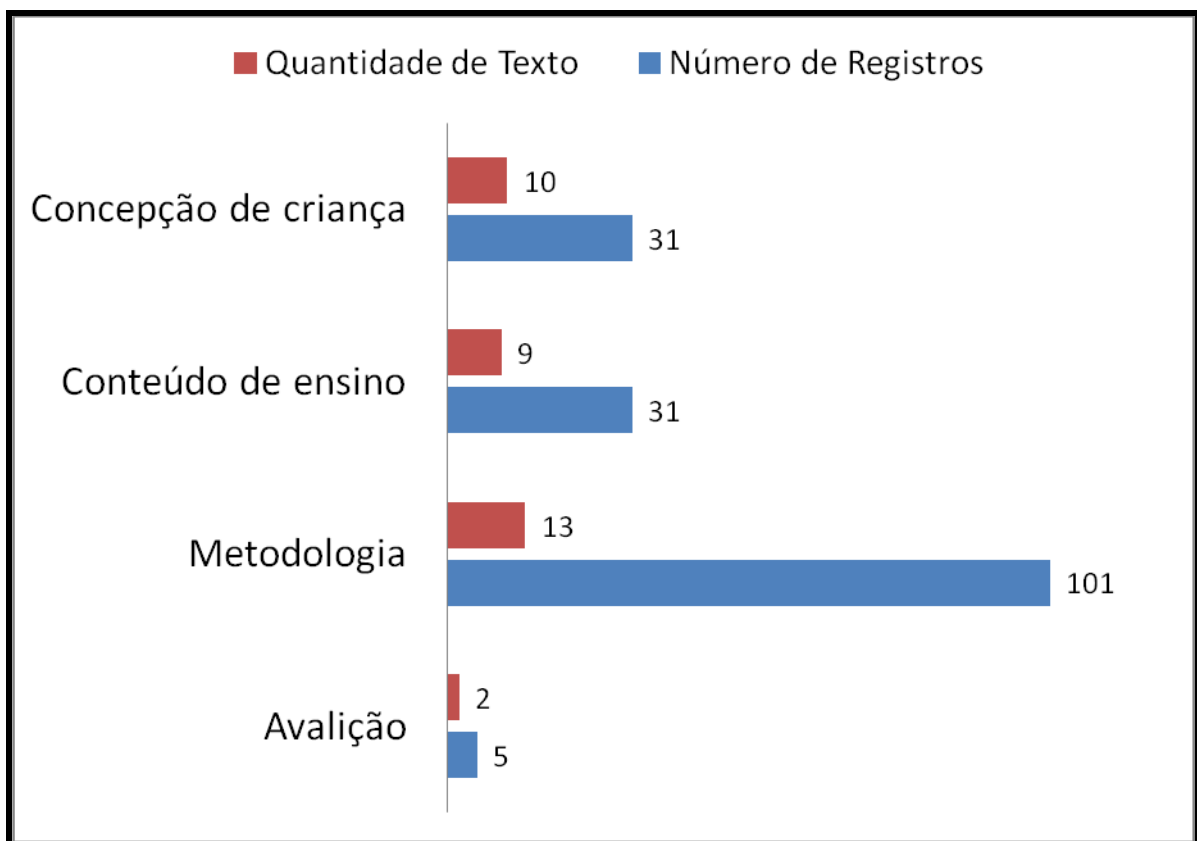


Gráfico 10 – Eixos de análise

Os eixos acima destacados constituem o panorama geral das temáticas que foram analisadas nesta dissertação. No entanto, para maior aprofundamento, analisamos cada eixo separadamente. Nessa análise, os eixos se desdobraram em

subcategorias, que foram abordadas em interface com os pressupostos teóricos que orientam este estudo e com referenciais afins, como a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky. Para caracterizar as subcategorias, apresentamos uma unidade de registro referente aos diferentes textos que as contemplam. Por exemplo, em relação a uma determinada subcategoria, há dez unidades de registros provenientes de quatro textos.

Apresentaremos quatro unidades de registros, uma oriunda de cada texto.

1) Eixo Concepção de Criança

Na análise desse eixo, estabelecemos as seguintes subcategorias temáticas: singularidades da criança e características do desenvolvimento infantil. Essas subcategorias estão expressas no Gráfico 11 (Concepção de Criança):

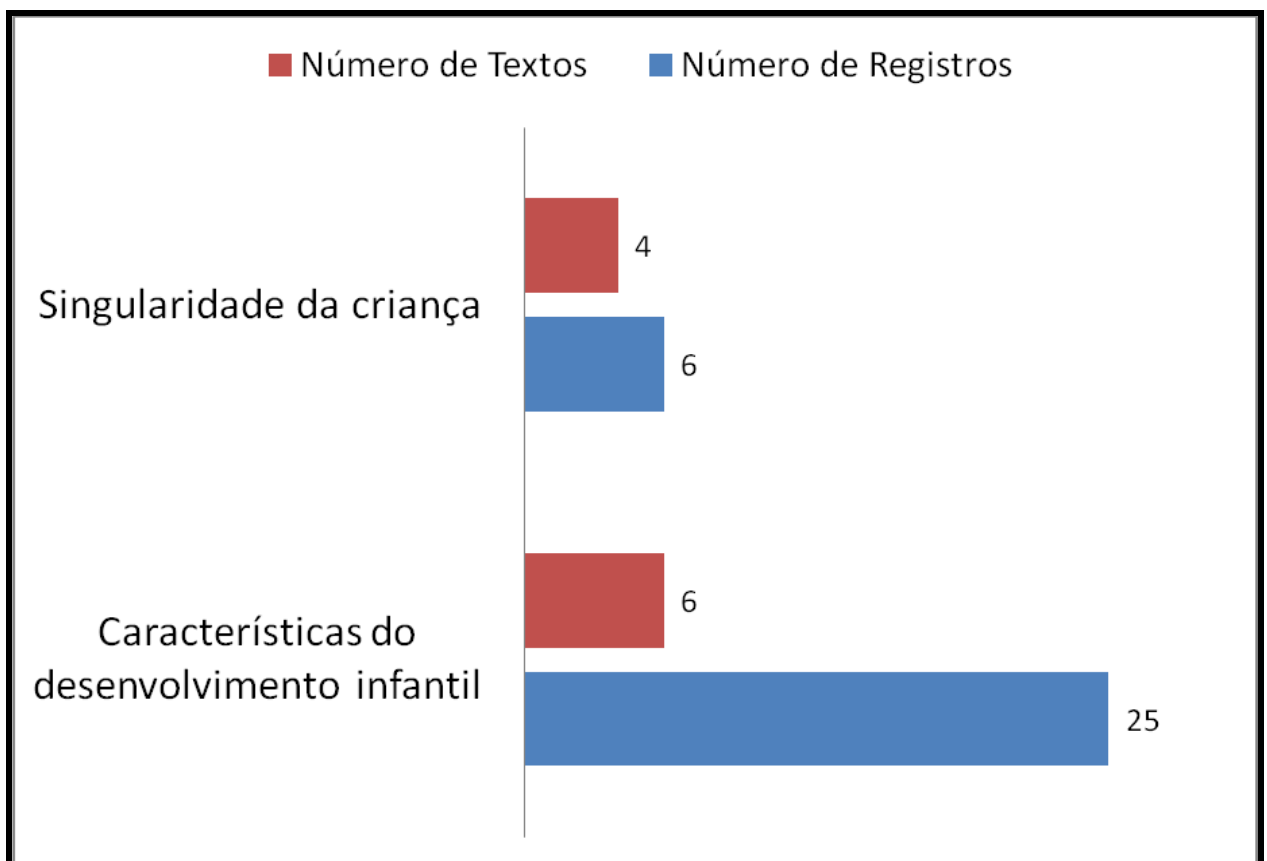


Gráfico 11 – Concepção de Criança

Análise 1.1 – Singularidades da criança

Em relação à singularidade da criança, observamos que parte significativa dos textos analisados concebe os infantis como seres históricos e sociais, cujos processos de desenvolvimento não são determinados por etapas fixas. Os infantis agem de maneira singular, conforme suas especificidades e necessidades, e não por comportamentos biologicamente determinados. Os fragmentos abaixo demonstram situações que evidenciam a heterogeneidade do comportamento infantil:

Impossível perceber homogeneidade numa aula com tantas crianças, com formas diferentes de se relacionar com a brincadeira e com as pessoas (NUNES; FERREIRA NETO, 2011, p. 6).

[...] ratificando nossa afirmação de que existe um consumo produtivo do jogo que não é idêntico a todos os jogadores, mas subjetivamente condicionado aos interesses das crianças com a atividade (KLIPPEL, 2013, p. 91).

Normalmente, a invenção de novas brincadeiras parte das mesmas crianças, que possuem alguma forma de ascensão sobre as outras. [...] observamos que a menina que coordenava as ações possuía uma linguagem verbal articulada, que a qualificava para organizar os colegas e estabelecer regras para que o jogo acontecesse (MELLO; ASSIS; SANTOS, 2013, p. 77).

Admitindo que o desenvolvimento infantil ocorre de maneira diversificada e não linear [...]. A partir dessa compreensão, ele (professor) pode promover mediações que atendam às aspirações e às possibilidades do grupo de crianças com o qual está lidando, superando, dessa forma, abordagens pautadas em regras fixas de desenvolvimento, determinadas pela idade cronológica (ROSA, 2014, p. 80).

A psicologia e a biologia, por muito tempo, constituíram-se como referências centrais nos estudos das crianças, assentadas sobre uma concepção universal de desenvolvimento infantil.

Desse modo, as práticas pedagógicas desenvolveram-se em torno da representação de que o ensino deve adequar-se às diferentes etapas do desenvolvimento biológico das crianças. Essas etapas estão atreladas à maturação do organismo, ao crescimento e às fases universais de desenvolvimento (SARMENTO, 2013). A Sociologia da Infância compreende que as crianças estão, sim, em processo de

desenvolvimento, mas que esse processo não é prerrogativa dos infantis, pois todos os seres estão em constante transformação. Mas, diferentemente da psicologia genética de Piaget, a Sociologia da Infância compreende a importância da dimensão cultural e social nos processos de socialização e desenvolvimento das crianças, que vão resultar em comportamentos distintos e heterogêneos.

A partir da Sociologia da Infância a criança não é entendida como uma criança essencial, universal e fora da história. A Sociologia da Infância vem problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, pois recusa uma concepção uniforme da infância, visto que, mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como um grupo com características etárias semelhantes, os fatores de heterogeneidade também devem ser considerados (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc.), tendo em vista que os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 43).

Nesse sentido, o campo da Sociologia da Infância propõe ampliar a concepção de infância para além das perspectivas biológicas e psicológicas tradicionais. A primeira reduz a criança a um estado inicial de maturação e desenvolvimento, pois a enxerga como um ser inacabado e incompleto; a segunda considera que o desenvolvimento infantil ocorre independentemente das condições sociais e culturais em que as crianças estão inseridas (SARMENTO, 2005). Em ambos os casos, as crianças são consideradas como expectadores passivos dos seus processos de desenvolvimento e socialização.

Considerando os fragmentos descritos anteriormente, compreendemos que, se o desenvolvimento estivesse atrelado somente às etapas fixas de desenvolvimento, as crianças não agiriam de modo tão singular. Todas iriam comportar-se conforme padrões preestabelecidos e do modo como os professores haviam orientado, mas as experiências pessoais fazem com que cada indivíduo aja de determinada maneira, conforme a ocasião, imputando um consumo produtivo aos bens culturais ofertados nas aulas (CERTEAU, 1994).

Certeau (1994) argumenta que os sentidos são singulares e estão sujeitos a diferentes usos conforme as situações. Esses usos apontam uma antidisciplina: os infantis não são seres passivos à ordem imposta, tampouco estão condicionados a etapas fixas de desenvolvimento; eles são praticantes do cotidiano que agem astuciosamente para fazer valer os seus interesses e necessidades. Essa característica do comportamento infantil foi evidenciada no fragmento extraído do

texto de Klippel (2013), ao demonstrar que as crianças não se comportam do mesmo modo diante dos jogos trabalhados pelo professor. Rocha (2001, p. 32) argumenta:

A tradição de estudos da educação, até então voltada para processos e métodos pedagógicos, como busca de orientações únicas e gerais para a educação das crianças, tratadas de forma abstrata e universal, revela seu esgotamento ante as expectativas sociais e políticas dos “novos tempos”, em especial em países marcados por uma extrema desigualdade social e pela pobreza.

Sarmiento (2013) afirma que o campo sociológico não consegue dar conta da complexidade infantil nem tem a pretensão de constituir uma teoria substitutiva da psicologia piagetiana. Pelo contrário, o campo está aberto a contribuições de outras áreas, pois está consciente de que não conseguirá cumprir seu programa teórico se não dialogar com outras disciplinas.⁵⁰

Análise 1.2 – Características do desenvolvimento infantil

Apesar das singularidades das crianças, paradoxalmente os trabalhos também evidenciam aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil que são comuns à grande parte das crianças, como se observa nos fragmentos abaixo:

A construção de estratégias de trabalho para as turmas de diferentes faixas etárias não deve negligenciar os processos das crianças de maturação, movimentação (NUNES, 2007, p. 132).

As atividades realizadas com as turmas do Berçário I estão relacionadas com as demandas sensorio-motoras; já as aulas construídas com o Berçário II têm a imaginação e a fantasia como centralidade do processo pedagógico (MELLO et al., 2012a, p. 101).

As brincadeiras realizadas com maior sucesso foram aquelas ancoradas em materiais concretos, perceptíveis aos sentidos dos alunos. Os comandos sensoriais foram mais eficientes do que os comandos verbais, isto é, a utilização dos instrumentos musicais da

⁵⁰ Os trabalhos da Sociologia da Infância têm dialogado com os contributos de outras disciplinas científicas, o que nos possibilita destacar: a história da infância com base nos autores Ariès, Hendrick, Heywood; a antropologia com os autores Mead e Hardman; a psicologia crítica e a psicologia cultural com os autores Vygotsky e Rogoff; a neurociência com Damásio, Spelke e Kinzler; a filosofia com os autores Benjamin e Agamben (SARMENTO, 2013). Destacamos que, neste estudo, a interdisciplinaridade aconteceu especialmente com a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky.

capoeira (berimbau, pandeiro e atabaque) despertou o interesse e a atenção dos alunos (MELLO et al., 2012b, p. 129).

[...] é na interação também com o objeto que as crianças constroem mecanismos mais gerais de funcionamento e apropriação do conhecimento (OLIVEIRA; MARTINS; PIMENTEL, 2013, p. 120).

Durante os jogos, as crianças transitam por situações imaginárias, entretanto permanecem ligadas à realidade ao escolherem para brincar objetos que se assemelham, seja na forma, seja na função, ao que está sendo representado (MELLO; ASSIS; SANTOS, 2013, p. 75).

[...] é possível perceber as crianças dispersas, interagindo com os brinquedos de maneira individualizada. As interações, quando ocorriam, eram na disputa pelos brinquedos (ROSA, 2014, p. 77).

Além de as crianças apresentarem singularidades, elas possuem características do desenvolvimento que são comuns a todas, conforme pudemos observar nos fragmentos acima.

Compreendemos que as práticas pedagógicas da Educação Física desenvolvidas com os infantis precisam contemplar essas especificidades nas relações de ensino-aprendizagem com as crianças. De maneira geral, os dados apontam características maturacionais do desenvolvimento infantil e o modo como esse processo pode ser considerado nas práticas pedagógicas que com elas são desenvolvidas na educação infantil.

De acordo com Vygostky (1994), autor da psicologia sócio-histórica, as crianças, em média, até 2 anos e meio de idade, estão em processo de desenvolvimento em que os objetos são utilizados como fonte de prazer para satisfazer suas necessidades, pois há uma ligação mais concreta com o mundo. Baseado em Buhler, esse autor destaca que a criança pequena começa a conhecer o mundo pela boca, depois com as mãos e, só mais tarde, com a visão e com a audição. Os dados apontam essas características dos infantis e destacam a realização de atividades ligadas à relação sensório-motora e aos objetos concretos. Coutinho (2013), tratando de meninas e meninos pequenos, argumenta que, devido à influência de aspectos biológicos, as experiências de brincadeiras das crianças estão, na maioria das vezes, ancoradas na exploração de objetos e do próprio corpo.

Devido a essa relação de prazer que as crianças pequenas estabelecem com os objetos e com o próprio corpo, muitas atividades são realizadas de forma individualizada (COUTINHO, 2013). Por isso, esses aspectos precisam ser considerados nas aulas de Educação Física, pois os infantis brincam sozinhos e disputam objetos.

Com o desenvolvimento maturacional e com a influência da cultura que as cercam, as crianças vão estabelecendo novas relações com o meio. Por exemplo, a percepção/ligação com os objetos deixa de ser mecânica e passa a ser ativa (VYGOTSKY, 1994), ou seja, a criança começa a estabelecer sentidos, “[...] é a passagem da percepção puramente fisiológica para percepção cultural, em que as imagens visuais passam ter um brilho incomum” (VYGOTSKY, 1994, p. 159). Um dos modos para potencializar essa transição é a utilização de jogos e de brincadeiras, principalmente as de faz de conta, para as crianças da educação infantil que começaram a desenvolver os sistemas simbólicos de representação da realidade.

Para Vygotsky (1994), as crianças na educação infantil estão, a todo o momento, submetidas a processos de desenvolvimento biológico e cultural, há uma linha tênue e não tem como conceber essa relação por meio de etapas predeterminadas. Nesse sentido, destacamos a importância de os professores serem sensíveis: é necessário conhecer bem as crianças que trabalham e propor práticas de Educação Física que vão ao encontro das suas necessidades e possibilidades.

Porém, a tarefa de ensinar não está circunscrita em desenvolver apenas faculdades que as crianças “já possuem”, por isso é necessário trabalhar naquilo que Vygotsky (1994) chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1994, p. 112).

Em relação à necessidade de superarmos visões reducionistas acerca da criança, que as concebem apenas pelo prisma biológico ou pelo viés social, Marcel Mauss, em acalorada discussão com Piaget, diz: “Em suma, o senhor parte do individual, e

nós do social, mas é o mesmo objeto que observamos por lados opostos do binóculo.” (MAUSS, 2010, p. 239).

2) Eixo Conteúdo de ensino

Na análise desse eixo, estabelecemos as seguintes subcategorias temáticas: potencialidades das brincadeiras e dos jogos; o jogar e o brincar como especificidade da criança. Essas subcategorias temáticas são apresentadas no Gráfico 12 (Conteúdo de Ensino):

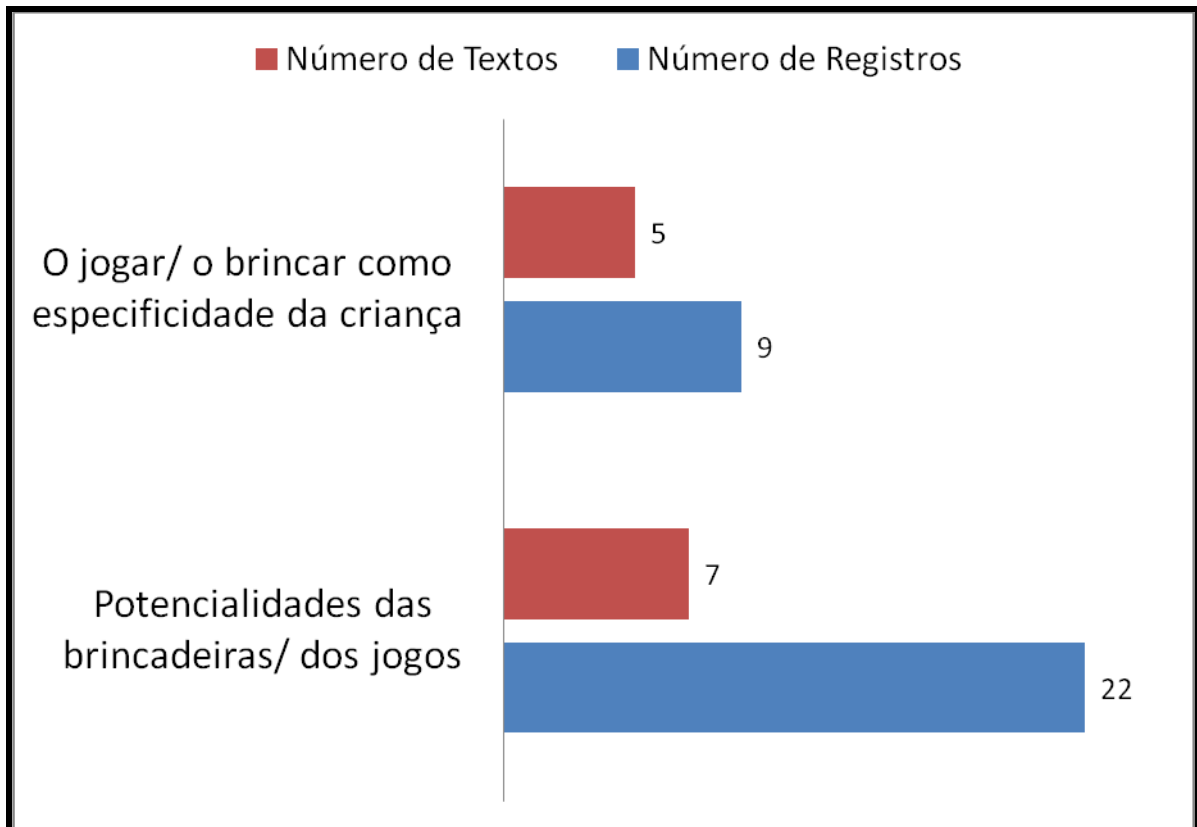


Gráfico 12 – Conteúdo de ensino

Análise 2.1 – O jogar e o brincar como especificidade da criança

Os fragmentos abaixo, extraídos dos textos analisados, evidenciam o agir, materializado no jogar e no brincar, como elemento central no trabalho pedagógico com as crianças:

[...] as experiências de movimento corporal das crianças são uma fonte instituidora de um modo válido de reconhecer a criança como sujeito de ação social pelo seu ponto de vista (ANDRADE FILHO, 2011, p. 230).

[...] para as crianças, basta ficar no pátio para que os jogos apareçam e esses jogos surgem conforme o que há de disponível e

segundo os interesses que elas têm naquele momento (KLIPPEL, 2013, p. 106).

Esse objeto social que perpassa o cotidiano infantil – a brincadeira – é marcado pela historicidade cultural e que por si compõe a cultura infantil (OLIVEIRA; MARTINS; PIMENTEL, 2013, p. 123).

Os dados produzidos evidenciam que o jogo foi vivenciado em duas dimensões: em momentos espontâneos [...] e em momentos de aula (MELLO; ASSIS; SANTOS, 2013, p. 73).

[...] as experiências de movimento corporal das crianças configuram, sim, um modo de produção de subjetividade objetivada – conhecimento, socialização e cultura de pares – próprio da criança a partir do trabalho educativo que se realiza na instituição infantil cotidianamente (ANDRADE FILHO, 2013, p. 68).

Os registros evidenciam que a ação, materializada nos jogos e nas brincadeiras, é um aspecto constituinte do comportamento infantil. As crianças com os seus pares produzem cultura por meio de suas ações lúdicas.

Considerando que a ação é a principal forma de expressão e de relação das crianças com o mundo e com os outros, ressaltamos a potencialidade pedagógica da cultura de movimento para o desenvolvimento e socialização dos infantes. Diferentemente do movimento,⁵¹ a ação é carregada de sentidos, de história e de cultura e se manifesta, sobretudo, nos jogos e nas brincadeiras realizadas pelas crianças. Autores da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008; CORSARO, 2011) destacam que os jogos e as brincadeiras fazem parte da cultura infantil. Sarmento (2002) nos traz uma passagem que ressalta a importância dessa manifestação cultural para as crianças:

[...] o que relatos e estudos das crianças da guerra nos contam é essa forma de conseguir criar um mundo outro, nas condições da mais dura adversidade, através do jogo e da ficção de uma existência onde até o horror aparece transmutado em projeção imaginária de uma realidade alternativa. Pedro Rosa Mendes conta no livro 'a Baía dos Tigres' que viu uma criança entre as ruínas da cidade do Bié, em Angola, jogando futebol, indiferente à desolação à sua volta. O esférico com que se entretinha – imaginando-se o Eusébio ou o Pelé da época, como qualquer criança de qualquer outra parte do mundo- era, à falta de melhor, os restos de uma caveira humana: 'não é por maldade. O crânio estava disponível, perto e seco. Tu e eu conhecemos as balizas da humanidade: crânios enterram-se, bolas são redondas (2002, p. 1-2).

⁵¹ Andrade Filho utilizar a expressão “experiência de movimento corporal”, apesar de ele utilizar a palavra movimento, ele atribui a ela o significado que estamos atribuindo à palavra agir.

Há uma ampla discussão acerca dos jogos e das brincadeiras nos documentos que orientam a educação infantil do Brasil.⁵² Esses documentos afirmam que as manifestações culturais lúdicas são constitutivas da infância e, por isso, se configuram como eixos norteadores do trabalho pedagógico na educação infantil, conforme podemos constatar no fragmento abaixo, extraído do documento “Brinquedos e Brincadeiras de Creches”:

O brinquedo e a brincadeira são constitutivos da infância. A brincadeira é, para a criança, um dos principais meios de expressão que possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo. Valorizar o brincar significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa maior espaço de tempo na infância. A aquisição de brinquedos para uso das crianças na Educação Infantil é uma estratégia de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura. A partir dessa perspectiva, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2012, p. 32).

Destacamos que os jogos e as brincadeiras e, conseqüentemente, os brinquedos devem fazer parte do conteúdo de ensino da educação infantil. Entretanto, como destacado no RCNEI (1998), ainda persiste representações de que a atividade lúdica impede a concentração, a atenção e a aprendizagem de conteúdos cognitivos, especialmente relacionados à leitura e à escrita. Desse modo, práticas pedagógicas que utilizam as ações lúdicas como eixo de trabalho desenvolvem um agir disciplinado, com sequências de atividades em que a criança devem comportar-se conforme orientações previamente determinadas, limitando assim suas possibilidades de expressão. O jogo e a brincadeira, nessa perspectiva, são concebidos como meio, como recurso metodológico para potencializar outras

⁵² 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).

aprendizagens. Há uma apropriação funcionalista das atividades lúdicas que, em muitos casos, destitui o prazer e a autonomia das crianças.

Porém, ao perceberem o papel que as ações lúdicas desempenham na construção das identidades infantis, as DCNEB (BRASIL, 2013) concluem que a falta de ação é que atrapalha os processos de desenvolvimento das crianças.

Grande parte dos (as) professores (as) de educação infantil não possui uma formação ampliada sobre a importância dos jogos e das brincadeiras para os infantis e veem os momentos lúdicos como recreação para as crianças e descanso para os docentes (PONTES; ALENCAR, 2012). Rita Coelho, coordenadora geral de educação infantil da Secretaria de Educação Básica, em palestra⁵³ ministrada no encontro sobre a Educação Infantil em Tempo Integral de Vitória/ES (2014), adverte que a formação dos (as) pedagogos (as) não tem contribuído para a prática pedagógica com os jogos e as brincadeiras, pois, cada vez mais cedo, têm sido instituídas, nas instituições da pequena infância, práticas típicas do ensino fundamental. Apesar do avanço em relação aos documentos que regem a educação infantil, nas práticas cotidianas e nas representações dos adultos o corpo e o movimento possuem pouco valor para a educação formal, sendo considerado como o “outro” da razão (BORBA, 2009), que precisa ser docilizado e controlado para não atrapalhar as aprendizagens de cunho cognitivo.

O agir para criança significa muito mais do que simplesmente movimentar o corpo. Mediante a ação que surge desde o nascimento, a criança interage com o mundo, constituindo a sua primeira linguagem:

[...] o movimento⁵⁴ humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio do seu teor expressivo (RCNEI, v. 3, 1998, p. 15).

Como apresentado na análise contextual, dos 13 trabalhos analisados, cinco estudos contemplaram todos os grupos da educação infantil (0 a 6 anos),⁵⁵ o mesmo número de trabalho incide sobre a pré-escola (4 a 6 anos) e três estudos recaíram

⁵³ A palestra foi proferida no “Seminário Nacional de Educação Infantil em Tempo Integral: desafios e perspectivas no contexto das políticas públicas”, realizado no Teatro Universitário da UFES, em 27 e 28 de maio de 2014.

⁵⁴ A palavra movimento, expressa no RCNEI, converge com o sentido que atribuímos à palavra ação.

⁵⁵ Ver nota 9.

sobre a creche (0 a 3 anos). Novamente estamos explicitando essas informações para entendermos a correlação dos jogos e das brincadeiras com o desenvolvimento biológico e social das crianças.

No trato pedagógico dos jogos e das brincadeiras, é necessário considerar as dimensões biológicas e culturais presentes no desenvolvimento infantil. A divisão da educação infantil em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos) é demarcada, sobretudo, pela capacidade simbólica que as crianças possuem para representar a realidade. Na creche, as crianças ainda estão em processo de internalização dos sistemas simbólicos, em especial a linguagem verbal,⁵⁶ já na pré-escola, as crianças já operam habitualmente esses sistemas. Essas características influenciam decisivamente nos tipos de jogos e brincadeiras que serão trabalhados em cada período: na creche, privilegiam-se os jogos sensório-motores, centrados na utilização de objetos, que exigem processos elementares de mediação simbólica; já na pré-escola, os jogos de faz de conta são amplamente utilizados para potencializar a criatividade e a operação das crianças no plano das representações. Essas características serão aprofundadas na próxima subcategoria.

Análise 2.2 – Potencialidades pedagógicas dos jogos e das brincadeiras

Os fragmentos abaixo evidenciam as potencialidades dos jogos e das brincadeiras para a intervenção pedagógica da Educação Física com a educação infantil nos diferentes níveis desta etapa da educação básica:

A configuração do processo de ensino-aprendizagem da Educação Física na Educação Infantil para as crianças em idade pré-verbal deve levar em consideração a importância que o jogo de manipulação de objetos tem na construção de conhecimento de mundo dessas crianças e suas implicações para o seu aprendizado e desenvolvimento (MELLO et al., 2012a, p. 100).

No contexto do jogo verbal, após o aparecimento da linguagem, jogar passa a ser potencialmente uma fonte de comunicação das crianças consigo e com os outros, sejam eles objeto, sejam pessoas (SANTOS et al., 2012, p. 114).

Dentre os principais desafios encontrados, destaca-se a compreensão dos movimentos da capoeira [...] as nossas explicações, que ocorriam fundamentalmente pela verbalização, não

⁵⁶ Pensamento e linguagem (VYGOTSKY, 2005).

causavam efeitos desejados [...] diante desse impasse, utilizamos como estratégia que se demonstrou bastante produtiva: brincadeiras com a imitação de animais. Como a imitação de determinados animais, como o cavalo, o gato, o caranguejo, a cobra e o macaco, possui semelhança com alguns movimentos da capoeira (MELLO et al., 2012b, p. 127)

[...] com o exposto até aqui sobre a relação das crianças com o jogo, que é uma das principais linguagens das crianças e uma atividade que as atrai e as motiva, alvo do seu comportamento e ação [...] o jogo não pode deixar de ser um dos principais eixos do trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil [...] o trabalho com o jogo pretende contemplar as crianças em sua pluralidade e concebê-las como produtoras de cultura, sujeitos de direitos (KLIPPEL, 2013, p. 103).

Podemos perceber uma construção pessoal e coletiva do conhecimento nesse momento em que as crianças ao brincarem entre si apropriavam-se dos conhecimentos nas mais variadas dimensões (OLIVEIRA; MARTINS; PIMENTEL, 2013, p. 126).

[...] é difícil para a criança separar o significado do objeto, ou seja, operar com signos. Durante o desenvolvimento do processo de operar com signos, é comum observamos nos jogos a utilização de objetos semelhantes ao real (MELLO; ASSIS; SANTOS, 2013, p. 74).

A utilização dos brinquedos auxiliou na construção das relações das crianças com os saberes propostos pelo professor de Educação Física [...] A brincadeira, mediada pelos brinquedos, é um dos principais meios de a criança interagir e se relacionar com os contextos em que está inserida (ROSA, 2014, p. 67).

Para que o jogo faça sentido para a criança e se torne um meio adequado para o trabalho pedagógico, é necessário atentar para os aspectos culturais e biológicos do desenvolvimento infantil. Considerando os fragmentos acima, percebemos reflexões dos autores sobre esses aspectos, com especial atenção para os jogos manipulativos e simbólicos.

As crianças mais novas, que ainda não possuem uma linguagem verbal articulada, estabelecem relações com o brincar que Coutinho (2010; 2013) denominou como movimentos de encontro e de fruição: o primeiro revela a ação social entre os bebês; o segundo denota a apreciação de brincadeiras realizadas de modo solitário com a manipulação de objetos. Para a autora, esses dois movimentos despertam nas crianças o prazer, a alegria e a oportunidade de criação. Por isso, entendemos que as instituições de educação infantil, em especial os professores de Educação Física, devem oferecer oportunidades para que os infantis vivenciem essas possibilidades.

Em relação à fruição, Coutinho (2013) destaca que é comum observarmos crianças pequenas brincando sozinhas, com objetos e com o próprio corpo. A autora entende por fruição

[...] a possibilidade de tirar proveito de algo, gozar da sua posse, da sua contemplação e do seu uso. Assim, a fruição aparece como experiência, como a vivência da sua subjetividade, que permite elaborar e reelaborar a sua realidade. A fruição é constitutiva dos processos de criação, nos quais a instituição tem um papel fundamental e fundante, é o sujeito levado pela sua subjetividade, pelos seus sentimentos (COUTINHO, 2010, p. 159-160).

Para que as situações de fruição sejam significativas e enriquecedoras para as crianças, os textos apontam a necessidade de organizar o ambiente com elementos significativos, haver um espaço adequado com a presença de objetos variados que possibilitem a vivência de diferentes experiências.

Rosseti-Ferreira e Oliveira (2009) discutem acerca dos jogos com os bebês. Para elas, atividades como o “esconde-esconde” e as imitações, realizadas entre o adulto/professor e o bebê, potencializam a entrada da criança no complexo mundo da linguagem de forma lúdica. À medida que o professor proporciona esse tipo de atividade, ele potencializa a interação das crianças e contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores:⁵⁷

Esse modo de brincar vai circunscrever a brincadeira da criança pequena com outras crianças e transformá-la, dado que o vínculo afetivo criado entre os parceiros oferece às crianças segurança para elas extrapolarem novas formas de conhecer o mundo, de construir identidades, de lidar com sua autonomia, de enriquecer sua capacidade de lidar com símbolos e com a emergente linguagem. Assim, os modos de brincar com o outro se transformam conforme o parceiro e a situação, modificando-se com a idade e a experiência de vida (ROSSETI-FERREIRA; OLIVEIRA, 2009, p. 62).

A brincadeira como encontro (COUTINHO, 2013) é um momento privilegiado para a internalização e ressignificação da cultura. Ela é ampliada à medida que as crianças desenvolvem a linguagem oral; entretanto, o seu início é mediado pela própria

⁵⁷ Para Vygotsky (1994), as funções psicológicas superiores são constituídas nas relações sociais, diferenciando radicalmente o funcionamento psicológico humano do comportamento dos outros animais. São exemplos de funções psicológicas superiores: linguagem, percepção, caráter, temperamento, emoções, afeto, raciocínio, moral, comportamento voluntário, imitação, imaginação, entre outras.

linguagem corporal. A autora destaca que esses momentos são potencializados por situações do faz de conta, em que os infantis transitam entre o imaginário e o real.

Sarmiento (2002) salienta que a criança, desde a mais tenra idade, começa a desenvolver experiências primordiais com os jogos simbólicos. Segundo o autor, essas experiências contribuem para a construção de sentidos nas ações das crianças, progressivamente elas interagem e constroem coletivamente, com os seus pares, experiências de vida e apreensão do mundo em que vivem. Por isso, como evidenciado nos fragmentos apresentados, os jogos de faz de conta, os verbais, os historiados passam a ser fonte de prazer e de criação para as crianças.

Diferentemente do que foi vinculado pelas abordagens psicológicas tradicionais, o imaginário infantil é uma forma de suprir um déficit, pois “[...] as crianças imaginam o mundo porque carecem de um pensamento objetivo ou porque estão imperfeitamente formados os seus laços racionais com a realidade” (SARMENTO, 2002, p. 2). A Sociologia da Infância, em consonância com novas vertentes da psicologia, tem partilhado de outras interpretações acerca do imaginário infantil. Contrariamente à ideia de que a diferença entre o jogo simbólico da criança e o do adulto está calcada na imaturidade, essas matrizes salientam que a diferença está no princípio de transposição imaginária do real, ou seja, no modo como acontece essa transposição. Por exemplo, tanto nas narrativas cinematográficas quanto nas brincadeiras das crianças, as situações imaginárias estão presentes, pois são características essencialmente humanas. Portanto, por ordem de diferenças de usos, e não por déficit, é que a Sociologia da Infância traz essa discussão para o campo.

O uso da capacidade de imaginar é radicalizado pelos infantis, pois eles utilizam a todo o momento. Segundo Sarmiento, o imaginário infantil “[...] é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e possibilidades” (2002, p. 3). No mesmo sentido, Vygotsky (1994) discute o papel do jogo de faz de conta para o desenvolvimento da capacidade de representar simbolicamente a realidade. Crianças que estão no início da educação infantil se encontram em uma etapa do desenvolvimento em que “[...] a imaginação é um processo psicológico novo [...] representa uma forma especificamente humana

de atividade consciente, não estando presente na consciência de crianças muito pequenas” (VYGOTSKY, 1994, p. 122).

Nesse sentido, as brincadeiras de faz de conta contribuem para o alargamento da capacidade de representar a realidade, pois ajudam a separar objeto de significado e agem na zona de desenvolvimento proximal, pois, durante as brincadeiras, as crianças assumem papéis sociais que estão além do seu nível de desenvolvimento real.

O comportamento da criança pequena é “determinado” pelas condições ambientais, ou seja, por aquilo que está no seu campo perceptual presente. Desse modo, os objetos induzem o que ela tem que fazer, pois possuem uma força motivadora. Já relativamente às crianças com idade verbal, o significado começa a se separar dos objetos e a ação é mediada por representações, e não pelas “coisas em si”. Nesse momento, elas passam por um período de transição e aprendem a agir no plano simbólico (VYGOTSKY, 1994).

Durante esse processo, o autor destaca a importância das brincadeiras com a utilização de objetos/brinquedos, pois esses instrumentos auxiliam na transição do concreto para o simbólico. Desse modo, destacamos a importância na utilização de objetos e brinquedos nas aulas de Educação Física para proporcionar aos infantis momentos e espaços propícios. Porém, para que essa transição ocorra, é necessário que esse ambiente seja organizado de forma planejada e que haja mediação por parte dos professores, para que as possibilidades imagéticas das crianças sejam ampliadas.

As ações das crianças, nas brincadeiras de faz de conta, geralmente se submetem às condutas/regras típicas das situações representadas. São justamente as regras implícitas nas brincadeiras que fazem com que elas se comportem de forma mais avançada do que aquela habitual para sua idade. Desse modo, as crianças internalizam regras que estão além do seu nível de desenvolvimento real, operando na zona de desenvolvimento proximal. Na incorporação dessas regras, mediada pelo jogo simbólico, não há uma reprodução mecânica do que acontece na vida social. Ocorre um processo de apropriação tornando o momento da brincadeira um espaço em que a realidade é pensada, transformada e reinventada, sob os próprios modos de ser (BORBA, 2009).

3) Eixo Metodologia

O eixo metodologia foi o que apresentou o maior número de subcategorias temáticas. Isso para a elaboração de uma perspectiva pedagógica é muito significativo, pois a metodologia diz o “como fazer”, nesse caso, como operar com uma visão de infância que concebe as crianças como sujeitos de direitos, protagonistas e atores dos processos de ensino-aprendizagem mediados pela Educação Física na Educação Infantil.

Para realizarmos a análise desse eixo, desmembramos os dados em quatro subcategorias: *criança como produtora de cultura*; *valorização da subjetividade infantil*; *tempos na educação infantil* e *diálogos entre diferentes linguagens e profissionais da educação infantil*. Em cada subcategoria, analisamos as categorias temáticas, que estão expressas em gráficos.

A seguir, analisamos a primeira subcategoria: a criança como produtora de cultura. O Gráfico 13 apresenta os elementos contidos nessa subcategoria: consumo produtivo, participação infantil e protagonismo infantil.

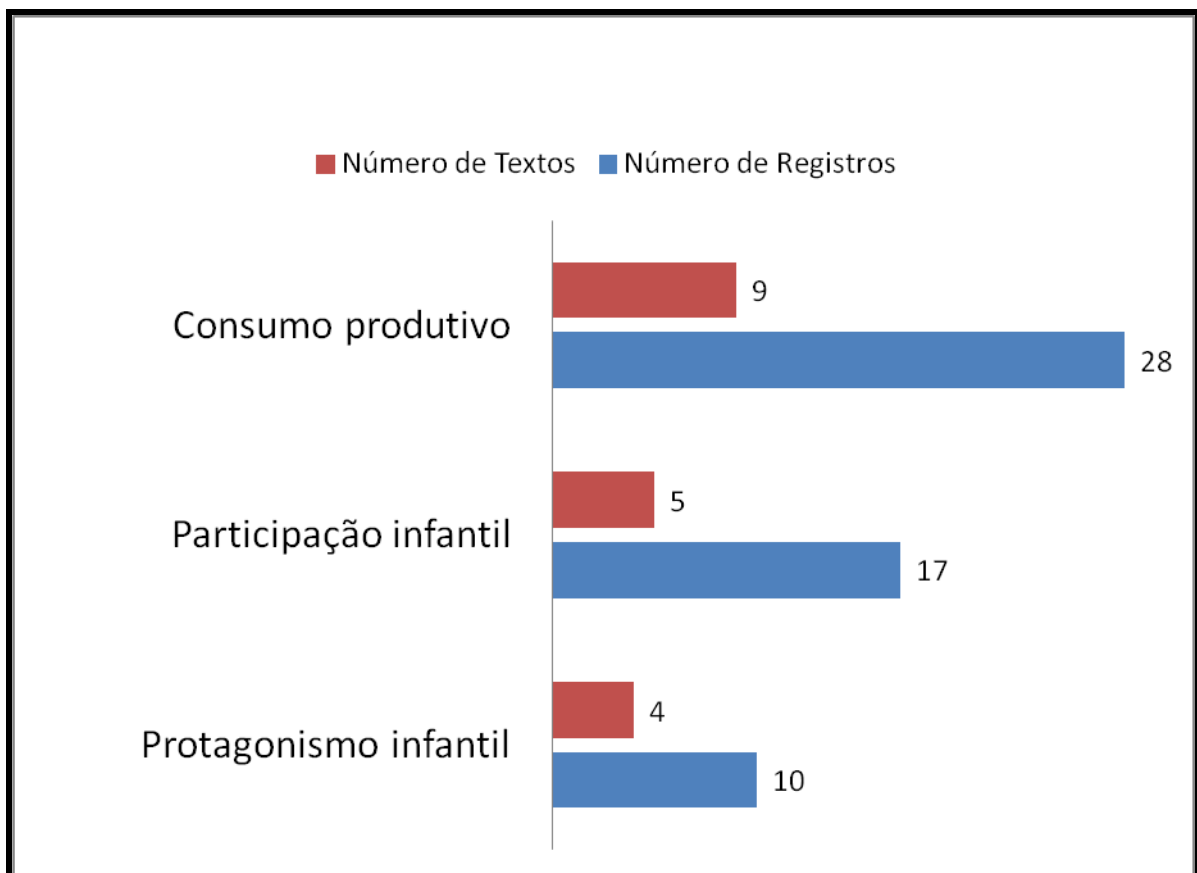


Gráfico 13 – Criança como produtora de cultura

Análise 3.1 – Consumo produtivo

Os registros abaixo explicitam os modos como as crianças consumiram as práticas/atividades realizadas nas aulas de Educação Física. De maneira geral, podemos afirmar que elas agem de modo singular diante do que lhes é ofertado.

[...] no dia a dia da educação infantil observada de dentro, quando há atividades propostas pelas professoras e auxiliares, as crianças normalmente envolvem-se e procuram desenvolvê-las, em parte como as professoras orientam, em parte como lhes parece possível ou interessante fazê-lo (ANDRADE FILHO, 2011, p. 222).

As regras se misturavam, as crianças se embolavam e, às vezes, o prazer dos piques estava em correr, em ter mais de um perseguidor na brincadeira, em vivenciar esse papel sem apanhar ninguém para continuar em evidência, em criar outras brincadeiras concomitantemente, em fugir para outros espaços, em apreciar os colegas e as professoras brincando. Impossível perceber homogeneidade numa aula com tantas crianças, com formas diferentes de se relacionar com a brincadeira e com as pessoas (NUNES; FERREIRA NETO, 2011, p. 6).

[...] o imitar é uma forma de internalizar as aprendizagens sociais. Entretanto, esse processo de internalização social não ocorre de maneira mecânica, pois, ao reproduzir aspectos do mundo exterior, as crianças o fazem com as marcas da sua singularidade (MELLO et al., 2012, p. 102).

O faz de conta vai permitir às crianças recriarem experiências da vida cotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes sentidos e significados múltiplos (SANTOS, et al., 2012, p. 113).

[...] não é o jogo, a atividade em si, que determina o que as crianças devem fazer, mas são as crianças, na relação que estabelecem com o jogo, a partir dos significados que lhe atribuem, que determinam o uso que darão a ele (KLIPPEL, 2013, p. 94).

[...] durante nossas intervenções percebeu-se que as crianças não se reduzem ao espaço da aula uma vez que elas inventam mil maneiras de fazer o cotidiano. Jogando com os mecanismos de disciplina através de ações “minúsculas” como, por exemplo, quando ao final da intervenção ainda continuam brincando, aprendendo e desenvolvendo-se, as crianças se afirmam enquanto consumidoras do brincar para além do momento do que numa situação escolarizada, remeteria ao espaço da aula (OLIVEIRA; MARTINS; PIMENTEL, 2013, p. 129).

O motivo de o professor organizar os alunos em pequenos grupos está relacionado com a complexidade das regras, já que a maioria das crianças não as compreendiam. Mediante essa dificuldade as crianças adequavam as atividades às suas necessidades. A

realização da atividade não perpassava pelas regras em si, mas priorizava sua finalidade, como fazer o gol, e o prazer e a alegria em participar das aulas (MELLO; ASSIS; SANTOS, p. 82).

[...] frequentemente as crianças gostam das atividades que lhes são prescritas. Entretanto, interferem decisivamente no modo como as atividades são realizadas. Na ação as crianças sugerem e até impõem outros conteúdos e outros modos de experienciá-los, diferentes daqueles que normalmente a professora prescreve (ANDRADE FILHO, 2013, p. 60).

Elas (crianças) não se restringiram a fazer somente o que o professor propôs, pois desenvolveram ações autônomas e criativas a partir do que foi sugerido pelo docente. Também inventaram outras formas de brincar, ou seja, consumiram à sua maneira o que foi oferecido. Mesmo tão pequenas, elas ressignificaram os modos de brincar apresentados pelo professor e produziram cultura (ROSA, 2014, p. 71).

Os dados revelam o consumo produtivo das crianças, dando visibilidade a aspectos que, muitas vezes, passam despercebidos nas práticas pedagógicas com as crianças. Normalmente o que os consumidores fazem desaparece nas organizações, os produtos não deixam lugar para o consumidor marcar a sua existência. Esses usos particulares que as crianças fazem nas aulas de Educação Física, na maior parte dos casos, se perdem em meio à organização escolar, ao modo como as instituições se estruturam. Para Certeau (1994, p. 93), esses usos

[...] são tanto menos visíveis como as redes do enquadramento se fazem mais apertadas, ágeis e totalitárias [...] eles desaparecem nas organizações colonizadoras cujos produtos não deixam lugar para consumidores marcarem sua atividade.

Porém, existe fora dessa lógica, daquilo que as instituições conseguem organizar, uma vida cotidiana, com operações e usos práticos que foram constituídos e reconstituídos de acordo com as situações vivenciadas (ALVES; OLIVEIRA, 1998), conforme evidenciado nos registros.

As maneiras de fazer, as ações das crianças, obedecem a regras diferentes daquelas propostas para a aula. Elas agem taticamente ante as estratégias para fazer valer as suas vontades e necessidades, “[...] criam um jogo mediante a estratificação de funcionamento diferentes e interferentes” (CERTEAU, 1994, p. 93). Elas são praticantes ativos, que interpretam e agem no mundo (SARMENTO, 2005). Para além do consumo puro e simples, os infantis desenvolvem ações, fabricam

formas e alternativas de usos. Eles criam para si maneiras de utilizar a ordem imposta sem sair das aulas de Educação Física, sem deixar de realizar as atividades propostas pelo professor.

De maneira geral, os registros denotam que as crianças procuraram realizar as atividades nas aulas de Educação Física conforme foram propostas pelos professores, mas, em algumas situações, essa convergência de expectativas não se manteve ao longo de toda atividade, desencadeando ações táticas das crianças em face das estratégias estabelecidas pelo professor. Pensando em elementos para uma perspectiva pedagógica centrada nas crianças, consideramos necessário dar visibilidade a essas “resistências” que ocorrem nas aulas, pois entendemos que elas são as “chaves” no estabelecimento de práticas que respeitem as expectativas e interesses das crianças. Concordamos com o argumento de Alves e Oliveira (1998, p. 1) sobre a necessidade de:

[...] buscar outras formas de organizar dados e conhecimentos sobre as realidades escolares, que possam nos ajudar a compreendê-las em suas complexidades e articulações, para nelas buscar intervir de modo mais consoante com as especificidades locais e individuais.

Parte dessa complexidade é decorrente das apropriações singulares que as crianças fazem da cultura mediada pela escola. Nesse sentido, a Sociologia da Infância se afasta da perspectiva tradicional de socialização que enxerga os infantis como seres passivos aos ensinamentos dos professores (MARCHI, 2010). Agostinho (2010) afirma que os infantis tanto se adaptam quanto praticam o que lhe foi ensinado do modo inovador e criativo. Eles utilizam os saberes mediados pelos professores para variados fins, diferentemente do modo que originalmente foram concebidos pelos docentes.

E como devem agir os professores diante dessa situação? Ao concebermos as crianças na qualidade de protagonistas e sujeitos ativos dos processos de ensino-aprendizagem empreendidos pela Educação Física, as suas produções não podem perder-se na complexidade do cotidiano. Elas, mas não apenas elas, servem de alavanca propulsora para novas práticas. Os professores precisam atentar e estar sensíveis ao fazer estético realizado pelos infantis, para utilizá-lo em seus planejamentos e, por meio dessas maneiras de fazer produzidas pelas crianças,

elaborar um novo caminho metodológico. Sarmiento⁵⁸ chama a atenção para as produções infantis, indicando que elas fornecem pistas para instituir práticas centradas nas crianças.

Análise 3.2 – Participação infantil

Além das maneiras e artes de fazer produzidas pelas crianças, os registros evidenciaram modos de participações específicas das crianças nas aulas de Educação Física, que denotam um envolvimento ativo dos infantis nos encaminhamentos pedagógicos adotados pelo professor, conforme se observa nos seguintes fragmentos:

Ao final de cada aula resgatávamos o que havíamos feito e discutíamos o que foi mais interessante, conforme a reflexão dos alunos. Quando iniciávamos a aula seguinte, fazíamos o resgate da aula anterior e com base neles construíamos novos conhecimentos (SANTOS; NUNES, 2006, p. 7).

Após as vivências com os piques, delineamos o trabalho com a amarelinha. [...] As professoras especialistas tinham como objetivo conhecer o que as crianças entendiam sobre a brincadeira, levá-las a vivenciar a atividade e possibilitar novas formas de trabalho com esse jogo por meio de intervenções criadas coletivamente [...]. Uma das estratégias para incentivar as crianças e valorizar o seu trabalho foi construir uma amarelinha colorida no papelão com elas (NUNES, 2007, p. 117-118).

Para introdução dessa autora (Tarsila do Amaral) às crianças foi pensada uma história a partir das suas obras e um diálogo buscando cativar os alunos e despertar o interesse deles [...] o detalhe é que as crianças ajudaram a construir essa história e interagiram continuamente no processo de apropriação do conteúdo. Isso permitiu rever o planejamento e buscar novas formas de interlocução com as crianças e Tarsila (AMARAL; SILVA; MARCHIORI, 2010, p. 63-64).

[...] buscavam (professora e pesquisadora) conhecer e valorizar as sugestões cotidianas das crianças, o que nos levou a brincar de pique alto, baixo, bóia, bola, gelo e corrente (NUNES; FERREIRA NETO, 2011, p.6).

[...] a professora teve preocupação em fazer com que as crianças participassem de algumas aulas ativamente, com vozes ativas e como protagonistas (KLIPPEL, 2013, p. 122).

⁵⁸ Palestra ministrada na Universidade Federal do Espírito Santo, em 23 de maio de 2014, no “Seminário Nacional de Educação Infantil em Tempo Integral: desafios e perspectivas no contexto das políticas públicas”.

Os fragmentos dos textos acima apresentados demonstram as estratégias adotadas pelos professores de Educação Física para valorizar a participação das crianças nas aulas. Os dados revelam que a participação ocorre, sobretudo, por meio das relações dialógicas entre adulto e crianças. Porém, ressaltamos a dificuldade em considerar a participação das crianças da pré-escola, que ainda não se manifestam velhas e mais novas ocasiona diferentes demandas pela linguagem oral, de maneira articulada. Essa alteridade entre crianças mais para a participação, exigindo dos professores outros canais de interação com as crianças da pré-escola (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005).

Todos os fragmentos de textos relativos a essa subcategoria (participação infantil) foram extraídos de pesquisas com crianças que estão na pré-escola (4 a 6 anos). Essa participação ocorreu predominantemente via linguagem verbal, em situações que as crianças tiveram oportunidade de expressar os seus interesses e produzir sentidos acerca do tema que estava sendo desenvolvido nas aulas.

Mesmo as crianças possuindo linguagem verbal articulada e boa capacidade argumentativa, os professores criaram para elas ambientes acolhedores e trabalharam as relações dialógicas em contextos permeados pela imaginação, potencializando a comunicação por meio de situações em que elas transitam com maior competência. Cunha e Fernandes destacam:

A importância de **não somente dar voz à criança** [grifo nosso], mas criarmos condições para a participação, compreendendo que ela (criança) é um ator social peculiar, ou seja, utilizando como recurso a imaginação com as culturas infantis (2012, p. 36).

Sarmiento, Abrunhosa e Soares (2005) destacam que a participação das crianças, mediada pela linguagem verbal, precisa ser valorizada na educação infantil, pois ela promove a criatividade, autonomia, socialização, capacidade de escutar e partilhar decisões. De acordo com Abramowicz (2011, p. 24):

A fala da criança é uma inversão nos processos de subalternização, é um movimento político. Já sabemos que são os adultos quem falam das/sobre as crianças e que isso faz parte de uma das linhas do processo que chamamos de socialização. É o adulto quem fala na nossa hierárquica ordem discursiva. É importante destacar que não há algo na fala das crianças que seja excepcional ou diferente (apesar de que pode casualmente até haver), mas a criança ao falar, faz uma inversão hierárquica discursiva que faz falar

aquelas cujas falas não são levadas em conta, não são consideradas.

Ao buscarmos uma perspectiva pedagógica para a intervenção da Educação Física com a educação infantil centrada nas crianças, ressaltamos a importância de valorizar a linguagem infantil. Contudo, sinalizamos que é preciso ter cuidado para que a participação das crianças não vire o próprio planejamento/conteúdo de ensino dos professores. Cabe à escola proporcionar a aquisição de novos conhecimentos, por isso não devemos, sob o pretexto de considerar as produções infantis, eximir-nos da responsabilidade de ampliar o capital cultural das crianças.

A participação das crianças em assuntos que lhes dizem respeito foi uma conquista, em termos de políticas públicas para a infância, alcançada na reunião das Nações Unidas de 1989. Nela se consagrou a ideia de que os pequenos não podem ser ignorados e que essa participação deve atender à capacidade que os infantis têm de exprimir a própria opinião, ou seja, não só por meio da linguagem verbal. Outros modos também têm que ser valorizados para que essa conquista aconteça efetivamente. Para Agostinho (2010), o direito de participação da criança, independentemente da idade, não é uma ideia nova, mas a realidade mantém uma grande distância das intenções expressas nos documentos que defendem os direitos infantis.

Lister (2007) critica a forma como as crianças de 0 a 6 anos de idade são tornadas invisíveis como cidadãos, no sentido de que elas não são competentes para participar de assuntos que lhes dizem respeito. Entretanto, a autora compreende que participação dos pequenos exige um esforço maior por parte dos adultos para captar os diferentes modos de fazer e de dizer dos infantis.

Apesar de os dados apresentados não remeterem à participação por outras vias além da linguagem verbal, discutiremos as possibilidades contidas na linguagem corporal como forma de expressão e de interação da criança com o mundo e com os outros, constituindo, dessa maneira, o meio privilegiado para compreender como ela produz cultura, especialmente no âmbito da creche (0 a 3 anos de idade).

Certeau (1994), ao utilizar a metáfora do “caminhar na cidade”, aponta que os passos tecem lugares, moldam espaços e esboçam discursos sobre a cidade. Para o autor, isso é um ato de enunciação. Em seus estudos, ele compara o ato de andar

do pedestre pela cidade com o ato de falar. Assim como o referido autor, compreendemos o ato de caminhar pela cidade como algo análogo à ação realizada pelas crianças. Para Certeau (1994), o ato de caminhar é uma enunciação, assim como a língua, pois ele tem, com efeito, a tríplice função enunciativa que a língua possui:

[...] é um processo de apropriação do sistema topográfico pelo pedestre (assim como o locutor se apropria e assume a língua); é uma realização espacial do lugar (assim como o ato da palavra é uma realização sonora da língua); enfim, implica relações entre posições diferenciadas, ou seja, 'contratos' pragmáticos sob formas de movimentos (assim como a enunciação verbal é 'alocução', 'coloca o outro em face' do locutor e põe em jogo contratos entre colocutores) (CERTEAU, 1994, p. 177).

Portanto, compreendemos que as ações das crianças nas aulas de Educação Física se revelam como enunciações, como formas singulares de comunicação. Logo, as crianças, mesmo as mais novas, possuem potencialidades expressivas para participar ativamente na construção das aulas, comunicando os seus desejos, interesses e expectativas em relação ao que consideram significativo.

No entanto, na maioria das vezes, as ações das crianças nas escolas passam despercebidas pelo olhar dos professores, pois cada ato é único e traduz algo a ser observado somente pela ótica daqueles que conseguem subverter a ordem do caminhar da vida no exato momento em que ele se revela (CERTEAU, 1994). Nesse sentido, relacionamos os dados dessa subcategoria com os dados da subcategoria "consumo produtivo". Aquilo que destacamos como "maneiras e artes subversivas das crianças" pode ser entendido como táticas. Logo, o professor pode identificar essas táticas como formas de participação das crianças nas aulas.

Análise 3.3 – Protagonismo infantil

De modo a complementar a participação infantil, damos visibilidade aos registros em que o protagonismo infantil foi evidenciado. Consideramos as crianças protagonistas quando elas são os personagens centrais de uma trama, ocupando o lugar principal em um acontecimento (FERRETTI et al., 2004):

As professoras sentiram-se satisfeitas por ver o reconhecimento do projeto sendo espontaneamente valorizado pelos/as alunos/as em suas brincadeiras. Os grupos mostraram-se tão envolvidos com as atividades que as professoras preferiram, inicialmente, fazer poucas intervenções. Permitiram que as crianças fossem responsáveis pela organização com mais autonomia (NUNES, 2007, p. 125).

O movimento de dar voz e vez às crianças é um primeiro passo para estabelecer uma intervenção centrada no protagonismo desses indivíduos, colocando-os como autores de práticas pedagógicas em que as suas ações, as suas representações e as suas histórias são respeitadas e ouvidas na construção do processo de ensino-aprendizagem da Educação Física. A expectativa é que o professor esteja atento e seja sensível para interpretar as diferentes linguagens das crianças, que se materializam em suas falas, gestos e expressões. Ao ressignificar e criar cultura, as crianças revelam outras formas de se relacionar com a realidade (MELLO et al., 2012a, p. 98).

Tornar o jogo um aspecto central nas aulas de Educação Física na Educação Infantil é uma forma de contemplar as necessidades e os interesses das crianças nos processos de intervenção pedagógica. [...] a criança é respeitada como ator social e protagonista do seu processo de formação, pois é a partir dos seus desejos, necessidades, interesses e potencialidades, construídas na sua relação com outras crianças e com o adulto, que se desenvolve o processo educativo (SANTOS et al., 2012, p. 109).

[...] com o exposto até aqui sobre a relação das crianças com o jogo, que é uma das principais linguagens das crianças e uma atividade que as atrai e as motiva, alvo do seu comportamento e ação [...] o jogo não pode deixar de ser um dos principais eixos do trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil [...] o trabalho com o jogo pretende contemplar as crianças em sua pluralidade e concebê-las como produtoras de cultura, sujeitos de direitos (KLIPPEL, 2013, p. 103).

Os fragmentos apresentados evidenciam o esforço dos professores em promover o protagonismo das crianças nas suas aulas. Porém entendemos que o protagonismo infantil vai muito além de promover a participação das crianças nas aulas de Educação Física. Em nossa opinião, o protagonismo antecede essa ação e está associado a um processo mais amplo. Discutir o protagonismo infantil é discutir sobre a cultura da infância e na forma como foi e é constituída (LUZ, 2008).

O campo da Sociologia da Infância tem fortalecido a imagem de criança competente e de seu protagonismo nas relações sociais e educativas, em contraposição ao modelo adultocêntrico, desenvolvido ao longo dos anos e reforçado pelo discurso científico, que minimizou a possibilidade de envolvimento das crianças nos

processos educativos, ancorado no argumento de que elas são incompetentes de pensar e agir sobre si mesmas (NASCIMENTO, 2009).

O campo da Sociologia da Infância promoveu profícuas discussões acerca do protagonismo infantil. A ideia da “criança-ator”, desenvolvida no interior desse campo, questiona as representações tradicionais dos infantis e o seu lugar na sociedade. A origem e constituição do campo da sociologia com foco na infância se diferencia de país para país, mas algumas questões são centrais, independentemente do contexto, para considerar as crianças como protagonistas. Marchi (2010) destaca quatro delas:

[...] 1) a necessidade de "desescolarizar" a abordagem da criança, pois esta não se resume às questões colocadas pela existência da criança somente enquanto "aluno"; 2) a necessidade de opor ao modelo teórico clássico da socialização o modelo da infância como grupo de idade que tem cultura própria; 3) opor ao modelo determinista da infância o da criança como produto e produtora de cultura, 4) opor ao modelo da vulnerabilidade natural da criança a visão da infância como um grupo de idade que apresenta uma vulnerabilidade estrutural, socialmente construída - maneiras de como proporcionar uma educação infantil em que as crianças são protagonistas (2010, p. 185)

Nesse mesmo sentido, Sarmiento (2004) destaca que os princípios fundantes para efetivar o protagonismo das crianças nas instituições de educação infantil estão articulados a quatro aspectos característicos da cultura de pares dos infantis, como já apontados no capítulo 2 desta dissertação: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração. Esses aspectos como um todo precisam estar presentes à organização institucional e à prática pedagógica, para materializar um ensino em que a criança seja concebida como ator social.

A interatividade é destacada pelo lugar da cultura de pares, conforme considerado por Sarmiento (2004), como conjunto de atividade ou rotinas, em que as crianças produzem e partilham interações com seus pares. Por meio de atividades realizadas por um conjunto de crianças, elas têm a possibilidade de apropriar e reinventar o mundo que as rodeia.

Acerca da ludicidade, Luz (2008) aponta que, na dimensão lúdica, as crianças transitam com maior competência, sendo os jogos e as brincadeiras, em especial as de faz de conta, campo privilegiado na produção de sentidos por parte das crianças. Concordamos com Kiphard (1977) quando afirma que não existe nada mais sério

para criança do que brincar. Entretanto, ao longo da história, a escola tem concebido o aprender como algo antagônico ao brincar. É comum, no contexto escolar, ouvirmos expressões do tipo: “fulano não aprende nada porque não para de brincar”; “se você não fizer a tarefa, não vai brincar”; e, mais sério ainda, “se não fizer a tarefa não vai brincar no recreio ou na aula de Educação Física”.

Em relação à fantasia do real, Sarmiento (2004) e Luz (2008) apontam que a criança pequena ainda não consegue distinguir o real do imaginado e, por isso, ela transita livremente pelos dois planos, utilizando-os para instituir as suas experiências. A fantasia no cotidiano das crianças é concebida como um dos recursos para assimilação do mundo e de atribuição de novos significados a ele, além de proporcionar a capacidade de as crianças lidarem com situações de dificuldades. Para Corsaro (2009, p. 134), as situações imaginárias, desenvolvidas no âmbito das culturas de pares, “[...] podem servir como paraísos terapêuticos para o confronto e o processamento de ansiedades sobre experiências negativas familiares”.

A reiteração evidencia que a infância é marcada por um plano sincrônico e diacrônico: o primeiro considera que a “não literalidade” está associada a uma “não linearidade”; esses dois aspectos denotam que as crianças desenvolvem um tempo recursivo, com constantes reapropriações das mesmas situações e rotinas; o segundo destaca que os infantis, ao compartilharem de momentos em que há presença de crianças mais novas com as mais velhas vivenciando jogos, brincadeiras e rituais, vão se reinventando, começando “tudo de novo”, com novas apropriações, jeitos e modos diferentes de brincar (SARMENTO, 2004).

Qual é a nossa intenção, ao reafirmar esses conceitos? Almejamos dar visibilidade a aspectos que devem permear a educação da infância; neste caso, mais especificamente às aulas de Educação Física. Esses aspectos devem considerados em todo o processo educativo, ou seja, ao planejar e executar suas ações, o professor precisa atentar às maneiras específicas como o protagonismo infantil se revela. As crianças não são adultos em miniatura, por isso precisamos compreendê-las em suas singularidades, e a forma como o protagonismo infantil se manifesta é diferente ao do adulto.

Os registros evidenciam dois aspectos distintos, mas que sinalizam maneiras de potencializar o protagonismo infantil. Os dois primeiros registros destacam novamente a sensibilidade do professor de Educação Física. O primeiro mostra de

fato uma ação em que os professores, por possivelmente já considerarem as crianças como protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, tiveram a sensibilidade de perceber as produções infantis e possibilitaram que elas agissem com autonomia.

Já nos três últimos registros, os autores evidenciam possibilidades de proporcionar atividades que convergem com os interesses e expectativas das crianças, considerando-as como protagonistas do processo. Neste caso, apontaram o jogo como possibilidade. Abramowicz e Oliveira (2010) anunciam que o ato de brincar das crianças é expressão do protagonismo infantil. Porém, como destacado no eixo conteúdo de ensino, não é qualquer perspectiva de jogo e de brincadeira que vai atender aos interesses e necessidades das crianças.

Em relação aos dados, observamos que a maioria apontou a forma como o professor de Educação Física tem que agir para poder proporcionar o protagonismo na prática de ensino, mas apenas um desses registros evidenciou, de fato, a sua ocorrência. Essa concepção de educação, centrada nos interesses das crianças, é nova e ainda está sendo construída no interior das instituições. A própria DCNED (BRASIL, 2013) destaca o protagonismo infantil como princípio pedagógico, mas na prática as mudanças ocorrem de forma mais lenta, em um processo contínuo de avanços e retrocessos.

As especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser considerados no planejamento do currículo, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança. Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças (BRASIL, 2013, p. 93).

A seguir, analisamos a segunda subcategoria, valorização da subjetividade infantil. O Gráfico 14 (Subjetividade Infantil) apresenta os elementos contidos nessa subcategoria: ação contextualizada, sentidos para as crianças e valorização do conhecimento infantil.

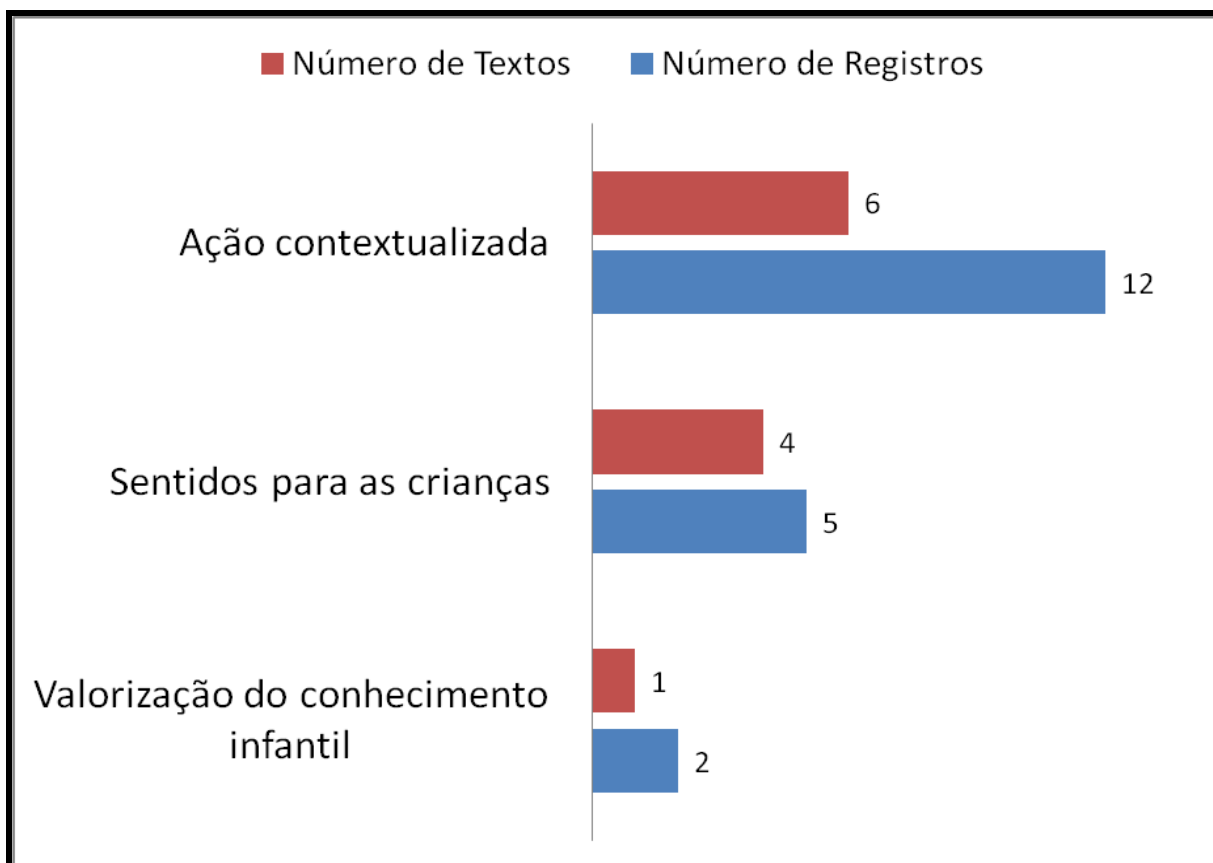


Gráfico 14 – Subjetividade infantil

Análise 4.1 – Ação contextualizada

Os registros abaixo incidem sobre a ação contextualizada no trabalho pedagógico da Educação Física com as crianças. Com base nos dados, observamos o potencial que a contextualização oferece às práticas da Educação Física com a educação infantil:

Tratava-se, na verdade, de um pique da nossa cultura popular que sentimos a necessidade de adaptar ao contexto da Arca de Noé, incluindo personagens da história e uma música para ficar ainda mais atrativo e rico, ou seja, as atividades propostas - músicas, piques, coreografias, ginástica - se não estivessem no contexto da história da Arca não traduziriam momentos realmente significativos (SANTOS; NUNES, 2006, p. 6).

Depreendemos desse debate que a criança não aprende apenas quando lê, escreve e fala. Aprende também quando se expressa corporalmente, visto que o movimentar-se não pode ser considerado apenas como natural, espontâneo, biológico; relaciona-se também, principalmente, com questões culturais, afetivas e sociais (NUNES, 2007, p. 137).

A dança, contextualizada no projeto balé, também foi significativa. [...] As crianças construíram junto com a professora a coreografia, a partir da nega de Tarsila e apresentaram para escola (AMARAL; SILVA; MARCHIORI, 2010, p.66).

[...] identificamos as contribuições que as 'brincadeiras historiadas' oferecem para o ensino da capoeira na Educação Infantil, devido ao fato de despertar a curiosidade, prender a atenção e estimular a participação das crianças nas atividades. Quando as crianças vivenciam a capoeira através de 'brincadeiras historiadas' elas participam efetivamente das atividades desenvolvidas. Notamos que participar da construção da história é muito mais divertido do que simplesmente ouvi-la. Por contemplar a ludicidade e trabalhar com o simbolismo, as 'brincadeiras historiadas' se constituíram em importante estratégia de intervenção pedagógica para o aprendizado da capoeira (MELLO et al., 2012b, p. 133).

[...] percebemos que as potencialidades motoras das crianças ganham sentido na imaginação, tornando-se significativo e prazeroso para elas explorarem suas possibilidades corporais (KLIPPEL, 2013, p. 97).

[...] pensamos as experiências de movimento corporal das crianças observadas no cotidiano da escola infantil como um tipo de ação social produzida pela criança, conforme seu interesse e seu ponto de vista (ANDRADE FILHO, 2013, p. 63).

Os dados demonstram que as práticas desenvolvidas pelos professores de Educação Física com base na contextualização dos conteúdos foi significativa para as crianças. Compreendemos que essas práticas foram expressivas, pois não foi solicitado que os infantis realizassem simplesmente um movimento, mas uma ação, carregada de sentidos para elas. O RCNEI propõe que seja ensinado aos infantis o “movimento”, principalmente aqueles que contribuem para conhecimento sobre as partes do corpo:

Alguns jogos e brincadeiras de parque ou quintal, envolvendo o reconhecimento do próprio corpo, o do outro e a imitação, podem se transformar em atividades da rotina. Bons exemplos são “Siga o Mestre” e “Seu Lobo”, porque propõem a percepção e identificação de partes do corpo e a imitação de movimentos (1998, p. 45).

Compreendemos que a concepção de movimento subjacente aos RCNEI é reducionista, pois o utiliza de maneira funcionalista, como um meio para aprender as partes do corpo e internalizar comportamentos previamente definidos, por meio da imitação. Em contrapartida a essa concepção de movimento, entendemos que as

“[...] ações são também forma de reelaboração e de recriação do mundo” (CORSINO, 2007, p. 62).

Independentemente da idade das crianças, ressaltamos que uma nova perspectiva pedagógica da Educação Física com a educação infantil precisa superar a ideia de movimento, substituindo-a para noção de ação, a qual diz muito a respeito do que as crianças estão sentindo, do que querem; é uma forma de comunicar que merece atenção. Mesmo que as crianças já possuam a linguagem verbal, a narrativa corporal não pode ser desprezada, pois ela é uma maneira autêntica de expressão dos infantis, como demonstra o registro extraído do trabalho de Andrade Filho (2013).

Com base nos dados, podemos afirmar que, à medida que os professores se preocuparam em contextualizar as ações no universo da imaginação, do faz de conta, as aulas ficaram mais atrativas para as crianças, pois despertou o desejo, a curiosidade e o interesse delas em participar das atividades propostas. A ação contextualizada, que perpassa pela simbolização do mundo, por uma apropriação não literal da realidade, é uma função nova para as crianças da educação infantil, e a realização desse tipo de atividade constitui fonte de prazer para elas e também de desenvolvimento da capacidade de representar simbolicamente o seu universo (VYGOTSKY, 2009).

Para Vygotsky (2009), a ação contextualizada, sistematizada por meio de jogos e brincadeiras, contribui para a construção de sentidos por parte das crianças. Corsino também destaca que a “[...] ação da criança no mundo não pode ser entendida apenas como desempenho ou comportamento, mas como simbolização do sujeito” (2007, p. 62).

Análise 4.2 – Sentidos para as crianças

Os sentidos para as crianças e a ação contextualizada estão ancorados em reflexões bem próximas. Os dois aspectos têm como meta contribuir para intervenções significativas e prazerosas para as crianças, pois incide sobre processos psicológicos novos para elas. Os registros abaixo demonstram possibilidades para materialização de práticas pedagógicas da Educação Física com

a educação infantil, em que a busca de sentidos para a ação foi a tônica da intervenção pedagógica:

A capoeira foi muito interessante [...] as crianças aprenderam os movimentos do jacaré, do beija-flor, do avestruz, caranguejo, a ginga e outros tantos. [...]. Deram sentidos e algumas mães disseram que as crianças queriam mostrar o que aprenderam na escola em casa (MELLO et al., 2012b, p. 66).

[...] a oferta de uma variedade de materiais que trabalhem diferentes percepções desperta o interesse e a atenção delas (crianças). Nessa perspectiva, o maior desafio é oferecer às crianças os materiais dentro de um tema e de um contexto, buscando construir sentidos e significados para as suas ações (AMARAL; SILVA; MARCHIORI, 2010 p. 136).

[...] tanto nos relatos como nas práticas da professora ela procura fazer a *integração dos conteúdos* que atravessam as atividades que propõe. [...] compõem uma forma de criar sentidos e contextualização dos elementos que permeiam as crianças em seu cotidiano (KLIPPEL, 2013, p. 87).

É desejável que os conhecimentos trabalhados tenham certa continuidade para que as crianças consigam compreender e atribuir sentidos e significado às experiências vividas. Por isso, consideramos que a organização de práticas pedagógicas a partir de projetos institucionais é uma importante estratégia na educação da infância. (ROSA, 2014, p. 65).

A palavra sentido é polissêmica, pois sobre ela incidem diferentes significados. Para efeitos desta pesquisa, compreendemos o termo sentido, apoiados em Charlot (2000), como uma apropriação subjetiva da realidade em que, mediada pelas experiências com o mundo e com os outros, as crianças estabelecem marcas singulares e específicas aos objetos e acontecimentos.

Os sentidos são construídos desde a mais tenra idade, mediante a simbolização do mundo e as relações estabelecidas pelas crianças, pois a “[...] interação social funciona como um espaço de construção de relações e conhecimento sobre si e o mundo ao seu redor” (ALMEIDA; ELTINK; FERREIRA, 2010).

Em relação às crianças pequenas, que ainda não possuem uma linguagem verbal articulada, há contraposições se elas conseguem estabelecer relações que vão demarcar a subjetivação do mundo. Para alguns autores da psicologia histórico-cultural, os processos de comunicação e de relação com o meio e com os outros no primeiro ano de vida não estão circunscritos ao plano da linguagem verbal. Para

Amorim et al. (2012), antes de a criança começar a falar, ela já está habilitada a usar o olhar, a expressão facial e o gesto nas relações interpessoais. O bebê começa a perceber e a antecipar comportamentos emocionais do outro e a atribuir-lhes sentidos. Para esses autores, a linguagem falada não é só meio e modo de interação, mas é também produto da própria história, sendo constituída nas relações que antecedem a verbalização por meio de palavras.

Soares, Sarmiento e Tomás (2005) afirmam que a linguagem extrapola a dimensão oral e indicam que interpretar a voz das crianças, com base em outras linguagens, é algo relativamente novo, por isso ainda há uma orientação epistemológica que se relaciona com as crianças como se elas fossem desprovidas da capacidade de expressão e de significação do mundo.

Parte dos fragmentos de textos apresentados incide sobre trabalhos desenvolvidos com crianças pequenas, pertencentes aos grupos 1 e 2, que ainda não internalizaram a linguagem verbal.

Desse modo, destacamos que as práticas desenvolvidas com todos os grupos da educação infantil precisam estabelecer um ensino que seja significativo para as crianças, respeitando sempre as características do seu desenvolvimento, os seus desejos e as suas necessidades, que mudam ao longo dos anos em que eles estão presentes nas instituições da pequena infância.

Certeau (1994) afirma que os sujeitos não recebem passivamente os bens culturais ofertados, pois eles estabelecem diferentes usos e apropriações desses bens. O consumo é singular a cada pessoa e está ligado aos sentidos que esses praticantes vão estabelecendo com o que é ofertado a eles. No caso específico deste estudo, compreendemos que as crianças, com suas singularidades, atribuem sentidos específicos aos conteúdos vinculados pela Educação Física, em especial aos jogos e às brincadeiras.

Conforme podemos observar em um dos fragmentos (MELLO et al., 2012b, p. 66), a aprendizagem foi tão significativa para as crianças, que elas transpuseram os saberes apreendidos nas aulas de Educação Física para outros espaços e tempos de sua vivência. É esse tipo de educação que consideramos como significativa, pois denota o uso que as crianças fazem daquilo que se ensina.

Almeida, Eltink e Ferreira (2010) destacam o trabalho contínuo e progressivo que integra as famílias e os funcionários na construção de sentidos com as crianças, pois “[...] significados pessoais e valores transmitidos nos planos social e histórico colocam-se como elementos presentes na construção de relações sociais e do conhecimento de si mesmo, do outro e dos fenômenos do mundo” (2010, p.17).

Nesse ponto, damos visibilidade aos registros que evidenciam o modo como as práticas pedagógicas podem organizar-se na produção de sentidos com as crianças. Nelas, destacam-se alguns pressupostos: a organização do ambiente, a progressão dos conteúdos, um conteúdo relacionado ao outro e a realização de um trabalho contínuo com as crianças.

Sarmiento (2008), ao se referir às relações de aprendizagem com as crianças, afirma que a produção do conhecimento tem que se efetivar com base no que é significativo para os infantis. A educação infantil deve ser compreendida como um espaço e tempo de formação cultural, de aquisição e construção de conhecimentos, que valoriza a criança e os contextos sociais em que ela está inserida. Também não podemos desconsiderar as singularidades do desenvolvimento biológico que demarcam diferentes formas de significação do mundo por parte das crianças.

Análise 4.3 – Valorização do conhecimento infantil

O fragmento que se segue finaliza a análise do segundo subeixo e evidencia a valorização do conhecimento infantil. Apenas identificamos dois registros em um único texto. Apesar disso, inserimos esse registro na análise, pois compreendemos que a valorização do conhecimento infantil é um importante aspecto para constituir uma pedagogia centrada no protagonismo infantil.

[...] as professoras estavam buscando maior envolvimento das crianças no projeto, evidenciando e valorizando, a cada temática, os conhecimentos que os/as pequenos/as reuniam previamente, a fim de agregar outros novos sem desvalorizar os anteriores (NUNES, 2007, p. 132).

A valorização do conhecimento infantil denota uma determinada concepção de infância que não considera as crianças como receptáculos vazios, como “tábulas rasas” à espera da socialização adulta. Ao contrário: a criança é vista como um ator

social ativo que, desde cedo, traz experiências culturais que precisam ser consideradas e valorizadas pelas instituições de educação infantil.

Em oposição a uma visão de criança como sujeito universal, a valorização do conhecimento infantil remete a uma ideia de criança como um ser social e historicamente situado, que se constitui em contextos complexos e heterogêneos e que, por isso, precisa ser ouvido e compreendido desde suas singularidades. Essa premissa se coaduna com as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que orientam:

[...] o trabalho pedagógico no estabelecimento de uma relação orgânica com a cultura, as tradições, os saberes e as identidades dessas populações, e indicam a adoção de estratégias que garantam o atendimento às especificidades dessas comunidades [...] (BRASIL, 2013, p. 90).

E acrescentam:

Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários (BRASIL, 2013, p. 87).

Para Sirota (2001), é principalmente em oposição à concepção da infância que considera os infantis como um simples objeto da socialização, determinada pelos professores e pelas instituições educacionais, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos da Sociologia da Infância.

A Sociologia da Infância propõe superar a visão epistemológica que considera a criança como um esvaziamento de conteúdos, informantes desqualificados, para compreendê-los como atores sociais competentes (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005).

Segundo a Sociologia da Infância, nas escolas a criança ainda é compreendida como uma “presença ausente”, com poucas possibilidades para materialização do seu protagonismo social (MARCHI, 2010). O entendimento do infantil como ator passa de uma visão determinista para a compreensão de suas capacidades e potencialidades, expressas pela ação corporal e pela oralidade. A criança, desse modo, deixa de ser simples objeto ou produto da ação adulta para ser ator da

própria socialização (SIROTA, 2001). Assim, suas experiências e seus conhecimentos prévios, provenientes de outras agências de socialização em que a criança está inserida, precisam ser valorizados nas práticas pedagógicas. Nessa outra visão, o infantil deixa de ser compreendido como **aluno** (etimologicamente aquele que está crescendo e sendo nutrido) para ser concebido como ator, como um agente social que participa ativamente dos processos que dizem respeito a sua educação.

As reflexões sobre a criança como ator social extrapolou o campo da Sociologia da Infância e adentrou no campo da Sociologia da Educação, como se percebe no seguinte excerto:

Por sua vez, os sociólogos da educação, na ocasião do colóquio 'Por um novo balanço da sociologia da educação', em 1993, destinado a atualizar a evolução do campo, formam uma comissão 'Sociologia da Infância', onde se pode observar a passagem de estudos sociodemográficos aos estudos etnográficos, no âmbito de uma socioantropologia da infância. Tendem a revelar a criança, e não mais simplesmente o aluno, enquanto ator social no quadro de uma desescolarização da sociologia da educação (SIROTA, 2001, p. 11).

No caso específico da educação infantil, Buss-Simão e Fiamoncini (2013) afirmam que o processo de educação inicialmente foi referenciado na concepção de criança como um ser universal, com base, sobretudo, nos pressupostos da pediatria e da psicologia do desenvolvimento. Só recentemente com as contribuições da psicologia sócio-histórica, da antropologia e da sociologia, a criança passou a ser compreendida como ser pleno com competências e sujeito ativo dos próprios processos de socialização e de desenvolvimento.

Os processos de socialização entre adultos e crianças historicamente foi concebido e praticado de maneira vertical, no sentido de que os adultos ocupam a ponta de cima de um extremo e as crianças a ponta de baixo. Como ressaltado no capítulo 2, a Sociologia da Infância rompe com as teorias clássicas de socialização (MARCHI, 2010). Esse rompimento se fundamenta na compreensão de que os infantis produzem culturas e saberes específicos, porque, em certas circunstâncias, são as crianças que detêm determinados saberes. São elas que ensinam os adultos, por exemplo, os filhos orientam os pais como manejar instrumentos tecnológicos. Dessa forma, "[...] as crianças ocupam por vezes o papel de transmissores e os adultos o lugar de receptores" (SARMENTO, 2008, p. 21).

Sarmiento (2011) relata que um dos motivos de o processo de ensino-aprendizagem se apresentar verticalizado, considerando as crianças como sujeitos passivos à socialização adulta e sem conhecimentos prévios, está ligado à formação docente. Para o referido autor, os professores são formados em uma tradição cognitivista, centrada na transmissão de conteúdos dos adultos para as crianças. A fim de reverter essa tradição, Sarmiento ratifica a necessidade de uma nova perspectiva formativa, em que o professor se desloca do papel de transmissor para a função de mediador, que articula o processo de ensino-aprendizagem considerando as crianças como coprodutoras dos conhecimentos trabalhados.

De acordo com Bus-Simão e Fiamoncini (2013), os professores que atuam com crianças de 0 a 6 anos de idade têm deparado especificidades e demandas que diferem a educação infantil das demais etapas da educação básica. Por isso, as autoras chamam a atenção para a necessidade de processos formativos que dialoguem com os cotidianos das instituições de educação infantil, para que, desde cedo, os professores em formação se apropriem das singularidades do trabalho pedagógico com a pequena infância. Nesse sentido, a centralidade das práticas se configura em eixo fundamental da formação docente. No entendimento de Faria e Finco (2011, p. 12):

Refletir sobre outra concepção de criança provoca-nos a pensar em outra concepção de professores e professoras. Pensar em um “adulto-professor diferente”, capaz de proporcionar as condições que permitam e favoreçam a autonomia infantil, não somente em relação à reconstrução, pela própria criança, do conhecimento já produzido, mas também para a ação coletiva da cultura infantil advinda dessa experiência e da sua imaginação [...]. Também nos exige pensar em uma formação docente para a emergência de novas pedagogias, que promovam e recebam “com bons olhos” a transgressão, a incerteza, a complexidade, a diversidade, a não linearidade, a subjetividade, a singularidade, as perspectivas múltiplas e as especificidades espaciais e temporais.

A seguir, analisamos a terceira subcategoria: tempos na educação infantil. O Gráfico 15 apresenta os elementos contidos nessa subcategoria: tempo de aula e concepção/organização da rotina.

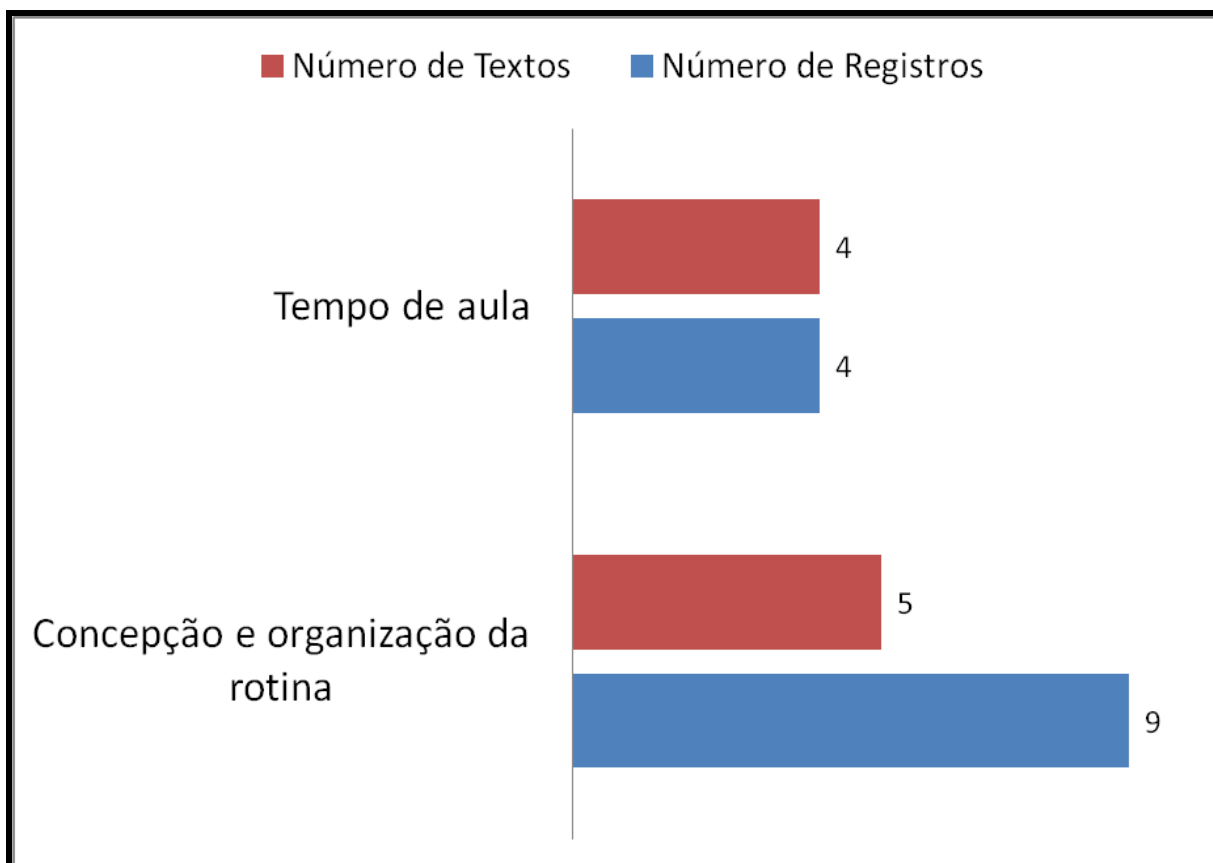


Gráfico 15 – Tempos na educação infantil

Análise 5.1 – Tempo de aula

Os registros abaixo contemplam discussões sobre o tempo de aula. Com base nos dados, observamos diferentes dimensões que o tempo pode assumir nas aulas de Educação Física:

Mergulhar no cotidiano do CMEI da Amizade permitiu-nos compreender que o tempo das aulas não era negociado taticamente em função das propostas cotidianas, de diferentes dinâmicas para sua organização, das necessidades das crianças ou da relação que as crianças estabeleciam com as atividades desenvolvidas [...] Importava garantir horários preestabelecidos estrategicamente, que pudessem ser orientados pela professora de Educação Física, de Artes, de Música ou a regente de classe (NUNES; FERREIRA NETO, 2011, p. 3).

Uma questão fundamental [...] é o tempo de duração das atividades propostas. Em nossas intervenções, percebemos que o tempo de interesse e de participação nas atividades é muito reduzido. Quando apresentávamos uma brincadeira relacionada à capoeira, as crianças se interessavam e participavam do que propúnhamos. Entretanto, na maioria dos casos, rapidamente perdiam o interesse e se dispersavam (MELLO et al., 2012b, p. 36).

Quando concebemos as crianças como “sujeitos de direitos” e autoras de suas práticas sociais, o tempo do jogo é outro aspecto importante a ser considerado [...] a permanência ou a mudança de atividade não é mais determinada pelo tempo “cronos”, mas pelo envolvimento e pelo interesse que as crianças demonstram pelo jogo. Assim, um jogo pode durar uma aula ou, em uma aula, podem acontecer vários jogos (ASSIS; MELLO; SANTOS, 2013, p. 83).

As intervenções pedagógicas, ao invés de obedecer a cronologias, precisam atentar-se ao tempo das crianças, ou seja, ao período em que elas estabelecem relações prazerosas e entusiasmadas com os brinquedos, cabendo ao professor planejar e organizar atividades que sejam atraentes a elas, que potencializem as suas produções (ROSA, 2014, p. 70).

Delgado e Miller (2006) afirmam que tendemos a naturalizar o tempo, como se ele fosse algo dado pelas leis que regem os fenômenos naturais. Contudo, o tempo é uma construção social, fruto de determinadas intencionalidades que estão subjacentes a ele. As autoras destacam que, nas sociedades industrializadas, “[...] o desenvolvimento da autodisciplina no indivíduo é motivado pela interação com os objetos que medem o tempo, como relógios e calendários” (DELGADO; MILLER, 2006, p. 7).

Mollo Bouvier, Delgado e Miller (2006) afirmam que esse caráter social do tempo, que é contado e medido por instrumentos de precisão, articula os tempos da educação infantil. Nos dias de hoje, a vida das crianças que vivem nas sociedades industrializadas, desde muito cedo, já é condicionada pela divisão social do tempo. Não negamos a importância dessa dimensão temporal na organização das instituições infantis, mas compreendemos que os “tempos” não devem ser instituídos de maneira mecânica na articulação do trabalho pedagógico com as crianças.

Os fragmentos apresentados ajudam a refletir sobre três dimensões temporais: a primeira, que as escolas estão organizadas conforme o tempo estabelecido pelo relógio; a segunda, como o tempo pode ser vivenciado nas aulas de Educação Física; e a terceira, as relações que as crianças estabelecem com o tempo.

As DCNEB (BRASIL, 2013) orientam que o trabalho pedagógico da educação infantil tem que atender às especificidades das crianças pequenas e da cultura em que elas estão inseridas e, desse modo, o tempo das ações tem que respeitar essas especificidades:

[...] a flexibilização e adequação no calendário, nos agrupamentos etários e na organização de tempos, atividades e ambientes – em respeito às diferenças quanto à atividade econômica e à política de igualdade e sem prejuízo da qualidade do atendimento (BRASIL, 2013, p. 90).

Compreendemos que a materialização dessa orientação nos cotidianos das instituições infantis é bastante complexa. Buss-Simão e Fiamoncini (2013) consideram que, em muitas instituições, a organização dos tempos não é flexível e segue os mesmos moldes do ensino fundamental, com horários fixos e predefinidos. Entendemos que essa organização temporal precisa ser repensada institucionalmente e que também há interesses pessoais para que as rotinas sejam mantidas, pois, em muitos casos, o currículo se reduz ao próprio cumprimento das tarefas ordinárias, diminuindo o tempo de alguns professores para o desenvolvimento das intervenções pedagógicas.

Temos a convicção da natureza propositiva dos documentos legais, porém sabemos que o cotidiano é muito complexo e dinâmico e que, na maioria das vezes, os docentes não conseguem estabelecer uma perspectiva flexível com o tempo pela falta de condições administrativas e estruturais, para efetivar uma proposta diferenciada que atenda às necessidades dos infantis. Na lição de Buss-Simão e Fiamoncini (2013, p. 303):

[...] pensar em situações significativas nas quais as atividades e o interesse/envolvimento das crianças é que determinam o tempo e não o tempo que determina as atividades. Essas situações significativas, também, não podem ser planejadas como uma programação de atividades, em que planejar significa pensar atividades que ocupem o tempo das crianças.

As intervenções pedagógicas com a educação infantil estão pautadas no tempo “Khronos”, regido pelo relógio, em que as ações estão condicionadas à impessoalidade das horas e dos minutos. Por exemplo, em uma aula de 50 minutos, o professor planeja quatro atividades, cada uma ocupando dez minutos, e, nos dez minutos que sobram, cinco são destinados para a organização inicial e cinco para ir ao banheiro e beber água no fim da aula. Propomos uma perspectiva temporal que atenda às necessidades e interesses das crianças. Desse modo, o tempo deixa de ser “khronos” e passa a ser “kairos”, ou seja, um tempo associado ao prazer, ao lúdico, à satisfação que as crianças estabelecem com a atividade na qual estão

inseridas. Logo, a mudança ou a permanência em uma atividade não são mais determinadas pela neutralidade do relógio, mas pela participação e pelo interesse que os infantis demonstram pela atividade realizada (MELLO; DAMASCENO, 2011).

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. O que para os adultos pode parecer algo repetido e mecânico, para as crianças está carregado de sentidos. Ao fazerem tudo de novo, elas realizam diferentes usos, novas apropriações e, desse modo, vão construindo outras aprendizagens.

Em diálogo com os dados apresentados, ressaltamos que a dimensão temporal também está associada ao desenvolvimento biológico das crianças. De acordo com Vygotsky (1996), a criança possui uma percepção diferenciada de tempo, por isso os infantis não permanecem longos períodos concentrados em uma única atividade. As crianças pequenas não conseguem manter a atenção “intencionalizada”, durante muito tempo, sobre um mesmo objeto, elas distraem-se facilmente por ruídos e movimentos de outros objetos (DUARTE; BONDEZAN, 2009).

Duarte e Bondezan (2009) chamam a atenção para a capacidade de atenção e concentração das crianças pequenas e orientam que o planejamento deve considerar “[...] o tempo que a criança fixa a atenção sobre determinado objeto; perceber a relação das crianças com os outros e com o mundo dos objetos” (2008, p.11). Sobre esse tema, eles destacam a potencialidade pedagógica dos brinquedos, pois ajudam a estabelecer uma relação concreta da criança com o seu meio, fixando a atenção dos infantis devido às suas características físicas, como forma, cor, textura, entre outros atrativos sensoriais.

Independentemente da faixa etária das crianças ou das estratégias pedagógicas utilizadas, concordamos com Faria e Finco (2011, p. 77) quando afirmam que as relações entre adultos e crianças “[...] nos fazem refletir sobre a necessidade da construção de uma pedagogia das diferenças, na qual é de fundamental importância pensar em outra forma de relação e organização do tempo, dos espaços e das práticas cotidianas”.

Análise 5.2 – Concepção e organização da rotina

Os fragmentos abaixo incidem sobre a rotina na educação infantil. Com base neles, observamos diferentes interpretações sobre a rotina no contexto das instituições infantis:

[...] pode-se dizer que a forma de organizar a rotina escolar determina a dinâmica do trabalho educativo e o modo como se vai tratar os conteúdos prescritos. Por essa lógica de ação racional adulta, fica evidente que, por mais que se discusse que as crianças são sujeitos de direitos, na prática elas só têm direito a receber cotidianamente a oferta da proposta de educação com cuidado do CMEI (ANDRADE FILHO, 2011, p. 226).

[...] atender à rotina é orientar as crianças nos momentos de entrada, lanche, almoço e jantar tem tomado boa parte das aulas dos/as dinamizadores (NUNES; FERREIRA NETO, 2011, p.3).

[...] as aulas de Educação Física ocorrem em pequenos momentos dentro da rotina das crianças na escola. O mergulho no cotidiano demonstrou que essa forma escolar adotada pelas instituições de Educação Infantil prejudica o envolvimento das crianças nas aulas de Educação Física, pois existem momentos em que há crianças dormindo, lanchando ou recebendo cuidados higiênicos (MELLO et al., 2012a, p. 96).

[...] práticas recorrentes da organização da rotina na/da Educação Infantil são vinculadas entre si numa relação intrínseca de interdependência. Isso foi perceptível uma vez que toda nossa intervenção foi pautada a partir dessas modalidades de organização do tempo (OLIVEIRA; MARTINS; PIMENTEL, 2013, p. 127).

[...] ao compartilhar o cotidiano, constatamos, em meio às complexas redes das práticas educacionais, que, nos momentos em que a rotina influenciou os planejamentos de Educação Física, as aulas foram ao encontro das expectativas das crianças; foi oportunizado um tempo em que todas brincaram juntas, estabeleceram uma relação social entre os pares e com o professor. As atividades propiciaram espaços onde a criatividade pudesse emergir, promovendo novas criações feitas pelas crianças, tornando-as sujeitos de direitos, que produzem cultura, o que favoreceu para o seu protagonismo (MELLO; ASSIS; SANTOS, 2013, p. 80).

As discussões sobre a rotina no campo da educação infantil não são bem fundamentadas, pois ela [a rotina] foi implantada e utilizada sem muitos questionamentos e bases teóricas. Para Barbosa (2006, p. 36), apesar de a rotina constituir categoria central da educação infantil, ela é “[...] muito pouco estudada e explicitada”. No entender desse autor:

Na elaboração das rotinas, muitas vezes, não estão sendo levadas em consideração nem a diversidade dos marcos teóricos nem a

criança concreta, com suas diferenças sociais, culturais, étnicas, religiosas e outras. Ao contrário, a organização da vida diária nas instituições é padronizada, quase uniforme, seguindo normalmente as grandes etapas da psicologia evolutiva e as macro políticas curriculares (BARBOSA, 2006, p 41).

Os fragmentados apresentados trazem diferentes reflexões sobre essa temática. Com base nesses registros, ressaltamos a relação que a rotina estabelece com o tempo. Há registros que focalizam aspectos negativos e outros aspectos positivos relacionados à rotina. Também encontramos um registro que tematiza a lógica de construção da rotina na instituição em que a pesquisa foi realizada.

Batista (1998) entende a rotina como gerenciadora dos tempos e dos espaços nessas instituições que, na maioria dos casos, obedece a uma lógica externamente orientada, que não dialoga com as narrativas locais e com as singularidades das diferentes instituições de educação infantil. Ao produzirmos essas reflexões, não estamos negando a importância da rotina, pois entendemos que ela tem uma função fundamental na organização das instituições e na formação das crianças. No entanto, questionamos a lógica em que as rotinas foram estabelecidas. Em nosso entendimento, as rotinas na educação infantil estão centradas majoritariamente na dimensão do cuidar e foram concebidas para orientar os trabalhos dos adultos sem, no entanto, dialogar com as singularidades do trabalho pedagógico com as crianças pequenas.

Como observamos na subcategoria tempo, as crianças que frequentam a educação infantil, especialmente as mais novas, estão adaptando-se ainda ao cotidiano das instituições e possuem demandas que são divergentes das rotinas previamente estabelecidas. A lógica temporal que orienta as rotinas tem dificultado o trabalho pedagógico com as crianças pequenas, pois ela se assemelha à do modelo escolar fragmentado e compartimentalizado, como tempos específicos e delimitados para cada atividade curricular (BATISTA, 1998).

A rotina da educação infantil é instituída pela lógica do adulto, de modo linear, homogêneo e impessoal, desconsiderando que o universo da criança é permeado pela ludicidade, imaginação, imprevisibilidade, fantasia, entre outras singularidades (BATISTA, 1998). Mesmo com o forte discurso da criança como sujeito de direitos, nos cotidianos das instituições infantis ainda persistem práticas que concebem as

crianças como seres invisíveis, no que tange aos seus interesses e necessidades. Os fragmentos apresentados demonstram que a rotina praticamente determina todas as ações realizadas com as crianças. Rosa (2014) destaca que a rotina tem se tornado sinônimo do próprio currículo da educação infantil. A pretexto de que as crianças precisam ser cuidadas, as práticas voltadas para o “educar” ficam em segundo plano, sobretudo aquelas direcionadas para as crianças de 0 a 3 anos de idade. Sobre as rotinas nas instituições de educação infantil, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil problematizam (BRASIL, 1998, p. 73):

A rotina na Educação Infantil pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser; desconsideram também o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo.

Em seguida, analisamos a quarta subcategoria: interdisciplinaridade. O Gráfico 16 apresenta os elementos contidos nessa subcategoria: trabalho coletivo e linguagens múltiplas das crianças.

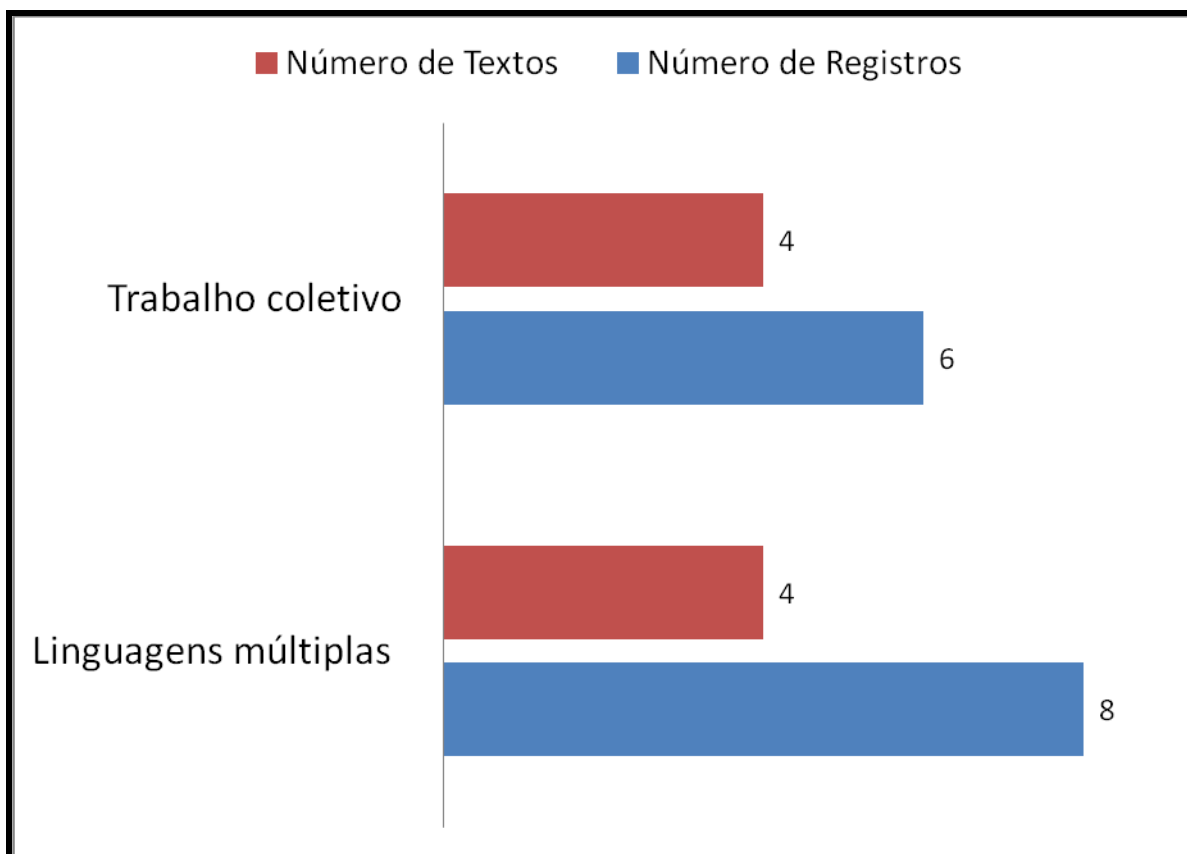


Gráfico 16 – Interdisciplinaridade

Análise 6.1 – Trabalho coletivo e planejamento

Os registros abaixo demonstram o trabalho coletivo no contexto da educação infantil, que foi materializado, sobretudo, nas atividades de planejamento entre as diferentes áreas de conhecimentos (linguagens) e os sujeitos que atuam nesse contexto:

Para garantir a articulação das professoras e a constante reflexão da docência [...] os planejamentos e aulas eram compartilhados de forma coletiva. Essa estrutura foi fundamental para o envolvimento das profissionais, para a socialização de nossos *fazeressaberes* e o aprendizado de adultos e crianças pela relação de dialogicidade estabelecida (SANTOS; NUNES, 2006, p. 4-5).

A incessante busca pelo trabalho coletivo integrando os *saberes* dos/as professores/as e a constante reflexão de suas práticas foi um dos pontos centrais para que o trabalho atendesse às necessidades das crianças (NUNES, 2007, p. 135).

Para introdução dessa autora (Tarsila do Amaral) às crianças foi pensada uma história a partir das suas obras e um diálogo buscando cativar os alunos e despertar o interesse deles [...] o detalhe é que as crianças ajudaram a construir essa história e interagiram continuamente no processo de apropriação do conteúdo. Isso permitiu rever o planejamento e buscar novas formas de interlocução com as crianças (AMARAL; BARBOSA; NARCHIORI, 2010, p. 63-64).

Promover o jogo de manipulação de objetos, nas aulas de Educação Física, a partir da exploração de um ambiente organizado para tal finalidade, permite que as crianças alcancem níveis mais complexos de desenvolvimento. Para isso, é preciso que o professor estabeleça uma mediação pedagógica que contemple as ações autônomas e espontâneas das crianças, favorecendo as relações com os seus pares e com os adultos (SANTOS et al., 2012, p. 111).

Os fragmentos apresentados evidenciam as potencialidades do trabalho coletivo e do planejamento para a intervenção pedagógica com as crianças pequenas. Em relação à educação infantil, o trabalho coletivo e integrado entre diferentes linguagens e sujeitos é ressaltado pelas DCNED (BRASIL, 2013). De acordo com esse documento, deve ser garantido à criança acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens. Para tanto, “[...] as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos” (BRASIL, 2013, p. 98).

Pinto (2001) ressalta a infância como momento de vida plena, e não fragmentada. Sobre esse aspecto, a autora destaca que a educação dirigida às crianças pequenas, de 0 a 6 anos, pressupõe uma abordagem educativa que extrapole a abordagem disciplinar, aquela dividida em áreas muito específicas de conhecimentos.

Essa mesma autora critica o modelo disciplinar, que, segundo ela, privilegia a criança-aluno em detrimento da criança-ator, representando riscos concretos de redução ou mesmo destruição do tempo da infância no contexto escolar. Acerca da interdisciplinaridade, Falkenbach e Stampe (2000, p. 34) destacam que

[...] é importante compreender que o processo interdisciplinar não ocorre de forma solta ou aleatória, existindo em um ou outro momento apenas, como pensam alguns educadores. A interdisciplinaridade compete a uma metodologia que necessita de uma sistemática que dê suporte a sua existência e continuidade. Portanto, dizer que ora há a presença da interdisciplinaridade e ora não, é fruto do acaso, significa relegar a ação comum, a margem de toda e qualquer cientificidade que possa estudar o processo.

Para a materialização da interdisciplinaridade no contexto da educação infantil, destacamos como possibilidade as pedagogias centradas em projetos coletivamente planejados. Mantemos a palavra interdisciplinaridade por uma questão de tradição, mas ela não se aplica ao contexto da educação infantil, pois essa etapa da educação básica não se organiza de maneira disciplinar. É mais pertinente falar em diferentes linguagens. Os projetos institucionais visam articular diferentes linguagens e profissionais que atuam na educação infantil. De acordo com Fonseca (1999), a pedagogia de projetos, no âmbito dos debates sobre organização curricular da educação infantil, tem-se configurado como importante alternativa para o trabalho educativo, pois permite que as diferentes linguagens dialoguem em torno de um eixo articulador comum.

Para Corsino (2007), operar com projetos é uma forma de vincular o aprendizado aos interesses das crianças, e essa dinâmica de trabalho aproxima os professores que atuam na educação infantil. No entanto, a autora afirma que a materialização de uma pedagogia centrada em projetos só será possível se houver um planejamento bem articulado, em que todos os sujeitos envolvidos se reconheçam nele. Esse planejamento também precisa ser negociado com as crianças para que elas

participem de todo o processo de ensino-aprendizagem, dando sugestões, questionando e, até mesmo, avaliando.

Um dos grandes desafios para a educação infantil é conseguir conciliar um momento de discussão coletiva, em que todos os docentes que trabalham com as diferentes linguagens possam encontrar-se. Buss-Simão e Fiamoncini (2013) criticam o modo hegemônico de operar com projetos na educação infantil, em que os professores se interessam somente pelo que é específico a sua área de formação. Em contrapartida, as autoras destacam os projetos no intuito de concretizar o diálogo interdisciplinar como momentos de aprendizagem recíproca, em que uns podem aprender com os outros e todos os docentes com as crianças. Concordamos com as autoras em relação aos modos de operacionalização dos projetos, entretanto sabemos das dificuldades concretas para que eles se materializem de forma adequada no cotidiano das instituições infantis. Um dos motivos que dificultam a realização do trabalho coletivo está relacionado à organização das instituições. No contexto de Vitória-ES, por exemplo, os professores de Educação Física dão aula no mesmo momento em que a professora de sala está em seu horário de planejamento. Desse modo, há um desencontro entre os profissionais, o que dificulta a realização de uma ação coletiva.

A fim de superar essa dificuldade, Jorge (2012) destaca o papel do pedagogo. Ele é o elo articulador entre os diferentes profissionais e linguagens que estão inseridos na educação infantil. Na impossibilidade de encontros presenciais entre os professores, o pedagogo pode promover as aproximações curriculares que, mediadas pelo projeto institucional, permitem pontos de interface entre os diferentes sujeitos e linguagens. Essa possibilidade, no entanto, não exime a responsabilidade dos gestores em buscar alternativas para o planejamento coletivo de que todos os docentes possam participar presencialmente.

Análise 6.2 – Linguagens múltiplas

Os registros abaixo demonstram a diversidade de linguagens presentes nos trabalhos analisados. Com base nos dados, observamos o potencial dessa diversidade no trabalho pedagógico com as crianças pequenas:

Depreendemos desse debate que a criança não aprende apenas quando lê, escreve e fala. Aprende também quando se expressa

corporalmente, visto que o movimentar-se não pode ser considerado apenas como natural, espontâneo, biológico; relaciona-se também, principalmente, com questões culturais, afetivas e sociais (NUNES, 2007, p. 137).

Os comandos sensoriais foram mais eficientes do que os comandos verbais, isto é, a utilização dos instrumentos musicais da capoeira (berimbau, pandeiro e atabaque) despertou o interesse e a atenção dos alunos (MELLO et al., 2012b, p. 129).

[...] valorizar outras linguagens (exemplo, o desenho) nas aulas de Educação Física é valorizar a criança como sujeito histórico e como produtora de cultura. É pensar o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva que procure contemplar as crianças em sua pluralidade e em sua integridade (KLIPPEL, 2013, p. 133).

Outro fator que atentamos [...] foram as linguagens 'não verbais'. Os silêncios das crianças muito nos falaram durante as intervenções, tanto quanto os sorrisos, as caretas e mais variadas expressões faciais e corporais (OLIVEIRA; MARTINS; PIMENTEL, 2013, p. 123).

Os dados evidenciam a utilização de vários tipos de linguagens, como a corporal, musical, desenhos, entre outras. Os professores de Educação Física tiveram sensibilidade para conduzir as atividades valorizando e articulando essas diferentes linguagens.

As DCNEB (BRASIL, 2013), quando abordam as práticas pedagógicas desenvolvidas com os infantis, dão destaque a essas múltiplas linguagens. Esse documento norteador afirma que as práticas do currículo da educação infantil devem ter como eixo central as interações e as brincadeiras, garantindo experiências que “[...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2013, p. 99).

O RCNEI (BRASIL, 1998), referencial um pouco mais antigo que as diretrizes curriculares, enfatiza que os infantis utilizam múltiplas linguagens para se comunicarem e destaca a importância de atividades que proporcionem a utilização e o desenvolvimento dessas variadas linguagens. Por exemplo, a linguagem musical mantém contato estreito com as linguagens expressivas (movimento, expressão cênica, artes visuais). De acordo com o documento, essas linguagens devem ser disponibilizadas para todas as crianças da educação infantil, inclusive as que

possuem necessidades especiais e, com base nelas, potencializar a expressão, o equilíbrio, a autoestima, o autoconhecimento, além da integração social.

Esse é apenas um exemplo, porém o documento apresenta outras maneiras, modos e possibilidades de como utilizar as diferentes linguagens, destacando a importância que elas têm para as crianças da educação infantil, pois ampliam as possibilidades de relação com o mundo e com os outros.

Apesar de a educação infantil estar inserida na educação básica, ela possui especificidades que a diferencia dos outros níveis de ensino. Uma delas está relacionada ao uso das múltiplas linguagens no trabalho pedagógico com as crianças pequenas. De acordo com Rocha (1999), os procedimentos didático-pedagógicos utilizados para as outras etapas da educação básica não são adequados para a educação infantil e aponta a utilização das múltiplas linguagens nesse nível de ensino, pois elas favorecem a apropriação, ressignificação e produção cultural por variados canais expressivos. Considerando que as crianças pequenas ainda estão em processo de desenvolvimento da linguagem verbal, é imprescindível que as instituições de educação infantil utilizem outras formas expressivas na construção dos conhecimentos.

As dimensões que os conhecimentos adquirem na educação das crianças na educação infantil perpassam por questões associadas: “[...] a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja, as suas cem linguagens” (ROCHA, 1999, p. 68).

Sarmiento (2011) enfatiza que as crianças se exprimem por linguagens que são “alheias” à compreensão tradicional da pedagogia dos adultos. Essa pedagogia insiste em achar que o professor é o detentor do conhecimento, enquanto as crianças são meros receptores. Para a ‘pedagogia da infância’ (ROCHA, 1999), o centro das ações deve ser a própria criança, com seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, suas culturas, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.

4) Eixo Avaliação

O eixo avaliação foi o que apresentou o menor número de registros. Apesar de pouco contemplado nos trabalhos analisados, achamos relevante discuti-lo devido a sua centralidade no processo educativo. Ressaltamos que os fragmentos apresentados fazem menção direta à avaliação, mas isso não significa que ela não tenha ocorrido nos estudos analisados.

Tendo em vista o pouco número de registros sobre avaliação, realizamos uma busca nos periódicos da área de Educação Física⁵⁹ para entender como esse tema vem sendo tratado. No processo de busca, utilizamos os seguintes descritores – educação infantil e avaliação – e não encontramos nenhuma pesquisa sobre a avaliação nessa etapa da educação básica. Santos et al. (2014) observam que há poucos estudos sobre avaliação no contexto escolar da Educação Física e que a prevalência recai nos anos finais do ensino fundamental.

A seguir, analisamos a temática avaliação. O Gráfico 17 apresenta o aspecto contido nesse eixo: modos de avaliar:

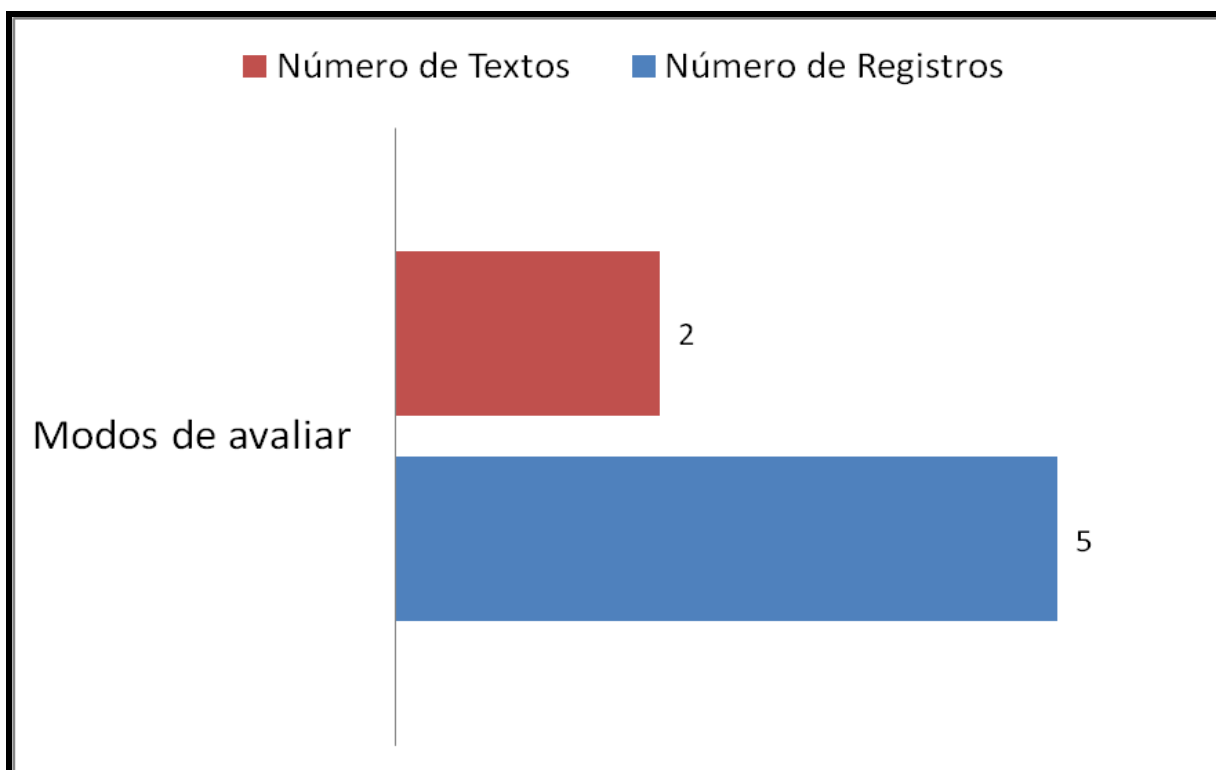


Gráfico 17 – Avaliação

⁵⁹ Realizamos essa busca nos seguintes periódicos: Pensar a Prática, Movimento, Revista da UEM e Revista Brasileira de Ciências do Esporte.

Análise 7.1 – Avaliação

Os registros abaixo demonstram os modos de avaliar os trabalhos analisados. Com base nos dados, ressaltamos a especificidades do modo de avaliar na educação infantil:

Pensando na análise das vivências nas aulas de Educação Física, criamos diversos instrumentos que deram visibilidade ao processo, tais como diário de campo, fichas de avaliação do desenvolvimento das crianças, fichas de acompanhamento das aulas, relatório de avaliação do projeto, diário para visualização do desenvolvimento do projeto/pesquisa, exposições, filmagens das aulas e das apresentações, fotografias, apresentações envolvendo teatro e dança, entre outros [...] a avaliação estabeleceu com as crianças uma relação para além do diagnóstico e das propostas de mensuração definidas pelos modelos de avaliação *somativa* e *formativa*, ela nos fornecia indícios dos processos em desenvolvimento para delineamento das ações do projeto de intervenção (SANTOS; NUNES, 2006, p. 8).

[...] finalizamos a oficina e o maior tempo da aula foi dedicado às experiências no pátio, onde as crianças puderam vivenciar diferentes maneiras de soltar pipa [...] Como forma de avaliação da temática da pipa, as crianças do Jardim II e do Pré resgataram as histórias contadas, registrando a mais interessante em desenho [...]. A fim de valorizar essas produções, as professoras de Educação Física organizaram diversos painéis, onde as crianças puderam conferir as próprias produções e as dos colegas (NUNES, 2007, p. 141).

O processo de avaliação da educação infantil se diferencia do dos demais níveis de ensino, pois ela não tem por objetivo aprovar ou reter as crianças. Nesse sentido, os modos de avaliar se distanciam da maneira como predominantemente acontecem nas outras etapas da educação básica. De acordo com a Lei n.º 9.394/96, a avaliação na educação infantil ocorrerá mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção.

Em decorrência dessa compreensão, majoritariamente os professores de Educação Física que atuam na educação infantil realizam apenas registros e observações da dimensão comportamental (atitudinal) das crianças (WATZEL, 2012).

De forma a complementar a Lei 9.394/96, as DCNEB (BRASIL, 2013) destacam que a avaliação na educação infantil é um instrumento de reflexão da prática pedagógica, que deve ter como premissa central melhorar os processos de ensino-aprendizagem. Para isso, o professor precisa estar atento aos modos como os

infantis estão interagindo com as práticas pedagógicas a eles destinadas. Esse documento contempla diferentes maneiras de materializar a avaliação, como a observação sistemática de cada criança, registrada em diário de campo, e a utilização de imagens iconográficas e desenhos realizados pelas crianças.

Nesse sentido, compreendemos que as diretrizes apontam novas estratégias de como realizar a avaliação, em que criança e adultos participem juntos, não tendo como objetivo mensurar e classificar os infantis, mas de estar atento aos processos de aprendizagem ocorridos no cotidiano da educação infantil.

Percebemos que o primeiro registro apresentado relata um trabalho avaliativo que converge com o que é preconizado pelas diretrizes, pois a avaliação, neste estudo, distanciou-se dos modelos tradicionais e estabeleceu novos sentidos a essa dimensão pedagógica.

A perspectiva avaliativa, normalmente presente às aulas de Educação Física, tem como foco central identificar em que nível o aluno está em relação aos conteúdos que o professor vai ensinar. Com base no que é identificado, o professor constrói estratégias de ensino para que os alunos alcancem os objetivos propostos. Essa perspectiva avaliativa incide sobre o que professor ensinou, negligenciando, na maioria dos casos, o que as crianças aprenderam ou o que elas fazem com aquilo que é ensinado. Compreendemos que a avaliação da Educação Física com a educação infantil deve ter como foco a aprendizagem dos infantis, em que é preciso estar atento às “mil maneiras” de as crianças se apropriarem do que foi ensinado. Muitas vezes, elas fazem outros usos do que lhes é ensinado, que são diferentes do que o professor inicialmente havia planejado. No processo avaliativo com crianças pequenas, é necessário afastar-se da concepção entre certo e errado para uma orientação dialógica, que pressupõe a inclusão e multiplicidade de possibilidades (SANTOS, 2005).

À medida que o professor considera e utiliza instrumentos para entender esse consumo produtivo das crianças, ele pode reorientar/avaliar suas práticas com elas, elaborando estratégias de trabalhos que contemplam as produções infantis. Um dos possíveis instrumentos avaliativos foi destacado pelo segundo fragmento apresentado: o desenho.

De acordo com Vygotsky (2009), o desenho é uma das principais linguagens das crianças pequenas, pois ele é parte integrante da cultura infantil. Desse modo, o desenho é um importante recurso pedagógico para trabalhar com os infantis. O ato de desenhar na criança antecede a linguagem escrita. O autor destaca que o desenho tem o seu “ápice” até os 11 anos de idade, quando começa a existir um declínio em relação ao uso dessa prática. Com isso, compreendemos que o desenho pode constituir um instrumento de avaliação do processo de aprendizagem dos infantis, pois incide sobre uma maneira peculiar de a criança se expressar. Vygotsky (2005) destaca que, para as crianças que já dominam a linguagem verbal, o desenho pode ser utilizado como elemento mediador da avaliação, pois, por meio dele, diálogos podem ser estabelecidos com as crianças. Contudo, advertimos que não há, ou são muito escassas, produções que dão visibilidade à avaliação com crianças mais novas, que frequentam as creches. Desse modo, destacamos a necessidade de realizar pesquisas sobre a avaliação com esse segmento.

5. PRESSUPOSTOS PARA A INTERVENÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL: A METASSÍNTESE DOS TRABALHOS ANALISADOS

Neste capítulo, realizamos a metassíntese, ou seja, a síntese integradora dos textos analisados. Empreendemos um esforço interpretativo para discutir pressupostos epistemológicos e didático-metodológicos para construção de uma perspectiva pedagógica “não sistematizada” da Educação Física com a educação infantil. Essa perspectiva está em consonância com a concepção de infância presente nos documentos legais⁶⁰ que orientam essa primeira etapa da educação básica no Brasil e que consideram as crianças como produtoras de cultura, protagonistas em seus processos de socialização e sujeitos ativos nas relações de ensino-aprendizagem mediados pela educação infantil. Em um primeiro momento, discutimos a ideia de perspectiva “não sistematizada” e posteriormente empreendemos a metassíntese ancorada nos eixos centrais que constituem as perspectivas pedagógicas: visão de sujeito (criança); conteúdos de ensino; metodologia e avaliação.

Assim como Castellani Filho (1998), compreendemos a perspectiva “não sistematizada” como uma proposta de ensino-aprendizagem que apresenta, em linhas gerais, os pressupostos de natureza epistemológica e didático-metodológica que orientam a intervenção pedagógica na escola, sem entrar em detalhamentos, como a distribuição dos conteúdos ao longo dos ciclos de escolarização e a maneira de operá-los em cada um desses ciclos. No campo da Educação Física escolar, as perspectivas desenvolvimentista, construtivista, aulas abertas, crítico-emancipatória e plural são exemplos de propostas “propositivas não sistematizadas”. Entendemos que essas propostas contribuem para a consolidação de uma determinada linha de ação pedagógica, sem, no entanto, “engessar” as práticas nem restringir a autonomia e a criatividade dos sujeitos, respeitando a pluralidade e a complexidade das diferentes culturas escolares.

Em relação à **concepção de criança**, os textos analisados denotam, simultaneamente, duas visões aparentemente paradoxais: a criança como cultura e como natureza. Buss-Simão et al. (2010) assinalam que, se a vida é heterogênea, não é possível pensá-la dicotomicamente; nesse caso específico, a infância e o

⁶⁰ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

corpo devem ser entendidos em sua complexidade como híbridos, estando presentes neles a dimensão da cultura e da natureza.

Essa universalidade, decorrente da dimensão biológica, e a alteridade, proveniente do meio social e cultural em que os infantis estão inseridos, provocam reflexões sobre a necessidade de superar reducionismos na compreensão das crianças como sujeitos integrais. O campo da Sociologia da Infância busca romper com as dicotomias tradicionais que estão arraigadas na compreensão da infância em dualismos, como natureza-cultura e corpo-pensamento. É preciso relacionar essas duas dimensões para promover uma educação que esteja de acordo com as necessidades e possibilidades das crianças.

Nesse sentido, Buss-Simão et al. (2010), pautados na Sociologia da Infância e em bases filosóficas da fenomenologia, buscaram compreender o dualismo entre infância-corpo fazendo uma interconexão com a natureza-cultura. Existe uma curvatura da vara em relação ao olhar sobre a infância e sobre o corpo; em um extremo da vara está presente a *herança* biológica e, no outro extremo, a *herança* cultural, e, entre esses extremos, há um hiato, pois esses dois polos que fazem parte de um mesmo *continuum* não dialogam. A fim de superarem essa perspectiva, os autores destacam que

[...] 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 (BUSS-SIMÃO et al., 2010, p. 153).

Desse modo, a infância e o corpo devem ser compreendidos como construção cultural e biológica. Buss-Simão et al. (2010) destacam que eles necessitam ser estudados como unidade biopsicossocial produzidos concomitantemente pelo viés cultural e biológico. Essa reflexão nos possibilita superar algumas concepções teórico-metodológicas nos processos educacionais, como também nos faz entender que é preciso pautar as práticas pedagógicas de intervenção considerando a união natureza-cultura, ou seja, interação de conhecimentos tanto do campo das ciências sociais quanto das ciências naturais, como apontam Silva e Farazema (2012, p. 70):

[...] a recusa de qualquer forma de reducionismo [...] permite precisamente a troca produtiva de informações entre as disciplinas

sociais e as naturais, permitindo explorar as influências recíprocas de características e fenômenos naturais e culturais.

É preciso realizar uma ruptura com as dicotomias herdadas, aproximando as áreas das ciências sociais e naturais para compreender a infância como fenômeno híbrido (AGOSTINHO, 2010).

[...] a infância deve ser vista como uma multiplicidade de “naturezaculturas” que é uma variedade dos híbridos complexos constituídos de materiais heterogêneos e emergentes através do tempo. Ela é cultural, biológica, social, individual, histórica, tecnológica, espacial, material, discursiva... e mais. A infância não pode ser vista como um fenômeno unitário, mas um conjunto múltiplo de construções emergentes da conexão e desconexão, fusão e separação destes materiais heterogêneos. (PROUT, 2005, p. 144).

Do mesmo modo, as DCNEB (BRASIL, 2013) apontam que as práticas pedagógicas não devem ocorrer de modo a fragmentar os infantis. A criança precisa viver experiências que consideram a sua totalidade biopsicossocial. Assim, as tradicionais taxonomias, como a do desenvolvimento cognitivo de Piaget e a do desenvolvimento motor de Gallahue, pautadas, sobretudo, na maturação e muito utilizadas como parâmetros nas intervenções pedagógicas com a educação infantil, precisam ser ressignificadas, levando em consideração a dimensão cultural em que as crianças estão inseridas, pois, no entendimento de Manoel (2008, p. 482):

Não há uma sequência de desenvolvimento, **mas trilhas desenvolvimentistas**. Surge um novo elemento de peso no estudo e na intervenção: o contexto do desenvolvimento, dando vazão à necessidade de considerar a intersubjetividade nas ações, juntamente com o *ethos* de cada comunidade (grifo nosso).

Mais: na perspectiva de valorização do protagonismo infantil, esse autor acrescenta que “[...] o desenvolvimento é um processo de construção em que o sujeito é o ator principal do seu próprio desenvolvimento” (MANOEL, 2008, p. 483).

Quanto aos **conteúdos de ensino**, os textos analisados destacam os jogos e as brincadeiras como práticas de ensino privilegiadas com a educação infantil. Embora compreendamos que haja uma pluralidade de manifestações da cultura corporal que podem ser trabalhadas na educação infantil, o caráter lúdico, presente nos jogos e nas brincadeiras, deve permear a abordagem de qualquer conteúdo utilizado.

E por que isso? Para Sarmiento (2013) e Corsaro (2009), o protagonismo infantil se manifesta com mais veemência nos contextos em que as crianças agem com maior autonomia e voluntariedade, ou seja, nos contextos lúdicos proporcionados pelos jogos e pelas brincadeiras. Neles, as crianças, em suas culturas de pares, estabelecem um consumo produtivo das manifestações culturais trabalhadas, ressignificando-as.

Entretanto, como evidenciado nas análises anteriores, não é a atividade em si que determina o caráter lúdico dos jogos e das brincadeiras, mas a maneira como a criança se relaciona com essas manifestações culturais. Nesse sentido, considerar as subjetividades infantis, auscultá-las, na proposição e ressignificação das atividades lúdicas, é um aspecto central para valorização do protagonismo infantil.

Os jogos e as brincadeiras, nessa perspectiva, não devem ser trabalhados apenas como um “meio”, como uma estratégia metodológica para atingir objetivos que estão além dele, como a socialização, o desenvolvimento motor, o favorecimento dos processos de alfabetização, entre outros aspectos. Embora reconheçamos o potencial pedagógico dos jogos para atingir tais objetivos, quando pensamos em práticas pedagógicas centradas nas crianças, os jogos e as brincadeiras também devem ser considerados como “objetos de ensino”, ou seja, como capital cultural lúdico de que as crianças precisam apropriar-se para ampliar o seu direito de brincar. Com afirma Freire (2002), o jogo na escola não é apenas um recurso para que a criança saiba mais português ou matemática, mas é também um meio para que ela se torne “mais gente”. Os jogos e as brincadeiras contribuem para que as crianças internalizem a cultura humana, não de maneira passiva, mas imprimindo as suas marcas singulares materializando o que Corsaro (2009) chamou de “reprodução interpretativa”.

Ressaltamos que essas manifestações culturais não são exclusividade da Educação Física. Aliás, as DCNEI (BRASIL, 2013) recomendam que o trabalho pedagógico com as diferentes linguagens seja mediado pelos jogos e pelas brincadeiras. Contudo, compreendemos que uma das contribuições singulares da Educação Física nessa etapa da educação básica, que contribui para a consolidação da sua especificidade, é justamente abordar o jogo para além de suas funções funcionalistas, ou seja, como objeto de ensino visando ampliar o repertório lúdico

das crianças e potencializando as oportunidades para que elas ajam com autonomia e criatividade no contexto escolar.

Para configuração do eixo **metodologia**, os textos analisados trazem muitos indícios para efetivar práticas centradas na criança. Em nossa compreensão, as questões de natureza metodológica se configuram como um dos principais desafios para a consolidação de propostas pedagógicas emergentes. As representações que circulam sobre as crianças em nossa sociedade estão assentadas na lógica adultocêntrica, pois consideram as crianças como incapazes de pensar e agir sobre si mesmas. Contudo, o fato de o protagonismo infantil se manifestar de maneira singular não significa que as crianças não sejam agentes ativos da sua socialização e desenvolvimento. Cabe aos adultos desenvolver um olhar sensível pra perceber as produções infantis.

As **práticas** das crianças, desenvolvidas no interior das instituições educacionais, permitem compreender o protagonismo infantil e, com base nele, estruturar as intervenções pedagógicas da Educação Física com a educação infantil. Para Certeau (1985), as práticas apresentam duas dimensões indissociáveis: a ética e a estética. A primeira está vinculada à necessidade histórica de existir, ou seja, por mais cooptada ou ignorada que a criança seja pela escola, ela buscará meios em suas práticas para fazer valer os seus desejos e necessidades. Ela agirá taticamente ante as estratégias de poder estabelecidas, para atender aos seus interesses. Em termos metodológicos, são justamente essas ações táticas que precisam vir à tona para reconfigurar estratégias pedagógicas centradas nas crianças. As transgressões que as crianças apresentam nos cotidianos escolares fornecem pistas para reconfiguração das práticas pedagógicas centradas nas lógicas infantis.

Já a segunda dimensão, a estética, denota o modo como as crianças lidam com os artefatos culturais que lhes são apresentados. Nos caso específico das aulas de Educação Física, esses artefatos são, sobretudo, os jogos e as brincadeiras. Não há uma apropriação passiva, pois constantemente as crianças estão resignificando e criando, por meio de sua cultura de pares, novas formas de brincar e de jogar. Considerar essas produções culturais nas mediações pedagógicas é uma forma de valorizar o protagonismo infantil.

Os textos analisados evidenciam que tanto a dimensão ética quanto a dimensão estética das práticas se manifestaram predominantemente por meio das ações

corporais, indicando a importância dessa linguagem na compreensão das racionalidades infantis. A própria linguagem oral se mostrou mais reveladora das produções das crianças, quando foi oriunda de suas ações. Certeau (1985) denominou essa fala ato de enunciação, que se configura como importante indício orientador das práticas pedagógicas centradas nas crianças.

Como observado nos textos, o protagonismo infantil se revela de maneira sutil, exigindo dos adultos um olhar atento e sensível às “pistas” dadas pelas crianças. Além disso, a própria postura do professor pode ser determinante na quantidade e na qualidade dessas pistas. No afã de dar uma boa aula, geralmente os professores se comportam de maneira expansiva, centralizando em si todas as ações. Entretanto, para efetivação de práticas centradas nas crianças, é necessário que o professor adote uma postura reativa (CORSARO, 2005), ou seja, que ele aguarde e observe as reações das crianças em relação à sua presença e aos encaminhamentos adotados nas aulas. Em muitas ocasiões, a ansiedade do professor inibe as manifestações espontâneas e criativas das crianças.

As discussões sobre os **tempos** da educação infantil foram recorrentes nos textos analisados, com importantes implicações metodológicas para a prática pedagógica na educação infantil. Essas discussões estavam circunscritas majoritariamente a duas dimensões: nas rotinas e nas atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física.

Em relação à primeira dimensão, parte dos textos questiona as rotinas estabelecidas nas instituições de educação infantil, afirmando que o seu caráter inflexível cerceia as práticas pedagógicas. Compreendemos que as rotinas são imprescindíveis para a organização institucional e que, embora estejam centradas no cuidar, elas também educam. Entretanto, não podemos concebê-las como sinônimo do próprio currículo, inviabilizando, desse modo, o desenvolvimento de atividades relacionadas ao educar. A educação infantil possui rotinas específicas vinculadas às singularidades das crianças pequenas, como dormir, comer, hora do pátio, higienizar, entre outras demandas. É dever da educação infantil e dos seus profissionais atendê-las, porém o seu papel não está reduzido a isso. É necessário repensar as rotinas para reconciliar o cuidar e o educar, sendo essa tarefa de todos os sujeitos. Porém, temos a hipótese de que a manutenção das rotinas estabelecidas é interessante

para alguns professores que veem parcela significativa de suas obrigações pedagógicas diluídas nas atividades relacionadas ao cuidar.

No que tange aos tempos nas aulas de Educação Física, os textos pesquisados denotam que as crianças pequenas possuem um curto período de concentração nas atividades propostas, decorrente, sobretudo, do seu nível de desenvolvimento maturacional. Em relação às crianças “mais velhas”, de 4 a 6 anos de idade, o tempo de permanência nas atividades lúdicas está atrelado à relação subjetiva que elas estabelecem com essas atividades. Dessa maneira, seja por respeito às características do desenvolvimento biológico, seja em atenção às relações subjetivas das crianças com os jogos e as brincadeiras, o tempo nas aulas de Educação Física não deve ser determinado pela cronologia do relógio (tempo cronos), mas pelo prazer, pelo interesse e pela participação voluntária dos infantis nas atividades (tempo kairós). Temos consciência de que as aulas de Educação Física na educação infantil estão circunscritas a um tempo fixo, geralmente de 50 minutos. Não propomos que esse tempo seja desconsiderado, mas que, dentro dele, as atividades sejam conduzidas de acordo com o tempo kairós.

Outra importante síntese integradora dos textos analisados, relacionada à dimensão metodológica, refere-se ao **trabalho interdisciplinar**. Mantivemos a nomenclatura *interdisciplinar*, pois é a expressão utilizada no material pesquisado, mas compreendemos que ela é inadequada para ser empregada no contexto da educação infantil, já que esse contexto não se organiza de forma disciplinar. No entanto, independentemente do problema de semântica, o importante é a ideia de articulação e diálogo entre diferentes linguagens e profissionais presentes nesse contexto.

Nesse sentido, a Educação Física, como área do conhecimento que apresenta contribuições significativas para a educação infantil, em especial àquelas relacionadas à linguagem corporal, precisa articular o seu fazer pedagógico com outras áreas e profissionais. A mediação dessa articulação ocorre por meio de projetos coletivamente construídos que se configuram como fio condutor e ponto de interseção entre diferentes linguagens. Na concepção e construção desses projetos, os diferentes sujeitos escolares, em especial as crianças e as famílias, precisam ser ouvidos para que os aspectos identitários, relacionados à cultura local, sejam incorporados aos projetos, potencializando o sentimento de pertencimento e a

participação mais efetiva desses sujeitos na construção dos conhecimentos. Todavia, ressaltamos que, para além da necessidade de articulação entre diferentes áreas e sujeitos, as especificidades e contribuições singulares de cada área devem ser preservadas.

O êxito desses projetos está relacionado às possibilidades de materialização de planejamentos coletivos. Em geral, os planejamentos são organizados por áreas de conhecimentos, inviabilizando o encontro de profissionais de diferentes áreas. Entendemos que a solução dessa questão de caráter didático-pedagógico está circunscrita à dimensão político-administrativa, ou seja, é necessário que os gestores deem condições concretas para que os planejamentos coletivos ocorram. O que se percebe, na maioria dos casos, é o esforço individual de professores que permanecem nas escolas além da sua carga horária habitual e sem remuneração, para efetivar trabalhos de natureza coletiva.

Além disso, destacamos a figura do pedagogo como agente central na articulação dos projetos na educação infantil, pois é ele que transita com maior frequência entre os professores de diferentes áreas e possui uma macrovisão de todo o processo.

Embora os processos metodológicos apontados na metassíntese valorizem o protagonismo infantil, as suas possibilidades de materialização dependem fundamentalmente da mediação do professor. Há interpretações equivocadas que compreendem que as práticas centradas nas crianças eximem os professores das suas responsabilidades didático-pedagógicas, como se elas fossem autodidatas. De fato, as mediações pedagógicas são de “outra natureza”, mas, ao contrário do que muitos pensam, conduzir práticas centradas nas crianças exige do professor um planejamento muito mais elaborado e também uma formação muito mais consistente que lhe permita transitar em diferentes circunstâncias e rumos que as aulas podem tomar.

Quanto à **avaliação**, apesar do número reduzido de registros encontrados nos textos analisados, percebemos que ela se apresenta de maneira formativa, ou seja, como parâmetro para reconfigurar as práticas pedagógicas em consonância com os interesses, necessidades e expectativas das crianças. Nesse sentido, o foco da avaliação deve deslocar-se do que é ensinado para o que é aprendido, ou seja, ele deve incidir sobre o que as crianças fazem com aquilo que se ensina. Mais do que simplesmente identificar o que se passa *com* a criança, a avaliação na perspectiva

pedagógica aqui anunciada busca compreender o que se passa *entre* as crianças. As produções infantis, provenientes de suas culturas de pares, precisam ser consideradas como foco privilegiado dos processos avaliativos empreendidos com a educação infantil.

Para isso, a Educação Física necessita utilizar instrumentos que materializem as formas específicas de expressão infantil, como os desenhos. Além de meio significativo para manifestação do pensamento infantil, o desenho se apresenta como importante recurso para potencializar a relação dialógica entre adultos e crianças. Em relação às etapas iniciais da educação infantil, percebemos a ausência de formas e de instrumentos avaliativos. Essa ausência denota a concepção de infância subjacente às práticas empreendidas nessas etapas. Nelas, ainda prevalece a ideia de “Jardim de Infância”, em que basta “regar” as crianças com amor e carinho, que naturalmente as suas potencialidades se desabrocharão. Há uma clara analogia do desenvolvimento infantil com o desenvolvimento de uma planta, em que a maturação biológica do organismo é que tem a prerrogativa nesse processo.

Ressaltamos, porém, a dificuldade dos professores que atuam com os diferentes grupos da educação infantil, como os de Artes e de Educação Física, em realizar os seus registros avaliativos de forma sistemática, em decorrência do grande número de crianças que eles atendem. Em contrapartida, esses professores são os que mais têm possibilidades de realizar avaliações longitudinais, pois eles acompanham e interagem com as crianças desde a mais tenra idade até a conclusão de sua permanência na educação infantil.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos o direito de sermos iguais
Quando a diferença nos inferioriza
Temos o direito de sermos diferentes
Quando a igualdade nos descaracteriza
(SANTOS, 2004, p. 318)

Há muitas maneiras de se voar
Mas há que se inventar
(Autor desconhecido)

Nesta dissertação, realizamos uma síntese integradora de trabalhos que utilizaram os *Estudos com o Cotidiano* e/ou a *Sociologia da Infância* como referenciais epistemológico e teórico-metodológico para a intervenção pedagógica da Educação Física com a educação infantil. Demos visibilidade aos trabalhos que foram nos cotidianos das instituições infantis, pois acreditamos na força estética e política desse tipo de pesquisa.

Elegemos esses dois campos de conhecimentos por acreditarmos na potencialidade que eles apresentam para materializar práticas pedagógicas centradas nos interesses e necessidades das crianças, considerando-as como produtoras de culturas. Sarmiento (2013) ressalta a importância da articulação entre diferentes campos do conhecimento nos estudos com as crianças, para romper com os desafios praxiológicos e para compreender os infantis em sua complexidade. Para Rocha (1999, p. 55), o que “[...] se assiste hoje resulta desse movimento político e científico e tem permitido a consolidação de estudos da infância para além de fronteiras disciplinares”.

Percebemos que o campo da Sociologia da Infância está subdividido em três correntes: a crítica, a estruturalista e a interpretativa. Considerando as temáticas discutidas no interior dessas correntes, verificamos que as possibilidades de diálogos entre os Estudos com o Cotidiano e a Sociologia da Infância acontecem principalmente por meio da corrente interpretativa, pois ela também está interessada em entender as “transgressões” que as crianças operaram nos cotidianos escolares. De acordo com Nascimento (2011, p. 44), a corrente interpretativa

[...] parece ser aquela que melhor apresenta elementos para compreender as brincadeiras e interações entre as crianças, pois, segundo Sarmiento (2008), privilegia os estudos sobre a ação social

das crianças (*agency*) e sobre as interações intra e intergeracionais; sobre as culturas da infância; sobre as crianças no interior das instituições; sobre as crianças no espaço urbano; sobre as crianças e a mídia; e sobre o jogo, o lazer e a cultura lúdica.

Em sentido oposto às perspectivas que concebem os infantis como sujeitos incompletos, que estão sempre na posição de submissão em relação aos adultos, a articulação entre esses dois campos permitiu perceber a criança como agente ativo do próprio processo de socialização. A Sociologia da Infância auxiliou na compreensão das crianças como produtoras de culturas e protagonistas do seu desenvolvimento, enquanto os Estudos com o Cotidiano possibilitou que enxergássemos o caráter ético e estético das práticas como dimensão que revela as produções infantis.

Ancorados na articulação desses dois referenciais, concebemos as crianças como figuras centrais nos processos de ensino-aprendizagem empreendidos com a educação infantil. Nessa perspectiva, as práticas em Educação Física realizadas nesse contexto devem considerar os anseios e as expectativas das crianças pequenas, valorizando o seu protagonismo. Concordamos com Faria e Finco (2011, p. 3) quando afirmam que a

[...] construção de uma pedagogia da Educação Infantil para creche e pré-escolas não está relacionada à concepção de infância e ao seu processo de escolarização, tradicionalmente voltada à noção de incompletude, criança homogênea, em que as delimitações têm sido feitas pela imaturidade e pela falta em relação aos adultos.

Ressaltamos que atribuir protagonismo às crianças não significa opor-se aos objetivos educacionais mais amplos, mas buscar associá-los aos interesses e às produções dos infantis. Compreendemos que a escola pode cumprir o seu papel social sem destituir as crianças de sua infância. Com isso, não defendemos uma inversão de racionalidades, em que a lógica adultocêntrica seja trocada pelo pronto atendimento dos desejos infantis. No entanto, almejamos uma escola, principalmente aquela destinada à pequena infância, em que o brincar e o aprender não sejam consideradas dimensões antagônicas.

No que tange à dimensão metodológica, a *Metassíntese Qualitativa*, em consonância com a Análise de Conteúdo, contribuiu para que articulássemos

trabalhos que utilizaram a Sociologia da Infância e/ou os Estudos com o Cotidiano para discutir a intervenção da Educação Física com a educação infantil. O uso dessa metodologia ainda é bastante incipiente no campo da Educação Física, por isso enfrentamos muitos desafios para operar com esse método. Porém, ele nos forneceu importantes subsídios para alcançarmos os objetivos propostos nesta dissertação. Com a Análise de Conteúdo, interpretamos os dados em duas dimensões: contextual e temática. Na dimensão contextual, tivemos um panorama dos trabalhos, em que constatamos a carência de estudos relacionados às crianças de 0 a 3 anos de idade. Já a dimensão temática nos auxiliou a realizar a síntese integradora dos trabalhos analisados com base em um quadro interpretativo mais amplo.

Embora tenhamos focalizado a intervenção pedagógica da Educação Física com a educação infantil, ressaltamos que os pressupostos didático-metodológicos aqui anunciados são princípios pedagógicos para toda a educação infantil, não estando restritos apenas a esse componente curricular. Outro aspecto que gostaríamos de ressaltar é que, apesar de esses pressupostos serem provenientes dos cotidianos escolares, a sua plena materialização está atrelada à dimensão político-administrativa. Assim como Certeau (1994), compreendemos que as táticas empreendidas pelas crianças precisam ser elevadas à categoria de novas estratégias, constituindo princípios orientadores de outras práticas pedagógicas, influenciando, assim, na própria organização curricular e nas rotinas da educação infantil.

Nesse mesmo plano político, chamamos a atenção para a formação docente, na qual a formação continuada em exercício e a formação inicial em permanente diálogo com a prática se configuram como importantes alternativas para que os professores reflitam coletivamente sobre o seu fazer pedagógico, com base nas demandas concretas de ensino-aprendizagem que ocorrem na educação infantil.

Optamos pela síntese integradora entre a Sociologia da Infância e os Estudos com Cotidiano para a realização desta pesquisa. Contudo, temos plena convicção de que esses dois campos não esgotam as discussões relacionadas à educação da infância. Portanto, outros estudos que articulem outros referenciais epistemológicos e teórico-metodológicos são necessários para contemplar as crianças em sua complexidade.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que os pressupostos aqui apresentados não têm a pretensão de “engessar” ou finalizar as discussões sobre as práticas pedagógicas da Educação Física com a educação infantil. Pelo contrário, eles constituem apenas um ponto de partida para ampliar as reflexões sobre intervenções centradas nas crianças. Outras experiências, provenientes de outros contextos e de outros grupos de pesquisa, são necessárias para ampliar e consolidar práticas educativas com as crianças.

7. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A.; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p.17-35.

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação Revista**, Santa Maria. v. 35, n. 1, p. 39-52. jan./abril. 2010.

AGOSTINHO, K. **Formas de participação das crianças na educação infantil**. 2010. 349f. Tese (Especialização em Sociologia da Infância) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2010.

ALMEIDA, L. S.; ELTINK, C.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Significações, relações e subjetividade na creche**. Disponível em: <http://www.eicos.psych.ufrj.br>, 2002. Acesso em: 12 dez. 2014.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. Certeau e as artes de fazer: pensando o cotidiano da escola. In: XXI Reunião anual da ANPEd, 1998, Caxambu. **Minicurso ministrado no GT Currículo**, 1998, v. 1, p. 1-30.

ALVES, N. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3. ed. Petrópolis: DP&A, 2008

AMARAL, E. G.; SILVA, G. B.; MARCHIORI, A. F. A criança: interlocutor do conhecimento mediado pelo professor. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22, p. 58-69, 2010.

AMORIM, et al. O bebê e a construção de significações, em relações afetivas e contextos culturais diversos. **Temas psicol**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 309-326, dez. 2012.

ANDRADE FILHO, N. F. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil: educação, conhecimento linguagem e arte**. 2011. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2011.

ANDRADE FILHO, N, F. Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, n. 19, p. 55-71, jan./mar. 2013.

ANDRADE, L. B. Educação infantil: **discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

BARBOSA, M. C. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BATISTA, R. **A rotina do dia a dia da creche**: entre o proposto e o vivido. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BRASIL. Decreto – Lei nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a convenção sobre os direitos da criança. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 nov. 1990, p. 10.

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. **Referencial nacional curricular para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. (v. 1: Introdução; v. 2: Formação social e pessoal; v. 3: Conhecimento do mundo).

BRASIL. **Prêmio de qualidade na educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2004.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. Secretária da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creche**: manual de orientação pedagógica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 6 de fevereiro. 2006.

BRASIL. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 04 abril. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. **Lex**: Acrescenta o §. 3.º ao art. 76 do ato das disposições constitucionais transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da desvinculação das receitas da união incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao parágrafo 4.º do art. 211 e ao parágrafo 3.º do art. 2012 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, p.8, nov. 2009.

BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BORBA, M. Quando as crianças brincam de ser adultos: vir-a-ser ou experiência da infância?. In: LOPES, J; MELLO, M. (Org.). **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009. p. 97-118.

BUSS-SIMÃO, M. et al. Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 151-168, dez. 2010.

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. 297-314, jan./mar. 2013.

BUSS-SIMÃO. M. Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. **Rev. Diálogo Educ**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 37-59, jan./abr. 2014.

CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CERTEAU, M. Teoria e Métodos no Estudo das Práticas Cotidianas. In: COTIDIANO, CULTURA POPULAR E PLANEJAMENTO URBANO. 1985, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FAN/USP, 1985, p. 3-19.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. Teoria e Métodos no Estudo das Práticas Cotidianas. In: Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano. 1985, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Fan/USP, 1985, p. 3-19.

CARNEIRO, F. **Práticas científicas em educação física: a arqueologia do GTT escola no congresso brasileiro de ciências do esporte (1997-2009)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n.91, p. 443-464, Maio./Ago. 2005.

CORSARO, W. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. (Org.). **Teoria e práticas na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. Cortez: Editora, 2009, p. 83-103.

CORSARO, W. Educação Infantil na Itália e nos Estados Unidos: diferentes abordagens e oportunidades para as crianças. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. (Org.). **Teoria e práticas na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. Cortez: Editora, 2009, p. 139-162.

CORSINO, P. Pensando a infância e o direito de brincar. **Salto para o Futuro**. v. 18, p. 12-24, 2007.

COUTINHO, A. M. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal, 2010.

COUTINHO, A. M. Os bebês e a brincadeira: Questões para pensar a docência. **Da Investigação às Práticas**, v. 4, n. 1, p. 31-43, out. 2013.

CUNHA, A. C.; FERNANDES, N. Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância. In: FERNANDES, N.; DORNELLES, L. (Org.). **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança**: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras. Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2012, p. 36-48.

DELGADO, A. C.; MULLER, F. Tempos e espaços das infâncias. **Currículos sem Fronteiras**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 5-14, jan./jun. 2006.

DUARTE, L.; BONDEZAN, A. **O desenvolvimento da capacidade de atenção na educação infantil**. Trabalho apresentado no 1.º Simpósio Nacional de Educação e XX Semana da Pedagogia, Cascavel, 2009, Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/6/Artigo%2002.p>>. Acesso em: 14 maio. 2014.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, São Paulo, Anped/ Autores Associados, 2001.

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

FALKENBCH, A.; STAMPE. B. Educação Física e Artes: uma experiência interdisciplinar através do lúdico. **Movimento**, Porto Alegre, ano. VII, n. 13. p. 32-40, 2000/2.

FARIA, A. L.; FINCO, D. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FERRAÇO, C. E. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano escolar. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 45-63.

FERRAÇO, C. E. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.31, n. 60, p. 81-103, jun. 2013.

FERRETTI, C.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE G. L. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio./ago. 2004.

FONSECA, E. **Bibliometria**: teoria e prática. São Paulo: Cultrix, Ed. Da USP, 1986.

FONSECA, L. **O universo da sala de aula**: uma experiência em pedagogias de projetos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FRANCO, M. L. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2007.

FREIRE, J. B. **O jogo**: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

GARANHANI, M. C. Os saberes de educadoras da pequena infância sobre o movimento do corpo infantil. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E I CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Conbrace, 2005.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____ **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989, p. 13-41.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 79-107.

GIDDENS, A. **Sociology**. 5nd ed. Cambridge: Polity Press, 2006.

HAYWOOD, K.M.; GETCHELL, N. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JESUS, J. **Representações Sociais de Professores de Educação Física da Educação Infantil de Serra/ES**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

JORGE, R. **O projeto pedagógico institucional como elemento mediador para a intervenção da educação física na educação infantil**. 2012. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

KIPHARD, E. J. **Insuficiencias de movimiento y de coordinación em La edad de La escuela primaria**. Buenos Aires: Kapelusz, 1977.

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

KLIPPEL, M. V. **O jogo na educação física da educação infantil: usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

KUHLMANN, JR. M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, mai./jun./jul./ago. 2000.

KUHLMANN, JR. M. Educando a infância brasileira. In: VEIGA, C; FARIA FILHO, L.; LOPES, E. (Org.). **500 anos de educação no brasil**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 469-496.

LE BOULCH, J. **O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LISTER, R. Why citizenship: where, when and how children? **Theoretical Inquiries in Law**. v. 8, n. 2, p. 693-718. 2007.

LOYOLA, H. Educação física infantil (dos 4 aos 6 anos). **Educação Física**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 13-36, set. 1939.

LOPES, A. L.; FRACOLLI, L. Revisão sistemática de literatura e metassíntese qualitativa: considerações sobre sua aplicação na pesquisa em enfermagem. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, p. 771-778, out./dez. 2008.

LUZ, I. Contribuições da sociologia da infância à educação infantil. **Paideia**, Ribeirão Preto. v. 28. n. 5, p. 11-40, 2008.

MANUEL, E. J. A abordagem desenvolvimentista da educação física escolar – 20 anos: uma visão pessoal. **Revista UEM**, Maringá, v. 19, n. 4, p. 473-488, 2008.

MARCHI, R. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010.

MAUSS, M. Três observações sobre a sociologia da infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n.3, p. 237-244, set./dez. 2010.

MATTOS, J. et al. A produção acadêmica sobre conteúdos de ensino na educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, p. 1-26, 2013.

MELLO, A.; NASCIMENTO, J. V. Representações sobre a inserção da educação física na educação infantil a partir da pedagogia de projetos, **The Fiep Bulletin**, v. 80, p. 679-693, 2010.

MELLO, A.; DAMASCENO, L. **Conhecimento e metodologia do ensino do jogo**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e Distância, 2011. 74 p.

MELLO, A; KIPPEL, M.V; ASSIS, L. O jogo na educação física da educação infantil: usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES. In: PERZ, C.L; SILVESTRI, M. (Org.). **Infâncias e brinquedos de ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Editora UFF, 2011, p. 22-44.

MELLO, A. et al. Desafios e possibilidades para a prática profissional da educação física na educação infantil. In: MELLO, A.; SANTOS, W. (Org.). **Educação física na**

educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba: Editora CRV, 2012a, p. 93-105.

MELLO, A. et al. A capoeira na educação física infantil: desafios e possibilidades produzidos no cotidiano escolar. In: MELLO, A.; SANTOS, W. (Org.). **Educação física na educação infantil:** práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba: Editora CRV, 2012b, p. 123-138.

MELLO, A. et al. Usos e apropriações do jogo nas aulas de educação física na educação infantil. In: HOFMANN, A.; VOTRE, S. (Org.). **Esporte e educação física ao redor do mundo:** passado, presente e futuro. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2013. p. 29-44.

MELLO, A.; ASSIS, L.; SANTOS, W. Usos e apropriações do jogo nas aulas de educação física na educação infantil. In: RANGEL, I.; NUNES, K.; CÔCO, V. (Org.). **Educação infantil:** rede de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos. Rio de Janeiro: De Petrus, 2013, p. 69-88.

MILLS, W. **A imaginação sociológica.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis/RJ: Vozes. 2009.

MONTANDON, C. As práticas educativas parentais e a experiências das crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 485-507, maio./ago. 2005.

MORAIS, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORIN, E. A articulação dos saberes. In: MORIN, E.; ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. (Org.). **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 77-102.

NASCIMENTO, M. L. Sociologia da infância e a educação infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância. **Horizontes**, Dourados, v. 27, n. 2, p. 31-36, jul./dez. 2009.

NUNES, K.; SANTOS, W. Educação física na educação infantil: um projeto coletivo para intervenção no cotidiano escolar. In: FONTOURA, P. (Org.). **Pesquisa em educação física.** Jundiaí: Fontoura Editora, 2006, v. 4, p. 93-98.

NUNES, K. **Práticas curriculares da educação física na educação infantil: um estudo de caso**. 2007. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

NUNES, k.; NETO, A. Saberes e fazeres praticados nos cotidianos da educação física na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-10, jan./abr. 2011.

PINTO, R. Formação de professores para a educação infantil: desafios para a universidade. **Pensar a Prática**, Goiânia, n. 4, p. 135-148, jul./jun. 2000-2001.

PROUT, A. **The Future of Childhood**. London. Routledge Falmer, 2005.

PIRES, P. A. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: NASSER, A. C. A. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2008, p. 43-94.

PONTES, V. M.; ALENCAR, D. D. O brincar na educação infantil: um olhar sobre os (as) professores (as) e sua prática pedagógica. In: FERNANDES, N.; DORNELLES, L. (Org.). **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras**. Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2012, 648-658.

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

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio./ago. 2010.

OLIVEIRA, V. J.; MARTINS, D.; PIMENTEL, N. O cotidiano da educação infantil e a presença da educação física na poética de ser criança. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 118-133, jan./mar. 2013.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Educação física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. **Movimento**, Porto Alegre, v.16, n. 1, p. 53-70, jan./mar. 2010.

ROCHA, E. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Iberoamericana de Educación**, Araquara, n. 22, p. 61-74, jan./abril. 1999.

ROCHA, E. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./Abril. 2001.

ROSA, A. **Educação Física com crianças de seis meses a dois anos de idade: práticas produzidas no cotidiano de um CMEI de Vitória/ES**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; OLIVEIRA, Z. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da psicologia do desenvolvimento. In: MULLER.; CARVALHO. (Org.). **Teoria e prática nas pesquisas com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 59-70.

SANTOS, B. S. **Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro**. Coimbra, Conferência de abertura ao VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 2004.

SANTOS, W. et al. Usos e apropriações do jogo em aulas de educação física nos cotidianos da educação infantil. In: MELLO, A.; SANTOS, W. **Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba: Editora CRV, 2012, p. 105-122.

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

SANTOS, W. et al. Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n. 04, p. 153-179, Out./Dez. 2014.

SARMENTO, M. Imaginário e culturas da infância. **As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da Infância**. Projeto POCTI/CED/ 49186/2002, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Braga, 2002, p. 1-18.

SARMENTO, M. Os ofícios da criança. In: INSTITUTO DE ESTUDOS DA CRIANÇA DA UNIVERSIDADE DO MINHO. (Org.). **Os mundos sociais e culturais da infância**. Braga, 2002, p. 125-143.

SARMENTO, M. Quotidianos Densos: a pesquisa sociológica dos contextos de acção educativa. In: GARCIA, R. (Org.) **Método, métodos, Contramétodos**. São Paulo: Cortez. 2003, p. 91-110.

SARMENTO, M. As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa. 2004, p.9-34.

SARMENTO, M. Geração e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio./Ago. 2005.

SARMENTO, M.; ABRUNHOSA, A.; SOARES, N. **Participação infantil na organização escolar**: administração educacional, n. 5, p. 73-88, 2005.

SARMENTO, M.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Participação social e cidadania ativa das crianças. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus. 2006.

SARMENTO, M. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p 1-30.

SARMENTO, M. É preciso ouvir as crianças. **Revista Educação**, Vitória, 1 ago. 2011. Disponível em: < <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/161/artigo234827-1.asp>>. Acesso em: 29 maio. 2013.

SARMENTO, M. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 6, n.3, p.581-602, set./dez. 2011.

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

SÁ, I. **O professor do primeiro ano fundamental e suas representações sociais sobre o movimento corporal**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

SAYÃO, D. T. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, ano XI, n.13, p. 221-240, 1999.

SAYÃO, D. T. Infância, prática de ensino de educação física e educação infantil. In: FERNANDEZ VAZ, A.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Org.). **Educação do corpo e formação de professores**: reflexões sobre a prática de ensino de educação física. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2002b.

SILVA, R. C. **Circulando com os meninos**: infância, participação e aprendizagem de meninos indígenas Xakribá. 2011. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

SILVA, M. M.; FARENZEMA, R. Participação infantil e autonomia no jardim de infância: uma questão de cidadania. In: FERNANDES, N; DORNELLES, L. (Org.). **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras**. Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2012, p. 72-83.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, março. 2001.

SOARES, N.; SARMENTO, M.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p. 49-64, jan./dez. 2005.

SOUZA JÚNIOR, M. **A constituição dos saberes escolares na educação básica**. 2007. 354f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

THIOLLENT, M. J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5ed. São Paulo: Editora Polis, 1987.

TANI, GO. et al. **Educação Física escolar**. São Paulo. São Paulo: E.P.U.1988.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. A criança e seu comportamento. In: VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R. (Org.). **A história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Átila, 2009.

WATZEL, N. **Avaliação da disciplina de educação física na educação infantil: a concepção de professores.** 2012. Monografia (Trabalho Departamento de Estudos do Movimento Humano) – Centro de Educação Física, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Unidades de Registros

Características do desenvolvimento da criança
<p>A construção de estratégias de trabalho para as turmas de diferentes faixas etárias não deve negligenciar os processos das crianças de maturação, movimentação, compreensão, socialização, bem como o contexto no qual elas se inserem (NUNES, 2007, p. 132).</p>
<p>[...] as mudanças repentinas de humor (das crianças) é um dos principais desafios [...] se caracterizam como comportamentos típicos das crianças pequenas (MELLO et al., 2012 p. 95).</p>
<p>[...] há grande interesse das crianças em brincadeira e jogos com materiais variados, sobretudo na idade de um a dois anos. Essa é uma prática decorrente da maneira como elas se relacionam com o mundo, ou seja, antes de tudo, sinestésica. [...] Nessa perspectiva, o maior desafio é oferecer às crianças os materiais dentro de um tema e de um contexto, buscando construir significados para as suas ações (MELLO et al., 2012, p. 100).</p>
<p>A configuração do processo de ensino-aprendizagem da Educação Física na Educação Infantil para as crianças em idade pré-verbal deve levar em consideração a importância que o jogo de manipulação de objetos tem na construção de conhecimento de mundo dessas crianças e suas implicações para o seu aprendizado e desenvolvimento (MELLO et al., 2012, p. 100).</p>
<p>As atividades realizadas com as turmas do Berçário I estão relacionadas com as demandas sensorio-motoras; já as aulas construídas com o Berçário II têm a imaginação e a fantasia como centralidade do processo pedagógico (MELLO et al., 2012, p. 101).</p>
<p>Ao assumir o jogo como objeto de trabalho, é preciso entender que sua forma e estrutura mudam ao longo do desenvolvimento infantil (SANTOS et al., 2012, p. 110).</p>
<p>[...] observamos às implicações dos materiais e a necessidade de diferentes estímulos sensoriais nos processos de intervenção pedagógica da EF (SANTOS et al., 2012, p. 111).</p>
<p>Considerando o processo de desenvolvimento infantil, após o surgimento do pensamento e da linguagem, o faz de conta torna-se a principal referência do jogo (SANTOS et al., 2012, p. 112).</p>
<p>[...] a manipulação dos instrumentos da capoeira também se apresentou como uma produtiva possibilidade de mediação pedagógica (MELLO et al., 2012b, p. 131).</p>
<p>As brincadeiras realizadas com maior sucesso foram aquelas ancoradas em materiais concretos, perceptíveis aos sentidos dos alunos. Os comandos sensoriais foram mais</p>

eficientes do que os comandos verbais, isto é, a utilização dos instrumentos musicais da capoeira (berimbau, pandeiro e atabaque) despertou o interesse e a atenção dos alunos (MELLO et al., 2012b, p. 129).

Uma questão fundamental [...] é o tempo de duração das atividades propostas. Em nossas intervenções, percebemos que o tempo de interesse e de participação nas atividades é muito reduzido. Quando apresentávamos uma brincadeira relacionada à capoeira, as crianças se interessavam e participavam do que propúnhamos. Entretanto, na maioria dos casos, rapidamente perdiam o interesse e se dispersavam (MELLO et al., 2012b, p. 136).

Em várias aulas [...] o jogo em si não foi uma atividade pedagógica planejada pela professora e posta em ação, entretanto isso não quer dizer que as crianças deixaram de jogar [...] o jogo é uma das principais atividades das crianças [...] mesmo nas atividades pedagógicas direcionadas, nas quais o componente lúdico parece ser pequeno [...] elas (crianças) reivindicam esse componente lúdico, seja no momento da atividade, seja quando estão à espera dela, na fila ou sentados no banco aguardando sua vez de jogar (KLIPPEL, 2013, p. 95).

Jogar parece ser o objetivo principal das crianças a todo o momento [...] para fazer valer seus interesses e, por que não dizer, necessidades, afinal, é também, e principalmente, a partir do universo simbólico, proporcionado pelo jogo, que as crianças incorporam a cultura (KLIPPEL, 2013, p. 99).

[...] poderíamos dizer que as crianças brincam para poder satisfazer suas necessidades imediatas, para realizar seus desejos que não podem ser manifestados no plano concreto (KLIPPEL, 2013, p. 102).

[...] com o exposto até aqui sobre a relação das crianças com o jogo, que é uma das principais linguagens das crianças e uma atividade que as atrai e as motiva, alvo do seu comportamento e ação [...] o jogo não pode deixar de ser um dos principais eixos do trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil [...] o trabalho com o jogo pretende contemplar as crianças em sua pluralidade e concebê-las como produtoras de cultura, sujeitos de direitos (KLIPPEL, 2013, p. 103).

Nessas aulas não direcionadas, pudemos perceber que o jogo simbólico [...] foi a principal atividade das crianças diante dos materiais (KLIPPEL, 2013, p. 115).

[...] é na interação também com o objeto que as crianças constroem mecanismos mais gerais de funcionamento e apropriação do conhecimento (OLIVEIRA; MARTINS; PIMENTEL, 2013, p. 120).

Os dados produzidos evidenciam que o jogo foi vivenciado em duas dimensões: em momentos espontâneos [...] e, em momentos de aula (MELLO; ASSIS; SANTOS, 2013, p. 73).

Durante os jogos, as crianças transitam por situações imaginárias, entretanto, permanecem ligadas à realidade ao escolherem para brincar objetos que se assemelham, seja na forma, seja na função, ao que está sendo representado (MELLO; ASSIS; SANTOS, 2013, p. 75).

[...] quando, por um minuto, tais atividades (orientadas) cessam, tardam, falham ou faltam e as crianças o notam e sentem-se à vontade e em condições de agir por conta própria, elas rapidamente dispersam, desinteressando-se pelo agir prescrito e interessando-se pelo agir experiencial. Divertem-se ou abrem disputas renhidas pela posse de um objeto ou pelo controle de uma situação; individualmente e/ou em pequenos grupos (ANDRADE FILHO, 2013, p. 60).

[...] pensamos as experiências de movimento corporal das crianças observadas no cotidiano da escola infantil como um tipo de ação social produzida pela criança, conforme seu interesse e seu ponto de vista, em que a racionalização do ato ocorre depois da ação ou no fluxo da ação, enfatizando sua natureza tácita (ANDRADE FILHO, 2013, p. 63).

[...] é possível perceber as crianças dispersas, interagindo com os brinquedos de maneira individualizada. As interações, quando ocorriam, eram na disputa pelos brinquedos (ROSA, 2014, p. 77).

O fato de as crianças de seis meses a dois anos de idade não possuírem linguagem verbal articulada não lhes atribui o estatuto de indivíduos passivos, que não precisam ter seus desejos compreendidos e valorizados. Suas experiências de movimento corporal são importantes elementos para a construção de intervenções próximas às suas necessidades e expectativas, uma vez que elas trazem consigo as marcas de seus contextos (ROSA, 2014, p. 81).

Embora muitos adultos não percebam, essas produções infantis estão presentes, a todo o momento, no cotidiano escolar, materializando-se por meio das experiências de movimento corporal das crianças (ROSA, 2014, p. 82).

[...] compreendemos que, apesar dos desafios que a intervenção da Educação Física com as crianças pequenas enfrenta, há possibilidade de sistematizar aulas significativas para as crianças. Estamos certos de que isso exige trabalho, constantes problematizações acerca da prática pedagógica e exercício diário de um olhar cuidadoso às características infantis, bem como às suas experiências de movimento corporal, entendidas nesse estudo como principais pistas para a concretização de uma infância para o currículo (ROSA, 2014, p. 85).

Singularidade da criança

[...] buscavam (professora e pesquisadora) conhecer e valorizar as sugestões cotidianas das crianças, o que nos levou a brincar de pique alto, baixo, bóia, bola, gelo e corrente. As regras se misturavam, as crianças se embolavam e, às vezes, o prazer dos piques estava em correr, em ter mais de um perseguidor na brincadeira, em vivenciar esse papel sem apanhar ninguém para continuar em evidência, em criar outras brincadeiras concomitantemente, em fugir para outros espaços, em apreciar os colegas e as professoras brincando. Impossível perceber homogeneidade numa aula com tantas crianças, com

formas diferentes de se relacionar com a brincadeira e com as pessoas (NUNES; FERREIRA NETO, 2011, p.6).

Nas aulas nas quais prevalecia a ideia de jogo de perseguição, vimos que as crianças procuraram utilizar o jogo segundo seus interesses, sem se preocupar com as regras em si, ou mesmo com o fato de a professora insistir em dizer que os pegadores não deveriam pegar quem se 'entregasse'. Fugir do pegador para algumas crianças, era o aspecto mais importante do jogo [...] mas, para outras, fugir parecia ter a conotação de uma participação muito passiva, pois sua fuga dependia da vontade do pegador em correr para pegá-la, ao passo que ser o pegador parece assumir uma função mais ativa dentro do jogo para algumas crianças (KLIPPEL, 2013, p. 90).

[...] ratificando nossa afirmação de que existe um consumo produtivo do jogo que não é idêntico a todos os jogadores, mas subjetivamente condicionado aos interesses das crianças com a atividade (KLIPPEL, 2013, p. 91).

Normalmente, a invenção de novas brincadeiras parte das mesmas crianças, que possuem alguma forma de ascensão sobre as outras. [...] observamos que a menina que coordenava as ações possuía uma linguagem verbal articulada, que a qualificava para organizar os colegas e estabelecer regras para que o jogo acontecesse (MELLO; ASSIS; SANTOS, 2013, p. 77).

[...] interações entre crianças e adultos configuram momentos privilegiados para a intervenção pedagógica na zona de desenvolvimento de proximal, em que o professor, atento ao nível de desenvolvimento real de cada criança, pode propor novos desafios, que elas só conseguirão realizar com a sua mediação. Essa tarefa exige do professor um olhar atento que, na heterogeneidade de comportamentos e níveis de desenvolvimento, buscará propor mediações específicas em turmas tão diversificadas (ROSA, 2014, p. 75).

Admitindo que o desenvolvimento infantil ocorre de maneira diversificada e não linear, as ações espontâneas das crianças, que denotam as suas formas particulares de interação, fornecem pistas para o professor compreender as racionalidades de grupos sociais infantis específicos e os seus motivos para a ação. A partir dessa compreensão, ele pode promover mediações que atendam às aspirações e às possibilidades do grupo de crianças com o qual está lidando, superando, dessa forma, abordagens pautadas em regras fixas de desenvolvimento, determinadas pela idade cronológica (ROSA, 2014, p. 80).

O movimentar/ a ação/ o jogar / o brincar como especificidade da criança/ pertencente à cultura infantil

[...] chegamos a refletir, diversas vezes, que as experiências de movimento corporal das crianças, além de significarem um modo concreto de constituir o sujeito criança, uma sua chave de socialização pela ação como dissemos antes, se consideradas pedagogicamente de modo adequado na Educação Infantil, poderiam também significar um domínio de conhecimento capaz de desfragmentar os conhecimentos oferecidos à educação das crianças, bem como um modo de orientar a reorganização da escola e do sistema escolar para efetivamente funcionar servindo às crianças, não exigindo a adaptação automática e compulsória das crianças ao sistema educacional e as instituições educativas como se faz

na atualidade (ANDRADE FILHO, 2011, p. 229).

[...] as experiências de movimento corporal das crianças são uma fonte instituidora de um modo válido de reconhecer a criança como sujeito de ação social pelo seu ponto de vista.

Sim, porque no que refere à dimensão empírica desta questão, observamos, que normalmente as crianças envolveram-se inteiramente, intensamente e intencionalmente, movendo corporalmente a si, para viabilizar os acontecimentos, dentro das mais diferentes atividades programadas pelas professoras e pela escola, assim como também realizam intencionalmente experiências de movimento corporal quando faltaram atividades previamente programadas, e, em qualquer desse dois cenários, agindo deram os sentidos que lhes interessavam ao acontecimento, assim, a partir da ação, e não por obra primeira e exclusiva de qualquer outra forma predefinida de raciocínio expressivo, discursivo, etc (ANDRADE FILHO, 2011, p. 230).

[...] na maioria das vezes, as próprias crianças inventavam formas de ocupar o tempo, de consumir aquele período que lhes foi destinado, de usar o tempo para praticar o espaço e, na grande maioria das vezes, o jogo era a atividade que prevalecia nesses momentos (KLIPPEL, 2013, p. 104).

[...] percebemos como as crianças fizeram uso desse tempo da aula que não contou com a diretividade pedagógica da professora na instituição de algum jogo ou de alguma atividade preestabelecida para ser praticada pelas crianças (KLIPPEL, 2013, p. 104).

[...] para as crianças, basta ficar no pátio para que os jogos apareçam e esses jogos surgem conforme o que há de disponível e segundo os interesses que elas têm naquele momento (KLIPPEL, 2013, p. 106).

[...] vimos que as crianças procuram utilizar tempo vago da aula, aquele tempo após as atividades, para poder jogar e percebemos que, muitas vezes, os brinquedos da sala, assim como os brinquedos que elas trazem de casa, são os suportes para tais brincadeiras (KLIPPEL, 2013, p. 107).

Esse objeto social que perpassa o cotidiano infantil – a brincadeira – é marcado pela historicidade cultural e que por si compõe a cultura infantil (OLIVEIRA; MARTINS; PIMENTEL, 2013, p. 123).

Os dados produzidos evidenciam que o jogo foi vivenciado em duas dimensões: em momentos espontâneos [...] e, em momentos de aula (MELLO; ASSIS; SANTOS, 2013, p. 73).

[...] as experiências de movimento corporal das crianças configuram, sim, um modo de produção de subjetividade objetivada - conhecimento, socialização e cultura de pares – próprio da criança a partir do trabalho educativo que se realiza na instituição infantil cotidianamente (ANDRADE FILHO, 2013, p. 68).

Potencialidade das brincadeiras/ dos brinquedos/ dos jogos

[...] as práticas apontam a brincadeira como uma alternativa de intervenção pedagógica que estabelece inter-relação entre as necessidades e os interesses das crianças e as propostas educativas da escola infantil, ajustada à singularidade da infância e do ser criança nos espaços e tempos escolares (MELLO et al., 2012a, p. 99).

Tornar o jogo como atividade central nas aulas de EF na EI é uma forma de assumir outra racionalidade para esse espaço e tempo, que associa interesses e necessidades, representando as características próprias do ser criança e favorecendo o desenvolvimento de diversas linguagens presentes na escola (MELLO et al., 2012a, p. 99).

Ao brincar e jogar, as crianças vão se constituindo como sujeitos de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Nesse processo, elas instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais (MELLO et al., 2012a, p. 100).

A configuração do processo de ensino-aprendizagem da Educação Física na Educação Infantil para as crianças em idade pré-verbal deve levar em consideração a importância que o jogo de manipulação de objetos tem na construção de conhecimento de mundo dessas crianças e suas implicações para o seu aprendizado e desenvolvimento (MELLO et al., 2012a, p. 100).

[...] a imitação (jogo) é um aspecto importante para o desenvolvimento infantil. Ela favorece a construção das funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária e a memória, conduzindo as crianças a níveis mais avançados de comportamento (SANTOS et al., 2012, p. 112).

[...] o jogo tem um papel de estimular o protagonismo infantil, ação que só foi possível a partir da sensibilidade do professor, em oferecer um determinado tipo de jogo que favoreceu a interação e a imaginação (SANTOS et al., 2012, p. 112).

O faz de conta vai permitir às crianças recriarem experiências da vida cotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes sentidos e significados múltiplos (SANTOS et al., 2012, p. 113).

No contexto do jogo verbal, após o aparecimento da linguagem, jogar passa a ser potencialmente uma fonte de comunicação das crianças consigo e com os outros, seja eles objeto, sejam pessoas (SANTOS et al., 2012, p. 114)

Por ser um momento de grandes interações sociais, o jogo é visto por muitos autores como uma confrontação das crianças com a cultura, pois, no jogo, elas reproduzem e transformam conteúdos culturais e acabam por apropriarem-se deles. No jogo, além dos valores e costumes compartilhados, também são divididas formas de pensamento e ensinamentos

(SANTOS et al., 2012, p. 115).

Ao brincar e jogar, as crianças vão se constituindo como sujeitos de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Nesse processo, elas instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais (SANTOS et al., 2012, p. 115).

Dentre os principais desafios encontrados, destaca-se a compreensão dos movimentos da capoeira [...] as nossas explicações, que ocorriam fundamentalmente pela verbalização, não causavam efeitos desejados [...] diante desse impasse, utilizamos como estratégia que se demonstrou bastante produtiva: brincadeiras com a imitação de animais. Como a imitação de determinados animais, como o cavalo, o gato, o caranguejo, a cobra e o macaco, possui semelhança com alguns movimentos da capoeira (MELLO et al., 2012b, p. 127).

[...] identificamos as contribuições que as 'brincadeiras historiadas' oferecem para o ensino da capoeira na EI, devido ao fato de despertar a curiosidade, prender a atenção e estimular a participação das crianças nas atividades. Quando as crianças vivenciam a capoeira através de 'brincadeiras historiadas' elas participam efetivamente das atividades desenvolvidas, elas se tornam protagonistas e não apenas expectadores da aula. Notamos que participar da construção da história é muito mais divertido do que simplesmente ouvi-la. Por contemplar a ludicidade e trabalhar com o simbolismo, as 'brincadeiras historiadas' se constituíram em importante estratégia de intervenção pedagógica para o aprendizado da capoeira (MELLO et al., 2012b, p. 133).

[...] a professora tem um modo de usar o jogo para atender à sua concepção de Educação Física. O jogo parece ser incorporado às aulas como uma forma de promover novas experiências, de proporcionar diversão e lazer, mas, principalmente, como a principal referência pedagógica da professora, qual seja, a Abordagem Desenvolvimentista (KLIPPEL, 2013, p.86).

Jogar parece ser o objetivo principal das crianças a todo o momento [...] para fazer valer seus interesses e, por que não dizer, necessidades, afinal, é também, e principalmente, a partir do universo simbólico, proporcionado pelo jogo, que as crianças incorporam a cultura (KLIPPEL, 2013, p. 99).

[...] com o exposto até aqui sobre a relação das crianças com o jogo, que é uma das principais linguagens das crianças e uma atividade que as atrai e as motiva, alvo do seu comportamento e ação [...] o jogo não pode deixar de ser um dos principais eixos do trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil [...] o trabalho com o jogo pretende contemplar as crianças em sua pluralidade e concebê-las como produtoras de cultura, sujeitos de direitos (KLIPPEL, 2013, p. 103).

[...] a brincadeira – enquanto instrumento didático-pedagógico – é um momento significativo de aprendizagem para a criança, pois é nela que a criança instrumentaliza sua investigação e construção do conhecimento (OLIVEIRA; MARTINS; PIMENTEL, 2013, p. 121).

[...] as brincadeiras coletivas, individuais, cantadas, tanto no faz de conta através da contação de histórias a criança estabelece um diálogo com o outro e por seguinte uma apropriação do conhecimento (OLIVEIRA; MARTINS; PIMENTEL, 2013, p. 124).

Pudemos perceber uma construção pessoal e coletiva do conhecimento nesse momento em que as crianças ao brincarem entre si apropriavam-se dos conhecimentos nas mais variadas dimensões (OLIVEIRA; MARTINS; PIMENTEL, 2013, p. 126).

[...] é difícil para a criança separar o significado do objeto, ou seja, operar com signos. Durante o desenvolvimento do processo de operar com signos, é comum observamos nos jogos a utilização de objetos semelhantes ao real (MELLO; ASSIS; SANTOS, 2013, p. 74).

São justamente as regras implícitas nas brincadeiras que fazem com que as crianças se comportem de forma mais avançada do que aquela habitual para sua idade (MELLO; ASSIS; SANTOS, 2013, p. 75).

A utilização dos brinquedos auxiliou na construção das relações das crianças com os saberes propostos pelo professor de Educação Física [...] A brincadeira, mediada pelos brinquedos, é um dos principais meios de a criança interagir e se relacionar com os contextos em que está inserida (ROSA, 2014, p. 67).

Forma como o jogo deveria ser na EI

O jogo não é tratado de maneira funcionalista, mas como um contexto de oportunidades, no qual a criança age como criança, sujeito com expectativas marcadas pela sua característica geracional própria (SANTOS et al., 2012, p.116).

Consumo Produtivo/ Táticas

[...] pudemos ver que normalmente as crianças gostam das atividades que lhes são prescritas, entretanto interferem decisivamente no modo como as atividades são realizadas, bem como na ação, sugerem e até impõem outros conteúdos e outros modos de experienciá-los, diferentes daqueles que normalmente lhes são prescritos (ANDRADE FILHO, 2011, p. 222).

[...] no dia a dia da educação infantil observada de dentro, quando há atividades propostas pelas professoras e auxiliares as crianças normalmente envolvem-se e procuram desenvolvê-las, em parte como as professoras orientam, em parte como lhes parece possível ou interessante fazê-lo (ANDRADE FILHO, 2011, p. 222).

[...] as crianças estão cada vez menos dispostas a adaptar-se aquela estrutura ordenada, exigindo que o sistema e a instituição educativa transformem-se, em virtude da manutenção da sua própria necessidade social e política, para se adaptar as novas demandas legítimas

e legais, ao novo estatuto social das crianças (ANDRADE FILHO, 2011, p. 235).
[...] buscavam (professora e pesquisadora) conhecer e valorizar as sugestões cotidianas das crianças, o que nos levou a brincar de pique alto, baixo, bóia, bola, gelo e corrente. As regras se misturavam, as crianças se embolavam e, às vezes, o prazer dos piques estava em correr, em ter mais de um perseguidor na brincadeira, em vivenciar esse papel sem apanhar ninguém para continuar em evidência, em criar outras brincadeiras concomitantemente, em fugir para outros espaços, em apreciar os colegas e as professoras brincando. Impossível perceber homogeneidade numa aula com tantas crianças, com formas diferentes de se relacionar com a brincadeira e com as pessoas (NUNES; FERREIRA NETO, 2011, p.6).
[...] no momento da brincadeira, as crianças criaram outros movimentos, que golpearam as regras estabelecidas. Ninguém queria tirar o chapéu. Quem estava como <i>boiador</i> , acabava fugindo dos colegas, em vez de correr atrás deles (NUNES; FERREIRA NETO, 2011, p. 6).
[...] o imitar é uma forma de internalizar as aprendizagens sociais. Entretanto, esse processo de internalização social não ocorre de maneira mecânica, pois, ao reproduzir aspectos do mundo exterior, as crianças o fazem com as marcas da sua singularidade (MELLO et al., 2012a, p. 102).
O faz de conta vai permitir às crianças recriarem experiências da vida cotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes sentidos e significados múltiplos (SANTOS et al., 2012, p. 113).
Por ser um momento de grandes interações sociais, o jogo é visto por muitos autores como uma confrontação das crianças com a cultura, pois, no jogo, elas reproduzem e transformam conteúdos culturais e acabam por apropriarem-se deles. No jogo, além dos valores e costumes compartilhados, também são divididas formas de pensamento e ensinamentos (SANTOS et al., 2012, p. 115).
[...] o que observamos foi que as crianças não são reprodutoras passivas de um jogo predeterminado <i>a priori</i> pela professora, como se imaginava, pois suas ações no jogo indicado pela docente estão sujeitas a ressignificações, ou seja: mesmo em atividades muito direcionadas, abre-se espaço para um consumo produtivo desse jogo. (KLIPPEL, 2013, p. 89).
Nas aulas nas quais prevalecia a ideia de jogo de perseguição, vimos que as crianças procuraram utilizar o jogo segundo seus interesses, sem se preocupar com as regras em si, ou mesmo com o fato de a professora insistir em dizer que os pegadores não deveriam pegar quem se 'entregasse'. Fugir do pegador para algumas crianças, era o aspecto mais importante do jogo [...] mas, para outras, fugir parecia ter a conotação de uma participação muito passiva, pois sua fuga dependia da vontade do pegador em correr para pegá-la, ao passo que ser o pegador parece assumir uma função mais ativa dentro do jogo para algumas crianças (KLIPPEL, 2013, p. 90).
[...] mesmo em jogos direcionados, houve uma participação ativa das crianças para fazer valer seus interesses de jogador (KLIPPEL, 2013, p. 91).

<p>[...] mesmo nas aulas em que o jogo era determinado pela professora, algumas crianças saíam dessa atividade para jogar outro, e em seguida, voltavam ao primeiro, construindo vários momentos de vaivém dentro da proposta de aula de Ana Rosa [...] o que nós chamou a atenção foi que essa construção do segundo jogo, que é coletiva, não previamente combinada. As crianças apenas aproveitaram a oportunidade de estarem juntas e começavam a jogar (KLIPPEL, 2013, p. 91).</p>
<p>[...] podemos afirmar que, em jogos mais direcionados, nos quais as crianças já dominam a ação motora e as regras, abre-se mais espaço para um consumo produtivo do que em outros nos quais elas ainda não dominam a estrutura, a forma e as regras, pois sua atenção está mais focada na aprendizagem do jogo em si, restando pouco espaço para outras atividades mentais (KLIPPEL, 2013, p. 93).</p>
<p>[...] não é o jogo, a atividade em si, que determina o que as crianças devem fazer, mas são as crianças, na relação que estabelecem com o jogo, a partir dos significados que lhe atribuem, que determinam o uso que darão a ele (KLIPPEL, 2013, p. 94).</p>
<p>[...] com brinquedos menos conhecidos da mídia [...] por não possuírem um padrão predeterminado para sua manipulação, muitas criações e apropriações são feitas e a fantasia e a imaginação têm sido fértil nesses momentos (KLIPPEL, 2013, p. 109).</p>
<p>[...] quando eles (brinquedos) são oferecidos em aula sem diretividade, elas (crianças) dão outros usos para além daquilo que já foi estabelecido como atividade, mostrando sua capacidade criativa e original (KLIPPEL, 2013, p. 18).</p>
<p>[...] durante as atividades em que uma criança ou um determinado grupo de crianças não querem brincar, ou querem brincar de outras formas. Acabam por si despendendo-se da brincadeira inicial remontando-a de outras formas (OLIVEIRA; MARTINS; PIMENTEL, 2013, p. 124).</p>
<p>Em nossas intervenções percebemos que as crianças não passivas à dominação adultocêntrica, pois quando manipulam o brinquedo dão novos significados (OLIVEIRA; MARTINS; PIMENTEL, 2013, p. 125).</p>
<p>[...] durante nossas intervenções percebeu-se que as crianças não se reduzem ao espaço da aula uma vez que elas inventam mil maneiras de fazer o cotidiano. Jogando com os mecanismos de disciplina através de ações “minúsculas” como, por exemplo, quando ao final da intervenção ainda continuam brincando, aprendendo e desenvolvendo-se, as crianças se afirmam enquanto consumidoras do brincar para além do momento do que numa situação escolarizada, remeteria ao espaço da aula (OLIVEIRA; MARTINS; PIMENTEL, 2013, p. 129).</p>
<p>As artes de fazer das crianças em nossas intervenções mostraram que mesmo não sendo proprietárias – das brincadeiras, brinquedos e da própria intervenção – adquiriram o direito de efetuar suas próprias operações sobre os mesmos (OLIVEIRA; MARTINS; PIMENTEL,</p>

2013, p. 129).
Nos tempos e espaços espontâneos, observamos que as crianças ressignificam os jogos e também os objetos (brinquedos) dispostos no pátio (MELLO; ASSIS; SANTOS, 2013, p. 76).
Apreendemos que a criança assina/demarka a sua existência como autora, ao utilizar maneiras e artes de fazer em que atribuem diferentes sentidos e significados a suas práticas lúdicas (MELLO; ASSIS; SANTOS, 2013, p. 77).
O motivo de o professor organizar os alunos em pequenos grupos está relacionado com a complexidade das regras, já que a maioria das crianças não as compreendiam. Mediante essa dificuldade as crianças adequavam as atividades às suas necessidades. A realização da atividade não perpassava pelas regras em si, mas priorizava sua finalidade, como fazer o gol, e o prazer e a alegria em participar das aulas (MELLO; ASSIS; SANTOS, 2013, p. 82).
[...] frequentemente as crianças gostam das atividades que lhes são prescritas. Entretanto, interferem decisivamente no modo como as atividades são realizadas. Na ação as crianças sugerem e até impõem outros conteúdos e outros modos de experienciá-los, diferentes daqueles que normalmente a professora prescreve (ANDRADE FILHO, 2013, p.60).
[...] quando, por um minuto, tais atividades (orientadas) cessam, tardam, falham ou faltam e as crianças o notam e sentem-se à vontade e em condições de agir por conta própria, elas rapidamente dispersam, desinteressando-se pelo agir prescrito e interessando-se pelo agir experiencial. Divertem-se ou abrem disputas renhidas pela posse de um objeto ou pelo controle de uma situação; individualmente e/ou em pequenos grupos (ANDRADE FILHO, 2013, p. 60).
[...] compreendemos criticamente que as ações e reações das crianças em suas experiências de movimento corporal são indícios do seu poder pessoal e social, da sua capacidade de provocar 'vertigem' em nossa mentalidade e de abalar nossas certezas (ANDRADE FILHO, 2013, p. 65).
As crianças estão cada vez menos dispostas a adaptar-se àquela estrutura ordenada, exigindo que o sistema e a instituição educativa transformem-se, em virtude da manutenção da sua própria necessidade social e política, para se adaptar as novas demandas legítimas e legais, ao novo estatuto social das crianças (ANDRADE FILHO, 2013, p. 67).
Elas (crianças) não se restringiram a fazer somente o que o professor propôs, pois desenvolveram ações autônomas e criativas a partir do que foi sugerido pelo docente. Também inventaram outras formas de brincar, ou seja, <i>consumiram</i> à sua maneira o que foi oferecido. Mesmo tão pequenas, elas ressignificaram os modos de brincar apresentados pelo professor e produziram cultura (ROSA, 2014, p. 71).

Ao final de cada aula resgatávamos o que havíamos feito e discutíamos o que foi mais interessante, conforme a reflexão dos alunos. Quando iniciávamos a aula seguinte, fazíamos o resgate da aula anterior e com base neles construíamos novos conhecimentos (SANTOS; NUNES, 2006, p. 7).

As professoras especialistas, além de sugerirem o trabalho com alguns piques, tentavam conhecer e valorizar as sugestões cotidianas das crianças. Dessa forma, experimentaram o trabalho com os piques: alto, baixo, bóia, bola, gelo, corrente (NUNES, 2007, p. 115).

Após as vivências com os piques, delineamos o trabalho com a amarelinha. [...] As professoras especialistas tinham como objetivo conhecer o que as crianças entendiam sobre a brincadeira, levá-las a vivenciar a atividade e possibilitar novas formas de trabalho com esse jogo por meio de intervenções criadas coletivamente [...]. Uma das estratégias para incentivar as crianças e valorizar o seu trabalho foi construir uma amarelinha colorida no papelão com elas. O planejamento mostrou-se fundamental para sistematizar as ações e preparar com antecedência o material que seria utilizado (NUNES, 2007, p. 117 e 118)

[...] as professoras tentaram intervir no processo de construção de conhecimento dos/as alunos/as, contar mais com a sua participação e destinar atenção especial à sua disposição de forma a facilitar a comunicação entre professoras e alunos/as (NUNES, 2007, p. 119).

[...] as crianças foram reunidas em círculo a fim de que comentassem as atividades vivenciadas [...] O envolvimento das professoras com as concepções das crianças demonstra uma nova *maneira de organizar* a aula e de compreender o processo de avaliação de suas práticas e o das crianças (NUNES, 2007, p. 126).

Apesar de programarmos diversas ações, é necessário estarmos atentas às respostas das crianças. Não se trata de burlar o que foi instituído em sala de aula, mas de compreender que o *currículo em ação* está sujeito às modificações inesperadas mediante as interações dos sujeitos, professoras e crianças (NUNES, 2007, p. 126).

No final do mês de julho, de volta às atividades escolares do segundo semestre, as professoras realizaram com as crianças uma avaliação do início do projeto. As crianças fizeram registros dos piques de que mais gostaram e da amarelinha. Diversos materiais foram utilizados, tais como o lápis, o giz de cera e o mosaico com pedaços de papel colorido (NUNES, 2007, p. 128).

Nos planejamentos, discutimos a necessidade de permitir maior participação das crianças na construção dos painéis, a fim de que pudessem valorizar ainda mais as suas produções, que seriam expostas. Dessa forma, as crianças se organizaram para o seu registro e auxiliaram a construção dos painéis, escolhendo e colando onde gostariam de ver os seus trabalhos (NUNES, 2007, p. 129).

[...] as professoras estavam buscando maior envolvimento das crianças no projeto, evidenciando e valorizando, a cada temática, os conhecimentos que os/as pequenos/as reuniam previamente, a fim de agregar outros novos sem desvalorizar os anteriores

(NUNES, 2007, p. 132).

A incessante busca pelo trabalho coletivo integrando os *saberes* dos/as professores/as e a constante reflexão de suas práticas foi um dos pontos centrais para que o trabalho atendesse às necessidades das crianças. Para garantir a articulação das professoras e a constante reflexão da docência, os planejamentos e aulas eram compartilhados de forma coletiva. Essa estrutura foi fundamental para o envolvimento das profissionais, para a socialização dos diferentes *fazeressaberes* e o aprendizado de adultos e crianças pela *relação de dialogicidade* estabelecida. Também foi decisiva na constituição do projeto coletivo, organizado por temáticas, que ficou conhecido como *Brincando na Arca de Noé* (NUNES, 2007, p. 135).

Para introdução dessa autora (Tarsila do Amaral) às crianças foi pensada uma história a partir das suas obras e um diálogo buscando cativar os alunos e despertar o interesse deles [...] o detalhe é que as crianças ajudaram a construir essa história e interagiram continuamente no processo de apropriação do conteúdo. Isso permitiu rever o planejamento e buscar novas formas de interlocução com as crianças e Tarsila (AMARAL; BARBOSA; NARCHIORI, 2010, p. 63 e 64).

A capoeira foi muito interessante [...] as crianças aprenderam os movimentos do jacaré, do beija-flor, do avestruz, caranguejo, a ginga e outros tantos. Eles desse conhecimento e a professora Giovana construiu com eles uma apresentação cultural. Deram sentidos e algumas mães disseram que as crianças queriam mostrar o que aprenderam na escola (AMARAL; BARBOSA; NARCHIORI, 2010, p. 66).

A dança, contextualizada no projeto balé, também foi significativa. [...] As crianças construíram juntos com a professora a coreografia, a partir da nega de Tarsila e apresentaram para escola (AMARAL; BARBOSA; NARCHIORI, 2010, p.66).

Ao relacionar construção de brinquedos e brincadeiras (como a amarelinha de papelão, o pique chapéu, as pipas de diversos tamanhos e materiais com as famílias), literatura infantil, discussão de regras, valorização das brincadeiras populares expressas nas pesquisas (piques, amarelinhas, pipas, cordas, bambolês, elástico, perna de lata), diferentes espaços (pátios, sala de vídeo, sala de aula, quadras e campos externos ao CMEI), a professora P1 foi imprimindo novos *usos*; tecendo possibilidades inventivas com as crianças, com as professoras do CMEI, com os/as dinamizadores/as da SEME; ampliando sua rede de experiências e consolidando outros *fazeressaberes* no cotidiano escolar (NUNES; FERREIRA NETO, 2011, p. 5).

[...] buscavam (professora e pesquisadora) conhecer e valorizar as sugestões cotidianas das crianças, o que nos levou a brincar de pique alto, baixo, bóia, bola, gelo e corrente. As regras se misturavam, as crianças se embolavam e, às vezes, o prazer dos piques estava em correr, em ter mais de um perseguidor na brincadeira, em vivenciar esse papel sem apanhar ninguém para continuar em evidência, em criar outras brincadeiras concomitantemente, em fugir para outros espaços, em apreciar os colegas e as professoras brincando. Impossível perceber homogeneidade numa aula com tantas crianças, com formas diferentes de se relacionar com a brincadeira e com as pessoas (NUNES; FERREIRA NETO, 2011, p.6).

Nessa atividade de parada de mãos, que foi iniciada pelas crianças, por interesses delas, percebemos o papel da professora e do pesquisador como mediadores que passaram a ajudá-las a fazer o movimento com mais destreza, mas também o papel dos colegas na tentativa de mostrar como se realizava a habilidade e de ajudar seus colegas a fazê-la (KLIPPEL, 2013, p. 107).

[...] a professora teve preocupação em fazer com que as crianças participassem de algumas aulas ativamente, com vozes ativas e como protagonistas (KLIPPEL, 2013, p. 122).

Protagonismo infantil/ proporcionar visibilidade ao protagonismo infantil

As professoras sentiram-se satisfeitas por ver o reconhecimento do projeto sendo espontaneamente valorizado pelos/as alunos/as em suas brincadeiras. Os grupos mostraram-se tão envolvidos com as atividades que as professoras preferiram, inicialmente, fazer poucas intervenções. Permitiram que as crianças fossem responsáveis pela organização com mais autonomia (NUNES, 2007, p. 125).

[...] finalizamos a oficina e o maior tempo da aula foi dedicado às experiências no pátio, onde as crianças puderam vivenciar diferentes maneiras de soltar pipa [...] Como forma de avaliação da temática da pipa, as crianças do Jardim II e do Pré resgataram as histórias contadas, registrando a mais interessante em desenho [...]. A fim de valorizar essas produções, as professoras de Educação Física organizaram diversos painéis, onde as crianças puderam conferir as próprias produções e as dos colegas (NUNES, 2007, p. 141).

As atividades propostas às crianças foram montar jogos com as obras, criar outras situações com as figuras isoladas (usar a imaginação). As crianças brincaram e experienciaram com maestria todo esse universo de possibilidades. Brincaram com os 'barcos' de caixa de papelão, venderam as frutas que fizeram com papel e tinta, usaram o chapéu, desenharam a negra no isopor e viram a 'mágica' da gravura, sujaram as mãos ou o corpo/mente com tinta, dançaram com Tarsila e se imaginavam na fazenda (NUNES, 2007, p. 64-65).

Considerar as crianças como 'sujeitos de direitos' nas aulas de EF pressupõe uma ruptura com os modelos de educação que as concebem como seres incompletos, 'miniadultos' e abjetos do processo de ensino-aprendizagem. O movimento de dar voz e vez às crianças é um primeiro passo para estabelecer uma intervenção centrada no protagonismo desses indivíduos, colocando-os como autores de práticas pedagógicas em que as suas ações, as suas representações e as suas histórias são respeitadas e ouvidas na construção do processo de ensino-aprendizagem da EF. A expectativa é que o professor esteja atento e seja sensível para interpretar as diferentes linguagens das crianças, que se materializam em suas falas, gestos e expressões. Ao ressignificar e criar cultura, as crianças revelam outras formas de se relacionar com a realidade (MELLO et al., 2012a, p. 98).

As crianças apresentam uma motivação própria para o jogo, ao passo que jogar é uma atividade cotidiana na infância que tem na escola um ambiente favorável pra o seu desenvolvimento por tratar-se de um contexto social de peculiar interação entre os seus

pares. Nessa perspectiva, o jogo como alternativa de intervenção pedagógica da EF na EI, potencializa uma ação voluntária e criativa da criança (SANTOS et al., 2012, p. 109).

Tornar o jogo um aspecto central nas aulas de EF na EI é uma forma de contemplar as necessidades e os interesses das crianças nos processos de intervenção pedagógica. [...] a criança é respeitada como ator social e protagonista do seu processo de formação, pois é a partir dos seus desejos, necessidades, interesses e potencialidades, construídas na sua relação com outras crianças e com o adulto, que se desenvolve o processo educativo (SANTOS et al., 2012, p. 109).

Promover o jogo de manipulação de objetos, nas aulas de EF, a partir da exploração de um ambiente organizado para tal finalidade, permite que as crianças alcancem níveis mais complexos de desenvolvimento. Para isso, é preciso que o professor estabeleça uma mediação pedagógica que contemple as ações autônomas e espontâneas das crianças, favorecendo as relações com os seus pares e com os adultos (SANTOS et al., 2012, p. 111).

Ao brincar e jogar, as crianças vão se constituindo como sujeitos de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Nesse processo, elas instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais (SANTOS et al., 2012, p. 115).

[...] com o exposto até aqui sobre a relação das crianças com o jogo, que é uma das principais linguagens das crianças e uma atividade que as atrai e as motiva, alvo do seu comportamento e ação [...] o jogo não pode deixar de ser um dos principais eixos do trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil [...] o trabalho com o jogo pretende contemplar as crianças em sua pluralidade e concebê-las como produtoras de cultura, sujeitos de direitos (KLIPPEL, 2013, p. 103).

Nessa atividade de parada de mãos, que foi iniciada pelas crianças, por interesses delas, percebemos o papel da professora e do pesquisador como mediadores que passaram a ajudá-las a fazer o movimento com mais destreza, mas também o papel dos colegas na tentativa de mostrar como se realizava a habilidade e de ajudar seus colegas a fazê-la (KLIPPEL, 2013, p. 107).

Ação contextualizada da criança

[...] após conhecerem a ordem dos acontecimentos dos fatos da história, construímos uma Ginástica historiada, imitando a trajetória da Arca e os diversos animais que pulam, arrastam, nadam, voam que consistiam no meu repertório e que foram sugeridos pelas crianças e também pela professora regente (SANTOS; NUNES, 2006, p. 5).

Utilizamos as músicas *Seu Lobato*, *Seu Noé* e *A Arca*, que foram coreografadas com gestos simples, para facilitar o aprendizado da criança pela associação da letra da música com o movimento, oportunizando-as um repertório de pantomimas, movimentos, evoluções,

passos e noções de direção _ principalmente lateral, ao cantar (SANTOS; NUNES, 2006, p. 6).
Tratava-se, na verdade, de um pique da nossa cultura popular que sentimos a necessidade de adaptar ao contexto da Arca de Noé, incluindo personagens da história e uma música para ficar ainda mais atrativo e rico, ou seja, as atividades propostas - músicas, piques, coreografias, ginástica - se não estivessem no contexto da história da Arca não traduziriam momentos realmente significativos (SANTOS; NUNES, 2006, p. 6).
[...] o movimento só adquire significado dentro de um contexto e, para as crianças, só interessa vivenciar o que tem significado para elas. Atividades que sejam incompreensíveis ou muito comuns certamente as desestimulariam (NUNES, 2007, p. 117).
Depreendemos desse debate que a criança não aprende apenas quando lê, escreve e fala. Aprende também quando se expressa corporalmente, visto que o movimentar-se não pode ser considerado apenas como natural, espontâneo, biológico; relaciona-se também, principalmente, com questões culturais, afetivas e sociais (NUNES, 2007, p. 137).
As atividades propostas às crianças foram montar jogos com as obras, criar outras situações com as figuras isoladas (usar a imaginação) [...] As crianças brincaram e experienciaram com maestria todo esse universo de possibilidades. Brincaram com os 'barcos' de caixa de papelão, venderam as frutas que fizeram com papel e tinta, usaram o chapéu, desenharam a negra no isopor e viram a 'mágica' da gravura, sujaram as mãos ou o corpo/mente com tinta, dançaram com Tarsila e se imaginavam na fazenda (AMARAL; BARBOSA; NARCHIORI, 2010, p.64 e 65).
A dança, contextualizada no projeto balé, também foi significativa. [...] As crianças construíram juntos com a professora a coreografia, a partir da nega de Tarsila e apresentaram para escola (AMARAL; BARBOSA; NARCHIORI, 2010, p.66).
[...] identificamos as contribuições que as 'brincadeiras historiadadas' oferecem para o ensino da capoeira na EI, devido ao fato de despertar a curiosidade, prender a atenção e estimular a participação das crianças nas atividades. Quando as crianças vivenciam a capoeira através de 'brincadeiras historiadadas' elas participam efetivamente das atividades desenvolvidas, elas se tornam protagonistas e não apenas expectadores da aula. Notamos que participar da construção da história é muito mais divertido do que simplesmente ouvi-la. Por contemplar a ludicidade e trabalhar com o simbolismo, as 'brincadeiras historiadadas' se constituíram em importante estratégia de intervenção pedagógica para o aprendizado da capoeira (MELLO et al., 2012b, p. 133).
No que se refere à imaginação e à fantasia, percebemos, [...] a reivindicação das crianças desse componente [...] percebemos que as potencialidades motoras das crianças ganham sentido na ludicidade, tornando-se significativo e prazeroso para elas explorarem suas possibilidades corporais (KLIPPEL, 2013, p. 97).
[...] trata-se de [...] reconhecer as experiências de movimento corporal das crianças como

possibilidade concreta de ela realizar ativamente o seu ponto de vista no contexto da Educação Infantil (ANDRADE FILHO, 2013, p. 62).
[...] considerar que as experiências de movimento corporal das crianças são uma fonte instituidora de um modo válido de reconhecer a ela como sujeito de ação social, a partir de seu ponto de vista (ANDRADE FILHO, 2013, p. 62).
[...] pensamos as experiências de movimento corporal das crianças observadas no cotidiano da escola infantil como um tipo de ação social produzida pela criança, conforme seu interesse e seu ponto de vista, em que a racionalização do ato ocorre depois da ação ou no fluxo da ação, enfatizando sua natureza tácita (ANDRADE FILHO, 2013, p. 63).

Sentidos e Significados
As professoras sentiram-se satisfeitas por ver o reconhecimento do projeto sendo espontaneamente valorizado pelos/as alunos/as em suas brincadeiras. Os grupos mostraram-se tão envolvidos com as atividades que as professoras preferiram, inicialmente, fazer poucas intervenções. Permitiram que as crianças fossem responsáveis pela organização com mais autonomia (NUNES, 2007, p. 125).
Para introdução dessa autora (Tarsila do Amaral) às crianças foi pensada uma história a partir das suas obras e um diálogo buscando cativar os alunos e despertar o interesse deles [...] o detalhe é que as crianças ajudaram a construir essa história e interagiram continuamente no processo de apropriação do conteúdo. Isso permitiu rever o planejamento e buscar novas formas de interlocução com as crianças e Tarsila (AMARAL; BARBOSA; NARCHIORI, 2010, p. 63 e 64).
A capoeira foi muito interessante [...] as crianças aprenderam os movimentos do jacaré, do beija-flor, do avestruz, caranguejo, a ginga e outros tantos. [...]. Deram sentidos e algumas mães disseram que as crianças queriam mostrar o que aprenderam na escola em casa (AMARAL; BARBOSA; NARCHIORI, 2010, p. 66).
[...] tanto nos relatos como nas práticas da professora [...] ela procura fazer a <i>integração dos conteúdos</i> que atravessam as atividades que propõe. [...] compõem uma forma de contextualização dos elementos que permeiam as crianças em seu cotidiano (KLIPPEL, 2013, p. 87).
Destacamos que, na Educação Infantil, assim como em qualquer outro nível de ensino, os trabalhos devem ocorrer de maneira interdisciplinar, superando ações fragmentadas e dicotômicas, baseadas em perspectivas lineares de desenvolvimento. É desejável que os conhecimentos trabalhados tenham certa continuidade para que as crianças consigam compreender e atribuir significado as experiências vividas. Por isso, consideramos que a organização de práticas pedagógicas a partir de projetos institucionais é uma importante estratégia na educação da infância. (ROSA, 2014, p. 65).

Valorização do conhecimento infantil

[...] as professoras estavam buscando maior envolvimento das crianças no projeto, evidenciando e valorizando, a cada temática, os conhecimentos que os/as pequenos/as reuniam previamente, a fim de agregar outros novos sem desvalorizar os anteriores (NUNES, 2007, p. 132).

[...] finalizamos a oficina e o maior tempo da aula foi dedicado às experiências no pátio, onde as crianças puderam vivenciar diferentes maneiras de soltar pipa [...] Como forma de avaliação da temática da pipa, as crianças do Jardim II e do Pré resgataram as histórias contadas, registrando a mais interessante em desenho [...]. A fim de valorizar essas produções, as professoras de Educação Física organizaram diversos painéis, onde as crianças puderam conferir as próprias produções e as dos colegas (NUNES, 2007, p. 141).

Tempo de aula/ tempo da criança

Mergulhar no cotidiano do CMEI da Amizade permitiu-nos compreender que o tempo das aulas não era negociado taticamente em função das propostas cotidianas, de diferentes dinâmicas para sua organização, das necessidades das crianças ou da relação que as crianças estabeleciam com as atividades desenvolvidas [...] Importava garantir horários preestabelecidos estrategicamente, que pudessem ser orientados pela professora de Educação Física, de Artes, de Música ou a regente de classe (NUNES; FERREIRA NETO, 2011, p. 3).

Uma questão fundamental [...] é o tempo de duração das atividades propostas. Em nossas intervenções, percebemos que o tempo de interesse e de participação nas atividades é muito reduzido. Quando apresentávamos uma brincadeira relacionada à capoeira, as crianças se interessavam e participavam do que propúnhamos. Entretanto, na maioria dos casos, rapidamente perdiam o interesse e se dispersavam (MELLO et al., 2012b, p. 136).

Quando concebemos as crianças como “sujeitos de direitos” e autoras de suas práticas sociais, o tempo do jogo é outro aspecto importante a ser considerado [...] a permanência ou a mudança de atividade não é mais determinada pelo tempo “cronos”, mas pelo envolvimento e pelo interesse que as crianças demonstram pelo jogo. Assim, um jogo pode durar uma aula ou, em uma aula, podem acontecer vários jogos (MELLO; ASSIS; SANTOS, 2013, p.83).

As intervenções pedagógicas, ao invés de obedecer a cronologias, precisam atentar-se ao tempo das crianças, ou seja, ao período em que elas estabelecem relações prazerosas e entusiasmadas com os brinquedos, cabendo ao professor planejar e organizar atividades que sejam atraentes a elas, que potencializem as suas produções (ROSA, 2014, p. 70).

Concepção e organização da rotina/ Rotina como cerceadora da EI

[...] pode-se dizer que a forma de organizar a rotina escolar determina a dinâmica do trabalho educativo e o modo como se vai tratar os conteúdos prescritos. Por essa lógica de ação racional adulta, fica evidente que, por mais que se discursse que as crianças são sujeitos de direitos, na prática elas só têm direito a receber cotidianamente a oferta da proposta de educação com cuidado do CMEI (ANDRADE FILHO, 2011, p. 226).

[...] atender à rotina e orientar as crianças nos momentos de entrada, lanche, almoço e jantar tem tomado boa parte das aulas dos/as dinamizadores. Acompanhar essa estrutura para beneficiar prioritariamente o horário de planejamento dos/as professores/as regentes tem sido outro motivo de tensão vivido por eles/as em diversas instituições (NUNES; FERREIRA NETO, 2011, p.3).

[...] as mudanças repentinas de humor (das crianças) é um dos principais desafios [...] se caracterizam como comportamentos típicos das crianças pequenas (MELLO et al.,2012a, p. 95).

[...] as aulas de EF ocorrem em pequenos momentos dentro da rotina das crianças na escola. O mergulho no cotidiano demonstrou que essa forma escolar adotada pelas instituições de EI prejudica o envolvimento das crianças nas aulas de EF, pois existem momentos em que há crianças dormindo, lanchando ou recebendo cuidados higiênicos (MELLO et al.,2012a, p. 96).

Um fato que demarca o cotidiano da educação infantil é a rotina (OLIVEIRA; MARTINS; PIMENTEL, 2013, p. 125).

[...] práticas recorrentes da organização da rotina na/da Educação Infantil são vinculadas entre si numa relação intrínseca de interdependência. Isso foi perceptível uma vez que toda nossa intervenção foi pautada a partir dessas modalidades de organização do tempo (OLIVEIRA; MARTINS; PIMENTEL, 2013, p. 127).

Nos momentos em que a rotina reduz o tempo da aula, o professor planeja jogos com regras menos complexas e diretivas, que privilegiam características da Paideia (MELLO; ASSIS; SANTOS, 2013, p. 79).

Retomando a discussão da rotina, a pesquisa com o cotidiano nos fez repensar acerca do sentido negativo atribuído à configuração desse espaço tempo escolar [...] ao compartilhar o cotidiano, constatamos, em meio às complexas redes das práticas educacionais, que, nos momentos em que a rotina influenciou os planejamentos de EF, as aulas foram ao encontro das expectativas das crianças; foi oportunizado um tempo em que todas brincaram juntas, estabeleceram uma relação social entre os pares e com o professor. As atividades propiciaram espaços onde a criatividade pudesse emergir, promovendo novas criações feitas pelas crianças, tornando-as sujeitos de direitos, que produzem cultura, o que favoreceu para o seu protagonismo (MELLO; ASSIS; SANTOS, 2013, p. 80).

[...] quando a aula tem seu tempo integral, o professor planeja jogos mais complexos, que vão ao encontro do ludus (MELLO; ASSIS; SANTOS, 2013, p. 81).

Trabalho coletivo/ pedagogia de projetos/ planejamento

Para garantir a articulação das professoras e a constante reflexão da docência [...] os planejamentos e aulas eram compartilhados de forma coletiva. Essa estrutura foi fundamental para o envolvimento das profissionais, para a socialização de nossos *fazeressaberes* e o aprendizado de adultos e crianças pela relação de dialogicidade estabelecida. Para tanto, estávamos atentos não apenas às necessidades expressas verbalmente pelas crianças, mas essencialmente à motivação dos *pequenos* ao se envolverem com determinadas atividades (SANTOS; NUNES, 2006, p. 4-5).

Após as vivências com os piques, delineamos o trabalho com a amarelinha. [...] As professoras especialistas tinham como objetivo conhecer o que as crianças entendiam sobre a brincadeira, levá-las a vivenciar a atividade e possibilitar novas formas de trabalho com esse jogo por meio de intervenções criadas coletivamente [...]. Uma das estratégias para incentivar as crianças e valorizar o seu trabalho foi construir uma amarelinha colorida no papelão com elas. O planejamento mostrou-se fundamental para sistematizar as ações e preparar com antecedência o material que seria utilizado (NUNES, 2007, p. 117-118).

Apesar de programarmos diversas ações, é necessário estarmos atentas às respostas das crianças. Não se trata de burlar o que foi instituído em sala de aula, mas de compreender que o *currículo em ação* está sujeito às modificações inesperadas mediante as interações dos sujeitos, professoras e crianças (NUNES, 2007, p. 126).

A incessante busca pelo trabalho coletivo integrando os *saberes dos/as professores/as* e a constante reflexão de suas práticas foi um dos pontos centrais para que o trabalho atendesse às necessidades das crianças. Para garantir a articulação das professoras e a constante reflexão da docência, os planejamentos e aulas eram compartilhados de forma coletiva. Essa estrutura foi fundamental para o envolvimento das profissionais, para a socialização dos diferentes *fazeressaberes* e o aprendizado de adultos e crianças pela *relação de dialogicidade* estabelecida. Também foi decisiva na constituição do projeto coletivo, organizado por temáticas, que ficou conhecido como *Brincando na Arca de Noé* (NUNES, 2007, p. 135).

Para introdução dessa autora (Tarsila do Amaral) às crianças foi pensada uma história a partir das suas obras e um diálogo buscando cativar os alunos e despertar o interesse deles [...] o detalhe é que as crianças ajudaram a construir essa história e interagiram continuamente no processo de apropriação do conteúdo. Isso permitiu rever o planejamento e buscar novas formas de interlocução com as crianças e Tarsila (AMARAL; BARBOSA; NARCHIORI, 2010, p. 63-64).

Promover o jogo de manipulação de objetos, nas aulas de EF, a partir da exploração de um ambiente organizado para tal finalidade, permite que as crianças alcancem neveis mais complexos de desenvolvimento. Para isso, é precisos que o professor estabeleça uma mediação pedagógica que contemple as ações autônomas e espontâneas das crianças, favorecendo as relações com os seus pares e com os adultos (SANTOS et al., 2012, p. 111).

Linguagens múltiplas da criança/ visibilidade as linguagens

Para garantir a articulação das professoras e a constante reflexão da docência [...] os planejamentos e aulas eram compartilhados de forma coletiva. Essa estrutura foi fundamental para o envolvimento das profissionais, para a socialização de nossos *fazeressaberes* e o aprendizado de adultos e crianças pela relação de dialogicidade estabelecida. Para tanto, estávamos atentos não apenas às necessidades expressas verbalmente pelas crianças, mas essencialmente à motivação dos *pequenos* ao se envolverem com determinadas atividades (SANTOS; NUNES, 2006, p. 4-5).

Depreendemos desse debate que a criança não aprende apenas quando lê, escreve e fala. Aprende também quando se expressa corporalmente, visto que o movimentar-se não pode ser considerado apenas como natural, espontâneo, biológico; relaciona-se também, principalmente, com questões culturais, afetivas e sociais (NUNES, 2007, p. 137).

Considerar as crianças como 'sujeitos de direitos' nas aulas de EF pressupõe uma ruptura com os modelos de educação que as concebem como seres incompletos, 'miniadultos' e abjetos do processo de ensino-aprendizagem. O movimento de dar voz e vez às crianças é um primeiro passo para estabelecer uma intervenção centrada no protagonismo desses indivíduos, colocando-os como autores de práticas pedagógicas em que as suas ações, as suas representações e as suas histórias são respeitadas e ouvidas na construção do processo de ensino-aprendizagem da EF. A expectativa é que o professor esteja atento e seja sensível para interpretar as diferentes linguagens das crianças, que se materializam em suas falas, gestos e expressões. Ao ressignificar e criar cultura, as crianças revelam outras formas de se relacionar com a realidade (MELLO et al., 2012a, p. 98).

Outra possibilidade de intervenção [...] é a utilização de diferentes linguagens [...]. Como elas (crianças) ainda não possuem uma linguagem verbal articulada, o uso de fotografias, músicas e imagens ajudam na compreensão e na construção de significados para a ação (MELLO et al., 2012a, p. 100).

As brincadeiras realizadas com maior sucesso foram aquelas ancoradas em materiais concretos, perceptíveis aos sentidos dos alunos. Os comandos sensoriais foram mais eficientes do que os comandos verbais, isto é, a utilização dos instrumentos musicais da capoeira (berimbau, pandeiro e atabaque) despertou o interesse e a atenção dos alunos (MELLO et al., 2012b, p. 129).

[...] valorizar outras linguagens (exemplo, o desenho) nas aulas de Educação Física é valorizar a criança como sujeito histórico e como produtora de cultura. É pensar o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva que procure contemplar as crianças em sua pluralidade e em sua integridade (KLIPPEL, 2013, p. 133).

Outro fator que atentamos [...] foram as linguagens 'não verbais'. Os silêncios das crianças muito nos falara durante as intervenções, tanto quanto os sorrisos, as caretas e mais variadas expressões faciais e corporais (OLIVEIRA; MARTINS; PIMENTEL, 2013, p. 123).

[...] o movimento aparece na rotina vinculada às linguagens enriquecendo as possibilidades de comunicação e expressão, apresentando-se como um potente veículo de socialização (OLIVEIRA; MARTINS; PIMENTEL, 2013, p. 126).

Modos de avaliação

Para ilustração do que desenvolvemos, as crianças produziram desenhos relativos a uma música ou às atividades vivenciadas, o que, [...] nos servia de pistas para avaliarmos a apropriação dos alunos no que se refere às aulas (SANTOS; NUNES, 2006, p. 7).

Pensando na análise das vivências nas aulas de Educação Física, criamos diversos instrumentos que deram visibilidade ao processo, tais como diário de campo, fichas de avaliação do desenvolvimento das crianças, fichas de acompanhamento das aulas, relatório de avaliação do projeto, diário para visualização do desenvolvimento do projeto/pesquisa, exposições, filmagens das aulas e das apresentações, fotografias, apresentações envolvendo teatro e dança, entre outros [...] a avaliação estabeleceu com as crianças uma relação para além do diagnóstico e das propostas de mensuração definidas pelos modelos de avaliação *somativa* e *formativa*, ela nos fornecia indícios dos processos em desenvolvimento para delineamento das ações do projeto de intervenção (SANTOS, NUNES, 2006, p. 8).

As professoras mostravam-se menos ansiosas e mais seguras com relação à sua organização teórico-metodológica. Os momentos de discussão com as crianças, que consideramos como constituintes do processo de avaliação, tornaram-se mais frequentes e evidentes. As professoras mostraram-se mais envolvidas com as atividades, intervindo em diversos momentos das aulas, trazendo mais clareza para as crianças quanto ao seu desenvolvimento (NUNES, 2007, p. 124).

[...] as crianças foram reunidas em círculo a fim de que comentassem as atividades vivenciadas [...] O envolvimento das professoras com as concepções das crianças demonstra uma nova *maneira de organizar* a aula e de compreender o processo de avaliação de suas práticas e o das crianças (NUNES, 2007, p. 126).

[...] finalizamos a oficina e o maior tempo da aula foi dedicado às experiências no pátio, onde as crianças puderam vivenciar diferentes maneiras de soltar pipa [...] Como forma de avaliação da temática da pipa, as crianças do Jardim II e do Pré resgataram as histórias contadas, registrando a mais interessante em desenho [...]. A fim de valorizar essas produções, as professoras de Educação Física organizaram diversos painéis, onde as crianças puderam conferir as próprias produções e as dos colegas (NUNES, 2007, p. 141).