

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

AMANDA DE PIANTI ROSA

**EDUCAÇÃO FÍSICA COM CRIANÇAS DE SEIS MESES A DOIS ANOS DE IDADE:
PRÁTICAS PRODUZIDAS NO COTIDIANO DE UM CMEI DE VITÓRIA/ES**

VITÓRIA
2014

AMANDA DE PIANTI ROSA

**EDUCAÇÃO FÍSICA COM CRIANÇAS DE SEIS MESES A DOIS ANOS DE IDADE:
PRÁTICAS PRODUZIDAS NO COTIDIANO DE UM CMEI DE VITÓRIA/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.
Orientador: Prof. Dr. André da Silva Mello.

VITÓRIA
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Rosa, Amanda de Pianti, 1990-
R788e Educação física com crianças de seis meses a dois anos de
idade : práticas produzidas no cotidiano de um CMEI de
Vitória/ES / Amanda De Pianti Rosa. – 2014.
104 f. : il.

Orientador: André da Silva Mello.

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

1. Educação de crianças. 2. Educação física. 3. Cotidiano
escolar. I. Mello, André da Silva. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III.
Título.

CDU: 796

AMANDA DE PIANTI ROSA

**EDUCAÇÃO FÍSICA COM CRIANÇAS DE SEIS MESES A DOIS ANOS DE IDADE :
PRÁTICAS PRODUZIDAS NO COTIDIANO DE UM CMEI DE VITÓRIA**

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 obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

Aprovada em _____ de _____ de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

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

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

Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira
Universidade de São Paulo

*A Deus e a todos que comigo
caminharam até aqui.*

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, minha eterna gratidão a Ele, o dono de minha vida. Obrigada, Senhor, por me amar incondicionalmente e estar comigo durante toda esta caminhada. Obrigada, Mãe, por, incansavelmente, interceder por mim.

A André da Silva Mello, meu orientador, que, desde os tempos da graduação me ajuda e ensina a trilhar um caminho na Universidade. Obrigada pelo carinho, pela paciência e pela generosidade nas orientações, pelas conversas de incentivo e pelo exemplo de profissional responsável. O senhor, muito além de orientações acadêmicas, presenteou-me com exemplos de vida, fé e coragem. Serei grata para sempre!

À minha família, que esteve firme comigo nas alegrias, nas angústias e nas aflições. Em especial, à minha mãe pelas orações diárias e pela generosidade de sempre; ao meu pai pelas palavras de alegria e incentivo; à minha irmã pelo exemplo de dedicação aos estudos e parceria eterna; e à Gabrielly pelos momentos de conversa e de incentivo constante.

À Olinda, pelas orações, preocupações, conversas sempre animadoras e pela sua alegria contagiante.

A Eduardo, com quem escolhi dividir minha vida. Ter você como companheiro durante esses seis anos de Ufes foi fundamental. Obrigada, de coração, pelo amor, carinho, dedicação, generosidade, compreensão e paciência. Com você o caminho foi mais “leve”!

À família Viganor Silva pelo afeto e incentivos constantes.

Aos meus amigos pela compreensão durante esses dois anos de ausência, pelas orações e palavras de incentivo. A vocês, Marília, Marry, Mayara, Priscilla Schneider, Priscylla Brunoro, Rafaela, Thacia e Tico, meu carinho e gratidão.

Aos amigos e colegas do Proteoria pela convivência diária. Em especial, à Livia, minha irmã acadêmica, pelo companheirismo, momentos de descontração, pelas

conversas, compartilhamentos de ideias, hipóteses e angústias. A Marcão e Bethânia pela generosidade em contribuir sempre.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (Fapes) pela concessão da bolsa de estudos.

Ao professor de Educação Física do CMEI “Paideia”, por ter aceitado nossa proposta e contribuído conosco de maneira tão sincera e generosa. Ao diretor da instituição, bem como às pedagogas, professoras regentes, auxiliares de berçário, funcionárias da limpeza e estagiárias pela carinhosa acolhida.

A Wagner dos Santos e a Nelson Figueiredo de Andrade Filho pelas contribuições dadas na qualificação e pela disponibilidade de sempre.

Aos colegas do CMEI “Mônica”, em especial, a Cássio pela parceria de trabalho e de problematizações acerca de nossa prática na Educação Infantil e a Julianna pela compreensão e colaboração. Em especialíssimo, às minhas crianças, meus amados alunos, pelos desafios diários, pelas infinitas perguntas, pela sinceridade, pelo carinho, pelas risadas, enfim, por fazerem minhas manhãs mais felizes e significativas. Com certeza vocês são parte deste trabalho!

RESUMO

Analisa as práticas produzidas pelas crianças e pelo professor no cotidiano das aulas de Educação Física de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória/ES. Adota os *Estudos com o Cotidiano* como pressuposto teórico-metodológico e utiliza dados produzidos em diferentes fontes, como registros iconográficos, narrativas das crianças, do professor de Educação Física e também observação participante, sistematizada em diário de campo. Os dados produzidos demonstram que as crianças agiram taticamente em frente às estratégias propostas pelo professor, evidenciando uma estética da recepção, ou seja, elas não consumiram passivamente os bens culturais – jogos, brinquedos e brincadeiras – que lhes foram ofertados, pois neles imputaram as suas marcas singulares, decorrentes dos seus interesses, necessidades e possibilidades de ação. As brincadeiras que envolveram a manipulação de materiais e a exploração dos ambientes favoreceram ações autônomas e criativas das crianças, que, apesar de muito novas, foram autoras das atividades desenvolvidas. Constata que, mesmo nos grupos iniciais da Educação Infantil, é possível considerar as crianças como produtoras de culturas e protagonistas do seu processo de socialização. Entretanto, para que isso ocorra, é preciso focalizar os usos e as apropriações que elas fazem dos jogos, das brincadeiras e dos brinquedos no cotidiano da Educação Infantil, que se manifestam, sobretudo, pelas suas experiências de movimento corporais. Também conclui que a rotina é uma dimensão que precisa ser reconfigurada, no sentido de que o cuidar não se torne a única forma de ação contemplada no trato com as crianças pequenas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Física. Cotidiano. Práticas.

ABSTRACT

The work analyzes the practices produced by children and the Teacher in the daily life of the Physical Education classes at a Children's Education Municipal Center (CMEI) in the city of Vitória/ES. It uses the *Studies with Everyday Life* as a theoretical-methodological assumption and uses the data produced in different sources, such as, iconographic records, children's and the Physical Education Teacher narratives and also the participant observation, systematized in a field journal. The data produced demonstrate that the children tactically acted before the strategies proposed by the Teacher, standing out a reception esthetics, that is, they did not passively consume the cultural goods – games, toys, playful activities – which they were offered, because they attributed their singular marks, arising from their interests, needs and possibilities to act. The playful activities that involved the material handling and the exploitation of environments favored the children's autonomous and creative actions, which although very young, were considered the authors of the activities developed. It was found that, even in the initial groups of Children Education, it is possible to consider the children as culture producers and as leading figures of their socialization process. However, to do so, it is necessary to focus the uses and appropriations of the games, the playful activities and the toys in the Children's Education daily life, manifesting, above all, through their body narratives. The research also concludes that the routine is a dimension that needs to be reconfigured, in the sense of the act of care does not become a single form of action contemplated when dealing with little children.

Keywords: Children's Education. Physical Education. Daily life. Practices.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – CMEI “Paideia”

Imagem 2 – Crianças do Grupo 1

Imagem 3 – Crianças do Grupo 2

Imagem 4 – Pátio externo (panorama)

Imagem 5 – Pátio externo (panorama)

Imagem 6 – Cercado com chuveiros

Imagem 7 – Sala do Grupo 1A

Imagem 8 – Sala do Grupo 2A

Imagem 9 – Crianças dormindo durante brincadeiras

Imagem 10 – Momento do lanche

Imagem 11 – Chuva de bolinhas

Imagem 12 – Brincadeiras com bolas I

Imagem 13 – Brincadeiras com bolas II

Imagem 14 – Brincadeiras com móveis I

Imagem 15 – Brincadeiras com móveis II

Imagem 16 – Brincadeiras de escorregar I

Imagem 17 – Brincadeiras de escorregar II

Imagem 18 – Brincadeiras com os objetos do pátio

Imagem 19 – Crianças com os brinquedos levados por João

Imagem 20 – Crianças cantando e reunindo os colegas

Imagem 21 – Brincadeiras com as bolinhas coloridas na casinha

Imagem 22 – Brincadeiras com bolas no túnel

Imagem 23 – Brincadeiras com tecido e as bolinhas coloridas

SUMÁRIO

1 DELIMITAÇÃO E APROXIMAÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO.....	12
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	14
1.2 QUESTÕES NORTEADORAS.....	18
1.3 OBJETIVOS.....	19
1.4 ITINERÁRIO DA PESQUISA.....	19
2 EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA.....	21
2.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA/ES.....	25
3 COTIDIANOS E CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	35
4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	45
4.1O CONTEXTO.....	49
4.1.1 O Centro Municipal de Educação Infantil “Paideia”.....	49
5 PRÁTICAS PRODUZIDAS COM O COTIDIANO ESCOLAR.....	57
5.1 O CUIDAR.....	57
5.2 AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS.....	63
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
7 REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICE A – Modelo de Quadro de Registro.....	98
ANEXO B – Parecer do CEP/Ufes.....	100

CAPÍTULO I

1 DELIMITAÇÃO E APROXIMAÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as práticas produzidas pelas crianças de seis meses a dois anos de idade e pelo professor no cotidiano das aulas de Educação Física em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória/ES.

O meu interesse em estudar a Educação Infantil teve início no quarto período da graduação, quando, por meio das disciplinas *Educação Física na Educação Infantil* e *Estágio Supervisionado na Educação Infantil*, me deparei com alguns desafios acerca da infância e do cotidiano de uma instituição que atendia a esse nível de ensino. Com essa aproximação, surgiram muitas inquietações, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas do professor de Educação Física destinadas às crianças de seis meses a três anos de idade.

Essas inquietações incidiam, sobretudo, na ênfase dada ao cuidar nas relações estabelecidas entre crianças e adultos e na reduzida, ou inexistente, intervenção que aliasse as dimensões do cuidar e do educar, balizadas por planejamentos sistematizados. Prevalciam ações maternas, centradas em cuidados com a alimentação, com a higiene e com o descanso.

Esses desafios encontrados me motivaram a investigar as possibilidades para a intervenção do professor de Educação Física nos primeiros grupos¹ da Educação Infantil, apoiada em uma perspectiva de infância que concebe as crianças como “sujeitos de direitos”, produtoras de cultura e protagonistas do seu processo de desenvolvimento e socialização.

Em 2010-2011, participei do Programa de Iniciação Científica (Pibic/Facitec), vinculado ao Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria – Cefd/Ufes), realizando pesquisas sobre essa temática e, ao me aproximar dos CMEIs de Vitória, busquei, nos estudos de Certeau (1994), base para a compreensão do cotidiano escolar. Para esse autor, o cotidiano é concebido como lugar de incessantes produções dos sujeitos que ali estão inseridos, que se

¹ Denominamos de primeiros grupos as turmas compostas pelas crianças de seis meses a três anos de idade.

relacionam com as estruturas de poder ativamente, subvertendo, intencionalmente ou não, a ordem estabelecida, a fim de afirmar os seus anseios e necessidades.

Os estudos desenvolvidos na Iniciação Científica, fundamentados nesses pressupostos, geraram algumas produções.² Nelas, sistematizamos os desafios e as possibilidades que professores de Educação Física de dois CMEIs de Vitória/ES compartilharam conosco em suas práticas pedagógicas, com crianças de seis meses a três anos de idade. Observamos que os principais desafios para o trabalho com as crianças estavam relacionados com as especificidades do comportamento infantil e a dificuldade do adulto em perceber as suas expectativas e necessidades. Quanto às possibilidades, destacamos a utilização do jogo e da brincadeira como estratégia metodológica para a valorização das produções infantis nas aulas de Educação Física.

As experiências advindas da iniciação científica demonstraram que é possível trabalhar a Educação Física com as crianças de seis meses a três anos de idade em uma perspectiva que extrapolasse a dimensão do cuidar, entretanto nossas análises levantaram outros desafios para a prática pedagógica desse componente curricular na Educação Infantil.

O principal deles se refere à necessidade de “dialogar” melhor com essas crianças, a fim de visibilizar suas produções com mais clareza, compreender o que é dito, para além da linguagem verbal e potencializar as aulas de Educação Física, a partir de suas produções.

Motivada por esse desafio, ingressei no Programa de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (Cefd/Ufes), na linha de pesquisa “Educação Física, currículo e cotidiano escolar”, com o objetivo de dar continuidade e aprofundar os estudos, pois a Educação Infantil constitui a minha identidade profissional na área, seja na produção de conhecimentos, seja nas práticas pedagógicas, como professora efetiva desse componente curricular na rede pública de Educação Infantil de Serra/ES.

² Mello e Rosa (2010), Rosa et al. (2011), Rosa et al. (2012), Rosa et al. (2014).

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Cuidar e educar: é possível conciliar?³ Essa questão desafia professores e demais profissionais que trabalham na Educação Infantil, em especial, aqueles que se dedicam às crianças de seis meses a três anos de idade.

Historicamente, a concepção maturacional,⁴ que pressupõe que o desenvolvimento está atrelado apenas às leis biológicas do organismo, vem orientando ações destinadas às crianças pequenas no Brasil. Essa concepção prima pelo cuidar, para que, naturalmente, as potencialidades infantis desabrochem. Não é por acaso que, até pouco tempo, as instituições de Educação Infantil eram denominadas “Jardim de Infância”, pois concebiam o desenvolvimento das crianças de maneira análoga a de uma planta, em que “regá-las” com carinho e atenção era a principal prerrogativa para o seu amadurecimento.

A educação, calcada nessa perspectiva, é sinônimo de “maternagem”⁵ e o cuidar, materializado no zelo e na proteção, é o foco das relações que os adultos estabelecem com os bebês e com as crianças de até três anos de idade. Na concepção maturacional, as experiências pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento infantil, pois ele já está escrito em um *script* biologicamente determinado.

Ao criticarmos a perspectiva maturacional, não estamos negando a importância da maturação, mas sim a forma como ela é tratada em algumas abordagens pedagógicas, como se fosse sinônimo do próprio currículo, em que as ações

³ Ao abordar os termos conciliar e educar neste trabalho, referimo-nos, principalmente, à necessidade de atenção do professor à segurança das crianças nas aulas de Educação Física. Ao tratarmos de crianças de seis meses a dois anos de idade, é importante destacar que a atenção, também aos aspectos fisiológicos e higiênicos é fundamental para que o professor solicite a ajuda das auxiliares de berçário, responsáveis por esses cuidados.

⁴ A maturação é um mecanismo regulador endógeno. Na perspectiva biológica, a maturação é inata, ou seja, é geneticamente determinada e resistente às influências externas ou ambientais (GALLAHUE; OZMUN, 2001).

⁵ A Educação Infantil é um contexto predominantemente feminino, em que as ações relacionadas com o cuidar são desenvolvidas, majoritariamente, pelas mulheres. O professor de Educação Física é uma das poucas figuras masculinas presentes nesse ambiente. Para Ayoub (2001, p. 55, grifo nosso), “Lamentavelmente, o ‘mito’ fortemente enraizado entre nós, de que para ser profissional da Educação Infantil basta ser **mulher**, delicada e gostar de criança, é confirmado pelas estatísticas que demonstram a presença majoritária de mulheres atuando nesse nível de ensino e a precariedade da formação profissional”.

educacionais são orientadas por leis universais de desenvolvimento, vinculadas à idade cronológica.⁶

Somada a essa concepção de desenvolvimento, a lógica *escolarizante* instaurada, desde cedo, na Educação Infantil, subjuga as crianças de zero a três anos de idade, considerando-as como inaptas à forma escolar, pois elas ainda não dominam a linguagem verbal articulada e, portanto, não estão preparadas para ler e escrever. Esse argumento ganha força com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,⁷ de 1996, que institui a obrigatoriedade dos pais/responsáveis de matricular as crianças de quatro a seis anos no segundo nível da Educação Infantil, no período denominado pré-escola. Como implícito no próprio nome, esse período tem como meta principal preparar as crianças para o ingresso no Ensino Fundamental, em um processo de escolarização cujo “passaporte” é a alfabetização, pois o projeto de escola moderna assenta-se no intelecto, em uma relação epistêmica com o saber que Charlot (2000) denominou de saber-objeto, relação esta sistematizada pelas representações simbólicas da escrita e dos números.

Nessa perspectiva, o corpo é visto como o “outro” da razão, que precisa ser docilizado e domesticado pela escola para que não atrapalhe os desígnios da cognição. As experiências corporais das crianças são constantemente reprimidas e o brincar, quando utilizado, é apropriado de forma utilitarista, como meio para o desenvolvimento de outras aprendizagens, subtraindo a dimensão lúdica e subjetiva dessa atividade (KLIPPEL; MELLO, 2013).

Essa lógica *escolarizante* reduz ou extingue a prática com as crianças de zero a três anos de idade, pois elas ainda não internalizaram ou estão em processo de internalização dos sistemas simbólicos para representar a realidade, em especial, a fala e, por isso, faltam-lhes “ferramentas” para operar no modelo de educação cognitivista. Dessa forma, os primeiros grupos da Educação Infantil tornaram-se, ou continuam sendo, um depósito de crianças, em que a rotina⁸ é o seu próprio

⁶ Assim como Manoel (2008), compreendemos que não há uma sequência de desenvolvimento, mas trilhas desenvolvimentistas. Nesse sentido, surge um novo elemento de peso no estudo e na intervenção: o contexto do desenvolvimento, dando vazão à necessidade de se considerar a intersubjetividade nas ações, juntamente com o *ethos* de cada comunidade.

⁷ Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

⁸ Estudos de Rosa et al. (2012) e de Rosa et al. (2014), realizados nos primeiros grupos da Educação Infantil, apontaram que as crianças passam a maior parte do tempo envolvidas em atividades

currículo. Nelas as crianças estão “amadurecendo”, aguardando o momento ideal para serem iniciadas nas formas escolares.

Contudo, ao concebermos o desenvolvimento infantil e a educação das crianças sob outras bases epistemológicas, as ações desenvolvidas nos primeiros grupos da Educação Infantil ganham diferentes contornos. Ancorada na Sociologia da Infância (QUINTEIRO, 2002; SARMENTO, 2008; QVORTRUP, 2010; CORSARO, 2011), compreendemos as experiências como “molas propulsoras” da sua socialização, em que a criança é sujeito ativo desse processo, que se materializa, sobretudo, pelo seu agir no mundo.

Nesse sentido, as suas experiências de movimento corporal⁹ são as principais formas de interação social, de construção de conhecimentos e de estruturação das identidades infantis. Valorizá-las por meio dos brinquedos, das brincadeiras e dos jogos contribui para a educação das crianças pequenas, não para que aprendam a ler e a escrever, ou para que saibam mais sobre os números, mas no sentido de “se desenvolverem em si” (DUARTE, 1999).

Com a apreensão e ressignificação dessas manifestações da cultura, as crianças se apropriam das formas tipicamente humanas, em um processo de consumo produtivo (CERTEAU, 1994) no qual imprimem as suas marcas aos bens culturais que lhes são ofertados, tornando-se protagonistas do seu próprio desenvolvimento. Não negamos, com isso, a importância da alfabetização, mas compreendemos que “[...] a leitura de mundo precede a da palavra” (KHISHIMOTO, 2001), e que esse processo é mediado, sobretudo, pelas experiências de movimento corporal das crianças no contexto sociocultural que as circundam. A escola, nessa perspectiva, não seria apenas um local para aquisição de conteúdos, que visa à adaptação e à integração dos indivíduos ao mundo do trabalho, mas, acima de tudo, um *espaçotempo* de humanização, que contribui para ampliar as capacidades ativas, expressivas,

relacionadas com a alimentação, higiene e repouso. São inexistentes, ou muito reduzidos, os momentos dedicados ao educar, em que há ações pedagogicamente estruturadas no sentido de promover o desenvolvimento e a socialização das crianças.

⁹ Utilizaremos o termo “experiências de movimento corporal”, com base nos estudos de Nelson Figueiredo de Andrade Filho (2011). Para esse autor, as experiências de movimento corporal são um acontecimento social próprio do ofício de ser criança e se constituem a chave de socialização e de produção de conhecimentos dos sujeitos infantis.

comunicativas e criativas das crianças, promovendo a sua autonomia e o “direito de ser criança”.

Assim como Neira (2008), compreendemos que no atual momento sócio-histórico há um

[...] paradoxo vivido por todos os profissionais envolvidos com as políticas da infância. Embora esteja disponível um conhecimento teórico complexo sobre a infância, persistem dificuldades para lidar com as populações infantis.

Mas, afinal, é possível conceber as crianças de seis meses a dois anos de idade como produtoras de cultura? Como atribuir-lhes protagonismo, se elas ainda não possuem uma linguagem verbal articulada? E mais: como orientar as práticas pedagógicas da Educação Física centrada em seus interesses, necessidades e possibilidades?

Para problematizar tais paradoxos e responder a tais indagações, mergulhamos nos cotidianos de um Centro de Educação Infantil (CMEI) de Vitória/ES, onde buscamos vivenciar com os *praticantes*¹⁰ as ações ali tecidas, considerando a sua complexidade e estabelecendo um olhar atento ao que, inicialmente, pudesse parecer invisível. Como aconselha Alves (2002), é preciso “virar de ponta cabeça”, ou Benjamin (1993), “escovar a contrapelo”, para que possibilidades antes despercebidas possam vir à tona. No caso das crianças de seis meses a dois anos de idade, foco deste estudo, sinalizamos a necessidade de atenção para as suas experiências de movimento corporal, pois entendemos que elas “falam” sobre as suas especificidades, necessidades e interesses. Compreendemos que essas experiências são importantes parâmetros para a construção de intervenções pedagógicas que contemplem as expectativas e possibilidades das crianças, pois, de acordo com Pérez-Samaniego (2001, p. 24), “[...] nuestro corpo tambien cuenta história y las narrativas tambien están corporeizadas”.

Nesse sentido, entendemos que o professor de Educação Física da Educação Infantil, especificamente, aqui, o envolvido com as crianças de seis meses a dois

¹⁰ Conceito formulado por Certeau (1994) para caracterizar os atores que produzem suas práticas sociais nos diferentes contextos culturais.

anos de idade, tem sido desafiado a orientar suas intervenções pedagógicas pautado em compreensões que entendem as crianças não como objetos, mas como sujeitos ativos dos processos de ensino-aprendizagem, capazes de se manifestar e expor seus anseios.

Garanhani (2005) destaca a necessidade de estudos que ofereçam aos profissionais da Educação Infantil conhecimentos para uma prática pedagógica sobre a cultura do movimento adequada à pequena infância, oriunda de situações concretas de ensino-aprendizagem. Em consonância com essa afirmação, Andrade Filho (2011) diz que não há uma proposta pedagógica sistematizada para a Educação Física na Educação Infantil, baseada em concepções de infância que potencializem as produções das crianças.

Neste estudo, dedicamo-nos a buscar subsídios para a construção desta proposta. Partimos do princípio de que as pistas indiciárias (GINZBURG, 1989) para a efetivação de uma intervenção que se paute nos interesses e possibilidades das crianças estão no cotidiano escolar, por isso nossos focos de análise serão as práticas produzidas por um professor de Educação Física e crianças de seis meses a dois anos de idade em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES.

1.2 QUESTÕES NORTEADORAS

Este estudo foi norteado pelas seguintes questões:

- a) Quais são as práticas produzidas pelas crianças de seis meses a dois anos de idade e pelo professor no cotidiano das aulas de Educação Física em um CMEI de Vitória/ES?
- b) As crianças de seis meses a dois anos de idade podem ser protagonistas de suas ações na Educação Infantil? Caso sim, quais os desdobramentos desse protagonismo para a construção curricular da Educação Infantil?
- c) Como ocorrem as produções culturais de crianças de seis meses a dois anos de idade nas aulas de Educação Física em um CMEI de Vitória? Quais as suas implicações para a prática pedagógica do professor?

- d) Quais as possibilidades de atuação para o profissional de Educação Física nas turmas de seis meses a dois anos de idade, a partir das contribuições deste estudo?

1.3 OBJETIVOS

No intuito de analisar essas questões, estabelecemos para este trabalho os seguintes objetivos:

- a) analisar as práticas produzidas pelas crianças de seis meses a dois anos de idade e pelo professor no cotidiano das aulas de Educação Física, indicando os pontos de convergência e de divergência entre elas;
- b) discutir, com base nos pressupostos teórico-metodológicos que orientam este estudo, o protagonismo infantil de crianças de zero a dois anos de idade e os seus desdobramentos para a construção curricular na Educação Infantil;
- c) compreender como ocorrem as produções culturais de crianças de seis meses a dois anos de idade nas aulas de Educação Física em um CMEI de Vitória e as suas implicações para a prática pedagógica do professor;
- d) discutir, a partir das contribuições deste estudo, as possibilidades de atuação para o profissional de Educação Física nas turmas de seis meses a dois anos de idade.

1.4 ITINERÁRIO DA PESQUISA

Para alcançar os objetivos propostos, este estudo trilhará o seguinte percurso:

No Capítulo I, delimitamos o objeto de estudo, bem como a nossa aproximação a ele. Apresentamos sua contextualização, indicando as questões norteadoras, os objetivos e o itinerário da pesquisa.

No Capítulo II, *Educação Infantil e Educação Física*, apresentamos uma breve discussão acerca da Educação Infantil. Discorreremos sobre as diferentes concepções de infância e de educação que têm permeado as práticas pedagógicas na Educação

Infantil e, conseqüentemente, a intervenção pedagógica da Educação Física nesse nível de ensino, sobretudo no município de Vitória/ES, contexto de pesquisa.

No Capítulo III, *Cotidianos e currículos da Educação Infantil*, abordamos os pressupostos teóricos dos *Estudos com o cotidiano* e apresentamos uma discussão curricular na perspectiva do currículo em *rede*. Desenvolvemos também uma discussão acerca das experiências de movimento corporal das crianças, entendendo-as como indícios para a constituição do currículo nesse nível de ensino.

No Capítulo IV, que trata do percurso metodológico que orientou a pesquisa, focalizamos os *Estudos com o cotidiano* como método, o contexto da pesquisa, os procedimentos e instrumentos utilizados para a produção e interpretação dos dados.

No Capítulo V, *Práticas produzidas com o cotidiano escolar*, analisamos o currículo praticado no contexto pesquisado, a fim de dar visibilidade ao consumo produtivo que crianças e professor empreendem nas aulas de Educação Física.

No Capítulo VI, as *Considerações finais*, retornaremos as questões centrais do estudo, buscando contemplar os objetivos propostos e sugerir outras possibilidades de reflexão sobre a temática abordada.

CAPÍTULO II

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo, apresentamos uma breve discussão acerca da Educação Infantil e da inserção do professor de Educação Física nesse contexto. Para tanto, focalizamos o processo de constituição das instituições destinadas à educação das crianças de zero a cinco anos, identificando as concepções de infância que lhes deram suporte. Posteriormente, abordamos questões relativas à intervenção pedagógica da Educação Física nesse nível de ensino, tendo como referência o município de Vitória/ES, contexto desta pesquisa. Almejamos, neste capítulo, demarcar as concepções de infância, de Educação Infantil e de Educação Física que orientaram este estudo.

A consolidação da Educação Infantil como primeiro nível da Educação Básica no País e as constantes modificações acerca do pensamento e do atendimento às crianças foram fortemente influenciadas pelo cenário internacional. As mudanças ocorridas na Europa e nos Estados Unidos provocaram inúmeras transformações no Brasil e impulsionaram a constituição de instituições de assistência à infância.

Para Kuhlmann Junior (1998), esse processo, ocorrido a partir do século XIX, sofreu três influências básicas: a *jurídico-policial*, a *médico-higienista* e a *religiosa*. O autor aponta que a influência de ordem *jurídico-policial* destinava-se, principalmente, às crianças das classes populares, pois havia legislações com a função de suprir as demandas dos estabelecimentos dedicados à infância, no sentido de corrigir desvios de comportamento, advindos da hereditariedade ou do meio social em que estavam inseridas. A influência *médico-higienista* advém dos avanços do pensamento científico, pautada nos pressupostos médico e biológico, almejavam melhorias nas condições sanitárias e a redução da mortalidade infantil. Arelada a tais influências, a religião – representada pela Igreja Católica – também foi responsável por determinar modos de conceber a infância, sobretudo na implementação de políticas assistenciais.

Kramer (2003), ao analisar os processos de atendimento às crianças no Brasil, já no século XX, reforça a existência da tendência *médico-higienista* na relação com as crianças, em que a preocupação era combater a mortalidade e cuidar das questões

materno-infantis. Porém, a autora acrescenta duas outras tendências, a *individual-assistencialista*, percebida nos programas que se destinavam a cuidar das crianças e das famílias, com foco nas questões de educação sanitária, e a *judicial-administrativa*, responsável por evitar más influências das ruas e da própria família, oferecendo amparo social a menores infratores, no intuito de formar “bons brasileiros”, com “espírito patriótico” (KRAMER, 2003).

Ainda no século XX, especificamente nos anos de 1930, os processos de industrialização e de urbanização do País encontravam-se acelerados e a participação das mulheres no mercado de trabalho passou a ser fundamental. Nesse contexto, a demanda por instituições destinadas a cuidar das crianças aumentou e as políticas assistencialistas ganharam força no cenário nacional, surgindo diversos órgãos assistenciais dedicados à infância, como o:

Departamento Nacional da Criança, em 1940; o Serviço de Assistência a Menores, em 1941; a Legião Brasileira de Assistência, em 1942; o Projeto Casulo, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1946; o Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar, em 1953; o Conselho Nacional de Alimentação Escolar, em 1955; a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), em 1964; e o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, em 1972 (KLIPPEL, 2013, p. 29).

Nesses órgãos, as crianças eram tratadas como nos “anos dourados da vida” (DALBERG; MOSS; PENCE, 2003), ou seja, acreditava-se existir um componente inato que as impulsionava a buscar a verdade, a virtude e a beleza, até que tais seres, indefesos, tivessem contato com a sociedade e fossem corrompidos pela perversidade dessa estrutura. Essa é a criança de Rousseau, compreendida a partir de uma concepção romantizada de infância, que incentiva os adultos a cuidar e a protegê-la, distanciando-a das mazelas do mundo.

Contudo, o crescente desenvolvimento industrial e a consequente necessidade de os adultos estarem inseridos no mercado de trabalho evidenciam outra concepção de infância que orientou as práticas nessas instituições de assistência. Essa concepção compreende as crianças como *fator de suprimimento do mercado de*

trabalho (DALBERG; MOSS; PENCE, 2003), e os cuidados destinados a elas não ocorrem com foco nas suas especificidades, já que a principal intenção é manter uma “força de trabalho estável e qualificada”. As ações destinadas às crianças visam a eliminar as possibilidades de perda de “futuros trabalhadores”.

Nesse contexto, diversos movimentos sociais reivindicaram os direitos das crianças e a oferta da Educação Infantil pelo Estado. Em decorrência dessas reivindicações, ocorreram significativos avanços, como a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabelece como obrigação do Estado a responsabilidade pela educação das crianças de zero a seis anos de idade, e a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, que reforça os direitos das crianças como cidadãs.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a Educação Infantil teve sua importância reconhecida, tornando-se o primeiro nível da Educação Básica no Brasil, e a sua função foi ampliada para além do cuidar. Essa lei atribui às instituições de ensino infantil a responsabilidade de promover a educação das crianças e trouxe consigo discussões acerca do currículo e de propostas pedagógicas adequadas à infância.

Propostas pedagógicas pautadas em concepções de infância que consideravam as crianças como objetos dos processos de ensino-aprendizagem foram postas em questão. O entendimento de crianças como *reprodutoras de conhecimento, identidade e cultura* (DALBERG; MOSS; PENCE, 2003), que iniciavam seu crescimento como uma *tábula rasa*, que cumpriam estágios universais de desenvolvimento, que adquiriam habilidades e, conseqüentemente, reproduziam valores sociais predeterminados, adaptando-se às demandas futuras, precisava ser repensado no sentido de reconhecer as crianças como sujeitos ativos dos processos pedagógicos em que se inserem.

Na elaboração dos documentos norteadores da Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) estabeleciam o reconhecimento da infância como categoria social e as crianças como sujeitos de direitos. Assim, uma virada epistemológica no entendimento de infância foi anunciada.

Esses documentos apresentam uma proposta para subsidiar o trabalho na Educação Infantil, fundamentada em uma perspectiva pedagógica que considera a centralidade da criança nos processos de ensino-aprendizagem, como “sujeito de direitos”, social e historicamente situada, em constante processo de construção de identidade e autonomia. Por isso, a proposta de currículo apresentada busca “[...] articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (DCNEI, 2010, p. 12).

Houve também o reconhecimento de que a diversidade cultural, presente nas diferentes realidades sociais, precisava ser contemplada nas objetivações curriculares. Por isso, foi designado às instituições de Ensino Infantil que elaborassem suas propostas pedagógicas a partir dos documentos supracitados e das experiências dos professores e das crianças em diferentes contextos de aprendizagem.

Outra importante dimensão do comportamento da criança, que passou a ser abordada e reconhecida nos documentos norteadores da Educação Infantil, sobretudo no RCNEI (1998), foi a motora, entendida não como simples deslocamento do corpo no espaço, mas como “[...] uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo” (p. 15).

Apesar dos avanços que o referido documento trouxe para a Educação Infantil, consideramos que a dimensão motora, concebida apenas como uma forma de linguagem, reduz a compreensão da importância que o movimento possui no processo de desenvolvimento infantil. Entendemos o movimento como elemento constituinte da criança, uma dimensão do comportamento pela qual ela constrói conhecimentos, se relaciona consigo e com o outro, explora e se apropria do mundo, produz cultura e desenvolve a sua identidade e autonomia.

Devido à sua especificidade, a Educação Física se constitui como uma importante área do conhecimento da Educação Infantil, capaz de potencializar o trabalho pedagógico centrado nas experiências de movimento corporal das crianças, por meio dos jogos, das brincadeiras e das danças. Contudo, destacamos a necessidade de uma pedagogia sensível às singularidades da infância e das

instituições de ensino dedicadas à sua educação. Entendemos que os avanços ocorridos historicamente nos estudos da Educação Infantil e da Educação Física precisam ser constantemente problematizados, assim como os documentos que norteiam tal etapa de ensino, que, embora apresentem a necessidade de articulação dos saberes, se organizam e propõem às instituições de Ensino Infantil lógicas disciplinares, “[...] a crítica a um modelo *escolarizante* de Educação Infantil tem sido feita por vários autores e vem acompanhada de uma crítica à organização do currículo em disciplinas” (AYOUB, 2001, p. 54).

A fim de problematizar e superar essa fragmentação disciplinar na Educação Infantil, o próximo tópico discute a inserção da Educação Física no contexto dos CMEIs de Vitória, focalizando as implicações legais e didático-metodológicas subjacentes a esse processo.

2.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA/ES

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, BRASIL, 1996), a Educação Infantil foi considerada a primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Essa mesma lei afirma que a Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica. Logo, por meio de um exercício de lógica, podemos concluir: a Educação Física é componente curricular da Educação Infantil. Todavia, essa relação não é tão simples assim, pois essa lei traz consigo duas questões importantes, que se relacionam com a concretização do Ensino Infantil e com a presença da Educação Física.

Quanto à concretização do Ensino Infantil, de acordo com o art. 11, V da LDBEN, os municípios devem oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas. Entretanto, a prioridade é a oferta do Ensino Fundamental, ou seja, somente quando as demandas desse nível de ensino forem plenamente atendidas é que se contempla a Educação Infantil.

Em relação à presença da Educação Física nesse contexto, um dos principais problemas está relacionado com o fato de a lei não especificar se o trabalho pedagógico nessa área do conhecimento deve ser responsabilidade dos professores com formação em Educação Física ou dos professores generalistas, formados em

Pedagogia. Aliás, a ausência do termo “Educação Física” nos documentos norteadores contribui para interpretações ambíguas acerca da presença dessa área do conhecimento e de seus profissionais na Educação Infantil.

Ao defendermos a presença do professor de Educação Física na Educação Infantil, não compreendemos que o trabalho pedagógico com o movimento seja exclusividade desse profissional. Entretanto, percebemos que as outras áreas do conhecimento utilizam o movimento como **meio**, como estratégia metodológica para promover diferentes aprendizagens, especialmente, a leitura e a escrita. Já a especificidade da Educação Física, a sua contribuição original em relação ao trato pedagógico com o movimento está no fato de concebê-lo como **objeto** de ensino. O foco, nesse caso, incide sobre a apropriação das manifestações culturais infantis, como os jogos, as brincadeiras e as danças, dentre outras, para que as crianças ampliem o seu capital cultural em relação ao brincar, potencializando o seu direito de ser criança e de ser agente ativo do seu próprio processo de desenvolvimento e socialização.

Sobre a inserção do professor de Educação Física no contexto das instituições de Ensino Infantil de Vitória/ES, Klippel (2013) considera a presença desse docente no currículo como estratégia da gestão pública para atender às necessidades burocráticas, administrativas e jurídicas, relacionadas com as demandas de planejamentos das professoras regentes.¹¹

O autor constatou que, no município de Vitória/ES, onde os componentes curriculares Educação Física e Artes estão inseridas, os planejamentos das professoras regentes ocorrem nos horários de aula dessas disciplinas, inviabilizando, dessa forma, um planejamento coletivo para um trabalho integrado. Prevalece a lógica disciplinar, em que as diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo da Educação Infantil não dialogam entre si.

Para além dessa constatação, destacamos que a inserção do professor de Educação Física e de Artes nos CMEIs de Vitória/ES também é fruto de

¹¹ A lei do piso estabelece que os professores precisam ter, na sua jornada semanal, tempo específico para o planejamento. Esse tempo consiste em um terço das horas totais de trabalho semanal. Para mais detalhes, ver lei que regulamenta o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica: Lei nº 11.738/2008.

reivindicações dos próprios docentes, de alguns diretores da rede de ensino e de pesquisadores da Educação Infantil. Ao analisarmos esse processo de inserção, percebemos que esse componente curricular possui uma trajetória diferenciada no município, que delineou caminhos específicos.

De acordo com Nunes e Ferreira Neto (2012), a Educação Física foi inserida nos currículos das unidades pré-escolares de Vitória (hoje CMEIs) em 1991,¹² por meio de concurso público para professores com formação nessa área. Esse cenário se manteve até 1996, quando a Educação Física foi parcialmente retirada dos currículos da Educação Infantil do município e alguns professores foram remanejados para o ensino fundamental e outros para o Programa de Educação Multicultural de Vitória (Proemv). Esse programa consistia em uma assessoria prestada por 14 professores de Educação Física e de Artes, que circulavam por, aproximadamente, 40 CMEIs, desenvolvendo trabalhos relativos à mobilidade corporal e à ludicidade.

Guimarães (2004) afirma que a supressão da Educação Física dos currículos da Educação Infantil de Vitória/ES ocorreu no início do ano de 1997, por motivos econômicos, políticos e pedagógicos. Na ocasião, a Secretaria Municipal de Educação (Seme) declarou que era necessário um corte nas despesas orçamentárias. Contudo, os autores asseguram que outros fatores envolveram tal decisão, como divergências políticas entre professores e gestores da administração pública e a falta de legitimidade do trabalho da Educação Física nos CMEIs.

Sobre os aspectos pedagógicos que desencadearam tal decisão, verificamos, no estudo de Guimarães (2004), que os próprios professores de Educação Física reconhecem que, em sua formação inicial, houve lacunas para ao trabalho com as crianças pequenas, mas que certamente elas não seriam sanadas com a retirada desse componente curricular da Educação Infantil, mas com problematizações sobre as práticas pedagógicas, por meio de formações continuadas.

Diante desse cenário, professores de Educação Física do ensino infantil, em parceria com pesquisadores da Ufes, aproximaram-se com o objetivo de discutir a

¹² A inserção ocorreu por meio de concurso público (Edital nº 1/90) para ingresso no magistério. Foram disponibilizadas 15 vagas para professor B de Educação Física, com regime de trabalho de 30 horas semanais, que poderiam ser cumpridas tanto nas Unidades Pré-Escolares como nas escolas.

importância do trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil e de sensibilizar gestores para a reinserção desse componente curricular na rede pública de Vitória/ES. Todavia, a inclusão da Educação Física na Educação Infantil pelo Proemv durou até 2004. Posteriormente a essa data, entrou em vigor o projeto piloto para reinserção não só da Educação Física, mas também da disciplina Artes no contexto dos CMEIs do município.

O projeto de implantação das disciplinas Educação Física e Artes Visuais na proposta de Educação Infantil do Sistema de Educação Básica de Vitória/ES objetivou incluir esses componentes curriculares no ensino infantil, adotando como estratégia a sua legitimação pedagógica no cotidiano dos CMEIs. Para isso, foram selecionados professores efetivos que se interessaram pela proposta e quatro CMEIs para realização do projeto piloto.¹³

Após o período de vigência do projeto piloto (2004 a 2005) e considerando os resultados positivos da experiência, o município de Vitória/ES reinseriu essas disciplinas nos currículos das instituições de ensino infantil, por meio da contratação, em concurso público, de professores especialistas em Educação Física e Artes.

No ano de 2005, foi criado o cargo de Professor B Dinamizador, para atuação na Educação Infantil¹⁴ e, posteriormente, outros concursos foram organizados, atendendo às reivindicações dos professores, que, a partir de 2006, tiveram garantidas as especificidades de suas formações com a criação dos cargos de Dinamizador com formação em Educação Física e de Dinamizador com formação em Artes, além da opção de jornada de trabalho de 25 ou 40 horas semanais.

O projeto piloto impulsionou também a sistematização de um documento para nortear a Educação Infantil do município. Intitulado “Educação Infantil no município de Vitória: um outro olhar”,¹⁵ o documento baseia-se no Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), compreendendo as crianças como sujeito de

¹³ Ver Andrade Filho (2004).

¹⁴ Nesse concurso, o candidato a Dinamizador poderia ter Licenciatura Plena em Artes ou em Educação Física e a carga de trabalho seria de 40h/semanais, o que gerou reivindicações, pois os docentes ocuparam o lugar de “faz tudo” dentro das instituições, cobrindo licenças e faltas de professores, além de não terem as especificidades de suas formações garantidas.

¹⁵ PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA/ES. Secretaria Municipal de Educação. **A educação infantil no município de Vitória: um outro olhar**. Vitória: Multiplicidade, 2006.

direitos, capazes de se envolver e interferir nos processos de ensino-aprendizagem, a partir de suas experiências vividas, que devem ser respeitadas e levadas em consideração nas elaborações de propostas pedagógicas. Além disso, atribui às instituições de ensino infantil a responsabilidade de cuidar e de educar, sem que uma ação se sobreponha à outra.

O documento ainda aponta a brincadeira como manifestação cultural inerente à criança, ressaltando as trocas sociais como fundamentais na construção de suas experiências corporais. Nesse documento, o trabalho da Educação Física é destacado como importante eixo do trabalho pedagógico nesse nível de ensino, porém há a ressalva de que a inserção desse:

[...] componente curricular da educação básica integrada à proposta pedagógica (LDB/96), não deve ser compreendida como um apêndice ou uma realidade estranha às diferentes práticas educativas dos CMEIs. A identidade da educação física precisa se afirmar como uma prática cultural portadora de conhecimentos que só têm sentido quando articulada a outros saberes e outros fazeres presentes no contexto da Educação Infantil (SEME/GE/PMV, 2006, p. 89).

Essa articulação, sem dúvidas, é imprescindível para superar um modelo de escolarização fragmentado, em que os diferentes saberes são abordados na lógica disciplinar. Entretanto, compreendemos que essa articulação não deve ser estabelecida por meio da submissão da Educação Física às outras áreas do conhecimento, no sentido de torná-la disciplina complementar para efetivação de outras aprendizagens. Por isso, compreendemos como fundamental a construção e implementação de projetos coletivos, em que as diferentes áreas do conhecimento dialoguem e tenham pontos de convergência, sem, entretanto, suprimir as suas especificidades.

Com esse argumento, não negamos os esforços empreendidos no município de Vitória/ES para as melhorias no atendimento às crianças de zero a cinco anos. Compreendemos que o município possui uma importante trajetória relativa à inserção do profissional de Educação Física na Educação Infantil, pois os fluxos e

refluxos que esse componente curricular enfrenta delineiam um perfil de profissionais engajados com as políticas referentes à infância.

Contudo, temos convicção de que ainda existem muitos desafios acerca da concretização do trabalho da Educação Física nos contextos dos CMEIs, bem como na compreensão da função desse componente curricular, inclusive por parte de gestores. Por isso, consideramos importante constantes problematizações das práticas, na busca de uma pedagogia compatível com as especificidades das crianças e da Educação Infantil.

Embora a Educação Física tenha conquistado legalmente o seu lugar nos currículos da Educação Infantil, são necessárias reflexões acerca dos aspectos teórico-epistemológicos e didático-metodológicos que justifiquem essa inserção e legitimem a presença do professor especialista nos espaços das instituições infantis.

Dalberg, Moss e Pence (2003) apontam a existência de práticas em que as crianças são vistas como *seres universais*, que se desenvolvem por meio de processos biologicamente determinados. Nessa concepção, o desenvolvimento infantil é determinado, principalmente, pela maturação, ou seja, por etapas fixas relacionadas com a idade cronológica das crianças, atribuindo-se pouca importância ao papel das interações sociais nesse processo. Essa é a criança de Piaget.

Sayão (2002) critica as práticas pautadas nessa concepção, pois as crianças são entendidas como seres universais, passíveis às ações de desenvolvimento protagonizadas pelos adultos, e a Educação Física, nesse contexto, atuaria como suporte para outras aprendizagens, como o letramento e o cálculo. A autora, já em 2007, aponta que, para além da psicomotricidade, abordagens recreacionistas e esportivizantes também se destacaram nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, materializadas em atividades espontâneas e de trabalhos precoces com o desenvolvimento motor.

Andrade Filho (2011), ao tratar das bases epistêmicas da Educação Física na Educação Infantil, percebeu que muitos professores que atuam nesse nível de ensino em Vitória/ES têm reivindicado os postulados da cultura corporal de movimento (SOARES et al., 1992) para referendar a sua atuação docente com as crianças. O autor afirma que as contribuições da abordagem crítico-superadora são

insuficientes para fundamentar o trabalho pedagógico do profissional de Educação Física nos espaços da Educação Infantil e procura compreender como os postulados dessa concepção pedagógica ganharam forte repercussão nesses contextos educacionais.

As análises de Andrade Filho (2011) apontam que, apesar de os autores da abordagem crítico-superadora não contemplarem a Educação Infantil, ocorreu um certo fascínio dos professores a essa abordagem, visto que a Educação Física é uma área de conhecimento carente de criticidade e, a partir dos “escritos legitimadores”, ela teria o seu objeto teórico-metodológico, a cultura corporal de movimento, determinado pelo materialismo histórico e dialético, o que, para alguns professores, lhe conferiria um caráter crítico e transformador.

As discussões fundamentadas nos postulados da abordagem crítico-superadora, de acordo com Andrade Filho (2011), ganharam força na Educação Infantil, principalmente, a partir dos estudos de Débora Tomé Sayão (1996) e das Diretrizes Curriculares de Florianópolis (1996),¹⁶ devido à sua participação na construção desse documento.

A autora buscou pensar a Educação Física pela criticidade proposta por Soares et al. (1992) e também por Bracht (1992), entendendo a disciplina “[...] como uma prática social e pedagógica, que na escola tematiza a cultura corporal de movimento como linguagem expressiva” (ANDRADE FILHO, 2011, p. 67). A criança aqui é compreendida como sujeito histórico-social e as ações pedagógicas destinadas a ela deveriam ser norteadas por brincadeiras infantis, que são entendidas como manifestações constituintes da cultura corporal da humanidade.

Diante desse cenário, é possível perceber que as práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil, desde sua inserção inicial até hoje, são marcadas e demarcadas por influências de diversas abordagens e, muitas vezes, em nossa compreensão, por perspectivas de trabalho incompatíveis com as

¹⁶ A cidade de Florianópolis foi a primeira do País a instituir a participação da Educação Física e do professor especialista nos currículos da Educação Infantil. De acordo com Tristão e Morini (2009), desde 1982, a Educação Física se faz presente nas instituições de atendimento à pequena infância no município de Florianópolis/Brasil, com o propósito de oferecer uma referência masculina às crianças envolvidas no universo feminino das professoras regentes e de proporcionar formação de tipo preparatória para a alfabetização, com ênfase na psicomotricidade.

especificidades das crianças e dos *espaçotempos*¹⁷ das instituições de ensino infantil.

Entretanto, não se pode negar que as práticas pedagógicas realizadas “no chão da escola” são influenciadas pelas formações acadêmicas oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior e que, durante um longo período, pouco se pensava na Educação Física nos espaços da Educação Infantil.

Estudos realizados por Nunes (2008; 2012), Rosa (2010), Mello e Santos (2012), Assis et al. (2013) e Klippel (2013) se esforçam para visibilizar práticas produzidas nos cotidianos das aulas de Educação Física na Educação Infantil e contribuem para a construção de uma concepção pedagógica desse componente curricular nesse nível de ensino.

Essas pesquisas mobilizam fazeres e saberes que emergiram das práticas cotidianas de professores e crianças e nos apontam caminhos para refletir a construção de uma abordagem teórico-metológica plausível aos modos de vida das crianças e às especificidades das instituições de Educação Infantil, propostas por Andrade Filho (2011).

Assim como Dalberg, Moss e Pence (2003), compreendemos que concepções que concebem as crianças incapazes, incompletas, fracas e universais não contemplam a complexidade da infância. A superação de tais modos de compreensão tem como pressuposto o reconhecimento das crianças como *coconstrutoras de conhecimento, identidade e cultura*.

Nessa perspectiva, a criança é o centro do processo de ensino-aprendizagem e suas ações, ao invés de serem entendidas como inocentes e determinadas principalmente pelo desenvolvimento maturacional, são compreendidas como ações de indivíduos membros de uma sociedade complexa. A criança passa a ser observada como coconstrutora ativa do conhecimento e, inserida no mundo, é influenciada, mas também o influencia, a partir de sua infância, histórica e socialmente situada.

¹⁷ No decorrer do trabalho, aparecerão diversos termos escritos juntos. Os neologismos são assumidos como uma necessidade epistemológica, por se entender a indissociabilidade dos termos na concretização das práticas cotidianas.

Com o objetivo de também superar concepções que propõem “subalternidade à infância”, Sarmiento (2008) nos apresenta as contribuições da Sociologia da Infância. Nela, a infância é observada como categoria social, do tipo geracional, que, ao invés de constituída de forma isolada, se constrói nas relações socialmente estabelecidas com os adultos, mas também com outras crianças. Essas crianças são entendidas como protagonistas dos processos sociais, sendo capazes de intervir, sofrer influências e também influenciá-los.

Dessa forma, ganha centralidade a participação das crianças nos processos educativos em que estão inseridas, não fazendo sentido atribuir-lhes o estatuto de objetos passíveis à ação adulta, de *tabulas rasas* que somente necessitam de intervenção adulta, pois não possuem nada a nos acrescentar. As crianças aqui são compreendidas como sujeitos de conhecimento que, ao se relacionarem socialmente, trazem consigo experiências e conhecimentos vivenciados em seus contextos. São concebidas como sujeitos de direitos, que precisam ter acesso ao que lhes é necessário, mas que, sobretudo, precisam ser reconhecidos como cidadãos ativos na sociedade e protagonistas dos processos em que se inserem.

Na busca de uma abordagem teórico-metodológica plausível aos modos de vida das crianças e às especificidades das instituições de Educação Infantil, fundamentamos nessas compreensões de infância e de criança e entendemos o cotidiano escolar como o lugar privilegiado para compreendermos e problematizarmos os processos pedagógicos efetivados na Educação Física da Educação Infantil.

Nesse sentido, pesquisas têm sido organizadas buscando a aproximação aos cotidianos das instituições de ensino infantil, a partir destes entendimentos de infância, de criança e de uma perspectiva que propõe dar visibilidade às produções realizadas por elas nesses contextos, não objetivando julgar, mas compreender o que fazem. Estudos como os de Mello et al. (2012) e Klippel (2013)¹⁸ valorizaram o *consumo produtivo* (CERTEAU, 1994) dos praticantes do cotidiano nas aulas de Educação Física e deram visibilidade às produções tecidas entre crianças e professores.

¹⁸ Ver mais estudos pautados nessas perspectivas em Mello e Santos (2012), Rodrigues (2012), Rosa (2012), Assis (2013) e Jorge (2013).

Essas contribuições surgiram a partir de uma aproximação cuidadosa dos cotidianos compartilhados. A relação estabelecida com os professores foi de parceria e as observações foram participativas, a partir de olhares que compreendiam os cotidianos como *espaços* de produções coletivas, em que as *táticas* realizadas, em frente às *estratégias* impostas, se constituíam pontos centrais de análise e potencialidade para se tornarem outras possibilidades de trabalho, outras *estratégias*.

A realização de estudos centrados no cotidiano, que buscam visibilizar o protagonismo dos praticantes, em especial o das crianças, e que focalizam essas relações de *consumo produtivo* que elas fazem das manifestações, principalmente dos jogos e das brincadeiras, apresenta-nos possibilidades para uma intervenção baseada nos pequenos, que privilegie suas produções, que os compreenda como protagonistas dos processos educacionais e que esteja atenta às suas expectativas, necessidades e interesses.

Compreendemos que as construções cotidianas são focos de análise privilegiados para a compreensão dessas produções, por isso nos aproximamos dos *Estudos com o cotidiano* (CERTEAU, 1994; ALVES, 2002; FERRAÇO, 2008) como opção teórico-metodológica. Ao assumirmos tal opção, entendemos que é necessário esclarecer as relações dos conceitos trabalhados nessa perspectiva, bem como as apropriações que as áreas da Educação e da Educação Física fazem para pesquisar com os cotidianos.

CAPÍTULO III

3 COTIDIANOS E CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo aborda os pressupostos dos *Estudos com o Cotidiano* (CERTEAU, 1994; ALVES, 2002; FERRAÇO, 2008). Focalizaremos os conceitos que subsidiarão as discussões empreendidas neste estudo. Também apresentamos nossas compreensões acerca dos currículos na Educação Infantil, tendo o cotidiano, as práticas pedagógicas da Educação Física e as experiências de movimento corporal das crianças como indícios¹⁹ para a constituição do currículo nesse nível de ensino, em especial nas turmas de zero a dois anos de idade.

Ao assumirmos o cotidiano como foco de nossas análises, colocamo-nos em frente à complexidade (MORIN, 2002) que os diversos *espaçostempos* escolares podem nos oferecer. Compreendemos que o cotidiano não deve ser representado de forma singular, pois as multiplicidades de ações nos apresentam diversos cotidianos dentro de um mesmo *espaço*²⁰ (CERTEAU, 1994). A complexidade cotidiana, repleta de informações, conhecimentos, subjetividades e ações que se constituem provisórios, contraditórios e envolvidos em um determinado contexto, levou-nos a abandonar qualquer tentativa de análise pautada em linearidades, certezas e compartimentalizações.

O cotidiano, ao invés de entendido como lugar de reprodução, de incompetência, de práticas rotineiras que ocorrem sempre da mesma maneira, passa a ser, a partir das contribuições de Certeau (1994), considerado como um lugar de produção e de inventividades. Segundo o autor, o cotidiano é o lugar do pequeno, do ordinário, lugar da vida comum, onde as pessoas constroem seus hábitos, suas banalidades e, paradoxalmente, inovam. Por meio dessas inovações, os *praticantes* do cotidiano produzem suas artes e maneiras de fazer, inventam e agem *taticamente* diante das *estratégias* impostas.

As *estratégias* (CERTEAU, 1994) são ações e relações de força possíveis, a partir do momento em que um sujeito de querer e poder pode ser isolado e instituir o lugar

¹⁹ Utilizamos o termo indícios na perspectiva de Ginzburg (1989), pois esses aspectos nem sempre são visibilizados/valorizados no cotidiano escolar.

²⁰ De acordo com Certeau (1994, p. 184), “[...] o espaço é um lugar praticado”, onde se desdobram os movimentos produzidos pelos praticantes do cotidiano.

próprio. Desse lugar tal sujeito consegue estabelecer regras e normas capazes de servir de base, por exemplo, para uma gestão. De acordo com Certeau (1994, p. 99), a *estratégia* “[...] é um domínio do tempo pela fundação de um lugar autônomo”, porém esse domínio coabita com as *táticas* dos *praticantes do cotidiano*.

As *táticas* são ações que ocorrem dentro do campo das *estratégias*, como já visto, um terreno de leis, de regras e normas que é imposto aos indivíduos. Certeau (1994) caracteriza a *tática* como a arte do fraco, que opera golpe a golpe, lance a lance dentro do campo do inimigo, frequentemente subvertendo as *estratégias* impostas.

A compreensão dos sujeitos cotidianos como *praticantes* substitui a ideia de que os indivíduos, inseridos em determinados contextos, envolvem-se com as estruturas de poder de forma passiva, assimilando o que lhes é imposto sem questionamentos ou resistências. Os indivíduos a todo o momento “praticam” o cotidiano em que estão inseridos, agem sobre ele, relacionam-se com as estruturas de poder, aqui entendidas como *estratégias*, e são capazes de desestabilizá-las, de operar *taticamente*, fazendo valer suas necessidades, expectativas e interesses.

Ao operarmos com os conceitos propostos por Certeau e com os cotidianos da Educação Infantil, algumas questões vêm à tona: é possível utilizá-los para compreender as ações das crianças de zero a três anos? Elas agem taticamente em frente às estruturas de poder da escola? Ou melhor, o agir tático delas ocorre no intuito de implodir as *estratégias*?

A princípio, parece inviável conceber as crianças de zero a dois anos como praticantes do cotidiano, que agem taticamente, com astúcia, para subverter a ordem imposta pelas *estratégias* de poder. Crianças que ainda não internalizaram plenamente os sistemas de representação para operar no plano simbólico. Contudo, parafraseando o próprio Certeau, fizemos um “consumo produtivo” da sua teoria, no sentido de utilizá-la na compreensão das ações infantis. Corsaro (2011) emprega o termo “reprodução interpretativa” para afirmar que as crianças não absorvem passivamente os produtos culturais que lhes são apresentados. Concordamos com ele, no que diz respeito ao processo de ressignificação cultural desencadeado pelas crianças, porém compreendemos inadequada a utilização do termo “interpretativa” para analisar as produções de crianças de zero a dois anos, pois ele pressupõe uma mediação simbólica, processo que as crianças pré-linguísticas ainda não estão aptas

a realizar. Mesmo assim, essas crianças têm um consumo produtivo da cultura, que se materializa, sobretudo, na sua ação.

Quando operamos nessa perspectiva conceitual, compreendemos que esse agir tático protagonizado pelas crianças não ocorre de maneira racional, pensada e planejada para subverter as *estratégias*. Estamos chamando de *táticas* as ações das crianças para sanar as suas necessidades e os seus interesses que, muitas vezes, colidem com as intenções do professor. Diferentemente do sentido original, em que a tática pressupõe um interesse velado, que caminha pelas “brechas” deixadas pela dinâmica de poder, o agir tático das crianças ocorre de maneira espontânea, como uma necessidade de ação que precisa ser valorizada pela escola para que o seu protagonismo se efetive.

A partir de Certeau (1994) e da apropriação que fizemos de sua teoria, entendemos que, ao operar taticamente, as crianças estabelecem relações de *consumo produtivo*, ou seja, interagem com as ordens impostas, *usando* o que lhes é oferecido, não de forma maliciosa, no sentido de minar o campo do inimigo (das estratégias), mas a fim de atender aos seus anseios.

Dessa forma, as crianças, compreendidas como sujeitos ativos nos seus processos de socialização (SARMENTO, 2008) e praticantes dos cotidianos (CERTEAU, 1994),²¹ não se constituem apenas como consumidores passivos das normas, das regras e dos bens culturais ofertados pela escola. Elas interagem, interferem e usam o que lhes é fornecido de modo diferente, produzindo cultura e nos apresentando diferentes alternativas às práticas pedagógicas.

Pesquisar com o cotidiano das escolas, a partir desses pressupostos, é compreender os espaços das instituições como espaços de produção, em que a cada dia acontecem ações diferentes, pois as rotinas, apesar de estabelecidas, são *consumidas* pelos sujeitos *praticantes* do cotidiano, ou seja, por professores, crianças e demais sujeitos.

²¹ Para Sarmiento (2013), o campo da Sociologia da Infância não conseguirá cumprir seu programa teórico, se não se abrir para um diálogo interdisciplinar e praxeológico. Nesse sentido, dialogamos com os Estudos com o Cotidiano, compreendendo que o “chão da escola” é um contexto privilegiado para se entender as racionalidades infantis e os seus motivos para a ação.

Oliveira (2002), ao tratar da teoria do cotidiano para a pesquisa em escolas, alerta-nos para a necessidade de abdicarmos de modos de ver que buscam a compreensão da totalidade, uma vez que a realidade cotidiana não se encaixa em padrões generalistas. Mergulhar no cotidiano das práticas pedagógicas, buscando regras gerais de organização, invisibiliza as produções cotidianas reais, singulares e subjetivas, que fundamentam as ações dos *praticantes* e impossibilitam intervenções cada vez mais próximas das especificidades locais dos cotidianos pesquisados.

Assim, percebemos que é um equívoco aproximar-se dos cotidianos com a intenção de denunciar e julgar o que ali acontece, entendemos que compreender o que os praticantes dos cotidianos das instituições de ensino fazem, por que fazem e para que fazem, no intuito de dar visibilidade às práticas ali estabelecidas, rompe com a representação que concebe o cotidiano apenas como lugar de reprodução.

Observar os *lugares* das instituições de ensino como *espaços* de produções importantes e que precisam ser visibilizados nos mostra não é possível chegar aos contextos compartilhados na busca de coletas de dados. Ao pensarmos nos cotidianos da Educação Infantil fundamentados nesses pressupostos do cotidiano, os currículos tecidos nessas instituições se constituem objetos de análise importantes, uma vez que os *usos* e *apropriações* que os professores e, sobretudo, as crianças fazem desses currículos nos apresentam indícios para a compreensão das relações que envolvem as práticas pedagógicas, além de nos oferecer subsídios para outras reflexões acerca dessa temática.

Entretanto, antes de nos envolvermos nas reflexões que os currículos da Educação Infantil nos apresentam, é preciso esclarecer de que entendimento de currículo estamos partindo. É preciso esclarecer, ainda, que o entendimento de currículo aqui apresentado não tem a ambição de se tornar uníssono e completo, pois assim como Pacheco (2005, p. 34), entendemos que,

[...] se não existe uma verdadeira e única definição de currículo que aglutine todas as ideias acerca da estruturação das atividades educativas, admitir-se-á que o currículo se define, essencialmente, pela sua complexidade e ambiguidade. Trata-se de um conceito que não tem um sentido unívoco, pois se situa na diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adotam [...].

Neste estudo nos aproximamos do entendimento de Ferraço (2012), quando o autor define o currículo como redes de saberes, fazeres e poderes tecidas e compartilhadas nos cotidianos, uma vez que compreendemos que os currículos não são pensados, concebidos e concretizados de maneira desinteressada, mas sim permeados de interesses políticos, econômicos, sociais, culturais e administrativos.

Não negamos a existência de um currículo prescrito, que é construído por uma determinada administração e tido como ponto de partida do sistema educativo, contudo atribuímos olhar mais atento aos currículos vividos, praticados nos espaços das escolas pelos diversos sujeitos, mas, principalmente, pelas crianças e pelo professor de Educação Física. São os *usos e apropriações* que esses *praticantes* fazem em suas práticas cotidianas que têm centralidade nesta pesquisa.

Os documentos oficiais são concebidos como apenas alguns fios, dos diversos presentes nas redes tecidas, perante a complexidade cotidiana (ALVES, 2002) e as ações ordinárias dos sujeitos *praticantes* são compreendidas como criações curriculares, em sua originalidade e em suas regras próprias de produção e desenvolvimento (OLIVEIRA, 2012).

Dessa forma, a metáfora da *rede* torna-se significativa para esclarecer nossos entendimentos de currículos, uma vez que

[...] substitui a ideia de que o conhecimento se ‘constrói’ daquela maneira ordenada, linear e hierarquizada, por um único e obrigatório caminho, pela ideia de que, ao contrário, não há ordem nessa criação – ou que ela só pode ser percebida e representada pelo pensamento *a posteriori* da própria criação. A linearidade e a hierarquização dão lugar as ‘múltiplas conexões e interpretações produzidas em zonas de contatos móveis’ (ALVES, 1999, *apud* LEVY, 1993, p. 94).

As redes tecidas nos cotidianos das práticas pedagógicas não se encontram ali estáticas; elas se prolongam aos diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes. Os contextos históricos, culturais e econômicos dos *praticantes* e de realização dos currículos influenciam e interpenetram as práticas.

Um currículo disposto a operar nessa perspectiva, mais do que buscar prescrever orientações, coloca-se sensível, atento às *táticas* que os diversos *praticantes* do cotidiano produzem, no intuito de valorizá-las e torná-las novas *estratégias*.

Quando pensamos em organizações curriculares para a Educação Infantil, observamos como potencialidades para a constituição de um (ou vários) currículo(s) as ações dos adultos, mas prioritariamente, das crianças. Nesta pesquisa, por se tratar de crianças de seis meses a dois anos de idade nas aulas de Educação Física, ao focalizar as práticas pedagógicas do professor, daremos visibilidade às experiências de movimento corporais infantis nos momentos de aula desse componente curricular, entendendo-as como indícios (GINZBURG, 1989) para a construção de uma prática mais próxima aos interesses e necessidades das crianças.

Fizemos essa opção, pois, nessas ações, expressas corporalmente, as crianças nos “dizem” sobre suas especificidades, suas necessidades e seus interesses. 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 isentos de vontade, que não precisam ter suas ações contempladas e valorizadas.

Compreendemos que as experiências de movimento corporal produzidas pelas crianças são importantes elementos para a construção de intervenções próximas às suas necessidades e expectativas, cabendo a nós, adultos, buscar interpretá-las e potencializá-las. Ao se expressarem, as crianças nos “mostram” marcas de seus contextos e nos apresentam possibilidades de intervenções pedagógicas cada vez mais próximas às suas realidades.

Kohan (2003) alerta para uma compreensão de criança enraizada no pensamento pedagógico, em que os pequenos são observados e compreendidos por suas ausências, que podem ser falta de controle sobre si, falta de fala articulada ou até mesmo falta de inteligência. De acordo com o autor, esse pensamento nos obriga a apontar quais são as faltas das crianças, por que elas existem e qual o melhor currículo para supri-las.

Nessa perspectiva, as orientações curriculares se responsabilizariam por informar aos docentes quais as melhores práticas para preencher as faltas das crianças.

Assim, o lúdico se apresentaria como uma *estratégia* (CERTEAU, 1994) no processo de ensino-aprendizagem capaz suprir as faltas das crianças, quando, na verdade, é desejável que a ludicidade seja o “fio condutor” de todo o trabalho na Educação Infantil.

A revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013, p. 86), texto escrito com o intuito de incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais da área, define o currículo:

Como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades.

De acordo com o documento, as crianças são o centro do planejamento curricular e devem ser consideradas em sua totalidade e também em suas singularidades, visto que cada uma apresenta seu ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações e de manifestar suas emoções e curiosidades.

Os escritos ainda propõem a integração da Educação Infantil exigindo o trabalho por meio de “projetos” ou “propostas” pedagógicas, uma vez que os conhecimentos trabalhados com as crianças devem ser articulados. Nesse sentido, a brincadeira tem papel importante na condução das atividades com os pequenos, pois é entendida como “[...] oportunidade **[para a criança]** imitar o conhecido e construir o novo” (DCNEI, 2013, p. 87, grifo nosso).

Essa reformulação das diretrizes traz propostas próximas às expectativas dos avanços científicos da área e concebemos isso como uma conquista política nos estudos da Educação Infantil. Entretanto, essa ação nos faz refletir sobre os processos de efetivação dessas ideias nas instituições de ensino infantil. Será que as crianças têm sido o centro do planejamento? Suas especificidades são respeitadas? E as brincadeiras constituem-se o fio condutor dos projetos?

Em nossa vivência no cotidiano do CMEI “Paideia”²² observamos uma interessante prática pedagógica. No projeto “Brincando, cantando e dançando eu aprendo”, as crianças e as professoras regentes vivenciaram atividades de pintura, de reconhecimento da primeira letra do nome (somente crianças do Grupo 2), de experimentação de sons e de aprendizagens de músicas por meio de atividades lúdicas.

Apesar de o professor de Educação Física não organizar seus planejamentos articulados com essa temática, o que consideramos a perda de uma grande oportunidade, suas aulas eram pautadas em brincadeiras, frequentemente, a partir da utilização de brinquedos.

Embora, em tese, a ludicidade fosse o “fio condutor” das atividades, havia momentos em que a brincadeira se tornava “prêmio” aos que se comportavam bem, segundo os anseios dos adultos, ou seja, aquela criança que “não ficasse quieta” ou que “não fizesse o que foi pedido” era privada, pelo menos por um instante, das brincadeiras.

Nesse momento acreditamos que os interesses dos adultos assumiam centralidade, contudo compreendemos que conceber as crianças como sujeitos ativos na organização do trabalho não é uma tarefa fácil, portanto essa questão precisa ser debatida e exercitada pelos docentes e todos os que estão envolvidos na Educação Infantil. Assim como Pérez e Alves (2012, p. 296) acreditamos que:

Levar as crianças a sério, praticar uma escuta sensível aos seus desejos e anseios, considerar suas dúvidas e perguntas, suas hipóteses e formulações, acreditar em suas potencialidades e respeitar seus modos singulares de produzir conhecimento é fraturar a dicotomia saber/não saber – uma falsa questão, que a escola torna superlativa.

Torna-se mais potente nas organizações curriculares observar as crianças em suas multiplicidades (NUNES, 2013), ou seja, como sujeitos, presentes no mundo, que se

²² Nome fictício, escolhido a partir de Caillois (1990), que afirma que os jogos se situam entre dois polos, de um mesmo *continuum*: uma extremidade é a *paideia*, em que predomina a diversão, o improviso, a turbulência e a fantasia; e a outra é o *ludus*, caracterizado por ações subordinadas às regras e aos obstáculos propostos pelo jogo, bem como pela organização, disciplina e controle.

expressam de diferentes maneiras. Suas ações, ao invés de encaradas como vazias, precisam ser entendidas como carregadas de sentidos e significados.

Concordamos com Ferraço (2013), quando o autor propõe, ao invés de um currículo para a infância, uma “infância para o currículo”,²³ em que as práticas pedagógicas seriam resultados de observações atentas dos professores aos interesses e necessidades das crianças, a cultura local e as demandas do contexto.

Essas possibilidades surgem das ações cotidianas das crianças, sobretudo de suas ações *táticas*, aquelas em que elas buscam fazer valer seus anseios. Tais ações se constituem uma rica ferramenta para a construção do currículo centrado nos pequenos. No caso das crianças de meses a dois anos de idade, compreendemos que são as experiências de movimento corporal as responsáveis por nos oferecer tais possibilidades.

No entanto, é preciso destacar que essa postura não significa que os adultos irão assumir posição de subordinação em frente às atitudes das crianças, direcionando seu trabalho de forma única e exclusivamente para atender às vontades dos pequenos e restringindo suas práticas somente às suas experiências culturais. Assim como Corsino (2008), compreendemos que é papel da escola e do professor mediar o acesso da criança à cultura para além de suas experiências imediatas. Essa ação precisa encontrar o equilíbrio entre não desconsiderar o que a criança faz, mas também não se ater somente às suas vontades.

Coutinho (2012) afirma que as crianças lançam mão do corpo para se comunicar, interagir e experimentar, por isso práticas que buscam disciplinar os corpos infantis por meio de rotinas rígidas e de trabalhos conteudistas não conseguem explorar toda a potencialidade infantil. Silva (2012, p. 217) alerta para a necessidade de repensar a concepção de infância que norteia o trabalho na Educação Infantil, afirmando: “[...] urge, sobretudo, repensar os imaginários escolares na infância, considerando, efetivamente, o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos”.

²³ Expressão utilizada pelo autor em palestra no II Congresso Internacional Infâncias e Brinquedos de Ontem e Hoje (2013).

Compreendemos que atentar para as experiências de movimento corporal das crianças de seis meses a dois anos de idade nos processos de ensino-aprendizagem é ponto de partida para a prática pedagógica que leve em consideração a criança em sua totalidade. Entretanto, isso nos remete à sensibilização do adulto envolvido com a educação da infância para ser capaz de perceber essas manifestações como indícios (GINZBURG, 1989) para a constituição de um (uns) currículo(s).

Dessa forma, o currículo oficial, ao invés de ter uma função redutora de guiar as práticas dos professores, assumiria a função de “[...] dar sentido às experiências curriculares que realizamos em nossas escolas – sentido de uma experiência tecida coletivamente por sujeitos que recriam a sua própria prática na atividade de praticar” (ALVES, 2002, p. 58).

Essa concepção de currículo traz consigo a necessidade de aproximação dos cotidianos, de constantes problematizações e de disponibilidade, por parte de nós, adultos, para nos envolver nos mundos de vida das crianças, atentando-nos para não percebê-las como incompletas, mas em suas especificidades e demandas do presente.

O desafio em questão é valorizar e dar visibilidade às práticas cotidianas produzidas por professores e crianças nos *espaçotempos* das aulas de Educação Física. Práticas estas compreendidas como possibilidades para currículos compatíveis com as especificidades, necessidades e interesses das crianças de seis meses a dois anos de idade.

A fim de superá-lo, *mergulhamos* no cotidiano das práticas pedagógicas de um professor de Educação Física do Centro Municipal de Educação Infantil “Paideia”, localizado em Vitória/ES.

CAPÍTULO IV

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Ao assumirmos a perspectiva dos *Estudos com o cotidiano* (CERTEAU, 1994; ALVES, 2002; FERRAÇO, 2008), os nossos movimentos teórico-metodológicos esforçam-se para ir além de explicações causais e lineares. Nossas análises superam a ideia de que os fatos devem ser explicados a partir de categorias e de estruturas prévias de análise, pois buscam compreender as redes que são tecidas cotidianamente, nos próprios movimentos em que se realizam (FERRAÇO et al., 2003).

Foi a partir das práticas cotidianas do professor de Educação Física e das crianças de seis meses a dois anos de idade nos *espaçostempos* das aulas que buscamos elementos para a compreensão das redes tecidas. As práticas se constituíram nosso ponto inicial. Dela partimos, retornamos à teoria e buscamos voltar à prática com a teoria ressignificada (GARCIA, 2003).

Alves (2002) chama a atenção para que a aproximação aos cotidianos não ocorra de forma superficial, mas pelo *mergulho*, em que o pesquisador se insere na realidade cotidiana vivenciando os diversos momentos proporcionados pela instituição de ensino. A autora ainda propõe que esse *mergulho* não ocorra de forma simples, mas *com todos os sentidos* na realidade em que se deseja estudar.

A este movimento de *mergulhar com todos os sentidos* na realidade, Alves (2002) chamou de “sentimento de mundo”, em que a exigência está em uma mudança de postura epistemológica, pois, ao invés da distância e neutralidade, é mais produtivo que o pesquisador se envolva no cotidiano, sendo capaz de ouvir os sons, de sentir os cheiros, de tocar as coisas e pessoas e também se deixar tocar por elas.

Com tal objetivo nos inserimos no Centro Municipal de Educação Infantil “Paideia”, de agosto a dezembro de 2012, e, durante esses cinco meses, as visitas ocorreram

três vezes por semana, totalizando 53 dias de interação com o cotidiano compartilhado.²⁴

Interessava-nos contribuir e potencializar aquilo que ali era desenvolvido sem que nossa presença se configurasse empecilho para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Almejávamos, assim como propõe Pires (2012), encontrar um “ponto de equilíbrio” entre o estar distante e próximo às ações tecidas naquele cotidiano, para que o excesso de pertencimento ou distanciamento do objeto não resultasse em interpretações equivocadas.

Assim, nas primeiras semanas de contato com a instituição, buscamos compreender a rotina estabelecida com os grupos pesquisados, acompanhar os momentos de aulas de Educação Física e iniciar o contato não só com o professor, mas também com as crianças, com as professoras regentes, com as auxiliares de berçário e demais funcionários do CMEI.

No decorrer dessa inserção, aproximamo-nos cada vez mais, recebendo as crianças na porta da sala, pegando-as no colo para acalmar os choros, fazendo-as dormir, brincando nos horários de entrada e de Educação Física, servindo lanche, comendo com elas e até mesmo participando da higiene após as refeições. Conseguimos estabelecer relações de confiança com os pequenos, a ponto de participar desses momentos e sermos reconhecida por eles como referência, conforme expresso em nossa narrativa:

Enquanto as crianças brincavam livremente, fui passando pelos espaços da sala e interagindo com elas. Com a Esther brinquei de jogar bolinha; com o Luca e outros alunos brinquei de bolinha na ‘piscina’; com outro brinquei com uma minhoca de lego; com outra, com um brinquedo de montar; com o Caio, que acordou chorando novamente, brinquei de carrinho e andei com ele pela sala, depois o soltei e ele foi brincar, sem chorar. Com outra aluna caminhei também e ela não queria soltar minha mão de jeito nenhum. Percebi que tinha medo de soltar para andar sozinha (DIÁRIO DE CAMPO, GRUPO 1A, 21-08-2013).

²⁴ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal do Espírito Santo, sob o Parecer nº 198.740/13 (ANEXO B).

Em um primeiro momento, fomos tentados a observar os ambientes da instituição como *lugares* de coleta de dados, mas, em um segundo momento, os concebemos como *espaços* de produção de dados das crianças, do professor de Educação Física e dos demais funcionários da instituição, em parceria com a pesquisadora. As idas ao CMEI nos mostravam o quão imprevisível, criativo e incontrolável é o cotidiano. Por isso, como nos propõe Alves (2002), lançamo-nos “no mergulho” sem a “boia” que as categorias e classificações *a priori* oferecem. Assim como Esteban (2003, p. 202), acreditamos que na escola:

[...] tudo acontece ao mesmo tempo e, frequentemente, fora de hora que deveria acontecer. Os sujeitos da pesquisa teimam em não se deixar traduzir como objetos de pesquisa e se movem sobre suas próprias definições, não seguem nosso roteiro, nossas previsões, nem mesmo nossos acordos [...].

As observações nos conduziam a “[...] terrenos movediços, híbridos, opacos, cindidos” (ESTEBAN, 2003, p. 205) e nos mostravam que era preciso observar as crianças a partir de compreensões que se pautassem na potencialidade das produções infantis. No envolvimento com as rotinas estabelecidas pelos adultos, as crianças agiam taticamente, buscando priorizar seus interesses e necessidades, porém, como a linguagem verbal não era articulada, os pequenos utilizavam, principalmente, as suas experiências de movimento para comunicar-se.

Percebemos que as crianças, apesar de pequenas, não aceitavam o estatuto de objetos dos processos de ensino-aprendizagem, mas se constituíam produtoras de cultura. Então nos colocamos sensível às suas manifestações, muitas vezes invisibilizadas por falta de um olhar mais atencioso, e passamos a observar as experiências de movimento corporais infantis como possibilidades dadas pelas crianças para o trabalho da Educação Física.

Os movimentos de exploração do ambiente e dos brinquedos, os choros, as risadas, as disputas por objetos, as mordidas, as mudanças de humor e as relações de afeto precisavam ser narradas por nós, porém, ao fazermos isso, imprimíamos nossas interpretações. Ao assumir tal postura, sabíamos da existência de riscos,

especialmente porque nossas ideias não são reflexos do real, mas traduções dele e toda tradução comporta possibilidade de erro (ESTEBAN, 2003).

Diante disso, foi preciso “narrar a vida e literaturizar a ciência” (ALVES, 2002) para que nossos escritos se esforçassem para expressar as múltiplas linguagens presentes naquele cotidiano. Por esse motivo nos constituímos narradorra praticante, responsável por sistematizar os saberes que emergiram, ou seja, as experiências de movimento corporal das crianças, a fim de dar visibilidade às suas produções.

Foi na atenção às minúcias do cotidiano, nas práticas antes entendidas como invisíveis, que buscamos fontes para a compreensão das complexas relações tecidas nos contextos escolares. Ferraço (2008, p. 27) afirma que:

[...] os estudos com o cotidiano das escolas acontecem em meio às situações do dia-a-dia, por entre fragmentos das vidas vividas concretamente. Mostrando-se por meio de indícios (GINZBURG, 1989) efêmeros, pistas do que está, de fato, sendo feito-pensado-falado pelos sujeitos cotidianos em determinados contextos.

Alves (2002) nos alerta que, para lidar com as ações cotidianas, se torna importante “beber em todas as fontes” no processo de pesquisa. Ou seja, ir além do que pode ser classificado e contado e atribuir valor à variedade de produções cotidianas, que aparentemente parecem repetições.

Dessa forma, compreendemos as narrativas, sejam elas orais, sejam corporais, os sons, as imagens e todas as outras manifestações possíveis produzidas nos cotidianos como “personagens conceituais” e destacamos a impossibilidade de um único dado se sobrepôr à complexidade da realidade.

Assim, surgiram as seguintes questões: como registrar, relatar as inúmeras de ações articuladas pelos *praticantes do cotidiano*? Como levar um caderno para um espaço em que as crianças reivindicam atenção? E, além disso, como não participar das aulas recebendo convites tão entusiasmados?

Encontrar um caminho não foi fácil, mas buscamos diariamente alternativas para realizar nossos registros da melhor maneira possível. A primeira atitude foi ceder aos convites das crianças e participar das atividades das aulas de Educação Física, das rotinas de lanche e de todas as programações do CMEI.

Para registrar as atividades, utilizamos nossa máquina fotográfica. Fazíamos fotos e vídeos dos momentos vivenciados com as crianças. Assim que saíamos do CMEI, anotávamos o que havia ocorrido no cotidiano compartilhado e, nesse trabalho, os registros fotográficos foram importantes ferramentas de auxílio.

Não tínhamos a pretensão de relatar tudo o que ocorria nas aulas de Educação Física, pois entendemos que tal ação seria impossível dada a complexidade cotidiana. Assim, organizamos nossos relatos a partir de quadros de registro (APÊNDICE A), com o intuito de delimitar nossas ideias sem, contudo, fechá-las em categorias. Além disso, organizamos os vídeos e fotografias em pastas diárias e transcrevemos as narrativas orais dos adultos e das crianças, quando possível.

Na produção dos dados com as crianças, com o professor de Educação Física e com os demais praticantes do CMEI, buscamos todas as fontes de pesquisa possíveis, como os documentos nacionais norteadores da Educação Infantil (RCNEI, 1998; DCNEI, 2010; DCNEI, 2103), o documento municipal (VITÓRIA, 2006), o Projeto Político-Pedagógico da instituição (2010), as conversas informais com funcionários, professoras regentes, professor de Educação Física e as crianças, os registros fotográficos e de vídeos e os diários de campo produzidos por nós.

Em coerência com os pressupostos teórico-metodológicos adotados, fomos criteriosa na aproximação com os cotidianos do Centro Municipal de Educação Infantil pesquisado. A seguir, detalharemos os espaços do CMEI “Paideia”.

4.1 O CONTEXTO

4.1.1 O Centro Municipal de Educação Infantil “Paideia”

Imagem 1 – CMEI “Paideia”



Na intenção de compreender a intervenção da Educação Física nos primeiros grupos da Educação Infantil, aproximamo-nos do Centro Municipal de Educação Infantil “Paideia” (Imagem 1).

O CMEI, localizado no bairro Santa Marta, em Vitória/ES, é fruto de uma junção de dois CMEIs e foi inaugurado em dezembro de 1996, para atender às crianças de seis meses a seis anos de idade do bairro e das adjacências.

A escolha dessa instituição não foi feita de maneira desinteressada, pois buscávamos um CMEI que organizasse as práticas pedagógicas da Educação Física a partir do reconhecimento da potencialidade das produções das crianças e do privilégio aos jogos e brincadeiras. O cotidiano escolhido já havia sido contexto de outras pesquisas²⁵ fundamentadas em pressupostos próximos aos que norteiam nosso estudo e as análises de tais pesquisas nos indicaram a existência de práticas pedagógicas compatíveis com as nossas expectativas.

²⁵ Ver Assis (2013) e Klippel (2013).

Assim, aproximamo-nos da instituição e, em conversas com a direção e com o João,²⁶ o professor de Educação Física, nossa proposta de pesquisa foi aceita por ambos.

O CMEI “Paideia” conta com amplo espaço físico e tem capacidade para atender a 625 crianças (somando-se os turnos matutino e vespertino), pois possui 12 ambientes para as aulas com aproximadamente 40m² cada um. Conta também com uma sala para atendimento das crianças com necessidades especiais, uma lavanderia, uma cozinha, um lactário, um refeitório, dois banheiros para as crianças e três banheiros para os adultos, sala de direção, sala de pedagogos, sala de professores, secretaria e recepção, depósito de material didático e depósito de material de limpeza, despensa, além de três pátios, um coberto e dois descobertos (CMEI, Projeto Político-Pedagógico, 2010).

O Projeto Político-Pedagógico, fundamentado no RCNEI (1998) e no Documento Norteador do município (2008), atribui à instituição a missão de articular a tríade cuidar, educar e brincar, na tentativa de proporcionar às crianças ambientes acolhedores, seguros, alegres e instigadores, em companhia de profissionais bem preparados para oferecer experiências compatíveis com as faixas etárias.

Segundo o documento, a função da escola é valorizar a cultura do grupo que atende, em constante diálogo com a comunidade, sem perder de vista a necessidade de ultrapassar tais limites e de oferecer aos educandos também saberes relativos ao patrimônio universal da humanidade. Para isso, aponta que as ações do currículo destinadas às crianças devem abranger atividades programadas e desenvolvidas pelas demandas cotidianas, que levem em consideração os conhecimentos científicos historicamente acumulados, bem como as experiências trazidas por professores, alunos e comunidade.

Os conhecimentos são entendidos como construções contínuas, que devem favorecer a produção e a utilização das múltiplas linguagens, expressões e conhecimentos, além de respeitar as especificidades dos alunos, de suas manifestações e atender às suas demandas.

²⁶ Nome fictício.

As crianças se constituem foco do trabalho e são compreendidas, em suas singularidades, como seres autônomos, que participam ativamente de seu desenvolvimento e dos processos de ensino-aprendizagem, os quais devem acontecer em ambientes lúdicos, permeados por brincadeiras, jogos e ações que estimulem o imaginário infantil.

Compreendemos que o Projeto Político-Pedagógico da instituição traz propostas compatíveis com nossos entendimentos e expectativas para a educação da infância, contudo, como já explicitado, entendemos que esse documento se constitui apenas um dos diversos fios que tecem a complexidade cotidiana. Dessa forma, o que vivenciamos no contexto compartilhado, ou seja, os currículos vividos, ganha centralidade.

Fomos à instituição não constatar se os praticantes do cotidiano estavam seguindo ou não a proposta do documento, mas para aprender com eles como operar com tais perspectivas no “chão da escola”. Já imaginávamos que seria uma tarefa complexa observar as crianças de seis meses a dois anos de idade como produtoras de cultura, mas encontramos uma direção e uma equipe pedagógica comprometida com esse propósito.

As conversas com o professor de Educação Física nos mostravam que havia preocupação em trabalhar com as crianças a partir das perspectivas expostas no Projeto Político-Pedagógico, todavia, segundo o próprio docente, isso não era fácil, afinal, colocava em questão entendimentos de criança enraizados, além uma formação inicial que não abordou tais questões.²⁷

Dessa forma, apesar da preocupação, muitos foram os momentos em que, nas aulas, as crianças foram compreendidas como sujeitos passivos dos processos de ensino-aprendizagem, tendo suas produções invisibilizadas por falta de um olhar mais atento às suas potencialidades.

Na busca de compreender melhor essas relações, acompanhamos as aulas de uma turma de Grupo 1 (crianças de seis meses a um ano e onze meses de idade) e de

²⁷ O professor de Educação Física se formou, em 2003, na Universidade Federal do Espírito Santo. De acordo com o próprio docente, sua formação abordou poucas questões relativas à infância. Além disso, durante o curso, o seu foco principal de estudos foi a Fisiologia do Exercício, uma vez que trabalhava em academias.

uma turma de Grupo 2 (crianças de um ano a dois anos e onze meses de idade), que tinham duas aulas semanais da disciplina.

Quadro 1 – Quadro de horário das aulas de Educação Física

HORÁRIO DE AULA	GRUPO 1	GRUPO 2
13h às 13h50min	Terça-feira e quinta-feira	Quarta-feira
13h50min às 14h40min	-----	Quinta-feira

O Grupo 1A (Imagem 2) era composto por 19 crianças (12 meninos e 7 meninas) que tinham assistência de duas auxiliares de berçário durante as atividades. Suas aulas todos os dias eram compostas por elementos da rotina, o horário de entrada e o lanche, por isso as ações pedagógicas relativas à Educação Física tinham tempo reduzido. O horário de entrada era das 13h às 13h15min, e o lanche era servido em média às 13h40min.

Imagem 2 – Crianças do Grupo 1A



Já no Grupo 2^a (Imagem 3), turma composta por 25 crianças (17 meninas e 8 meninos) também havia duas auxiliares de berçário durante as atividades. As aulas, nesse grupo, eram compostas, na quarta-feira, pelo horário da entrada, das 13h às 13h15min; a seguir, as crianças faziam as atividades relativas à aula de Educação Física até às 13h50min e continuavam na rotina do CMEI. Na quinta-feira, as

atividades começavam com o lanche, pois, frequentemente, o professor buscava os alunos no refeitório.

Imagem 3 – Crianças do Grupo 2A



Uma peculiaridade das aulas que ocorriam nos primeiros horários, ou seja, na terça-feira e na quinta-feira no Grupo 1A e na quarta-feira no Grupo 2A é a presença dos professores de Educação Física e de Artes na sala juntos.

Nas vivências, nosso principal espaço utilizado foi um dos pátios externos descobertos (Imagens 4 e 5), conhecido na instituição como “pátio dos bebês”. O espaço, com a maior parte de sua extensão coberta por grama sintética, constitui-se um local amplo, acolhedor para as crianças, com diversos bonecos e flores de EVA²⁸ presos ao teto e diferentes brinquedos adequados para a idade das crianças. Como podemos observar nas imagens, além da adequação do tamanho dos brinquedos, o colorido era marcante no espaço, nos escorregadores, nos balanços, no túnel, nas casinhas, nos velocípedes e nas mesas e isso também chamava a atenção das crianças.

²⁸ A sigla refere-se ao material Etileno Acetato de Vinila, um tipo de cartolina espessa, frequentemente utilizada em trabalhos artesanais.

Imagem 4 – Pátio externo (panorama)



Imagem 5 – Pátio externo (panorama)



Nesse pátio, havia ainda um espaço cercado, com piso antiderrapante e chuveiros (Imagem 6), que são usados para atividades com água e para brincadeiras em dias de muito de calor. Todas as turmas do CMEI podem utilizar essa área, mas enquanto estivemos na instituição, só observamos uma turma de Grupo 5 brincando no espaço. As crianças dos Grupos 1A e 2A frequentemente buscavam interagir com tal espaço, tentando abrir o portão e se pendurando na grade e até mesmo jogando objetos dentro do cercado, porém nós não observamos nenhuma atividade dirigida ali, nas aulas de Educação Física

Imagem 6 – Cercado com chuveiros



Pelo fato de o pátio ser descoberto, em dias de chuva, outros espaços também eram utilizados, como as salas de aula dos grupos pesquisados. A sala do Grupo 1A (Imagem 7) era um ambiente colorido, composto de: carrinhos e bonecos de EVA colados na parede; por estantes de brinquedos, em sua maioria, de borracha; livros de panos e de plástico, dado que as crianças, nessa idade, levam com frequência os objetos à boca; por uma piscina de bolinhas; espelho e dois colchões, onde as crianças dormiam, além de um banheiro para banhos e troca de fraldas.

O espaço era amplo e adequado para as crianças que, em sua maioria, já andavam, e conseguiam transitar pela sala e explorar os espaços com tranquilidade, pois havia grande quantidade de brinquedos, que ficavam em locais em que elas conseguiam alcançar. Além disso, compreendemos que a instituição oferecia às crianças espaços confortáveis e seguros para o sono e higiene, uma vez que os colchões sempre ficavam no chão para que elas pudessem deitar quando quisessem e o banheiro contava com amplo espaço para troca de fraldas e banhos. Eram sempre acompanhadas das auxiliares de berçário.

Imagem 7 – Sala do Grupo 1A



Já a sala do Grupo 2A (Imagem 8) tinha uma organização diferente, pois as paredes, também muito coloridas, além dos desenhos, traziam as letras do alfabeto com a foto e o nome de cada criança, pois as professoras estavam trabalhando o reconhecimento do nome pela fotografia. Ao invés do colchão, nessa sala havia um tapete colorido, onde as crianças se sentavam ao chegar, para escutar histórias e músicas. O colchão só era utilizado na hora em que alguma criança fosse dormir.

Na estante, havia bonecas, brinquedos de encaixe, panelinhas, chocalhos, pianos e teclados, sempre ao alcance das crianças. Os instrumentos de sons estavam ali, pois auxiliavam as professoras regentes no projeto trabalhado. Além disso, havia um espelho, muito utilizado pelas crianças para brincar de olhar a própria imagem e a do colega enquanto esperavam acabar o horário da entrada. O banheiro, também existente nessa sala, contava com espaço para troca de fraldas, para banho e também com um vaso sanitário adequado ao tamanho das crianças. Nesse grupo, as auxiliares já faziam um trabalho para que as crianças deixassem de usar as fraldas e pedissem para ir ao banheiro.

Imagem 8 – Sala do Grupo 2A



No envolvimento com esses cotidianos, percebemos a potencialidade de diversas ações produzidas pelos *praticantes* daquele contexto. As crianças, em especial, a todo tempo nos apresentavam algo e reivindicavam nossa atenção. Ao sistematizar tudo o que produzimos durante cinco meses de *mergulho* nas aulas de Educação Física dos Grupos 1A e 2A do CMEI “Paideia”, chegamos a um extenso material para ser compartilhado. No capítulo seguinte, abordaremos tais produções tecidas.

CAPÍTULO V

5 PRÁTICAS PRODUZIDAS COM O COTIDIANO ESCOLAR

Neste capítulo, apresentamos e analisamos os dados produzidos no CMEI “Paideia”. Esses dados são provenientes das redes tecidas pelas crianças e pelo professor no cotidiano das aulas de Educação Física e de outros atravessamentos que perpassam a rotina do CMEI. No processo de análise, os dados produzidos em diferentes fontes foram articulados aos pressupostos teóricos que orientam este estudo.

5.1 O CUIDAR

No início da nossa inserção no CMEI compartilhado, o *espaçotempo* dedicado ao “cuidar” foi o aspecto que mais nos chamou a atenção na rotina das crianças de seis meses a dois anos de idade, pois elas passavam a maior parte do tempo desenvolvendo atividades relacionadas com a higiene, alimentação e repouso.

Frequentamos a escola à tarde e, no turno vespertino, no período denominado acolhimento, as crianças chegavam à escola às 13 horas, com uma tolerância de atraso até às 13h15min. Quando a aula de Educação Física, em conjunto com a de Artes, ocorria no primeiro horário, o tempo destinado a ela era das 13h15min às 13h50min. Entretanto, o lanche era servido às 13h40min, ou seja, dez minutos antes de a aula terminar. Já nos dias em que as aulas de Educação Física ocorriam entre 13h50min e 14h40min, frequentemente, pegávamos as crianças lanchando e, em seguida, iniciávamos as atividades.

Todos os dias as crianças eram levadas ao pátio, onde ficavam livremente por cerca de 50 minutos e, posteriormente, desenvolviam atividades em sala, como desenhos, pinturas, colagem, dentre outras. Às 15h30min, elas jantavam e, logo após, era realizada a higienização. Dormiam por volta das 16 horas e, às 17 horas, retornavam para casa. Nessa rotina, pudemos observar que, em um período de quatro horas – 13h00 às 17h00min –, uma média de apenas 50 minutos é destinada às ações educativas regulares, as outras 3h10min estão direcionadas ao cuidar.

Essa rotina tem levado algumas professoras²⁹ regentes a optarem pelo trabalho com crianças de seis meses a dois anos de idade, pois elas perceberam que, nessa faixa etária, as crianças são ocupadas com as atividades relacionadas com o cuidar, como se evidencia na fala de uma professora de Educação Física:³⁰

“[...] como as crianças pequenas passam a maior parte do tempo envolvidas com a rotina, algumas professoras da escola falam: ‘ano que vem, vou dar aula para as crianças de um e dois anos... eu preciso descansar’”.

Essa mesma professora afirma que, em suas aulas de Educação Física para crianças de seis meses a dois anos de idade, há uma prática pedagógica sistematizada. Ela critica as representações dos pais sobre a função do CMEI:

“[...] a gente dá um duro danado com essas crianças e na saída os pais me perguntam: ‘Como foi o dia de hoje? Ele comeu direitinho, dormiu bem?’ Me dá uma vontade de falar: ‘Olha, mãe, ele comeu direitinho, dormiu bem e também fez aula de Educação Física’”.

As Imagens 9 e 10, expostas a seguir, demonstram, respectivamente, os espaços e tempos do CMEI destinados ao repouso e à alimentação das crianças de seis meses a dois anos de idade:

²⁹ Ratificamos a utilização da expressão “professoras regentes”, pois, em nossos diálogos com os cotidianos da Educação Infantil, percebemos maior presença das mulheres, tanto na regência das salas de aula, quanto nos demais espaços da instituição.

³⁰ A narrativa dessa professora da Rede Municipal de Ensino Infantil de Vitória/ES foi produzida em reunião do grupo de estudos e diz respeito aos desafios que a predominância do cuidar nas relações estabelecidas no CMEI traz para a concretização do educar nesse contexto.

Imagem 9 – Crianças dormindo durante as brincadeiras



Imagem 10 – Momento do lanche



No contexto desta pesquisa, as ações destinadas às crianças dos Grupos 1 e 2 estão centradas, predominantemente, no cuidar, em detrimento do educar. Esse tipo de intervenção reforça a concepção maturacional³¹ de educar, em que o desenvolvimento do indivíduo está subordinado apenas às leis biológicas. Nessa perspectiva, basta oferecer cuidado e carinho para que, naturalmente, as características e as potencialidades das crianças desabrochem. Elas são compreendidas como seres universais e o seu desenvolvimento está atrelado à

³¹ Para Sarmiento (2013, p. 18): “De alguma maneira, as próprias ciências da educação, enquanto campo interdisciplinar de estudo e formação pedagógica, se constituíram em torno da ideia da adequação do ensino às etapas de desenvolvimento e aos processos genéticos da epistemologia da infância, conforme eles foram identificados e propostos por Jean Piaget e sua equipe de investigadores da Universidade de Genebra”.

maturação biológica do organismo. As experiências são renegadas a um segundo plano, pois quem tem a prerrogativa do desenvolvimento é esse mecanismo regulador endógeno.

Essa concepção de infância remete à pouca ou inexistente necessidade de intervenções pedagógicas com as crianças de seis meses a dois anos de idade. Tal compreensão reforça a formulação de políticas públicas centradas no segundo nível da Educação Infantil, ou seja, para as crianças de quatro a seis anos de idade.³² Nos primeiros grupos da Educação Infantil, as ações se confundem com a “maternagem”, em que o cuidado e o carinho são os requisitos centrais para lidar com as crianças pequenas. Segundo Kishimoto (1999, p. 74):

O imaginário popular e até nos meios oficiais pouco afeitos às reflexões sobre a criança e a educação infantil referendam, ainda, a perspectiva romântica do século passado, de que para atuar com crianças de 0 a 6 anos basta ser ‘mocinha, bonita, alegre e que goste de crianças’, e a ideia de que não há necessidade de muitas especificações para instalar escolas infantis para os pequenos.

Sem negar a importância e a necessidade do cuidar, percebemos, no contexto da nossa inserção, que essa dimensão se sobrepõe às práticas voltadas para o educar, como evidenciam as seguintes narrativas produzidas nas aulas de Educação Física:

Quando deu 13h40min, as assistentes começaram a distribuir o lanche, que era uma vitamina de banana. Cada criança pegou a sua e com isso a aula de Educação Física acabou (18-9-12 / G1A).

Essa atividade não durou muito tempo [da Educação Física], pois chegou a hora em que as crianças foram tomar mamadeira. Uma a uma, as assistentes iam dando as mamadeiras. Alguns tomavam sozinhos, mas outros precisavam da ajuda dos adultos (21-8-12 / G1A).

³² A Lei nº 12.796/13 estabelece a obrigatoriedade de frequência das crianças a partir de quatro anos de idade nas pré-escolas.

A categoria rotina emerge como o núcleo central das produções pedagógicas do século XIX e XX que tratam do corpo de saberes sobre a Educação Infantil (BARBOSA, 2006). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) evidencia a importância da rotina no trabalho cotidiano, atribuindo-lhe a função de orientar a organização do espaço e do tempo escolar, do planejamento e do tempo didático, das práticas pedagógicas, dos processos de aprendizagem e dos cuidados necessários ao atendimento das crianças.

Essa organização se faz importante para que gestores, professores, crianças e demais atores produzam a cultura escolar, configurando-se como dispositivo de regulação do comportamento, de preparação para o aprendizado e de definição das ações a serem realizadas na Educação Infantil.

Contudo, é necessário deslocarmos as discussões sobre a rotina de uma concepção dicotômica – positividade ou negatividade – para a sua compreensão na complexa rede das práticas educacionais, pois, como é enfatizado no RCNEI (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.

O *mergulho* no cotidiano demonstrou que essa forma escolar, organizada por horários fixos para a efetivação das aulas de Educação Física, concomitantemente com elementos da rotina, como o lanche, higienização e momento de repouso, exige do professor desse componente curricular o envolvimento nessas atividades e a compreensão das especificidades dessa faixa etária, para que, durante as suas aulas, os alunos possam ser retirados pelas auxiliares de berçário³³ (ABs) para trocar fraldas, receber os cuidados higiênicos ou dormir. Essas necessidades das

³³ As auxiliares de berçário (ABs) compõem um cargo instituído no quadro da administração pública municipal em 2006, pela Lei nº 6.752-06. De acordo com o Decreto nº 13.613-07, que definiu as atribuições desse cargo, as ABs devem executar trabalhos de apoio ao professor realizando tarefas de higienização das crianças e acompanhamento nas rotinas da instituição.

crianças não são justificativas para práticas que se preocupem somente com o cuidar. Compreendemos que tais preocupações são imprescindíveis, porém não concordamos que a rotina se torne sinônimo do próprio currículo da Educação Infantil, que, sob o argumento dos cuidados necessários, inviabiliza práticas voltadas para o “educar”.

Em nossa análise, é preciso reorganizar as rotinas para que práticas relacionadas com o cuidar e o educar não se sobreponham e, em algumas situações, ambas se complementem. Entretanto, a concepção de infância subjacente a essas práticas, aliada à falta de planejamento, reduz as ações à dimensão do cuidar.

Como os tempos para as aulas de Educação Física e Artes são limitados no cotidiano do CMEI pesquisado, assim como são inexistentes os momentos de planejamento coletivo, muitas vezes essas disciplinas precisam compartilhar os mesmos espaços de aula, gerando ações divergentes e concorrentes entre elas, como se evidenciam nas seguintes narrativas extraídas do diário de campo:

O professor de Educação Física me informou que aquela aula era dele e que a professora de Artes estava lá para ajudar, porém, às vezes, incomodava colocando músicas (23-8-2013 / G1A).

Quando deu 13h15min, o João pretendia levar as crianças para a sala de materiais de Educação Física, mas a professora de Artes abriu a porta para as crianças irem ao pátio (8-11-2012 / G1A).

Mesmo quando não há concorrência entre os professores de Educação Física e de Artes, a convergência das ações ocorre no plano da cordialidade, no sentido de estabelecer relações harmônicas. Entretanto, pela ausência de um planejamento coletivo, o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento não é mediado por projetos, em que cada área tem a sua especificidade garantida, mas pela submissão de uma área à outra, como se evidencia na seguinte narrativa:

“João³⁴ propôs que as crianças brincassem com as bolas e a professora de Artes também estimulou as crianças a quicar a bola e jogá-la para cima” (14-11-2012 / G2A).

Na interpretação dessas narrativas, percebemos que um encontro que poderia ser produtivo, no sentido de superar ações fragmentadas e dicotômicas na Educação Infantil, se tornou um momento de concorrência e de conflito. Essa situação pode ser decorrência da falta de diálogos entre as diferentes áreas de conhecimentos e os seus respectivos profissionais, mediados por projetos elaborados coletivamente, que permitem pontos de intersecção entre elas.

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.

No trabalho mediado por projetos, cada área do conhecimento contempla a sua especificidade a partir de um tema gerador, que permite a intersecção e o diálogo entre diferentes áreas. Essa opção de trabalho tem sido utilizada por instituições de ensino infantil no intuito de atribuir continuidade às aprendizagens das crianças, contudo essas ações demandam organizações pedagógicas que favoreçam os planejamentos coletivos e as constantes interações entre os docentes.

Alertamos que a reformulação na rotina das instituições de ensino infantil não é só um problema de natureza pedagógica, uma vez que essa mudança também está circunscrita à dimensão política, pois as alterações implicariam mais trabalho e maior esforço em espaços nos quais muitos sujeitos preferem perpetuar práticas já estabelecidas.

³⁴ A fim de preservar a privacidade dos sujeitos desta pesquisa, todos os nomes utilizados nas narrativas são fictícios.

5.2 AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Neste tópico, com base nos dados produzidos, refletimos sobre algumas indagações realizadas no início da pesquisa: é possível conceber as crianças de seis meses a dois anos de idade como produtoras de cultura? Como atribuir-lhes protagonismo, se elas ainda não possuem uma linguagem verbal articulada? E mais: como orientar as práticas pedagógicas da Educação Física centrada em seus interesses, necessidades e possibilidades?

Mesmo com crianças tão pequenas, nosso *mergulho* no cotidiano demonstrou algumas potencialidades na utilização dos brinquedos e no papel do professor como mediador dos processos de ensino-aprendizagem. Essa mediação constitui outra racionalidade para as ações da Educação Física, que associa as práticas educativas aos interesses e necessidades das crianças, que são marcadas pelas relações que elas estabelecem com os brinquedos. A Imagem 11 e as seguintes narrativas evidenciam essas relações:

Imagem 11 – Chuva de bolinhas



Fomos para o pátio e o professor preparou a atividade. Chamou o Grupo 1 para perto dele e a maioria dos alunos foi participar. O professor disse que iria chover e as crianças adoravam quando João jogava as bolinhas em cima deles, como se fosse chuva [...]. Depois o professor jogou as bolinhas na descida que tem no pátio, falando que era o 'rio de bolinhas' (6-9-2012 / G1A).

No início da aula, o professor foi buscar os móveis que iria usar, uma escadinha e um escorregador. Ele os colocou em cima do colchão da sala e convidou as crianças para chegar perto dizendo: 'Vem, Grupo 1!'. As crianças começaram a se aproximar e a subir na escada [...]. Elas gostaram da atividade e a maioria passou pelo brinquedo ou chegou perto dele, mesmo que fosse para apertar, subir a escada e descer ou bater no móvel (11-9-2012 / G1A).

O professor convidou as crianças para saírem da sala. Rapidamente todos foram e o professor as convidou para sentar. Ele explicou a atividade. Disse que teriam que jogar a bola na cesta. Depois perguntou às crianças onde deveriam jogar a bola e algumas responderam entusiasmadas: 'Na cesta!' (5-9-2012 / G2A).

A utilização dos brinquedos auxiliou na construção das relações das crianças com os saberes propostos pelo professor de Educação Física. Por meio desses objetos elas foram construindo as suas maneiras de "movimentar a si" (ANDRADE FILHO, 2011) no brincar e, conseqüentemente, de estar no mundo. A brincadeira, mediada pelos brinquedos, é um dos principais meios de a criança interagir e se relacionar com os contextos em que está inserida.

Baseada em Charlot (2000), entendemos que as crianças, ao estarem no mundo, são confrontadas com a necessidade de aprender. As relações que elas estabelecem com o saber são, ao mesmo tempo, relações com o mundo, consigo mesmas e com os outros. Para esse autor, todo saber é uma relação com o objeto do saber, que é mediada pela experiência. De acordo com ele:

Aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender. A relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços) nos quais a criança vive e aprende (CHARLOT, 2000, p. 67).

No caso específico da Educação Física, os saberes privilegiados por esse componente curricular situam-se na relação epistêmica com o saber que Charlot chamou de “saber-domínio”, em que o aprender consiste em dominar algo, uma ação. Nessa relação, o saber se inscreve no corpo, ou seja, no aprendizado de atividades corporais, antes não realizadas, como aprender a amarrar um sapato, brincar com um ioiô, lançar um pião etc. Com as crianças pequenas, essas relações aconteceram, principalmente, por meio dos brinquedos, como evidenciam as seguintes narrativas:

Com o móbile, Daniel brincou de sentar em cima e ficar pulando sobre ele. Pâmela brincou de jogá-lo para cima e disputou a sua posse com Daniel. Já o Bernardo mordeu o brinquedo, depois a Sophia também fez isso. Com a peça de plástico azul, Bernardo ficou com ela na boca, Fernando ficou com ela por um bom tempo na mão e a Jéssica brincou de esfregá-la no chão (30-10-2012 / G1A).

Na casinha de madeira, em um momento, Bia brincou de entrar e sair dela com o velocípede e Fernando ficou durante um tempo brincando de jogar uma bolinha na parede, esperando ela voltar. Nos escorregadores, as crianças brincavam de escalá-los e desciam de peito, brincaram de passar por baixo dele e também de subir no brinquedo pelo lado contrário (8-11-2012 / G1A).

As crianças iam correndo para pegar as bolas. Elas brincavam à sua maneira. Umas pegavam as bolas e jogavam para frente ou para trás, outras chutavam, outras ficavam agarradas a elas e outras me chamavam para jogar a bola para eles pegarem. Também houve momentos em que o professor ficava brincando de chutar e receber a bola com os alunos e, quando isso ocorreu, um dos alunos disse: ‘Tio, posso dar um chutão?’ e ele falou que sim, mas que teria que chutar para onde não havia crianças (19-9-2012 / G2A).

As Imagens 12 e 13 ilustram o enunciado dessa narrativa:

Imagem 12 – Brincadeiras com bolas I



Imagem 13 – Brincadeiras com bolas II



Como exposto nas narrativas e nas imagens, os brinquedos e o professor se tornaram mediadores das aprendizagens. Conforme destaca Borba (2007), faz-se relevante indagar se nossas práticas têm conseguido incorporar o brinquedo e o brincar como dimensão cultural na constituição do conhecimento e da formação humana. Para a autora, essas manifestações culturais constituem meios para as crianças se apropriarem dos conhecimentos e das habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores, da sociabilidade e do movimento. Todavia, as atividades não podem se restringir apenas a oferecer esses artefatos, pois o interesse das crianças rapidamente se esgota, como exposto nas seguintes narrativas:

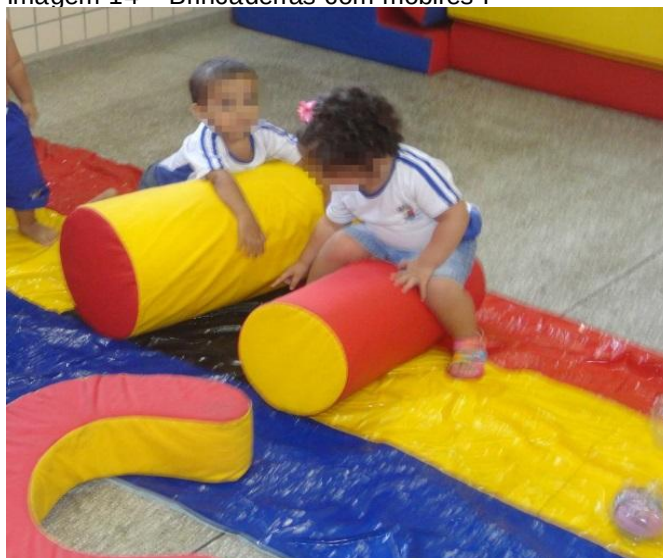
Muitas crianças se levantaram ou foram atrás das bolas, mas esse entusiasmo, na maior parte da turma, não durou muito tempo. Ao passar uns 15 minutos, poucas crianças estavam envolvidas com as bolinhas e brincavam mais com os materiais presentes na sala, ou seja, os brinquedos da estante (bonecas, patinhos de plástico, carrinhos de borracha), a piscina de bolinhas, a minhoca com peças de lego coloridas e com as gravuras pregadas na parede (4-9-2012 / G1A).

Depois de um tempo, nenhuma criança brincava mais com o túnel que o professor trouxe. Sophia, que geralmente fica sentada chorando, foi brincar na casinha de madeira com Rafael. Kaio estava

brincando sozinho no escorregador, perto da Ana Paula, e Esther continuou no balanço (18-9-2012 / G1A).

É comum que as crianças de seis meses a dois anos de idade tenham tempos reduzidos de atenção nas atividades e entendemos que essa é uma especificidade do seu desenvolvimento que deve ser respeitada. Nesse sentido, o tempo de envolvimento das crianças com os brinquedos não deve ser regido pelo tempo *khronos*,³⁵ estabelecido pelo relógio, mas sim pelo tempo *kairós*, que é determinado pelo prazer e pelo envolvimento da criança com as atividades propostas. 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. A Imagem 14 e as narrativas seguintes evidenciam as produções das crianças nas relações que estabelecem com os brinquedos:

Imagem 14 – Brincadeiras com móveis I



Com os móveis redondos, os alunos criaram diversas atividades: entraram dentro como se estivessem em uma boia, rolaram o móbile

³⁵ Os gregos antigos tinham duas palavras para o tempo: *khronos* e *kairós*. Enquanto o primeiro se refere ao tempo cronológico, ou sequencial, o tempo que se mede, este último é um momento indeterminado no tempo em que algo especial acontece, a experiência do momento oportuno. É usado também em teologia para descrever a forma qualitativa do tempo, o "tempo de Deus", enquanto *khronos* é de natureza quantitativa, o "tempo dos homens".

como se fosse um pneu, deitaram e ficaram rolando de um lado para outro, fizeram cavalinho, passaram por dentro, empilharam e derrubaram, pisaram dentro, apertaram, morderam, jogaram para o alto e bateram no chão (23-8-2012 / G1A).

Outras maneiras de brincar com os móveis, inventadas pelas crianças, foi subir o escorregador engatinhando, escorregar de peito e descer do escorregador andando, segurando na minha mão [pesquisadora] e na do professor (11-9-2012 / G2A).

Depois o professor amarrou o tecido rosa na janela fazendo uma 'cabaninha' e algumas crianças foram para baixo dela, com algumas bonecas, parecendo que estavam brincando de casinha. Outra brincadeira com os tecidos, inventada pelas crianças, foi pegar as bonecas e fantoches da estante e utilizar os panos como cobertas para cobrir as bonecas, denotando que elas estavam dormindo (26-9-2012 / G2A).

Depois que o professor trocou a cesta de lugar, pois estava muito sol, algumas crianças sentaram embaixo da cesta e ficavam rindo quando a bola batia na cabeça. Algumas delas começaram a brincar de colocar a bola na cesta por baixo. Ana Paula brincou de deitar em cima da bola e algumas crianças brincaram de chutá-la e correr atrás e também de jogá-la para cima (5-12-2012 / G2A).

Nas relações com os brinquedos, as crianças, aqui compreendidas como sujeitos de direitos, social e historicamente situadas, foram protagonistas dos processos de ensino-aprendizagem a elas destinados, buscando fazer valer os seus interesses e necessidades (SARMENTO, 2008). Elas 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. Sobre a maneira peculiar de as crianças se relacionarem com os brinquedos, Benjamim (1984, p. 77) afirma:

[...] elas estão menos interessadas em empenhar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, um mundo pequeno inserido em um mundo maior.

O protagonismo infantil, materializado nas formas singulares de as crianças se relacionarem com os brinquedos, é uma condição estruturante da brincadeira. Ancorada na fenomenologia, compreendemos que o fator que caracteriza uma determinada manifestação cultural como brincadeira ou jogo não é a atividade em si, mas as maneiras particulares como os indivíduos se relacionam com ela. Por isso, ao suprimirmos o direito da criança de ressignificar a brincadeira ou somente impormos ações externamente orientadas, anulamos o caráter lúdico e subjetivo da brincadeira, inviabilizando, dessa forma, o próprio ato de brincar.

Na Educação Infantil, é imprescindível que a ludicidade seja base das atividades com as crianças, visto que é esse componente que auxiliará na participação dos pequenos, bem como no estímulo à criatividade e na interação com as outras crianças, com os brinquedos e com os adultos.

Quando o direito de brincar e reinventar as brincadeiras é suprimido, os tempos predeterminados tendem a “roubar o lúdico”, tornando as brincadeiras cronometradas ao invés de guiadas pelo tempo do prazer, do entusiasmo e da alegria. Já quando o professor orienta suas práticas atribuindo valor ao protagonismo das crianças, permite que, a partir do que é oferecido, elas inventem outras formas de brincar, reinventem e, assim, produzam cultura.

Ao atentarmos para o protagonismo infantil, não estamos propondo que as crianças sejam autodidatas ou educadoras de si mesmas, todavia compreendemos que as suas racionalidades e os seus motivos para a ação podem convergir com os objetivos propostos pelo professor. Nesse sentido, a própria teoria precisa ser ressignificada para atender às aspirações infantis, em um movimento de síntese que inverte a relação epistemológica de teoria-prática para prática-teoria. O professor João, ao ser indagado sobre os pressupostos que orientam a sua prática, oferece

indícios do consumo produtivo que fez da teoria para contemplar os interesses e as possibilidades das crianças de seis meses a dois anos de idade:

[...] eu trabalho com a proposta desenvolvimentista **(TANI et al., 1988)**, para desenvolver as habilidades de correr, saltar, arremessar... só que de um jeito diferente, de acordo com que elas gostam e conseguem fazer [...] eu costumo pensar é que, ainda que se use uma abordagem técnica, ou uma concepção de educação mais conservadora, quando se ensina a crianças tão pequenas, sempre há a necessidade imediata de se colocar todo conteúdo de forma lúdica, de forma interessante para que elas possam aproveitar da melhor forma possível as aulas (grifo nosso).

As aulas desse professor são organizadas, em sua grande maioria, por métodos de ensino não diretivos, como o “arranjo de materiais”, que induzem as crianças a vivenciar as habilidades almejadas de maneira autônoma e criativa. A Imagem 15, apresentada a seguir, demonstra o ambiente preparado para promover o desenvolvimento de diferentes habilidades locomotoras:

Imagem 15– Brincadeiras com móveis II



Ao proceder dessa forma, o professor cria condições para que as crianças sejam agentes do seu próprio desenvolvimento, por meio de ações em que elas constroem, via movimento, as suas experiências. Para Manoel (2008, p. 482-483):

Desenvolvimento é um processo de construção em que o sujeito é ator do seu próprio desenvolvimento [...] a questão central para o estudo e para a intervenção sobre o desenvolvimento é a compreensão de como a experiência é construída pelo bebê e pela criança [...].

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

As ações lúdicas protagonizadas pelas crianças podem e devem ser potencializadas pela mediação do professor, que, atento às suas produções, percebe que as possibilidades de interação com os brinquedos se esgotam e propõe alternativas para ampliar a sua exploração. Essa afirmação nos remete à sensibilização dos adultos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem de crianças pequenas. As Imagens 16 e 17 e as narrativas seguintes dão visibilidade a mediações que buscaram potencializar as relações com os brinquedos e denotam a sensibilidade do professor e sua ação mediadora:

Imagem 16 – Brincadeiras de escorregar I



Imagem 17 – Brincadeiras de escorregar II



Quando o professor percebeu que a disputa pela subida na escada estava mais intensa, resolveu virar a escada, tornando-a também escorregador, e as crianças gostaram da mesma maneira da atividade (12-9-2012 / G2A).

Quando as crianças se mostraram sem interesse em continuar explorando o túnel, o professor diminuiu o percurso, chamando alguns alunos para passar, mas ninguém quis. Então ele começou a brincar de esconder uma criança dentro do túnel e achar, o que despertou gargalhadas em alguns, motivando-os a passar (21-8-2012 / G1A).

A atividade durou um bom tempo, e quando o professor foi percebendo o desinteresse das crianças, modificou a brincadeira, estendendo o interesse delas (6-9-2012 / G1A).

Essas mediações precisam ser trabalhadas com frequência, para que as produções infantis possam ser potencializadas. Como ressalta Vygotsky (1994), a partir da mediação do adulto, as crianças podem fazer mais do que fazem com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A esse processo ele chamou de zona de desenvolvimento proximal, definindo-a como:

[...] 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 experientes (p. 112).

Essas 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.

O potencial da ação mediadora é sensível do professor, que não perde de vista os seus objetivos, mesmo sofrendo constantes atravessamentos em suas práticas pedagógicas (rotina, desinteresse das crianças, tempo, outras criações das

crianças) está na possibilidade de produção de sentidos diversos para as crianças, por meio de experiências significativas e vivências prazerosas, “experiências instituintes” que, ao longo do processo de desenvolvimento, se constituirão em formação social, pessoal/individual e cultural.

Compreendemos que só é possível realizar essa tarefa com êxito ao longo de um processo longitudinal, que não está circunscrito a um semestre ou a um ano, mas a um período mais abrangente. Todavia, pela especificidade da área de Educação Física, em que o professor acompanha um grupo de crianças por vários anos, essa tarefa se torna viável, desde que haja o atendimento e o registro sistemático do desenvolvimento de cada criança.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal, além de suscitar a importância da mediação pedagógica, também é produtivo para lidar com uma característica marcante das aulas de Educação Física nos primeiros grupos da Educação Infantil: o baixo nível de ação socializada. As ações das crianças ocorrem de maneira bastante individualizada, dificultando, dessa forma, uma intervenção coletiva. A Imagem 18 e as seguintes narrativas corroboram essa afirmação:

Imagem 18 – Brincadeiras com os objetos do pátio



Depois de um tempo, nenhuma criança brincava mais com o túnel. Sophia, que geralmente fica sentada, foi brincar na casinha de madeira com Rafa. Kaio estava brincando sozinho no escorregador, perto da Ana Paula. Esther continuava no balanço e as outras crianças dividiam-se nos outros escorregadores, nos bonecos que balançam, na casinha de plástico e andando pelo pátio (Diário de campo G1 – 18-9-2012).

Após o lanche, as crianças ficaram brincando livremente pela sala e, na maior parte do tempo, brincavam sozinhas. Foram poucas as vezes em que duas ou mais crianças participaram de alguma brincadeira juntas e, quando havia interação, era pela disputa de objetos (Diário de campo G1 – 21-8-2012).

Na Imagem 18 e nas narrativas acima, é possível perceber as crianças dispersas, interagindo com os brinquedos de maneira individualizada. As interações, quando ocorriam, eram na disputa pelos brinquedos. Considerando essa característica do desenvolvimento infantil e ciente de que o professor precisa respeitá-la, compreendemos, apoiada em Vygotsky (1994), a relação entre aprendizagem e desenvolvimento de forma prospectiva. Nesse sentido, as mediações não devem incidir sobre o nível de desenvolvimento real das crianças, mas, sobretudo, naquilo que ainda está por vir, ou seja, na sua zona de desenvolvimento proximal.

Assim, dentro do possível, é desejável que o professor promova algumas ações socializadas, consciente de que as crianças pequenas não são muito suscetíveis a esse tipo de ação. Pode-se questionar: como desenvolver práticas socializadas, se essas crianças ainda estão em processo de constituição da própria identidade e subjetividade? Ou, como pensar no “outro”, se ela ainda está constituindo o seu “eu”? São questões paradoxais, mas, com base em Vygotsky, é possível justificá-las. Para esse autor, o desenvolvimento ocorre de “fora para dentro”, ou seja, o meio social e cultural é que fornece os instrumentos de natureza material e imaterial para que a criança amplie a constituição da sua personalidade e da sua individualidade. Um bom exemplo é a linguagem verbal, que “nasce” com a função social de promover a comunicação interpessoal e, gradativamente, vai sendo internalizada, tornando-se substância do pensamento, permitindo que a criança estruture a sua subjetividade de maneira mais elaborada.

Embora com menos frequência, ocorreram ações socializadas espontâneas entre as crianças, como evidenciam as Imagens 19 e 20 e as seguintes narrativas:

Imagem 19 – Crianças com os brinquedos levados por João



Ana Paula foi para o cantinho com a bola que ela estava segurando e, rapidamente, mais duas crianças se juntaram a ela. Eles ficaram ‘conversando’ e brincando de sentar em cima da bola [...] (19-9-2012 / G2A).

Imagem 20 – Crianças cantando e reunindo os colegas



Rowena e o Erick sentaram na cadeira e começaram a cantar a música da baleia: ‘A baleia, a baleia é amiga da sereia. Ó como ela faz, ó como ela faz, tchibum, chuá, tchibum, chuá’. Isso atraiu outras crianças, que sentaram em frente a eles e começaram a cantar também (19-9-2012 / G2A).

As ações socializadas ocorreram no Grupo 2, na faixa etária de dois anos, período em que as crianças começam a dominar a linguagem verbal. Embora todas as crianças desse grupo tenham a mesma idade, nem todas agem de maneira

socializada, denotando que o desenvolvimento abarca, simultaneamente, duas dimensões contraditórias: universalidade e alteridade.

Vygotsky (1994), autor interacionista,³⁶ postula que o desenvolvimento humano ocorre na intersecção de quatro planos: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese. Os dois primeiros planos, filogênese e ontogênese, possuem uma determinação biológica e estão relacionados com a pertinência do indivíduo a uma determinada espécie. Por estarem atrelados à maturação, esses planos conferem relativa “universalidade” ao processo de desenvolvimento, ou seja, os indivíduos passam por etapas semelhantes. Por outro lado, as dimensões sociogenética e microgenética denotam a singularidade individual ao desenvolvimento humano, a alteridade. A primeira está relacionada com as maneiras particulares como cada cultura organiza o desenvolvimento dos seus membros, já a segunda busca compreender como cada microexperiência, como aprender a amarrar sapatos, vai se constituindo de maneira peculiar na vida de cada um de nós.

Este último plano, para Vygotsky, é a “porta para o não determinismo” (OLIVEIRA, 1997), é ele que garante a nossa individualidade. Por isso, nos processos pedagógicos, as taxonomias e as classificações do desenvolvimento não devem ser concebidas como “camisas de força”, mas como parâmetros para auxiliar a intervenção do professor. Concordamos com Manoel (2008, p. 482-483), quando afirma:

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 se considerar a intersubjetividade nas ações, juntamente com o *ethos*³⁷ de cada comunidade.

Como pondera esse autor, é necessário considerar a intersubjetividade nas ações e o *ethos* de cada comunidade. Admitindo que o desenvolvimento infantil ocorre de maneira diversificada e não linear, as ações espontâneas das crianças, que

³⁶ A perspectiva interacionista compreende que o desenvolvimento ocorre na convergência dos fatores biológicos/inatos com os fatores culturais/adquiridos.

³⁷ O conceito *ethos*, proposto originalmente por Gregory Bateson, é utilizado para se referir ao conjunto de padrões comportamentais – gestos, rituais, danças, expressões corporais etc. – típicas de uma cultura.

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.

O diálogo com a perspectiva sociocultural de Vygotsky, em um trabalho que concebe a criança como produtora de cultura e protagonista do seu próprio desenvolvimento, e a infância como categoria social, do tipo geracional, pode gerar alguns estranhamentos, no sentido compreender essas perspectivas como contraditórias. Contudo, como afirma Sarmiento (2013, p. 20-21), a Sociologia da Infância:

[...] não apenas está aberta a diferentes teorias e abordagens, no seu interior, como está consciente de que não conseguirá cumprir seu programa teórico se não se abrir determinantemente a um trabalho teórico interdisciplinar, que contribua para impedir uma visão fragmentária da criança e que seja sustentado numa superação de dicotomias tradicionais, profundamente redutoras da compreensão da infância, tais como natureza-cultura, corpo-pensamento ou estrutura-ação (PROUT, 2005). Assim, têm sido essenciais para o trabalho teórico da sociologia da infância contributos de outras disciplinas científicas, de que nos permitimos destacar: [...] a psicologia crítica e a psicologia cultural, tendo por referência autores como Vygotsky (1979) e B. Rogoff (2003), com seus contributos decisivos em torno do processo sociocultural de construção do desenvolvimento humano [...].

Neste trabalho, o diálogo interdisciplinar entre a Sociologia da Infância e a perspectiva sociocultural foi mediado pelas demandas encontradas no cotidiano das instituições escolares, incidindo sobre os desafios “praxeológicos” que esse campo (Sociologia da Infância) precisa enfrentar para se legitimar nas ciências sociais (SARMENTO, 2013).

Mas, como conceber crianças tão pequenas como protagonistas do seu processo de socialização e de desenvolvimento? Como compreender o que elas “dizem”, se ainda não possuem uma linguagem verbal articulada?

Como mencionado, sabemos que as crianças de seis meses a dois anos de idade se manifestam por meio de diferentes experiências de movimento corporal, explicitando as suas especificidades, aspirações e interesses. Um sorriso, uma mordida, uma corrida aparentemente sem sentido, ou ficar parada como recusa à solicitação do adulto, dentre outras experiências corporais, são pistas que revelam o que as crianças sentem. Elas lançam mão do corpo para comunicar, interagir e experimentar.

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. Como afirma Sarmiento (2013, p. 39):

As crianças desenvolvem-se como seres sociais no quadro das possibilidades delimitadas pela regulação social da infância – conjunto de dispositivos formais e informais, normativos e simbólicos, de conformação de comportamentos e disposições das crianças – a qual é influenciada e reconfigurada por sua ação.

Atentar para essas ações nos processos de ensino-aprendizagem se constitui importante iniciativa para consolidação de um currículo fundamentado não somente na lógica adultocêntrica, mas, sobretudo, nas produções infantis. 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. É preciso, como diz Pires (2008, p. 51), “[...] tornar visível aquilo que se tornou invisível por excesso de visibilidade”. Em outras palavras, é necessário desnaturalizar o olhar que enxerga a criança apenas pelas suas ausências, por aquilo que ela ainda não faz, e percebê-las como “praticantes”, que empreendem um consumo produtivo aos bens culturais que lhes são ofertados. As

seguintes imagens e narrativas demonstram o consumo produtivo que as crianças fizeram daquilo que foi proposto pelo professor nas aulas de Educação Física:

Imagem 21 – Brincadeiras com as bolinhas coloridas na casinha



A atividade da aula era 'Chuva de bolinhas' e as crianças participaram da brincadeira durante um tempo, conforme proposto pelo professor, porém, quando faltavam 15min para o fim da aula, a maioria das crianças começou a pegar as bolinhas e morder, chutar e jogar para cima. Além disso, elas reuniram grande quantidade de bolinhas dentro da casinha de madeira e brincaram de jogar e chutar, rindo e gritando muito (6-9-2012 / G2A).

Imagem 22 – Brincadeiras com as bolas no túnel



Ao invés de ficar brincando de jogar a bola, como o professor havia proposto, algumas crianças foram para dentro do túnel com o

brinquedo e de lá conversavam à sua maneira e se deitavam em cima das bolas (14-11-2012 / G2A).

Imagem 23 – Brincadeiras com o tecido e as bolinhas coloridas



João pegou dois tecidos e amarrou tentando fazer uma ‘cabaninha’, quando algumas crianças começaram a pegar as bolinhas da piscina e jogar em cima do pano. Com isso, o professor desarmou a ‘cabana’ e deixou as crianças explorarem o tecido. A principal brincadeira de uma criança era rolar a bolinha por cima do pano (25-9-2012 / G1A).

Para muitos adultos, o fato de a criança fazer algo diferente daquilo que o professor determinou pode representar um ato de indisciplina. Entretanto, ancorada em Certeau (1994), compreendemos essas “transgressões” como ações táticas das crianças para externalizar os seus anseios, oferecendo ao professor de Educação Física subsídios para reorientar a sua prática pedagógica.

Cabe reafirmar, como dito no Capítulo III, que as ações táticas das crianças de seis meses a dois anos de idade não ocorrem, como concebidas originalmente por Certeau, de forma intencional e astuciosa, com a intenção de minar o campo do inimigo. Elas são, antes de tudo, experiências corporais das crianças para efetivarem os seus desejos, que, em nossa compreensão, podem ser compatibilizados com os objetivos pedagógicos mais amplos. Também não estamos subestimando as crianças, pois elas percebem os papéis sociais exercidos por adultos e crianças no contexto escolar e “jogam”, tentando tirar proveito da situação a seu favor.

Ao admitirmos as táticas como a “arte do mais fraco” – nesse caso, as crianças – que buscam implodir o lugar de poder das estratégias – aqui representado pelo currículo adultocêntrico – é possível elevá-las à condição de novas estratégias, que reorientam as práticas pedagógicas centradas nas crianças. É necessário que o direito de ser criança se efetive nos contextos escolares ou, como disse Ferraço (2013), “[...] é preciso uma infância para o currículo em vez de um currículo para a infância”. Todavia, salienta Sarmiento (2013, p. 18-19):

[...] perspectivar a criança como *ser-em-devir* impede que se observem as crianças naquilo que são, no presente, a partir do seu próprio contexto e sua forma específica de ser. A criança não é, definitivamente, o adulto imperfeito e imaturo, mas é o outro do adulto, isto é, entre criança e adulto há uma relação não de incompletude, mas de alteridade.

Conceber as crianças a partir de concepções que propõem sua subalternidade reforça práticas assistencialistas e adultocêntricas, por exemplo, a centralização das rotinas das instituições de ensino infantil na dimensão cuidar e a invisibilidade das produções infantis, uma vez que tais indivíduos não são vistos como *praticantes* dos cotidianos.

Como já exposto, no cotidiano compartilhado, a rotina centraliza-se no cuidar, destinando-se ao educar cerca de 50 minutos das quatro horas diárias das crianças na instituição. Assim, fundamentada em uma concepção que compreende as crianças como sujeitos ativos e capazes de produzir cultura, sugerimos repensar essa organização, a fim de lhes proporcionar maior tempo de atividades pedagógicas previamente organizadas.

Compreendemos que tal iniciativa não é tarefa fácil e demanda maior atenção dos docentes, pois é preciso estar sensível às ações infantis, expressas, em sua maioria, corporalmente pelas crianças de seis meses a dois anos de idade.

Constatamos também que, na prática pedagógica, os brinquedos se constituíram importantes ferramentas para aliar os interesses pedagógicos do professor e os anseios das crianças, pois eles se tornaram mediadores das aprendizagens e artefatos para incentivar as produções autônomas e criativas infantis.

Essas produções, quando percebidas e potencializadas pelo docente, constituem-se espaços privilegiados de criação de zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1994), em que, na mediação, o professor torna as ações *táticas* das crianças novas *estratégias* e ainda as desafia a executar atividades que não conseguiriam realizar sozinhas.

Finalmente, 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.

CAPÍTULO VI

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, analisamos as práticas produzidas pelas crianças de seis meses a dois anos de idade e pelo professor no cotidiano das aulas de Educação Física em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES.

A fim de contextualizar nosso objeto, apresentamos as principais compreensões de infância que perpassaram e, certamente, ainda perpassam a educação das crianças e a intervenção da Educação Física nesse nível de ensino, dando ênfase ao município de Vitória/ES, que se constituiu contexto da pesquisa.

Para orientar nossas compreensões de infância e de criança, optamos pelos pressupostos da Sociologia da Infância e reconhecemos, desde o início de nossa pesquisa, a infância como categoria social, do tipo geracional, que não se constrói de forma isolada, mas nas relações socialmente estabelecidas com os adultos e com outras crianças. As crianças de seis meses a dois anos de idade foram entendidas como protagonistas dos processos sociais, capazes de intervir, sofrer influências, influenciar e produzir cultura.

Nesse sentido, a participação delas nos processos de ensino-aprendizagem ganhou centralidade e, convicta da impossibilidade de observar essas ações infantis longe do “chão do CMEI”, mergulhamos no cotidiano do CMEI “Paidéia”, apoiada nos pressupostos teórico-metodológicos dos *Estudos com o Cotidiano*.

A partir dessa teoria, buscamos vivenciar com o professor de Educação Física as crianças de seis meses a dois anos de idade e com os demais *praticantes* do cotidiano o dia a dia de suas ações, registrando, porém, sem preocupações em definir estruturas de análise *a priori*. Concebemos o CMEI “Paidéia” como espaço privilegiado de produção de saberes acerca da Educação Física nos primeiros grupos da Educação Infantil e, com isso, as práticas empreendidas pelas crianças e pelo professor definiram nossos caminhos de análise.

Ao dialogar com as crianças pequenas, atribuímos valor às suas experiências de movimento corporal, entendendo-as como forma de externalizar suas especificidades, necessidades e expectativas. Na busca de um currículo centrado

nos pequenos, apontamos essas ações, expressas corporalmente, como indícios para práticas cada vez mais próximas aos interesses infantis e, conseqüentemente, mais significativas.

No envolvimento com os *espaçotempos* do cotidiano compartilhado, percebemos que, apesar de o Projeto Político Pedagógico mencionar a criança como protagonista dos processos de ensino-aprendizagem, a rotina do CMEI ainda se organiza a partir de uma concepção que propõe a subalternidade da infância, uma vez que os momentos destinados ao cuidar se sobrepõem ao educar.

Notamos que, na maior parte do tempo que as crianças passam na escola, são destinados a elas cuidados higiênicos, de alimentação, de atenção ao sono e de precauções para evitar machucados e mordidas. Sem negar a necessidade desses cuidados às crianças pequenas, destacamos que é preciso repensar a rotina com base em uma concepção que potencialize as produções infantis e aproveite os diversos momentos dentro da instituição para ampliar as vivências das crianças.

Ao atravessar as aulas de Educação Física, a rotina reduzia o tempo destinado as atividades, mas isso não se tornou empecilho para que as crianças de seis meses a dois anos de idade do CMEI “Paideia”, em conjunto com o professor de Educação Física, nos mostrassem possibilidades para o trabalho desse componente curricular que aliasse os objetivos pedagógicos e os interesses e necessidades infantis.

Nesse processo, os brinquedos se tornaram artefatos importantes das aulas, pois se constituíram mediadores das aprendizagens e auxiliaram na construção das relações das crianças com os saberes propostos pelo professor.

O docente, na organização de sua prática pedagógica, visava a desenvolver as habilidades motoras das crianças, porém ele nos apresentou um *consumo produtivo* da proposta desenvolvimentista, trabalhando a dimensão motora a partir de atividades lúdicas e de utilização de brinquedos, sem se prender a categorizações predeterminadas. Suas aulas, em sua maioria, eram organizadas por meio de arranjos de materiais, priorizando o desenvolvimento das habilidades almejadas de maneira autônoma e criativa por parte das crianças.

Entretanto, percebemos que as atividades com os primeiros grupos da Educação Infantil não podem se restringir a oferecer os materiais para que as crianças os

explorem, pois todo processo educativo demanda planejamento e preparação desses materiais. O espaço destinado à atividade, mesmo que não seja diretiva, precisa ser organizado e a mediação precisa ser constante, uma vez que, se não há estímulo para permanecer nas atividades, o interesse das crianças rapidamente se esgota. Além disso, em uma perspectiva de educação centrada na criança, as brincadeiras não visam somente à aquisição de determinados conhecimentos ou habilidades, mas, sobretudo, à ampliação do capital cultural lúdico das crianças, bem como seu direito de brincar.

Ao ser garantido nas aulas o direito à brincadeira, as crianças não se limitaram a fazer só o que o professor propunha, pois, a partir do que ele orientava, elas inventavam outras formas de brincar, que, quando potencializadas pelo docente, se constituíram espaços privilegiados de produção entre eles e de criação de desafios por parte do professor, que promovia atividades que dificilmente as crianças conseguiriam fazer sozinhas.

Constatamos que essa atenção às experiências de movimento corporal das crianças e a atitude de potencializá-las a ponto de torná-las atividades de aula pressupõe observações constantes e sensíveis do professor às crianças, para que consiga perceber os outros modos de brincar que elas inventam e reinventam. Ponderamos ainda, que, ao lidar com as crianças de seis meses a dois anos de idade, o docente precisa compreendê-las e adequar suas aulas às especificidades dessa faixa etária.

Em nosso caso, para além dos choros frequentes, da constante retirada das crianças da aula para higienização ou momento de sono, observamos que o reduzido tempo de atenção das crianças nas atividades e o baixo nível de ação socializada também se tornaram pontos relevantes na organização dos planejamentos. Percebemos que as práticas pedagógicas com crianças dessa idade precisam estar atentas aos tempos em que elas estabelecem relações prazerosas com as brincadeiras e aos *consumos* que fazem enquanto brincam.

São esses *consumos*, expressos em sua maioria pelas experiências de movimento corporal das crianças, que se constituem importantes elementos para a construção de intervenções próximas às necessidades e expectativas das crianças. Suas ações *táticas*, espontâneas e criativas são capazes de nos fornecer pistas sobre suas motivações, aspirações e possibilidades.

O professor, quando atento a essas experiências, e sensível para elevá-las à condição de novas *estratégias*, consegue efetivar a centralidade das crianças nos processos de ensino-aprendizagem e buscar a concretização de um currículo mais próximo e significativo à infância.

Reconhecemos que trabalhar com as crianças de seis meses a dois anos de idade a partir de uma concepção que propõe a potencialidade das produções infantis não é uma tarefa simples. Tal opção demanda constantes problematizações das práticas realizadas e olhar cuidadoso para os pequenos. Porém, nossa inserção no CMEI “Paideia” nos mostrou que a prática da Educação Física nos primeiros grupos da Educação Infantil pode ocorrer nessa perspectiva e mais do que isso, as crianças, o tempo inteiro, reivindicam tal postura dos adultos, por meio de suas experiências de movimento corporal.

Em síntese, consideramos que os *praticantes* do cotidiano, ou seja, o professor de Educação Física e, especialmente, as crianças de seis meses a dois anos de idade, não consomem passivamente os bens culturais que lhes são oferecidos, pois produzem cultura o tempo inteiro. As crianças, mesmo pequenas, mostraram-nos que são capazes de protagonizar seu desenvolvimento e suas ações e, nessas produções, observamos que há pontos de convergência e de divergência entre o que elas desejam e o que o professor propunha.

Nesse sentido, apontamos que a ação pedagógica deve valorizar as produções infantis e buscar elevar as ações *táticas* das crianças à condição de *novas estratégias*. Compreendemos que dessa forma as práticas valorizam o protagonismo e se aproximam dos anseios das crianças, sem precisar deixar de lado os objetivos específicos do professor, uma vez que não estamos propondo que as crianças sejam autodidatas e educadoras de si mesmas, mas apontando que há possibilidade de conciliação dos objetivos pedagógicos do professor com as suas necessidades, expectativas e interesses.

Para isso, consideramos indispensável que o docente tenha planejamentos previamente organizados para as aulas, bem como um olhar sensível e atento, durante a mediação, às experiências de movimento corporal das crianças, pois acreditamos que nelas estão as pistas para intervenções próximas aos anseios infantis.

Estamos convencida de que essa é uma possibilidade para a atuação do professor de Educação Física nesse nível de ensino, entretanto sabemos que intervenções pedagógicas pautadas em tais compreensões têm o desafio de superar uma visão predominante na Educação Infantil, que observa a criança por suas incompletudes e ausências e organiza as rotinas da instituição centradas no cuidar.

Por fim, destacamos que, dada a complexidade cotidiana e as peculiaridades de cada contexto, não temos a pretensão de que as reflexões deste estudo sejam aplicadas a outros *espaçostempos*. Compreendemos que nossas considerações, resultantes das vivências no cotidiano estudado, apontam caminhos para a intervenção da Educação Física nos primeiros grupos da Educação Infantil, mas também a necessidade de outros questionamentos relacionados com as compreensões de infância que perpassam as práticas pedagógicas e com a organização dos tempos das crianças na instituição.

Destacamos ainda que outro desafio a ser enfrentado é a compartimentalização dos conhecimentos já na Educação Infantil, pois, em nossas experiências, não observamos trabalhos integrados entre professoras regentes e professores de componentes curriculares específicos como Educação Física e Artes. Com isso, sinalizamos a necessidade de pesquisas que tratem dessa questão nesse nível de ensino em que os conhecimentos precisam, cada vez mais, ser articulados.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. da C. de; CARVALHO, E. de A. (Org.). **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.
- ALVES, N. G. ; GARCIA, R. L . Tecer conhecimento em rede. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 111-120.
- _____. **Pesquisa no/do cotidiano em escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ALVES, N. G.; OLIVEIRA, I. B. de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; ELIZABETH, Macedo (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002b. p. 78-102.
- ANDRADE FILHO, N. F. **Educação física para a educação infantil de Vitória**: Relatório do Projeto Piloto. Vitória, ES: Seme/PMV, 2004.
- _____. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil**. 2011. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. (Capítulo 2).
- ASSIS, L. C.; MELLO. A. S.; SANTOS. W. O jogo nas aulas de educação física da educação infantil. In: RANGEL, I. S. ; NUNES, K. R. ; CÔCO, V. (Org.). **Educação infantil**: rede de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2013. p. 44-56.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.
- BARBOSA, M. C. S. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem fronteiras**, Porto, v. 6, n. 1, p. 56-69, jan./jun. 2006.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990.
- _____. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 mar. 2014

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, Distrito Federal: Senado, 1998.

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

_____. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2005. 32 p.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. 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. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542 p.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 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, 4 de abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 16 mar. 2014.

_____. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 14 mar. 2014.

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

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BORBA, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, J; PAGEL, D. D.; NASCIMENTO, A. R. do. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

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

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

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

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

CORSINO, P. Pensando a infância e o direito de brincar. **Salto para o Futuro**, v. 18, p. 12-24, 2008.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. O corpo dos bebês como lugar do verbo. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. da (Org.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 240-258.

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

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, Autores Associados, 1999.

ESPÍRITO SANTO. Lei nº 6.752, de 16 de novembro de 2006. Institui o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Funcionários do Município de Vitória. /ES. **Publicado no jornal A tribuna**. 17 de nov. 2006. Vitória/ES.

_____. Decreto nº 13.613, de 28 de novembro de 2007. Estabelece a descrição das atribuições dos cargos do Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Funcionários do Município de Vitória/ES. **Publicado no jornal A tribuna**. 17 de dez. 2007. Vitória/ES.

ESTEBAN, M. T. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2003. v. 1, p. 199-212.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, v. 1, p. 157-175.

FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. Currículos realizados e/ou vividos nos cotidianos de escolas públicas: sobre como concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas. In: MACEDO, E.; MACEDO, R. S.; AMORIM, A. C. (Org.). **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas, SP: Unicamp, 2008. p. 4-13.

FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (Org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Vitória, ES: Nupec/Ufes: Dp et Alii, 2012.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: Bebê, criança, adolescente e adulto**. 3ed. 2005.

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

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. v. 1. 262 p.

GINZBURG. C. **Mito, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GUIMARÃES, J. L. **A supressão da educação física nos centros municipais de educação infantil da Prefeitura Municipal de Vitória**. 2004. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2004.

JORGE, R. S.; MELLO, A. S. Análise do projeto institucional como mediador para a intervenção da educação física na educação infantil. In: HOFMANN, A; VOTRE. S. J.

(Org.). **Esporte e Educação Física ao redor do mundo: passado, presente e futuro**. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2013. v. 1, p. 247-264.

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

_____. **O jogo na Educação física na educação infantil: usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES**, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2013.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, Unicamp, v. 2, n.68, p. 61-79, 1999.

KISHIMOTO, T. M. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 4, p. 7-14, 2001.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOHAN, W. Infância. **Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

MELLO, A. S.; ROSA, A. P. Desafios e possibilidades para a intervenção da educação física nas etapas iniciais da educação infantil: um diálogo com o cotidiano escolar. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 9, p. 131-138, 2010.

MELLO, A. S.; SANTOS, W. dos (Org.). **Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba: CRV, 2012.

MELLO et al. A capoeira na educação física infantil: desafios e possibilidades produzidos no cotidiano escolar. In: MELLO, A. S.; SANTOS, W. (Org.). **Educação**

física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba: Editora CRV, 2012. v. 1, p. 123-138.

MORIN, E. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. (Org.). São Paulo: Cortez, 2002.

NEIRA, M. G. Educação física na educação infantil: algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In: ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. (Org.). **Educação física para a educação infantil:** conhecimento e especificidade. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A. Os currículos da educação física na educação infantil em Vitória/ES (1991-2007). **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), v. 12, p. 485-507, 2012.

NUNES, Kezia R. Tecendo redes de sentidos produções nas brincadeiras com as crianças. In: RANGEL, I. S. ; NUNES, K. R. ; CÔCO, V. (Org.). **Educação infantil:** rede de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2013. p. 15-34.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: MACEDO E.; LOPES A. C. (Org.). **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. v. 2, p. 78-102

_____. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos *pensados/praticados* pelos *praticantes/pensantes* dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO; C. E.; CARVALHO J. M. (Org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.** Petrópolis: DP et Alii, 2012. p. 47-70.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 4. ed. 1997.

PACHECO, J. A. **Estudos curriculares:** para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.

PÉREZ, C. L. V.; ALVES, L. P. Diálogos extemporâneos no cotidiano escolar: a pesquisa com as crianças. **Educação Temática Digital**, v. 14, p. 281-298, 2012.

PÉREZ-SAMANIEGO, V. M. et al. La investigación narrativa em la educación física y el deporte: que és y para qué sirve. **Movimento**. Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 11-38, jan./mar. 2011.

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.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA/ES. Secretaria Municipal de Educação. **A educação infantil no município de Vitória**: um outro olhar. Vitória: Multiplicidade, 2006.

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

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p.631-643, maio/ago. 2010.

RODRIGUES, K. S. et al. Educação física na educação infantil: representações sociais dos sujeitos em um CMEI de Vitória/ES. In: MELLO, A. S.; SANTOS, W. dos (Org.). **Educação física na educação infantil**: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba: Editora CRV, 2012. v. 1, p. 57-71.

ROSA, A. P. et al. **Fazeres e saberes produzidos pelos praticantes do cotidiano para a intervenção da educação física nas etapas iniciais em CMEIs de Vitória/ES**. Trabalho apresentado no XVII Conbrace e no IV Conice, 2011, Porto Alegre. Tema: Ciência e compromisso social: implicações na/da educação física e ciências do esporte, 2011. p. 01-13.

ROSA, A. P. et al. Desafios e possibilidades para a prática profissional da educação física na educação infantil. In: MELLO A. S.; SANTOS W. (Org.). **Educação física na educação infantil**: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora CRV, 2012.

ROSA, A. P. et al. Educação física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, 2014. (no prelo).

SAYÃO, D. T. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, ano XI, n. 13, p. 221-240, 1999.

_____. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, M. J. 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.

SILVA, M. R. Exercícios de ser criança: o corpo em movimento na educação infantil. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. da (Org.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 215-239.

SOARES et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. SP: Cortez. Autores Associados, 1992.

TANI, G. et al. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/Edusp, 1988.

TRISTÃO, A. D.; MORINI, S. Formação continuada de educadores/as de educação física no âmbito da educação infantil em Florianópolis/SC. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 136, p. 136, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Quadro de registro

Relatório de aula do dia 21/08/2012 – Grupo 1A (13h00min às 13h50min)

DESCRIÇÃO DA AULA	DESAFIOS	POSSIBILIDADES	MINHAS IMPRESSÕES
Cheguei na escola às 12h 30mi e no portão já havia alguns alunos acompanhados dos pais. O professor Fernando chegou, disse que iria usar um túnel nesta aula para os alunos explorarem e me alertou que em experiências anteriores a maioria deles ficou com medo de passar, mas, mesmo assim, tentaria de novo. Fomos à sala de materiais buscar o túnel que seria usado na aula e eu, o João e a professora de Artes partimos para sala do Grupo 1. Quando chegamos, as assistentes de berçário já estavam em sala recebendo as crianças, elas pegavam a mochila, retiravam os copinhos e mamadeiras e os colocavam em uma bancada que dá acesso ao lado de fora. Alguns alunos chegavam muito à vontade, saíam do colo dos pais e iam logo andar pela sala. Outros, porém, choravam e um, especificamente (Kaio), chorava muito, pois está no CMEI apenas a dois meses. Quando ele chegou, a professora de Artes deu atenção a ele, o colocou deitado e ele domiu. A aula em si, com a utilização do material levado pelo professor, começou às 13h 15min, pois é necessário esperar todos os alunos chegarem. O João abriu o túnel e convidou as crianças para passarem nele, porém, elas estavam espalhadas pela sala entretidas com outros brinquedos e com uma “mini piscina de bolinhas”. Aos poucos, umas foram chegando perto do túnel, olhando o que tinha dentro, empurrando e uma aluna resolveu passar. Quando outras crianças chegavam na entrada do túnel, me viam com um brinquedo do outro lado, para estimulá-los a atravessarem para pegar. Contudo, não deu muito certo, por conta do medo que as crianças tinham de passar, devido ao longo	Rotina de entrada das crianças, pois nem todas chegam ao mesmo tempo, gerando inúmeras interrupções no desenvolvimento das atividades. Muito material dentro da sala que chama a atenção das crianças, dispersando-as das atividades propostas pelo professor. A aula foi interrompida pelo lanche. Dificuldade de atrair novamente a atenção das crianças, após a rotina de lanche, pois elas vão dispersando com as diversas possibilidades que a sala oferece. Poucos momentos de brincadeiras em grupo.	Utilização de materiais. Utilização de materiais, exploração dos mesmos por parte das crianças. Utilização de outros brinquedos para estimular as crianças a atravessarem o túnel. Diversas possibilidades de brincadeiras com um mesmo material.	No momento em que cheguei na sala dos materiais de EF, estavam lá a professora de Artes. Ela fica na aula do Grupo 1 junto com o João, mas não percebi nenhuma conversa entre os professores sobre a aula. O João pegou um túnel e a professora de Artes um som. Quando entrei na sala, percebi certo desconforto das assistentes com a minha presença, tentei “quebrar o gelo” e fui logo interagindo com as crianças. O professor me apresentou a elas e disse que eu iria realizar uma pesquisa. Senti que ninguém se preocupou em “fazer cena” devido a minha presença, o que me deixa mais tranquila. Por estar no começo da minha inserção no cotidiano, tenho receio de fazer interpretações equivocadas, mas percebi que as crianças não percebem quando se inicia as atividades da Educação Física. Elas continuam explorando a sala de aula e participam eventualmente das atividades levadas pelo professor. Neste momento da aula achei interessante o professor possibilitar a exploração livre, mas penso ser importante que depois venha uma orientação para a brincadeira. Achei interessante a atitude do professor em explorar o material de diferentes maneiras (da maneira original, com menor comprimento e na vertical).

comprimento do túnel. Quando percebi que havia um aluno dentro do túnel, joguei um quadradinho de pelúcia que fazia barulho para ele e pedi que jogasse para mim. À medida que ia jogando mais perto, ele, ao seu tempo, vinha engatinhando para atravessar. Vale ressaltar que, nessa atividade, o professor não determinou como as crianças deveriam passar pelo túnel, elas exploraram o material livremente. Ele as estimulava quando se aproximavam da entrada. Enquanto as atividades ocorriam, a professora de Artes envolvia-se com as crianças que estavam nos outros espaços da sala, entretanto, sem relação com que o professor fazia. Pareciam atividades concorrentes. Quando as crianças mostraram-se sem interesse em continuar explorando o túnel, o professor o diminuiu, chamando alguns alunos para passar, mas ninguém quis. Então ele começou a brincar de esconder e achar com um aluno dentro do túnel, o que despertou gargalhadas. Essa atividade não durou muito tempo, pois chegou a hora em que as crianças foram tomar mamadeira. As assistentes foram distribuindo as mamadeiras e algumas tomavam sozinhas, mas outros precisavam da ajuda dos adultos. Depois do momento de lanche, as crianças brincavam livremente pela sala, uns ficavam com brinquedos diversos, outros brincavam na piscina de bolinhas, outros ficavam sentados ou deitados no colchão, outros brincando se olhando no espelho e uma dançava. Na maior parte do tempo, as crianças brincavam sozinhas, poucas vezes havia duas ou mais crianças juntas. Depois disso, a aula encerrou.			
---	--	--	--

ANEXO

ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO - UFES -
CAMPUS GOIABEIRA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Fazeres e saberes produzidos pelos praticantes do cotidiano para a intervenção da Educação Física na Educação Infantil

Pesquisador: AMANDA DE PIANTI ROSA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 07740612.5.0000.5542

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

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 198.740

Data da Relatoria: 05/03/2013

Apresentação do Projeto:

A investigação atenta para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, na busca por uma Educação Física focalizada na criança. Acredita que se assim for reconhecida, ela terá voz e vez e passará a ser sujeito na construção de uma perspectiva pedagógica em que suas ações, representações e histórias serão respeitadas e ouvidas.

Objetivo da Pesquisa:

Discutir a intervenção da Educação Física em turmas do grupo 1 e do grupo 2 de um CMEI de Vitória/ES.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não apresenta riscos. A autora do projeto em questão considera como benefícios os destaques que serão dados aos desafios encontrados para a efetivação da Educação Física; as possibilidades de trabalho com essa etapa do ensino e a visibilidade aos bons trabalhos feitos em turmas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa pretende contribuir com a discussão voltada para a função social da escola destinada a 'pequena infância'.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta o necessário.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário
Bairro: Goiabeiras CEP: 29.090-000
UF: ES Município: VITÓRIA
Telefone: (27) 3335-2711 E-mail: thiago.moraes@ufes.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO - UFES -
CAMPUS GOIABEIRA



Recomendações:

Fazer revisão gramatical.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta pendências. Há apenas necessidade de revisão gramatical, como já foi indicado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que o projeto seja revisado, do ponto de vista gramatical, embora reconheçamos que não há conflitos éticos que o impeça de ser iniciado. Nesse sentido, o projeto está aprovado.

VITORIA, 18 de Fevereiro de 2013

Assinador por:
Thiago Drumond Moraes
(Coordenador)

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário
Bairro: Goiabeiras CEP: 29.090-000
UF: ES Município: VITORIA
Telefone: (27)3335-2711 E-mail: thiago.moraes@ufes.br