

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

BETHÂNIA ALVES COSTA ZANDOMÍNEGUE

**AS PRODUÇÕES CULTURAIS DAS CRIANÇAS COMO EIXO DE
ARTICULAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

VITÓRIA
2018

BETHÂNIA ALVES COSTA ZANDOMÍNEGUE

**AS PRODUÇÕES CULTURAIS DAS CRIANÇAS COMO EIXO DE
ARTICULAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

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

Orientador: Prof. Dr. André da Silva Mello

VITÓRIA
2018

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

Z27p Zandomínegue, Bethânia Alves Costa, 1978-
AS PRODUÇÕES CULTURAIS DAS CRIANÇAS COMO
EIXO DE ARTICULAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO
FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL / Bethânia Alves Costa
Zandomínegue. - 2018.
342 f. : il.

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

1. Educação Física. 2. Educação Infantil. 3. Cultura Popular. I.
Mello, André da Silva. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796


BETHÂNIA ALVES COSTA ZANDOMÍNEGUE

**AS PRODUÇÕES CULTURAIS DAS CRIANÇAS COMO EIXO DE
ARTICULAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação Física.

Aprovada em 30 de novembro de 2018.

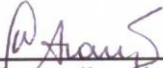
COMISSÃO EXAMINADORA



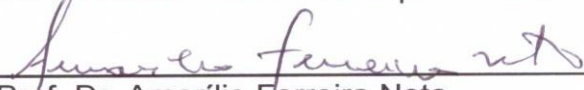
Prof. Dr. André da Silva Mello
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador




Prof. Dr. José Luiz Cirqueira Falcão
Universidade Federal de Goiás



Prof. Dr.ª Vânia Carvalho de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo



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



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

Dedico esta tese às crianças do CMEI AMCC,
sujeitos deste estudo, e às crianças da minha vida:
meus filhos, sobrinhos e afilhados.

AGRADECIMENTOS

Dentre os muitos ensinamentos que recebi do meu orientador, Prof. Dr. André da Silva Mello, está o aprendizado sobre a *gratidão*, reconhecida como, “[...] *um dos sentimentos mais nobres do ser humano*”.

Durante a jornada de formação acadêmica iniciada desde o mestrado, a formação pessoal e a humana sempre estiveram atreladas. Formo-me não apenas doutora-pesquisadora, mas também professora atenta e sensível àqueles com quem compartilho conhecimentos. Obrigada, professor André, por todo o ensinamento, desde perceber/captar a sutileza nas ações das crianças, à capacidade de se colocar de pé e fazer a diferença no mundo, mesmo diante das adversidades da vida. A minha gratidão a você é um sentimento filial. Afinal, eu tenho o mérito de ser a sua primeira orientanda e isso me enche de orgulho!

Agradeço à minha família! Ao meu esposo, Fabrício, pela cumplicidade e confiança. Ao meu filho Felipe por compreender minhas ausências e por cuidar tão bem do seu irmão, por construir juntos uma relação de amizade e parceria admiráveis. Ao meu filho Eduardo pelos bilhetinhos de apoio e declarações deixados na minha mesa, nas páginas do meu caderno, nos livros e por sempre “recarregar a minha bateria”.

À minha mãe, Maria do Carmo, e ao meu pai, Cleber, exemplos de vida e perseverança! Agradeço as orações, a paciência, o amor e o apoio incondicionais!

Aos meus irmãos, Leonardo e Vinícius. Às minhas cunhadas, Lílian e Larissa. Agradeço pela torcida, paciência e auxílios nas horas difíceis. O apoio de vocês foi fundamental nessa jornada. Aos meus sobrinhos, Maria Laura e Davi, que enchem a minha vida de alegria!

Aos amigos do Núcleo de Aprendizagem com a Infância e seus Fazeres (Naif): Anne, Bianca, Bruna, Cássia, Emilly, Fábio, Fernando, Ibsen, Jéssica, Lívia, Luísa Tostes, Luiza Helmer, Maria Cecília, Raquel, Renata, Rodrigo, Vanessa e Vitor. A vocês todo o meu carinho e admiração. Somos uma família e nos ajudamos e torcemos uns pelos outros porque nos respeitamos como irmãos.

De maneira especial, agradeço à Vanessa, amiga de longa data, professora talentosa, competente e dedicada, que me oportunizou compartilhar o seu cotidiano na educação infantil e me ensinou tanto sobre as crianças. Você me permitiu

materializar este estudo. Jamais esquecerei todo o seu esforço no dia a dia do CMEI para que este trabalho se concretizasse.

À Raquel, minha ídola! Muito obrigada pelo apoio e alegria contagiantes. Obrigada pelo melhor presente, o Gabriel.

Agradeço aos membros da banca. Ao professor Amarílio por sua seriedade e competência. Obrigada, professor, pois, desde a graduação, acompanho o seu trabalho e o admiro por não abrir mão dos seus valores e ideais. Agradeço pela grande contribuição na área da História da Educação Física, na qualificação dos estudos realizados nesse campo e pelo esforço empreendido para a abertura desse programa de pós-graduação. A sua história é rica em legados e, se hoje tenho a oportunidade de me pós-graduar nesta “casa”, devo muito ao seu empenho.

Ao professor Falcão agradeço imensamente o cuidado e a dedicação empreendidos para a qualificação deste estudo. Muito obrigada por compartilhar seus conhecimentos e experiências. Admiro a sua simplicidade e o respeito com que nos trata. Agradeço pela grande contribuição nos estudos da Educação Física e das culturas populares.

Ao professor Chicon meu carinho e gratidão! Agradeço pelo trabalho maravilhoso que realiza no campo da Educação Física e inclusão e, principalmente, pela pessoa que é! Obrigada por sua generosidade, desprendimento, alegria e doação.

À professora Vânia minha admiração pela mulher, professora e pesquisadora competente e dedicada. Obrigada por tanta contribuição nos estudos da infância, da educação integral, da cidade, do currículo e da cultura. A você, professora, meu reconhecimento e gratidão.

Agradeço aos colegas do Curso de Educação Física, Esporte e Lazer da Universidade Vila Velha, pela amizade, pelo apoio e aprendizados diários.

Sou grata aos sujeitos deste estudo: professores, diretor, funcionários, famílias e, especialmente, as crianças do CMEI AMCC. A todos que me apoiaram minha gratidão! E a Deus minha vida, pois, se cheguei até aqui, foi porque o Seu amor infinito tem sido o meu sustento!

Combati o bom combate, terminei a corrida, guardei a fé! Desde agora, está reservado para mim a coroa da justiça que o Senhor, o justo Juiz, me dará naquele dia, não somente a mim, mas a todos os que tiverem esperado com amor a sua manifestação (II Tim. 4, 7 - 8).

RESUMO

Esta tese apresenta, como objeto de estudo, as produções culturais das crianças no trabalho pedagógico da Educação Física com a educação infantil, por meio de campos de experiências com temáticas oriundas da cultura popular. Focaliza essas produções culturais como eixo de articulação curricular na educação infantil. Tem como objetivos: analisar como os principais documentos orientadores da educação infantil, no Brasil e no município de Vitória/ES, concebem a criança e, com base nessa concepção, organizam a dinâmica curricular e os modos de operar *na/com* a primeira etapa da educação básica; verificar como a produção acadêmica da Educação Física tem dialogado com esses documentos; investigar de que maneira a mediação pedagógica da Educação Física com a cultura popular se estabelece na dinâmica curricular com os diferentes campos de conhecimento e sujeitos no cotidiano da educação infantil; identificar as produções culturais das crianças na mediação pedagógica da Educação Física com a cultura popular, observando de que forma essas produções podem ser consideradas na dinâmica curricular da educação infantil. Para tanto, combina a Análise Documental, a Pesquisa-Ação Colaborativa e a Etnografia com crianças, dada a natureza do objeto e dos objetivos da pesquisa. Os dados foram produzidos com os diferentes sujeitos (professores de Educação Física, professoras de sala, bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (Pibid/EF/Ufes), equipe pedagógica de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), famílias e crianças), por meio de diferentes fontes, como diário de campo, narrativas, registros de áudio, entrevistas semiestruturadas, imagens iconográficas, vídeos e desenhos das crianças. Os dados produzidos pela Pesquisa-Ação Colaborativa foram submetidos a um processo de análise e categorização por parte da pesquisadora e densamente entrelaçados. A análise interpretativa dos dados etnográficos ocorreu por meio de um processo de articulação interativa entre as categorias de análise. Como num emaranhado de “fios e nós,” as singularidades percebidas no cotidiano da inserção foram articuladas em um processo contínuo de produção do “conhecimento em redes” de sentidos e significados. O conjunto dos dados produzidos pela composição metodológica adotada neste estudo aponta o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, produtora de cultura, e a escola como espaço de diálogo e valorização das produções culturais infantis, como aspectos fundamentais, subjacentes aos principais documentos orientadores da

educação infantil, que favorecem a materialização de um currículo articulado com base na centralidade das crianças e de suas produções. Evidencia que os campos de experiências com as temáticas da cultura popular fomentam importantes canais de comunicação com as produções culturais infantis e as diferentes áreas, linguagens e sujeitos que praticam o cotidiano educativo. Destaca a incorporação dos saberes oriundos das culturas populares nas brincadeiras já praticadas pelas crianças como estratégia que amplia condições para que elas compartilhem e produzam novas culturas. Denota os desafios encontrados para a materialização de um currículo articulado com as diferentes áreas e sujeitos a partir das mediações da Educação Física com a cultura popular, como a questão da religiosidade, a resistência de algumas professoras ao trabalho colaborativo, a ausência de mediação pedagógica e espaço/tempo de planejamento coletivo entre as docentes.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Infantil. Composição Metodológica. Cultura Popular.

ABSTRACT

This thesis presents as object of study the cultural productions of the children in the pedagogical work of Physical Education with the Early Childhood Education, through contents/themes of the popular culture. It focuses these cultural productions as the axis of curricular articulation in Early Childhood Education. It aims to analyze how the main guiding documents of Early Childhood Education in Brazil and in the Vitória/ES conceive the child and, based on this conception, organize the curricular dynamics and the ways of operating in/with the first stage of Basic Education; To verify how the academic production of Physical Education has dialogued with these documents; To investigate in what way the pedagogical mediation of Physical Education with the popular culture is established in the curricular dynamics with the different fields of knowledge and subjects in the daily life of Early Childhood Education; To identify the cultural productions of the children in the pedagogical mediation of Physical Education with the popular culture, observing in what way these productions can be considered in the curricular dynamics of the Early Childhood Education. To do so, it combines Documentary Analysis, Collaborative Action Research and Ethnography with Children, given the nature of the object and objectives of the research. The data were produced with the different subjects (Physical Education teachers, room teachers, scholarship students (Pibid/EF/Ufes), pedagogical team of a Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI), families and children, through different sources such as field diaries, narratives, audio records, semi-structured interviews, iconographic images, videos and children's drawings. The data produced by Collaborative Research-Action were subjected to a process of analysis and categorization by the researcher and densely intertwined. The interpretative analysis of the ethnographic data occurred through a process of interactive articulation between the categories of analysis. As in a entangle of "threads and knots," the singularities perceived in the everyday of insertion were articulated through a continuous process of producing "knowledge in networks" of meaning and signification. The group of data produced by the methodological composition adopted in this study points to the recognition of the child as a subject of rights, producer of culture and school as a space for dialogue and appreciation of children's cultural productions as fundamental aspects, underlying the main guiding documents of Early Childhood Education, which favor the materialization of an articulated curriculum

based on the centrality of children and their productions. It shows that the themes of popular culture foster important channels of communication with children's cultural productions and the different areas, languages and subjects that practice daily education. It highlights the incorporation of these knowledge in the play already practiced by children, as a strategy that expands conditions for them to share and produce new cultures, from these experiences. It denotes the challenges encountered for the materialization of a curriculum articulated with the different areas and subjects from Physical Education mediations with popular culture, such as the question of religiosity, the resistance of some teachers to collaborative work, the absence of pedagogical mediation and space/time of collective planning among teachers.

Keywords: Physical Education. Early childhood education. Methodological composition. Popular culture.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 — A cultura brasileira em retalhos produzidos pelas crianças	31
Imagem 2 — Fachada do CMEI AMCC	40
Imagem 3 — Espaços físicos do CMEI: área externa	41
Imagem 4 — Espaços físicos do CMEI na área interna	42
Imagem 5 — Salas da brinquedoteca, biblioteca, de dança e refeitório.....	42
Imagem 6 — Convite e dança produzidos com as crianças do CMEI RB.....	45
Imagem 7 — Sala de materiais da EF antes da faxina	50
Imagem 8 — Organização da sala de materiais de EF	50
Imagem 9 — Relação e amizade com as crianças	60
Imagem 10 — Bolinha de sabão	62
Imagem 11 — Brincadeira de roda.....	115
Imagem 12 — Encontro com as professoras, equipe pedagógica e pesquisadora.....	123
Imagem 13 — Temáticas que despertavam interesse nas professoras.....	128
Imagem 14 — Temáticas menos atrativas para as professoras.....	128
Imagem 15 — Brincadeira com a palavra sustentabilidade	129
Imagem 16 — Brincadeira com a palavra cultura.....	129
Imagem 17 — Etapa inicial de construção do Projeto Institucional	131
Imagem 18 — Letra da canção <i>A nossa casa</i>	133
Imagem 19 — Professoras de EF e de sala compartilhando seus projetos ...	135
Imagem 20 — Produções das crianças sobre a temática “casa”	135
Imagem 21 — Resgate da memória lúdico-brincante através da história infantil.....	146
Imagem 22 — Páginas do livro <i>Brincando na escola</i>	147
Imagem 23 — Expressões de brincadeiras.....	148

Imagem 24 — Crianças produzindo desenhos e narrativas sobre brincadeiras.....	149
Imagem 25 — Representações sobre o universo lúdico das crianças	150
Imagem 26 — Desenhos das crianças sobre espaços e brinquedos da escola.....	151
Imagem 27 — Desenho da brincadeira de ataque e defesa	152
Imagem 28 — Desenhos produzidos pelas crianças sobre brincadeiras infantis.....	154
Imagem 29 — Pinturas em técnica Naïf de autoria de Ângela Gomes	158
Imagem 30 — Chegada do Pibid/EF/Ufes no CMEI e encontro de formação	160
Imagem 31 — Páginas do livro produzido na articulação da EF com as crianças e as famílias.....	181
Imagem 32 — Capas do livro	182
Imagem 33 — Tarde de autógrafos.....	183
Imagem 34 — Pesquisadora e crianças na EF	184
Imagem 35 — Professora de EF na articulação com o CMEI	185
Imagem 36 — Articulação entre professoras de EF e de sala	187
Imagem 37 — Proposta de articulação com a EF	187
Imagem 38 — Casa de tijolinhos.....	190
Imagem 39 — Ação colaborativa EF e Pibid/EF/Ufes na construção da casinha.....	190
Imagem 40 — Colaboração para montar a biblioteca	199
Imagem 41 — Painel do projeto da Educação Física.....	204
Imagem 42 — Bilhete da EF com sugestão da família.....	207
Imagem 43 — Professora de EF na articulação com os bolsistas do Pibid/EF/Ufes	210
Imagem 44 — Encontros formativos com o Pibid/EF/Ufes.....	211
Imagem 45 — Rodinha de conversas com as crianças	217

Imagem 46 — Participação e escuta da criança pelo desenho.....	222
Imagem 47 — Professora registrando a narrativa da criança	222
Imagem 48 — Bilhete da EF com sugestão da família.....	224
Imagem 49 — Articulação pedagógica mediada pela EF	227
Imagem 50 — Brincadeiras populares ilustradas pelas crianças	241
Imagem 51 — Reação das crianças à pesquisadora a partir da brincadeira expressiva	245
Imagem 52 — Brincadeira expressiva com o bastão	246
Imagem 53 — Tela de Ângela Gomes – Igreja dos Reis Magos	254
Imagem 54 — Menino produzindo música	256
Imagem 55 — Menino criando brincadeira.....	258
Imagem 56 — Processo de adesão das crianças à temática da dança	264
Imagem 57 — Crianças representando o movimento do terremoto no ensaio da dança.....	267
Imagem 58 — Menino e menina mostrando golpes de capoeira	275
Imagem 59 — História da capoeira encenada pelas crianças	277
Imagem 60 — Menino brincando de pique com movimentos da capoeira	280
Imagem 61 — Experimentações das crianças no aprendizado da capoeira..	282
Imagem 62 — Crianças aprendendo a bananeira.....	284
Imagem 63 — Crianças brincando de caranguejo pegador	285
Imagem 64 — Conversa com as crianças por meio de obra de arte.....	288
Imagem 65 — Produções culturais das crianças na articulação com diferentes linguagens	290
Imagem 66 — Crianças em apresentação de capoeira no festival do CMEI .	291
Imagem 67 — Desenho de capoeira	292
Imagem 68 — Desenho da capoeira no Festival.....	293
Imagem 69 — Estátuas de ginga	295

Imagem 70 — Crianças cantando músicas de capoeira com brinquedos sonoros da escola.....	297
Imagem 71 — Desenho de criança sobre instrumentos da capoeira.....	298
Imagem 72 — Experiências com o maculelê	300
Imagem 73 — Oficina de costura com as famílias	303
Imagem 74 — Professora de Educação Especial e mães confeccionando calças de capoeira	304
Imagem 75 — Preparação para o festival de dança	305
Imagem 76 — Diálogo com e entre as crianças a partir da pintura.....	308
Imagem 77 — Brincadeira de roda inventada pelas meninas	308
Imagem 78 — Página do livro de EF sobre brincadeiras populares.....	309
Imagem 79 — Mapa das brincadeiras.....	311

LISTA DE SIGLAS

AMCC — Ana Maria Chaves Colares
ANPED — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASG — Assistente de Serviços Gerais
BNCC — Base Nacional Curricular Comum
CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB — Câmara de Educação Básica
CEFED — Centro de Educação Física e Desportos
CEP — Comitê de Ética e Pesquisa
CMEI — Centro Municipal de Educação Infantil
CNE — Conselho Nacional de Educação
COHAB-ES — Companhia Habitacional do Espírito Santo
CST — Companhia Siderúrgica de Tubarão
CVRD — Companhia Vale do Rio Doce
DCNEB — Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DCNEI — Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA — Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES — Instituições de Ensino Superior
LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC — Ministério da Educação
NAIF — Núcleo de Aprendizagem com as Infâncias e seus Fazeres
PIBID — Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PMV — Prefeitura Municipal de Vitória
PNAD — Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE — Plano Nacional de Educação
RCNEI — Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEME — Secretaria Municipal de Educação
TCLE — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFES — Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	DELIMITAÇÃO E APROXIMAÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO	18
1.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	19
1.3	OBJETIVOS.....	28
1.4	ITINERÁRIO DA PESQUISA	29

CAPÍTULO II

2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	31
2.1	O CONTEXTO DA PESQUISA.....	40
2.2	OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA EM USO: A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA E A ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS	48
2.3	PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS NO CONTEXTO COMPARTILHADO.....	54
2.3.1	Procedimentos para a produção e interpretação de dados com base na Pesquisa-Ação Colaborativa	54
2.3.2	Procedimentos para a produção e interpretação de dados com base na Etnografia com crianças	57

CAPÍTULO III

3	CRIANÇA, CURRÍCULO, CULTURA POPULAR E COTIDIANO	62
3.1	CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, CULTURA E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM OS DOCUMENTOS ORIENTADORES E COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	63
3.1.1	Concepção de criança.....	67
3.1.2	Organização curricular	71
3.1.3	Corpo/movimento	82
3.1.4	Jogo/brincadeira.....	86
3.2	CULTURA, CULTURA POPULAR E COTIDIANO: CONCEITOS E CONTEMPORANEIDADE	91
3.2.1	Cultura popular: a construção histórica de um conceito.....	92
3.2.2	Cultura popular e contemporaneidade	102
3.2.3	O cotidiano como espaço de criações.....	110

CAPÍTULO IV

4	PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA E ARTICULAÇÃO CURRICULAR MEDIADAS PELA CULTURA POPULAR.....	115
4.1	O PROJETO INSTITUCIONAL.....	117
4.2	SOBRE O PLANO DE AÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	141
4.3	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ARTICULAÇÃO CURRICULAR.....	164

4.3.1	Mudança de representação sobre a Educação Física no cotidiano compartilhado	202
4.3.2	A relação dialógica da Educação Física com o Pibid/EF/Ufes ...	209
4.3.3	A relação dialógica da Educação Física com as crianças e as famílias	215
4.3.4	A Educação Física no cotidiano das redes de significados tecidas pelos sujeitos em “relação”	225
4.3.5	E quando há implicações sobre a criança?	232

CAPÍTULO V

5	AS PRODUÇÕES CULTURAIS DAS CRIANÇAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	241
5.1	A CENTRALIDADE DAS CRIANÇAS NAS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS COM A CULTURA POPULAR.....	270
5.1.1	Experiências com a capoeira.....	273
5.2	PRODUÇÕES CULTURAIS DAS CRIANÇAS NA ARTICULAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	301
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	311
	REFERÊNCIAS	319
	APÊNDICES.....	334

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

1.1 DELIMITAÇÃO E APROXIMAÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO

Esta tese¹ apresenta, como objeto de estudo, as produções culturais das crianças no trabalho pedagógico da Educação Física com a educação infantil (EI), por meio de campos de experiências² com temáticas da cultura popular.³ Focaliza essas produções culturais como eixo de articulação curricular na EI.

Nossa aproximação ao objeto é decorrente da experiência vivenciada no Mestrado em Educação Física (EF) na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes/2010). Na ocasião, por meio dos pressupostos teórico-metodológicos dos Estudos com o Cotidiano (CERTEAU, 1994), “mergulhamos” no dia a dia de uma escola pública, onde buscamos compreender os usos e as apropriações da cultura popular nas aulas de EF. Almejávamos, com isso, valorizar os saberes que perpassam pelos cotidianos escolares, mas que nem sempre são privilegiados nos currículos prescritos.

A realização desse estudo nos permitiu verificar as possibilidades de uma ação pedagógica estabelecida nas relações com os saberes provenientes da cultura local compartilhada pelos alunos e os desafios encontrados para efetivar o trabalho pedagógico mediado pela cultura popular. Percebemos que as práticas estabelecidas pelos sujeitos no ambiente educacional não se restringiam ao que estava prescrito nos documentos pedagógicos, mas eram, permanentemente, resignificadas na dinâmica do cotidiano, em prol da produção de sentidos.

Concluimos esse trabalho em 2012, com a dissertação *A cultura popular nas aulas de Educação Física: usos e apropriações em uma escola pública na Serra/ES*,

¹ O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP – Goiabeiras), conforme o Parecer Consubstanciado, nº 1.459.317.

² Os campos de experiências incluem as práticas sociais e culturais das crianças e as múltiplas linguagens simbólicas presentes nas instituições infantis (BNCC, 2017).

³ Da mesma forma que Carneiro (2009), adotaremos o termo “cultura popular” no singular, por uma questão de conforto na escrita, mas reconhecemos e assumimos sua dimensão plural “culturas populares”.

posteriormente, publicada em livro.⁴ Essa experiência despertou o desejo de ampliar nossa compreensão acerca de ações pedagógicas envolvendo a cultura popular e o protagonismo do aluno nos processos de produção do conhecimento nos diferentes níveis de escolarização.

Ao perceber a dinâmica do currículo produzido na EI, tomamos como base as orientações legais para essa etapa da educação, que considera a criança um sujeito histórico, de direitos e produtor de cultura, bem como reconhece que a produção de saberes na EI deve ocorrer por meio de ações organizadas que considerem a participação dela nesse processo (BRASIL, 2013, 2016).

Associado a isso, aproximamo-nos dos pressupostos teórico-metodológicos que orientam os estudos sobre a infância e a EI no *Núcleo de Aprendizagem com as Infâncias e seus Fazeres* (Naif)⁵ e, com base nos referenciais da Sociologia da Infância (SIROTÁ, 2001; MONTADON, 2001; SARMENTO, 2008; CORSARO, 2005; 2009; QVORTRUP, 2010) e nos Estudos com o Cotidiano (CERTEAU, 1994), estendemos nossas reflexões para o contexto da educação infantil. Esse ideal culminou na nossa inserção no Programa de Doutorado em Educação Física na Ufes, na Linha de Pesquisa *Educação Física, Currículo e Cotidiano Escolar*.⁶

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - nº 9.394/1996) estabelece a EI como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Essa mesma lei, a partir da Medida Provisória nº 746, de 2016, instituiu a EF como componente curricular obrigatório da Educação Básica, com prática facultativa ao aluno, conforme a seguinte descrição: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno [...]” (BRASIL, 1996, Art. 26, § 3º., redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016).

⁴ Livro: *A cultura popular nas aulas de Educação Física* (ZANDOMÍNEGUE; MELLO, 2014).

⁵ Grupo de pesquisa do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo ao qual somos vinculada.

⁶ Fomos bolsista do programa de financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes, Brasil (2014 - 2018).

Essa determinação legal intensificou as discussões em torno da EF na EI. Na última década, o número de crianças matriculadas na EI aumentou significativamente.⁷ Parte desse aumento se deve às prerrogativas do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024), que estabeleceu como Meta 1 universalizar, até 2016, a EI na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos, até o final da atual vigência.⁸

A análise da trajetória de construção dessas normatizações indica, nas “[...] lutas e tensões, conquistas gradativas na construção de políticas públicas para a infância” (CÔCO, 2013, p.110) e evidencia os avanços da EI, tanto em relação à sua expansão, quanto à concepção de infância e de educação que orientam os principais documentos norteadores das práticas pedagógicas para essa etapa de ensino.

Nesse trajeto, destacamos o reconhecimento da EI como direito da criança, opção da família e dever do Estado (BRASIL, 1988, 1990); a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), que regularizou o direito de toda criança ter acesso à educação; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que reconhece as creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos como parte do sistema educacional, primeira etapa da Educação Básica; o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (BRASIL, 1998), que destaca a importância do corpo e do movimento nas ações pedagógicas na EI; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (BRASIL, 2009, 2013); e a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017) com orientações para a organização da EI. O percurso de implantação e desenvolvimento dessas normativas para a EI esboça as diversificadas concepções de infância e de criança, subjacentes às práticas pedagógicas e aos documentos orientadores da educação no Brasil.

⁷ O número de crianças de quatro a cinco anos matriculadas na pré-escola aumentou de 72,5% para 89,5%, entre 2005 e 2014, segundo levantamento feito pelo Movimento Todos pela Educação, com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada anualmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (PORTAL BRASIL. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/01/numero-de-criancas-na-pre-escola-aumentou-em-uma-decada>>. Acesso em: 4 fev. 2016).

⁸ A Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal.

Ao indicar ampliação das formas e maneiras de se conceber as crianças, a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2013) orienta que as práticas educativas nas instituições infantis promovam a formação participativa e crítica das crianças e criem contextos que as eduquem para a cidadania, para a expressão de sentimentos, ideias e questionamentos. Para isso, a valorização da autonomia, da solidariedade e do respeito às diferentes culturas constituem os princípios éticos fundamentais sinalizados por essas diretrizes.

Mais recentemente, a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017), demarca os “campos de experiências⁹” como centrais nos processos educativos de crianças. De acordo com esse documento, a função sociopolítica e pedagógica das instituições de EI pressupõe assumir a responsabilidade de promover a educação integral da criança, contribuir na construção de sua identidade e garantir a ela o acesso aos bens culturais historicamente construídos.

Apesar dos avanços na concepção de criança e infância, subjacentes nos principais documentos orientadores da EI no Brasil (MELLO *et al.*, 2016), na prática, ainda existem representações que negam a autonomia das crianças e as consideram como seres incompletos, incapazes, que precisam ser “preenchidos” pelo adulto, para que possam alcançar a sua maturidade (SARMENTO, 2008).

No contexto educacional, algumas concepções se destacam, dentre elas, a concepção de EI *assistencialista*, gerada no âmbito das políticas de assistência social, atendendo às demandas das crianças carentes. Nessa concepção, a escola funciona como um “depósito de crianças”, em que prevalece o cuidado e a assistência a elas.

Outra concepção está associada à questão do *universalismo*. Nela o desenvolvimento infantil é visto como um processo fixo, determinado pela maturação biológica do organismo, que ocorre da mesma maneira com todas as crianças, independentemente das suas condições históricas e socioculturais. Essa concepção desconsidera os padrões de universalidade e alteridade que envolvem os indivíduos. Embora haja princípios de desenvolvimento semelhantes, existem fatores contextuais que interferem nas características particulares dos sujeitos. Ao

⁹ Os campos de experiências em que se organiza a BNCC são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017).

desconsiderar essas questões, as ações pedagógicas são empreendidas de forma padronizada para todos os infantis.

Destacamos, ainda, a concepção de EI *escolarizante*, em que as instituições focalizam a alfabetização e a instrumentalização da criança para o ingresso no ensino fundamental. Na modernidade, a razão cognitivista é o que marca as ações para a aprendizagem e indica a maneira funcionalista com que as instituições educacionais têm tratado o corpo e o movimento, os jogos e as brincadeiras, a organização curricular, dentre outras dimensões do cotidiano da EI (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

No campo da Psicologia, as correntes teóricas, especialmente as psicanalíticas e as construtivistas, também compartilham ideias em relação às formas de comportamentos e racionalidades das crianças, inerentes à concepção moderna de infância, em que o imaginário infantil é concebido pela expressão de um *déficit*. Essa compreensão justifica o fato de as crianças “imaginarem” o mundo pela falta da formação de um pensamento objetivo ou racional em relação à realidade. Para Sarmiento (2003) a ideia do *déficit* dessas compreensões está relacionada com a negatividade na definição da criança, que, segundo o autor, constitui um pressuposto epistêmico na construção social da infância pela modernidade: “[...] criança é o que não fala (*infans*), o que não tem luz (o *a-luno*), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, [...] o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão” (SARMENTO, 2003, p. 3).

Essas concepções reforçam o caráter de subalternidade infantil. Conforme Sarmiento (2015), em consequência disso, decorrem as práticas educativas que inibem o reconhecimento das experiências culturais das crianças e prejudica o diálogo com os saberes locais nos diferentes contextos em que as escolas estão inseridas. Privilegia-se a formação individualizada ao invés de promover a socialização. Predomina o controle disciplinar, com pouco estímulo à autonomia e à participação das crianças. Valoriza-se a instrução/alfabetização¹⁰ e pouca ênfase é dada à educação integral.

¹⁰ O uso de duas ou mais palavras “juntas” ao longo do texto não resulta em novo sentido para elas, mas expressa, cada qual a seu modo, o significado de uma e de outra. Exemplo: ensino/aprendizagem, sentido/significado.

Segundo Mello *et al.* (2012a), essas ações visam a adequar as crianças às formas escolares posteriores. A possibilidade de se conceber uma educação que promova a formação delas em sua totalidade é colocada em segundo plano em detrimento de uma perspectiva funcionalista.

Com base nesses apontamentos, questionamos: quais concepções de criança estão subjacentes aos principais documentos orientadores da EI no Brasil? Como esses documentos organizam a dinâmica curricular e os modos de operar *na/com* essa primeira etapa da Educação Básica no país? Como a produção acadêmica da EF tem dialogado com esses documentos?

Em relação à EF, Mello *et al.* (2012a), Assis *et al.* (2013) e Martins (2015) afirmam que as reflexões acerca da inclusão desse componente curricular na EI vêm se ampliando. No entanto, também nesse campo se efetivam práticas pedagógicas que divergem em relação às concepções de infância, de crianças e de currículo na EI.

De acordo com Mello *et al.* (2015), ao longo da história, as ações pedagógicas da EF na EI têm se caracterizado por perspectivas maturacionais, em que as crianças são consideradas como “sujeitos universais”, submetidas a processos de desenvolvimento determinados por etapas fixas de maturação cognitiva e psicológica. Nesse viés, destacam-se as concepções desenvolvimentistas, construtivistas e psicomotoras. Sayão (2002) afirma que, mesmo quando não opera com essas concepções pedagógicas, a EF tem adotado modelos que não foram desenvolvidos para essa etapa da Educação Básica, desconsiderando as singularidades da criança e das instituições de educação infantil.

Na criança, o corpo e o movimento são os principais meios pelos quais ela constrói seu conhecimento, interage com o meio físico, social, comunica-se, relaciona-se e forma a sua identidade. Apesar desse entendimento, Assis *et al.* (2013) apontam para a necessidade de se efetivar práticas pedagógicas na EF com a EI em consonância com a noção de criança como “sujeito de direitos”, histórica e socialmente situada, que produz cultura e é protagonista dos processos de socialização empreendidos pelas instituições educacionais.

Sobre a especificidade da EF na EI, Buss-Simão (2005, p. 164) sinaliza que os “[...] fenômenos da cultura que se expressam a nível corporal, bem como a ampliação, a vivência e a criação das culturas infantis de movimento,” são os objetos com os quais a EF deve interagir para assegurar a sua função pedagógica. A cultura lúdica infantil é o objeto da EF na EI.

Assim, destacamos a importância de se promover experiências pedagógicas centradas no reconhecimento da criança como produtora de cultura, que contemplem as suas necessidades e interesses, bem como as especificidades das instituições educacionais. Para isso, a articulação com as diferentes linguagens – verbal, corporal, musical, artísticas, dentre outras – é fundamental nesse processo (AYOUB, 2001).

De acordo com Geertz (2001, p. 170), a escola deve repensar o processo educacional e estar atenta aos sujeitos crianças. Para ele é preciso considerar

[...] até o bebê e a criança pré-escolar como agentes ativos, determinados a dominar uma forma particular de vida, a desenvolver um modo operacional de ser/estar no mundo. [Isso] exige que se repense todo o processo educacional. Trata-se menos de dar à criança algo que lhe falta do que de facilitar algo que ela já tem: o desejo de dar sentido ao *self* e aos outros, o impulso de compreender que diabo está acontecendo.

Nesse intuito, como conceber a mediação pedagógica da EF na EI em consonância com o reconhecimento da criança como produtora de cultura, protagonista do seu processo de socialização, assegurando a escola como lugar de afirmação das culturas infantis? Para responder a essas questões, empreendemos, neste estudo, uma aproximação com as produções culturais presentes no contexto educacional de nossa inserção. Adotamos a cultura popular como temática a ser desenvolvida na EI em diálogo com as orientações legais para essa etapa do ensino.

O nosso entendimento acerca da cultura popular se fundamenta na perspectiva da “produção de sentidos e significados” proposta por Certeau (1994). São os usos e apropriações que as pessoas fazem dos produtos culturais disponíveis para o “consumo” que conferem à cultura uma dimensão popular. O “popular” é expresso pelas “artes de fazer” o cotidiano dentro de um ambiente social. Para Certeau (1994), a cultura popular é produzida na comunidade, nas

inventividades dos sujeitos, advindas dos “usos e das maneiras de viver” com os produtos culturais disponíveis para o consumo. As pessoas [e aí se incluem as crianças] não absorvem passivamente os bens culturais disponíveis para o consumo, mas o fazem imprimindo sobre eles as suas marcas. Ao buscar e criar as diversificadas formas de apropriações culturais, os sujeitos recriam outras, produzindo culturas.

Conforme Abreu (2003), a cultura popular não é um conceito que possa ser definido como uma fórmula imutável e limitante, mas uma “perspectiva”, no sentido de ser mais um ponto (de vista) para se observar a sociedade e sua produção cultural. A ideia da autora pode ser associada à compreensão de cultura como um “contexto”, “[...] algo dentro do qual eles [os acontecimentos] podem ser descritos de forma inteligível” (GEERTZ, 1989, p. 24). Não há como explicar um costume particular senão por meio da relação com o contexto cultural de sua produção.

No âmbito legal da educação brasileira, Ponso e Araújo (2016) afirmam que, desde o início do século XXI, têm sido elaborados programas de governo com o objetivo de ampliar o acesso à cultura, ao esporte e ao lazer nas escolas públicas brasileiras. Em especial na última década, houve uma transformação nesse contexto, com a promulgação de leis que asseguram entrada aos conhecimentos advindos de diferentes matrizes culturais, o que ampliou o diálogo da escola pública com as comunidades, os diversos saberes, bem como o reconhecimento das expressões de culturas como complementares ao processo de formação humana.

Dentre as iniciativas do governo, no âmbito legal, destacamos o Plano Nacional da Educação (Lei nº 13.005/2014), que tem como princípio geral o respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, a valorização da diversidade, da inclusão e dos profissionais da educação. Entre as estratégias previstas nas metas estabelecidas para a universalização do ensino fundamental de nove anos, está:

Promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos alunos dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural (BRASIL, 2014, p. 20).

Também no plano legal, a Lei nº 10.639/2003 torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil. Posteriormente, essa lei foi alterada pela Lei nº 11.645/2008, que inclui, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2003, 2008).

Em consonância com a legislação em vigor e assumindo, como aporte teórico para nossas análises, os pressupostos da Sociologia da Infância¹¹ e dos Estudos com o Cotidiano (CERTEAU, 1994), empreendemos um projeto investigativo centrado no reconhecimento da criança como produtora de cultura e das instituições como lugar de afirmação das culturas infantis.

Nesse sentido, perspectivamos que os Estudos com o Cotidiano (CERTEAU, 1994) ampliem nossas possibilidades de compreensão do contexto das produções de culturas empreendido pelas crianças nas suas práticas inventivas. Para Certeau (1994), somente por meio de uma aproximação às práticas será possível captar/perceber as produções que dão sentido às operações empreendidas pelos sujeitos e estabelecer, a partir delas, uma “teoria das práticas”.

Com base nessas problematizações e atenta às especificidades dos nossos objetivos, assumimos, neste estudo, uma composição metodológica. Articulamos a Análise Documental (CELLARD, 2008) e Bibliográfica com a Pesquisa-Ação Colaborativa (IBIAPINA, 2008) e a Etnografia com crianças (CORSARO, 2009).

Pela Análise Documental bibliográfica, empreendemos uma investigação nos marcos legais da EI no Brasil e no município, para identificar as concepções subjacentes a esses documentos, no que se refere à criança, à infância e à educação na primeira infância. Complementamos este estudo com uma revisão acerca da produção acadêmica da EF, no intuito de observar como essas produções dialogam com esses documentos e, do mesmo modo, buscamos ampliar o nosso entendimento sobre alguns conceitos considerados “chave” para a realização deste estudo, que são: a *cultura*, a *cultura popular* e o *cotidiano*.

¹¹ A Sociologia da Infância é constituída por cientistas sociais de diferentes matrizes teóricas e de diversas partes do mundo. É composta pelas tradições anglo-saxônica (QVORTRUP), francófona (SIROTA; MONTANDON) e a lusófona (SARMENTO). Subdivide-se nas correntes Crítica, Estruturalista e Interpretativa, que se distinguem pelo objeto de estudo, pelos construtos teóricos, pelas metodologias de pesquisa e pelas temáticas que privilegiam. Em função do nosso objeto de estudo, privilegiaremos o diálogo com a Corrente Interpretativa, que busca compreender a ação das crianças na sua diversidade cultural.

Por meio da Pesquisa-Ação Colaborativa, efetuamos um processo investigativo-formativo com a professora do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), os bolsistas de iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid),¹² outros membros da comunidade escolar e as famílias, cujo objetivo foi identificar os desafios e as possibilidades de articulação entre os diferentes campos de conhecimento e sujeitos no cotidiano da educação infantil, a partir das mediações com a cultura popular. Já a Etnografia com crianças foi adotada, especialmente, como meio para estreitar nossa comunicação com os infantis, de modo a captar/compreender as suas produções culturais a partir das relações que eles estabeleceram com a cultura popular tematizada na EF.

A escola, a família, o bairro e a cidade são alguns ambientes sociais compartilhados pelas crianças e pelos adultos, nos quais, sob várias influências, se produzem culturas. Vislumbrar a cultura popular como potencial pedagógico significa empreender diálogos com os saberes que são produzidos na realidade cultural das crianças, trazendo-os para os espaços de formação, de modo a potencializar o seu protagonismo. Assim, partimos do pressuposto de que um trabalho pedagógico com a cultura popular, centrado no protagonismo da criança e nas suas produções culturais, pode contribuir para a materialização de um currículo que atenda às especificidades da educação da primeira infância.

Com base nessa hipótese, questionamos: a mediação pedagógica da EF com a cultura popular favorece a articulação curricular entre diferentes campos de conhecimentos e sujeitos no cotidiano da EI? Essa ação potencializa as produções culturais das crianças? De que forma essas produções podem ser consideradas no trabalho da EF com a EI?

Diante dessas questões, torna-se, ainda, oportuno discutir sobre o modo como as práticas pedagógicas são empreendidas no interior das instituições infantis, observando se as experiências educativas expressas nas produções culturais das crianças impactam o seu processo formativo e a sua dimensão curricular na EI.

¹² O Pibid é um programa do Governo Federal, financiado pela Capes, que concede bolsas a alunos participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino (ver em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>). Acompanhamos os bolsistas do Curso de Licenciatura em Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo (Cefd/Ufes).

Nessa perspectiva, defendemos a hipótese (tese) de que as produções culturais das crianças, mediadas pela cultura popular, potencializam o trabalho pedagógico com a EI, sobretudo no processo de articulação curricular e no reconhecimento da centralidade delas.

1.3 OBJETIVOS

Visando a responder a esses questionamentos, inicialmente, empreendemos uma análise documental acerca das concepções subjacentes à Base Nacional Curricular Comum (BNCC)¹³ e à organização da EI proposta por ela, relacionando-a com documentos que a precederam, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)¹⁴ e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs).¹⁵ Também trouxemos, nessas análises, o documento Um Outro Olhar, que orienta a educação infantil no município de Vitória/ES, *locus* deste estudo. Com base na especificidade do nosso objeto, identificamos como a produção acadêmica da Educação Física tem dialogado com esses documentos.

Consideramos central iniciar nossas análises a partir da identificação das concepções inerentes aos principais documentos que orientam a EI no Brasil, pois o mote central deste estudo, que relaciona o protagonismo da criança, as produções culturais e a articulação curricular, está ancorado em determinados princípios acerca da criança e dos modos de operar com ela na EI, sem os quais não seria possível a materialização de um trabalho pedagógico com base nessas perspectivas, na primeira etapa da Educação Básica do país.

Na sequência, objetivamos identificar as produções culturais das crianças nas mediações da EF com a cultura popular, observando de que forma essas produções repercutiam no trabalho pedagógico com a EI.

¹³ Assumimos a Base Nacional Comum Curricular como parâmetro das nossas análises por ser esse o documento com discussão em voga, especialmente preparado com a proposta de um currículo mínimo para a Educação Básica no Brasil. Para este estudo, consideramos a versão preliminar disponibilizada no Portal da Base Nacional Comum Curricular que possibilitou o diálogo e a participação da sociedade nesse processo (BRASIL, 2015).

¹⁴ O Referencial Curricular Nacional traz um conjunto de orientações de caráter pedagógico para o desenvolvimento do trabalho educativo com crianças, considerando o aspecto cultural das diferentes regiões do país (BRASIL, 1998).

¹⁵ Em 2009, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil, que reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e as propostas pedagógicas e curriculares de educação infantil (BRASIL, 2009).

Ao direcionarmos a atenção para o nosso objeto de estudo a partir da EF, não negamos o contexto de inter-relação no cotidiano em que essas práticas são produzidas. Considerando que o currículo da EI não se organiza de maneira disciplinar e tampouco a criança é concebida como sujeito fragmentado, ampliamos nossas análises para o modo operacional como o protagonismo da criança e as suas produções culturais se manifestavam na dinâmica curricular da escola.¹⁶ Nosso intuito foi identificar quais são os desafios e as possibilidades de articulação entre os diferentes campos de conhecimento e sujeitos no cotidiano da educação infantil, a partir das mediações com a cultura popular.

Em síntese, objetivamos:

- a) analisar como os principais documentos orientadores da educação infantil no Brasil e no município de Vitória/ES concebem a criança e, com base nessa concepção, como organizam a dinâmica curricular e os modos de operar *na/com* a primeira etapa da Educação Básica;
- b) verificar como a produção acadêmica da Educação Física tem dialogado com esses documentos;
- c) investigar de que maneira a mediação pedagógica da Educação Física com a cultura popular se estabelece na dinâmica curricular com os diferentes campos de conhecimento e sujeitos no cotidiano da educação infantil;
- d) identificar as produções culturais das crianças na mediação pedagógica da Educação Física com a cultura popular, observando de que forma essas produções podem ser consideradas na dinâmica curricular da educação infantil.

1.4 ITINERÁRIO DA PESQUISA

Para responder aos objetivos propostos, este estudo seguiu o seguinte itinerário: no Capítulo I, delimitamos e contextualizamos o objeto da pesquisa, indicando nossa aproximação a ele. Apresentamos nossa tese, as questões norteadoras, os objetivos e o itinerário do trabalho.

¹⁶ Embora reconheçamos que a educação infantil não se organiza conforme a lógica escolarizante das etapas posteriores do processo educativo, em alguns momentos do texto, usaremos o termo “escola” em alusão a essa etapa da educação.

No Capítulo II, *Percurso metodológico*, justificaremos nossa opção metodológica, demarcando o contexto da pesquisa e os procedimentos adotados para a produção e análise dos dados.

Intitulado *Criança, currículo, cultura popular e cotidiano*, o Capítulo III apresenta uma Análise Documental (CELLARD, 2008) e Bibliográfica, empreendida com base nos principais documentos que norteiam a EI brasileira e municipal, para compreender como esses documentos concebem a criança, organizam a dinâmica curricular e os modos de operar com elas na EI. Incluímos, neste capítulo, um estudo sobre os conceitos de cultura, cultura popular e cotidiano, sistematizado com base nos referenciais teóricos da História Cultural (CHARTIER, 1990) e dos Estudos com o Cotidiano (CERTEAU, 1994), no intuito de ampliar o nosso entendimento sobre essas noções e situá-las no debate contemporâneo e no corpo do trabalho.

No Capítulo IV, *Pesquisa-Ação Colaborativa e articulação curricular mediadas pela cultura popular*, analisaremos o Currículo da educação infantil do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) compartilhado. Neste tópico abordaremos questões como: a elaboração do projeto institucional; o Plano de Ação da Educação Física; o Pibid/EF/Ufes; a Educação Física e o trabalho articulado no cotidiano do CMEI. Faremos nossas análises a partir dos dados extraídos da Pesquisa-Ação Colaborativa (IBIAPINA, 2008), que mostram nossas ações colaborativas envolvendo o corpo pedagógico da escola, as famílias e os bolsistas do Pibid/EF/Ufes.

No Capítulo V, *As produções culturais das crianças no cotidiano da educação infantil*, a partir dos dados produzidos/captados pela Etnografia com crianças (CORSARO, 2009), discutiremos a centralidade das crianças nas mediações pedagógicas da Educação Física com a cultura popular e aprofundaremos nossas análises acerca das produções culturais das crianças na articulação curricular com a EI.

Por fim, nas *Considerações finais*, retomaremos as questões que orientam este estudo, para que, com base nas análises realizadas, possamos atender aos objetivos propostos e sinalizar outras possibilidades de reflexões sobre a temática.

CAPÍTULO II

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Imagem 1 — A cultura brasileira em retalhos produzidos pelas crianças



Fonte: Acervo da pesquisa.

Esta tese apresenta uma composição metodológica que combina a Análise Documental (CELLARD, 2008), a Pesquisa-Ação Colaborativa (IBIAPINA, 2008) e a Etnografia com Crianças (CORSARO, 2009), dada a natureza do nosso objeto e dos objetivos da pesquisa.

Como num caminho, constituído e moldado pela própria prática de pesquisar, o *design* metodológico desta pesquisa atendeu às especificidades e emergências decorrentes da nossa relação com os sujeitos e desses com o objeto. Nesse viés, articulamos os elementos entre si, em um processo de construção permanente, ao longo do percurso da investigação.

O caráter interdisciplinar nas pesquisas qualitativas já é apontado por alguns autores, tanto para a produção de teorias, quanto para os aspectos metodológicos (NEVES, 2006). Becker (1993) defende que os pesquisadores tenham uma “liberdade para inventarem” métodos que solucionem problemas decorrentes das pesquisas. Godoy (1995) afirma que, em um estudo, nem todas as questões são dadas de antemão como hipóteses estabelecidas, separação sujeito-objeto,

neutralidade científica e outras variáveis, mas se definem ao longo do processo. Gaio, Carvalho e Simões (2008, p. 148) sinalizam que, em uma pesquisa científica, “[...] existem caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize,” indicando possibilidades de haver mais de um método em relação. Goldenberg (2002) pontua que o que determina o percurso de uma pesquisa é o problema e não o método.

A análise desses autores sugere críticas a modelos de investigação que, a *priori*, determinam sobre os resultados do estudo, elegem categorias em prol de uma padronização dos resultados e separam sujeito do objeto. Contrário a essa lógica, esses autores assumem um enfoque plural para essa questão no campo das Ciências Sociais. Minayo (2008) assevera o potencial criativo do pesquisador para encaminhar uma investigação. O autor destaca a criatividade como parte da metodologia, fundamentada nas concepções teóricas de abordagem e no conjunto de técnicas que possibilitam apreender a realidade.

Cada metodologia que compõe o arranjo deste estudo está articulada a um objetivo específico. Pelo primeiro método, empreendemos uma análise dos principais documentos que orientam a EI brasileira e a EI no município de Vitória/ES, *locus* deste estudo. São eles: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs, 2009, 2013); a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2015) e Um Outro Olhar (2006). Nosso intuito foi identificar quais são as concepções subjacentes a esses documentos, que visam a orientar as práticas educativas com as crianças no país e no município. Como esses documentos concebem a infância? Que relação estabelecem com o debate cultural na organização curricular? Como a EF tem dialogado com esses documentos?

A análise documental,

[...] dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. Apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 13).

A relevância de partirmos dessa análise e reflexão está no fato de o debate sobre a cultura na educação e, mais especificamente, a cultura popular na Educação Física, se configurar como um desafio diário da produção acadêmica, dada a necessidade de superação de visões simplistas que orientam a inserção e mediação com essas temáticas no contexto educacional. Além disso, entendemos que o reconhecimento das produções culturais infantis nos programas educacionais, com foco no protagonismo da criança e a valorização da cultura popular, está associado a determinadas concepções, sem as quais não seria possível a materialização de um currículo articulado com base nessas produções.

No contexto operacional desta investigação, para que pudéssemos compartilhar e intervir no cotidiano educativo, a Pesquisa-Ação Colaborativa (IBIAPINA, 2008) se constituiu como método apropriado. O foco dessa abordagem metodológica incide sobre a produção do conhecimento e a formação de professores, num contexto de negociações coletivas estabelecidas entre os participantes, que se tornam coparceiros, cossuários e coautores desse processo. Assim, almejamos materializar um trabalho investigativo-formativo com a professora de um CMEI, com bolsistas de iniciação à docência do Pibid/EF/Ufes e com o corpo pedagógico da escola, professoras de sala, pedagogas e direção.

O objetivo da Pesquisa-Ação Colaborativa foi investigar de que maneira a mediação pedagógica da Educação Física com a cultura popular se estabeleceu na dinâmica curricular com os diferentes campos de conhecimento e sujeitos no cotidiano da educação infantil. Nesse percurso, fomentamos ações de formação, colaboração e trabalhos articulados com as diferentes áreas e sujeitos.

Maciel (1999) compreende a pesquisa-ação como prática social que se estabelece num processo de interação com o contexto e os sujeitos participantes do estudo, capaz de provocar mudanças na realidade e nos próprios sujeitos. Nessa perspectiva, demarcamos o processo formativo dos bolsistas do Pibid/EF/Ufes com a Pesquisa-Ação Colaborativa. Os estudantes foram preparados para atuar dentro do contexto da pesquisa, antes, durante e após as intervenções. A dimensão formativa prevista por essa abordagem metodológica também se efetivou com a professora de EF do CMEI e a pesquisadora, num processo autoformativo, conforme as demandas geradas no próprio percurso da investigação.

Maciel (1999) também pontua que a escolha do método de uma pesquisa deve levar em consideração fatores como a especificidade da problemática a ser investigada, a habilidade do pesquisador, os recursos disponíveis e, principalmente, os pressupostos teóricos que sustentam o estudo. Para Neves (2006, p. 11, grifo nosso),

[...] a pesquisa-ação, além de engajar o pesquisador na situação estudada, transformando-o em um observador participante, coloca a importante questão da ação planejada no campo em estudo. É necessário ressaltar que **a ação é gerada no próprio processo de investigação.**

Com base nas análises desses autores, ao compartilhar o contexto da pesquisa, vimos a necessidade de identificar meios de operar ações com as crianças, considerando que, especialmente elas, se constituíam como sujeitos centrais deste estudo. Nossas ações participativo-colaborativas não se restringiam aos adultos, mas envolviam, também, as crianças. Nesse contexto, deparamo-nos com as seguintes questões e necessidades: como identificar as produções culturais das crianças na EF? E na dinâmica curricular da educação infantil? Como estabelecer relação/comunicação/mediação com elas? Como materializar um estudo *com* as produções culturais infantis, considerando as crianças como sujeitos desse processo?

Foi por intermédio da Pesquisa-Ação Colaborativa que vimos a necessidade de ampliar os meios de comunicação com as crianças e, a partir desses dados, reconhecer/fomentar interfaces com a comunidade, a escola e as famílias, nas suas inter-relações e produções de culturas.

Ante a necessidade de viabilizar esses meios, identificamos, na Etnografia com crianças (CORSARO, 2009), as bases metodológicas apropriadas para compreendermos o mundo conceitual das crianças e envolvê-las como coparticipantes da pesquisa. Ao optarmos por esse método, estávamos em busca da melhor forma de captar/perceber as produções culturais infantis no contexto das aulas de EF.

Além das crianças como sujeitos deste estudo, a natureza do nosso objeto, a cultura, também justifica a composição metodológica adotada, dado o caráter

autorreflexivo e de mudança que a cultura possui, sendo esta o contexto no qual os acontecimentos sociais podem ser lidos (GEERTZ, 1989).

De acordo com Geertz (1989, p. 4), “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”. Ele assume a cultura como sendo essas “teias”, e a sua análise “[...] como uma ciência interpretativa à procura de significado”. O autor acrescenta:

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis [...], a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles [os acontecimentos] podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 1989, p. 10).

A partir da compreensão do autor, explícita na sua obra *A interpretação das culturas*, a Etnografia é o registro qualitativo, visual, sonoro e escrito da cultura, ou seja, é o método mais apropriado para compreendermos a cultura como “contexto” e os significados que as pessoas dão às suas ações e a si mesmas. De acordo com Geertz (1989), o uso da Etnografia, como perspectiva metodológica para conhecer a cultura, mais do que registrá-la em fatos, permite analisar, interpretar e buscar os significados contidos nos atos, ritos, performances humanas e não apenas descrevê-los.

Desse modo, a Etnografia com crianças, incorporada como método, veio atender à especificidade do objeto, dos sujeitos, do contexto e do estudo. De posse desse referencial, no cotidiano escolar, de onde emergem práticas e operações advindas das relações entre pais, professores, crianças, equipe pedagógica e demais funcionários, lançamo-nos a identificar meios de captar/analisar as operações infantis nas suas produções culturais. Essa problemática nos levou a caminhos que nos permitiram “de dentro” estabelecer comunicação/relação com as crianças.

Tratava-se, portanto, da necessidade de captar como as crianças faziam “uso” da cultura popular entre pares, e não da interpretação subjetiva do emprego que elas poderiam fazer desses elementos de forma isolada. Interessamo-nos não apenas por suas culturas, mas também pelo “modo” das suas produções. Assim como Neves (2006, p.4),

Ao nos voltarmos para a etnografia, estamos em busca de nosso próprio objeto de estudo e de opções metodológicas válidas para melhor abordá-lo [...]. Pelo método etnográfico é possível entender a comunidade através do ponto de vista de seus membros, e descobrir as interpretações que eles dão aos acontecimentos que os cercam.

Na correspondência com as crianças, a Etnografia se efetivou como uma espécie de “lupa,” que nos permitiu “ler” as práticas infantis dentro do contexto complexo, macro, que permeia as relações no cotidiano escolar. A partir dessas evidências, e com elas, estabelecemos nossas ações colaborativas com a comunidade compartilhada.

Consideramos, conforme Falcão (2004), que essa perspectiva de interação metodológica, além de ampliar as possibilidades de compreensão do nosso objeto, contribui para a superação de possíveis lógicas prescritivas relacionadas com o modo como são submetidos alguns conteúdos/temáticas nos currículos educacionais, que trazem implicações diretas na produção de conhecimentos. Ao pensar o trato pedagógico com a cultura popular como “complexo temático,” o autor afirma que:

[...] é com ênfase na ‘centralidade da prática’, [...] e em comunhão ‘com os que nela atuam’, sem perder de vista a ideia do todo, que é possível promover avanços teórico - metodológicos. A organização do trabalho pedagógico, centrada na prática, deve superar procedimentos autoritários, fragmentados, verticalizados, cartesianos, e acolher a horizontalidade, a pluralidade, o contexto (FALCÃO, 2004, s/p).

Nesse sentido, para captar as produções culturais das crianças e promover interferências no currículo da EI, estabelecemos uma relação do macro com o micro, associando a Pesquisa-Ação Colaborativa à Etnografia. No espiral de planejamento proposto por Ibiapina (2008), “ação – observação – reflexão – nova ação”, a especificidade da etapa *observação* se constituiu como condição ideal para a nossa inserção e interlocução com o universo infantil, ao passo que, sem perder de vista a ideia do todo, precisamos construir/manter relações com o contexto macro, onde as outras etapas do espiral oportunizaram nossa ação colaborativa nos momentos de formação e planejamento.

Ao nos apropriarmos desses dois métodos, buscamos estabelecer entre eles uma relação mútua de imbricação. Assim como Neves (2006, p. 4), consideramos

que “[...] pelo método etnográfico é possível entender a comunidade através do ponto de vista de seus membros, e descobrir as interpretações que eles dão aos acontecimentos que os cercam”. Inspirada na autora, a Etnografia nos ensinou como “ir a campo” e produzir dados com as crianças, enquanto a Pesquisa-Ação nos permitiu intervir com as demandas que surgiam do trabalho de campo.

Com base em nosso referencial teórico, as “práticas” dos sujeitos não cumprem um único itinerário. Elas se dão por meio de diferentes caminhos que ora se conectam e ora se dissipam. Mais do que uma “linguagem comum” entre as crianças, buscamos as “conexões,” ou seja, as práticas que “[...] não compõem um sistema, mas organizam trânsitos mútuos” (CERTEAU, 1985, p. 3). Para a análise das práticas, Certeau (1985, p.4) aponta que,

Se as práticas cotidianas foram majoritariamente analisadas de um ponto de vista estatístico, numa abordagem quantitativa, isso se deu porque faltaram categorias de análises para que fossem captadas enquanto operações. Portanto, é necessário que tentemos elaborar juntos um ‘corpus,’ um ‘aparelho’ de análise, tendo em vista um outro tipo de pesquisa.

Em uma época de “mutação e trânsito” como a sociedade moderna, a importância dessa composição metodológica pode ser a possibilidade de realizarmos análises mais significativas nos diferentes contextos de mediação e sujeitos. Sabemos que também as “práticas” estão em constante passagens e transições. São “vulneráveis”, dependem do “tempo” e da “ocasião” (CERTEAU, 1994). Desse modo, a Pesquisa-Ação Colaborativa, associada à Etnografia com crianças, permitiu-nos a análise da “morfologia das práticas”, da identificação da “lógica da ação”, que gera culturas, condutas, representações. “E o problema se torna analisar, ou poder analisar, as práticas cotidianas enquanto uma *lógica* de práticas, como uma rede de operações cuja formalização pode ser analisada” (CERTEAU, 1985, p. 5).

A citação de Neves (2006, p. 12) nos ajuda a compreender a relação que buscamos estabelecer entre a Pesquisa-Ação Colaborativa e a Etnografia com crianças:

Em relação à etnografia, [...] há uma escuta da demanda do grupo. A partir desta escuta, propõe-se uma ação a ser realizada, tendo em vista os problemas colocados, que exigem soluções de acordo com as particularidades dos atores sociais envolvidos. A ação é planejada

em um processo de negociação constante com as pessoas envolvidas.

A emergência de pressupostos teóricos acerca da infância, que defendem a criança como sujeito de direito e ator social pleno (CORSARO, 2005; SARMENTO, 2008; FERNANDES, 2009), cria condições para que elas sejam reconhecidas como sujeitos significativos para a construção de conhecimento científico relevante e para que novas perspectivas metodológicas de realização de pesquisas com elas sejam efetivadas.

Fernandes (2016) chama-nos a atenção para a ética na pesquisa com crianças. Conforme a autora, existem alguns desafios fundamentais de serem enfrentados para que se consiga uma ética viável nesse tipo de investigação. Dentre os apontamentos trazidos por suas análises, estão a indispensabilidade de se considerar as questões de poder e hierarquias na relação adultos e crianças, bem como a maneira como estas podem contribuir para a invisibilidade epistemológica das crianças na pesquisa. No levantamento apresentado pela autora, os trabalhos de Alderson (1995) dão início à discussão e enfrentamento da invisibilidade das crianças nas pesquisas realizadas com/sobre elas. É essa invisibilidade que tentamos superar, ao buscarmos condições próprias para a inclusão das crianças nesta pesquisa.

Santos e Meneses (2009) designam “epistemicídio do conhecimento” o processo de destruição da riqueza das perspectivas do saber local, da diversidade e das visões de mundo protagonizadas nas culturas que ficam subalternizadas e abafadas pela forma como o conhecimento dominante tem sido construído. Inspirada nessa análise, Fernandes (2016) alerta para o “eticocídio do conhecimento”, quando se ignora a ontologia ética das crianças nos processos de construção de conhecimento acerca de si e se desvalorizam as suas perspectivas, autoria e atoria social.

Sem salvaguardarem-se essas pré-condições na pesquisa, todo o processo de construção de conhecimento fica inevitavelmente, comprometido, bem como o estatuto atribuído às crianças nesse processo, subalternizando-se as perspectivas de uns (crianças) em detrimento de outras (adultos), invisibilizando, dessa forma, a riqueza que adviria dos seus contributos e heterogêneas visões e perspectivas (FERNANDES, 2016, p. 762).

Empreender um estudo por meio de um “mergulho” no cotidiano requer do pesquisador habilidades para efetivar a produção de conhecimentos na dinâmica da interação e negociação que se dá de várias maneiras nas diferentes instâncias. Exige articular-se com os diferentes sujeitos no contexto, entendendo as lógicas de funcionamento que perpassam pelas ações, as normas instituídas, os interesses, as expectativas, num todo complexo de relações que geram interferências no/sobre o lugar (CERTEAU, 1994).

Em relação ao tempo de um estudo dessa natureza, Ludke e André (1986) enfatizam a necessidade de o trabalho de campo durar pelo menos um ano para se alcançar um entendimento das regras, costumes e convenções do grupo ou organização estudados, especificamente instituições educacionais.

Com base nesses pressupostos, mergulhamos por um ano no cotidiano de um CMEI¹⁷ e focalizamos a relação que as crianças estabeleciam com a cultura popular nas práticas pedagógicas empreendidas pela EF e o impacto dessa relação sobre a produção de cultura de pares¹⁸ e sobre o currículo institucional.

Envolvidos nos contextos de mediações com campos de experiências com temáticas da cultura popular, como jogos, brincadeiras, danças, músicas, dentre outras possibilidades, adotamos a postura de participante ativo, acompanhando diretamente o cotidiano dos grupos observados em inter-relação com os sujeitos e outras áreas de conhecimento que compõem a educação infantil.

¹⁷ A pesquisa de campo ocorreu durante os meses de janeiro a dezembro de 2015.

¹⁸ Para Corsaro (2011, p. 32), a cultura de pares se caracteriza como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”.

2.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Imagem 2 — Fachada do CMEI AMCC



Fonte: Acervo da pesquisa.

O Centro Municipal de Educação Infantil Ana Maria Chaves Colares (CMEI AMCC) está localizado no bairro Jardim Camburi, considerado o mais populoso do município de Vitória/ES¹⁹ e o terceiro em área territorial. Essa região é a mais afastada da parte central da cidade e se divide com o Parque Industrial, onde estão localizados os complexos industriais das mineradoras Vale e Arcelor Mittal, com produção expressiva de minério e pelotas de ferro para exportação mundial.

O CMEI faz divisa com o conjunto habitacional Atlântica Ville, construído no início dos anos de 1980 pela Companhia Habitacional do Espírito Santo (COHAB-ES). Inicialmente foi ocupado por operários oriundos da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) e Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST). Hoje, esse residencial abriga cerca de 4.500 pessoas.²⁰ Em virtude da valorização imobiliária da região, o bairro Jardim Camburi tem passado por um processo elevado de verticalização e adensamento populacional²¹ e concentra, atualmente, mais domicílios de alta renda (IBGE, 2010).

¹⁹ De acordo com o Censo 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 39.157 pessoas residem na região de Jardim Camburi (Disponível em: <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/dados_regiao/regiao_8/regiao8d.asp>. Acesso em: 8 fev. de 2016).

²⁰ Ver detalhes em: < http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/dados_regiao/regiao_8/regiao8.asp>. Acesso em: 7 fev. de 2016.

²¹ O Censo Imobiliário do Sindicato da Indústria da Construção Civil no Espírito Santo (Sinduscon-ES), realizado em janeiro de 2015, confirma a verticalização do bairro que, atualmente, com cerca de 50 mil habitantes é considerado o mais populoso do Espírito Santo (Disponível em: <

O CMEI AMCC funcionava em uma área provisória desde 2006, atendendo a cerca de 330 crianças. Em virtude do aumento do quantitativo de alunos da região, um novo espaço foi construído, depois de uma série de reivindicações da comunidade local, reafirmada pelo orçamento participativo do bairro. O novo prédio foi inaugurado em 2013, composto por dois pavimentos e abrangendo uma área de 2.888m². A escola possui quatro salas de berçário com banheiros e solários; dois refeitórios; lactário; pátios coberto e descoberto; duas salas de maternal com banheiro próprio e seis salas de aula infantil.

A instituição também possui sala de artes, laboratório de informática, brinquedoteca, sala de dança e auditório para 60 pessoas, além de cozinha, recepção, secretaria, sala de professores, sala de planejamento e guarita. Para melhor acessibilidade, a estrutura do CMEI oferece rampas de acesso e elevador. Parte dessa estrutura física pode ser visualizada nas Imagens 3, 4 e 5. Na Imagem 3, é possível observar o pátio externo com brinquedo de escorregar, a área da choupana, um pátio para bebês com o piso emborrachado e o pátio de areia.

Imagem 3 — Espaços físicos do CMEI: área externa



Fonte: Acervo da pesquisa.

Na Imagem 4, vemos a parte interna do CMEI com corredores, entradas para as salas de aula e da pedagoga; a rampa de acesso ao segundo piso com barras de

apoio; o elevador, a escada com corrimão; e o pátio interno com brinquedos de plástico, tatame emborrachado, blocos móveis com carpete e o refeitório, ao fundo.

Imagem 3 — Espaços físicos do CMEI na área interna



Fonte: Acervo da pesquisa.

Na Imagem 5, é possível perceber a brinquedoteca, a biblioteca com livros pendurados em móvel, a sala de dança com aparelho de som e barras de apoio, e o refeitório com mesas, cadeiras, lavabo e mesa *buffet self service*.

Imagem 4 — Salas da brinquedoteca, biblioteca, de dança e refeitório



Fonte: Acervo da pesquisa.

Atualmente, a instituição oferece 550 vagas para crianças de seis meses a seis anos de idade e atende aos seis Grupos (G)²² de crianças nos turnos matutino e vespertino. À tarde, turno que compartilhamos, esses grupos estavam distribuídos da seguinte maneira: uma turma de G1, duas turmas de G2, G3, G4, G5 e G6 e uma turma de Educação Integral.²³

Alguns fatores contribuíram para a escolha do CMEI AMCC como local para a realização deste estudo. Ao pensarmos nas necessidades estruturais e pedagógicas das quais dependeríamos para a realização de uma pesquisa dessa natureza, começamos a identificar as possíveis escolas. Concomitantemente a esse processo, o Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, representado pelo professor coordenador do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/EF/Ufes) e orientador deste estudo, buscava uma nova sede para o desenvolvimento do programa.

Dentre as condições necessárias para a realização do Pibid está o acompanhamento por um professor/supervisor,²⁴ docente de uma escola pública, interessado em participar do Programa. Esse professor/supervisor é considerado uma figura central na estrutura organizacional do Pibid/EF/Ufes, pois a abrangência da sua ação colaborativa no processo formativo dos estudantes incide diretamente sobre a qualidade do Pibid.

Nesse contexto, observamos que os pressupostos que norteiam as ações do Pibid/EF/Ufes²⁵ convergiam com os ideais e condições estruturais importantes para a implementação desta pesquisa. Desse modo, decidimos que este estudo poderia se efetivar associado ao Pibid/EF/Ufes.

²² A organização das turmas no CMEI é estabelecida pela idade das crianças (seis meses a seis anos), que são separadas por grupos: G1(6 meses a um ano); G2 (um a dois anos), G3 (dois a três anos), G4 (três a quatro anos), G5 (quatro a cinco anos) e G6 (cinco a seis anos).

²³ Educação Integral é um projeto da Prefeitura Municipal de Vitória/ES voltado para alunos da educação infantil e ensino fundamental. Sua proposta visa à permanência do aluno na escola, assistindo-o em suas necessidades básicas e educacionais, em horário estendido das 7h às 17h. Na educação infantil, as crianças de seis meses a três anos frequentam os Centros Municipais de Educação Infantil em horário parcial e/ou integral, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Decreto nº 15.071/2011 (Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/cidadao/educacao-integral-leva-cultura-e-lazer-para-criancas-e-jovens>>. Acesso em: 26 dez. 2016).

²⁴ Professor de EF da escola que acompanha os bolsistas na sua atividade de iniciação à docência.

²⁵ Com base nos pressupostos do Pibid, definidos pelo Governo Federal, o Pibid/EF/Ufes adotou como princípios norteadores para a sua efetivação: a centralidade das práticas no processo formativo dos estudantes, a pesquisa como eixo de formação docente e a relação colaborativa entre a universidade e a escola envolvida.

Inicialmente, buscamos identificar o(a) professor(a) de EF que pudesse fazer parte da pesquisa e do programa. Informamo-nos sobre as características profissionais dos docentes da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) a partir de registros históricos de trabalhos realizados com a EF. Perguntávamos, entre os colegas professores e aqueles que já haviam participado como supervisor do Pibid/EF/Ufes, se havia indicação de algum nome e, dentre algumas possibilidades sinalizadas, contatamos a professora Ana,²⁶ que atua na PMV desde o ano de 2005.

A professora de EF integra o quadro do primeiro grupo de professores dinamizadores efetivos, contratados para atuar em regime de 40h semanais com a EF na EI. O seu percurso de atuação na Rede se divide da seguinte forma: cinco anos dedicados à mediação com a EF na EI (2005-2010), quatro anos compondo a equipe da Gerência de Educação Infantil (2011-2014) na Secretaria Municipal de Educação (Seme) e, no ano de 2015, a professora retornou à sua atividade como regente na escola, lotada no CMEI AMCC.

Nosso interesse em implementar este estudo acompanhando as aulas da professora de EF se intensificou após conversa realizada com a docente. Na ocasião, ouvimos seu depoimento acerca da sua experiência com a EI. Em seus relatos, a professora trouxe descrições de mediações pedagógicas que realizou na EF, onde indicava iniciativas para trabalhar de forma articulada com outras linguagens e áreas de conhecimento. Além disso, percebemos que a concepção de criança que orientava as suas práticas estava em consonância com os pressupostos da Sociologia da Infância e com a orientação para a EI prevista pelo município. De acordo com esse documento,

O trabalho pedagógico deve fortalecer a experiência da criança como **sujeito histórico e produtor de cultura** em todos os tempos e espaços da instituição. Desse modo, as metodologias utilizadas, a construção do projeto político-pedagógico, o processo avaliativo, a utilização e permanência em diferentes espaços (pátio, banheiro, sala de aula, biblioteca, refeitório), a escolha de determinados materiais etc. não mais serão pensados apenas para a criança, mas a partir da criança e com a criança (UM OUTRO OLHAR, 2006, p. 30, grifo nosso).

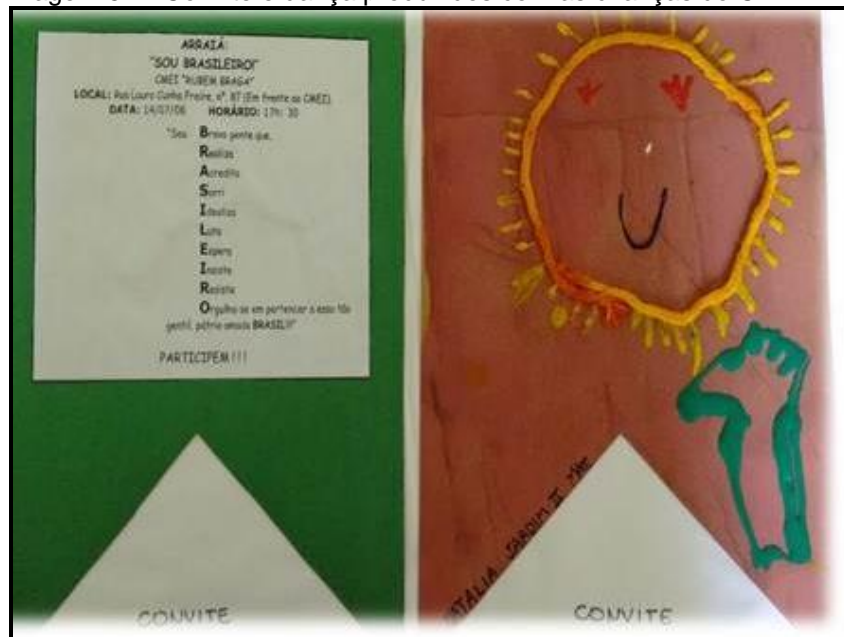
Vimos, na associação da fala da professora com as imagens dos trabalhos que ela já realizou, uma atitude atenta ao diálogo com a cultura local, repercutida

²⁶ Usaremos nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos que participaram do estudo.

nos seus projetos e nas propostas de ensino “privilegiados” em suas aulas. Pela narrativa da professora, descrita abaixo, e pela Imagem 6, é possível perceber a articulação com outras linguagens, a abordagem da cultura popular capixaba e a valorização das produções infantis como forma de inserção da criança no processo educativo:

No ano de 2006, eu colaborei com a construção do projeto institucional do CMEI RB, onde atuava como professora de EF em todas as turmas da escola. Do projeto da escola ‘Orgulho da nossa terra’, que tinha o objetivo de valorizar a identidade cultural capixaba e brasileira, elaborei o projeto da EF: ‘Além das bandeirinhas’. Essa atividade foi muito especial porque conseguimos desenvolver danças para a festa junina usando obras do artista Alfredo Volpi. Eu estimulava as crianças a interpretar suas pinturas e confeccionar suas próprias ‘obras de arte’, como o próprio convite para a festa da escola (ANA – professora de EF).

Imagem 5 — Convite e dança produzidos com as crianças do CMEI RB



Fonte: Arquivo pessoal da professora de EF.

Na Seme, a professora atuou com assessorias aos CMEIs de Vitória em prol da implementação de projetos interinstitucionais,²⁷ bem como colaborou em cursos de formação continuada para a EI. As experiências narradas pela docente ampliaram nosso desejo de produzir com ela este estudo e de tê-la como

²⁷ Ações adotadas pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES, na gestão de 2013-2016, nas quais os CMEIS da região compartilhavam momentos formativos nos parques da cidade, como o Projeto Pé na Cidade. O objetivo desse projeto é oferecer vivências aos alunos a partir da relação com o patrimônio, a sustentabilidade e a contemporaneidade.

professora/supervisora do Pibid/EF/Ufes, de onde, certamente, traria contribuições significativas ao processo formativo dos estudantes.

Apresentamos à professora de EF nossa intenção de estudo e a proposta do Pibid/EF/Ufes. Nessa conversa, a docente sinalizou o seu interesse em participar tanto da pesquisa quanto do programa, especialmente pela possibilidade de formação continuada, considerando que, na relação colaborativa entre a Universidade e a escola, o Pibid/EF/Ufes prevê momentos formativos de estudos, debates e trocas de experiências com o professor coordenador.²⁸ Em seguida, procuramos a direção do CMEI para formalizar essa adesão.

Para que pudéssemos “entrar” e ser “aceitos” naquele contexto estabelecemos um contato prévio com a direção do CMEI AMCC antes de iniciar o ano letivo de 2015, no mês de janeiro, período em que os professores e alunos ainda estavam de férias. Agendamos nosso encontro com o diretor e convidamos a professora de EF para participar. Na ocasião, em que ambos compareceram, também esteve presente o professor coordenador do Pibid/EF/Ufes.

Foi uma conversa para a apresentação do programa e da pesquisa. O diretor do CMEI atuava como professor de EF antes de assumir a direção. Ele sinalizou sua satisfação em aderir às propostas, pois, desde o ano de 2012, período em que atua como diretor, a EF tem sido ministrada por professores de designação temporária e não apresenta um Plano de Ação Pedagógica. Para ele, essa parceria da escola com a Universidade, associada à entrada da professora de EF como titular efetiva no CMEI, era a oportunidade de qualificar as práticas e mediação da EF naquele contexto. Após discutirmos os benefícios e os desafios que abrangeriam essas ações, o diretor autorizou a realização da pesquisa no CMEI e aderiu à parceria com o Pibid/EF/Ufes.²⁹

Ao término da reunião, passeamos pelo CMEI e constatamos que tanto o diretor do CMEI quanto a professora são moradores do bairro Jardim Camburi e possuem uma história de trabalho comprometido com a EI do município de

²⁸ Na organização do Pibid, o professor da IES vinculada ao Pibid, que coordena e organiza o programa, é denominado coordenador de área.

²⁹ Após identificarmos o Centro Municipal de Educação infantil AMCC como possibilidade de realização da pesquisa, formalizamos, com a direção da escola, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa, conforme modelo disponível no APÊNDICE A. Após a permissão do CMEI para a realização da pesquisa, encaminhamos o TCLE para os responsáveis legais. Ver modelo no APÊNDICE B.

Vitória/ES.³⁰ É importante destacar que o CMEI AMCC pertence ao município de Vitória que, no âmbito nacional, possui uma longa trajetória com a EF na EI, considerada uma das cidades pioneiras dessa inserção, antes mesmo da promulgação da LDB, que instituiu a EI na Educação Básica no Brasil.³¹

A oportunidade de empreender este estudo com sujeitos (diretor e professora) que possuem participação e engajamento implicados com a EF e a EI do município foi decisiva na escolha do *locus* desta pesquisa. Outros critérios, como o fato de ser uma escola pública, aberta à implementação do Pibid e à realização de uma pesquisa dessa natureza, que envolve participação intensa do pesquisador no cotidiano educativo, também foram relevantes para a escolha do CMEI.

A partir dessa seleção, efetivamos nossa Pesquisa-Ação Colaborativa no contexto compartilhado. Com a professora de EF e o professor coordenador do Pibid/EF/Ufes iniciamos um processo de planejamento das ações que pretendíamos empreender, coletivamente, no CMEI. Reunimo-nos algumas vezes na escola e outras na Universidade. Nesses encontros, buscávamos identificar os aspectos estruturais da escola, como número de turmas, alunos e equipe pedagógica, bem como aprofundar a compreensão acerca dos objetivos da pesquisa e da inserção dos bolsistas do Pibid para, posteriormente, elaborar um plano de ação.

Decidimos que acompanharíamos mais diretamente três grupos de crianças com quatro, cinco e seis anos e também as turmas que fossem atendidas pela professora de EF e demais bolsistas do Pibid/EF/Ufes nos dias de nossa inserção na escola. Trabalharíamos de forma articulada com a equipe pedagógica do CMEI (professores, pedagogas, diretor), os bolsistas do Pibid/EF/Ufes, as famílias, as

³⁰ O diretor do CMEI é o professor de EF da escola desde o ano de 2007. Assumiu a direção em 2012, com mandato consecutivo até o ano de 2017. Possui, portanto, uma relação implicada com esse contexto que, para nós, se apresenta como condição central para o exercício de compreender a produção de conhecimento estabelecida ali, com as crianças. A professora Ana possui uma carga horária de 40h semanais dedicadas exclusivamente ao CMEI AMCC, nos turnos matutino e vespertino, o que amplia as possibilidades de relação com a comunidade escolar e implementação de projetos pedagógicos. A docente é efetiva da Rede Municipal desde a implantação da EF na EI e, pelo período de quatro anos, colaborou para a implementação de propostas e ações educativas para a EI do município.

³¹ O percurso da Educação Física na Educação infantil no município de Vitória/ES se iniciou em 1991, quando houve o primeiro concurso público para o magistério — Edital PMV nº 01/90, abril de 1990 (ANJOS, 2009). Entre 1989 e 1992, foi estabelecida a proposta curricular da educação infantil em Vitória (Disponível em: < <http://www.vitoria.es.gov.br/cidadao/educacaoinfantil> >. Acesso em: 26 dez. 2016).

crianças, o professor coordenador do Pibid/EF/Ufes e os demais funcionários da escola.

Nesse contexto de planejamento e realização da pesquisa, além da pesquisadora, os sujeitos que participaram do estudo foram: a professora de EF, Ana; o professor coordenador do Pibid/EF/Ufes; os bolsistas do Pibid/EF/Ufes que atuavam com as turmas que acompanhamos; duas outras professoras de EF do CMEI que trabalhavam no turno de nossa inserção; as crianças, as famílias; as professoras dos grupos 5C, 5D e 6D; o diretor da escola; a pedagoga dos Grupos 1, 2 e 3; a pedagoga dos Grupos 4 e 5 do turno vespertino; a pedagoga substituta dos Grupos 4 e 5; a professora de Artes; as demais crianças e bolsistas do Pibid/EF/Ufes com os quais compartilhamos experiências ao longo do período de realização deste estudo no CMEI.

2.2 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA EM USO: A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA E A ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS

Após o período de planejamento e organização que antecedeu nossa inserção no CMEI, iniciamos um processo colaborativo com a professora de EF e a equipe pedagógica da escola. Nossa “entrada no campo” se efetivou por meio de uma faxina na sala de materiais da EF, no primeiro dia de retorno dos docentes, ainda sem a presença das crianças. Essa ação foi importante para que nós pudéssemos conhecer os recursos materiais da escola, identificar “pistas” das práticas de EF que aconteceram ali, mas, principalmente, para estabelecer uma relação de aproximação e parceria com a professora e funcionários no exercício de “tornar-se nativo” (CORSARO, 2009), como demonstra o relato extraído do nosso diário de campo:

Cheguei ao CMEI às 13h30min. Ainda não recebemos as crianças. Nos primeiros horários, os professores continuaram a arrumação das suas salas de aula. Identifiquei onde estava a professora de EF e a encontrei iniciando uma faxina na sala de materiais pedagógicos da EF. Vi ali a possibilidade de me aproximar com uma atitude colaborativa, para consolidar vínculos de parcerias. Procuramos identificar, pelos recursos materiais da escola, as possíveis práticas de EF que eram privilegiadas naquele contexto e se haviam materiais que sugerissem a realização de trabalhos pedagógicos com as manifestações da cultura popular (DIÁRIO DE CAMPO, 3-2-2015).

Ao retirar os materiais da sala para a organização e a limpeza do espaço, alguns funcionários do CMEI que transitavam pela escola reagiram de forma curiosa à nossa atitude. Sentimos que causamos um estranhamento naquele contexto. Muitos perguntavam se éramos professoras e esboçavam expressões de espanto. Numa dessas situações em que éramos questionada, chamou-nos a atenção a forma como uma assistente de serviços gerais (ASGs) reagiu à nossa maneira de iniciar o trabalho na escola, o que pode ser observado no trecho retirado de nosso diário de campo:

Ao observarem nossa atitude de 'botar a mão na massa' e participar ativamente da limpeza da sala de materiais, algumas ASGs estranharam. Comentavam que nunca viram isso acontecer ali, referindo-se à nossa ação de limpar, identificar e descartar materiais. Uma auxiliar comentou: *'Nossa! Essas professoras de EF aí são o bicho!'*. Também a pedagoga, ao perceber nossa ação, designou duas serventes da limpeza e solicitou que lavassem a sala e os materiais de EF. Então, enquanto eu e a professora Ana, organizávamos os objetos, as serventes lavaram e secaram o chão. A atitude da pedagoga também nos causou estranhamento, pois, na ocasião, havia outras prioridades na escola, como a limpeza das salas que receberiam as crianças no dia seguinte (DIÁRIO DE CAMPO, 3-2-2015).

Para produzir uma pesquisa articulando ações colaborativas e etnográficas naquele contexto, sabíamos do desafio que tínhamos para conhecer aquele cotidiano, o ambiente físico, o institucional, as rotinas, as funções, os sujeitos, além da importância de sermos aceitos pelo grupo. Estávamos apreensiva com nosso primeiro dia na escola, devido à nossa limitada experiência com a EI. No entanto, ao adotarmos como procedimento a participação interativa, percebemos que tínhamos condições de construir uma competência implicada com aquele contexto, que nos permitiria "olhar de dentro" e atender à dimensão "microscópica e holística" exigida pela perspectiva etnográfica deste estudo (CORSARO, 2009).

Aproveitamos o tempo da faxina para conversar sobre a EI e as possibilidades de mediação pedagógica com a cultura popular. A professora de EF resgatava em sua memória as experiências significativas que vivenciou como docente de EF na EI, da qual estava afastada há quatro anos. Ao olhar os materiais da sala, ela sinalizava algumas possibilidades de trabalho e buscávamos construir juntas ideias para a promoção de campos de experiências com as temáticas da cultura popular. Identificamos objetos como perna de pau, bastões de madeira, chocalhos, fantasias

e outros recursos que nos davam pistas das ações pedagógicas envolvendo elementos da cultura popular que foram ou poderiam vir a ser trabalhados ali.

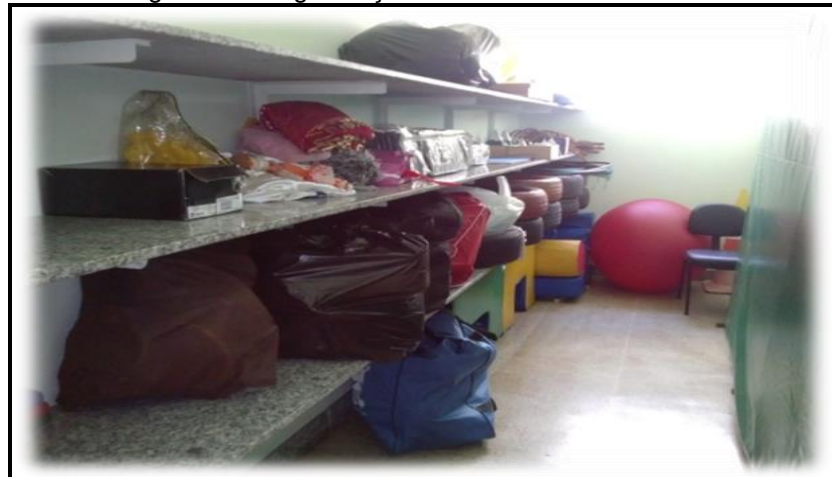
Aqueles materiais que não estavam mais em condições de uso foram descartados. Observamos que alguns deles, como os bastões de madeira, estavam há tempos sem utilidade, sujos, com ovos e fezes de insetos, cheios de poeira e mofo. Outros ainda não haviam sido utilizados, como as petecas e alguns jogos pedagógicos. Organizamos os recursos em caixas e sacos plásticos e etiquetamos. A professora relacionou os itens e a quantidade para melhor controle do acervo. As Imagens 7 e 8 demonstram a sala de materiais da EF antes e após a organização e limpeza.

Imagem 6 — Sala de materiais da EF antes da faxina



Fonte: Acervo da pesquisa.

Imagem 7 — Organização da sala de materiais de EF



Fonte: Acervo da pesquisa.

Na sequência, nossas ações colaborativas se deram por meio de participação nas reuniões pedagógicas da escola, antes e após a chegada das crianças para o início do ano letivo. Fomentamos encontros com as pedagogas e a professora de EF para a elaboração e a estruturação do projeto institucional. Apresentamos o projeto de pesquisa e o Pibid às docentes e à equipe pedagógica da escola, juntamente com o professor coordenador do programa. Atuamos na inserção dos bolsistas no CMEI. Com a professora de EF e o professor coordenador elaboramos o cronograma de atividades iniciais que seriam desenvolvidas com as crianças e distribuímos os bolsistas nos grupos, considerando o perfil deles e o das turmas. Essas e outras ações, que denotam nosso envolvimento com o contexto compartilhado, serão densamente descritas ao longo deste estudo.

Em relação à Etnografia com as crianças, Corsaro (2011, p. 63) afirma ser esse um método eficaz para estudá-las, porque “[...] muitos recursos de suas interações e culturas são produzidos e compartilhados no presente e não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas ou questionários”. Corsaro (2009) destaca, como vantagem da pesquisa etnográfica, o fato de oportunizar ao pesquisador apreender os significados a partir da sua ótica de interpretação *in loco*. Ele descreve algumas características essenciais para a realização desse tipo de investigação com crianças.

Conforme o autor, a Etnografia requer uma imersão nas formas de vida do grupo, o que favorece o caráter descritivo daquilo que se observa. Exige do pesquisador a capacidade de incorporar a forma, a função e o contexto do comportamento de grupos sociais específicos e gerar dados por diferentes meios, como notas de campo, gravações de áudio e vídeo, entrevistas formais e informais, narrativas espontâneas e descrição de artefatos.

Sobre esse contexto, Buss-Simão (2014, p. 40-41) ratifica que a Etnografia é um procedimento “[...] profícuo para os investigadores que pretendem se aproximar da perspectiva das crianças e conhecer seus modos de vida”, dado o caráter interativo-adaptativo do método, que “[...] permite e implica uma participação mais direta das crianças” e a definição dos procedimentos metodológicos a serem adotados de acordo com os objetivos e problemas da pesquisa.

Nesse sentido, o desafio teórico-metodológico de ultrapassar a lógica adultocêntrica de olhar para as crianças e de conseguir uma entrada no campo que nos permitisse “descobri-las” intelectual, física e emocionalmente para, então, captar suas produções e sentidos, foi uma questão que precisamos confrontar para obter espaços para uma convivência aberta à liberdade e à expressão (DELGADO; MÜLLER, 2006).

Como estratégias ou procedimentos para a realização da Etnografia com as crianças, adotamos a entrada “reativa”³² (CORSARO, 2009) para alcançarmos uma aceitação no grupo social e, posteriormente, adquirir o *status* de participante da cultura local. Nessa perspectiva, nossa relação com as crianças ocorreu nas primeiras semanas de aulas do CMEI. Havia um horário provisório montado para as aulas de EF. Conforme essa distribuição, entrávamos nos Grupos 1 ao 6.

Acompanhamos sistematicamente a professora de EF, ajudando-a no processo de adaptação e conquista das crianças, no início do ano letivo. Essa etapa foi fundamental para nossa aproximação, pois também estávamos vivendo um processo adaptativo naquele contexto. Aos poucos construímos uma relação de amizade com as crianças e de parceria com a professora de EF.

Nesse período, dada as particularidades do contexto vivido, nossos registros se deram apenas por meio do diário de campo e gravações de áudio, após as intervenções. Com a professora, aproveitávamos os intervalos entre uma turma e outra para conversar sobre as crianças, as turmas e o processo adaptativo que estávamos vivendo. Nos primeiros dias não levamos as crianças para o pátio, pois desejávamos uma aproximação mais direta com elas.

Com as crianças maiores o processo de adaptação transcorreu um pouco mais rápido. Durante o primeiro mês, atuamos, exclusivamente, com a professora de EF nas turmas, pois os bolsistas do Pibid só se inseriram após esse período. Nesse percurso nos apresentamos como “pesquisadora” e “professora de EF”. Desde os primeiros encontros, levamos a máquina fotográfica e o diário de campo. As crianças, naturalmente, reagiram à nossa presença perguntando-nos sobre o que

³² Na pesquisa com crianças pequenas, Corsaro (2009) identifica a “entrada reativa” como fundamental para o acesso e aceitação das crianças. Consiste na presença do adulto pesquisador em locais não típicos à entrada de adultos, por exemplo, o brinquedo de um parquinho. A partir de então, deixar que as crianças percebam a sua presença e dele se aproximem.

estávamos escrevendo e permitindo que fizéssemos registros fotográficos de suas ações no decorrer das aulas. Por várias vezes precisamos dizer para elas o que estávamos anotando.

Observamos que as crianças perceberam que suas falas, entre si ou nas respostas dadas às questões feitas pela professora, nos levavam a registrar no caderno ou fotografá-las. Essa percepção favoreceu para que se sentissem motivadas a falar e, entre si, disputassem a atenção da professora, requerendo a oportunidade de participar daquele movimento da pesquisa. A atitude delas em reação à nossa presença pode ser observada neste trecho do nosso diário de campo.

Era o nosso primeiro encontro com o Grupo 5C. Recebemos as crianças na porta da sala, logo que chegavam à escola. Pedimos que guardassem suas mochilas e se sentassem na rodinha. A professora de EF se apresentou para as crianças e, posteriormente, nos apresentou como professora-pesquisadora. As crianças já se conheciam, pois a maioria delas participava do CMEI desde o Grupo 1. Com a temática 'férias', planejamos fazer algumas perguntas para elas: '*Onde você passou suas férias? Quem esteve com você? Do que você brincou? Em que lugares você foi? [...]*'. Estávamos todos sentados na rodinha no chão. O caderno de campo estava sobre uma mesa. Quando a professora iniciou a conversa com as crianças, ela as estimulou a falar, mas elas pareciam acanhadas, mas um menino começou a nos contar sobre suas férias. Dizia: '*Tia, eu viajei de 'bulança' (ambulância?) pro sítio. Tinha muitas crianças lá. Eu não levei nenhum brinquedo. Aí eu brinquei de pega-pega, esconde-esconde, de tirar o sapato [...]*' (DIÁRIO DE CAMPO, 12-2-2015).

Considerando nossa intenção de extrair do relato das crianças elementos do seu cotidiano para iniciarmos um trabalho com a temática cultura popular, a fala do menino nos levou a pegar o caderno e, rapidamente, fazer alguma anotação sobre as brincadeiras apontadas por ele. O mesmo movimento (de pegar o caderno) aconteceu com outras falas das crianças. Nossa ação de anotar e de seguir dialogando com elas colaborou para que muitas comesçassem a falar, conforme relatado neste trecho dos nossos registros:

Entre si, elas disputavam a atenção da professora para ouvi-las. Nesse movimento, alguns registros que conseguimos fazer foram: '*Tia, eu brinquei de bola e de basquete*'. Levantando o dedo e olhando para nós, um menino disse: '*- Tia, eu assisti o filme do Toy Story.*' Outras crianças complementaram: '*- E eu assisti da Monster High, tia;*' '*Eu brinquei de boneca;*' '*Eu tomei banho de piscina*' [...]' (DIÁRIO DE CAMPO, 12-2-2015).

Na Etnografia com crianças pequenas, Corsaro (2009) descreve três “características-chave.” São elas: *ser uma pesquisa sustentável e comprometida*, que requer um trabalho de campo prolongado com observação intensiva das crianças; assumir, simultaneamente, a *dimensão microscópica e holística*, ou seja, que as interpretações mais amplas sejam abstraídas de uma familiarização profunda com questões extremamente miúdas; promover a *flexibilidade e autocorreção*, por meio das quais as questões iniciais do estudo, os instrumentos de produção e de análise de dados podem ser modificados durante a pesquisa, conferindo um *caráter interativo-adaptativo* ao método.

Com base nessas orientações, procedemos à nossa investigação atenta aos movimentos do cotidiano. Nesse sentido, o processo de realização desta pesquisa, exigiu-nos, dentre outras questões, a capacidade de nos inserir, observar, relacionar e adaptar constantemente os procedimentos ao método.

2.3 PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS NO CONTEXTO COMPARTILHADO

Este estudo adotou diferentes perspectivas para “olhar” o seu objeto e compreender a complexidade que o envolve. Para tanto, assumiu diferentes abordagens metodológicas no propósito de adequar os pressupostos e procedimentos à especificidade de cada objetivo proposto para esta investigação. Desse modo, faremos a descrição dos procedimentos adotados para a produção e interpretação de dados, conforme cada abordagem metodológica adotada.

2.3.1 Procedimentos para a produção e interpretação de dados com base na Pesquisa-Ação Colaborativa

Para a produção de dados com os sujeitos praticantes do cotidiano (bolsistas, professores, outros funcionários do CMEI e família), por meio de nossas ações colaborativas, adotamos, como procedimentos, registros de áudio, fotos e vídeos, tanto das práticas pedagógicas quanto dos eventos e exposições de trabalhos que aconteceram no cotidiano do CMEI durante a nossa inserção.

Realizamos entrevistas formais com o diretor do CMEI, um bolsista do Pibid/EF/Ufes, as três professoras de EF, uma pedagoga e três regentes de sala,

todas do turno vespertino. Registramos narrativas informais da equipe pedagógica, das professoras de EF, dos bolsistas e das regentes. Participamos de reunião de pais, formações pedagógicas e encontros administrativos realizados com a comunidade escolar.

Atuamos de forma colaborativa com a professora de EF, os bolsistas e o coordenador do Pibid/EF/Ufes, para a realização de um curso de formação continuada para os professores de EI, ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES (Seme). A dinâmica dessa formação prevê que os próprios professores que atuam na rede compartilhem suas práticas pedagógicas, como sujeitos protagonistas do processo formativo.

Para a concretização dessa demanda, realizamos vários encontros de preparação, juntamente com a professora de EF, os bolsistas e o coordenador do Pibid/EF/Ufes. Nessa oportunidade, participamos dos planejamentos, da elaboração das ideias e da sistematização das ações junto aos professores. Todos esses momentos foram registrados por meio de áudios, fotos e descrições em nosso diário de campo.

O trabalho prolongado no campo, empreendido com base nos pressupostos da composição metodológica que fundamenta este estudo, permitiu-nos produzir uma gama de registros e informações por meio de diferentes fontes e contextos. O conjunto desses dados foi submetido a um processo de análise interpretativa e categorização por parte da pesquisadora. Após a leitura dos materiais, estabelecemos oito grandes *eixos* com *categorias de análises* específicas. Cada *eixo* agrupou os dados produzidos a partir das diferentes perspectivas de “olhar” para o nosso objeto, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 — Eixos e categorizações

Eixos	Categorias de análise
Produções culturais das crianças na EF com a cultura popular	Focalizamos a criança para perceber/captar suas produções culturais e enunciações na EF; identificamos como as produções infantis impactavam o currículo da EF
Produções culturais das crianças na articulação curricular da EI	Observamos como as produções culturais das crianças reverberavam na articulação curricular do CMEI
A EF na articulação curricular	Analisamos as ações da EF com as crianças, o Pibid/EF/Ufes, as famílias e a equipe pedagógica na dinâmica curricular do CMEI
A cultura popular na articulação entre linguagens e áreas do conhecimento	Focalizamos a cultura popular como campo de experiências e eixo de articulação curricular
Ação-colaborativa	Sistematizamos as ações colaborativas com a escola, a equipe pedagógica, o Pibid e as professoras de EF
Cotidiano do CMEI	Observamos o cotidiano e os sujeitos praticantes para captar pistas de como as experiências das crianças com a cultura popular reverberavam no currículo vivido/praticado da escola
EI e cidade	Agrupamos dados que nos permitissem discutir a EI na cidade
Desafios e possibilidades de mediação no/do cotidiano	Reunimos elementos para uma análise acerca dos limites e possibilidades para empreender um trabalho com a cultura popular no cotidiano da EI

Fonte: A autora.

Após a estruturação dos eixos, criamos códigos para classificar os dados, conforme as *categorias de análise*. De posse desse mapeamento, empreendemos nossas análises por meio dos dados densamente entrelaçados. Em relação a esse processo, não há como negar o nosso desafio de compreendê-lo e organizá-lo para a divulgação de nossas interpretações.

Desse modo, efetivamos nossas análises por meio de um processo de articulação interativa entre as *categorias de análise*. Fizemos isso com base na proposta de Alves (2001), que considera que os saberes são formados a partir de extensas e poderosas “redes” de relação e comunicação, numa dinâmica em que uma ação leva a outra. Como num emaranhado de “fios e nós,” as singularidades percebidas no cotidiano de nossa inserção e por intermédio de nossas ações

colaborativas foram articuladas em um processo contínuo de produção de sentido e significado.

O importante é buscar compreender como os sujeitos das práticas tecem seus conhecimentos de todos os tipos, buscando discutir, assim, o que poderíamos chamar **o fazer curricular cotidiano e as lógicas de tecer conhecimentos nas redes cotidianas**, as das escolas, de seus professores/professoras e de seus alunos/alunas dentre tantas (ALVES, 2001, p. 17, grifos da autora).

Nessa empreitada, buscamos o equilíbrio entre “estrutura” guiada pelo problema de pesquisa e “flexibilidade” orientada pelo objetivo para compreendermos, a partir das produções culturais infantis, as interfaces que os pressupostos teórico-metodológicos que elegemos nos permitiam (CORSARO, 2009).

2.3.2 Procedimentos para a produção e interpretação de dados com base na Etnografia com crianças

Na Etnografia com crianças (CORSARO, 2009), nossa proposta de estudo não se deteve em pesquisar o que se passava *dentro* delas, mas sim *entre* elas (BUSS-SIMÃO, 2014). Orientada pelos pressupostos da Sociologia da Infância (SIROTÁ, 2001; MONTADON, 2001; SARMENTO, 2008; CORSARO, 2005, 2009; QVORTRUP, 2010), em interface com os Estudos com o Cotidiano (CERTEAU, 1994), que considera o ponto de vista dos sujeitos para a compreensão das suas racionalidades, buscamos produzir uma base de dados empírica, obtida por meio da nossa inserção no cotidiano escolar.

Vivenciamos com o grupo de sujeitos participantes o dia a dia das práticas pedagógicas, numa atitude de interação e envolvimento contínuos. A estratégia metodológica com as crianças resultou em um trabalho prolongado, de onze meses no campo, para que pudéssemos ter acesso ao grupo e construir uma observação significativa. Assim, conforme Corsaro (2005, p. 446, grifos do autor), a Etnografia com crianças “[...] exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem [...]. Envolve *tornar-se nativo*”. E complementa:

De forma a interpretar o que os participantes estão fazendo ou falando, o etnógrafo precisa saber como são os seus cotidianos – o

ambiente físico e institucional no qual eles vivem, suas rotinas, as crenças que guiam as suas ações, e a linguagem e outros sistemas simbólicos que medeiam todos estes contextos e atividades (CORSARO, 2009, p. 84-85).

A dimensão etnográfica desta pesquisa valorizou a observação participante como meio de gradativamente nos inserimos como um membro do grupo e, por uma perspectiva “de dentro”, documentar o processo e refletir sobre ele.

No primeiro encontro com as crianças do Grupo 5C, sentamos com elas no chão da sala, organizadas em rodinha. Então nos apresentamos como “professora-pesquisadora”. Dissemos um pouco do que estaríamos fazendo ali e, numa atitude espontânea, pronunciamos o nosso nome, antecedido pela palavra “tia”. Apesar da crítica que se estabelece em relação ao uso desse termo,³³ naquele momento, a atitude despretensiosa no uso da palavra “tia” nos pareceu transmitir segurança e familiaridade às crianças, uma maneira de acolhê-las e nos sentirmos acolhida por elas.

Iniciamos a nossa aproximação por meio de um tratamento que lhes era comum. Ao longo do processo, procuramos várias maneiras de estabelecer um contato mais próximo com elas e de sermos aceita como alguém “do grupo”. Auxiliamos a professora e as crianças nas aulas. Observamos suas brincadeiras e buscamos formas de interagir com elas. De acordo com Bussab e Santos (2009), a observação em situação natural possibilita obter informações acerca das características do comportamento das crianças e de seus determinantes, que seriam de difícil acesso por outros meios experimentais. No mesmo sentido, as produções culturais infantis muitas vezes são despercebidas pelos métodos tradicionais de coleta de dados.

No âmbito da Educação e da Educação Física brasileira, Mello *et al.* (2015) discutem algumas formas de fazer pesquisas *com* e não *sobre* as crianças. Os autores apresentam possibilidades teóricas e metodológicas para a construção de conhecimentos centrados no protagonismo infantil a partir da análise de pesquisas da Educação Física com a EI.

³³ Paulo Freire (1997), em seu livro *Professora sim, tia não*, afirma que ser professora implica assumir uma profissão, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Chamar a professora de tia é, no fundo, uma ideologia que trabalha contra o rigor da profissionalização da educadora, como se, para ser boa professora, fosse necessário ser pura afetividade.

Nos estudos elencados pelos autores, observamos a utilização de diferentes fontes para a produção de dados com as crianças, como diários de campo, narrativas orais e imagéticas (fotografias e desenhos), brincadeiras de entrevista, narrativa das práticas (por meio de músicas, figuras, fotos, narrativas-entrevistas, conversações e obras de arte), narrativas imagéticas, escrita das crianças, dentre outras, associadas a conceitos como consumo produtivo (CERTEAU, 1994) e reprodução interpretativa (CORSARO, 2009).

Dada a singularidade dos sujeitos e desses estudos, os autores destacam o uso de “bricolagens metodológicas” (RAYOU, 2005), para as “[...] ações de produção necessárias àqueles que buscam responder de maneira qualitativa às experiências vividas/praticadas pelas crianças em suas dimensões temporal e espacial” (MELLO *et al.*, 2015, p. 35).

Sobre os procedimentos de produção de dados em uma pesquisa etnográfica, Wolcott (1991) sinaliza que a observação, entrevistas e estudos de documentos/bibliografias se constituem como ferramentas básicas em todas as modalidades de pesquisa qualitativa, mas não caracterizam, necessariamente, uma pesquisa etnográfica. O enfoque cultural na forma/maneira de produzir e interpretar os dados, ou seja, buscar na cultura o suporte e elementos para a compreensão da realidade, é o que aproxima um estudo da natureza etnográfica.

Em relação à Etnografia com crianças, considera-se o caráter “flexível e autocorretivo” desse tipo de investigação (CORSARO, 2009). Segundo o autor, é impossível para o pesquisador saber de antemão como elaborar perguntas de entrevistas que serão aplicadas a participantes cujas normas de comunicação se diferem das suas. A possibilidade de registrar e analisar erros metodológicos é admitida como “[...] uma forma útil de os etnógrafos obterem informações para revisar seus procedimentos, e assim melhor se adaptar às demandas de uma situação particular de campo” (CORSARO, 2009, p. 87). A etnografia “[...] é geradora de teoria, mas, porque o critério de direcionamento é o de **validade cultural**, as categorias descritivas não são predeterminadas, e sim derivadas de um processo de divisão, classificação e **avaliação interativas**” (CORSARO, 2009, p. 87, grifo nosso).

Com base nesses referenciais, no propósito de compreender as produções culturais infantis e fomentá-las dentro das redes complexas do cotidiano do CMEI, não nos limitamos à escolha/construção de instrumentos para a produção de dados com as crianças. Nesse intuito, mobilizamos diversificados meios que nos permitiram, além de perceber, dar visibilidade às produções infantis e às maneiras particulares pelas quais as crianças produziam suas culturas de pares.

Para a obtenção de dados com as crianças, adaptamos alguns instrumentos e construímos outros. Permitimos algumas vezes que elas mesmas registrassem fotos do processo. Atendemos a seus desejos de “escrever” e desenhar em nosso caderno. Pedíamos que narrassem seus registros, da mesma forma como elas nos pediam para lhes contar sobre o que escrevíamos. Estabelecemos conversas com as crianças, que se encantaram com os adesivos de nosso caderno de campo. Também as presenteamos com alguns adesivos e isso foi motivo de aproximação. A Imagem 9 ilustra alguns desses momentos. Notamos, pela imagem, as conversas e a relação de amizade construída ao longo dessa trajetória coletiva. Na foto, também é possível vê-las escolhendo adesivos e fazendo penteados em nosso cabelo. Esta é uma imagem registrada por uma das crianças.

Imagem 8 — Relação e amizade com as crianças



Fonte: Acervo da pesquisa.

Além desses procedimentos, ficamos atenta às suas “enunciações” (CERTEAU, 1985), que são “fala em ato” produzidas nos contextos de mediação com a cultura popular na EF. Nesse sentido, buscamos captar não só as falas das crianças expressas em suas narrativas orais, mas também as suas ações corporais como meio de comunicação e expressão, considerando o contexto dessas produções.

Valorizamos, ainda, as criações das crianças nos seus desenhos e artefatos produzidos no cotidiano da mediação. Adotamos com elas a postura de “adulto atípico” (CORSARO, 2009), ou seja, priorizamos uma relação de amizade e, ao longo de quase um ano de convivência, elegemos, construímos e adaptamos diversificadas formas de estabelecermos interfaces com as crianças e os outros sujeitos do contexto compartilhado.

Segundo Fernandes (2016, p. 771), na pesquisa com a infância,

O nosso posicionamento enquanto investigadores adultos deverá considerar que as crianças possuem informações importantes, que não será possível alcançar de outro modo que não seja por meio de sua voz e ações, sendo fundamental criar espaços e tempos para que tal possa ocorrer. Assim, pensar em uma subjetividade emergente, que enfatize mais os processos que os produtos, que não os reduza a regras e técnicas previamente e estritamente estabelecidas pelo adulto pesquisador, mas sim que promova processos dialógicos que impliquem crianças e adultos na construção do processo.

Dessa forma, muito mais do que alcançar um resultado na investigação com crianças valorizamos o processo de produção de dados com elas, no qual estabelecemos uma relação dialógica e permanecemos atenta às enunciações que emergiram no cotidiano praticado.

CAPÍTULO III

3 CRIANÇA, CURRÍCULO, CULTURA POPULAR E COTIDIANO

Imagem 9 — Bolinha de sabão



Fonte: Acervo da pesquisa.

Neste capítulo, analisamos os principais documentos que orientam a EI no Brasil e no município de Vitória/ES para identificar as concepções de criança, infância e currículo subjacentes às propostas sugeridas por esses escritos. Na sequência, apresentamos uma reflexão que buscou refinar os conceitos de cultura, cultura popular e cotidiano, com base nos referenciais teóricos da História Cultural (CHARTIER, 1990) e dos Estudos com o Cotidiano (CERTEAU, 1994). Também nos interessa compreender como a produção acadêmica da EF tem dialogado com esses documentos.

Para tanto, adotamos como método a Análise Documental e Bibliográfica, que se propõe a “[...] produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 14). O uso de documentos na pesquisa agrega informações que podem ampliar a compreensão do objeto na sua contextualização histórica e sociocultural.

3.1 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, CULTURA E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM OS DOCUMENTOS ORIENTADORES E COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta etapa do estudo, realizamos uma pesquisa acerca da organização da EI proposta pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2015), relacionando-a com os documentos que a precederam, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs, 2009, 2013). Incluímos nesta análise o documento que discute e define uma política pública para a EI no município de Vitória/ES, Um Outro Olhar (2006).

Para esta etapa, consideramos o documento preliminar da Base disponibilizado para a consulta pública em 2015 (BRASIL, 2015). A segunda versão da BNCC foi apresentada em abril de 2016. Após essa publicação, o Ministério da Educação (MEC) lançou a terceira versão,³⁴ aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2017. Essa versão da BNCC tem sido alvo de muitas críticas por parte de docentes e pesquisadores, especialmente, no que se refere à redução dos campos de experiências das crianças e ênfase no seu processo de escolarização, com maior intencionalidade pedagógica sobre a escrita e a oralidade (NUNES *et al.*, 2017; LARANGEIRA, 2017; ANPED,³⁵ 2018).

Compreendemos a BNCC como uma referência que visa a nortear a elaboração curricular em diferentes contextos escolares. Conforme o texto descrito no próprio documento (BRASIL, 2016, p. 24), a finalidade da Base é “[...] orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, tem como fundamento, o direito a aprendizagem e ao desenvolvimento”. O documento objetiva sistematizar os conhecimentos abordados pelas escolas de todo o país, da EI ao ensino médio. Para a EI, campo de interesse deste estudo, o documento apresenta os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” estruturados em cinco “campos de experiências” e “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, organizados por grupos de faixas

³⁴ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

³⁵ Posicionamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). (Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>>. Acesso em: 30 set. 2018).

etárias.³⁶ Sobre a organização proposta pela BNCC à EI, Triches (2018, p. 134) afirma:

Apesar de esta versão da Base empregar a terminologia ‘direitos de aprendizagem’ de forma reiterada para a educação infantil, a adoção desse enfoque, segundo o texto, ‘[...] vem reafirmar o compromisso da BNCC com a garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos’ (BRASIL, 2017, p. 16). Entretanto, cabe ressaltar o uso da categoria ‘competência’ como mais usual no decorrer da terceira versão da BNCC. Compreende-se que organizar o currículo por competências está fortemente associado à ideia de formação instrumental, a uma formação limitada de um trabalhador competente e adaptado, e não à preparação das novas gerações para do exercício da cidadania, particularmente, num país como o Brasil, marcadamente injusto e desigual.

Considerando a perspectiva da Base em relação à aprendizagem como “direito e desenvolvimento”, não há como desconsiderar o diálogo com as especificidades culturais como essencial nesse processo. A valorização da cultura amplia as possibilidades de produção de sentidos para as ações que os sujeitos empreendem no cotidiano formativo.

Conforme Charlot (2005), ser educado em sua cultura é um direito de cada pessoa, apesar das dificuldades que tal consideração implica. O diálogo com as culturas pode orientar ações pedagógicas na escola, pautadas na experiência e na participação do aluno, e atuar como “mola” propulsora à compreensão do indivíduo em relação a si, ao outro e ao mundo.

Em estudo recente, ressaltamos que uma pedagogia que considere a cultura popular fornece ao aluno condições de aprendizado e identificação pessoal, pois conjuga significado às suas práticas. Assim, a escola, como espaço privilegiado para a produção de saber, é, pela sua natureza, lugar de encontro das diversidades culturais, históricas, sociais, dentre outras. Essas diferenças circulam e interferem entre si, na inter-relação cotidiana com o lugar.³⁷ Também geram novas formas de compreensão dos fatores socioculturais dos sujeitos que praticam esse lugar (ZANDOMÍNEGUE; MELLO, 2014).

³⁶ Conforme a organização da BNCC, a creche é composta pelo grupo de crianças de zero a um ano e seis meses e pelo grupo de crianças de um ano e sete meses a três anos e onze meses. Já a pré-escola é formada pelo grupo de crianças de quatro anos a cinco anos e onze meses. Com base nesses grupos, delineiam-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017).

³⁷ O termo “Lugar” está empregado conforme a definição de Certeau (1994), para quem significa um lugar próprio, lugar de poder, da ordem instituída sob a qual se definem as estratégias.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a BNCC (BRASIL, 2012) sistematiza:

Os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais (PARECER CNE/CEB nº 07/2010, p. 31).

Vemos, assim, importância de um ensino diversificado, que se estabeleça por meio de uma relação orgânica com os praticantes do cotidiano educacional,³⁸ que contemple conhecimentos que tenham valor intrínseco para eles, além de atender às demandas sociais imediatas. Para isso, consideramos oportuno o diálogo com a cultura popular e que os saberes com ela relacionados estejam contemplados nas orientações prescritas pelos documentos, de modo a estreitar a relação entre a cultura e a educação.

Para dar visibilidade às práticas pedagógicas com a cultura popular, mediadas *na/pela* escola, destacamos no estudo referido que,

[...] mais do que preservar as tradições, a valorização da cultura popular na escola é um ato político, que busca superar relações assimétricas de poder, aproximando a escola de contextos sociais complexos e multifacetados, tornando os sujeitos protagonistas dos seus próprios processos de socialização (ZANDOMÍNEGUE; MELLO, 2014, s/p).

Nesse sentido, questionamos: se, dentre outras dimensões, a BNCC reúne os conhecimentos gerados nas diversas formas de exercício da cidadania, sistematizados num documento que orienta a construção/efetivação do currículo, como está sua relação com os saberes que são produzidos no cotidiano das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas? As orientações da BNCC acerca do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento incorporam as reflexões provenientes do debate cultural para pensar as relações entre a escola e a(s) cultura(s)? Observamos as permanências e os avanços da BNCC, considerando os documentos que a precederam em relação a esses aspectos, dada a abrangência e

³⁸ O termo praticantes é empregado a partir de Certeau (1994), considerando ser aqueles que praticam a escola: alunos, professores, comunidade escolar e comunidade local. Ao praticá-la, compartilham da produção de saberes e conhecimentos e geram culturas.

a importância inerentes ao documento, que implica nortear o que é ensinado nas escolas, em todo o território nacional.

Em relação à EF como componente curricular na EI, interessa-nos, conforme Mello *et al.* (2016), identificar se a BNCC contempla as experiências acumuladas por esse campo, provenientes das práticas cotidianas nas redes municipais de ensino, bem como os conhecimentos produzidos a partir dessas práticas que denotam as concepções subjacentes às ações materializadas no dia a dia das instituições.

A EF possui uma longa trajetória na EI³⁹ geradora de conhecimentos práticos e teóricos que não podem ser negligenciados ou ignorados pela BNCC. Pelo contrário, entendemos que pesquisas produzidas nesse campo, que possuem estreita relação com a prática pedagógica (SAYÃO, 2002; MELLO; SANTOS, 2012; NUNES, 2012; KLIPPEL, 2013; ROSA, 2014; MELLO *et al.*, 2015; ASSIS *et al.*, 2015; MARTINS, 2015), contribuem para refletir sobre alguns pressupostos orientadores do documento e sobre a própria legitimação desse componente curricular na EI.

Pelo fato de a EI não se organizar de maneira disciplinar, não há nenhuma menção à disciplina EF na BNCC. Entretanto, dada a centralidade do corpo/movimento e das brincadeiras nos processos pedagógicos desenvolvidos nessa primeira etapa da Educação Básica, esse componente curricular vem se consolidando e ampliando a sua presença nesse contexto, sobretudo, por meio de suas práticas e dos conhecimentos provenientes delas. Portanto, dialogamos com a Base Nacional não como uma prescrição para a EI, mas, de forma crítica, buscamos extrair dela seus pressupostos norteadores.

Desse modo, esta análise visa a discutir a organização da EI na BNCC, considerando os documentos que a precederam (RCNEI e DCNEIs), para identificar os pressupostos que orientam esses escritos em interface com o documento municipal Um Outro Olhar e pesquisas realizadas no cotidiano da EF com a EI.

³⁹ Referimo-nos às práticas desenvolvidas pela Educação Física nas redes municipais de Vitória/ES e Florianópolis/SC, que são anteriores à LDB. Essa Lei é um marco para a educação infantil, por considerá-la como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Os conhecimentos provenientes dessas práticas, que foram produzidos em interação com programas de pós-graduação ou grupos de pesquisa, constituem importantes referências para o campo acadêmico-científico da área (MELLO *et al.*, 2016).

Iniciamos a análise da EI na BNCC, observando avanços e retrocessos em relação à concepção de criança, por entendermos que essa compreensão dá suporte às outras concepções que orientam as práticas educativas. Para tanto, elaboramos um quadro comparativo entre eles (Quadro 2), destacando as categorias *Concepção de criança*, *Organização curricular*, *Corpo/movimento* e *Jogo/brincadeira*, por permitirem o diálogo com o nosso objeto de investigação.⁴⁰ As análises acerca da cultura se darão ao longo do capítulo, considerando a complexidade que permeia essa questão e os debates oriundos dessa temática.

Quadro 2 – Quadro comparativo entre a BNCC, RCNEI e DCNEIs

Categorias	RCNEI	DCNEIs	BNCC
Concepção de criança	Psicologia	Sociologia da Infância	
Organização curricular	Eixos	Linguagens	Campos de experiências
Corpo/movimento	Caráter instrumental	Formas de expressão	Construção de sentidos
Jogo/brincadeira	Meio	Objeto	Direito de aprendizagem

Fonte: Mello *et al.* (2016).

3.1.1 Concepção de criança

A primeira categoria que destacamos no quadro comparativo é a *concepção de criança* subjacente a cada documento. Reafirmamos essa categoria como central em nossa análise, pois dela derivam as demais.

Ao longo do RCNEI, identificamos uma concepção de criança como sujeito historicamente construído, que não se apresenta de forma homogênea, nem no interior de uma mesma sociedade e época. Criança que sente e pensa o mundo de uma maneira própria e, a seu modo, pelas brincadeiras e interações com outras pessoas e o meio que a cerca, produz conhecimentos.

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca (BRASIL, 1998, v. 1, p. 21).

⁴⁰ Elaboramos essas categorias para melhor sistematizar as análises e discussões que estão publicadas em Mello *et al.* (2016).

A concepção de infância expressa pelo RCNEI evidencia conceitos provenientes da visão sócio-histórica que pressupõe que o meio social e a cultura exercem influências sobre o desenvolvimento da criança, bem como enfatiza suas singularidades próprias. Reconhece que as crianças se utilizam de diferentes linguagens e exercem suas capacidades de ter ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Conforme indicado em uma nota de rodapé descrita no texto, o RCNEI propõe uma concepção de criança apoiada nas teorias Histórico-Cultural e Epistemologia Genética:

A concepção de construção de conhecimentos pelas crianças em situações de interação social foi pesquisada, com diferentes enfoques e abordagens, por vários autores, dentre eles: Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky e Henry Wallon. Nas últimas décadas, esses conhecimentos que apresentam tanto convergências como divergências, têm influenciado marcadamente o campo da educação. Sob o nome de construtivismo reúnem-se as idéias que preconizam tanto a ação do sujeito, como o papel significativo da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança (BRASIL, 1998, v. 1, p. 22).

Embora a BNCC não apresente explicitamente a área/autores que fundamentam a concepção de criança adotada, como faz o RCNEI, percebe-se uma mudança paradigmática, já iniciada nas DCNEIs, nesse novo documento. Enquanto o RCNEI traz, explicitamente, uma concepção de criança ancorada na Psicologia do Desenvolvimento (Piaget, Vygotsky e Wallon – autores interacionistas), as DCNEIs e, sobretudo, a BNCC apresentam indícios de uma concepção fundamentada na Sociologia da Infância (SIROTA, 2001; CORSARO, 2009, 2011; SARMENTO, 2013).

Nesse caso, há uma mudança fundamental, pois a Psicologia preocupa-se com o que ocorre “dentro” da criança, mesmo que esse processo seja mediado na interação com o social. Já a Sociologia da Infância focaliza o que se passa “entre” elas, direcionando a sua atenção para as produções advindas das suas “culturas de pares”, ou seja, daquilo que as crianças constroem e compartilham em interação com as demais (CORSARO, 2009).

As DCNEIs já sinalizam essa mudança paradigmática ao considerar as crianças como sujeitos históricos e de direitos que, nas interações e nas relações cotidianas em que estão inseridas, constroem suas identidades pessoal e coletiva, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam,

narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Essa concepção é ratificada na BNCC que, ao indicar a necessidade de superar os modelos assistencialistas e escolarizantes, enfatiza que a EI deve considerar a participação das crianças em diferentes práticas cotidianas, nas quais interagem com os seus pares e parceiros adultos, produzindo sentidos para as suas ações.

A concepção de criança presente na BNCC se relaciona com os pressupostos preconizados pela Sociologia da Infância, que buscam superar a perspectiva da criança como um “ser-em-devir”,⁴¹ para focalizar nas suas características como “ser-que-é”, na completude de suas competências e disposições. Esse campo compreende os infantes como “[...] atores sociais nos seus mundos de vida [...]” (SARMENTO, 2008, p. 22) e busca romper com a visão “adultocêntrica” de educação, que anula as potencialidades criativas e subjetivas das crianças.

Esse entendimento pressupõe a análise dos mundos infantis a partir da sua própria realidade, da auscultação da linguagem da criança e da compreensão das suas culturas de pares.⁴² O entendimento da criança como protagonista revela uma transição paradigmática acerca da compreensão dos processos de educação que envolve os infantis na escola. As crianças não recebem apenas uma cultura construída, mas operam transformando essa produção cultural, seja sob a forma de interpretar e integrar, seja nos efeitos que nela produzem por meio das suas próprias práticas (SARMENTO, 2008).

A análise dos mecanismos de produção de sentidos praticados pelas crianças nas suas rotinas denota suas capacidades autorais de gerar culturas e conhecimentos. Em suas relações de pares, as crianças agem taticamente transformando a realidade de maneira a atender a seus anseios e expectativas. Os indivíduos operam pelas práticas, produzindo culturas. As práticas cotidianas ocorrem a depender de um conjunto de condições (ou procedimentos) que incluem o discurso (ideologia), o adquirido (*habitus*) e a ocasião (*kairós*). Para Certeau (1994, p. 109), as práticas “[...] são esquemas de operações e manipulações técnicas”, que

⁴¹ Para a nova Sociologia da Infância, a criança não é, dentre os humanos, o único ser em formação. Para esse campo de estudo, todos os seres humanos, independente da idade, estão passando por diversas mudanças ao longo da vida. Entretanto, é preciso que estudos incidam também sobre aspectos da criança como “ser-que-é” (SARMENTO, 2013).

⁴² O conceito de cultura de pares embasa a compreensão da forma como as atividades de grupo das crianças são teorizadas (CORSARO, 2009).

podem ser compreendidas se considerado o contexto de sua produção. No cotidiano escolar, as maneiras como as crianças recebem, interpretam e reproduzem os conhecimentos compartilhados nas relações que elas praticam criam diferentes formas de consumo e produção de culturas e denotam suas “artes de fazer”.

A partir dos pressupostos observados na BNCC, consideramos que a transição de uma concepção de criança centrada na Psicologia para a Sociologia da Infância representa um avanço para a EI e, sobretudo, para as crianças, pois elas, nos contextos educacionais, têm as suas autorias e os seus protagonismos reconhecidos.

Contudo, essa mudança paradigmática não significa descartar as contribuições da Psicologia. Para Sarmiento (2013, p. 20), a Sociologia da Infância, isoladamente, não conseguirá “[...] cumprir o seu programa se não se abrir determinantemente a um trabalho teórico interdisciplinar, que contribua para impedir uma visão fragmentária de criança [...]”. Dentre as contribuições de outras disciplinas científicas para a compreensão da infância, esse autor destaca os postulados da Psicologia Sócio-Histórica, de Lev Semionovitch Vygotsky, especialmente, no que concerne ao processo sociocultural de desenvolvimento humano, em que o papel do “outro”, da cultura, se configura como pressuposto fundamental.

Estudos no campo da Educação Física dão visibilidade às experiências pedagógicas desse componente curricular com a EI e buscam reconhecer o protagonismo infantil e as crianças como autoras de suas próprias práticas, convergindo com a concepção de criança que orienta a BNCC. Gaspar, Richter e Vaz (2015) ressaltam, em sua pesquisa de campo, que há um esforço, por parte dos professores, no encaminhamento de práticas pedagógicas que prezam pela qualidade das relações entre adultos e crianças e entre estas e seus pares, de modo a superar os modelos tradicionais (conteudistas, verticalizados e hierarquizados).

Nesse mesmo sentido, Silva (2007, p. 55-56) defende a ideia de criança como “autora da cena”, pois considera que os infantis “[...] não são meros correspondentes ou ‘respondentes’ de objetivos determinados a *priori* pelos professores, pela instituição escolar [...]”. Martins (2015) discute a dimensão ética e estética das práticas infantis, em que as transgressões e as ações táticas que ocorrem nas aulas de Educação Física, nas brechas deixadas pelos adultos, denotam os sentidos que

as crianças constroem para as suas ações. Mello e Santos (2012) abordam o papel das narrativas corporais para a compreensão dos sentidos que as crianças produzem nas aulas de Educação Física. Assis *et al.* (2015) elaboram uma síntese interpretativa entre a Sociologia da Infância e os Estudos com o Cotidiano (CERTEAU, 1994), sinalizando a potência do cotidiano para a produção de conhecimentos que reconheçam a centralidade das crianças nas práticas pedagógicas empreendidas com a EI.

Longe de esgotar os estudos ancorados na concepção de criança presente na BNCC, os trabalhos aqui apresentados buscam dar materialidade a essa concepção, apontando caminhos teórico-metodológicos que indicam possibilidades de transpor o que está no plano das intenções para o plano das ações.

Apesar disso, embora exista uma discussão nacional para a EI nos estados e municípios, o cerne das práticas educativas ainda apresenta uma diversidade de propostas pedagógicas com características distintas, especialmente, no que se refere às concepções de infância e de criança, revelando diferentes visões de homem e de mundo e impactando sobre o processo formativo delas, nos modos/maneiras de operar com elas na EI.

3.1.2 Organização curricular

Os documentos analisados utilizam termos distintos para se referir ao modo como o conhecimento deve ser trabalhado na EI. Denominamos de *organização curricular/didática* “[...] as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais e que afetam a construção das identidades das crianças” (BRASIL, 2013, p. 85).

A organização da EI estabelecida hoje no Brasil é fruto de um processo de transição paradigmática, decorrente de tensões estabelecidas no campo acadêmico/social, acerca do atendimento à infância. Consideramos que a transição de uma concepção de criança centrada na Psicologia para a Sociologia da Infância se constitui como um avanço para as crianças, com a possibilidade de mostrar que “gente pequena” faz história.

A integração da EI como direito da criança na Educação Básica é resultado das lutas de profissionais da educação que, a partir da Constituição Federal de 1988, empreenderam debates e buscaram definir políticas públicas para as crianças de zero a seis anos que, até então, não eram incluídas como prioridades nos documentos legais. Nos anos de 1990, um grande movimento político-educacional discutiu novas propostas para a creche e a pré-escola no Brasil. Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996), a EI foi inserida como primeira etapa da Educação Básica.

Em continuidade às conquistas no plano legal para a infância, o Ministério da Educação elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Por meio do Parecer nº 22/1998 e da Resolução nº 1/1999, esse documento foi publicado com o objetivo de servir como um “guia de reflexão” de cunho educacional, sobre objetivos, conhecimentos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998).

No entanto, apesar de esse documento parecer uma “fonte” de orientação curricular para a novata EI do país, as críticas que se deram em torno dele apontam que houve pouca incorporação do debate desenvolvido pelos professores com a sociedade. Cerizara (1999) sinaliza que, entre 1993 e 1996, a Anped organizou congressos e simpósios com o objetivo de contribuir para a promulgação de uma política nacional de EI, mas as opiniões gestadas ao longo desse período, que revelavam os interesses e necessidades das diferentes realidades sociais e culturais brasileiras, não foram incorporadas pelo documento oficial publicado em 1998. Isso também pode ser observado na afirmação de Souza (2007, p. 28):

O RCNEI utiliza-se dos debates formulados para a construção da PNEI (Política Nacional de Educação Infantil) fazendo com que transpareçam em seu discurso como meras citações do MEC/COEDI (1994). No entanto, a história do Referencial parece pautar-se no trabalho de outras construções que não refletem a sua legitimidade, muito menos a sua autenticidade.

Para Garcia e Leite Filho (2001, p. 41), o RCNEI “[...] significou um retrocesso no processo que vinha se dando no Brasil de o governo com a sociedade civil construir uma política de educação para crianças pequenas”. Na opinião de Kramer (1999, p.15),

O RCNEI parece desprezar conquistas e questões como aquelas que vêm sendo vividas pela imensa população de profissionais de educação infantil e [...] coloca a questão de como construir um currículo que considere a desigualdade socioeconômica, a diversidade étnica/cultural, um currículo que não desumanize o homem [...] estas questões parecem ser negadas como proposta de fato no Referencial, supondo que é possível mudar à força o real com decretos, projetos, referenciais ou parâmetros sem mudar as condições.

Apesar disso e de seu caráter não mandatário e flexível, Cerizara (1999) destaca que o RCNEI contribuiu para superar a visão assistencialista das creches e a antecipação da escolaridade das pré-escolas, ao se constituir como um material de subsídio às práticas e reflexões no contexto da EI.

A organização do RCNEI está estruturada com base nos dados apresentados pelo diagnóstico realizado pela COEDI/DPE/SEF/MEC,⁴³ em 1996, das propostas pedagógicas e dos currículos de EI de vários estados e municípios brasileiros. A partir desses dados, constatou-se que a maioria das propostas para a EI concebe a criança como um ser social, psicológico e histórico e tem, no Construtivismo, seu principal referencial teórico. O documento considera o universo cultural da criança, a formação democrática, a transformação da realidade e busca a formação de cidadãos críticos. Entretanto, observou-se um grande desencontro entre os fundamentos teóricos adotados e as orientações metodológicas apontadas pelo documento, cujas formas que possibilitam a articulação entre o universo cultural das crianças, o desenvolvimento infantil e as áreas do conhecimento não estariam claramente definidas.

Nesse contexto, o RCNEI se organiza como uma possibilidade de articulação e operacionalização do processo educativo. Essa estrutura decorre de uma organização por idades (crianças de 0-3 anos e de 4-6 anos) e se concretiza em dois âmbitos de experiências, a Formação Pessoal e a Social. Do ponto de vista estrutural, o RCNEI se organiza por meio dos *eixos de trabalho pedagógico*: identidade e autonomia; conhecimento de mundo; movimento; artes visuais; música; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade e matemática. O documento sugere que os professores tenham consciência, em sua prática educativa, de que a

⁴³ Respectivamente, Coordenação Geral de Educação Infantil, Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, Secretaria de Educação Fundamental e Ministério da Educação e do Desporto.

construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes “eixos” trabalhados com as crianças.

O eixo *movimento* é o que apresenta maior proximidade com a especificidade da EF. No RCNEI, movimento é considerado “[...] mais do que simples deslocamento do corpo no espaço [...] 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” (BRASIL, 1998, v. 3, p. 15). O RCNEI reconhece que o trabalho com o movimento deve contemplar a multiplicidade de funções e de manifestações do ato motor, propiciando tanto o desenvolvimento de aspectos físicos da motricidade das crianças, quanto a ampliação da cultura corporal de cada uma delas.

Em prosseguimento à implantação das políticas educacionais no Brasil, em 1999, o Ministério da Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, primeiramente, por meio do Parecer CNE/CEB nº 22/1998, ratificado pela Resolução nº 01/1999 da Câmara de Educação Básica (CEB), com a intenção de regulamentar a educação de zero a seis anos em sua estrutura e funcionamento. Esse documento foi reformulado pela Resolução CNE/CEB nº 05/2009 (art. 4º), atualizado pela Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Parecer CNE/CEB nº 20/2009, e traz orientações quanto à organização, articulação, desenvolvimento e avaliação dessa etapa de ensino. O documento sinaliza que houve a incorporação dos debates realizados acerca da EI.

O fato de haver orientações legais pensadas especificamente para a educação de crianças pequenas se constitui como um avanço para o campo das políticas públicas educacionais no Brasil, considerando que a EI, em seus primórdios no país, surgiu com um caráter de assistência à saúde e à vida, sem fins educativos. Nesse contexto, observamos uma mudança no entendimento da EI, que era vista como um *favor*, à compreensão desta como um *direito* da criança. As lutas e tensões estabelecidas nesse campo podem ser observadas no histórico apresentado pela Revisão das Diretrizes:

Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma de atendimento à infância – iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente [...] e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) – tornou-se referência para os movimentos sociais de ‘luta por creche’ e orientou

a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social. O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988 [...], processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além [...] das lutas dos próprios profissionais da educação. A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização (BRASIL, 2009, p. 1, grifos nossos).

A proposta das DCNEIs sugere o currículo da EI 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, ambiental, científico e tecnológico [...]” (BRASIL, 2009, p. 97, art. 3º). Conforme o documento, as propostas pedagógicas desenvolvidas na EI devem respeitar: os princípios *éticos* relacionados com a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; os princípios *políticos*, que se referem aos direitos de cidadania, ao exercício da criticidade e ao respeito à ordem democrática; e os princípios *estéticos*, que contemplam as questões da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Observamos nessas descrições a incorporação de ideias que favorecem diálogos com o campo cultural. Nas suas inter-relações, currículo e cultura incorporam crenças, valores, conhecimentos, que não se acomodam a essa ou àquela forma de pensamento, mas se estabelecem nas experiências vividas, nas trocas e negociações que dinamizam o processo ensino/aprendizagem. Em um fluxo dinâmico de acordos e desacordos, as culturas e os currículos vão se constituindo como objeto de conhecimento, de perpetuação da tradição e afirmação de identidades.

Uma ação curricular, que considere as dimensões ética, política e estética, que coadune os termos “culturas”, “identidades”, “singularidades”, “direitos” e “ludicidade”, denota a incorporação das análises/reflexões empreendidas pelo campo acadêmico e social em defesa da criança como sujeito de direito. No

contexto desses debates, o direito das crianças envolve o reconhecimento da sua necessidade histórica de existir e de ser respeitada como criança, nas suas singularidades. A observância dessas orientações permite extrair alguns pressupostos acerca da relação criança, currículo e cultura,

Conceber a criança como sujeito histórico perpassa pelo reconhecimento da sua capacidade de produzir cultura. Nessa perspectiva, a teoria do cotidiano, proposta por Michel de Certeau (1994), pode nos ajudar a compreender como essa produção se estabelece no dia a dia escolar. A relação entre os sujeitos e/ou entre esses e os bens de consumo potencializa a produção de cultura. Na escola, as relações entre as crianças e destas com os saberes/conhecimentos impostos pelo currículo fomentam produções de culturas infantis.

Na dinâmica dessas ações dos praticantes no cotidiano, os indivíduos operam por meio de práticas que lhes permitem transformar o que lhes é oferecido em favor da produção de sentidos. Esse exercício, conforme Certeau (1994), estabelece-se numa correspondência entre estratégias e táticas que, em termos pedagógicos/institucionais, remetem à relação estabelecida entre o currículo e a criança, ou entre o adulto e a criança, ou entre a cultura da escola e a cultura infantil, dentre outras relações de força e de poder que transformam o “lugar” institucionalizado em “espaço” pessoal e coletivo, identitário.

As DCNEIs propõem que a organização curricular/didática se efetive por meio da articulação das *linguagens*. Segundo o documento, a proposta pedagógica das instituições de EI deve possibilitar à criança “[...] apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico” (BRASIL, 2013, p. 88).

Com relação ao objetivo principal da EI no país, as DCNEIs propõem “[...] promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens” (BRASIL, 2013, p. 88).

O documento orienta que o trabalho pedagógico por meio das linguagens não deve ocorrer de forma isolada ou disciplinar, ao contrário, precisa estar articulado, potencializando a participação, expressão, criação, manifestação das crianças e a

consideração de seus interesses. É importante que essa articulação ocorra de forma contextualizada e esteja sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas “[...] intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (BRASIL, 2013, p. 93).

Em decorrência das DCNEIs, que evidenciam os direitos das crianças a acessar processos de apropriação, renovação e articulação de saberes/conhecimento, advém a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2016). A necessidade de se formular uma Base Nacional está prevista desde a Constituição Federal de 1988, que afirma que “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, art. 210), pela LDB (Lei nº 9394/96, art. 26) e pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014. Meta 7.1).

A partir dos princípios e objetivos já anunciados nas DCNEIs, a BNCC considera que a organização curricular se efetiva por meio de seis grandes *direitos de aprendizagens*, que devem ser garantidos a todas as crianças nas turmas de creche ou pré-escolas. Os direitos de aprendizagem são expressos pelos verbos: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se, que denotam as intenções/objetivos daquilo que se propõe alcançar na EI.

A maioria dessas propostas apresenta o termo “cultura” em sua descrição. No entanto, a organização curricular da Base, em relação ao RCNEI e às DCNEIs, aponta mais claramente o acesso à(s) cultura(s) como direito de aprendizagem da criança, bem como a importância de articular esses conhecimentos no processo de formação infantil. Conforme sinalizado pelo próprio documento,

A BNCC é apenas uma parte daquilo que configura um projeto curricular. Ela cumpre o papel de definir **os grandes direitos de aprendizagem e desenvolvimento que toda criança brasileira tem ao frequentar uma unidade de educação infantil**. Como a BNCC refere-se apenas aos elementos comuns a todas as crianças, não abrange a totalidade da formação. A parte diversificada do currículo se dá pela **atenção às especificidades** da faixa etária, **à contextualização das comunidades escolares, à regionalidade, às festividades locais e à proposição de brincadeiras que**

dialoguem com as manifestações e tradições culturais a que as crianças pertencem (BRASIL, 2016, p. 61, grifo nosso).

No âmbito local, o documento *Um Outro Olhar* (2006), que orienta a EI no município de Vitória/ES, também destaca a valorização das culturas das comunidades para capturar e afirmar as identidades culturais dos CMEIs. Em seus escritos, o documento especifica algumas manifestações de culturas populares locais, como o samba, o congo, o *funk*, o *reggae*, a capoeira, o carnaval, o forró, as festas juninas, as religiosidades, como expressões das comunidades que devem ser reconhecidas nas formulações curriculares propostas em cada contexto.

A valorização de diálogo com a cultura popular, expressa nos documentos e recomendada para os currículos, fundamenta uma perspectiva da educação com base na “produção de sentidos e significados”. A cultura, portanto, apresenta-se como elemento essencial para aproximar o conhecimento mediado pela escola da vida vivida/praticada pelos sujeitos do processo educativo. Os saberes valorizados pela escola só fazem sentido para os que deles se apropriam a partir dos usos e dos significados a eles atribuídos. Assim, é possível observar que a identidade cultural de uma comunidade interfere nas dinâmicas curriculares educacionais e nas diversas maneiras de uso e apropriação de um bem cultural. São marcas presentes nas comunidades, compartilhadas pelos pares que, ao atravessarem os currículos, podem ser, potencialmente, incorporadas no processo educacional e favorecer a relação do saber com o cotidiano praticado pelos sujeitos.

Certeau (1994) compreende a cultura popular como um conjunto de “maneiras de viver”. São as bricolagens, as inventividades, expressas nos “modos de ser” e “de fazer” das pessoas, produzidas na vida comum, no dia a dia da comunidade, nas ocasiões banais e triviais do cotidiano, a partir do uso dos produtos disponíveis para o consumo. Com base nesse entendimento, é possível compreender a importância do diálogo com as culturas, expresso nas práticas, nos usos, nas representações produzidas pelos diferentes sujeitos, como meio de ampliar possibilidades de produção de um currículo na EI que valorize as experiências com as culturas na formação e construção da identidade das crianças. Segundo Abib (2006, p. 2),

[...] ao priorizar uma intervenção pedagógica com base [...] na cultura popular [...], prioriza-se também o caráter humanizante, enfatizando a

abordagem do lúdico, da corporeidade, da sensibilidade, da criatividade e da expressão como elementos fundamentais dessa intervenção.

A BNCC propõe a integração curricular na EI por meio dos *campos de experiências*, que são compreendidos como “[...] um conjunto de práticas que articulam os saberes e os fazeres das crianças com os conhecimentos já sistematizados pela humanidade” (BRASIL, 2015, p. 21). Os *campos de experiências* são criados por meio de uma proposta de organização curricular mediada pela ludicidade, que valoriza as interações e os sentidos produzidos pelas crianças nas relações que elas estabelecem com os objetos do saber, entre os seus pares e com os adultos. De acordo com a BNCC,

Os Campos de Experiência colocam, no centro do projeto educativo, as interações, as brincadeiras, de onde emergem as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças articuladas com as proposições trazidas pelos/as professores/as. Cada um deles oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, com objetos, com situações, atribuindo-lhes um sentido pessoal. Os conhecimentos aí elaborados, reconhecidos pelo/a professor/a como fruto das experiências das crianças, são por ele/a mediados para qualificar e para aprofundar as aprendizagens feitas (BRASIL, 2015, p. 21).

Os *campos de experiência* revelam o que as crianças fazem a partir daquilo que elas aprendem. Com base nessa identificação, o professor aprofunda as suas ações pedagógicas e dinamiza o processo educativo, valorizando as identificações apontadas pelas crianças. Embora os conceitos de *eixo* (RCNEI), *linguagens* (DCNEIs) e *campos de experiências* (BNCC) não sejam excludentes, pois se aproximam em vários aspectos, os campos de experiências sugerem avanços no modo de organização proposto ao trabalho pedagógico na EI.

Apesar de o RCNEI e de as DCNEIs se preocuparem com a não fragmentação do conhecimento, com a não disciplinarização da EI e com a necessidade de integração e articulação do trabalho pedagógico entre as diferentes áreas e sujeitos, a ideia de *campos de experiências*, que está em consonância com a concepção de criança subjacente à BNCC, atribui-lhe centralidade na construção do conhecimento. Ao valorizar as experiências infantis, o modo como as crianças negociam e interagem em grupo, o foco do processo de ensino-aprendizagem se desloca daquele que ensina para o sujeito que aprende, ou seja, acentuam-se os

sentidos construídos pela relação com os objetos do saber, com os pares e com os adultos (CORSARO, 2011; BUSS-SIMÃO, 2014).

Cabe ressaltar que a institucionalização e a sistematização da experiência em campos temáticos podem afetar a própria potência desse “fenômeno”. Com base em Certeau (1994) e Alves (2012), a experiência não é algo dado *a priori*. Ao contrário, ela emerge da imprevisibilidade do cotidiano e na criatividade/inventividade dos sujeitos que dele participam.

No campo da EF, a preocupação com a articulação curricular, como meio de potencializar as experiências de aprendizagens na EI, aparece, inicialmente, nos estudos de Sayão (1999, p. 234). Ao discutir as práticas pedagógicas da EF na EI, a autora sinaliza que “[...] estas formas de expressão, vividas e percebidas pelo brincar, representam a totalidade do ser criança e precisam estar garantidas na organização curricular da sua educação [...] e não enquadradas em áreas do conhecimento e alocadas em disciplinas”. Com referência à presença do professor de EF na EI, afirma:

[...] só se justifica a necessidade de um profissional dessa área na Educação Infantil se as propostas educativas que dizem respeito ao corpo e ao movimento estiverem plenamente integradas ao projeto da instituição, de forma que o trabalho dos adultos envolvidos se complete e se amplie visando possibilitar cada vez mais experiências inovadoras que desafiem as crianças (SAYÃO, 2002, p. 59).

Do mesmo modo, os estudos de Ayoub (2001, p. 54), que tratam da organização curricular na EI, evidenciam “[...] os riscos de uma abordagem fragmentária de conhecimento que tende a compartimentalizar a criança”. Silveira (2012) propõe que haja um trabalho articulado entre os demais profissionais da EI e destaca o planejamento coletivo entre os diferentes sujeitos como momento integrador das ações pedagógicas. Nas palavras da autora, trata-se da tentativa de construir um “círculo de participação e socialização” que envolva a atuação efetiva de professores, familiares e comunidade local.

Já as pesquisas de Santos *et al.* (2012) e as de Jorge e Mello (2013) discutem a potencialidade do projeto institucional como eixo articulador do trabalho pedagógico da EF com as diferentes linguagens presentes na EI. Para que isso

aconteça, os autores ressaltam o papel do pedagogo como essencial nesse processo.

Em relação à proposta de *campos de experiências*, o estudo de Klippel (2013) dialoga com a teoria da *relação com o saber* (CHARLOT, 2000) e identifica as *figuras do aprender* valorizadas pelas crianças nas experiências que elas estabeleceram com os jogos e as brincadeiras nas aulas de EF na EI. Nunes (2007) e Mello *et al.* (2014) discutem os *saberes-fazer* da EF a partir das experiências que as crianças tiveram com esse componente curricular no cotidiano da EI e apontam para os diferentes usos e apropriações que elas fizeram das manifestações da cultura de movimento.

Com base em Geertz (2001), a escola deve estar atenta ao que as crianças valorizam e, desse modo, estruturar o processo educacional. Nesse sentido, é relevante que os campos de experiências gerados na escola articulem as diferentes linguagens que perpassam pela construção do conhecimento.

Em relação às crianças, as experiências infantis se materializam, sobretudo, em suas ações corporais. É por meio de seus corpos em movimento que elas interagem com os outros, consigo mesmas e com o meio. Em suas experiências corporais, as crianças constroem conhecimentos, afirmam as suas identidades, internalizam e produzem cultura. O corpo é o lugar de apropriação das experiências e as ações motoras configuram *espaços*⁴⁴ privilegiados para que isso se concretize.

Assim, com base nas prerrogativas trazidas pelos documentos legais que orientam os currículos educacionais no Brasil, reconhecemos a EF como um campo imprescindível para a primeira etapa da Educação Básica, devido à natureza epistemológica do seu objeto de mediação, o corpo/movimento, das práticas pedagógicas acumuladas e dos conhecimentos produzidos. As manifestações da cultura lúdica das crianças, expressas pelos campos de experiências compartilhados com ênfase em suas culturas, podem se constituir eixos pelos quais o trabalho pedagógico da EF se articule com a EI.

⁴⁴ Com base em Certeau (1994), compreendemos espaço como o lugar praticado, o lugar de construções identitárias.

3.1.3 Corpo/movimento

O *corpo/movimento*,⁴⁵ juntamente com *jogo/brincadeira*, são as categorias que estabelecem maior interface com os objetos de estudo da EF e têm contribuído para fomentar a presença do professor com formação nessa área do conhecimento nas instituições dedicadas à educação da pequena infância.⁴⁶

É possível observar avanços na compreensão do *corpo/movimento* nos documentos analisados, em que a matriz biológica, gradativamente, vai cedendo lugar para as abordagens socioculturais, que valorizam os sentidos produzidos pelas crianças nas suas ações motoras *com* e *sobre* o mundo. O RCNEI afirma que o trabalho pedagógico na EI deve contemplar “[...] a multiplicidade de funções e manifestações do **ato motor**, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da **motricidade das crianças**, [...] bem como atividades voltadas para a ampliação da **cultura corporal**” (BRASIL, 1998, v. 3, p. 15, grifo nosso). Assim, o RCNEI sugere que o trabalho com o movimento corporal na EI considere as capacidades das crianças conforme a faixa etária de zero a três anos e de quatro a seis, por meio de um processo de múltiplas experiências que elas podem realizar sozinhas ou em situação de interação.

Apesar da superação da matriz biológica,⁴⁷ o RCNEI ainda apresenta um caráter instrumental do *corpo/movimento*, cuja função primordial da ação motora na EI é oferecer suporte para futuras aprendizagens. Nesse sentido, privilegia-se o desenvolvimento de funções psicomotoras, como coordenação e equilíbrio, a aquisição e estabilização de habilidades básicas,⁴⁸ a internalização de regras

⁴⁵ As categorias *corpo/movimento* e *jogo/brincadeira* foram criadas por nós na sistematização de nossas análises. A composição não considera os termos como sinônimos. Cada palavra expressa, a seu modo, esses significados.

⁴⁶ Também existem fatores de ordem político-administrativa que contribuem para a presença do professor de Educação Física na educação infantil. Segundo Martins (2015), a inserção da Educação Física na educação infantil vem sendo ampliada nas duas últimas décadas no Brasil, muito em função da LDB (1996) e da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (2008). O autor acredita que esses fatores foram catalisadores da presença dos professores de Educação Física na primeira etapa da Educação Básica.

⁴⁷ Quando falamos de superação, não estamos negando a dimensão biológica do *corpo/movimento*, mas buscando compreendê-lo para além dessa dimensão.

⁴⁸ Para as crianças de zero-três anos, o RCNEI sugere atividades de circuito, para que elas possam aperfeiçoar suas capacidades motoras e superar desafios para seus progressos. Para as crianças de quatro-seis, o documento indica brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc. para ampliar o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento.

sociais, por meio dos jogos e brincadeiras. Essas funções estão associadas à concepção de criança subjacente ao documento, centrada na Psicologia do Desenvolvimento.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), o corpo e o movimento, situados como *linguagens*, designam as formas de expressão da criança. O sentido empreendido para esses conceitos supera uma interpretação mecânica e biológica, assumindo uma dimensão cultural, que traz implicações sobre as produções subjetivas que incidem sobre eles. Nessa perspectiva, o corpo e o movimento são canais para que os pequenos expressem as suas primeiras tentativas de explorar as suas experiências brincantes, de faz de conta e de diferentes formas de linguagens. Na ação pedagógica proposta pelas DCNEIs, a importância do corpo e do movimento está em ampliar os conhecimentos, “[...] expressivos, corporais, que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças” (BRASIL, 2013, p. 99).

Na BNCC, os processos pedagógicos na EI partem da concepção de que a construção de conhecimento pelas crianças se efetiva por meio da participação direta delas nas diferentes práticas cotidianas. Nesse processo, o respeito ao modo como as crianças pequenas se relacionam com o mundo, a especificidade dos recursos que utilizam, como a corporeidade, a linguagem e a emoção, são reconhecidos como essenciais nos processos de aprendizagem. Para isso, elas precisam imergir nas situações em um processo aberto às possibilidades de interações infantis: as “experiências de aprendizagem” (BRASIL, 2015).

A BNCC traz a ideia de “campos de experiências”, que reconhece que os vários tipos de linguagem (verbal, corporal, musical etc.) são instrumentos de “[...] expressão, de representação, de interação, de comunicação, [...] de construção de conhecimento, além de se configurarem também como um campo de conhecimento” (BRASIL, 2015, p. 21). Dentre os campos de experiências propostos pela BNCC, destacamos o campo “corpo, gestos e movimentos”, pois

[...] o corpo, o contato com o mundo, é essencial na construção de sentidos pelas crianças, inclusive para as que possuem algum tipo de deficiência [...]. Por meio do tato, do gesto, do deslocamento, do jogo, da marcha, dos saltos, as crianças expressam-se, reconhecem

sensações, brincam, habitam espaços e neles se localizam, construindo conhecimento de si e do mundo (BRASIL, 2015, p. 23).

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento desse campo de experiência, expressos pelos verbos conviver, brincar, explorar, participar, comunicar e conhecer-se, sinalizam a categoria *corpo/movimento* como forma de expressão, de produção de sentidos e de experiências por parte das crianças. Assim sendo, esses direitos valorizam as crianças como produtoras de cultura, de conhecimentos e ratificam o entendimento de que essa categoria é fundamental na interação entre elas, fortalecendo suas produções culturais. Com efeito, a visibilidade e importância atribuída ao corpo e ao movimento na EI estão relacionadas com as oportunidades que as crianças têm de produzir culturas, como autoras de suas próprias práticas.

Embora a descrição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento referentes ao campo de experiência “corpo, gestos e movimentos” traga avanços significativos em relação aos documentos anteriores, percebemos, em alguns objetivos de aprendizagem destinados aos diferentes subgrupos etários (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas), uma apropriação utilitarista do corpo e do movimento, em que o sujeito parece estar “fora” do seu próprio corpo. Por exemplo: “Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo na participação em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos [...] e fazer uso de movimentos cada vez mais precisos [...]” (BRASIL, 2016, p. 72).

A valorização do corpo/movimento na EI do município de Vitória/ES está claramente explicitada no documento *Um Outro Olhar* (2006), que demarca o brincar como uma fonte motivadora de prazer, criação, alegria e descobertas para as crianças, que deve compor os diferentes espaços-tempos do CMEI. Além disso, o documento preconiza a presença da EF na EI, articulada com outros saberes e fazeres presentes nesse contexto, de modo a potencializar ações pedagógicas com o corpo/movimento para a criança.

A inclusão da educação física como 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. Somente assim, as práticas corporais da cultura como os jogos, brincadeiras, danças, dramatizações etc. se enraizariam como

práticas portadoras de cultura e de conhecimento e se constituiriam como componentes curriculares potencializadores do sentido e da importância da linguagem corporal na práxis pedagógica (UM OUTRO OLHAR, 2006, p. 89).

No campo acadêmico da EF, há um número significativo de estudos sobre a categoria *corpo/movimento* na EI. Ao estudar a “educação do corpo” promovida por meio de práticas pedagógicas observadas em um centro de EI, Debortoli (2008, p. 118) assinala que as instituições dedicadas a cuidar e educar de crianças se revelam como espaço-tempo educativos potentes para a produção de experiências culturais e sociais, podendo se constituir como “[...] uma rica possibilidade de leitura do mundo e de escrita de uma história coletiva”. Por sua vez, Rosa (2014) analisa a forma peculiar como crianças de um a dois anos de idade, por meio de suas práticas corporais, produzem cultura nas aulas de EF e como essas produções serviram de parâmetro para as futuras intervenções do professor.

Buss-Simão e Rocha (2007, p. 193) afirmam que “[...] os processos de apropriação e produção cultural, por meio dos quais as crianças participam da vida social nas instituições educacionais ou fora delas, também se dão sobre sua dimensão corporal”. Andrade Filho (2011), ao analisar as práticas infantis nas aulas de Educação Física, sinaliza a importância das experiências sociocorporais de movimento nos processos de socialização e na construção identitária das crianças. Sayão (2005, p. 241), ao problematizar a presença da Educação Física na EI, ressalta a necessidade de se compreender as singularidades do sujeito criança e focaliza o “[...] movimento corporal como instrumento de apropriação das diferentes linguagens produzidas pela cultura que é reinventada pelas crianças”.

Na intenção de perceber e compreender as produções infantis, os trabalhos apresentados direcionaram o seu foco para as práticas corporais das crianças. Para Certeau (1985), as práticas apresentam duas dimensões indissociáveis: a ética e a estética. A primeira diz respeito à necessidade histórica de existir dos indivíduos, ou seja, por mais coagida que a criança seja no ambiente escolar, ela, por meio de suas práticas corporais, vai burlar as normas e imposições dos adultos para fazer valer os seus interesses e necessidades. De acordo com Finco e Oliveira (2011, p. 72):

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

Já a dimensão estética denota o modo específico pelo qual a criança produz essas transgressões, pois as suas marcas e as suas singularidades estão presentes na maneira como elas se opõem aos desígnios impostos pela racionalidade adultocêntrica e na forma como criam sentidos para pensar e agir em seu cotidiano. Por isso, os comportamentos aversivos que muitas vezes emergem nas aulas deixam de ser vistos apenas como indisciplina e passam a ser considerados também como uma expressão autêntica dos desejos e expectativas das crianças que, por meio dos seus corpos e ações, demarcam a sua existência.

3.1.4 Jogo/brincadeira

Dentre as linguagens e os bens culturais aos quais as crianças têm direito, o *jogo e a brincadeira* ocupam um lugar de destaque nos documentos legais que analisam a EI. Mediante as brincadeiras e interações com seus pares e o meio que as cercam, as crianças pensam, sentem e agem no mundo de uma maneira própria e produzem conhecimentos. Desse modo, a centralidade do jogo e da brincadeira na prática pedagógica na EI confere uma valorização dos processos lúdicos e imaginativos das crianças e favorece a relação com elementos que compõem a sua cultura.

No RCNEI, as brincadeiras são reconhecidas como formas de a criança exercer sua capacidade de criar e produzir conhecimento. “A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o ‘não-brincar’ [...]. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (BRASIL, 1998, v.1, p. 27, grifo do autor).

A compreensão da brincadeira como “imitação transformada” se aproxima das reflexões de Corsaro (2005), que considera que, ao brincar, as crianças revelam, por meio da “reprodução interpretativa” da realidade, informações que apreenderam do mundo adulto e as reproduzem criativamente em suas “culturas de pares”, de modo

a atender seus próprios interesses. Conforme o RCNEI, por meio da brincadeira, a criança transforma os conhecimentos que já possuía em conceitos gerais com os quais brinca num espaço singular de constituição infantil. Nesse sentido, a oportunidade de vivenciar brincadeiras permitirá à criança acionar seus pensamentos para problemas/situações que lhes são importantes e significativos. Ao se promover espaços e tempos para a brincadeira na EI, criam-se condições de a criança “[...] experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos” (BRASIL, 1998, v.1, p. 28).

Entretanto, embora todos os documentos trabalhados valorizem o brincar, os desejos e as necessidades infantis, ao analisá-los, constatamos diferenças em relação à maneira de ver a criança e seus processos brincantes. O RCNEI apresenta as brincadeiras como “atividades permanentes”, que respondem às necessidades básicas de cuidado, aprendizagem, prazer e que devem também contemplar a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando tanto o desenvolvimento de aspectos físicos da motricidade das crianças, quanto a ampliação da cultura corporal de cada uma delas. Para isso, o RCNEI reconhece que o professor pode recorrer a alguns elementos para promover e enriquecer as condições oferecidas para as crianças brincarem.

As instituições devem assegurar e valorizar, em seu cotidiano, jogos motores e brincadeiras que contemplem a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. Os jogos motores de regras trazem também a oportunidade de aprendizagens sociais, pois, ao jogar, as crianças aprendem a competir, a colaborar umas com as outras, a combinar e a respeitar regras (BRASIL, 1998, v. 3, p. 35).

Nesse sentido, a perspectiva do jogo e da brincadeira pelo RCNEI indica, de certa forma, a tendência para a valorização do aspecto motor, de estratégias e de conhecimento, isto é, o jogo é percebido como um *meio* para a aprendizagem ou para desenvolver alguma habilidade, aproximando-se do conceito de “jogo didático”⁴⁹ proposto por Kishimoto (2008).

Nas DCNEIs, o jogo e a brincadeira são compreendidos como uma forma de

⁴⁹ Nessa perspectiva, o jogo não é o fim, mas o eixo que conduz a um conteúdo didático específico, resultando em um empréstimo da ação lúdica para a aquisição de informações.

expressão da linguagem corporal, que se articula com a orientação de práticas educacionais organizadas em torno da criança como sujeito ativo, protagonista e produtor de cultura e tem como eixo principal as interações e as brincadeiras:

As propostas curriculares da educação infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (BRASIL, 2013, p. 93).

Destacamos que o caráter educativo das DCNEIs tem o seu potencial pedagógico no entendimento do jogo como *objeto*, na valorização do sujeito-criança com suas produções culturais, no reconhecimento das maneiras singulares infantis de ser e de agir no mundo e da criança como coprodutora das práticas brincantes no cotidiano escolar. Por isso, esse documento valoriza as formas espontâneas e voluntárias de jogo e o que as crianças trazem do seu contexto social para enriquecer a brincadeira. Mello e Damasceno (2011, p. 27) destacam a relevância de uma releitura sobre o jogo para que a criança seja protagonista em suas práticas brincantes:

Ao assumirmos essa postura, não estamos negando a intencionalidade pedagógica da escola e nem a função de intervenção do professor, mas sinalizando para que ambos se constituam de uma maneira diferenciada. No trato com o jogo, por exemplo, o professor pode promover mediações para potencializar as competências das crianças, possibilitando que elas se expressem sobre os jogos que preferem, sobre as formas que julgam mais interessantes [...], sobre as alterações e criações que desejam introduzir nos jogos para torná-los mais agradáveis.

O jogo, nesse sentido, apresenta-se como objeto de interesse das crianças e um meio para compreender o cotidiano escolar como um espaço de práticas lúdicas, criativas e desafiadoras, que permitem que elementos que fazem parte da vida da criança nas suas culturas produzidas no cotidiano estejam em constante diálogo com o trabalho pedagógico do professor.

Já na BNCC, notamos que a concepção de jogo e brincadeira se constitui como um “direito de aprendizagem”, pois essas manifestações são compreendidas como capitais culturais lúdicos das quais todas as crianças devem se apropriar para potencializar o seu direito de brincar, além de considerar as maneiras como elas

convivem, aprendem, brincam, participam, exploram e se conhecem e se comunicam em suas relações brincantes.

Para potencializar os aprendizados significativos das crianças, a BNCC apresenta o conceito de *campos de experiências*, centrado na vivência das diferentes linguagens e práticas socioculturais, considerando os interesses infantis. Quando trata do “corpo, gestos e movimentos”, a BNCC explicita a articulação desses elementos na construção de sentidos, na expressão corporal, no conhecimento de si e do mundo, com o objetivo de “[...] brincar, utilizando criativamente práticas corporais para realizar jogos e brincadeiras e para criar e representar personagens no faz de conta, no reconto de histórias, em danças e dramatizações” (BRASIL, 2015, p. 24). Esses aspectos proporcionam que a criança utilize várias linguagens em um processo relacional, criativo e lúdico.

A partir dessa análise, destacamos o caráter variado das formas de se compreender o jogo e a brincadeira nos documentos analisados, sinalizando para o modo como vão assumindo diferentes significados na EI de acordo com a concepção de criança, de corpo, de movimento e de organização curricular assumida. Dessa maneira, trazer o jogo, a brincadeira e suas interações como aspectos centrais no processo educacional e de direito na EI é estar de acordo com os desejos infantis de viver a infância em suas variadas formas de expressão brincante, levando em consideração as suas racionalidades, as construções de saberes nas culturas de pares e as vivências no cotidiano infantil. Portanto, compreender o jogo e a brincadeira como “direito de aprendizagem” é ir além do caráter funcional e espontâneo do jogo, para reconhecê-lo como um direito social, que proporciona ampliação do capital cultural lúdico infantil.

Como destacamos, há uma grande quantidade de estudos no campo da EF que abordam a categoria jogos/brincadeiras, contudo, daremos visibilidade àqueles em que essas categorias se relacionaram com o que é preconizado pela BNCC, ou seja, com a construção de sentidos por parte das crianças, com a noção de jogos e brincadeiras como objeto de ensino e direito de aprendizagem. Estudos como o de Castro e Kunz (2015) defendem que é pela experiência que a criança se torna autora e criadora, atribuindo sentidos e significados próprios por meio do “brincar criativo”. Para os autores, cabe aos adultos (pais e professores) o papel de oportunizar momentos que possibilitem à criança conhecer pela experiência.

Segundo Garanhani (2004), o brincar assume papel preponderante, pois é na primeira infância que esse comportamento tipicamente infantil oferece condições à criança de agir e compreender os significados que fazem parte do seu cotidiano.

Assis *et al.* (2015), com base em Certeau (1994), discutem o *consumo produtivo* que as crianças fazem dos jogos e das brincadeiras em suas experiências brincantes nas aulas de EF, indicando que há uma estética da recepção em que as crianças não absorvem passivamente os bens culturais mediados pelos adultos, pois elas ressignificam constantemente esses bens por meio de suas culturas de pares. Klippel (2013) analisa os processos de “reprodução interpretativa” (CORSARO, 2011) que as crianças empreendem em suas experiências brincantes nas aulas de EF, aproximando os jogos e as brincadeiras ofertados pelo professor de seus interesses subjetivos. Já Barbosa (2011) busca compreender os sentidos que as crianças atribuem às suas brincadeiras, em especial, as brincadeiras de “faz de conta”, em diálogo com os desenhos animados que constituem o seu imaginário.

Mello e Damasceno (2011), ao considerarem que o brincar é uma das principais linguagens que a criança utiliza na sua relação com o meio e com os outros, afirmam que o jogo e a brincadeira podem romper com a racionalidade adultocêntrica que ainda prevalece na EI. Contudo, para que isso ocorra, é preciso conceber o *jogo/brincadeira* não como um meio para promover determinadas aprendizagens e o desenvolvimento infantil, mas como um espaço-tempo que potencialize as produções culturais das crianças nas relações sociais que estabelecem entre si e com os adultos.

Os trabalhos analisados sinalizam que o jogo e a brincadeira permitem compreender as crianças em suas diferentes singularidades e culturas. Tornar o *jogo/brincadeira* como elementos centrais na EI é uma forma de assumir outra racionalidade para esse espaço-tempo educativo, que associa interesses e necessidades, representando as características próprias do ser criança e favorecendo o desenvolvimento de diversas linguagens. Ao brincar e jogar, as crianças vão se construindo como sujeitos de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, criando regras de convivência social e de participação nas atividades brincantes. Nesse processo, elas instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais.

A partir dessas análises, inferimos que a BNCC, quando comparada com os documentos que a antecederam, apresenta avanços em relação às categorias analisadas no que concerne: ao reconhecimento da criança como autora e protagonista em seus processos educativos; à organização didática e curricular da EI em relação ao reconhecimento dos aspectos culturais que perpassam pelo processo educativo/formativo das crianças e da maneira integrada e articulada entre as diversas áreas do conhecimento; à noção de corpo e de movimento como formas de expressão e de produção de sentidos, inscritas num contexto cultural e distantes de uma ideia estereotipada e biologicista; ao reconhecimento dos jogos e das brincadeiras como direitos de aprendizagem, produções históricas e culturais e, não mais como meio para outras aprendizagens.

Entretanto, a opção por não explicitar as bases teórico-metodológicas que a sustentam dificulta a plena compreensão desse documento. Além disso, a ausência de diálogo com as produções no campo acadêmico-científico no texto propriamente dito inibe vislumbrar possibilidades para a operacionalização dos pressupostos que fundamentam essas categorias, aumentando as lacunas entre teoria e prática.

Nesse contexto, enfatizamos que o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, produtora de cultura, e da escola como espaço de diálogo e valorização das produções culturais infantis é um aspecto fundamental, subjacente aos documentos orientadores que favorecem a materialização de um currículo articulado com base na centralidade das crianças e de suas produções.

3.2 CULTURA, CULTURA POPULAR E COTIDIANO: CONCEITOS E CONTEMPORANEIDADE

Nesta etapa, faremos uma sistematização dos principais conceitos que fundamentam esta pesquisa: *cultura*, *cultura popular* e *cotidiano*. A análise desses pressupostos se dará com ênfase nas abordagens da História Cultural e dos Estudos com o Cotidiano. A História Cultural, por ser um campo do saber historiográfico atravessado pela noção de cultura, que combina as abordagens da Antropologia e da História para olhar para as tradições da cultura popular e interpretá-las, com base nas experiências históricas e humanas (BARROS, 2003). Já os Estudos com o Cotidiano (CERTEAU, 1994), por nos permitir compreender a

abrangência da História Cultural a partir das linguagens, representações e práticas de culturas realizadas pelos sujeitos nas relações estabelecidas entre si e com os bens culturais nos diferentes contextos de vida.

A compreensão desses referenciais teóricos, em consonância com as experiências compartilhadas no campo educacional, servirão de base para refletirmos sobre as produções culturais das crianças na mediação pedagógica da Educação Física com a cultura popular, observando de que forma essas produções se estabelecem no cotidiano da EI. Para isso, realizamos uma revisão na literatura. Partimos da origem da palavra cultura e dos diversos sentidos empreendidos a esse conceito, ao longo da história, e ao estudo das práticas de apropriação, expressão e manifestação da(s) cultura(s), nos cotidianos sociais contemporâneos, de trocas e influências.

3.2.1 Cultura popular: a construção histórica de um conceito

Ao longo da história, a noção de cultura popular sofreu modificações e assumiu diferentes significados oriundos da sua utilização, tanto do ponto de vista teórico, quanto das práticas de usos e produções dos bens culturais. No campo das Ciências Sociais, Cuche (1999) analisa a gênese social da palavra e da ideia de “cultura”. Seus estudos abrangem desde a origem do termo, na França, no séc. XVI, vinculado aos cuidados com o campo e o gado, até o âmbito do Relativismo Cultural e do Etnocentrismo.

O Relativismo Cultural e o Etnocentrismo são princípios metodológicos complementares para os estudos culturais. A compreensão de ambos permite ao pesquisador “[...] apreender a dialética do igual e do outro, da identidade e da diferença, ou seja, da *Cultura* e das *culturas*, que é o fundamento da dinâmica social” (CUCHE, 1999, p. 244, grifos do autor).

Assim, com base no autor, o homem é um ser de cultura que, desde o processo de “hominização”, começado há mais ou menos 15 milhões de anos, sofre períodos de adaptação genética ao meio ambiente e adaptação cultural. “A cultura permite ao homem não somente adaptar-se ao seu meio, mas também adaptar esse

meio ao próprio homem, às suas necessidades e seus projetos” (CUCHE, 1999, p. 10).

Por meio das escolhas culturais, as “populações” humanas se diferenciam umas das outras, dada a capacidade de cada grupo inventar soluções originais para os problemas que lhe são colocados. Portanto, nada é puramente natural no homem. Mesmo as funções humanas que correspondem às necessidades fisiológicas, como a fome, o sono ou o desejo sexual, são informadas pela cultura. Conforme Cuche (1999, p. 11), “[...] as sociedades não dão exatamente a mesma resposta a essas necessidades”.

No campo científico, a concepção de Relativismo Cultural mais aceita defende que é possível estudar todas as culturas *a priori* sem haver a necessidade de compará-las ou medi-las, prematuramente, uma em relação à outra. Nessa perspectiva,

[...] recorrer ao relativismo cultural é postular que todo o conjunto cultural tem uma tendência para a coerência e uma certa autonomia simbólica que lhe confere o seu caráter original, singular; e que não se pode analisar um traço cultural independentemente do sistema cultural ao qual ele pertence e que lhe dá sentido (CUCHE, 1999, p. 241).

A concepção de Etnocentrismo é apresentada, com base em Pierre Jean Simon (1993), como um fenômeno social necessário para a sobrevivência de qualquer coletividade étnica. Trata-se de um sentimento de superioridade partilhado pelos indivíduos que constituem um mesmo grupo, que aparece em algum aspecto da sua língua, das suas maneiras de viver, sentir, pensar, nos seus valores e religião. “A perda de todo etnocentrismo leva à assimilação por adoção da língua, da cultura e dos valores de uma coletividade considerada como superior” (SIMON, 1993, p. 61).

Ao estudar as práticas cotidianas, Certeau (1994) percebeu a existência de uma “proliferação disseminada” de criações anônimas, “perecíveis”, que se constituem como recursos potenciais para a compreensão das realidades e produções culturais das pessoas em seus fazeres na vida comunitária. Segundo o autor,

É preciso interessar-se não pelos produtos culturais oferecidos no mercado dos bens, mas pelas operações dos seus usuários. [...] as

‘operações culturais (que) são movimentos’ e cujas ‘trajetórias não são indeterminadas, mas insuspeitáveis’ (CERTEAU, 1994, p. 13-14, grifos do autor).

As análises de Certeau (1994) nos permitem compreender as culturas populares como “operações culturais em movimento”. Com base em três aspectos acerca das práticas dos sujeitos: “o uso ou o consumo”, “os modos de proceder da criatividade cotidiana” e “a formalidade das práticas”, o autor se interessa pelo que o consumidor cultural “fabrica.” Para ele, a “fabricação” é uma produção, uma “poética escondida”, que se dissemina de forma astuciosa, dispersa, mas se faz notar pelas “maneiras de empregar” os produtos impostos por uma ordem dominante. Por exemplo, o que as pessoas fabricam a partir das imagens difundidas pela televisão, no uso do espaço urbano, com os produtos comprados no supermercado etc.

Essas ‘maneiras de fazer’ constituem [...] as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural [...] e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de ‘táticas’ articuladas sobre os ‘detalhes do cotidiano’ (CERTEAU, 1994, p. 41, grifos do autor).

Esses “modos de proceder” e essas “astúcias de consumidores” geram culturas, práticas, “artes” ou “maneiras de fazer”. Nesse sentido,

A ‘cultura popular’ se apresenta diferentemente, [...] ela se formula essencialmente em ‘artes de fazer’ isto ou aquilo, isto é, em consumos combinatórios e utilitários. Essas práticas colocam em jogo uma *ratio* ‘popular’, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar (CERTEAU, 1994, p. 42).

A noção de cultura como algo que remete aos “modos de vida” e de “pensamento” é hoje bastante aceita, apesar das disputas de poder presentes entre os campos intelectuais e linguísticos. Os contextos sócio-históricos colaboram para compreender essa questão.

A produção do conhecimento histórico sobre o conceito de cultura mostra a separação, em compartimentos estanques, entre a cultura “popular” e a “erudita,” empreendida por algumas abordagens essencialistas. Conforme Cuche (1999), a separação entre a “alta” e a “baixa” cultura é decorrente da ideia de *kultur* disseminada pelos alemães no séc. XVIII, como modelo cultural único, padrão a ser

seguido, fundamentado na cultura produzida pelos extratos sociais superiores. Para Domingues (2011, p. 402),

A separação desses dois polos foi uma invenção dos intelectuais europeus da segunda metade do Séc. XVIII. Por meio do conceito de folclore ('saber do povo'), eles demarcaram a fronteira das manifestações culturais das camadas sociais abastadas em relação àquelas mais amplamente difundidas.

Essa constatação também pode ser observada nos estudos de Peter Burke (1989). Havia uma necessidade de se pensar nos artesãos e camponeses dos inícios da Europa Moderna, considerando ser esse um contexto totalmente diferente do mundo atual, no que se refere a conceitos e valores contemporâneos na época. Em uma sociedade colonial, de minoria culta, o autor aponta a cultura popular como a “não oficial”; a da “não elite”, a das “classes subalternas”, porém familiares à parcela letrada da ocidentalidade europeia, como uma espécie de segunda tradição, dada a possibilidade de essas culturas serem compartilhadas.

Em outras palavras, tanto a maioria da população, quanto sua pequena parcela erudita compartilhava de uma cultura comum. Percebe-se por essa leitura que até pelo menos a primeira metade do século XVII, as elites participavam das festas de rua e carnaval, juntamente com os grupos menos abastados. Isto significa dizer que, ao longo dos tempos modernos, a renascença, as reformas religiosas, a revolução científica e a ilustração, fizeram com que a cultura erudita se transformasse, ao passo que, entre pequenas e grandes tradições, uma imensa distância foi estabelecida (AGRA, 2008, s/p).

Conforme Burque (1989), a cultura popular tradicional passou aos olhos da minoria letrada como diferente, a ponto de ser exótica, por isso atraente. Apesar de considerar que o significado do conceito estava relacionado com a hierarquização da sociedade em classes, “da elite” e da “não elite”, o autor admite haver uma interação entre o que se chama cultura de elite e cultura popular e as classifica em “bloco da cultura da elite” e “bloco da cultura do povo”.

Na visão tradicional, cultura popular consiste em todos os valores materiais e simbólicos (música, dança, festas, literatura, arte, moda, culinária, religião, lendas, superstições etc.) produzidos pelos extratos inferiores, pelas camadas iletradas e mais baixas da sociedade, ao passo que cultura erudita (ou de elite) é aquela produzida pelos extratos superiores ou pelas camadas letradas, cultas e dotadas de saber ilustrado (DOMINGUES, 2011, p. 403).

Conforme Chartier (1995, p. 179), os debates em torno da própria definição do conceito de cultura foram (e são) travados sem considerar seus atores como pertencendo à cultura e consideram que “[...] a cultura popular é uma categoria erudita”. Nessa perspectiva, aquilo que é ponto culminante de um processo, que nasce em um grupo social e a ele retorna, sendo indissociável desse grupo para a sua compreensão, tende a perder o significado primordial.

Produzido como uma categoria erudita destinada a circunscrever e descrever produções e condutas situadas fora da cultura erudita, o conceito de cultura popular tem traduzido, nas múltiplas e contraditórias acepções, as relações mantidas pelos intelectuais ocidentais [...] com uma alteridade intelectual ainda mais difícil de ser pensada que a dos mundos ‘exóticos’ (CHARTIER, 1995, p. 179).

Do mesmo modo, para Certeau (1985), não existe uma cultura única, vista “de cima”. As classes populares também produzem cultura. Elas são autônomas e seus produtos têm valor. A “cultura no plural” proposta pelo autor se contrapõe à lógica estabelecida na sociedade do séc. XIX, que concebia a ideia de cultura popular como primitiva, bárbara, inferior em relação a uma outra, considerada erudita (alta cultura). Essa lógica estabeleceu uma hierarquia de poder na maneira de compreender as culturas. Ao mesmo tempo em que destituía da cultura popular o seu valor, concedia à cultura erudita o lugar de destaque e de representação social.

Ao longo do séc. XIX, outras concepções foram criadas para estabelecer um entendimento acerca da noção de cultura. A cultura tradicional se transformou em folclore, considerada como produção cultural do povo, “pura”, “natural”, “primitiva” e “resíduo do passado” (ABRA, 2008). Entretanto, após uma série de estudos sobre as manifestações populares “sobreviventes”, essa concepção foi se tornando cada vez mais insustentável.

Gueertz (1989) considera a cultura como um contexto dentro do qual os acontecimentos podem ser descritos de forma inteligível. Para Chartier (1995), as produções culturais são “representações” que os outros fazem dessas produções. A partir dessas visões, consideramos que é possível preservar os objetos, os gestos, as palavras, os movimentos, as características plásticas exteriores, mas não se consegue evitar a mudança de significado que ocorre no momento em que se altera o contexto em que os eventos culturais são produzidos.

Com base nessa constatação, Chartier situa a cultura popular em dois grandes modelos de descrição e interpretação. O primeiro considera que a cultura popular se constituiu de modo independente, um mundo à parte, encerrado em si mesmo, ou seja, a cultura popular “[...] como um sistema simbólico, autônomo, que funciona segundo uma lógica absolutamente alheia e irredutível à da cultura letrada” (CHARTIER, 1995, p. 179). O segundo percebe a cultura popular em suas relações de dependências e carências com referência à cultura dos dominantes, ou seja, “[...] uma cultura popular inteiramente definida pela sua distância da legitimidade cultural da qual ela mesma é privada” (p. 180).

Para Canevacci (2000, p. 122), nenhuma manifestação cultural pode declarar-se fora da lógica social, à medida que “[...] não possui os muros limites para constituir a sua identidade fixa no espaço, mas caracteriza-se por um mutante fluxo comunicativo”.

A falta de um consenso na compreensão dos termos “cultura” e “popular” favoreceu para que houvesse uma ampliação para o uso do termo “cultura”, antes restrito à “alta” (cultura) e agora incorporando à “baixa” (cultura) ou “cultura popular”. Conforme Burke (2005, p. 42),

Atualmente, o conceito de cultura tem um sentido bastante dilatado, abrangendo praticamente, tudo que pode ser aprendido em uma sociedade – desde uma variedade de artefatos (imagens, ferramentas, casas) [...] até práticas cotidianas (comer, beber, andar, falar, ler, silenciar).

Estudos do campo da História Cultural mostram que as determinações das hierarquias dos grupos sociais sobre as hierarquias culturais não significam ausência da autonomia e da capacidade de resistir das culturas das classes populares. É preciso identificar, para cada época, como se opera o relacionamento complexo entre as “injunções constrangedoras” impostas/determinadas e a recepção “rebelde” e “matreira” dos povos. “A força com a qual os modelos culturais impõem sentido não anula o espaço próprio da sua recepção, que pode ser resistente, matreira ou rebelde” (CHARTIER, 1995, p. 182).

Nesse contexto se ampliou o debate acerca da noção de cultura proposta pelas disciplinas História, Antropologia, Sociologia e outras, superando a ideia de cultura com base na divisão da sociedade em classes. Com novos referenciais para

se estudar a cultura, observa-se que “[...] o que se qualifica como ‘erudito’ ou ‘popular’ está em permanente processo de ajustes, reajustes, em suma, em movimento” (DOMINGUES, 2011, p. 404).

Nessa perspectiva, Certeau (1994) e Chartier (1995) identificam um espaço entre as formas imperativas e as táticas de recepção dos sujeitos onde ocorre o “uso” dos bens culturais.

Existe um espaço entre a norma e o vivido, entre a injunção e a prática, entre o sentido visado e o sentido produzido, um espaço onde podem insinuar-se reformulações e deturpações. Nem a cultura de massa do nosso tempo, nem a cultura imposta pelos antigos poderes foram capazes de reduzir as identidades singulares ou as práticas enraizadas que lhes resistiam. O que mudou, evidentemente, foi a maneira pela qual essas identidades puderam se enunciar e se afirmar, fazendo uso inclusive dos próprios meios destinados a aniquilá-las (CHARTIER, 1995, p. 182).

Observa-se que, muito mais que se ater a compreender a cultura popular por meio das hierarquias das classes ou grupos correspondentes a uma hierarquia, está o reconhecimento das formas de apropriação da(s) cultura(s) pelos grupos ou indivíduos. Com essa concepção e novo olhar para a cultura a partir das práticas, os autores contribuem para superar aquela ideia de que à hierarquia das classes corresponde uma hierarquia paralela das produções e hábitos culturais. Para Chartier (1995), o “popular” está nos modos de usar e se apropriar dos bens culturais expressos pelos objetos, comportamentos, crenças, costumes etc.

O ‘popular’ não está contido em conjunto de elementos que bastaria identificar, repertoriar e descrever. Ele qualifica, antes de mais nada, um tipo de relação, um modo de utilizar objetos ou normas que circulam na sociedade, mas que são recebidos, compreendidos e manipulados de diversas maneiras (CHARTIER, 1995, p. 184).

As reflexões acerca da cultura popular se intensificaram na segunda metade do séc. XX, dadas as mudanças epistemológicas ocorridas no campo da História. “A partir do momento em que a oficina da história passou a se interessar pelos anônimos em detrimento de personagens ‘ilustres’, reis, heróis e tramas palacianas, o pesquisador viu-se no dever de dar voz à arraia-miúda” (DOMINGUES, 2011, p. 403).

Essa mudança de paradigmas favoreceu o surgimento de outros olhares e meios para compreender a cultura. Esse processo foi acelerado pela experiência de

massificação da cultura em que, segundo Chartier (1995, p. 181), após o surgimento da cultura de massa, “[...] supõe-se que os novos instrumentos da mídia tenham destruído uma cultura antiga, oral e comunicativa, festiva e folclórica, que era, ao mesmo tempo, criadora, plural e livre”. No mesmo sentido, os estudos de Domingues (2011, p. 403) apontam que,

[...] do livro de bolso à televisão, uma nova circulação de práticas culturais, de transferências de valores, produtos e saberes, convidava, por sua vez, a questionamentos sobre as formas das ‘partilhas culturais, sobre as resistências à difusão e sobre as hipóteses de uma cultura de massas’.

A noção de “apropriação” proposta por Chartier (1995, p. 184) enfatiza a pluralidade dos usos e dos entendimentos acerca da(s) cultura(s). “Prestar, assim, atenção às condições e aos processos [...] das operações de produção de sentido, significa reconhecer [...] que nem as ideias, nem as interpretações, são desencarnadas”. Significa reconhecer que tanto os bens simbólicos como as práticas culturais são objetos constantes de lutas sociais, de enfrentamentos com os mecanismos de dominação, que classificam a cultura em inferior ou legítima e as lógicas específicas de usos e apropriação do que é imposto.

Nesse universo de novas compreensões advindas da História Cultural que colaboram para ampliar a noção acerca da cultura popular, Michel de Certeau (1994) identifica a relação entre “estratégias” e “táticas” presentes nas práticas do cotidiano. As estratégias se configuram como o lugar de poder, que propõe objetos, normas e modelos. As táticas são desprovidas de lugar próprio e de controle do tempo. São os “modos de fazer”, de “fazer com”.

As formas ‘populares’ da cultura, desde as práticas do cotidiano até às formas de consumo cultural, podem ser pensadas como táticas produtoras de sentido, embora de um sentido possivelmente estranho àquele visado pelos produtores (CHARTIER, 1995, p. 185).

Para Certeau (1994, p.13), o que importa não é a dicotomia entre a “cultura erudita” e a “cultura popular”, mas “[...] voltar-se para a *proliferação disseminada*, de criações anônimas e *perecíveis*, que irrompem com vivacidade e não se capitalizam”. Dessa forma, o autor se dedica a compreender, assim como Chartier (1995), as “operações culturais”, que são “movimentos”. O autor defende a

existência da “liberdade gazeteira das práticas” e busca perceber microdiferenças onde outros só veem obediência e uniformização.

A História Cultural do séc. XX permitiu que a noção de cultura popular se constituísse com base no reconhecimento da existência de mecanismos de resistência à ordem imposta, a modelos de consumo. A atenção dos historiadores agora se volta para os minúsculos espaços de jogo, que táticas silenciosas e sutis “insinuam” sobre aquilo que lhe é instituído.

Nesta confiança posta na inteligência e na inventividade do mais fraco, na atenção extrema à sua mobilidade tática, no respeito dado ao fraco, sem eira nem beira, móvel por ser assim desarmado em face das estratégias do forte, dono do teatro de operações, se esboça uma concepção política do agir e das relações não igualitárias entre um poder qualquer e seus súditos (CERTEAU, 1994, p. 19-20).

É desse reconhecimento de operações cotidianas de estratégias e táticas, na relação de consumo e produção com os elementos propostos pela indústria cultural, que Certeau (1994, p. 20) apresenta uma concepção de cultura popular e propõe “[...] algumas maneiras de pensar as práticas cotidianas dos consumidores, supondo no ponto de partida que elas são do tipo tático”. Desse modo, a cultura popular é aquela produzida no cotidiano, nas relações que os sujeitos ordinários realizam a partir do “uso” que fazem dos bens culturais.

Para além das formas de resistência, autores como Ginzburg (1987) e Bakhtin (1999) observam um movimento “circular” de trocas e influências recíprocas entre os diferentes setores da sociedade, conferindo à cultura um caráter dinâmico. Conforme Agra (2008, s/p),

Circularidade, em ambos autores, designa o movimento de infiltração dos produtos culturais entre os setores hierárquicos da sociedade, ou seja, o conceito permite verificar que os discursos dos setores representativos da cultura erudita e letrada podem permear e moldar as práticas de outros grupos sociais iletrados; e que, da mesma forma, mas em sentido inverso, os setores subalternos atravessam a cultura hegemônica com as práticas discursivas que elaboram, fundadas na oralidade, e que, desse modo, também exercem influência nos setores chamados de portadores da cultura erudita. O conceito de circularidade, em suma, diz respeito à constante permeabilidade cultural dentro da sociedade hierarquizada.

Essa compreensão colaborou para superar a ideia de cultura como algo exclusivo da classe superior, visto que a categoria “popular” não se definiria pela classe social, mas pelo “uso” que se faz da cultura e pelos “modos” de assimilação (CERTEAU, 1994). A cultura popular seria, portanto, um conjunto de práticas, de trocas, influências, resistências e insubordinações presentes na sociedade.

No campo da Antropologia sociocultural predomina o entendimento da cultura como aquilo que expressa, à sua maneira, as diversificadas formas de organização social, nas quais se geram diferenças, mas não graus de superioridade, inferioridade entre elas (CUCHE, 1999).

Conforme observado,

Orientando-se em geral por uma noção muito restrita de 'cultura', os historiadores do século XIX costumavam passar ao largo das manifestações culturais de todos os tipos que aparecem através da cultura popular, além de também ignorarem que qualquer objeto material produzido pelo homem faz também parte da cultura [...]. Além disto, negligenciava-se o fato de que toda a vida cotidiana está inquestionavelmente mergulhada no mundo da cultura. Ao existir, qualquer indivíduo já está automaticamente produzindo cultura, sem que para isto seja preciso ser um artista, um intelectual, ou um artesão. A própria linguagem, e as práticas discursivas que constituem a substância da vida social, embasam esta noção mais ampla de cultura. 'Comunicar' é produzir cultura, [...], sem falar que o ser humano também se comunica através dos gestos, do corpo, e da sua maneira de estar no mundo social, isto é, do seu 'modo de vida' (BARROS, 2003, p. 145-146).

Assim, com base nessas análises, podemos perceber a complexidade que envolve o conceito de cultura, considerando ainda que o séc. XX trouxe novas redefinições e abordagens ao conceito, em relação ao que se pensava no séc. XIX.

Segundo Barros (2003), a História da Cultura praticada nos tempos antigos era uma história elitizada, tanto nos sujeitos como nos objetos estudados. A noção de cultura que a perpassava era restrita em relação aos avanços da reflexão antropológica. Ao contrário, aos interesses mais restritos acrescentou-se uma infinidade de outros. Tal parece ter sido a principal contribuição do último século para a História da Cultura.

3.2.2 Cultura popular e contemporaneidade

Na virada para o séc. XXI, muitas transformações marcaram as atividades humanas. As mudanças ocorridas no âmbito social, político, econômico e, sobretudo, cultural, repercutem novas configurações da sociedade do terceiro milênio. Nesse processo, a cultura passa a ser um elemento fundamental, tanto no que diz respeito às novas tensões identitárias, como no papel que ela desempenha como possibilidade de negociação, elaboração de estratégias de subjetivação, contestação e definição da própria ideia de sociedade.

Partindo desses pressupostos, Abib (2015) se propôs a tratar a noção de cultura popular na contemporaneidade. Para isso, considerando o debate no campo das ciências sociais, observou a ação política e cultural de grupos ligados à cultura popular no Brasil, desde a década de 1960, mobilizados em prol da afirmação identitária, reconhecimento e valorização social.

Com base em Hall (2009), o autor afirma que a tradição popular era um dos principais locais de resistência ao controle e “reforma” do povo. Em decorrência disso, a cultura popular tem sido há tanto tempo associada a um “tradicionalismo”, interpretado como conservador, retrógrado e anacrônico.

Alguns autores consideram que a cultura popular sempre foi luta e resistência, mas também apropriação e expropriação, e que os estudos nesse campo devem considerar esse duplo movimento, de conter e resistir (CHAUÍ, 1994; HALL, 2009). Esse pensamento, que se aproxima daquilo que Certeau (1994) identificou como relação de estratégia e tática, permite compreender a cultura popular como uma produção social e histórica, cujos agentes operantes são sujeitos dotados de intenções, que visam à produção de sentidos e significados compartilhados pelos membros de um grupo.

Para Chauí (1994), é preciso considerar a “ambiguidade” presente no complexo e contraditório exercício de definir a cultura popular. A autora apresenta, dialeticamente, as categorias “conformismo” e “resistência”, em que ora a cultura popular é considerada como ignorância, ora como saber autêntico; ora é atraso, ora é desejo de emancipação; ora é capaz de conformismo ao resistir, ora apresenta

resistência ao se conformar. Apesar de concordar com essas questões, Abib (2015, p. 106-107) afirma que

[...] as categorias sociológicas com as quais os intelectuais dos anos sessenta operavam não são as mais apropriadas para ajudar a pensar essa questão, pois acabam caindo nas armadilhas generalizantes baseadas nas oposições dominante/dominado, opressor/oprimido, etc..., que, se por um lado não deixam de ser legítimas como referências para uma análise sociológica mais ampla, por outro lado não dão conta da complexidade presente nas sociedades contemporâneas, em que as particularidades e especificidades das relações sociais somente podem ser captadas por um olhar que considere vários níveis de articulação nos quais a cultura se coloca.

Da mesma forma, Canclini (2008) afirma que, no cenário atual, é preciso superar todas as categorias dicotômicas usadas para falar do popular, como “subalterno/hegemônico”; “tradicional/moderno” etc. As novas modalidades de organização da cultura, de hibridação das tradições, etnias e nações necessitam de outros instrumentos conceituais. A discussão sobre cultura popular na contemporaneidade requer instrumentais que tenham condições de estabelecer diálogos entre os vários campos do saber que vão “[...] do campo das Ciências Sociais à Arte, dos Estudos Culturais à Comunicação” (ABIB, 2015, p. 107).

Com base nessa constatação, a abordagem acerca da cultura popular, no contexto atual, deve considerar que já não cabe operar com a clássica divisão “cultura erudita”, “cultura popular”, “cultura de massa”, dentre outras formas de se adjetivar a cultura.

As novas configurações da cultura e a sua imensa teia de articulações e relações estabelecidas no âmbito das sociedades contemporâneas não permitiriam uma classificação tão estanque, visto que o trânsito de influências, arranjos e combinações levam os mais variados campos de atuação cultural a se interpenetrarem o tempo todo e em todas as direções (ABIB, 2015, p. 108).

O desenvolvimento do mundo moderno não extinguiu as culturas populares que são, ao mesmo tempo, prósperas e híbridas. Dentro dessa perspectiva, considerando a “heterogeneidade multitemporal” e os impactos da globalização na América Latina, Canclini (1990) discute as lógicas da recepção e do consumo dos bens simbólicos, em torno do eixo tradição/modernidade/pós-modernidade. O autor destaca a “hibridação cultural” como o processo sociocultural em que estruturas ou

práticas que existiam em formas separadas se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.

O hibridismo cultural foi desencadeador de combinatórias e sínteses imprevistas que marcaram o séc. XX, em diferentes áreas e possibilitou desdobramentos, produtividade e criações distintas das mesclas interculturais já existentes na América Latina (GAGLIETTI; BARBOSA, 2007).

Para Abreu (2003), razões culturais e econômicas justificam uma continuidade da produção cultural dos setores populares, onde o mais importante já não é a identificação das culturas populares a partir do que não muda, mas, em outra perspectiva, buscar conhecer por que muda, como muda e como interage com a modernidade.

As culturas tradicionais desenvolveram-se e também transformaram-se por vários motivos. Podem não ter sido inteiramente incorporadas à ação do Estado ou integraram-se parcialmente nos circuitos comerciais do artesanato, da festa, da música e do turismo (ABREU, 2003, p. 11).

Essas práticas se constituem por meio de expressão simbólica, com ação e atuação efetivas, ante o fechamento ou enrijecimento de vias político-sociais. Conforme Gaglietti e Barbosa (2007), esse contexto favorece a eficácia dos processos de hibridismo cultural, dada a sua capacidade de representar o que as interações sociais têm de “oblíquo e dissimulado”, bem como problematizar os vínculos entre cultura e poder, presentes em uma relação considerada não vertical. Nessa perspectiva, o hibridismo cultural favorece a identificação das “[...] consequências políticas que decorrem da passagem de uma concepção vertical e bipolar das relações sociopolíticas para outra descentralizada e multideterminada” (CANCLINI, 1990, p. 345).

A observação desses processos revela a capacidade das culturas de resistir e se modificar, em detrimento dos diferentes contextos de trocas e influências decorrentes de inter-relações sociais e políticas. A identificação de hibridismos torna ainda mais complexa a tarefa de definir a cultura popular na sociedade contemporânea, em que as tradições culturais coexistem com a modernidade e entre si estabelecem intrincadas relações.

A complexidade da realidade social/cultural e a necessidade de compreensões mais amplas, que superem a visão bipolar ou dicotômica sobre a cultura, revelam, na atualidade, a importância da contribuição dos estudos culturais desenvolvidos por autores como Stuart Hall, Nestor Canclini, Homi Bhabha, Michel de Certeau, Boaventura Souza Santos, Roger Chartier e outros.

Desse modo, trazemos as análises de Bhabha (1998) sobre “fronteira simbólica” como espaço de hibridismo cultural. A ideia de fronteira está além do sentido de limite geográfico, de demarcação física de espaços. Assume uma dimensão simbólica, pois se estabelece como o espaço que cada sujeito ou grupo pode ocupar no plano cultural e social. As fronteiras determinam como os sujeitos podem mover-se nesses planos.

Sabemos todos que as fronteiras, antes de serem marcos físicos ou naturais, são sobretudo simbólicas. São marcos, sim, mas sobretudo de referência mental que guiam a percepção da realidade. Neste sentido, são produtos dessa capacidade mágica de representar o mundo por um mundo paralelo de sinais por meio do qual os homens percebem e qualificam a si próprios, ao corpo social, ao espaço e ao próprio tempo. Referimo-nos ao imaginário, este sistema de representações coletivas que atribui significado ao real e que pauta os valores e a conduta. Dessa forma, as fronteiras são, sobretudo, culturais, ou seja, são construções de sentido, fazendo parte do jogo social das representações que estabelece classificações, hierarquias, limites, guiando o olhar e a apreciação sobre o mundo (PESAVENTO, 2002, p. 35 - 36).

Bhabha (1998) considera o espaço fronteiro como um “entre-lugar”, um interstício por onde a cultura se encontra com o “outro”, o “novo”,⁵⁰ o “moderno” e com ele se reinterpreta, como forma de reconfiguração que inova, irrompe e interpela o passado com o presente.

Nos “entre-lugares”, os sujeitos negociam suas convicções e posturas, dando origem a novas culturas híbridas. É nas zonas de fronteira, consideradas “terrenos férteis” para o hibridismo cultural, que se evidenciam os confrontos e fluxos de trocas e negociações de culturas.

A fronteira é o limiar dos espaços culturais e sociais, demarca suas portas de entrada, é o local em que ocorre o contato inicial com a cultura, marcando a passagem para o interior de um ambiente cultural. É como o patamar junto a uma porta: local onde ainda não

⁵⁰ Bhabha (1998) considera o “novo” como resultado do encontro nas fronteiras das culturas que não seja parte do *continuum* de passado e presente, mas um ato insurgente de tradução cultural.

se está de fato dentro do ambiente que a porta encerra, mas também não se está completamente alheio ao espaço resguardado pela porta (SOUZA, 2014, p. 477).

Para Souza (2014, p. 476 - 477), “[...] a fronteira demarca as diferenças ao estabelecer o dentro e o fora e ao mesmo tempo precisa dessa diferença para existir, de modo que, se não há diferença, não há fronteira e vice-versa”. As fronteiras também atuam como “pontes”, em um movimento de articulação ambulante, ambivalente, que conecta o interior com o exterior, o antigo com o moderno, o igual com o diferente e assim por diante. Numa via de mão dupla, as fronteiras permitem diversificadas possibilidades de trânsitos, que podem ser simultâneos ou contraditórios.

Desse modo, permanecer no entremeio possibilita pertencer a dois espaços ao mesmo tempo, mas estar sujeito às ambiguidades de aceitação ou rejeição inconstantes e a mover-se conforme os limiares permitem. De acordo com Santos (2010, p. 135), é nas fronteiras das diferentes realidades que as identidades são construídas. “As identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação”. Essa compreensão supera o modo de vê-las seccionadas, com base em singularidades como as de classe, de gênero etc.

Nessa perspectiva, os “entre-lugares” são compreendidos como espaços onde significantes e significados se encontram e produzem novos sentidos (BHABHA, 1998).

Pensamento liminar, construído nas fronteiras, nas bordas. Pela natureza deles, não é simples caracterizar tal espaço cultural, mas eles podem se encontrar, por exemplo, na experiência da comunicação eletrônica entre jovens das camadas sociais pobres, que reúnem duas dimensões de tempo distintas na vivência humana: o pós e o pré-moderno. Ou na construção da cidadania a partir de expressões artísticas como o *hip-hop*, danças de rua, capoeira e formas de teatro popular, em que nem sempre o elemento racional de conscientização política está explícito. Ou ainda nas experiências religiosas que agregam diferentes tradições, como aquelas que reúnem em uma só vivência o urbano, o afro e elementos tradicionais cristãos. São entre-lugares dessa natureza que possibilitam que a fronteira se torne ‘o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente’ (RIBEIRO, 2015, p. 164).

A perspectiva apontada por Bhabha (1998) revela crítica às formas dualistas, bipolares e maniqueístas de compreensão das realidades culturais e sociais. Para as nossas reflexões, especialmente no que se refere à necessidade de alargamento de horizontes para a compreensão da cultura popular, a noção de hibridismo favorece o reconhecimento das pluralidades culturais, da diversidade que emerge das situações complexas do cotidiano nas relações que adultos e crianças estabelecem entre si com o “novo”, o meio onde estão inseridos e nas diferentes formas de apropriação e produção da cultura.

Os “entre-lugares”, propostos por Bhabha (1998) se aproximam da ideia de “não lugar” apresentada por Certeau (1994). São as brechas entre o “lugar” e o “espaço”, identificadas como meio onde se opera a relação de estratégia e tática. Nessa dinâmica, novos conceitos e interpretações das culturas são forjados. Os “usos” e “apropriações” inusitados dos bens culturais geram as diversificadas formas de consumo e produção de culturas.

Conforme Certeau (1994), o “lugar” pressupõe a presença do “poder”. É a “ordem”, seja de qual for a natureza. A “lei do próprio”, pela qual impera a “estratégia”. No entanto, conforme suas análises, o “lugar” pode ser transformado em “espaço” e vice-versa, por meio de jogos de relações mutáveis, de um em relação ao outro. A noção de “espaço” remete a uma relação singular, à dimensão existencial de um “lugar habitado”. É a atividade que qualifica o espaço e este assume, portanto, a condição de um “lugar praticado”.

A análise dessas questões nos permite considerar a cultura popular como produto das infinitas e irrefreáveis relações que os sujeitos estabelecem entre si e o meio onde estão inseridos. Ao observar as práticas microbianas, singulares e plurais pelas quais o sujeito se insere, relaciona e se comunica, percebemos que há uma *práxis* com significados, materializada em discursos e ações, como o resultado das múltiplas formas de interações dos sujeitos. As culturas populares advêm dessas práticas com significados. São plurais, pois estão em constante processo de remodelação, em decorrência das apropriações e dos usos que os sujeitos fazem delas (CERTEAU, 1994).

Na atualidade, o reconhecimento das dinâmicas que compõem os processos de produção de cultura,⁵¹ associado à transitoriedade e fluidez presentes na compreensão do conceito, torna ainda mais complexa a tarefa de definir a cultura popular. Bhabha (2008) sugere assumir a cultura como uma produção irregular e incompleta de sentido de valor, frequentemente composta de inúmeras práticas produzidas no ato de sobrevivência social.

Segundo Falcão *et al.* (no prelo), as culturas populares são expressões derivadas de acúmulos, empréstimos e transações, decorrentes de contingências e indeterminações de elementos imprevisíveis, oriundos de fontes socioculturais diversas, porém unificadas numa particular e peculiar manifestação.

No exercício de compreender a cultura popular contemporânea, Abib (2015, p. 113) observa que, “[...] com o declínio da sociedade nacional e a emergência da sociedade global, modificam-se as articulações e mediações nas quais se inserem as partes e o todo, as singularidades, particularidades e universalidades”. Apesar das mudanças presentes em um mundo cada vez mais globalizado, influenciado pela mídia e outros meios de comunicação de massa, a busca do sentido/significado continua a se reverberar nas práticas e produções culturais.

Permanece, ainda assim, o esforço de salvaguardar culturas e tradições, notado, especialmente, pela preservação de comunidades tradicionais e pelo reconhecimento presentes nos dias atuais. Como exemplo de ações que, de certa maneira, evidenciam as lutas e conquistas que de certo modo salvaguardam as produções nesse campo, Falcão *et al.* (no prelo) afirmam que:

Nos últimos vinte anos, algumas iniciativas oficiais entabuladas por organismos multilaterais vêm sendo realizadas na forma de convenções, declarações, pactos, seminários e encontros relacionados à valorização da diversidade cultural e à promoção das culturas populares no contexto da América Latina.

Podemos citar ainda, no campo das políticas públicas, os recentes avanços em prol da defesa das identidades, presentes em manifestações culturais, como o

⁵¹ Como o hibridismo cultural (BHABHA, 2008), a relação de estratégia e tática proposta por Certeau (1994) e outros.

samba de roda, a capoeira e o frevo, reconhecidos como Patrimônios Imateriais da Cultura Brasileira⁵² pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

A luta que busca garantir esse espaço de afirmação de um 'fazer popular' que se diferencia, e mais ainda, que se contrapõe aos modelos de produção e criação disseminados pela indústria cultural, é fruto de um amadurecimento político por parte desses setores populares que, ao afirmarem suas identidades, suas crenças, seus modos de produção e criação cultural, vêm ocupando terreno e garantindo seu lugar de protagonistas, reivindicando seu papel de sujeitos de sua própria história, e não mais meros artistas/criadores anônimos de um 'folclore' estéril e sem autoria, como historicamente foram sempre classificados (ABIB, 2015, p. 119).

Diante do esforço de compreender a noção de cultura popular, identificamos, nas transições do tradicional ao contemporâneo, o quanto o conceito de cultura sofre, diretamente, influências do seu tempo. Em cada período histórico, é possível perceber movimentos de criação, resistência e subversão de indivíduos e grupos nas relações estabelecidas com a cultura.

Segundo Barros (2003, p. 147),

As noções que se acoplam mais habitualmente à de 'cultura' para constituir um universo de abrangência da História Cultural são as de 'linguagem' (ou comunicação), 'representações', e de 'práticas' (práticas culturais, realizadas por seres humanos em relação uns com os outros e na sua relação com o mundo, o que em última instância inclui tanto as 'práticas discursivas' como as 'práticas não-discursivas').

Assim, mais do que apresentar um conceito que remonte a aspectos da realidade, o importante é reconhecer a cultura popular como resultado de práticas. Por meio de diversas linguagens, de ações criativas, audaciosas e imprevisíveis, os sujeitos produzem culturas na relação que estabelecem com os bens disponíveis para o consumo. Ante a tentativa de disseminar padrões de comportamentos e conter a capacidade de criação espontânea dos indivíduos e grupos, a cultura popular se insinua e permanece como oposição à homogeneização proposta pela indústria cultural.

⁵² Entendemos como "patrimônio cultural imaterial" as práticas e representações – tanto quanto os saberes e os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que necessariamente lhes são associados – reconhecidas por suas comunidades e seus indivíduos como fazendo parte de seu patrimônio cultural imaterial (DUVIGNAUD, 2004).

3.2.3 O cotidiano como espaço de criações

Com base na descrição que realizamos sobre a evolução histórica do conceito de cultura popular, traremos para nossas análises o cotidiano como espaço de criações e produções de culturas (CERTEAU, 1994).

É no cotidiano que as produções culturais acontecem. O cotidiano é reconhecido, a partir de Certeau (1994), como espaço de lutas, de resistências e de criações. É o dia a dia da vida em comunidade, onde os sujeitos, contrários à lógica que concebe esse espaço como mesmice e repetição, praticam e acionam suas capacidades criativas, de inovação e transgressão à ordem imposta e fabricam culturas.

É possível apreender o cotidiano enquanto categoria da existência, dimensão ontológica de realização da vida que se marca pela experiência. As relações que se dão em diferentes espaços sociais - da família, do trabalho, do lazer etc. - moldam o cotidiano, visto como uma ambiência carregada de elementos contraditórios, ocupado por sucessões, irrupções que podem alterar essas sucessões. 'O cotidiano é atravessado pelos contrários, e é essa ambiguidade que constitui a substância da experiência' (FRANÇA, 1996). A vida diária habita o cotidiano que, apesar de suas ordenações, permite práticas de desvio e a diversidade de experiências. O cotidiano é, em si, uma maneira de experimentar a vida (BRETAS, 2006, p. 29-30).

Ao estudar o cotidiano, Certeau (1994) se atém às “práticas ordinárias” que são as maneiras como cada sujeito interpreta e lida com a cultura na rotina da vida diária e também com os significados que constrói a partir de seus hábitos, dos costumes expressos nas diferentes realidades que ele ocupa. As práticas denotam o caráter inventivo do praticante, consumidor e produtor de culturas, que expressa seus comportamentos na “penumbra” de um contexto carregado de contradições.

Por meio de manifestações de músicas, danças, crenças, jogos, brincadeiras, costumes variados, práticas triviais de conversas e expressões, o homem comum constrói o seu lugar no mundo, diversifica experiências, desvia-se e se reinventa ante as questões da vida rotineira. Desse modo, a cultura popular é fabricada e disseminada pelas “artes de fazer” o cotidiano.

Atento a essas questões, Certeau (1994) identifica que o sujeito, “agente das práticas”, opera por meio de uma “estética da recepção”, na qual reelabora, recria e

transforma o que lhe é imposto. E o faz de uma maneira intencional, não passiva. Assim, a prática dos sujeitos não pode ser interpretada como uma reprodução mecânica daquilo que já está preconcebido. O “uso”, ou a “maneira de fazer”, que o praticante imprime sobre os bens que lhes são ofertados passa por um crivo bastante pessoal. Desse modo, há uma “estética da recepção”, que faz com que o sujeito “use” um bem cultural de maneira bastante particular, o que denota a dimensão estética das práticas.

Com base nessa compreensão, é possível considerar que o consumo não se dá do mesmo modo entre os diferentes sujeitos. Isso confere uma dimensão plural às práticas de consumo e produção de culturas nos cotidianos das ações. Portanto, da mesma forma que o consumo e as práticas não se manifestam de igual maneira entre os sujeitos, há uma diversificada forma de estabelecer relações de usos com os bens culturais disponíveis, o que gera diferentes significados para as pessoas (CERTEAU, 1994).

Segundo Josgrilberg (2008), as análises de Certeau sobre as práticas cotidianas não se constituem como método, mas reflexões originais e provocadoras sobre as dinâmicas sociais em jogo. “Dentre as diversas pistas deixadas por ele sobre a educação, é possível destacar a ênfase nos métodos de produção e não no produto” (JOSGRILBERG, 2008, p. 100).

As reflexões do autor sobre o cotidiano nos ajudam a compreender a escola como espaço de invenção, onde os praticantes (alunos, crianças, professores etc.) estabelecem relações de consumo e produção com os bens culturais disponibilizados ali. Assim, com base nesse referencial, faremos um esforço de “transposição”, de consumo e uso da teoria de Certeau, para pensar o espaço educacional como lugar de criação e produção de culturas.

Do ponto de vista teórico, o trabalho de Pierre Bourdieu sobre o processo de reprodução social serviu de contraponto às reflexões de Certeau sobre educação, cultura e poder. Na década de 70, imperava a compreensão da escola como “reprodutora da sociedade” (BOURDIEU; PASSERON, 1970). Apesar de concordar com essa visão sobre a escola, Certeau (1994) vai além e busca considerar a ação dos sujeitos nesse contexto, ou seja, as práticas que nascem no cotidiano de interações. O que os sujeitos fazem com as informações que recebem?

Com base nessa questão, o autor traz a ideia de “renovação” e “rebeldia” para “pôr em xeque” algumas normas e legitimar o sujeito como aquele que contribui, inova e abala alguns princípios estabelecidos. Para Certeau (1994), o sujeito é insubmisso, ou seja, foge da ordem e o faz para sobreviver. Com esse pensamento, o autor reconhece que o ser humano tem sempre uma maneira de escapar da dominação e construir uma nova forma de se apropriar, o “*bricoleur*.”

A noção de cotidiano também pode servir para definir, metodologicamente, um ângulo de abordagem das questões comunicacionais contemporâneas, no que tange às interações entre os diferentes atores/sujeitos (BRETAS, 2006). Seria correto considerar o ambiente educativo como um lugar controlado por estratégias de poder, referências simbólicas e também personificadas daqueles que ali atuam. Um lugar próprio. Contudo, os estudantes (também as crianças) são o “outro” que “assombram” o lugar e sobre ele imprimem as marcas da sua presença.

Diante dessa compreensão, Certeau aponta, como proposta fundamental ao ambiente educativo, a criação de espaço de explicitação de pluralidades, de trocas, cujo objetivo seja promover práticas significantes e multiplicar os modos de operação dos sujeitos, reconhecidos como atores sociais nesse contexto.

Não obstante a falta de um pensamento sistematizado sobre o tema, a sua maior e possível contribuição para o campo da educação pode estar justamente na sua **reflexão sobre as práticas cotidianas** de uma maneira geral, não como um método, mas **como uma referência para se pensar o lugar próprio da educação e os espaços dos estudantes** (JOSGRILBERG, 2008, p. 101, grifo nosso).

Em recente estudo, mostramos que, muitas vezes, a escola, como espaço que medeia a cultura (saber acadêmico/científico), desconsidera os saberes que os alunos trazem de casa, negando o universo cultural e identitário a que pertencem (ZANDOMÍNEGUE; MELLO, 2014). Assim, com base nessas constatações, analisaremos, a partir da criança, o espaço que ela ocupa no processo educativo contemporâneo, tomando por base a “tripla dimensão da prática” (CERTEAU, 1985) e a identificação da escola como um cotidiano de ação e produção dos sujeitos.

Segundo Certeau (1985), as práticas dos sujeitos se estabelecem a partir de uma tripla dimensão: a ética, a estética e a polêmica. A “dimensão ética” é considerada como uma recusa à identificação com a lei dos fatos. Um desejo de

criar alguma coisa. Uma vontade histórica de existir. No cotidiano das escolas, muitas vezes, as ações praticadas pelas crianças denotam a sua vontade de exercer o direito de ser criança. Nisso se inclui o seu direito de brincar e aprender por meio da brincadeira. Sem generalizações, o modelo de escola predominante em nossa sociedade nega à criança o direito de ser criança ao tolher a sua racionalidade.

Nesse contexto, a criança age para tentar “sobreviver”, clamando por seu direito de existir. Suas ações, que muitas vezes são interpretadas pela escola como subversão, indisciplina ou teimosia, indicam a necessidade de a escola conciliar o seu papel de educar e promover o desenvolvimento social, com o direito da criança de viver a sua infância.

A “dimensão estética” das práticas, no contexto da educação da pequena infância, pode ser considerada como uma “arte de fazer”, um “estilo,” que não se traduz num discurso, mas em um ato. Conforme Certeau (1985), a estética da prática está na maneira peculiar, criativa e autônoma de um indivíduo lidar no “campo do inimigo”, no território onde ele não é proprietário. Quando se está numa situação hierárquica de poder, quando se goza de menos força, é preciso agir com inteligência e criatividade. Daí advêm as invenções do cotidiano. Nem sempre essa inteligência se dá no campo da cognição, da racionalidade, mas uma inteligência perceptiva, sensorial e emocional.

As “artes de fazer” são captadas pelas pistas que se afloram no cotidiano. O objetivo de considerar essas práticas é multiplicar os sentidos para que se revelem caminhos possíveis e não uma verdade final e imutável. Daí a efemeridade do cotidiano (CERTEAU, 1994). No âmbito das medições na escola, são sentidos que podem potencializar a ação pedagógica do professor e romper com a lógica de um currículo prescrito, desconectado do vivido. “No entanto, o reconhecimento da necessidade desse admirável comércio de sentidos também pode nutrir a relação de educadores e educandos ou de pesquisadores com os seus objetos de pesquisa” (JOSGRILBERG, 2008, p. 97).

Por fim, a “dimensão polêmica” das práticas que, conforme Certeau (1994), são um “defeso para a vida”. Essas ações dos sujeitos se inscrevem no cotidiano como intervenções em conflitos permanentes, numa relação de forças. Assim, quanto mais fraco se é, mais se deve ser malicioso. A escola muitas vezes, coloca-

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

Dentro desse modelo racionalista de escola, o corpo, como “o outro da razão”, é aquele que precisa ser docilizado, domesticado, disciplinado, controlado para não atrapalhar os desígnios da razão. Assim, a escola não reconhece a importância do brincar para o processo educativo e formativo das crianças (BRACHT, 1999).

Com base nas reflexões aqui apresentadas, consideramos o cotidiano como lugar de potência onde eclodem práticas que denotam o *admirabile commercium de sentidos*. Assim como Certeau (1994), é para essas ações que dirigimos nosso olhar, buscando perceber, a partir das mediações da Educação Física, as práticas de consumo e produção de culturas dos sujeitos praticantes no cotidiano da EI. No próximo capítulo, estabeleceremos algumas análises a partir dos dados produzidos na Pesquisa-Ação Colaborativa (IBIAPINA, 2008).

CAPÍTULO IV

4 PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA E ARTICULAÇÃO CURRICULAR MEDIADAS PELA CULTURA POPULAR

Imagem 10 — Brincadeira de roda



Fonte: Acervo da pesquisa.

Neste capítulo, analisaremos a materialização do currículo articulado com as diferentes linguagens, áreas do conhecimento e sujeitos na EI, a partir das mediações produzidas com a cultura popular nas aulas de Educação Física. Para tanto, valemo-nos dos pressupostos da Pesquisa-Ação Colaborativa (IBIAPINA, 2008).

A Pesquisa-Ação Colaborativa sugere a possibilidade de inserção no cotidiano educacional, numa atitude de cooperação na coprodução de conhecimentos com os sujeitos do contexto compartilhado. De acordo com Santos, Nunes e Ferreira Neto (2009, p. 184), essa perspectiva metodológica:

[...] possibilita produzir, de forma colaborativa, diferentes práticas pedagógicas com os sujeitos escolares. Essa opção teórico-metodológica explicita o que de fato a escola faz e para que faz, superando, dessa forma, perspectivas prescritivas que dizem o que a escola deve fazer, sem, no entanto, dialogar com as demandas locais e as racionalidades dos sujeitos presentes.

Nesse modelo de investigação, a postura do pesquisador é “fazer com”. Conforme Ibiapina (2008), a Pesquisa-Ação Colaborativa pressupõe o

envolvimento entre pesquisador e professor em projetos comuns que beneficiam a escola e o desenvolvimento profissional docente. Ela se diferencia de outras propostas metodológicas sobretudo pela valorização das atitudes de colaboração e reflexão crítica feita entre os professores e o pesquisador. Para tanto, prevê a concretização de processo sistemático de reflexão e ação que utiliza a análise crítica da prática, de modo a transformá-la em *práxis*, na qual teoria e prática se ampliam, complementam-se, transformam-se.

Para empreendermos as análises acerca da ação colaborativa no cotidiano do CMEI AMCC, direcionaremos nossa atenção para a articulação que se efetivou no âmbito das relações estabelecidas no cotidiano, nos contatos com a equipe pedagógica, as professoras de sala, as famílias, as crianças e não por meio de uma proposta externamente orientada para a implantação de um currículo articulado. Nesse percurso, encontramos diferentes agentes de articulação, como a Educação Física como área de conhecimento, as professoras, as crianças e a cultura popular como temática de ensino para suprir os desafios da mediação pedagógica evidenciados no cotidiano da escola.

Dentre as ações empreendidas, está a construção coletiva do Projeto Institucional do CMEI e a elaboração de um Plano de Ação para a Educação Física. Destacamos a construção de um livro sobre jogos e brincadeiras populares como resultado de um trabalho em parceria entre a Educação Física, as professoras de sala, de Artes, as famílias e as crianças. O trabalho colaborativo entre a equipe de professores de Educação Física, os bolsistas do Pibid/EF/Ufes, as famílias, as crianças, a Universidade e a pesquisadora resultou na produção de um festival de dança que envolveu toda a escola, nos dois turnos.

Mostraremos como os saberes oriundos da cultura popular se constituíram potenciais favoráveis à produção de sentidos/significados nos projetos da escola, com base nas seguintes questões: como os saberes da cultura popular ampliaram as possibilidades de articulação entre as diferentes linguagens e áreas de conhecimento? Quais foram as estratégias didáticas adotadas pelos professores do CMEI para lidar com as experiências advindas das crianças nas relações que elas estabeleceram com a cultura popular?

Nesse caminho, mostraremos alguns entraves, como a ausência de mediação pedagógica para a articulação com os diferentes sujeitos; a inexistência de espaço/tempo para o planejamento coletivo entre as áreas; a questão da religiosidade como obstáculo para o desenvolvimento dos campos de experiências com a cultura popular; e o trabalho articulado como um desafio no cotidiano do CMEI.

4.1 O PROJETO INSTITUCIONAL

No ano letivo de 2015, o CMEI AMCC elaborou o Projeto Institucional intitulado: *A nossa casa é onde a gente está, a nossa casa é em todo lugar*, como resultado de uma ação coletiva empreendida pelos professores, equipe pedagógica e a pesquisadora, no contexto de realização deste estudo. Desde o ano anterior (2014), a instituição já esboçava o desejo de retomar a construção de um projeto do CMEI que atendesse aos anseios da comunidade escolar e possibilitasse uma identidade para a escola, conforme demonstram as seguintes narrativas:

Este projeto partiu de toda uma proposta que a gente já tinha planejado [2014], eu e as professoras que entraram, e perguntamos: cadê o projeto institucional do CMEI? Vamos fazer no ano que vem? (LAURA – professora do Grupo 6C).

No início do ano letivo de 2015, a escola idealizou esse projeto. Na verdade, o tema foi escolhido em 2015, mas a gente pensou no Projeto Institucional em 2014. Em 2015, a gente já iniciou o ano no processo de discutir o título, o tema [...] (GRAÇA – pedagoga do CMEI).

Entre 2007 e 2010, a escola trabalhou com o Projeto Institucional, mas o projeto não estava conseguindo ficar 'amarrado', pra ser institucional mesmo, com a cara da escola. Ele era muito isolado. Tinha um nome, só que cada professor trabalhava dentro do seu mundo. Então, acabava sendo projetos individuais, dentro do projeto coletivo [...]. Na época da avaliação anual, e hoje novamente, os professores estão levantando essa discussão (JOÃO – diretor do CMEI).

O desejo de obter um direcionamento para as ações pedagógicas empreendidas no CMEI motivou um grupo de professoras e estagiárias, recém-inseridas na escola, a requerer a construção de um Projeto Institucional. Conforme as DCNEIs, a Proposta Pedagógica, ou Projeto Político-Pedagógico, orienta as ações da instituição e define as metas estabelecidas para a aprendizagem. Deve ser

elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2009).

De acordo com Hernández e Ventura (1998), não existe um modelo padrão de projeto que dê conta da complexidade que envolve a realidade educacional. Entretanto, o projeto potencializa ações importantes, como o trabalho articulado entre as diferentes áreas de conhecimento, numa situação contextualizada de aprendizagem. Almeida (2002, p. 58) corrobora essa ideia destacando que

O projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção.

Na EI, Barbosa e Horn (2008) consideram o trabalho com projetos como um modo de organizar as práticas pedagógicas. Nesse sentido, o projeto representa uma ação intencional e planejada, de alto valor educativo, que favorece a articulação entre as diferentes áreas e a participação efetiva das crianças. As autoras destacam a importância do planejamento prévio das atividades que serão desenvolvidas, para que não se percam de vista os objetivos a serem alcançados e as ações didáticas tenham sequências e produzam sentidos/significados para os sujeitos em formação.

No caso do CMEI AMCC, a construção do projeto se configurou como uma retomada de um modo de ação curricular que existia na instituição, mas que, ao longo do período, assumiu diferentes formatos. Conforme observamos nas narrativas, a ausência de um projeto repercutiu dificuldades para a efetivação do trabalho pedagógico. A recomposição do quadro docente colaborou para que a instituição repensasse essa questão:

Quando eu vim para cá, não existia o Projeto Institucional nesse CMEI e eu senti muita dificuldade. O projeto foi instituído esse ano, por uma insistência das meninas que entraram e eu faço parte desse grupo (LAURA – professora do Grupo 6D).

Nesse ano, em virtude do grupo novo de professores e estagiários, achamos que seria interessante retomar o Projeto Institucional. Aí a gente partiu para esse [projeto] que estamos desenvolvendo, que tem como objetivo a questão da sustentabilidade e do respeito à cultura (ROSA – professora do Grupo 5C).

Quando cheguei aqui no ano de 2004, já tinha o Projeto Institucional e o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Nesses anos, fomos reformulando. Tivemos o primeiro [...], o segundo [...], depois optamos, enquanto grupo, parar com o projeto. Retomamos essa discussão em 2014, para em 2015, iniciar o Projeto Institucional: *A nossa casa é onde a gente está, a nossa casa é em todo lugar* (GRAÇA – pedagoga do CMEI).

Além do interesse da escola pela retomada do Projeto Institucional, destacamos a ação da Secretaria Municipal de Educação (Seme) – Gerência de Educação Infantil, como um significativo fator nesse processo. Ao longo de um período, a Seme interveio nos CMEIs do município, promovendo formações para os professores, ressaltando a necessidade e a importância de Projeto Institucional como eixo orientador dos planos de ação da escola.

A chegada da professora de EF foi outro fator que consideramos relevante para a concretização de uma proposta institucional, especialmente, porque ela compôs, durante quatro anos, a equipe da Gerência de Educação Infantil da Seme, que fomentou encontros formativos nas escolas da Rede, inclusive no CMEI, para implementação de projetos. Ao retornar às suas atividades na EI, a docente se empenhou para estruturar o Projeto Institucional da escola. A colaboração da professora pode ser percebida no trecho extraído do nosso diário de campo, num momento que antecedeu a construção do projeto do CMEI, e no reconhecimento do diretor, após a concretização dessa tarefa:

Enquanto conversávamos na sala de planejamento [as duas professoras de EF do CMEI e a pesquisadora], o diretor da escola aproximou-se e sentou-se conosco para participar da conversa. Ele aproveitou o momento para falar sobre a escola, já que nós três éramos novas ali. Disse: *‘um dos grandes desafios, neste momento, é sistematizar uma proposta pedagógica com a participação das famílias’*. A professora de EF [Ana] se prontificou a ajudar, trazendo um pouco da sua experiência da Seme e de outros CMEIs (DIÁRIO DE CAMPO, 9-2-2015).

A experiência da professora de EF na Seme foi muito importante para a elaboração do nosso projeto, porque ela atuou junto com as pedagogas daqui, para escrever mesmo (JOÃO – diretor do CMEI).

A postura colaborativa empreendida pela professora de EF para a estruturação do Projeto Institucional é prevista nesse tipo de abordagem pedagógica. A visão de trabalho em equipe é fundamental para lidar com a complexidade dos problemas existentes no cotidiano escolar e os desafios impostos

para ações articuladas no desenvolvimento de projetos. Conforme Prado (2005, p. 14),

A parceria que se estabelece entre os protagonistas (gestores, professores, alunos) da comunidade escolar pode facilitar a busca de soluções que permitem viabilizar a realização de novas práticas pedagógicas, tendo em vista a aprendizagem.

As ações colaborativas empreendidas pelos praticantes do cotidiano podem se constituir um meio para amenizar problemas de ordem estrutural, como a ausência de um projeto pedagógico. Na EI, as parcerias estabelecidas entre docentes, famílias e crianças são partes essenciais de um processo contínuo de formação, que ocorre tanto para o professor, quanto para os seus interlocutores. As trocas de informações e relatos de experiências que se dão nas conversas informais, reuniões pedagógicas ou intervalos do recreio são eficientes canais de aprendizado e fomento ao potencial criativo dos sujeitos. Nesse contexto, justificamos a importância das parcerias estabelecidas entre a professora de EF, a pesquisadora e o corpo pedagógico da escola para a retomada do projeto.

A adesão do CMEI ao Pibid/EF/Ufes e a permissão para a realização desta pesquisa de doutorado também são consideradas como fatores que tensionaram a escola a estruturar um projeto institucional. A parceria entre a escola e a Universidade repercutiu no CMEI a necessidade de sistematização de uma proposta pedagógica, considerando que a escola seria *locus* de ação formativa e colaborativa⁵³ com o Pibid/EF/Ufes.

No âmbito da comunidade escolar, o Projeto Institucional é considerado, por muitas docentes, como o eixo condutor para o diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento que compõem o currículo. Podemos observar sobre essa questão nos trechos de entrevistas com as professoras do CMEI:

⁵³ O intuito desta pesquisa não é *falar de* e sim *fazer com*. É um estudo empreendido *com* os sujeitos e não *sobre* eles (BUSSAB; SANTOS, 2009). Sob a ótica das crianças, pesquisa-se *com* e *entre* elas (CORSARO, 2011; BUSS-SIMÃO, 2014). Dentre as ações colaborativas, destacamos a estruturação do Plano de Ação para a Educação Física do CMEI; a organização de oficinas de formação docente para os bolsistas do Pibid e professores da Rede Municipal; o Festival de Dança do CMEI; Tarde de brincadeiras populares; Rua de lazer com as crianças etc. Essas e outras ações de parcerias entre a escola e a Universidade serão detalhadas melhor ao longo deste estudo.

O Projeto Institucional é o gancho, um suporte pra gente trabalhar. Ele que dá o norte pra aquilo que a gente quer desenvolver na sala de aula e no CMEI (CARMEM – professora do Grupo 5D).

Eu acredito no Projeto Institucional para dar o gancho com o projeto de sala e vou sempre lutar pra que ele continue nesse CMEI [...]. Eu consegui articular com Artes e Educação Física e foi muito positivo ver o resultado dessa ação nas crianças (LAURA – professora do Grupo 6D).

O projeto coletivo é sempre bem-vindo, mas depende de um profissional que dê o gancho, que articule, organize e promova os espaços de discussão para que ele saia do papel e ganhe vida, principalmente nas crianças (ROSA – professora do Grupo 5C).

Quando se tem um norte, no caso o projeto, facilita mais para que o nosso trabalho não fique solto [...]. Quando se tem um projeto grande com participação dos professores, trabalho direcionado e participação das crianças, é muito positivo (REGINA – professora de Educação Física).

Às vezes, cada professor fica muito isolado dentro do seu projeto. Por isso que eu valorizo o Projeto Institucional, que faz o entrelaçamento de tudo, de todas as outras visões. Quando a gente trabalha muito em sala de aula, sozinho, deixamos um pouco a desejar e nem sempre o que a criança traz [culturas] é visto (LAURA – professora do Grupo 6D).

Apesar de alguns professores da comunidade escolar manifestarem o desejo de construir o Projeto Institucional, a rotina do CMEI não favorecia tempo/espacos para a discussão coletiva acerca da proposta. Entretanto, no cotidiano, observamos um esforço da equipe pedagógica para viabilizar esses momentos em virtude, especialmente, dessa demanda. Sobre a questão organizacional, as DCNEIs imputam autonomia à escola, de modo que,

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem a educação em sua integralidade (BRASIL, 2009, p. 19).

Desse modo, mesmo que não haja espaço regulamentado para o planejamento coletivo, o CMEI pode se organizar para atender às suas demandas locais, de modo a favorecer o processo formativo. Assim, depois de alguns encontros com os professores, às vésperas de iniciar as aulas no CMEI, o diretor e a equipe pedagógica decidiram que, na primeira semana de acolhida das crianças, as turmas sairiam às 16h e os professores permaneceriam reunidos até às 17h30min,

para discutirem a temática do projeto. A mesma medida foi adotada no turno matutino da escola. Apesar dessa iniciativa, o formato sugerido não favoreceu a participação das crianças e das famílias nos debates iniciais.

No processo dialógico de construção da proposta, a professora de EF e a pedagoga do vespertino contribuíram com a articulação da discussão entre os turnos, pois ambas atuavam nos dois períodos no CMEI.⁵⁴ Também nesse processo, iniciamos nossa colaboração com a escola. Participamos das reuniões, observamos atentamente os debates e discussões entre as professoras e a equipe pedagógica. Em alguns momentos, a partir dos textos/temáticas que orientavam os encontros, refletimos com elas na tentativa de sistematizar uma proposta e aproximar nossas intenções de estudos. O trecho extraído do nosso diário de campo denota um desses esforços de contribuir para formar mentalidades em atenção à cultura e à criança:

Ainda não conhecíamos as professoras do CMEI. Foi-nos entregue um texto⁵⁵ para reflexão inicial [...]. Após a leitura, a pedagoga nos perguntou quem gostaria de comentar sobre o poema. Uma professora pediu a palavra e, em seguida, desejamos fazer alguma reflexão para, de certo modo, nos aproximarmos do grupo. Enfatizamos o verso que dizia: '[...] a escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo'. Problematizamos questões como o direito da criança brincar; o corpo, o movimento e o gesto como formas de expressão e comunicação da criança [...]. A discussão prosseguiu com as professoras refletindo sobre as racionalidades infantis (DIÁRIO DE CAMPO – 3-2-2015).

A Imagem 12 registra um desses encontros formativos para a elaboração do Projeto Institucional. Nela é possível perceber a presença das professoras do CMEI, das pedagogas, da professora de EF e da pesquisadora.

⁵⁴ A professora Ana atua nos dois turnos do CMEI. A pedagoga Graça reveza as funções de pedagoga dos Grupos 1, 2 e 3 à tarde e, pela manhã, é professora do Grupo 3 no mesmo CMEI.

⁵⁵ Poema: *Ao contrário, as cem existem* (Loris Malaguzzi).

Imagem 11 — Encontro com as professoras, equipe pedagógica e pesquisadora



Fonte: Acervo da pesquisa.

Por meio de encontros reflexivos, textos, poesias e vídeos, a equipe pedagógica se empenhou em sensibilizar as professoras sobre a importância de se estruturar um Projeto Institucional para a escola. Conforme as narrativas da pedagoga e das docentes, esse processo valorizou a participação e a colaboração dos diferentes sujeitos do grupo:

Primeiro fizemos a sensibilização do grupo, veio o tema e a partir daí, o nome [...]. Fizemos toda essa parte, o grupo participou, sugerindo como seria (GRAÇA – pedagoga do CMEI).

Nesse ano a gente conseguiu estruturar esse projeto e essa temática surgiu muito de mim também. Eu contribuí com a proposta por estar trabalhando com um livro que foi lançado este ano, dentro da temática: *‘A casa é o planeta terra GAIA’*. Então, levei a sugestão para a pedagoga. Ela gostou muito e encaminhou a proposta para o grupo, que gostou também. Aí, dentro da sustentabilidade, o projeto aconteceu (LAURA – professora do Grupo 6D).

Houve reuniões para entender qual seria a ideia do projeto [...]. A temática foi um consenso de todo mundo, apresentando a ‘sustentabilidade’ e aí o trabalho da ‘casa’, do ‘corpo’ [...] (REGINA – professora de EF).

Segundo Maffesoli (2001), a atração das sensibilidades pode gerar novas formas de solidariedade. A simpatia pode exercer o papel de “laço” social no novo ideal que se esboça. Nesse sentido, é importante reconhecer que todas as experiências e situações vivenciadas pelos sujeitos e pelo contexto, por menores

que sejam, compõem um ambiente geral de correspondências orgânicas que ligam as pessoas, as palavras e as coisas.

No âmbito da formação humana e da educação, a produção de sentidos e significados pode favorecer o processo de sensibilização e se constituir como meio favorável à socialização do grupo, despertando-lhe o desejo de criar e experimentar “juntos” novas ideias e ações. Daí a importância de haver muito diálogo e reflexões para a elaboração da proposta. O fundamental é que seja um produto da ação coletiva dos sujeitos.

Nos encontros que acompanhamos, as pedagogas estimulavam as docentes a propor temáticas para o Projeto Institucional. Dentre as sugestões e justificativas apresentadas por elas, destacamos: a *literatura*, para aquisição de acervo para a biblioteca; *água*, dada a crise hídrica que atravessava o país; *música*, pois, segundo elas, o CMEI quase não desenvolvia ações com músicas; *circo*, envolvendo campanhas para a arrecadação de brinquedos, fantasias; e *sustentabilidade* como uma necessidade social, das relações com o bairro e com os outros.

Percebemos que havia, entre as docentes, uma disputa de poder em relação às propostas apresentadas. A postura de algumas professoras intimidava parte do grupo, pois elas defendiam suas ideias com um discurso pautado em experiências próprias, consideradas bem-sucedidas. Ao mesmo tempo, retomavam críticas à ausência de articulação em alguns dos projetos que as antecederam.

Observamos, ainda, muita dispersão entre as sugestões apresentadas. Algumas professoras exaltavam os projetos individuais já realizados por elas em anos anteriores. Durante um desses debates, incomodada com as justificativas que acompanhavam algumas propostas, a professora do Grupo 5C insinuou que o CMEI precisava de maior entendimento sobre currículo na EI e sugeriu que se convidasse um professor da Universidade Federal para fazer essa abordagem com o grupo. Segundo ela, as sugestões estavam mais voltadas à possibilidade de equipar a escola (biblioteca, brinquedoteca) do que, de fato, atender aos anseios da comunidade.

Em virtude dessas discussões, como pesquisadora, assumimos uma atitude de maior escuta, pois se tratava de um momento importante para conhecermos “por dentro” o contexto, a história e os interesses dos sujeitos daquele cotidiano.

Gravamos em áudio as reuniões e transcrevemos em nosso diário de campo o debate, para que pudéssemos pensar em ações colaborativas com o grupo. Compreendemos que, quando os diferentes imaginários se entrecruzam no cotidiano educacional, considerar o contexto em sua complexidade, seus antecedentes e perspectivas é fundamental para se pensar as formas de atrair e agregar o coletivo. Conforme Morin (1998), o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo.

Julgamos importante que a nossa participação se desse de maneira tangencial, mas gradativa, pois valorizamos que a comunidade escolar assumisse uma postura ativa no processo de construção do Projeto e que este, realmente, contemplasse suas identidades. Agimos taticamente e, de maneira sorrateira (CERTEAU, 1994), fomentamos com as pedagogas e a professora de EF a importância da estruturação de um projeto que valorizasse a história e a cultura local. Fizemos isso sempre que nos encontramos pelos corredores da escola, ou na sala dos professores, na hora do recreio ou nos momentos de planejamento.

Entendemos a escola como um sistema sociocultural, um sistema simbólico, constituído por grupos com uma vivência real e relacional de códigos e sistemas de ação e que a cultura torna possível os contatos dos homens em sociedade e a própria vida social. Em suma, a cultura considerada como um circuito que liga os 'sistemas simbólicos-códigos-normas' e as 'práticas simbólicas' da vida cotidiana (CHAVES, 2006, p. 11, grifos do autor).

Desse modo, identificamos, como possibilidade de mediar a construção do Projeto Institucional, as conversas com o "miudinho", ou seja, de modo estratégico e intencional, apontamos caminhos para aproximar as temáticas sugeridas das realidades culturais observadas naquele cotidiano. Refletimos com as professoras de EF e as pedagogas sobre a importância de uma proposta centrada na valorização da criança como produtora de cultura.

A retomada do Projeto Institucional esboça o desejo de a comunidade escolar garantir uma identidade para a escola. A narrativa do diretor evidencia que, apesar de reconhecer a competência dos trabalhos realizados pelas professoras, a ausência do projeto anula essa possibilidade.

Nossa escola está há sete anos sem a formulação de um eixo norteador. Apesar de, ao longo desse tempo, ter havido ações pedagógicas bem desenvolvidas pelas professoras, a escola carece

de uma orientação para esses trabalhos, que lhe assegure uma identidade (JOÃO – diretor do CMEI).

A definição da identidade sociocultural da instituição é o ponto de partida para se construir o Projeto Político-Pedagógico. É onde as experiências, as concepções e valores dos diferentes sujeitos se entrecruzam com o contexto social, cultural e econômico a que se destina. Sendo assim,

[...] a busca pela identidade do CMEI assume uma importância capilar na elaboração do projeto político-pedagógico, pois esta busca representa o esforço coletivo de reconhecer nas diferentes histórias dos sujeitos envolvidos (crianças, profissionais, famílias e comunidade), um caminho para se construir uma história coletiva sempre aberta ao diálogo e articulada ao contexto social e historicamente situado (UM OUTRO OLHAR, 2006, p. 8).

A identidade é, assim, a marca definidora da instituição. A partir dela se estabelecem as finalidades políticas e pedagógicas do conhecimento, a elaboração dos objetivos, as metas a serem alcançadas, a organização curricular, a (re)significação dos diferentes tempos e espaços institucionais, a gestão dos recursos, a articulação com a família e a comunidade (UM OUTRO OLHAR, 2006).

Os encontros para o amadurecimento da proposta se sucederam. A equipe pedagógica sempre buscava iniciar a conversa sensibilizando para a importância daquela ação. Em uma dessas reuniões, a professora do Grupo 3 destacou a necessidade de a temática “*fazer sentido*”, que fosse observado o conjunto de práticas de cada docente ao longo das suas trajetórias no CMEI para a percepção da identidade da escola. Nesse encontro, a professora de Educação Física contribuiu com a reflexão destacando que “*é preciso que a temática nos afete*”.

A fala das professoras nos remeteu às análises de Bondía (2002, p. 20) sobre a importância de se “[...] pensar a educação a partir do par experiência/sentido”. A preocupação apontada por elas esboçava um esforço inicial de construção de um currículo como “redes de afetos, conversações e ações complexas” (CARVALHO, 2009).

Essa lógica, que envolve produção de sentidos e significados, perpassa por uma ausculta atenta e sensível daquilo que os sujeitos da comunidade escolar querem falar/comunicar, não apenas pela dimensão oral da linguagem, mas por outras formas, como a escrita, o gesto e até mesmo o silêncio. Em um desses

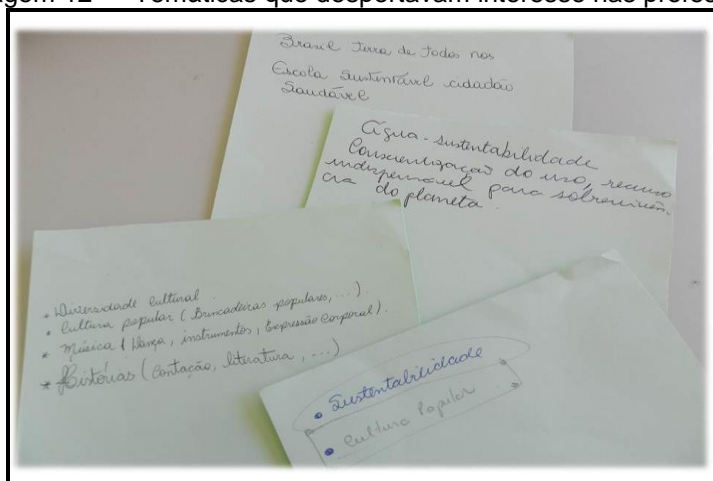
encontros observamos que havia professoras que permaneciam caladas durante as reuniões, apenas observavam o debate, enquanto outras expunham, sistematicamente, suas ideias e enfatizavam eventos e ações já realizados por elas mesmas em anos anteriores. Uma tentativa clara de induzir o grupo a “aderir” às suas ideias.

Conforme Larrosa (1994), o poder para “afetar” traz luz à “fala”, “obriga a falar”, “julga”. O ver, o dizer e o julgar são partes das operações de constituição do que é afetado. Assim, o caráter constitutivo da experiência se dá em meio às enunciações de juízo daquilo que se quer visibilizar, que deve ser considerado, observando as relações de poder.

Para construir uma proposta que reunisse os interesses da comunidade escolar dos dois turnos, a professora de EF sugeriu às pedagogas uma dinâmica. Primeiramente, foram distribuídas, para cada docente, três fichas de papel, de cores diferentes. Na ficha de cor branca, elas deveriam propor temas que indicassem seus interesses para o projeto. Na de cor amarela, apresentar sugestões com razoável grau de interesse e, na ficha vermelha, apontar assuntos que não lhes atraíam. Após essa atividade, a professora de EF e as pedagogas identificaram as palavras mais recorrentes e planejaram como prosseguir com a ação coletiva.

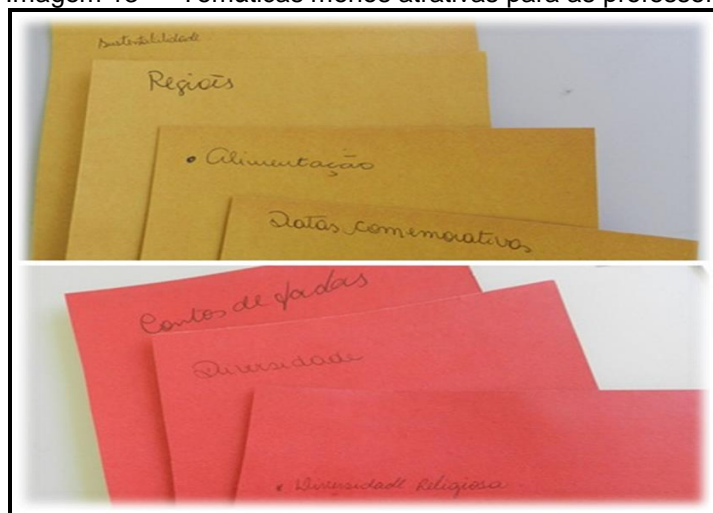
As Imagens 13 e 14 expõem algumas fichas preenchidas pelas professoras na dinâmica encaminhada pela equipe pedagógica. Na primeira imagem, é possível perceber palavras como: sustentabilidade, água, cultura popular, diversidade cultural, música, dança, histórias e literatura, compondo o rol de temáticas que despertavam maior interesse no grupo. Na Imagem 14, observa-se que temas, como regiões, alimentação, datas comemorativas, contos de fada, diversidade e diversidade religiosa, não atraíam as docentes.

Imagem 12 — Temáticas que despertavam interesse nas professoras



Fonte: Acervo da pesquisa.

Imagem 13 — Temáticas menos atrativas para as professoras

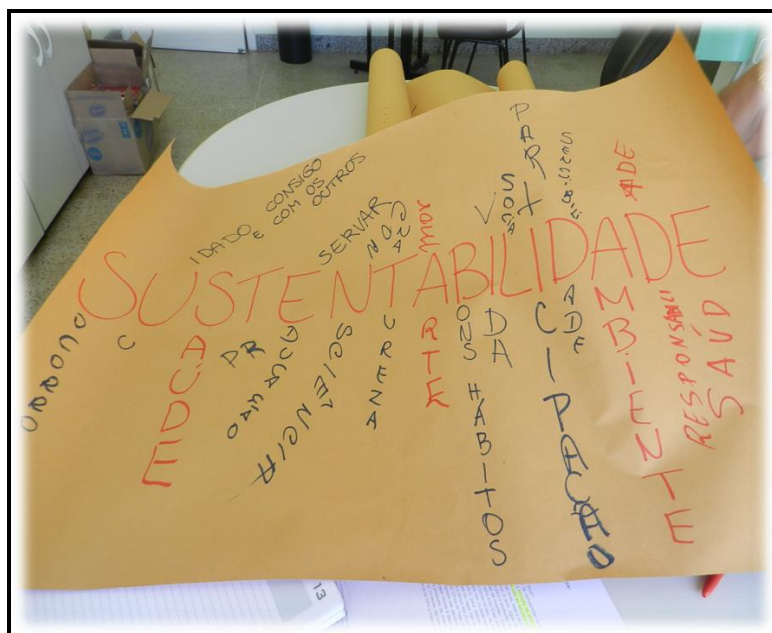


Fonte: Acervo da pesquisa.

A partir do resultado obtido, a professora de EF propôs às pedagogas uma “brincadeira com as palavras” *sustentabilidade* e *cultura*. A dinâmica consistia na escrita desses termos numa folha de papel grande, onde cada professora faria associações com essas palavras. O resultado obtido com as docentes colaborou para que toda a equipe ampliasse sua compreensão acerca dessas temáticas e despertasse ideias para seus planos de ação.

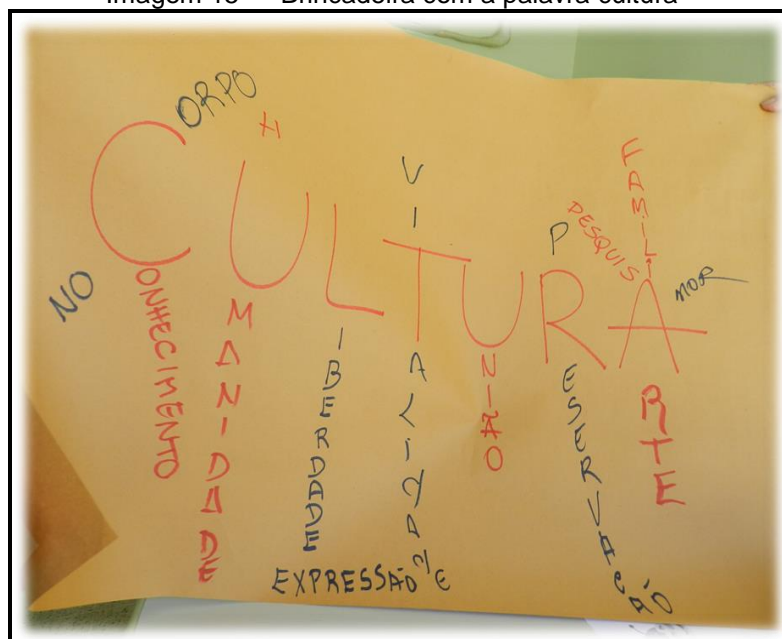
A Imagem 15 mostra a palavra *sustentabilidade* associada ao cuidado consigo, com os outros, ambiente, saúde, educação, preservação, consciência, participação, social etc. Na Imagem 16, observamos a palavra *cultura* relacionada com corpo, conhecimento, humanidade, pesquisa, família, arte, expressão, amor, preservação, liberdade e união.

Imagem 14 — Brincadeira com a palavra sustentabilidade



Fonte: Acervo da pesquisa.

Imagem 15 — Brincadeira com a palavra cultura



Fonte: Acervo da pesquisa.

Nossa ação colaborativa se intensificou a partir do resultado dessas dinâmicas. Encontramos maior espaço de atuação nas reuniões que preparavam os encontros com as docentes. Foram duas semanas com horário especial no CMEI para que as professoras pudessem discutir propostas para o projeto. Ao longo desse período, nos reunimos várias vezes com as pedagogas dos dois turnos, com a professora de EF e o diretor do CMEI.

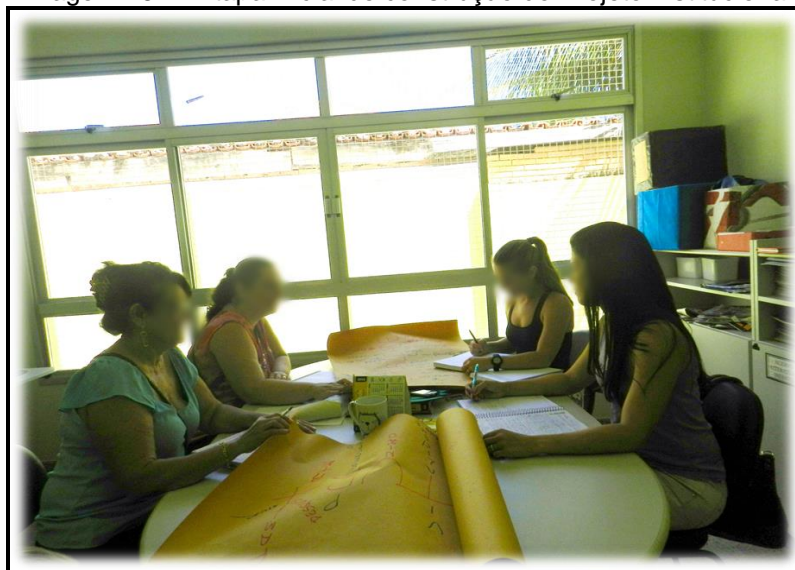
Em um dos momentos que sucedeu o encontro com as docentes, reunimo-nos com as pedagogas do vespertino, do matutino e com a professora de EF. Com base nos dados extraídos das dinâmicas, vivenciamos uma tarde de trocas, conversas e ações colaborativas. As pedagogas que já possuíam uma longa trajetória no CMEI narraram suas impressões sobre a comunidade escolar e rememoraram histórias de desafios e conquistas vividos naquele contexto.

A professora de EF trouxe relatos da sua experiência com a EF na EI e das ações que ajudou a implementar na Rede Municipal de Ensino. Aproveitamos o clima de diálogos e inferimos algumas reflexões sobre as temáticas *cultura popular*, *sustentabilidade* e sobre a organização curricular na EI. Nosso intuito era apontar uma relação entre as propostas que pudesse ser contemplada pelo Projeto Institucional. Esse encontro nos permitiu, além de conhecer a história do CMEI AMCC e as experiências de cada uma delas, consolidar nossa parceria com o corpo pedagógico, na tentativa de se “tornar um” e evidenciar nossa intenção de colaborar ativamente com as ações do CMEI.

Agimos como nos “bastidores de uma encenação”, ou seja, na parte atrás do “palco” e das “câmeras”. As análises e discussões que fomentamos com a equipe pedagógica e a professora de EF geraram encaminhamentos e ações com o grupo macro. Nosso intuito era captar e orientar os pensamentos da equipe gestora quanto à valorização das culturas e garantir espaço para essas questões nas propostas encaminhadas. Nos debates, buscamos sensibilizar a equipe para a valorização das produções culturais do contexto local. Sentimos mais liberdade para falar e motivar o pequeno grupo gestor, quanto à importância dessa ação, no contexto formativo mais amplo. Vale destacar nossa colaboração para reunir e “amarrar” as ideias trazidas/captadas nos/pelos diferentes segmentos de professores, equipe pedagógica, comunidade, funcionários e crianças, para que se vissem, de alguma forma, contemplados na proposta.

A Imagem 17 ilustra um dos momentos em que as pedagogas dos dois turnos, a professora de EF e a pesquisadora se encontraram para sistematizar a proposta do Projeto Institucional, a partir dos dados extraídos das ações com o coletivo.

Imagem 16 — Etapa inicial de construção do Projeto Institucional



Fonte: Acervo da pesquisa.

Após a delimitação das temáticas *sustentabilidade* e *cultura popular* como eixos do projeto, problematizamos com a equipe de professoras questões sobre esses conceitos. Num desses encontros, a professora do Grupo 6C nos apresentou, publicamente, um poema de sua autoria, o qual pretendia lançar como livro infantil. O texto narra a Terra/natureza como lugar ideal para se viver. Traz representações da “casa” com teto aberto para o céu, sem portas ou janelas e quintal infinito para se brincar. Destaca a importância da interação coletiva, para manter a harmonia das relações. No contrabalanço, o texto inverte a sua lógica de construção e descreve um contexto oposto à “Gaia”, destacando sobre o aumento da poluição atmosférica, das temperaturas, da violência urbana, a ausência de tempo para o convívio social, a falta de cuidados com a Terra e a individualidade humana como limites para a construção e permanência no planeta.

O protagonismo da professora do Grupo 6C repercutiu no coletivo e as outras docentes valorizaram a iniciativa da colega. Nas falas e expressões do grupo, foi possível perceber os afetos (afecções) à temática expressa no texto da professora, conforme podemos observar neste trecho do nosso diário de campo:

Na reunião pedagógica para decidir sobre o Projeto Institucional, a pedagoga retomou a discussão do encontro anterior. A professora do Grupo 6C foi convidada para apresentar um texto de sua autoria. Após a leitura, as outras docentes manifestaram satisfação ao perceber que a temática oferecia condições de articular os temas sugeridos [cultura, sustentabilidade] e [...] concederam mérito à colega, por compartilhar sua produção. A professora, que já possui

dois livros publicados, sinalizou o seu interesse de transformar o poema em um livro infantil. Uma docente do Grupo 2 disse que os encontros formativos estão contribuindo para que o debate para a construção do Projeto Institucional seja prazeroso e cativo o grupo, especialmente, pelo envolvimento permitido às professoras, que se comprometeram em levar isso às crianças (DIÁRIO DE CAMPO, 19-2-2015).

No contexto de construção do Projeto Institucional, algumas ações nos permitiram identificar o protagonismo dos diferentes sujeitos. Ao compartilhar suas experiências e produções culturais com o grupo, os professores, juntamente com a equipe pedagógica que encaminhou os debates e a professora de EF que conduziu as dinâmicas, tiveram participações fundamentais para a elaboração da ideia. Cada qual, à sua maneira, compôs essa relação pedagógica.

Nessa etapa inicial de definição da proposta, não observamos uma participação direta das crianças. No entanto, percebemos, nos debates, o interesse da equipe por uma temática que possibilitasse a realização de múltiplas experiências com elas. Acreditamos que a pouca inserção dos pequenos nesta fase ocorreu pelo fato de ser o início do ano letivo, quando as professoras e as crianças estavam em período de adaptação. Ao longo da nossa inserção e realização desta pesquisa, evidenciamos que o protagonismo infantil sobressaiu nas etapas que se sucederam, como a elaboração e execução dos Planos de Ação das diferentes áreas de conhecimento.

O protagonismo compartilhado na relação professor-professor, professor-equipe pedagógica e criança-professor decorre do contexto de colaborações mútuas e significativas que compõem o todo complexo no cotidiano da EI e a interdependência dos sujeitos que participam dessas relações.

Gaulke (2014) analisa diferentes contextos em que as relações professor-aluno-conhecimento se constituíram numa “triangulação pedagógica”, fundamentada no protagonismo de cada componente. Nessas parcerias, os professores, como protagonistas, estimulam as crianças a exercer, em conjunto com eles, o “protagonismo compartilhado”. Nesse sentido,

Os lados do triângulo da relação pedagógica, tal qual na geometria, podem variar de tamanho, refletindo os mais diferentes modos de os sujeitos participarem da relação, que se constituirá sempre indicando a dinâmica e as articulações entre os três elementos, e não a exclusão de um deles (GAULKE, 2014, p. 2).

Na continuidade das reflexões com as professoras, a figura da “casa”, como alusão à Terra, à natureza, foi apontada como um elemento facilitador para a aproximação das crianças à temática. O clipe da música *A nossa casa*, de autoria de Arnaldo Antunes, foi apresentado ao grupo no momento da reunião e desencadeou uma rede de conversações. Foi a “peça-chave” para que as professoras diversificassem interpretações para “casa”, aguçando ideias para implementar o projeto. Diferentes sentidos para “casa”, como corpo, escola, bairro, cidade, lugares ou coisas que abrigam e são abrigadas são alguns exemplos que captamos.

A música também inspirou o nome do Projeto Institucional *A nossa casa é onde a gente está, a nossa casa é em todo lugar* que, posteriormente, foi aprovado pelo turno matutino. A Imagem 18 ilustra a letra da música *A nossa casa*, composta por Arnaldo Antunes

Imagem 17 — Letra da canção *A nossa casa*



Fonte: Acervo da pesquisa.

De acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 34),

Projetar é como construir um *puzzle* cujas peças estão dentro da caixa, mas não há na tampa o desenho da figura final. Monta-se, tenta-se, procuram-se aquelas que tem conteúdo ou forma semelhantes e, aos poucos, vai emergindo uma surpreendente figura. Os conteúdos são peças do quebra-cabeça e somente ganham significação quando relacionados em um contexto.

O currículo, como “redes de afetos, conversações e ações complexas” (CARVALHO, 2009), envolve a compreensão de que a conversação não acontece se não forem criadas estratégias que motivem a participação ativa e criativa dos diferentes protagonistas localizados em esferas interpenetradas da ação educativa curricular, tais como professores, crianças, famílias, equipe pedagógica, órgãos gestores e sistema político-administrativo.

No CMEI AMCC, a condensação de acontecimentos ordenados em torno de um objetivo comum, a construção do Projeto Institucional, envolveu, primeiramente, o grupo de professores, pedagogas, estagiárias, diretor, mas se estendeu, gradativamente, às outras esferas, como as crianças e as famílias. A cada encontro, as redes de conversações iniciadas entre as professoras e a equipe pedagógica se ampliavam para outros segmentos.

Conforme Carvalho (2009), ao longo desses encontros, buscava-se combinar a “poética da participação” e a “sociabilidade” das experiências, sensibilizando e atraindo os sujeitos à articulação das vozes e dos assuntos que, progressivamente, produziam enredamentos para a conversa, sem que houvesse a necessidade da condução pela vontade de um ou outro parceiro.

A participação das crianças ocorreu nas ações dialógicas intermediadas pelas professoras, imediatamente após a definição das temáticas do projeto: *sustentabilidade* e *cultura popular*. De acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 34), os projetos devem ser “[...] elaborados e executados com as crianças e não para as crianças”. Atentas a essa questão, algumas professoras, em sala de aula, empenharam-se em conversar com as crianças a respeito das questões ambientais, sociais e culturais do mundo. Falavam da poluição do ar, dos rios, do desperdício de alimentos, da produção de lixo, da falta d’água, de hábitos e de costumes praticados pelas pessoas.

Nos encontros pedagógicos, algumas professoras narraram que, para aproximar as crianças da temática do projeto, apresentaram para suas turmas o videoclipe da música de Arnaldo Antunes, que ilustrou um dos encontros com as professoras. Ensinar a letra da canção para o seu grupo, conversaram sobre outras formas de aludir a “casa”, lar, escola, cidade e planeta. As crianças trouxeram relatos de como eram suas casas, ruas e o bairro onde moravam. As professoras

disseram que deixaram que elas também se expressassem por desenhos. Ensaíram com suas turmas músicas, danças, teatros e, desse modo, gradativamente, *com* as crianças, buscaram construir os sentidos que orientariam seus planos de ação, com base no Projeto Institucional.

A Imagem 19 mostra a professora do Grupo 5C compartilhando com a professora de EF a proposta do livro sanfonado a ser desenvolvido com as crianças, como atividade inicial para extrair delas suas compreensões sobre “casa” e possibilitar a construção de outros sentidos. A Imagem 20 evidencia algumas produções das crianças nessas atividades.

Imagem 18 — Professoras de EF e de sala compartilhando seus projetos



Fonte: Acervo da pesquisa.

Imagem 19 — Produções das crianças sobre a temática “casa”



Fonte: Acervo da pesquisa.

Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 86), a metodologia de projetos exige do professor um trabalho diferenciado para que, de fato, se concretizem aprendizagens. Nesse sentido, cabe a ele, “[...] prioritariamente, criar um ambiente propício em que a curiosidade, as teorias, as dúvidas e as hipóteses das crianças tenham lugar, sejam realmente escutadas, legitimadas e operacionalizadas para que se construa aprendizagem”.

No intuito de ampliar as redes de conversação e aproximar as ações da escola dos interesses e expectativas da comunidade, o diretor do CMEI compartilhou conosco o seu desejo de organizar um seminário com as famílias e as crianças. Para endossar essa intenção, a professora de EF destacou que o permanente diálogo com as famílias está previsto no documento que orienta a EI no município e nas DCNEIs

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: **A educação em sua integralidade [...]; A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias**, o respeito e a valorização de suas formas de organização (BRASIL, 2009, p. 17, grifo nosso).

Os encaminhamentos para a formulação do Projeto Pedagógico do CMEI estavam em consonância com as orientações das DCNEIs, valorizadas pelo município. No entanto, a materialização de ações colaborativas envolvendo as famílias e, mais intensamente, as crianças, só se efetivou na fase de execução do projeto, apesar de termos presenciado essa preocupação ainda nas discussões iniciais da proposta.

Alguns possíveis fatores que podem ter contribuído para que a articulação com as famílias e as crianças não se acentuasse na fase de elaboração do projeto é o fato de essa atividade se configurar como a retomada de um exercício que, há anos, não acontecia na escola. Durante esse período, o currículo do CMEI AMCC se consolidou pelas atividades individualizadas dos professores. Nesse sentido, alguns estabeleceram mais e outros menos contato com as famílias. O trecho extraído do nosso diário de campo e a narrativa do diretor esboçam essa questão:

Em conversa informal na sala de planejamento, o diretor afirmou o desejo da escola estabelecer parcerias com as famílias e trazer a comunidade para dentro da instituição. Disse que o CMEI está há sete anos sem um Projeto Institucional: - *Sem um projeto, a escola*

fica sem identidade, sem ‘cara’. A ‘cara’ é das professoras e não da escola. Esse é o grande desafio dessa escola hoje. Estruturar um Projeto Institucional com a participação de toda comunidade escolar (DIÁRIO DE CAMPO, 9-2-2015).

Apesar de alguns percalços no caminho, [...] foi um fato importante que vivemos aqui [o retorno do projeto], porque estamos reaprendendo a trabalhar com Projeto Institucional. A gente ficou um tempo fora, [...] perdeu essa raiz e está querendo construir novamente. Eu considero importante a retomada do Projeto Institucional (JOÃO – diretor do CMEI).

Em relação ao envolvimento das famílias nas ações cotidianas da escola, presenciamos depoimentos de professoras que se sentiam incomodadas com o modo como os pais compreendiam a relação “cuidar e educar” na EI. Algumas disseram se sentir apenas “cuidadoras” de bebês. O diretor reforçou essa questão e confirmou que a comunidade privilegiava o cuidar em detrimento do educar. No entanto, o interesse de envolver as famílias na construção do currículo sinalizava um avanço na maneira de a escola propor diálogo com esse segmento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) destaca:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, **complementando a ação da família e da comunidade** (BRASIL, 1996, Lei nº 9.394, Art. 29, grifo nosso).

Para Kramer (2005), é preciso considerar que a educação de uma criança pequena envolve cuidados, por isso a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Entretanto, todos os momentos podem ser pedagógicos e de diligência no trabalho com crianças de zero a cinco anos. Situações que compõem a rotina nas creches, como o horário do banho ou da refeição, podem se tornar educativas a partir da interação dos adultos com as crianças. Conforme as DCNEIs,

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que **educam e cuidam** de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, **refutando assim funções de caráter meramente assistencialista**, embora mantenha a obrigação de **assistir às necessidades básicas** de todas as crianças (BRASIL, 2009b, p. 4, grifo nosso).

Partimos, então, do pressuposto de que a consolidação de um currículo na EI se efetiva por meio de redes de ações complexas e comunidades compartilhadas que podem, conforme Carvalho (2009, p. 190), estar na origem de uma nova racionalidade, assim como do “[...] desejo de que essa constituição possa avançar à medida que a heterologicidade introduza experimentações e exercícios de solidariedade cada vez mais vastos”.

A produção de práticas educativas e dos processos de organização e gestão do coletivo no cotidiano escolar, que se efetive por meio da relação dialógica com os diferentes segmentos de pais, crianças, professores e equipe técnico-administrativa, decorre do reconhecimento de que os indivíduos podem se tornar agentes coletivos e atuar em prol de um bem comum.

Para tanto, é preciso criar espaços/tempos de problematização e formação dos diferentes sujeitos sobre as possibilidades de construção das redes complexas de colaborações, que são tecidas com os fios da experiência coletiva. Dessa perspectiva, Carvalho (2009, p. 190) destaca que:

O currículo não pode ser visto como um espaço neutro ou não problemático de desenvolvimento ou de mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do ‘autoconhecimento’, da ‘autoestima’, da ‘autonomia’, da ‘autoconfiança’, do ‘autocontrole’, da ‘autorregulação’, etc., mas como produzindo formas de experiências nas quais os indivíduos podem se tornar agentes coletivos.

O Projeto Institucional *A nossa casa é onde a gente está, a nossa casa é em todo lugar*, subsidiado pela compreensão de “casa” como sinônimo de mundo, ambiente e corpo, refletiu sobre as condições adversas de comportamento social e cultural das pessoas no micro e no macro de suas relações. O projeto se aprofundou sobre o cuidado com o mundo a partir de propósitos de educar as crianças consideradas “[...] cidadãs planetárias, responsáveis por relações equilibradas entre a cultura e a natureza” (TIRIBA, 2010, p.14). Essa iniciativa ampliou possibilidades de comunicação na relação família/escola.

Um dos objetivos do projeto foi possibilitar que as crianças adquirissem uma “cidadania planetária” (GADOTTI, 2000) e se percebessem “cidadãs do mundo” (IANNI, 1993), preocupadas consigo mesmas, mas considerando o “outro” (meio ambiente, culturas e planeta). As crianças foram conduzidas à proposta de pensar

global e agir local. Então, ao mesmo tempo em que elas produziram saberes sobre o bairro, a cidade e o mundo, foram instigadas a agir/cuidar de si, das outras pessoas, de suas casas, da sala de aula e da escola.

De acordo com Sequeiros (2000, p. 20), a proposta de uma educação para a cidadania planetária, visa a

[...] construir alguns valores, desenvolver atitudes e potencializar ações que possibilitem o avanço das redes de uma cultura da solidariedade, a qual transforme os hábitos de pensar e de agir centrados no próprio interesse [...] em uma maneira de pensar e de agir centrada no interesse global do mundo.

Para Boaventura (2001), a “educação planetária” é aquela que favorece nas pessoas a compreensão das múltiplas dimensões do mundo atual e futuro, que se associa com os direitos humanos, o meio ambiente, o desenvolvimento sustentável em uma compreensão internacional. Essa intenção também é fundamentada por Tiriba (2010), para quem as crianças são “seres da natureza” e, simultaneamente, “da cultura”.

A concepção de criança que subsidiou o projeto, baseada em Vygotsky (1989), reconhece-a como ser que se desenvolve em interação com os outros membros de sua espécie, mas cujo desenvolvimento pleno e bem-estar social dependem de interações com o universo natural de que faz parte. Por meio de nossa ação colaborativa com o corpo pedagógico, associamos a essa compreensão os pressupostos da Sociologia da Infância, que compreendem as crianças como “sujeitos de direitos” e “produtoras de cultura”, com participação ativa nos seus processos de socialização e aprendizagem (SARMENTO, 2013).

Com o debate em torno desses referenciais e nossas colaborações com o corpo pedagógico, delineamos o Projeto Institucional do CMEI. Nessa proposta, buscamos articulação com a comunidade e as famílias. Também consideramos os recursos e os desafios ambientais do entorno do CMEI e a cidade.

O projeto explorou diferentes espaços de aprendizagem, como a escola, a rua, o bairro, a cidade, e potencializou a produção de conhecimentos sobre a existência, a infância, as relações, a natureza e as culturas. Para Gadotti (2000, p. 142),

Educar para a cidadania planetária implica muito mais do que uma filosofia educacional, do que o enunciado de seus princípios [...]

implica em uma revisão de nossos currículos, uma reorientação de nossa visão de mundo da educação como espaço de inserção do indivíduo não numa comunidade local, mas numa comunidade que é local e global ao mesmo tempo.

Retomamos o anseio das professoras de construir um Projeto Institucional a partir dos afetos (afecções). Como resultado, vimos a sistematização de uma proposta que favoreceu o diálogo com as experiências de cada uma delas. Observamos que as temáticas cultura popular e sustentabilidade foram consideradas, pelas docentes, canais facilitadores de articulação, por serem produtos das culturas vividas/construídas no cotidiano, carregadas de sentidos e significados para as crianças e a comunidade.

Na EI, a música, a brincadeira é fundamental para nossa comunicação com a criança e para a comunicação dela nesse espaço. A criança traz esse conhecimento com ela e a gente às vezes não consegue valorizar. Nem sempre lhe damos significado e ênfase. Aí isso se perde! [...] Além de interessante para o nosso trabalho aqui dentro do CMEI, as temáticas sustentabilidade e cultura popular são fundamentais e urgentes, hoje (ROSA – professora do Grupo 5C).

Quando você lida com a cultura popular, abre-se um leque muito ampliado de recursos para se atingir as diferentes linguagens. São oportunidades muito ricas. Ao mesmo tempo em que se traz uma cultura do seu Estado pro CMEI, se resgata a cultura da história da criança e, a partir de uma fusão desses elementos pela mediação, se amplia a cultura popular (GRASI – professora de Educação Física).

O mergulho no cotidiano nos mostrou que as professoras sugeriram ideias e se mobilizaram em prol da construção coletiva do projeto, porque se sentiram contempladas em suas proposições. Evidenciamos que, na fase de elaboração da proposta, a equipe pedagógica criou condições para que as “redes” fossem “tecidas” e possibilitou à comunidade escolar a produção de sentido para a realização deste trabalho. Da mesma forma, durante a execução do plano, vimos isso materializado pela participação direta das crianças e da EF na articulação com as famílias e a escola, cujas experiências serão compartilhadas.

O empenho da escola em favorecer a produção de sentidos e significados pelas crianças, professoras e famílias denota outra lógica de construção de currículo na EI, ou seja, um currículo que envolve tudo que atravessa a teoria e a prática educacional (ALVES, 2001; FERRAÇO, 2005). Um currículo constituído por tudo aquilo que é “[...] vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e que está colocado na

forma de documentos escritos, conversações, sentimentos, ações concretas vividas pelos praticantes do cotidiano” (CARVALHO, 2009, p. 179).

Assim, conforme Bondía (2002, p. 24), a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer

[...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Nessa perspectiva, compartilharemos o processo de construção do Plano de Ação da Educação Física, materializado na interlocução com as crianças, o Projeto Institucional e a comunidade.

4.2 SOBRE O PLANO DE AÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física é considerada uma parceira para a consolidação de uma pedagogia da EI. Assim, a expressão corporal como linguagem e a criação das culturas infantis de movimento constituem a especificidade da contribuição dessa área na educação da primeira infância (BUSS-SIMÃO, 2005).

Sobre essa questão, Assis *et al.* (2015, p. 112) destacam as contribuições da EF na EI, com ênfase no protagonismo da criança como princípio pedagógico. Os autores conferem importância à EF e aos conhecimentos por ela tratados como os jogos e as brincadeiras, para a possibilidade de “[...] ampliar as oportunidades de novas relações sociais e culturais para que as crianças tenham a possibilidade de materialização de uma atividade lúdica potencializada”. Nesse contexto, os conhecimentos tratados pela EF ampliam o capital cultural da criança com conhecimentos que lhe permitirão exercer o seu direito de ser criança por meio do brincar.

No campo acadêmico da Educação Física, observamos muitos pesquisadores dedicados a estudar a EI, a infância e a criança, reconhecida como sujeito de direitos (MELLO *et al.*, 2014, 2015, 2016; ASSIS *et al.*, 2015; BARBOSA, 2011;

AYOUB, 2005; MARCHIORI, 2012, 2015; BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2007). Esses estudos têm contribuído para superar a perspectiva assistencialista e o padrão escolarizante ainda presente na EI. Além disso, essas pesquisas têm colaborado para evidenciar a criança como produtora de cultura na EI.

Conforme o documento oficial, *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação*, a partir da Constituição Federal de 1988, a EI passou a integrar, legalmente, o sistema educacional brasileiro:

Na Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças (BRASIL, 2005, p. 9).

Com o viés educacional, a EI se estabelece como primeira etapa da Educação Básica, reconhecida como direito da criança, das famílias e dever do Estado. Nesse contexto, a EF também passa a compor o currículo de algumas instituições de EI no país (BRASIL, 1996).

O movimento corporal é uma forma privilegiada de expressão e comunicação da criança pequena. É pelo corpo e o movimento que a criança interage com seus pares e com o meio, produzindo culturas que são potencializadas pela ludicidade e criatividade presentes nas suas experiências de movimento (SAYÃO, 2002).

Conforme Brougère (2001), a cultura lúdica das crianças é formada por elas e depende das suas vivências, do contexto em que vivem e das relações que estabelecem. Nesse sentido, as práticas pedagógicas nas instituições de EI podem convergir com os interesses e necessidades das crianças e oportunizar experiências que valorizem suas produções culturais e o seu protagonismo nos processos educativos.

Apesar de haver estudos e práticas da EF com a EI que convirjam com a perspectiva de valorização das produções culturais e do movimento como linguagem e expressão da criança, ainda persistem propostas pedagógicas baseadas em padrões universais de desenvolvimento infantil. Na psicomotricidade, por exemplo, Sayão (2002b) aponta que o movimento serve como recurso pedagógico da EF, para o êxito em outras áreas do conhecimento, sendo este pautado em um modelo

que desconhece as diferenças particulares de gênero, etnia, classe social, culturas e outras. A autora afirma que,

Na década de 70, a psicomotricidade surgiu no Brasil como uma possibilidade de 'renovar' a concepção esportivizante da Educação Física escolar [...]. Fortemente arraigada à psicologia do desenvolvimento, a psicomotricidade construiu suas teorias tendo como base os aspectos evolutivos (cognitivos, afetivos, emocionais, psicomotores, sociais, etc.) da infância e da adolescência com o objetivo de observar e constatar as mudanças no comportamento dos indivíduos ao longo de sua existência [...]. As habilidades psicomotoras – conhecimento do esquema corporal, lateralidade, percepção espaço-temporal, equilíbrio... tornaram-se conteúdos da Educação Física ou do 'domínio psicomotor' na educação infantil [...] criando uma subárea que agregaria Psicologia à Motricidade, ou melhor, 'domínio cognitivo e domínio psicomotor' (SAYÃO, 1999, p. 49-50, grifos da autora).

Cavalaro e Muller (2009) consideram que, ao se confundir com a psicomotricidade, a EF se esquece de que possui conhecimentos próprios e passa a ser uma auxiliar das demais áreas que compõem o currículo escolar, especialmente, aquelas que privilegiam aprendizagens de cunho cognitivo. Nessa perspectiva, “[...] o movimento é mero instrumento, não sendo as formas culturais do movimentar-se humano consideradas um saber a ser transmitido pela escola” (BRACHT, 1999, p. 79).

A teoria do desenvolvimento/aprendizagem motora e a recreação também foram apropriadas pela EF na EI. A primeira abordagem reforça o modelo esportivizante, ao priorizar o desenvolvimento de habilidades motoras necessárias a uma futura performance esportiva. Já a segunda, apresenta-se como atividades espontâneas realizadas pelas crianças ou propostas pelo professor de modo desarticulado. Essa é uma forma de compensar a energia contida durante o tempo em que a criança é submetida à sala de aula (BUSS-SIMÃO, 2005).

Mediante essas realidades, busca-se, atualmente, uma pedagogia da EI que considere e valorize as experiências e interesses das crianças, que atribua a elas participação efetiva no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, que as reconheçam como produtoras de culturas e sujeitos de direito. O que se pretende é efetivar uma perspectiva pedagógica que atenta às especificidades das instituições de ensino infantil, dê voz e vez às crianças em seus processos de formação e aprendizagens.

Nesse contexto, a EF na EI, quando articulada às outras áreas de conhecimentos, pode constituir-se uma rica possibilidade para a produção de trabalhos em parcerias e contribuir para desenvolver a criança como sujeito integral, nas suas diferentes dimensões, corporal, social, cultural, entre outras.

[...] Uma Educação Física comprometida com o respeito aos interesses e necessidades dos meninos e meninas na faixa etária de 0 a 6 anos, deve permitir que os mesmos desempenhem papel mais ativo em seus movimentos, [...] e que, nesta faixa etária, só pode se caracterizar pela brincadeira, ampliando assim, as culturas infantis de movimento (BUSS-SIMÃO, 2005, p. 166).

Conforme Sayão (1999) e Ayoub (2001), perspectiva-se uma EF na EI que considere a criança como “ponto de partida” e contemple as diferentes linguagens e áreas de conhecimento nas suas múltiplas formas de articulação. Assim, as formas de expressão oral, musical, corporal e artística enunciadas pelas crianças e percebidas nas suas produções culturais devem encontrar espaço nos currículos produzidos para elas e com a participação direta delas. O ponto de partida “[...] deve ser o interesse que as crianças demonstram em suas experiências de movimento realizadas espontaneamente, assim como nos fenômenos da cultura popular da qual fazem parte” (BUSS-SIMÃO, 2005, p. 166).

Ao considerar a criança e suas experiências como “ponto de partida” na EI, idealizamos o Plano de Ação da Educação Física, fundamentado numa concepção de criança cidadã, sujeito de direitos e uma educação centrada no seu protagonismo. “Partir das crianças e das práticas culturais para organizar a ação pedagógica: eis o princípio da ação” (SARMENTO, 2015, p. 81).

Nessa tarefa, buscamos uma prática pedagógica que extrapolasse os “padrões escolares”, atenta às expressões culturais infantis, aos desejos e interesses das crianças, à ludicidade e às possibilidades de ampliação dos seus campos de experiências. Para tanto, estabelecemos a *cultura popular* como temática central das mediações, por presumi-la como facilitadora do diálogo na/com a EI e desta com os saberes locais reconhecidos pelas crianças. Destarte, também se considerou o potencial da cultura popular para promover a capacidade criativa das crianças, a produção de culturas infantis e a participação infantil no seu processo de formação.

A cultura popular favorece a articulação com diferentes linguagens, com o Projeto Institucional e com outras áreas de conhecimento. Conforme Certeau (1994),

a cultura popular valorizada nas ações didáticas da EF é aquela produzida historicamente na vida diária das pessoas, no convívio com a família, a escola, a comunidade, o bairro, a cidade e nas relações sociais. São as formas de expressão dos diferentes *modos de ver e ser* dos sujeitos, incluindo as crianças, que geram hábitos e costumes que identificam o grupo.

Assim, a cultura popular, representada pelos jogos, brincadeiras, danças, músicas e outras formas de expressão reveladas pela criança e a comunidade local denotam os sentidos e significados produzidos pelo grupo. Os “usos” empreendidos às diversificadas formas de expressão dessa cultura lhe asseguram a dimensão *popular* (CERTEAU, 1994).

Na elaboração e desenvolvimento do projeto da EF, tomamos como referência os pressupostos da Sociologia da Infância, que concebe a criança como produtora de cultura, ativa nos seus processos de socialização e aprendizagem. Nesse sentido, a participação delas constituiu-se como fundamental na ação. Inicialmente, buscamos identificar pistas das culturas praticadas nos cotidianos vividos por elas. Dada a representatividade do brincar para as crianças pequenas, a estratégia inicial da Educação Física foi captar os elementos da sua cultura pelas brincadeiras valorizadas no seu dia a dia. Dessa forma, empreendeu-se uma série de ações para extrair das crianças esses conhecimentos.

O ponto de partida para a nossa conversa com elas foi a temática “férias”, com base nas seguintes questões: Do que brincaram nesse período? Com quem? Para onde passearam? Do que mais gostaram? Por quê? Esses diálogos iniciais foram importantes para extrairmos delas elementos de suas culturas lúdicas praticados em seu cotidiano e identificarmos os conhecimentos que elas já possuíam acerca das brincadeiras populares. O excerto extraído do nosso diário de campo denota parte das experiências narradas pelas crianças:

Para iniciarmos a conversa com as crianças do Grupo 5C, identificamos cada uma com o seu nome transcrito numa fita autoadesiva colada na blusa. Perguntamos-lhes o que fizeram nas férias e no feriado de carnaval, chamando-as pelo nome. Dentre as respostas dadas ao mesmo tempo pelas crianças, identificamos as palavras: *‘Pirata, Batman, viajei, hotel, piscina [...]’*. Então, solicitamos que levantassem o dedo para que falassem uma de cada vez. O Edu nos contou assim: *‘Eu viajei de ‘bulança’ [ambulância] pro sítio. Tinham várias crianças. Eu não levei brinquedo. Aí eu brinquei de pega-pega, esconde-esconde e de tirar o sapato [...]’*. Eu pulei

corda com o tio Marcelo, da viagem, ele balançava assim [fez o gesto da corda imitando uma cobra] e rodava altão [...]'. O Guto também disse que pulou corda com o pai. 'Ele faz cobrinha e pula fortão' [foguinho]. Outras crianças disseram que brincaram de boneca, de helicóptero de controle remoto, de dinossauro, de mergulhar na piscina, de bola, de basquete e assistiram à televisão [Bob Esponja, Monster High, Toy Story]. Dessa conversa extraímos várias pistas acerca das culturas populares praticadas pelas crianças em seus cotidianos (DIÁRIO DE CAMPO, 19-2-2015).

Essa dinâmica se repetiu com outros grupos e foi, posteriormente, ampliada pela inserção de brincadeiras, histórias infantis e vídeos⁵⁶ sobre as culturas lúdicas praticadas em casa e na escola. A Imagem 21 ilustra um desses momentos da aula de Educação Física, quando a professora, por meio de uma história, buscou extrair narrativas das crianças sobre suas experiências brincantes na escola.

Imagem 20— Resgate da memória lúdico-brincante por meio da história infantil



Fonte: Acervo da pesquisa.

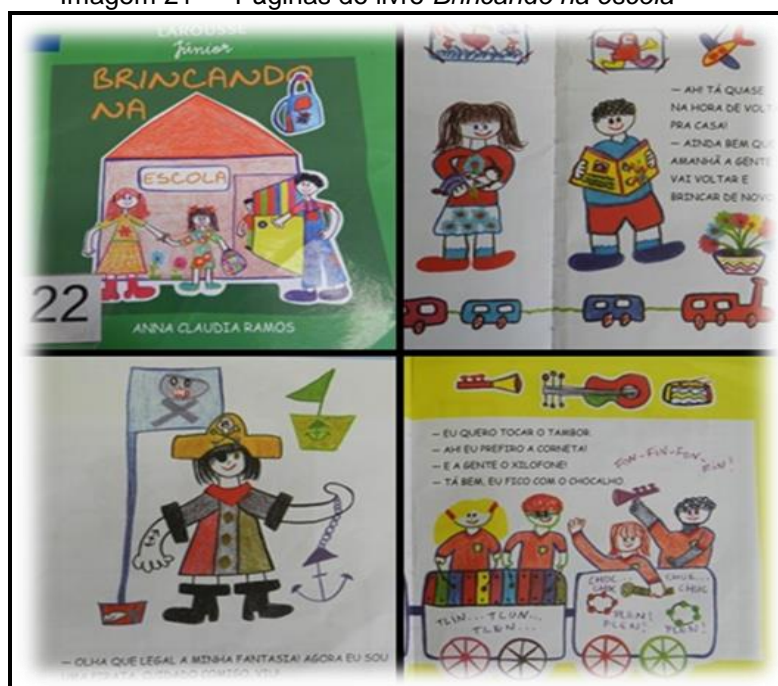
Mediante as ilustrações do livro, as crianças eram estimuladas a criar seus próprios enredos para o texto e estabelecer relações com suas vivências na escola. Quando viram, por exemplo, o desenho de um trenzinho, alguns meninos cantaram a música “Piuí-abacaxi”. Essa canção simula o barulho do trem e, geralmente, é cantada nos momentos de deslocamentos que se faz em fila pelos espaços internos

⁵⁶ Como exemplo dos recursos didáticos adotados para estimular as narrativas das crianças, estão a história infantil *Brincando na escola* (RAMOS, 1994) e o vídeo *Voltar a ser criança* (ALMEIDA, 2010).

do CMEI. Na imagem de crianças lanchando no refeitório, os meninos começaram a cantar a música “Lava uma mão, lava a outra”, que os direciona à higienização das mãos antes do lanche.

Da mesma forma, quando viram o desenho de uma horta, algumas crianças lembraram que na escola tem horta, outras disseram não saber. Uma menina nos disse que ela e o seu pai plantaram em casa feijão e cebolinha verde. Na ilustração do pirata, a professora perguntou se as crianças conheciam o quartinho de fantasias da escola. Elas responderam que não. Algumas disseram que já trouxeram fantasias de suas casas para brincar na escola. Uma menina lembrou que, no ano anterior, usaram fantasias da Turma da Mônica numa apresentação que fizeram para os pais. Nos desenhos de instrumentos musicais, como tambor, corneta e chocalho, as crianças esboçaram sons com a boca e com o corpo. Na Imagem 22, é possível observar algumas ilustrações do livro infantil *Brincando na escola*, que desencadeou o diálogo com as crianças.

Imagem 21 — Páginas do livro *Brincando na escola*



Fonte: Acervo da pesquisa.

Observamos, nas narrativas das crianças, que alguns espaços da escola poderiam ser explorados melhor com elas, como o jardim e a horta. Vimos que elas não conheciam o almoxarifado de fantasias do CMEI. Isso sinalizava que, provavelmente, esses recursos eram pouco aproveitados. Percebemos ainda que

as crianças assimilavam bem os “combinados” que eram estabelecidos com elas, como conversar sentadas em rodinha, deslocar-se em fila pelo CMEI, higienizar as mãos antes do lanche etc. De maneira geral, tivemos uma leitura positiva da relação que as crianças estabeleciam com a escola e das atividades que eram realizadas ali.

Para potencializar nosso diálogo com as crianças e continuar extraindo delas suas preferências e conhecimentos acerca das brincadeiras populares, deixamos que escolhessem as atividades para vivenciar no pátio externo. Assumimos, como pesquisadora, uma atitude de observação participante. Auxiliamos a professora e os bolsistas do Pibid/EF/Ufes a organizar os espaços das brincadeiras. Interagimos com as crianças nas atividades. Batemos corda, brincamos de pique, galinha do vizinho etc. A Imagem 23 mostra alguns desses momentos. Nela é possível perceber as brincadeiras de corda, basquete, pula-pula, futebol e pique, espontaneamente, iniciadas pelas crianças. Pelas expressões brincantes, captamos outras pistas acerca das culturas infantis praticadas naquele cotidiano.

Imagem 22 — Expressões de brincadeiras



Fonte: Acervo da pesquisa.

Por sermos recém-inserida no contexto, para que pudéssemos dialogar com as produções culturais das crianças, precisávamos estreitar ao máximo nossa comunicação com elas e o seu universo lúdico. Assim, identificar as brincadeiras que faziam parte do seu cotidiano ou que lhes despertavam o interesse se constituiu

condição elementar para o nosso propósito de elaborar um Plano de Ação para a EF, com a participação direta delas no processo.

Como forma de diversificar nossos mecanismos de comunicação com os pequenos e permitir que as crianças rememorassem seus conhecimentos e interesses acerca das brincadeiras, inserimos o vídeo *Voltar a ser criança*, que fazia um resgate de várias brincadeiras populares. Em seguida entregamos folhas de papel, lápis de cor e canetinhas para que registrassem, em desenhos, suas identificações com relação ao conteúdo mostrado.

A Imagem 24 mostra o momento em que as crianças assistiram ao vídeo, desenharam e contaram sobre suas produções. A Imagem 25 assinala alguns desses resultados, como brincadeiras de bolinhas de gude, cabra-cega, bola, basquete e pula corda.

Imagem 23 — Crianças produzindo desenhos e narrativas sobre brincadeiras



Fonte: Acervo da pesquisa.

Imagem 24 — Representações sobre o universo lúdico das crianças



Fonte: Acervo da pesquisa.

Identificamos, pelas narrativas e desenhos das crianças, algumas brincadeiras populares praticadas por elas. Vimos a valorização de alguns brinquedos e espaços da escola, como o castelinho (brinquedo de plástico da área externa), o pula-pula e o pátio de areia. Notamos, em suas falas, vínculos afetivos e de amizade. Os personagens ilustrados esboçavam nomes dos colegas de turma. Apareceram, também, ilustrações com a professora de EF e com familiares.

Chamou-nos a atenção a capacidade de as crianças inventar paisagens, brinquedos e brincadeiras, relacionando-os com a escola, suas casas ou a família. Um menino, por exemplo, ilustrou uma casa na árvore. Apesar de não termos esse local na escola e, tampouco, no vídeo que mostramos, supomos se tratar de um desejo, fruto da imaginação da criança em relação ao que gostaria que houvesse na escola.

Conforme a narrativa das crianças, na Imagem 26, é possível observar: “É minha mãe no castelinho”; “Uma casa na árvore”, “Pula-pula”; “Tia Ana [professora EF] brincando no pátio de areia”. Nesses registros, apenas a casa na árvore não compõe os espaços e brinquedos da escola.

Imagem 25 — Desenhos das crianças sobre espaços e brinquedos da escola



Fonte: Acervo da pesquisa.

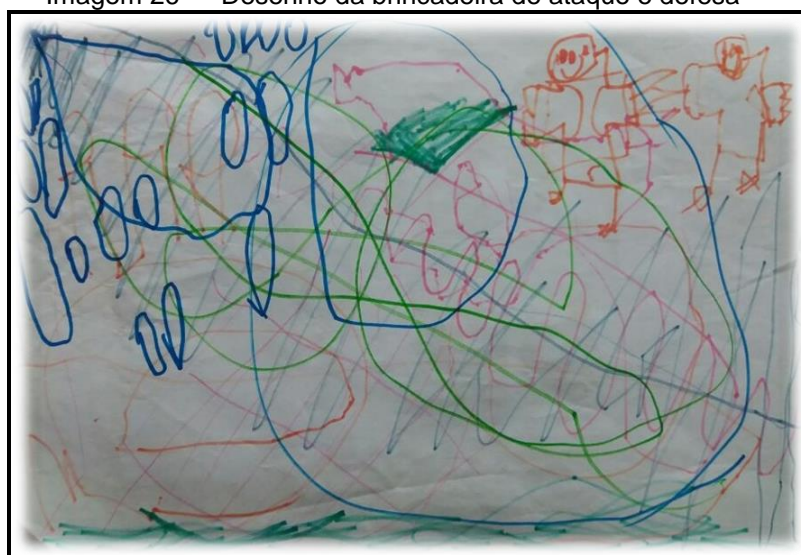
Outro menino desenhou a *brincadeira de ataque e defesa* que consideramos se tratar de uma produção cultural própria da criança, pois extrapolou o repertório de atividades mostradas no vídeo. Sua narrativa esboçou características peculiares da atividade que denota a imaginação da criança. Esses dados nos permitiram conhecer um pouco mais acerca dos gostos e interesses da turma. O diálogo entre a professora de EF e o garoto sobre a sua ilustração foi extraído do nosso registro em vídeo e, posteriormente, transcrito em nosso diário de campo da seguinte forma:

- *Tia, eu desenhei a brincadeira de ataque e defesa.*
 - *É mesmo? E como é essa brincadeira?*
 - *Essas bolinhas são as bombas.* Nesse momento, outros meninos se aproximaram do desenho e tentaram, juntos, compor uma narrativa para a brincadeira. Um outro menino ficou de pé, fez com a mão o gesto de uma arma de fogo, posicionou-se como numa perseguição policial e disse: *‘Ataque e defesa é assim [...]’*. A professora interveio para que deixassem a criança que desenhou falar sobre a sua obra.
 - *A sua brincadeira tem um nome?* O menino ‘deu de ombros’, como se não soubesse.
 - *E qual roupa você usa para brincar dessa brincadeira?*
 - *Eu uso uma roupa toda preta e o meu pai usa a branca.*
- (DIÁRIO DE CAMPO, 23-3-2015).

Observamos, nas narrativas das crianças, a interferência de diferentes fatores sobre a brincadeira. A atração por atividades de disputa envolvendo o bem e o mal;

elementos de guerra, como bombas e armas; a interação com a família e os amigos da escola são algumas indicações dos elementos das culturas lúdicas presentes no cotidiano das crianças. Suas falas sugerem práticas de brincadeiras de lutinha com o pai, jogos de bola com os amigos do CMEI, contextos turbulentos com bombas, golpes de ataques e defesas dos quais as crianças se utilizam para tornar a brincadeira mais interessante. Esses referenciais foram importantes para nos permitir conhecer um pouco mais o universo lúdico do nosso público-alvo. A Imagem 27 corresponde ao desenho da *brincadeira de ataque e defesa* idealizada pelo menino.

Imagem 26 — Desenho da brincadeira de ataque e defesa



Fonte: Acervo da pesquisa.

Ao perceber que a descrição da brincadeira de ataque e defesa aguçou o interesse de outros meninos da sala, supomos se tratar de um perfil de atividade que agradava àquela faixa etária (quatro e cinco anos), especialmente, os meninos, além de ser proveniente de temas que muitas vezes compõem suas culturas lúdicas, como jogos de videogame e desenhos animados.

Sobre essa questão, Barbosa, Martins e Mello (2017) consideram que a escola e os professores devem buscar uma leitura positiva para as diferentes maneiras de brincar no cotidiano infantil e apontam as “brincadeiras lúdico-agressivas” como um elemento socializador, autoral e de manifestação da expressividade infantil. Os autores apresentam como “brincadeiras lúdico-agressivas”, aquelas que se caracterizam por alguma contenda ou confronto de

natureza simbólica e corporal e defendem sua inserção ou valorização no cotidiano da EI.

Na turma do 5C, em virtude do atravessamento da rotina com o horário do lanche e da disputa pelo espaço do auditório onde exibíamos um filme, não tivemos condições de dar sequência a todas as ações didáticas planejadas para ocorrer em um dia. Desse modo, primeiro assistimos ao vídeo sobre as brincadeiras infantis, mas só conversamos e solicitamos os registros das crianças dois dias depois.

Apesar dessa intercorrência, mesmo após a professora de EF recapitular sobre o vídeo da aula anterior com as crianças, em virtude da “distância” entre a exibição do filme e a solicitação dos registros, algumas crianças “misturaram” informações de outros vídeos e contextos que já vivenciaram. Assim, apareceram elementos de novelas televisivas, como *Carrossel*, personagens de filmes, programas infantis e séries disponíveis no *Netflix*,⁵⁷ como *Chaves*, *Seu Madruga*, *Monster High*, princesa, *Barbie*, monstro e *Scooby-Doo*. O trecho abaixo foi extraído do nosso diário de campo e complementa essa descrição:

Na turma do 5C, a professora de EF terminava de lembrar sobre o vídeo *Voltar a ser criança*, da aula anterior. Em seguida, pediu que as crianças desenhassem as brincadeiras que apareceram no vídeo, as que elas mais gostavam ou que já conheciam. Enquanto as crianças desenhavam, por várias vezes, a professora perguntava: ‘*Essa brincadeira apareceu no vídeo?*’, numa tentativa de garantir o objetivo proposto para aquela atividade [...]. Supomos que o questionamento recorrente da professora interferiu na compreensão das crianças acerca do que desenhar, pois surgiram temas/personagens de outros contextos como: fantasias de princesa e *pop star*; bruxa, princesa, fada, gigante, *Buzz Lightyear* [personagem do filme infantil *Toy Story*]; Cavaleiro do jogo de *tablet* [...]. Também observamos registros de brincadeiras como: bolinhas de gude, esconde-esconde, futebol de meninos, pique-pega e amarelinha, como ilustração do vídeo exibido (DIÁRIO DE CAMPO, 26-3-2015).

Na Imagem 28, é possível visualizar os desenhos produzidos pelas crianças e algumas das brincadeiras/personagens conhecidas/praticadas por elas em seu cotidiano. Com base na descrição que elas fizeram sobre seus desenhos, o primeiro faz alusão à novela *Carrossel*; o segundo representa “o personagem *Scooby-Doo*

⁵⁷ O *Netflix* é um serviço de *streaming* de vídeos, com um catálogo de filmes e séries de TV que podem ser acessados por meio de várias plataformas, como *notebooks*, *tablets*, *smartphones*, videogames e TV.

com medo de assistir filme de terror na TV”, o terceiro é a “Boneca Monster High” e o quarto, “um jogo de videogame”. Apesar de esses referenciais não comporem o vídeo que trouxemos, foram essenciais para nossa aproximação em relação às culturas infantis valorizadas naquela comunidade.

Imagem 27 — Desenhos produzidos pelas crianças sobre brincadeiras infantis



Fonte: Acervo da pesquisa.

As enunciações e memórias lúdicas captadas pelas narrativas das crianças, ante a mediação pedagógica com as brincadeiras, a história infantil e o vídeo, colaboraram para diminuir o fosso que havia entre o pouco que conhecíamos a respeito delas, seus contextos culturais e o manancial de experiências que traziam. Nesse momento, ainda não tínhamos a clareza de qual seria o Plano de Ação da Educação Física, mas considerávamos essencial o envolvimento das crianças no processo de construção.

Apesar de usarmos, como artifícios, conversas, histórias, desenhos e vídeos, como meios para extrair informações das crianças acerca dos seus gostos e experiências com as brincadeiras, não nos eximimos da nossa especificidade como área de conhecimento e valorizamos o corpo e o movimento como canais de comunicação com elas. Entremeadada pela produção de sentidos desenvolvida pelas

linguagens oral, visual e artística, a expressão corporal se constituiu um canal privilegiado de interlocução e descoberta das culturas infantis.

A expressão corporal caracteriza-se como uma das linguagens fundamentais a serem trabalhadas na infância. A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado, com prazer e alegria. Criança é quase sinônimo de movimento; [...] sinônimo de brincar; brincando ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Descobrir, descobrir-se. Des-cobrir, tirar a cobertura, mostrar, mostrar-se, decifrar... Alfabetizar-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura (AYOUB, 2001, p. 57).

Kishimoto (2010) ressalta que a brincadeira estimula a expressão corporal da criança. Brincando ela faz gestos, fala, desenha, constrói, imita, brinca com sons, canta. Assim, a opção pelo brincar na EI é o que garante cidadania às crianças e ações pedagógicas de maior qualidade. Entre as múltiplas linguagens, o brinquedo e a brincadeira se sobressaem na comunicação com os pequenos e permitem conhecer suas culturas.

No processo de elaboração do projeto da EF, viabilizamos a participação das crianças por meio das brincadeiras populares e atividades que estimularam a expressão corporal. A diversidade dos elementos expressos por elas nos contextos de ludicidade nos permitiu interagir com suas culturas e representações. De acordo com Sayão (2002), pela representação, é possível identificar as vivências dos sujeitos e também aspectos que indicam a cultura na qual ele é formado:

Representar, seja oralmente, seja através do desenho, da escultura, da gravura, é uma forma de trazer o espaço cultural como um meio singular e universal, já que cada um de nós, quando representa, o faz a partir de vivências próprias, tendo como referente a universalidade que os dados nos fornecem (SAYÃO, 2002, p. 64).

Nesse contexto, a estratégia de nos aproximarmos das crianças por meio da identificação de suas brincadeiras foi a “porta de entrada” para um universo de informações que nos trouxe “pistas” do itinerário que poderíamos construir juntos e das possibilidades de ampliação dos saberes/conhecimentos, em interface com o Projeto do CMEI. De posse desse arsenal, esboçamos o Plano de Ação.

O Projeto Institucional denominado: *A nossa casa é onde a gente está, a nossa casa é em todo lugar*, inspirou a sistematização de dois blocos temáticos para

a proposta da EF: 1) *A nossa casa é onde a gente está* e 2) *A nossa casa é em todo lugar*. Em cada bloco, houve a distribuição de eixos de mediação, que denominamos: *casa-corpo*, *casa-lar*, *casa-escola*, *casa-bairro* e *casa-cidade*.

O primeiro bloco, *A nossa casa é onde a gente está*, abordou a temática “casa”, associada ao corpo, ao lar e à escola. Desse modo, foram contemplados os eixos: *casa-corpo*, *casa-lar* e *casa-escola*. O eixo *casa-corpo* desenvolveu aspectos relacionados com a consciência, percepção e expressão corporal. Trabalhou questões sobre os cuidados com a saúde/higiene do corpo, bem como educou para as diferenças físicas, de raça, sexo etc.

O eixo *casa-lar* problematizou sobre a casa das crianças, seu cotidiano de brincadeiras, as práticas culturais do grupo familiar, os hábitos sustentáveis. Buscou-se diálogo com as famílias por meio da identificação dos jogos/brincadeiras populares praticados na infância em interface com os brinquedos/brincadeiras da contemporaneidade.

Já o eixo *casa-escola* buscou desenvolver nas crianças o reconhecimento da escola como parte de suas casas. Estimulou-se a variação das formas de brincar a mesma brincadeira e outras foram criadas para promover momentos de interação e troca entre as crianças, as famílias e a comunidade escolar.

O segundo bloco, *A nossa casa é em todo lugar*, focalizou a ampliação das experiências das crianças com as culturas e as questões ambientais para além da escola. Assim, o eixo *casa-bairro* buscou promover o conhecimento do entorno, as ruas, as praças, os parques, as culturas populares da comunidade etc. Sobre os aspectos ambientais, destaca-se a poluição da Praia de Camburi e o excesso do pó preto, advindo da indústria de minério de ferro localizada na região. Por fim, o eixo *casa-cidade* extrapolou as vivências das crianças na escola e no bairro e permitiu que elas adquirissem experiências/conhecimentos sobre as culturas em outros lugares/espços da cidade e do Estado do Espírito Santo.

Privilegiamos a interlocução entre os contextos casa e escola. Assim, no diálogo com as culturas lúdicas infantis praticadas no cotidiano, a escola seria como uma extensão da casa e vice-versa, o que permitiria ainda mais a participação das crianças e suas famílias no processo formativo. Esse propósito foi essencial para

que o Plano de Ação da EF se constituísse em estreita relação com as culturas populares vividas/praticadas e produzisse sentidos para os participantes.

Com base nas propostas temáticas estabelecidas pelo Projeto Institucional e nas representações sobre o brincar, evidenciadas pelas narrativas, desenhos e expressões corporais das crianças, o Plano de Ação da EF foi se constituindo. Almejava-se superar a lógica de ensino fragmentado e consolidar uma proposta com ações coletivas e dialógicas com os diferentes sujeitos, áreas de conhecimentos, linguagens e a comunidade. A Educação Física perspectivava experiências de ensino/aprendizagem que dessem visibilidade às produções culturais das crianças produzidas no cotidiano de suas ações, entre pares, no CMEI e nas relações que estabeleciam com o meio.

Para potencializar os campos de experiências das crianças e promover a articulação com diferentes linguagens, a professora de EF indicou a inserção das pinturas da artista capixaba Ângela Gomes⁵⁸ nas mediações pedagógicas previstas para o Plano de Ação. Para tanto, buscamos ampliar o conhecimento acerca das possibilidades, considerando as temáticas que compõem o Projeto Institucional.

A Imagem 29 ilustra algumas obras incorporadas ao Plano de Ação da EF para promover articulação com as linguagens artística, musical, corporal, dentre outras. Nelas é possível observar interfaces com os temas que orientam o projeto da escola, pontos turísticos, arquiteturas históricas e manifestações da cultura popular do Estado do Espírito Santo. Como exemplos, a Igreja dos Reis Magos, o Parque da Pedra da Cebola, o Convento da Penha e o Palácio José de Anchieta. Dentre as expressões culturais representadas, estão as brincadeiras populares e a procissão marítima de São Pedro.

⁵⁸ Ângela Gomes é artista capixaba que, por meio da técnica de pintura Naïf, representa, em suas telas, a cidade de Vitória e o Espírito Santo. Entre os elementos que ela retrata, estão as situações do cotidiano e expressões da cultura popular local, como festas religiosas e brincadeiras populares.

Imagem 28 — Pinturas em técnica Naïf de autoria de Ângela Gomes



Fonte: *Internet*.

Buscamos experiências corporais que inter-relacionassem a cultura popular e a sustentabilidade com o cotidiano das crianças. Nesse anseio, os saberes oriundos da cultura popular foram o “fio condutor” das mediações. No diálogo com as diferentes linguagens e áreas do conhecimento, perspectivamos educar *com* e *para* a cultura (valorização das práticas, autoconhecimento, reforço das identidades), a sustentabilidade (cuidado/preservação ambiental) e a atividade social (intervenção urbana, ocupação e exploração dos espaços e suas possibilidades educativas).

As expressões de cultura popular privilegiadas nas mediações foram os jogos, as brincadeiras, as danças folclóricas/regionais, além de manifestações que configuravam o lazer da comunidade local, como o *skate* e a capoeira. Apesar de indicarmos esses objetos de ensino como pontos de partida para o projeto, na execução da proposta, não nos eximimos da possibilidade de inserção de outros elementos que despertavam o interesse das crianças e da comunidade escolar.

Nesse contexto, os objetivos do Plano de Ação da EF foram: a) inserir a cultura popular como conhecimento a ser desenvolvido na EI, de forma a favorecer o diálogo com as diferentes linguagens, o reconhecimento da criança como sujeito de direito, produtora de cultura e dar visibilidade às suas ações como protagonista do seu processo formativo; b) promover a educação social, cultural e ambiental das

crianças, por meio de experiências dialógicas com as culturas populares da comunidade local, do município e do estado; c) experimentar brincadeiras, jogos, danças e outras expressões da cultura popular, em interação com as famílias e comunidade escolar; d) conhecer os espaços urbanos do bairro e da cidade (calçadão, praças, parques, praias e ruas) e neles intervir; e) registrar escritos, fotos, filmagens, pinturas e outros, expressando as ações das crianças no decorrer do processo; f) incentivar a criação de práticas sustentáveis que gerem culturas de preservação ambiental e de autopreservação.

O Quadro 3 ilustra a sistematização dos conhecimentos desenvolvidos ao longo do ano, conforme os eixos do projeto.

Quadro 3 – Sistematização do Plano de Ação da Educação Física

EIXO	CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS COM A CULTURA POPULAR E AS AÇÕES PEDAGÓGICAS
Casa - corpo	- Jogos e brincadeiras populares (do cotidiano das crianças)
Casa - lar	- Jogos e brincadeiras populares (do cotidiano das crianças e da história/infância das famílias) - Vivências de brincadeiras com as famílias na escola - Confecção de brinquedos de sucata
Casa - escola	- Brincadeiras cantadas, danças populares e folclóricas - Interação das crianças/famílias com os demais sujeitos da comunidade escolar - Organização de brincadeiras cantadas/danças e/ou danças populares/folclóricas para serem compartilhadas na escola - Articulação com as telas da artista capixaba Ângela Gomes
Casa - bairro	- Brincadeiras populares (<i>slackline</i> , <i>skate</i> , pipa, tirolesa, esquibunda, carrinho de rolimã) nos diferentes espaços do bairro: praças, parques, calçadão, praia, rua. - Visitas ao Parque da Vale; Parque da Fazendinha; à praia e praças, com reflexões sobre as questões ambientais - Rua de lazer; intercâmbio com outro CMEI do bairro - Caminhada sustentável pelo bairro - Articulação com as telas da artista capixaba Ângela Gomes
Casa – cidade	- Jogos e brincadeiras populares (<i>slackline</i> , <i>skate</i> , pipa, tirolesa, esquibunda, carrinho de rolimã, dentre outras) nos diferentes espaços da cidade: praças, parques, calçadão, praias, pontos turísticos - Visita/passeio pela cidade de Vitória (paneleiras; Parque Pedra da Cebola; praças; Universidade Federal) - Articulação com as telas da artista capixaba Ângela Gomes

Fonte: A pesquisadora.

A execução da proposta da EF com as crianças contou com a participação dos acadêmicos do curso de EF, bolsistas do Pibid/EF/Ufes. As aulas eram

ministradas pelos estudantes e acompanhadas pela professora de EF (supervisora do programa) e pela pesquisadora. Cada mediação era precedida de um planejamento com a nossa colaboração. Debatíamos questões observadas no campo, os desafios encontrados e encaminhávamos novas ações.

Associado a esses momentos, os estudantes participavam de encontros semanais de formação com o coordenador do Pibid/EF/Ufes. Nessas reuniões, contribuimos nos estudos sobre ações pedagógicas da EF com a infância. Todos os encontros foram previamente planejados pelo coordenador, junto com a professora de EF e a pesquisadora. As discussões empreendidas foram fundamentais para o embasamento teórico das nossas ações. Na Imagem 30, é possível observar a chegada dos bolsistas no CMEI e a apresentação do espaço físico da escola, realizada pela professora de EF. Também é possível visualizar um encontro de formação com o professor coordenador, a professora supervisora e a pesquisadora.

Imagem 29 — Chegada do Pibid/EF/Ufes no CMEI e encontro de formação



Fonte: Acervo da pesquisa.

A contribuição dos bolsistas na elaboração do Plano de Ação da EF ocorreu, imediatamente, após a chegada do grupo, composto por dez estudantes, em março de 2015. Nesse período, nas intervenções com as crianças, realizávamos, junto com a professora de EF, o diagnóstico acerca das culturas lúdicas privilegiadas naquele

contexto e buscávamos interlocução com o Projeto Pedagógico do CMEI. Em relação à escola, estávamos na fase de escrita do Projeto Institucional propriamente dito.

Os primeiros encontros de planejamento e formação com os pibidianos⁵⁹ foram dedicados à discussão de ideias para compor o Plano de Ação da EF em consonância com o Projeto Institucional e o diagnóstico realizado com as crianças. Os bolsistas sugeriram ações pedagógicas para o projeto, trouxeram relatos de suas experiências em outros CMEIs e nos ajudaram a materializar a proposta nas intervenções com as crianças. O trecho extraído do nosso diário de campo denota algumas ideias concebidas na interlocução com os bolsistas:

Ao final desse turno, no momento de planejamento com os bolsistas M. e D., surgiram algumas ideias/sugestões para o Plano de Ação da EF: promover intercâmbios com outros Cmeis; realizar atividades na praça, parque e praia; ampliar o diálogo com as famílias, por meio das brincadeiras de ontem e hoje; fabricar brinquedos com materiais reutilizáveis; promover passeios por pontos turísticos da 'casa' cidade; construir, coletivamente, uma casa com caixas de leite (tijolinhos), como produto da articulação escola (nos dois turnos) e a comunidade. O bolsista D. sugeriu, como recurso audiovisual, vídeos do grupo *Parangolé*. A bolsista M. indicou a criação de um jardim na escola, ou uma oficina de jardinagem com a família, para aumentar o contato das crianças com a natureza e tornar o ambiente do CMEI ainda mais atrativo (DIÁRIO DE CAMPO, 26-3-2015).

Em um contexto recíproco de colaboração, contribuímos para que eles ampliassem seus saberes acerca de como atuar com a EF na EI. De maneira mais específica, como materializar uma proposta pedagógica com temáticas da cultura popular. No excerto extraído de nosso diário de campo, é possível verificar parte desse processo colaborativo entre os pibidianos, a professora de EF e a pesquisadora:

Hoje fizemos reunião com o Pibid no CMEI. Apresentamos para os bolsistas uma versão preliminar do Plano de Ação da EF. Após a leitura, os bolsistas apresentaram sugestões, especialmente, no quadro de ações pedagógicas, e perguntaram sobre algumas propostas. A bolsista K. indagou: '*Como farei isso com o Grupo 2?*' [Crianças de 2-3 anos]. O bolsista H. compartilhou um pouco da sua experiência com o congo, em outro CMEI. Outras questões que surgiam nos faziam refletir sobre a proposta. Auxiliamos as bolsistas K. e M. a pensar ações didáticas com a cultura popular para os bebês (DIÁRIO DE CAMPO, 10-4-2015).

⁵⁹ O termo se refere aos bolsistas do Pibid.

A colaboração dos bolsistas na identificação das “pistas” deixadas pelas crianças, em relação às suas identidades culturais, também foi essencial. O próprio contingente de estudantes favoreceu a idealização de algumas propostas que só teriam condições de ser implementadas com crianças pequenas se dispuséssemos de recursos humanos. Da mesma forma, a qualidade das mediações e dos dados produzidos no diagnóstico com as crianças só foi possível dado o envolvimento dos estudantes nos planejamentos e execução das propostas.

Com base no reconhecimento da criança como produtora de cultura (SARMENTO, 2003) e da importância de se criar um ambiente favorável à sua aprendizagem, a cada aula nos preocupávamos com a produção de sentidos e significados que favorecessem a participação delas e o exercício do seu protagonismo. Em uma oportunidade em que as crianças brincavam com aviõezinhos de papel, percebemos o encantamento delas com a atividade e demos prosseguimento à brincadeira nas aulas seguintes.

Os bolsistas sugeriram o desenho animado: *As aventuras do Doki com avião*, como recurso para a produção de sentidos com as crianças e a articulação com a linguagem visual. O vídeo facilitou o nosso diálogo com as crianças e nos permitiu conhecer suas racionalidades, interesses e expectativas. Durante a exibição, as crianças comparavam o avião do *Doki* com o avião de papel com o qual brincavam e indicaram várias situações/contextos que mostraram seus desejos e conhecimentos sobre “avião”.

Nas falas das crianças registradas em nosso diário de campo, é possível perceber suas racionalidades. Além disso, o trecho sinaliza possibilidades de articulação com outras linguagens, potencializadas pela cultura popular, como canal dessa articulação.

As crianças foram para a sala de vídeo assistir ao desenho *As aventuras do Doki com avião*. No decorrer do vídeo, observamos que elas entre si, comparavam o avião do *Doki* com os aviões de papel com que brincaram: ‘O avião do *Doki* tem asas e motor’; ‘É, e tem piloto’. ‘O avião do *Doki* faz barulho bruuuu’ [imitando o som do motor]. ‘O meu avião [de papel] também voa altão. Só eu jogar bem forte’ [...]. A professora aproveitou os contextos da aula que promoveram a identificação das crianças para dar prosseguimento à proposta. A brincadeira do avião de papel desencadeou novas ações. A professora disse às crianças que, na próxima aula, iria

chegar uma surpresa, de avião, e ensinou para elas a música ‘Voa, voa, vai lá no céu, que nem avião de papel. Sobe, sobe feito um balão, a vida é pura diversão’. Cantando e de braços abertos imitando um avião, as crianças foram para o refeitório (DIÁRIO DE CAMPO, 6-4-2015).

A expressão da cultura popular mostrada pela brincadeira do aviõzinho de papel favoreceu o interesse e a participação ativa das crianças nessa experiência de aprendizagem. Além de promover identificação, a brincadeira popular suscitou outros procedimentos, como a criação de um contexto para a introdução do Plano de Ação da EF, bem como inspirou o título do projeto: *De volta para casa: um passeio pela cultura popular na cidade*. A identificação das crianças pelo aviõzinho de papel motivou um contexto em que, por meio diferentes transportes, como avião, ônibus, trem, *skate* e moto, passearíamos pelas culturas populares na cidade.

De posse desse conjunto de informações e ideias advindas da participação dos diferentes sujeitos, crianças, professora de EF, bolsistas, coordenador do Pibid/EF/Ufes e pesquisadora, efetuamos a escrita do projeto. Após essa tarefa, compartilhamos o material com os envolvidos para análise e aprovação. A execução dessa proposta privilegiou a produção de sentidos/significados com as crianças, de modo a viabilizar a participação ativa delas em todo o processo.

Os encontros se iniciavam com a retomada das experiências anteriores, que encaminhavam canais de articulação para novas aprendizagens. Para isso, adotamos diferentes meios de estabelecer diálogo com as crianças. Utilizamos brincadeiras, histórias, filmes e músicas do universo da cultura popular para obtermos acesso às racionalidades infantis e produzirmos conhecimentos com elas. Nesses contextos, focamos nas produções culturais das crianças, nas suas experiências reveladas no currículo, atitudes colaborativas e contribuições para a operacionalização da proposta.

Adiante, apresentaremos a articulação curricular que se efetivou, a partir da Educação Física, na fase de execução do Plano de Ação.

4.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ARTICULAÇÃO CURRICULAR

No contexto atual, as transformações ocorridas na sociedade moderna têm exigido do campo educativo repensar a concepção de escola e sua função social. A tendência de educação autoritária, compartimentada, com currículos fragmentados em disciplinas, muitas vezes, distantes das realidades dos alunos, não tem atendido às necessidades e expectativas do sujeito contemporâneo.

Com o modelo de formação questionado, muitas mudanças emergem no processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de torná-lo mais atrativo para o aluno e condizente com as perspectivas de preparação para o mundo atual. Em meio a essa demanda, no esforço de aproximar a prática educativa das emergências sociais, surgem novas concepções de educação que buscam ressignificar o papel da escola, em prol de uma formação mais autônoma, crítica, criativa e participativa.

Nesse cenário de discussão se insere a pedagogia de projetos, uma proposta entendida como “concepção de ensino” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998), fundamentada na compreensão do educando como sujeito, integral, histórico, social, de direitos, participante ativo do processo de construção do conhecimento. Por envolver participação coletiva, reflexões, criatividade e autonomia, o trabalho com projetos vai ao encontro das exigências da sociedade emergente.

De acordo com Hernández e Ventura (1998), a ação pedagógica de intervir por meio de projetos revela, portanto, uma visão diferente do que seja educação, conhecimento e currículo. Pressupõe outra maneira de organizar a prática na escola. Caracteriza-se pela forma de abordar um determinado tema, com maior aproximação das identidades e levando em consideração as experiências culturais e sociais dos alunos.

A pedagogia de projetos fornece subsídios para uma proposta dinâmica, criativa, pautada por uma perspectiva de ensino centrada no educando, na sua relação com o conhecimento. Para isso, extrapola os limites físicos/estruturais da escola, bem como os saberes curriculares e os modos/maneiras, tradicionalmente, adotados para tratá-los na prática educativa.

No âmbito da EI, a pedagogia de projeto é apontada como um meio de qualificar a ação pedagógica com crianças, por ampliar as possibilidades de

experiências significativas com elas (HERNÁNDEZ; VENTURA 1998). Entretanto, assumir o projeto pedagógico como uma proposta de orientação comum da instituição presume uma abertura dos sujeitos escolares ao trabalho articulado e colaborativo.

O sentido etimológico da palavra *articulação* se refere a juntar, aproximar coisas, formar conjunto, encaixar. Segundo Fthenakis (2002), *articular* significa aprender a organizar o seu próprio conhecimento e a maneira como usá-lo para solucionar problemas em situações de responsabilidade social. Daí é possível entender que uma proposta pedagógica baseada em projeto não pode se consolidar sem articulação entre saberes, linguagens e pessoas.

Sobre essa questão, Hernández e Ventura (1998) consideram que a pedagogia de projetos potencializa a interdisciplinaridade, pois permite romper com fronteiras disciplinares e favorece os elos entre os diversos campos do saber. Como na EI o currículo não se organiza dessa maneira, a abertura à articulação deve se dar em relação às diferentes áreas do conhecimento e linguagens.

O trabalho articulado entre os sujeitos e áreas de conhecimento que compõem a EI parte de uma concepção de infância não segmentada em etapas e serviços, mas entendida como um *continuum* coerente (VASCONCELOS *et al.*, 2011). Nesse contexto, escolas e professores combinam entre si propostas curriculares de um modo integrado.

A organização do trabalho pedagógico articulado é um aspecto importante para o desenvolvimento da criança nos diferentes níveis educativos, pois favorece a troca de experiências, de saberes, de valores distintos, num contexto de interação mútua. Para essa finalidade, Vasconcelos *et al.* (2011) afirmam que a metodologia de projetos tem se revelado eficaz no trabalho com crianças, especialmente, no nível pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, assegurando a sua condição de “agente ativo” (GEERTZ, 2001), criança como cidadã, sujeito de direitos e produtora de cultura (SARMENTO, 2015).

A partir desse entendimento e do desejo de afirmar uma identidade para a escola, o CMEI AMCC retomou o trabalho com Projeto Institucional. A participação direta dos professores, juntamente com a equipe pedagógica, a professora de EF e a pesquisadora, em um processo de “protagonismo compartilhado” (GAULKE,

2014), gerou o projeto *A nossa casa é onde a gente está, a nossa casa é em todo lugar*. A intenção da proposta foi criar, na comunidade escolar, um sentido de pertença, de responsabilidade mútua e cuidado consigo, com o outro e o planeta. As temáticas que orientaram essa ideia foram: sustentabilidade e cultura popular.

Para compor essa iniciativa, a Educação Física, como área de conhecimento, sistematizou um plano de ação, assentado no interesse das crianças em seus contextos culturais. Nessa tarefa, também contou com a colaboração das famílias, dos bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (Pibid/EF/Ufes), da equipe pedagógica da escola e da pesquisadora, com dados e sugestões que aproximaram o projeto das práticas culturais valorizadas no cotidiano.

A proposta pedagógica da EF, denominada *De volta para casa: um passeio pela cultura popular na cidade*, abrangeu as manifestações oriundas da cultura popular, representadas pelos jogos, brincadeiras e danças, como campos de experiências favoráveis à educação da infância. A escolha desses elementos é decorrente de um diagnóstico inicial realizado com as crianças para a identificação da realidade, expressa por suas práticas e conhecimentos. Além disso, destacamos o potencial da cultura popular para favorecer a articulação entre as áreas e linguagens que compõem o currículo na EI, considerando que muitas dessas manifestações são carregadas de história, sentidos, envoltas em musicalidade, movimentação e outras formas de expressão que enriquecem o universo educacional.

Como fundamento para uma pedagogia de projeto na EI, Vasconcelos *et al.* (2011) sugerem que o educador conheça o “nicho ecológico” no qual a criança se desenvolve, para pensar ecologicamente em um conjunto de atividades e ambientes que potencializem os processos de aprendizagens em contextos de interações. Para Brougère (1995, p. 61), “[...] o círculo humano e o ambiente formado pelos objetos contribuem para a socialização da criança e isso através das múltiplas interações, dentre as quais algumas tomam a forma de brincadeira”. Dessa maneira, para empreender nossa ação pedagógica com as crianças, buscamos identificar suas expressões culturais.

No campo das possibilidades de aproximação ao universo cultural reconhecido pelas crianças, optamos por uma mediação que levasse em conta o

protagonismo infantil. Para isso, interagimos com as crianças por meio de vários recursos materiais, que abrangiam as diferentes linguagens. Nesse processo de mediação, as brincadeiras populares, contextualizadas por meio de histórias infantis, vídeos, músicas, pinturas e desenhos, sobressaíram como estratégia metodológica para elucidar as culturas da infância. Na descrição extraída do nosso diário de campo, observamos que, ao promover ações que articularam diferentes linguagens, a professora de EF estimulou a expressão das crianças. Nessa experiência, identificamos as culturas infantis valorizadas por elas:

Nesse dia, começamos o encontro cantando a música *Boa tarde, coleguinha*, iniciada, espontaneamente, por um menino. Durante a música, estimulamos as crianças a interagir entre si [...]. Em seguida, distribuímos uma folha *chamex* e lápis de cor e pedimos que as crianças desenhasssem suas brincadeiras preferidas. Após o lanche, conduzimos o grupo para a sala de dança. A professora de EF estendeu um varal, pediu que cada criança pendurasse o seu desenho e se posicionasse em frente a ele. Colocamos uma música sobre brincadeiras e pedimos que as crianças expressassem, pelo corpo, seus desenhos. Cada vez que a música parasse, elas crianças deveriam permanecer em 'estátua'. Fizemos isso algumas vezes e identificamos brincadeiras com bola, corda, dança e a imitação de personagens, como o *Chaves* e *Patati Patatá* (DIÁRIO DE CAMPO, 5-3-2015).

De acordo com Friedman (2013), as “vozes” das crianças se manifestam em diversas formas de linguagens. As brincadeiras representam modos de se comunicar carregadas de sentidos, significados, ideias, emoções, que mostram traços das culturas infantis. O sistema simbólico revelado pelas brincadeiras infantis representa o contexto cultural imprescindível para se entender o lugar da criança. George Mead (*apud* FRIEDMAN, 2013) destaca a “conversação de gestos”, durante as brincadeiras, como forma de comunicação e expressão da criança. O jogo simbólico criado no processo de interação com o outro revela histórias interiores. Quando as crianças contam, desenharam ou representam suas brincadeiras, estão se utilizando de outras expressões para sintetizar suas experiências. Essa perspectiva levou a EF a priorizar a brincadeira e o jogo como meios de estabelecer relação com o contexto lúdico valorizado pelas crianças.

Entretanto, a criança é um sujeito que vive no mundo, em relação. Daí entendermos que, para o projeto da EF alcançar a profundidade a que ele se propôs ao priorizar o diálogo estrito com as culturas infantis, faz-se necessário se articular

às outras instâncias que integram a vida da criança. Conforme afirma Sarmiento (2004), a criança vive em um mundo heterogêneo, onde estabelece contato com diversas realidades, como a escola, a igreja, a família, as atividades sociais e os seus pares. Todos esses contextos contribuem para formar a identidade pessoal e social da criança.

Nesse sentido, a EF buscou identificar meios de estabelecer diálogo com as culturas locais valorizadas pelos praticantes do cotidiano e a articulação com outros docentes, a equipe pedagógica e as famílias. Dedicamo-nos, conforme Certeau (1994), a perceber no cotidiano as “culturas ordinárias” praticadas naquele contexto, com atenção especial aos “modos de ser” e “modos de fazer” dos sujeitos, entremeados às estratégias impostas pelos imperativos legais regidos pela instituição.

A cultura ordinária elabora então o processo do nosso arsenal de procedimentos científicos e de nossas categorias epistêmicas, pois não cessa de rearticular saber a singular, de remeter um e outro a uma situação concreta, particularizante e suas técnicas de uso em função desses critérios (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 1996, p. 341).

Apesar de recém-inserida nesse contexto, a professora de EF atuava nos dois turnos da escola. Isso favoreceu para que, num curto espaço de tempo, a EF estabelecesse uma “leitura” do cotidiano, das culturas ordinárias mantidas ali, dos sujeitos praticantes da escola, bem como das possibilidades e das resistências para a efetivação de um trabalho articulado.

Nas reuniões pedagógicas para a discussão do projeto da escola, percebemos a resistência de algumas professoras para a realização de um trabalho articulado. Muitas delas estavam há anos na escola e não acolheram, de imediato, as sugestões trazidas pelas professoras novatas, dentre elas, a professora de EF.

A professora de EF nos contou sobre a reunião que os professores e pedagogos fizeram com cada turno. No matutino, discutiu-se qual seria o painel para o Projeto Institucional. A sugestão dada pela professora foi de se fazer um painel interativo. Ela propôs que houvesse um personagem ‘mascote’, que fizesse a articulação entre os subprojetos de cada grupo. Os professores que apoiaram a ideia sugeriram a criação de uma boneca ‘Aninha’, como referência ao nome do CMEI. Entretanto, no turno vespertino, as pedagogas não conseguiram fazer a transição dessa ideia, aprovada na reunião com o matutino. Algumas professoras que atuam há mais tempo na escola não acataram a sugestão da boneca e diziam: *‘Pra que ressuscitar um morto?’* [referindo-se à personagem ‘Aninha’ que,

durante uns anos anteriores ilustrava um jornalzinho do CMEI]. ‘A Aninha representa parcialmente, a identidade do Cmei’. Constatamos que a boneca Aninha simbolizava outros contextos não protagonizados por algumas professoras que manifestaram sua resistência à proposta (DIÁRIO DE CAMPO, 16-4-2015).

A complexidade que envolve o trabalho articulado dentro de uma instituição vai além do olhar disciplinar, em que cada sujeito se atém ao seu planejamento, ao seu grupo ou às suas experiências. Perpassa pela capacidade simultânea de escutar e propor por um coletivo. Em analogia à forma de organização de uma orquestra, Barenboim (2009) mostra os diferentes papéis que um músico desempenha na composição de uma harmonia. Essa descrição pode ser comparada com a complexidade da “trama” tecida nos bastidores de uma instituição de ensino, ante o desafio de efetivar uma proposta articulada:

Sempre que tocamos música, seja de câmara ou em orquestra, temos que fazer duas coisas muito importantes ao mesmo tempo. Uma é exprimir-nos – caso contrário não contribuimos para a experiência musical – e a outra é escutar os outros músicos, faceta indispensável para se fazer música [...]. A arte de tocar música é a arte de, simultaneamente, tocar e escutar, sendo que uma reforça a outra. Isto passa-se tanto a nível individual como coletivo: a execução é valorizada pela escuta e uma voz é valorizada pela outra. Esta qualidade dialógica, inerente à música, foi a principal razão que nos levou a fundar uma orquestra (BARENBOIM, 2009, p. 70).

Ao relacionarmos a composição de uma orquestra com um projeto articulado, destacamos a importância dos papéis que cada um dos sujeitos envolvidos desempenha para a harmonia do todo. “Uma importância fulcral da individualidade de cada um, mas, simultaneamente, a atenção ao coletivo que é tecido de outros, de modo a que se pode dar sentido à tarefa ou à obra de arte” (VASCONCELOS *et al.*, 2011, p. 6).

Da mesma forma que, na composição de uma orquestra, a diversidade de instrumentos e músicos é condição para a sua existência, a composição de um projeto coletivo na escola exige considerar a heterogeneidade dos membros que a compõem. A harmonia do arranjo musical decorre do reconhecimento das diferenças e potencialidades sonoras de cada instrumento, associado à regência do maestro. No campo educacional, a mediação pedagógica ocupa um papel central na harmonização das contradições e competências, em favor do coletivo.

A metodologia de trabalho com projeto permite a criação de subprojetos, no qual cada professor, de forma individual ou coletiva, estuda maneiras de adequar a proposta institucional ao seu contexto micro de mediação. Nesse esforço, elaboram-se planos de ações, conforme a especificidade do grupo e da área de conhecimento que ele atende. Retomando à analogia, a configuração do projeto macro, associada aos projetos micro, soa como os diferentes instrumentos da orquestra que, harmonizados, compõem o todo. Na escola, os planos de ação elaborados pelos sujeitos e áreas se somam de maneira simultânea a outros planos do coletivo, fazem ecoar um sentido para a ação pedagógica, ou seja, uma “melodia”, ainda que composta por arranjos complexos.

Atentos à cultura ordinária do coletivo, além da resistência ao trabalho colaborativo, constatamos a dificuldade pedagógica de mediar, entre os turnos, as proposições apresentadas.

A gente se depara muito com pessoas [professoras] querendo que a gente pegue o projeto delas no particular [subprojetos] e em linha de trabalho também [Projeto Institucional] [...]. A gente encontra resistência pra fazer as reuniões porque elas mesmas [professoras] não querem e, quando a gente faz, participam com a cara fechada (GRAÇA – pedagoga).

Nós precisávamos fazer um painel para apresentar o projeto para a comunidade. Depois fizemos a abertura do projeto [...] o resto não teve. Parou ali. Aí cada um foi pra sua sala, pra sua temática [...], alguns professores nem trabalharam isso [...] (ROSA – professora do Grupo 5C).

Ao pressupor a complexidade que envolve o cotidiano educativo, consideramos que essas questões só poderiam ser compreendidas no contexto em que elas se formaram. Conforme Certeau (1994), saímos em busca de conhecer as práticas que davam sentido aos acontecimentos. Para isso, procuramos diferentes maneiras de perceber os sujeitos praticantes e o cotidiano. Analisamos o cotidiano com atenção a cada praticante. Observamos as relações que os sujeitos estabeleciam entre si na prática do cotidiano e buscamos compreendê-las com o todo mais complexo. Por fim, vislumbramos a possibilidade de “ler” o contexto com essas relações.

Nesse sentido, as reflexões de Morin (2002b) nos auxiliaram a pensar essas questões. O autor critica o pensamento fragmentado, reduzido para a “leitura” de um acontecimento e defende um pensamento complexo, dotado de relações que

permitam ampliar a compreensão do todo e considerar suas razões. Consideramos que, em uma nova maneira de educar, como se propõe pela pedagogia de projetos, “[...] o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes” torna-se essencial (p. 24). Assim, conforme o autor,

Um tal pensamento torna-se, inevitavelmente, um pensamento complexo, pois não basta inscrever todas as coisas ou acontecimentos em um ‘quadro’ ou ‘perspectiva.’ Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana (MORIN, 2002b, p. 24-25).

De maneira contraditória, como num processo de “inter-retro-ações” (MORIN, 2002b), ao observar o contexto do CMEI, percebemos que parte da resistência apresentada por algumas professoras, em relação ao Projeto Institucional, se dava exatamente, pela dificuldade de se efetivar a mediação pedagógica.

O projeto coletivo é sempre bem-vindo, mas falta esse gancho, um profissional que faça a articulação. Nesse CMEI a experiência que eu tive com o último projeto coletivo [...] ficou flutuando, os professores não se apropriaram dele. Uma turma ou outra que fez um trabalho interessante, mas não houve um envolvimento maior do grupo e, a discussão continua sendo feita. O grupo falou que não queria mais trabalhar nesse molde até por conta dessa questão, de ficar no papel e as coisas não ganharem vida (ROSA – professora do Grupo 5C).

Nessa circunstância, é possível perceber o emaranhado de “fios” e “nós” que compõem as “redes” do cotidiano. O movimento que ocorre quando uma ação leva à outra e repercute pensamentos, práticas, comportamentos e condutas, que se insinuam como desafios ou possibilidades, no campo das relações pedagógicas. Ao tirar os olhos dos acontecimentos e buscar conhecer suas causas, percebemos que se trata de uma cultura praticada naquele contexto, onde as professoras mais antigas desacreditavam de ações “inovadoras”, como a retomada do Projeto Institucional, motivado pela chegada de novas professoras.

Quando eu cheguei nessa escola, eu estranhei muita coisa. [...] Eu acho sem foco, sem direção e nós, que viemos de outras escolas, [...] as outras meninas também [...], fiquei muito perdida e até hoje eu questiono algumas coisas, sabe? Que eu vejo que não mudam.

Nessa questão de planejamento, na parte pedagógica [...] (CARMEM – professora do Grupo 5D).

A gente tenta fazer, mas ficam com cara emburrada, não querem fazer e falam que aquilo não está levando a nada, aí depois cobram. O problema é essa postura (GRAÇA – pedagoga).

No final de 2014, com o grupo renovado, nesse prédio novo, as professores viram a possibilidade de discutir sobre um Projeto Institucional, novamente. Apesar de um grupo que existia no CMEI [professoras mais antigas] ser resistente (e até hoje é bem resistente) achar que não funciona, nós pensamos assim. Vamos apostar na ideia! (JOÃO – diretor).

Aqui as coisas não caminham. Sempre se discute e aquilo não vai pra frente. E aí o grupo vai falando assim: 'Ah, não quero nem ouvir!'. Então, acho que o desafio maior do CMEI AMCC, hoje, é esse (ROSA – professora do Grupo 5C).

Segundo Loriger (2010), existe a possibilidade de se analisar a complexidade do contexto considerando graus de hierarquias ou de complexidades estabelecidos entre os elementos. Compreender as relações de contextos "menores" com contextos "maiores". Nesse caso, os contextos menos amplos são elementos de contextos mais gerais. O que parece não ser possível é a compreensão de elementos isolados de qualquer totalidade contextual e a compreensão, de uma só vez, de cada contexto.

Ao reunir outros elementos e associá-los a contextos mais amplos, evidenciamos que parte dos desafios para se efetivar práticas articuladas naquele CMEI também decorre de uma questão de ordem estrutural. Está relacionada com o modelo de organização que é proposto pelo município às instituições de EI. Fala-se muito na importância de estabelecer trabalhos articulados entre áreas e linguagens (BRASIL, 2009, 2013, 2017; UM OUTRO OLHAR, 2006), sem que a estrutura determinada pelo sistema (SEME) oferecesse condições para isso.

Eu não queria trabalhar o projeto institucional porque eu achava que a gente já tinha tido experiências negativas e acho que o profissional que faz esse gancho é fundamental para que esse trabalho seja desenvolvido [...]. Antes, todas as escolas da Prefeitura de Vitória tinham que trabalhar com projeto coletivo. Isso foi uma regra. Para desenvolver esse projeto, a Prefeitura destinava um profissional para fazer articulação. Eram chamados 'professor de projeto'. Nesse CMEI também teve. Esse profissional fazia toda diferença no desenvolvimento do projeto. Atuava na organização, no planejamento, com as crianças, os professores, era um professor destinado para isso. Então o projeto tinha outra cara, comparado

com o que se tem hoje. Mas, infelizmente, a Prefeitura tirou esse profissional (ROSA – professora do Grupo 5C).

Antes, a PMV designava um ‘professor de projeto’, que fazia a ligação entre as turmas do CMEI e o Institucional. Ele era o articulador do processo. Depois houve uma mudança na proposta. A PMV retirou esse professor e inseriu o pedagogo na EI, com função pedagógica e todas as demandas da escola. Com esse novo formato, tivemos dificuldade de manter a articulação como era com o professor de projeto [...]. Às vezes o nosso papel fica um pouco para trás, porque temos que dar conta de muita coisa dentro de um CMEI (GRAÇA – pedagoga).

A articulação curricular que pode ocorrer pela pedagogia de projetos, embora se constitua como importante fator na formação integral da criança, na superação de um ensino fragmentado e possibilidade de aprender com base na interlocução com outras áreas de conhecimento, pode se constituir como um novo desafio para o professor, à medida que esses ideais não se encaixam na estrutura do sistema de ensino.

Conforme a realidade compartilhada, há predominância de uma organização funcional e operacional na dinâmica/rotina do CMEI AMCC. Como exemplos, citamos tempo de aula, horário de planejamento, ausência de equipamentos, como computadores, brinquedos, microfones, aparelhos de som, caixas de som, que dificultam e, muitas vezes, inviabilizam o desenvolvimento de projetos articulados. A falta de estrutura física, organizacional e material prejudica ainda mais que ações colaborativas sejam compartilhadas pelos professores das diferentes áreas, pelas crianças e pelas famílias.

A ausência dessa articulação diverge das especificidades previstas para uma instituição de ensino infantil (BRASIL, 2009, 2013 e 2017) e limita as possibilidades de oferecer campos de experiências significativos, que extrapolem o tempo/espaço físico da sala de aula e da escola.

Eu entendo que, quando é uma questão coletiva, eu, como professora regente, fico na dependência de quem está articulando a coletividade, no processo de amarração. Então, vou encaminhando o meu trabalho, mas não consigo sentar com a minha colega, planejar com a outra [...]. Quem deve fazer isso é o pedagogo que, na hora do planejamento, deve dizer: *‘fulano tá trabalhando assim [...]’* e ir amarrando [...], mas isso a gente não conseguiu fazer (ROSA – professora do Grupo 5C).

Nós tínhamos um laboratório de informática [...] e perdemos essa oportunidade. Então as crianças já nascem passando o dedo na tela

e a gente não tem isso pra oferecer. Eu sinto muito essa perda, porque a gente tinha esse material na mão e a gente não tem mais (ROSA – professora do Grupo 5C).

As áreas e os brinquedos que estão sendo utilizados, estão quebrando e, desde então [inauguração do novo espaço], não obtivemos reposição. Não conseguimos repor com o ‘caixa’ da escola, dadas as condições financeiras que a gente passa. A gente não pode fazer manutenção dos equipamentos, comprar brinquedos novos [...]. Por exemplo, não conseguimos utilizar o pátio de areia, porque bate sol e a gente não consegue cobrir (JOÃO – diretor).

A análise das culturas ordinárias praticadas no cotidiano também nos permitiu perceber o caráter contraditório como essas práticas são concebidas. Como num movimento de avanço e retrocesso, as partes que compõem o currículo vão se constituindo. Se, por um lado, a escola avança com a iniciativa de inaugurar um trabalho coletivo, em coautoria com os diferentes sujeitos, por outro, ela retrocede ao não conseguir garantir, em sua organização, condições para que o currículo articulado se efetive. Desse modo, foi possível observar as significações que surgiram quando relacionamos os diferentes elementos que compõem um contexto. “O todo, neste caso, só tem significação devido aos elementos que o compõem, às relações entre eles e às relações deles com o próprio todo” (LORIERI, 2010, p. 15).

O diretor ressalta a articulação entre as propostas pedagógicas como um grande desafio à implantação do Projeto Institucional, pois algumas professoras resistem em reconhecer o trabalho ou a ideia do outro em detrimento da supervalorização dos seus próprios projetos, como demonstra a sua narrativa:

O que acontece é que o institucional diminui muito o trabalho individual. O trabalho individual, entre aspas, aparece menos. E aqui a gente tem um problema sério com isso. Muitos professores pensam assim: ‘O meu projeto tem que aparecer mais do que o do outro.’ O Projeto Institucional apaga um pouco isso e todo mundo aparece. Quando dá certo, dá certo pra todo mundo. Quando dá errado, dá errado pra todo mundo (JOÃO – diretor).

A exaltação das próprias experiências e o desejo de repercuti-las no coletivo são evidenciados na fala desta professora, que atribui a falta de articulação do projeto à ausência de um profissional capacitado:

Eu penso que, se a gente tivesse aquele professor de projeto, de quando surgiu o projeto no município e esses profissionais vieram para articular o Projeto Institucional [...]. Eu fui professora de projeto por três anos [...]. Então era um trabalho totalmente diferenciado. Eu envolvia as crianças e o professor, e não estava ali pra cobrir

planejamento. Ia pra sala junto com os professores pra desenvolver o projeto coletivo com eles, articulado ao projeto de sala. Tinha escola que nem tinha projeto de sala. A gente trabalhava só com projeto coletivo e era uma riqueza, muito bom! (ROSA – professora do Grupo 5C).

Em contrapartida, algumas narrativas fornecem indícios de que, apesar das dificuldades encontradas para a mediação, houve esforço de alguns profissionais para defender a permanência do projeto:

Eu aprendi a fazer projeto dentro dos CMEIs por onde atuei [...]. Aí, este ano, a gente conseguiu estruturar esse projeto, e essa temática surgiu muito de mim também. Eu contribui com a proposta [...]. Recebemos muitas barreiras para o projeto acontecer. E a gente vê possibilidade de, no ano que vem, talvez nem trabalhar com projeto. Houve muita fala de que esse projeto não tá dando certo, que cada um faz o que quer, mas eu acredito no Projeto Institucional para dar um gancho nos projetos de sala e vou lutar para que ele continue (LAURA – professora do Grupo 6D).

Às vezes, algumas opiniões vêm e nos colocam pra pensar [...]. ‘Vamos trilhar outro caminho? Esse não funcionou? Se isso não é Projeto Institucional, então o que é? Onde nós erramos para retomar?’ Eu acho que o caminho é esse. Se o grupo avaliar que o que fizemos este ano não foi Projeto Institucional, vou tentar de novo ano que vem, até a gente acertar. Existem opiniões diferentes! (JOÃO – diretor).

Para Morin (2005, p. 72-73), “[...] a hiperespecialização contribui fortemente para a perda da visão ou concepção de conjunto, pois os espíritos fechados em suas disciplinas não podem captar os vínculos de solidariedade que unem os conhecimentos”. As narrativas e as práticas compartilhadas no cotidiano da escola nos mostraram que havia “disputas de poder” entre professores e o corpo pedagógico.

Conforme Bourdieu (1989), existe um “campo de forças” que exerce um poder invisível de mobilização sobre agentes e instituições que se recusam a reconhecer a submissão ou a disputa. A noção de “campo,” entendido como um universo complexo de relações de interdependência entre subcampos, autônomos e solidários, ajuda-nos a compreender o mundo social e suas relações de força. Para o autor, o poder exercido no sistema de ensino é o poder simbólico. O poder simbólico é um poder capaz de se impor como legítimo, mas dissimula a força que há em seu fundamento e só se exerce se for reconhecido.

As narrativas a seguir evidenciam que, ao permanecer centrada em seus próprios trabalhos, a professora não enxergou as temáticas do Projeto Institucional (sustentabilidade e cultura popular) serem contempladas nos trabalhos desenvolvidos no CMEI. Da mesma forma, não reconheceu o festival de dança organizado a partir do plano de ação da EF como o grande canal de articulação do CMEI naquele ano. Ao supervalorizar seus feitos e publicizar suas experiências, a professora agia em prol de si mesma, em busca de adquirir um “capital simbólico” perante o grupo (BOURDIEU, 1989).

No próprio projeto coletivo em que a gente trabalhou a questão ‘A minha casa é onde a gente está [...]’, o objetivo é lindo, a proposta é linda, mas a gente, isolado, ficou muito pingado. Teve gente que trabalhou o circo. Não desmerecendo o trabalho da colega, mas nós não tínhamos essa questão como proposta sustentável [...]. Teve gente que conseguiu ver que o festival de dança foi um projeto coletivo. Não é, gente! Não é! Teve gente que misturou as coisas. Está tão fora de tudo, que misturou. Aquilo ali é uma ação do projeto de Educação Física. Aquilo ali não é o projeto coletivo. Projeto coletivo é outra coisa. Entendeu? Então, assim, a ideia foi maravilhosa, as discussões foram maravilhosas, mas não saiu, não teve liga, não engrenou, não caminhou. É uma pena, mas [...] (ROSA – professora do Grupo 5C).

Em contrapartida, outros professores, ao serem interrogados se perceberam ou consolidaram alguma proposta de articulação com a EF, tiveram outra interpretação:

O próprio festival de dança foi a prova que não se faz nada sozinho. Tudo que fizemos no festival tinha uma opinião. A gente via o interesse. Alguns professores que nos procuraram para saber mais. Ao mesmo tempo, a gente os procurava para saber se tinha possibilidade de trabalharmos juntos, de estar fazendo alguma coisa. Uma deu a sugestão das roupas, outra ensaiou algumas vezes na sala. Praticamente, todos os professores, direta ou indiretamente, participaram do festival, trazendo sugestão, material ou ensaiando na sala. No dia mesmo, a parceria na organização [...]. Então, eu acho que o festival de dança foi a maior prova de integração entre todas as áreas e todos os funcionários (GRASI – professora de Educação Física).

Morin (2002) afirma a necessidade de um “olhar interdisciplinar” em face ao real, considerando que os novos saberes são “transdisciplinares”. Assentado num modelo clássico, o olhar disciplinar se dirige a uma parte do todo e não ao todo. A interdisciplinaridade se aproxima da ideia de transdisciplinaridade e pressupõe que cada lado, apesar de demarcar o seu lugar, se predispõe à conversas, sem que haja

redução. “[...] Ela pode também querer dizer troca e cooperação e, desse modo, transformar-se em algo orgânico” (MORIN, 2002, p. 48).

A transdisciplinaridade se orienta pelo paradigma da complexidade. Esse entendimento diverge daquele que pressupõe que tudo pode ser entendido na sua especificidade e que isso já é suficiente. Entre os saberes e as disciplinas, pode haver trocas, cooperações, ao mesmo tempo em que, entre si, se comunicam e permitem a distinção entre eles.

Sabemos que a EI não se organiza de maneira disciplinar, contudo as reflexões do autor nos permitem perceber as “partes”, formadas pelos diferentes agentes e suas áreas de conhecimento, em relação ao “todo”, o currículo propriamente dito. Ao olharmos para as partes, percebemos que elas não são suficientes para a compreensão do todo. No entanto, é possível que, com uma apreensão clara das diferenças que existem entre elas, haja comunicação. Os saberes que compõem as diversas áreas do conhecimento formam o todo, ou seja, o currículo, que é composto pelas partes em conexão. Cada projeto de sala, elaborado, conforme as especificidades dos grupos, pode, minimamente, ser conectado e, no conjunto da obra, produzir sentidos/aprendizagens.

Ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em interação, se perde o homem na visão ‘focalista’ da mesma. A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela (FREIRE, 1975, p. 34).

A partir das constatações acerca dos limites para empreender um trabalho articulado no CMEI com as condições estruturais determinantes e a resistência de alguns profissionais, a EF buscou meios de contribuir de forma colaborativa com os diferentes sujeitos na tentativa de amenizar essas questões. Após visualizar o “campo”, a professora de EF esclareceu aos bolsistas do Pibid/EF/Ufes o propósito de agir pelo diálogo com a escola. Essa intenção pode ser evidenciada no relato extraído do diário de campo, que descreve as orientações iniciais da professora de EF aos bolsistas do Pibid/EF/Ufes, no primeiro contato deles com a escola. Em seguida, a narrativa de uma bolsista, que esboça suas impressões:

Trouxemos os alunos do Pibid/EF/Ufes para a reunião de acolhida e apresentação da escola [professor coordenador, professora de EF e a pesquisadora]. Falamos sobre o CMEI, o estágio, o trabalho da escola e da EF em si, que está em fase de elaboração, junto com o

Projeto Institucional. A professora de EF ressaltou a necessidade de 'compreender' o campo no qual se está inserindo. *'É a partir desse reconhecimento que tentaremos estabelecer o diálogo com a escola e construir a proposta da EF'* (DIÁRIO DE CAMPO, 4-3-2015).

A estrutura da escola, que é muito boa, nem foi o que mais me chamou a atenção, mas a postura da professora em relação ao lugar que ela atua. O discurso dela, *'pra me sentir segura no chão que eu estou pisando'* [...], visto que a professora respeita a criança, o contexto, a história da escola [...]. Já vim pra cá pensando nessa experiência, que será nova e saber que isso será novo para a professora também [...], o seu desejo de trabalhar junto será muito importante e interessante pra mim. Sinto que vamos ter prazer em aprender assim (M. – Bolsista Pibid/EF/Ufes).

Ao promover a construção do conhecimento pautada pela dialogicidade com o contexto e os praticantes do cotidiano, as ações pedagógicas da EF motivaram professores, bolsistas, famílias e crianças a participar, sugerir, criar, opinar, num processo de conflitos e negociações permanentes. As propostas da EF se pautaram na concepção de criança protagonista, sujeito de direitos e produtora de cultura. Reconhecemos que, nas relações cotidianas, as crianças interagem com seus pares e parceiros adultos, interpretam, reproduzem criativamente e elaboram sentidos e significados para suas ações (CORSARO, 2005; SARMENTO, 2013).

A EF buscou superar abordagens que representam as crianças pela sua negatividade e incompletude, que não valorizam aquilo que elas são, em detrimento de um "ser-em-devir" (SARMENTO, 2008). Nesse contexto, as ações da EF repercutiram contra perspectivas que desencorajam os embates, as opiniões e enfraquecem as culturas. Conforme afirmamos em Zandomínegue e Mello (2014, p. 146),

Essa iniciativa pedagógica oferece condições para uma aplicação edificante do conhecimento, que contribui para a formação de sujeitos socialmente competentes. A construção do saber, pautado na produção de sentidos pelos praticantes do cotidiano, pressupõe romper com ações pedagógicas que silenciam e escamoteiam os conflitos, que causam desequilíbrios e contradições na produção do conhecimento e que recusam os saberes locais.

Como já anunciamos, a cultura popular foi a temática central das mediações produzidas com as crianças. Entendemos que a valorização da cultura popular pode contribuir para a reconstrução diária do cotidiano educacional, do encantamento por ensinar e aprender, na medida em que valoriza os saberes locais fundamentais para a produção de sentidos no sujeito. A cultura popular foi o "fio condutor" dos saberes

e experiências compartilhados com as crianças. Como afirma Sarmiento (2015, p. 81), “[...] a educação das crianças nasce das suas realidades sociais e culturais para daí se ampliar e desenvolver”. Isso pressupõe um modelo menos enrijecido de educação, com rotinas e planejamentos mais flexíveis, que considere as “[...] realidades diversas e imprevisíveis dos mundos sociais e culturais da infância” (p. 81).

Para organizar uma educação da infância como um campo de possibilidades dialógicas com as culturas e o contexto, vimos a importância de potencializar os espaços de aprendizagens e oportunizar experiências. Segundo Sarmiento (2015, p. 81),

O lugar de encontro das culturas é o lugar de afirmação das culturas infantis. Potencializar, em todos os momentos e domínios, o diálogo e a tradução cultural implica sair do confinamento do espaço-tempo em que as crianças estão, abrir as portas das instituições educativas e garantir uma diversidade de experiências, contatos e práticas culturais das crianças, por meio da sua atividade lúdica, do jogo simbólico, da abertura de oportunidades da experiência, para regressar, com elas a esse ponto nodal da infância, que é o das culturas infantis, por meio das quais as crianças interpretam e simbolizam o mundo.

Buscamos realizar o percurso possível, enfrentando as imprevisibilidades que poderiam nos conduzir para caminhos não planejados *a priori*. Dedicamo-nos a criar um contexto de intervenções centrado nas crianças e nas suas produções culturais. Para tanto, a EF contou com uma “condição especial”, a colaboração dos bolsistas do Pibid/EF/Ufes, da pesquisadora e do coordenador do programa. A partir desse contingente, colocamos em prática nosso plano de ação, pautado pela interlocução com as crianças, as famílias e o corpo pedagógico da escola.

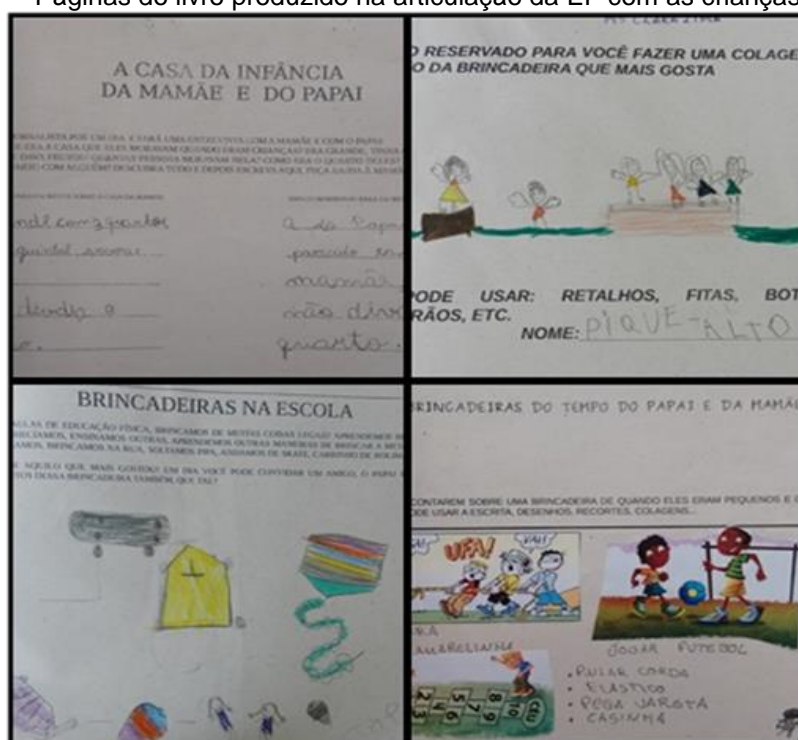
Mediante a estratégia pedagógica de produção de um livro coletivo, a EF empreendeu diálogo com as famílias e as professoras dos Grupos 5C e 6D. Para a construção desse material, sugerimos que, ao longo do ano, as professoras enviassem para casa folhas com atividades relacionadas com seus projetos, para serem realizadas com as famílias. Esse material constituiria as páginas do livro e nos permitiria conhecer um pouco mais o contexto cultural compartilhado pelas crianças.

Conforme Amazonas *et al.* (2003) e Kreppner (2000), a família é um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo. Ela atua como mediadora principal dos padrões, modelos e influências culturais, com um impacto significativo no comportamento, especialmente, das crianças. Nesse sentido, a família desempenha um papel decisivo nos processos formais e não formais de educação. É em seu espaço que são absorvidos/construídos os valores éticos, humanitários e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados os valores culturais (DESSEN; POLONIA, 2007).

Guiados por esse entendimento, a EF encaminhou esse trabalho. Para cada eixo do Plano de Ação, elaboramos atividades que complementassem nossas propostas e nos permitissem compartilhar o processo de ensino/aprendizagem com o contexto familiar da criança. Nessa interlocução, buscamos identificar as brincadeiras de infância praticadas pelos pais; comparar as culturas das infâncias de ontem e de hoje; conhecer o universo lúdico das crianças em casa; as brincadeiras que elas valorizavam na escola.

A Imagem 31 ilustra algumas páginas propostas pela EF que integraram o livro. Observamos, pelas ilustrações, nossa tentativa de articular as culturas lúdicas infantis valorizadas pelas crianças nos contextos casa/escola e as experiências da infância lembradas pelos pais.

Imagem 30 — Páginas do livro produzido na articulação da EF com as crianças e as famílias



Fonte: Acervo da pesquisa.

O interesse de estabelecer diálogo com o contexto mais amplo de inserção das crianças é evidenciado na narrativa da professora que, em suas práticas pedagógicas, relaciona as referências culturais/sociais típicas do cotidiano da criança com dimensões mais amplas dos conhecimentos desenvolvidos pela escola:

Primeiro eu faço o diagnóstico do que a criança tem de vivência motora, afetiva, cultural, social para montar o planejamento das minhas aulas. A partir daí, vou construindo o projeto das aulas, observando até onde eu posso continuar, em que ponto eu tenho que parar [...], em respeito à história da criança, do ser humano que está ali e, com isso, a história da sua família (GRASI, professora de EF).

No entanto, a implantação de trabalhos coletivos no CMEI se constituiu como um desafio permanente na prática curricular. Apesar de haver uma proposta em comum estabelecida pelo Projeto Institucional, a rotina e a organização do tempo e espaço da escola não favoreciam a definição de um horário para o planejamento coletivo em tempo de serviço, o que dificultou que a proposta de articulação por meio da confecção do livro se efetivasse entre as professoras de sala e de EF.

A parceria com a professora de Artes na confecção das capas dos livros junto com as crianças consolidou uma ação articulada entre diferentes áreas profissionais.

A narrativa da professora de EF descreve em que medida se deram as ações colaborativas entre as docentes e estagiárias para a execução desse trabalho coletivo:

O livro foi uma tentativa, um esforço de articulação da EF. As professoras dos Grupos 5C e 6D não efetivaram a proposta. No início, a professora do Grupo 6D teve a iniciativa de encaminhar para casa uma atividade que relacionasse os nossos projetos, mas não houve continuidade. De maneira geral, as professoras colaboraram na questão de colocar e tirar da pasta, colar alguns bilhetes [...]. Fizeram isso junto com a EF, que também recolhia as atividades, nomeava e cobrava dos alunos que não entregavam. Também contamos com o auxílio de estagiárias. Em contrapartida, a professora de Artes aceitou o convite de produzir a capa com as crianças, o que, de certa maneira, garantiu a articulação (ANA – professora de Educação Física).

Apesar dos desafios para concretizar uma ação colaborativa na confecção do livro, esse material se constituiu como um produto do trabalho colaborativo entre as áreas – EF e Artes. Além disso, o livro materializou a articulação com diferentes linguagens – artística, oral, histórica – e se efetivou como resultado da relação crianças, família, escola e cultura. A Imagem 32 demonstra algumas capas confeccionadas pelas crianças nas aulas de Artes e a folha de rosto do livro. Já a Imagem 33 mostra as crianças, as professoras e as famílias na tarde de autógrafa:

Imagem 31 — Capas do livro



Fonte: Acervo da pesquisa.

Imagem 32 — Tarde de autógrafos



Fonte: Acervo da pesquisa.

Embora tenhamos concluído a ideia do livro, não há como negar os desafios enfrentados para finalizar essa atividade: envolver a família nesse trabalho; depender do auxílio das professoras de sala e estagiárias para recolher e guardar o material; planejar atividades para compor as páginas; articular os dados recolhidos com a proposta do projeto em curso; perspectivar novas ações. Enfim, provavelmente, parte dessas dificuldades seriam amenizadas pela oportunidade de um planejamento conjunto entre as áreas e mediação do pedagógico.

Nossa colaboração com a escola e a EF para efetivar essa tarefa coletiva contou com a parceria do coordenador e dos bolsistas do Pibid/EF/Ufes. Auxiliamos a professora na condução das aulas de EF com as crianças; contribuímos com a proposição de ideias; fomentamos nos “bastidores”, possibilidades de articulação com as professoras de sala. Essas parcerias foram importantes para permitir momentos de planejamento coletivo entre as docentes, dentro da dinâmica curricular da escola. A Imagem 34 mostra uma dessas colaborações em que a pesquisadora assumiu com os bolsistas a condução da aula para que a professora de EF se reunisse com outras docentes e programassem atividades conjuntas.

Imagem 33 — Pesquisadora e crianças na EF



Fonte: Acervo da pesquisa.

Na descrição abaixo, extraída do nosso diário de campo, é possível observar a ação colaborativa do Pibid/EF/Ufes e da pesquisadora com a escola. Ante a obrigação de organizar o *Dia das brincadeiras populares* como parte da programação da *Semana Cultural* da escola, a professora de EF solicitou o auxílio do coordenador do Pibid/EF/Ufes e da pesquisadora para a elaboração de uma proposta inicial que seria compartilhada com o corpo pedagógico da escola:

Nos reunimos na Ufes [professora de EF, o coordenador do Pibid e a pesquisadora] para planejar o *Dia das brincadeiras populares*. Identificamos algumas brincadeiras da cultura popular, acessíveis às crianças, e nos preocupamos com a questão da sustentabilidade, especialmente, para a confecção dos materiais e temáticas das brincadeiras. Pensamos na realização de um circuito, onde todas as crianças da escola teriam a oportunidade de vivenciar as atividades. Também ajudamos a professora a organizar a logística de tempo e espaço, considerando o número de turmas da escola (DIÁRIO DE CAMPO, 7-8-2015).

Conforme observado em nossos registros, apesar da ausência de tempo/espaço de planejamento coletivo, a equipe de EF se preocupou em dividir suas propostas e se dispôs a acolher sugestões da equipe de professores:

De posse das ideias discutidas na Ufes, a professora de EF se reuniu com as outras professoras [de EF] dos dois turnos e compartilhou o plano. As docentes também inseriram sugestões e reelaboraram o

mapa do circuito. Definiram os espaços da escola que seriam usados para as atividades e, em seguida, levaram a proposta para equipe pedagógica e demais docentes do CMEI, no dia da reunião coletiva (DIÁRIO DE CAMPO, 7-8-2015).

Na incumbência de realizar um dia de brincadeiras populares com as crianças nos dois turnos e na necessidade de receber a colaboração das professoras do CMEI nessa empreitada, a equipe da EF articulou a proposta com toda a escola. No turno vespertino, teria o apoio dos bolsistas do Pibid/EF/Ufes, mas, no matutino, a parceria com os professores era condição para que as ações se materializassem. A Imagem 35 evidencia a professora de EF apresentando o esboço construído com a colaboração da pesquisadora e do coordenador do Pibid/EF/Ufes para as professoras de área. Na sequência, observa-se a divulgação da proposta para os bolsistas do Pibid/EF/Ufes e outros membros da equipe pedagógica.

Imagem 34 — Professora de EF na articulação com o CMEI



Fonte: Acervo da pesquisa.

Para contribuir com o propósito de efetivar ações articuladas entre as diferentes áreas do conhecimento, agimos nas “brechas” (CERTEAU, 1994) identificadas por meio de conversas informais com as professoras de sala. O diálogo reproduzido a seguir foi extraído do áudio de nossa conversa com a professora do Grupo 6D. Enquanto a professora de EF e os bolsistas do Pibid/EF/Ufes conduziam

a turma para o pátio, acompanhamos a professora de sala no seu caminho para a reunião de planejamento. Nesse percurso, além de nos aproximarmos, sinalizamos o nosso interesse de efetivar uma ação coletiva com a docente, evidenciando, assim, nosso intuito de efetivar uma Pesquisa-Ação Colaborativa.

Oi professora, tudo bem? (Pesquisadora)
Sim! Hoje a turminha tá que tá (rsrs) (Professora Grupo 6D)
E aí, vamos fazer algum trabalho em parceria? (Pesquisadora)
Sim, falei até com a Ana [EF] que vou pensar uma ideia [...].
 (Professora Grupo 6D)
Vamos sentar pra gente pensar juntas [...] (Pesquisadora)
Vamos sim [...] hoje tenho que imprimir uns bilhetes [...], mas a gente
combina [...] (Professora Grupo 6D)
 (NARRATIVA, 16-4-2015).

Outro momento que evidencia a colaboração da pesquisadora para encaminhar uma ação articulada entre a professora do Grupo 5C e a de EF ocorreu enquanto os bolsistas do Pibid/EF/Ufes conduziram as crianças para o lanche no refeitório. Continuamos na sala e “puxamos” uma conversa com a professora, a partir do desenho de uma casa, na lousa, que indicava a temática desenvolvida com as crianças. A professora se dispôs a falar do seu projeto e mostrar seus trabalhos com as crianças. Nessa conversa, buscamos sensibilizá-la a uma possível abertura à articulação com a EF:

[...] A partir da sua ideia de fazer o livrinho sanfonado com as crianças, como é que a gente [EF] pode potencializar esse trabalho? O que que você sugere? Como você acha que a EF pode contribuir com o seu trabalho [...], pra gente construir uma ideia única com as crianças de um trabalho que é feito aqui e também lá [EF]?
 (Pesquisadora)
Eu acho que vocês podem trabalhar com a música, expressar com o corpo essa ideia da ‘casa’ [...]. O que tem na casa, vamos imitar? Vamos imitar a árvore? [...] Porque isso também está no meu projeto de sala, essa questão corporal [...]. E aí eu pensei em tirar fotos deles imitando a árvore, os animais e as coisas que tem em torno dessa casa [...] (Professora do 5C) (NARRATIVA, 18-5-2015).

A Imagem 36 mostra o desenho da casa e o momento da conversa entre a pesquisadora e as professoras de EF e a de sala sobre as possibilidades de articulação.

Imagem 35 — Articulação entre professoras de EF e de sala

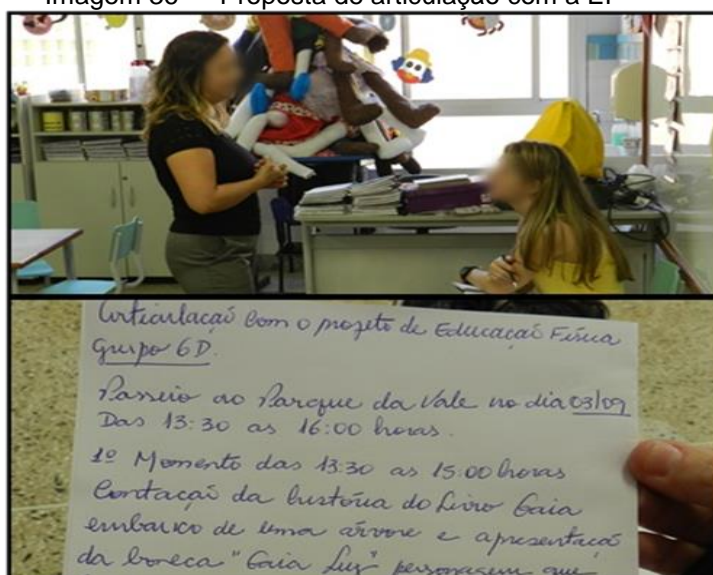


Fonte: Acervo da pesquisa.

O trabalho pedagógico da EF aberto ao diálogo com a escola e o contexto cultural mais amplo, associado a nossas ações colaborativas, favoreceu para que algumas ideias de articulação partissem das professoras de sala. Desse modo, embora a EF se dispusesse a ações coletivas com outras professoras, algumas parcerias se efetivaram pela iniciativa de outras áreas.

A proposta de articulação mostrada pela Imagem 37 partiu do interesse da professora do Grupo 6D. A caligrafia registrada no papel entregue à EF é da professora de sala. Trata-se do esboço da sua proposta de articulação com a EF.

Imagem 36 — Proposta de articulação com a EF



Fonte: Acervo da pesquisa.

O desejo da professora de sala de estabelecer parcerias também foi evidenciado na narrativa da professora de EF:

A professora do Grupo 6D marcou a sua oficina com as famílias para 5ª feira, dia da nossa aula, porque ela quer a nossa ajuda. Faremos a confecção do tapete, a cortina e móveis⁶⁰ para a biblioteca da escola. O desejo do trabalho articulado surgiu da professora de sala e ela também incorporou o projeto entregue à pedagoga com as sugestões da EF, o que nos deixa contente pela iniciativa ter sido dela (ANA – professora de Educação Física).

Promover ações articuladas no cotidiano da EI é, de certa maneira, um desafio para muitos professores da escola, dada a própria conjuntura organizacional desse tempo/espço. Apesar disso, as docentes não se eximiram de buscar meios para viabilizar parcerias. Presenciamos um desses momentos em que as docentes aproveitaram a imprevisibilidade de um encontro no corredor para arranjar suas demandas, conforme evidencia o relato extraído do nosso diário de campo:

No corredor, ao passar uma pela outra, a professora do Grupo 6D disse à professora de EF: *'- Que dia podemos conversar para planejarmos uma ação conjunta no projeto? Eu pensei algumas coisas, como saída ao Parque da Vale e outras ideias lá, que eu queria te passar' [...]* (DIÁRIO DE CAMPO, 20-8-2015).

As professoras criam, então, estratégias para viabilizar a produção coletiva. Ao angariarem espaços de trocas que oportunizem a articulação, as professoras, entre si, iniciam suas redes colaborativas. Ao ser questionada sobre como iniciou a parceria com a EF, a professora do Grupo 6D respondeu:

Dentro dessa proposta de articulação, desde o início do ano foi colocado que a gente precisava implementar articulações. Eu acho que a própria EF já deu esse incentivo. Aí, a gente buscou fazer, mas senti dificuldades em relação à equipe pedagógica. Eu não vi essa articulação vindo deles. Então, quando a gente viu que não ia acontecer, começamos entre a gente mesmo (LAURA – professora do Grupo 6D).

De outro modo, algumas parcerias se efetivaram pelo reconhecimento das ações realizadas pela EF e do impacto dessas na dinâmica curricular do CMEI, conforme evidencia o registro retirado do nosso diário de campo.

A professora de EF falou dos avanços que tem percebido no trabalho com os Grupos 1, 2 e 3. Comentou de um planejamento realizado com as docentes desses grupos, [...] onde elas manifestaram o

⁶⁰ Brinquedo suspenso e interativo para o manuseio das crianças.

desejo de se conectar à EF: ‘Partiu delas o desejo! Vejo isso como fruto do nosso trabalho com a EF, onde elas nos proporam ideias e ofereceram auxílio para implementá-las [...]. Para aquela ideia [da EF] de construção da casa, elas sugeriram que cada tijolinho fosse feito pelas crianças com suas famílias e, no final, teríamos a casinha coletiva do CMEI. Cada aluno como sendo um tijolinho, uma parte dessa construção’ (DIÁRIO DE CAMPO, 21-5-2015).

A possibilidade de efetivar a construção de uma “casa” partiu do desejo da EF de materializar para as crianças algo que representasse os projetos do CMEI e da EF. Nesse intuito, idealizamos construir uma “casinha de tijolos”, feita de caixinhas de leite. Essa ideia, que nos pareceu interessante, também foi considerada um desafio, dada a complexidade para a EF garantir a sua concretização. No entanto, a proposta agradou a alguns professores que se sentiram à vontade para sugerir formas de implementá-la.

Conforme evidenciado no relato anterior, as professoras dos Grupos 1, 2 e 3 idealizaram concretizar essa ideia em parceria com as famílias. Sugeriram que a atividade envolvesse toda a escola, nos dois turnos, e que tijolinhos fossem decorados pelos pais e pelas crianças. A proposta agradou à EF, ainda mais pela possibilidade de a casa se configurar como produto de um trabalho colaborativo entre a escola, as famílias e as crianças, de modo que todos se vissem representados nele.

A sugestão das professoras foi acolhida e, ao invés da casinha simbolizar os projetos do CMEI e da EF, ela se configurou como um marco do trabalho articulado com a comunidade escolar. Cada tijolinho da casa, produzido pelas famílias e as crianças, revelava as identidades dos sujeitos representados ali.

A Imagem 38 mostra a casa construída em parceria com a comunidade escolar. Nela é possível observar os “tijolinhos” feitos pelas famílias e a interação das crianças com o objeto. Na sequência, a Imagem 39 retrata a ação colaborativa com os bolsistas do Pibid/EF/Ufes para a construção da casinha.

Imagem 37 — Casa de tijolinhos



Fonte: Acervo da pesquisa.

Imagem 38 — Ação colaborativa EF e Pibid/EF/Ufes na construção da casinha



Fonte: Acervo da pesquisa.

Ao compartilhar o dia a dia do CMEI, também percebemos desejos de parcerias com a EF, que se revelaram por meio de insinuações. Essas sutilezas só foram “captadas” porque estávamos “mergulhados no cotidiano” (ALVES, 2001) e atentos às “culturas ordinárias” dos sujeitos (CERTEAU, 1994).

Deduzimos, pelas “pistas” e “indícios” (GINZBURG, 1989) deixados pelas docentes, alguns intentos, mas, como nem todas as proposições se estabeleceram de forma explícita, algumas possibilidades de colaboração não se efetivaram. No registro extraído do nosso diário de campo, evidenciamos um episódio em que a professora, indiretamente, sugere uma predisposição de realizar uma tarefa coletiva com a EF:

Ao término do encontro coma EF, a professora do Grupo 5C compartilhou conosco sua ideia de fazer uma casa de garrafas pet na entrada da sua sala. A professora nos disse que está trabalhando com a poesia '*A casinha*', de Lígia M. Moraes, e que fará a paisagem da poesia dentro da sua própria sala de aula. Supomos que a professora indicava a sua disposição em produzir uma tarefa coletiva com a EF. No começo, ela se mostrava resistente e desconfiada, não aparentava estar aberta às trocas, mas agora, vendo nosso esforço de tentar nos aproximar dela pelo diálogo, pela proposta de confecção conjunta de um livro e, ainda, após saber que a professora do Grupo 6D já realizava trabalhos colaborativos conosco, ela compartilhou algumas das suas ideias (DIÁRIO DE CAMPO, 21-5-2015).

Conforme observamos, a ação educativa requer um planejamento que leve em consideração as questões culturais, sociais e históricas dos sujeitos do processo. Entendemos que esse trabalho pode ser potencializado pela ação do pedagogo, à medida que esse profissional dá subsídio à prática do professor e o auxilia a compreender o contexto e as possibilidades de intervenção. Além de enriquecer o trabalho docente, a ação pedagógica pode ser “ponte” de interligação entre os diferentes sujeitos e os objetivos de aprendizagem.

Na prática escolar, o pedagogo é responsável pela organização dos processos educativos. A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores, no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula (LIBÂNEO, 1996, p. 27).

Desse modo, o pedagogo pode promover ações coerentes e articuladas com a realidade. Sua mediação intencional pode se constituir como fomento ao trabalho colaborativo na equipe escolar. Isso pressupõe objetivos claros e previamente definidos, inclusive, acerca do seu papel. Conforme Libâneo (1998, p. 127), o

[...] pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação histórica.

No entanto, em alguns cotidianos escolares, além de pedagogos, muitos desses profissionais atuam como o “faz tudo” e se ocupam de outras tarefas corriqueiras, que os desgastam física e emocionalmente. No cotidiano compartilhado, evidenciamos essa questão. Na ausência de um “professor de

projeto”,⁶¹ para dar conta das demandas do CMEI, além da sua especificidade, a pedagoga assumia outros encargos. Essa situação desencadeou uma série de conflitos, dentre eles, a dificuldade de implementar ações colaborativas entre diferentes áreas e profissionais.

A trajetória histórica da escola também revela que, durante quatro anos, o CMEI AMCC não atuou com base em um Projeto Institucional que envolvesse as diferentes áreas. Em relação à EF, há evidências de uma prática anterior, isolada e desarticulada, o que pode ser percebido pelas seguintes narrativas:

Eu achei o grupo um pouco resistente, no sentido de não ter tido uma experiência positiva nos anos anteriores, com os profissionais de EF (GRASI – professora de EF).

Pra falar a verdade mesmo, um trabalho como esse da Educação Física, a gente está vendo esse ano (ROSA – professora do grupo 5C).

Consideramos que parte das resistências ao trabalho colaborativo com a EF decorreu do descrédito dado à dimensão das propostas empreendidas por essa área.

A princípio, quando se falava do Festival de Dança, tinha aquele medo, por ser uma coisa grandiosa, envolver muita gente, figurino, tempo para ensaio, profissionais... Isso aí gerou medo e desconfiança em muita gente aqui. Será que vai dar? Não vai dar? E ainda a dificuldade de se conseguir um local, data [...]. Se não fosse a organização das professoras de EF, na insistência [...], se a gente fosse ouvir tudo o que era dito de fora, com certeza fracassaríamos (REGINA – professora de EF).

Teve uma resistência, sim, dos profissionais, da questão de não acreditar naquilo que a gente estava propondo, de não acreditar que a gente seria capaz de concluir aquilo que a gente estava sugerindo (GRASI – professora de EF).

O trabalho colaborativo implica abrir mão de práticas individualizantes, como o “meu” e o “seu” modos de fazer, conhecimentos, ideias, experiências e estabelecer um movimento de horizontalização das relações entre os diferentes sujeitos.

⁶¹ Nome dado ao profissional que atuava na educação infantil exclusivamente para propor articulação curricular entre as diferentes áreas, profissionais e projetos pedagógicos. Essa categoria profissional foi extinta em 2005, com a inserção dos professores dinamizadores de Artes e Educação Física (Ver decreto em: <https://leismunicipais.com.br/a/es/v/vitoria/lei-ordinaria/2005/645/6443/lei-ordinaria-n-6443-2005-cria-cargos-do-quadro-permanente-do-magisterio-municipal-e-do-quadro-pessoal-administrativo-da-administracao-municipal>. Acesso em: 26 out. 2018).

Pressupõe acabar com o que Pérez Gómez (2001) chama de “isolamento docente”, concebido como um refúgio, um ambiente adequado para práticas solitárias, reprodutivistas, acríticas, que inviabilizam o trabalho de colaboração com os pares. O professor que atua de forma isolada deixa de compartilhar ideias, experiências, dúvidas ou dificuldades e gera, como consequência, uma prática desassistida e não reflexiva.

Ao recorrer à metáfora da “rede” (ALVES, 2001) para tentar compreender o modo como as resistências ao trabalho colaborativo foram “tecidas” no cotidiano do CMEI, evidenciamos uma “complexidade” (MORIN, 1995) formada pelas singularidades do “uso” (CERTEAU, 1994) das normas, regras, conquistas e concepções por parte dos diferentes sujeitos. Ao depender do apoio das professoras de sala e da pedagoga para materializar uma proposta de ação com as crianças, a professora de EF foi surpreendida pela resistência de muitas docentes. As professoras de sala questionaram o fato de ceder o tempo do seu planejamento ou alterar a sua rotina de trabalho, em virtude de uma demanda de outra área. O relato extraído do nosso diário de campo mostra esse conflito:

Para encaminhar as crianças para o ensaio geral no espaço onde será o Festival de Dança, a EF dependia do apoio e colaboração das docentes, na condução e organização das crianças. No entanto, na hora de saírem do CMEI com os grupos, as professoras de sala do matutino questionaram, com a pedagoga e com a professora de EF, o porquê de se marcar o ensaio para aquela data e não outra. E diziam em tom de exaltação: *‘Mas por que hoje?’ ‘Hoje é o meu planejamento?’ ‘E o que faço com as crianças que os pais não autorizaram?’ [...]*. A falta de parceria das docentes impediu a concretização dessa ação com as crianças (DIÁRIO DE CAMPO, 8-10-2015).

Consideramos que a diversidade de pensamentos e prerrogativas não inviabiliza, necessariamente, a concretização de uma proposta colaborativa, entretanto gera a necessidade de uma busca coletiva por soluções que propiciem a ação. Indica, por exemplo, ter que “abrir mão” dessa ou daquela regalia para ajustar-se conforme as condições.

Para atuar na perspectiva de pedagogia de projetos (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998), no cotidiano educacional, há de se considerar essa questão o tempo todo. Há sempre a probabilidade de se ajustar tempo/espacos em prol de viabilizar ações que extrapolem o currículo formalizado, como é, tradicionalmente,

concebido o contexto escolar e oportunizem experiências diversificadas para os praticantes.

Com base em Morin (1995), Oliveira (2002) nos ajuda a compreender a complexidade das redes de práticas pedagógicas que educadores e educadoras que estão nas escolas tecem diariamente, como meio de inserção na estrutura social/curricular e modificação das regras e das relações entre o poder instituído e a vida dos que a ele estão supostamente submetidos.

Através do paradigma da complexidade, a singularidade no uso de regras e produtos não significa, entretanto, um caos, nem a impossibilidade de se encaminhar propostas, apenas indica a impossibilidade de transposição para a prática das normas e prescrições curriculares quanto a conteúdos e metodologias. Há uma saudável e necessária contaminação dessas propostas no momento em que elas entram no diálogo com a história, a cultura, as formas de inserção social daqueles que as implantam, nelas interferindo, transformando-as cotidianamente no contexto da realidade vivida, sempre complexa e, portanto, irreduzível aos seus elementos estruturais, planejáveis e reconhecíveis (OLIVEIRA, 2002, p. 184-185).

No decorrer desse processo, evidenciamos momentos, como a construção do Projeto Institucional, em que houve uma participação mais incisiva das docentes da escola e se constituíram como efetivas “redes” de trabalho articulado e colaborativo (ALVES, 2001). Entretanto, em ocasiões em que as professoras se viam como “executoras” ou “auxiliares”, mas não como “autoras” da ação pedagógica, as redes de colaboração não se efetivaram.

Para que houvesse uma possível “contaminação” e transformação no contexto da realidade vivida, seria necessária a experiência da ação. Entretanto, ceder, em alguns momentos, significaria contribuir para o êxito do trabalho do outro. Isso evidencia a disputa de poder recorrente no contexto das relações humanas. Na escola, o foco deixa de ser a criança e a oportunidade das experiências, para se ater a outros aspectos do campo pessoal, profissional e organizacional.

As dificuldades para empreender uma ação articulada entre as docentes das diferentes áreas podem ser observadas nas seguintes narrativas:

As professoras daqui não sabem o que é um trabalho colaborativo, elas não sabem trabalhar assim. Fica cada uma na sua ilha e não consegue ceder para as parcerias (LIEGE – pedagoga).

As professoras daqui não sabem trabalhar em equipe. Se elas tivessem o costume de trabalhar com o coletivo, já saberiam que um trabalho em grupo exige essas coisas, abrir mão do PL [planejamento], por exemplo (ANA – professora EF).

Ao fazer o levantamento de sala em sala, a professora de EF constatou que, em cada turma, tinha de uma a três crianças sem autorização para sair. A professora percebeu que houve uma falta de parceria por parte das regentes, que não quiseram abrir mão do horário de planejamento para concretizar uma ação colaborativa para as crianças (DIÁRIO DE CAMPO, 8-10-2015).

Algumas docentes resistiam em reconhecer a EF como área de conhecimento com propósitos pedagógicos. Em virtude desses impasses, várias articulações não puderam ser realizadas. A narrativa de uma professora sobre a inserção do profissional de EF na EI do município de Vitória/ES denota essa concepção que ainda se faz presente em muitos imaginários:

Em 2006, a gente ganhou o professor dinamizador [EF] e tempo para o planejamento. Os professores de EF às vezes não gostam que a gente fale, mas não tem como [...]. É isso aí, você [EF] vai dar aula para eu planejar. Foi assim que o Sistema fez. Entendeu? Não é culpa minha, não é culpa de vocês [EF], esse profissional tinha que vir pra gente ter um planejamento melhor (ROSA – professora do Grupo 5C).

A introdução de novas disciplinas e, conseqüentemente, de novos profissionais nos currículos instaurados pode representar a inserção de elementos conflituosos para a realidade estabelecida com as demais áreas do conhecimento e profissionais. A entrada da EF na EI, por exemplo, configura, em alguns contextos, indefinições em relação ao estatuto dos diferentes campos, a divisão de recursos materiais, delimitação de espaço, horários e, ainda, a hierarquização dos saberes, ante ao *status* que possuem (ESLAND, *apud* FORQUIN, 1992).

A transcrição do trecho de uma conversa realizada entre a professora de EF e uma das pedagogas do vespertino evidencia o desafio de empreender um trabalho colaborativo, em virtude da postura de algumas professoras do CMEI:

Eu não quero professora com cara virada [...]. Eu só quero trabalhar [...]. Podemos propor coisas muito maiores para as crianças trabalhando junto. Hoje, o matutino ficou privado da experiência de ensaiar no teatro [...]. A gente vê que tem gente que quer ajudar. Teve professora que abordou os pais que não haviam assinado a autorização para a saída das crianças, dizendo: '*Assina aqui. Não vai ter problema nenhum. É aqui pertinho. Nós vamos à pé com as*

crianças'. Enquanto outras: *'Eu não li o bilhete e não sei do que se trata. Lê aí e assina'* (ANA – professora de EF).

A “leitura” dessa narrativa reforça nossa percepção de que no CMEI AMCC houve uma resistência em reconhecer a EF como área de conhecimento. A análise do contexto histórico da escola, com base nos depoimentos de professores e funcionários, aponta que a ausência de um Projeto Institucional durante anos reforçou uma metodologia de trabalho individualizado e desarticulado. No entanto, a escola retomou a proposta de um eixo articulador, com o qual as professoras deveriam se inter-relacionar, especialmente, para atender às especificidades da educação na primeira infância, que prevê a articulação entre as diferentes áreas de conhecimento, profissionais e linguagens na formação das crianças pequenas.

No campo legal, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil orientam, em seu inciso 1º, art. 8º, que as propostas pedagógicas das instituições de EI devem prever condições para o trabalho coletivo e a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança (BRASIL, 2009).

Sobre essa questão, Sayão (2002) também defende que as propostas pedagógicas da Educação Física na EI sejam integradas ao projeto da instituição, com concepções coletivas de trabalho entre os professores das diferentes áreas. Assim, é fundamental a interação entre as ideias e os sujeitos, de modo a superar o “isolamento docente” apontado por Pérez Gómez (2001) e a separação entre as diferentes áreas de conhecimento.

Dentre as condições para que o trabalho colaborativo se efetive no contexto da EI, salientamos a importância do acompanhamento pedagógico para empreender mediação entre as áreas e o tempo para a realização do planejamento coletivo em horário de expediente. Afirmamos a necessidade de uma reconfiguração no número de pessoal que atua nesse contexto, conforme o número de crianças atendidas. As narrativas abaixo expõem as angústias sentidas pelas professoras, ante os percalços que incidiram sobre as tentativas de se concretizar um trabalho colaborativo no CMEI:

Se o Pibid tivesse aqui aquele grupão, eu teria ido com as crianças, mas como pela manhã eles não estão na escola, eu esperava contar com a colaboração das colegas, mas, me senti sozinha, sem direitos,

sem apoio dos professores, das pedagogas e da outra professora de EF, que nem da sala de aula saiu para me ajudar (ANA – professora EF).

A professora Ana [EF] nos disse: *‘As outras professoras de EF entraram com boas propostas de música para o Festival de Dança. Antes estávamos com dificuldades de relação com elas, pois não propunham ideias, apenas acatavam as nossas iniciativas com o Pibid’* [...]. Sobre a parceria entre as professoras de EF, ocorreu que, antes das férias de julho, a professora de EF procurou suas colegas de área para passar o roteiro do Festival de Dança. Depois de um tempo, as docentes a questionaram o porquê de as ideias já virem prontas, sem que fossem anteriormente discutidas com elas, conforme o relato da docente: *‘- As professoras só questionaram o roteiro, que é o próprio projeto da EF, porque não estão seguindo a proposta, mas trabalhando atividades isoladas. [...] eu não sei o que elas estão trabalhando, mas elas estão à par de tudo que fazemos, porque passamos tudo pra elas’* (DIÁRIO DE CAMPO, 20-8-2015).

Os desafios para manter o trabalho articulado também incidiram no cotidiano formativo com os bolsistas do Pibid/EF/Ufes. Estar em contato com os mais experientes e vivenciar o dia a dia do professor foi, de fato, muito importante para preparar os licenciandos para o início da atividade docente, sobretudo, na prática com crianças pequenas. Nesse processo formativo, os estudantes tiveram a oportunidade de aprofundar conhecimentos, interagir com os pares e desempenhar diversas funções. Entretanto, no âmbito educativo, as colaborações só se efetivaram como potencial para fortalecer as múltiplas redes do processo, quando se constituíram como resultados da prática e opção pessoal dos sujeitos praticantes.

O trecho extraído do nosso diário de campo sugere que a falta de experiência dos estudantes em formação, em alguns momentos, dificultou a ação colaborativa na dinâmica da aula. Além disso, observamos o impasse da professora de EF para administrar os planejamentos nos tempos/espacos das intervenções e a indisposição das estagiárias da turma para contribuir:

Descemos [professora de EF e a pesquisadora] com as crianças para brincar de amarelinha. Desenhamos várias amarelinhas pelo pátio. Usamos pneus, arcos, o tapete de amarelinha [...]. Passávamos pelos grupos ensinando as crianças a brincar. Quando os bolsistas do Pibid/EF/Ufes chegaram, solicitamos que nos auxiliassem na dinâmica da aula, pois as crianças aguardavam, ansiosas, a sua vez de brincar e outras se dispersavam [...], mas eles não tiveram iniciativa [...]. As estagiárias das turmas também não se prontificaram. Estávamos em seis adultos e, mesmo assim, as crianças permaneceram, grande parte da aula, em filas [...]. Nesse dia, também sentimos dificuldade de acompanhar o planejamento dos estudantes, pois nem sempre eles nos enviavam seus planos de

aula com antecedência. A professora de EF ficou de 5 a 10min. conversando com os bolsistas sobre a aula que, na sequência, conduziram [...]. Por mais que solicitássemos o planejamento com antecedência, às vezes, era na hora da aula que conhecíamos a proposta e pensávamos como inseri-la dentro do projeto e de um contexto [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 18-6-2015).

Sabemos que o trabalho educativo com as crianças se qualifica com as parcerias entre os sujeitos escolares e as ações colaborativas são fatores centrais para enfrentar os problemas complexos do cotidiano na tessitura das redes de conhecimentos. Entretanto, as interfaces estabelecidas entre os indivíduos que vivem práticas diferenciadas na dinâmica curricular muitas vezes se constituem como redes de desafios, dado o contingente a ser administrado.

Reconhecemos a importância do acompanhamento de profissionais habilitados na área e do conhecimento para o ensino, no processo formativo para a mediação educacional. Contudo, o exercício da docência também exige empenho. Segundo Formosinho (2002, p. 49), “[...] cultivar as disposições para ser, saber, sentir e agir em contexto é um desafio que requer processos de sustentação e colaboração, pois não se faz no isolamento”. O exercício da docência, com situações que demandam interação e busca coletiva para solucionar problemas de interesse do grupo, pode amenizar situações, como a falta de expediente, sentida na atividade educacional com os bolsistas e as estagiárias.

Em uma dessas ocasiões em que tivemos dificuldades para obter o apoio do grupo de professores para a realização de uma tarefa, o auxílio da família foi a condição para a concretização do trabalho. O trecho retirado do nosso diário de campo mostra que a professora do Grupo 6D, responsável pela atividade de construir uma biblioteca, solicitou ajuda à EF para, juntamente com as crianças, as famílias, os bolsistas do Pibid/EF/Ufes e a pesquisadora, protagonizarem uma ação colaborativa:

Diante dos pais e das crianças, no instante de iniciar a arrumação da biblioteca, a pedagoga pediu que a professora do Grupo 6D convidasse os outros Grupos do CMEI para participar daquela tarefa, mas a professora contestou: *‘na reunião de professores, eu coloquei as demandas e perguntei quem desejaria ajudar, mas ninguém se prontificou. Agora, em cima da hora, não vou fazer isso. Não vou alterar a programação que já fiz com a EF’* (DIÁRIO DE CAMPO, 1-10-2015).

Para estruturar a ação de montar a biblioteca, a professora do Grupo 6D se reuniu algumas vezes com a de EF. Dentro dessa proposta, as docentes idealizaram realizar oficinas com as famílias. Subsidiadas pelos bolsistas, as professoras e a pesquisadora, as mães e as crianças contribuiriam com a decoração da cortina, a confecção dos móveis e a organização dos livros. Os pais ficariam responsáveis para manusear a furadeira e prender os caixotes e o varão da cortina. A Imagem 40 mostra a integração entre os diferentes sujeitos. Na primeira foto, está o registro do planejamento realizado entre as professoras. As outras imagens indicam as ações colaborativas empreendidas com as crianças, as famílias e a escola:

Imagem 39 — Colaboração para montar a biblioteca



Fonte: Acervo da pesquisa.

Conforme observado ao longo dessas análises, a concepção do currículo, como uma rede de construção, articulação e produção de conhecimentos, materializou-se em frente às reais condições do cotidiano, às limitações, às culturas instaladas e aos sujeitos. Nas práticas da EI, compartilhamos o currículo que é tecido nas/com as adversidades do contexto, considerando a sua dimensão complexa, mutante, formada pelas múltiplas redes de subjetividades dos sujeitos praticantes, suas experiências, concepções e culturas. Conforme Macedo *et al.* (2004, s/p),

O grande tapete que é o currículo de cada escola [...] nos enreda com os outros formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós mesmos temos de escola.

Apostar na trama de uma proposta curricular articulada pressupõe reconhecer que a produção do conhecimento em rede se dá por meio de diferentes caminhos, atravessados pela imprevisibilidade do cotidiano, os percalços das relações, a acomodação, as intransigências e os modos revelados pelos sujeitos e suas culturas.

Durante esse percurso, nossas ações colaborativas se deram na tentativa de alargar o âmbito das interações e integração com as crianças e as famílias, mas, sobretudo, entre os profissionais do CMEI. Consideramos que a educação da infância se efetiva pelo reconhecimento de que há uma multiplicidade de saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em relação, mesmo que haja a especialização em um determinado campo. Existem questões que são próprias da área de conhecimento que se leciona, mas outras que podem dialogar com outras áreas científicas, na relação de complementaridade ou de heterogeneidade. Nesse intuito, sempre que podíamos, chamávamos a atenção para essa questão. Buscávamos sensibilizar as pedagogas e as professoras de sala e de área para a importância de efetivar parcerias, em prol de ampliar as experiências formativas para as crianças.

As experiências até aqui descritas explicitam um cotidiano vivido, concreto e real. São fios e nós tecidos no cotidiano das ações, no calor das possibilidades ou ausências de relações e interações entre os sujeitos. Algumas dessas operações foram previamente idealizadas e planejadas, outras se constituíram ou se remodelaram na efemeridade do contexto. Nessa idiossincrasia, o currículo se constitui. Conforme Barbosa (2009, p. 56-57),

Um currículo não pode ser previamente definido, ele só pode ser narrado. O currículo acontece no tempo da ação. Ele emerge do encontro entre famílias, crianças e docentes. Nesse encontro as famílias e as crianças trazem valores, saberes culturais e experiências [...]. As escolas oferecem modos de gestão e organização dos ambientes escolares [...]. Os docentes e demais profissionais trazem da sua formação profissional concepções de teorias e práticas pedagógicas que orientam sua ação.

Desse modo, são tecidas as redes de saberes e fazeres que endossam a atividade complexa, simultânea e permanente de praticar o cotidiano e enredar ideias, ações, sujeitos, histórias e culturas. Inferimos, a partir dessas experiências, que o medo de ousar e sair do lugar é o principal fator que limita o avanço da escola em relação ao seu trabalho ou Proposta Político-Pedagógica. Nosso esforço para materializar uma prática curricular articulada na EI evidenciou, de modo contundente, a relevância do apoio, fomento e condições para a materialização do trabalho colaborativo. Da mesma forma, o engajamento de cada sujeito praticante do cotidiano, conforme a sua função e especificidade, mostrou-se substancial para a produção do conhecimento em rede.

Segundo Macedo *et al.* (2004), é a partir da existência de múltiplas e complexas relações entre os indivíduos que vivem práticas diferenciadas e criam conhecimentos diversos que se pode pensar a produção do conhecimento em rede e a sua relação com o espaço/tempo escolar educacional mais amplo. Entretanto, nas atuais circunstâncias em que a EI se organiza, concretizar essa tarefa tem sido cada vez mais difícil. A autonomia concedida às instituições de ensino para a elaboração da própria dinâmica curricular abre espaços, em maior ou menor grau, para a viabilização de projetos coletivos. Nesse ensejo, a trama de propostas colaborativas pode ser fortalecida pela consistência dos emaranhados e nós consolidados ante as relações de poder ou, sutilmente, entremeada pela fragilidade dos alinhavos que a compõem.

A construção de cada escola, mesmo que inserida em circunstâncias histórico-culturais mais amplas, é sempre uma versão local/particular, dada a especificidade dos contextos e sujeitos que a integram. Dentro de cada expressão local se instituem as relações de forças; entrecruzam-se tradições, pensamentos, ideais; determinam-se as prioridades administrativas, curriculares, as condições para o trabalho, enfim, constituem-se tramas concretas no modo como se pratica a educação. É nos cotidianos das ações que se estabelecem as lutas entre os saberes e práticas, o tradicional e as novas alternativas, o real e o imaginário, em contraposição aos determinismos e linearidades.

4.3.1 Mudança de representação sobre a Educação Física no cotidiano compartilhado

O trabalho pedagógico com temáticas oriundas da cultura popular na EF, associado às parcerias estabelecidas com algumas professoras, as crianças, as famílias e a Universidade, por meio do Programa de Iniciação à Docência (Pibid/EF/Ufes), contribuiu, significativamente, para que houvesse uma mudança de representação sobre a EF naquele cotidiano.

Para compreender essa questão, apoiamo-nos na teoria das representações sociais proposta por Serge Moscovici (1978). Segundo o autor, representações sociais são construções que os indivíduos elaboram para entender o mundo e se comunicar. São percepções que repercutem nas formas de pensar e agir, bem como nas atividades comunicativas produzidas nos grupos sociais ou na interação com outros grupos. “[...] Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

As representações se originam dos processos de interlocução entre os sujeitos de uma comunidade. Por meio delas, é possível identificar as ideias e ações produzidas pelos indivíduos nas suas práticas de convivências coletivas. As representações sociais se evidenciam nas opiniões, atitudes, comportamentos e outras formas de expressão das pessoas, no cotidiano. De acordo com Mello *et al.* (2012, p. 446), “[...] É por meio de sua interação e negociação com as representações sociais que o indivíduo se situa no mundo, constrói sua identidade, sua forma peculiar de ser e de pensar, bem como de agir”. As representações sociais constituem um campo de conhecimento e prática dos indivíduos.

Alves-Mazzotti (2000, p. 59) afirma que

[...] as representações sociais não são apenas ‘opiniões sobre’ ou ‘imagens de’, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particular, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos que determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores e das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas.

Uma representação social é sempre identitária, pois está diretamente relacionada com a história de vida do sujeito, suas experiências e conhecimentos. No contexto compartilhado, identificamos as professoras, as crianças, as famílias e outros agentes escolares no movimento de indicar saberes e experiências da vida social, familiar e profissional, produzidos dentro e fora da escola. Na dinâmica de trocas, comparações, ações e retroações, o currículo se constituía e as representações eram captadas. O reconhecimento desses elementos nos permitiu identificar mecanismos para estabelecermos relações com os diferentes sujeitos e compreender os entraves e desvios observados no dia a dia escolar.

A narrativa abaixo esboça a opinião da professora de sala sobre o trabalho desenvolvido pela EF e pelo Pibid/EF/Ufes naquele cotidiano educacional, no ano de 2015. As ações da EF observadas pela professora, associadas às representações que as crianças revelavam em sala de aula, contribuíram para que a docente constituísse nova representação sobre a EF, a ponto de compartilhá-la em outro CMEI:

Este ano principalmente! Porque, pra falar a verdade mesmo, um trabalho como esse na EF, a gente está vendo esse ano. As crianças trazem para a sala o tempo todo, até porque eu dialogo com elas. Eu dou oportunidade para elas relatarem. Então, o que eu posso falar deste ano é que a EF foi fantástica para elas. E o desenvolvimento delas foi muito legal. Acho que a questão do Pibid ter vindo trouxe “gás”, vida, experiências novas. Por exemplo, eu estava conversando com a professora de EF de outro CMEI onde trabalho, sobre a aula que vocês fizeram com o *skate* [...]. Ela me disse que lá o *skate* é proibido. E eu perguntei: *‘Como assim? Você não vai soltar a criança numa rampa, mas possibilitar a ela sentar, empurrar, puxar. É uma oportunidade de trabalhar o equilíbrio de forma nova [...]’*. E vocês [EF] trouxeram isso pra cá. O *skate*, a corda, a bola [...]. Então, assim, eu sou abelhuda e fico vigiando [...]. A gente [professora e as crianças] faz uma troca de ideias e isso que eu pude observar. Eu, particularmente, este ano. Eu até relato nos outros lugares que eu vou que a experiência [EF] foi muito boa (ROSA – professora do Grupo 5C).

O relato da professora, além de nos permitir captar sua visão otimista em relação às ações empreendidas pela EF, denota uma representação conveniente ao uso dos elementos da cultura popular na EI. A docente reconhece que as brincadeiras realizadas com a corda, a bola e as experiências com o *skate* na escola trouxeram inovação às práticas corporais desenvolvidas naquele contexto. Inferimos que, ao defender o uso do *skate*, no outro CMEI onde leciona, no qual essa prática é

proibida, a professora aparenta uma ampliação no “modo de ver” a cultura popular como possibilidade formativa na EI. A docente destaca a produção de sentidos e os campos de experiências potencializados pelos saberes da cultura popular para as crianças.

A representação social facilita a comunicação e determina pensamentos e atitudes nos sujeitos. No cotidiano compartilhado, a identificação desses fatores permitiu a compreensão e análise do contexto e indicou possibilidades de encaminhar trabalhos coletivos na prática escolar. A Imagem 41 mostra o painel da EF exibido no CMEI, como meio de compartilhar com a comunidade os trabalhos desenvolvidos com as crianças. Esse recurso também contribuiu para que a comunidade esboçasse sua representação sobre a EF. Na sequência, as narrativas apontam que houve uma mudança de representação das famílias e da professora de sala em relação à EF. Essas concepções ampliaram os canais de diálogo entre os diferentes segmentos de pais, crianças e escola:

Imagem 40— Painel do projeto da Educação Física



Fonte: Acervo da pesquisa.

Nossa! Quando eu vi o painel da EF, eu fiquei encantada. A princípio eu não sabia que se tratava de uma exposição da EF, mas, quando eu soube, fiquei mais encantada ainda! (NARRATIVA – mãe de criança do Grupo 6D).

Aquele painel [...] Nossa! Eu achei lindo aquele painel. No dia que eu cheguei e vi aquele painel [...]. Eu não me atentei que era da EF, mas quando eu percebi que era, eu falei: Nossa! (NARRATIVA – mãe de criança do Grupo 5C).

Eu queria saber o que vocês [professora de EF e pesquisadora] estão ensinando na EF, porque minha neta só quer ficar de cabeça para baixo. Eu não sei se ela viu na televisão ou se foram vocês que

ensinaram a ela. Eu filmei esse painel da EF para mostrar para a minha filha [mãe da criança] porque ela viaja muito e não tem tempo para acompanhar (NARRATIVA – avô de criança do Grupo 5D).

O que a família viu do desenvolvimento das crianças [...] só trouxe relatos positivos [...] da EF, do projeto coletivo que eles conseguiram perceber [...]. Então, foi legal! Igual eu estou falando, eu trabalho de forma 'puxando', tentando 'puxar' [das crianças, o conteúdo do seu interesse]. E aí conseguimos fazer chegar em casa isso e [...] ter esse retorno positivo. [...] Se a gente conseguir manter, no ano que vem, essa proposta da EF, desse projeto, mas de uma forma mais amarrada, a gente tem possibilidade de trabalhar, fazer um trabalho legal, mas aí o grupo precisa estar mais aberto [...] (ROSA – professora do Grupo 5C).

A análise desses dados, associada às nossas observações no cotidiano, permite-nos afirmar que a representatividade da EF para as crianças e seus familiares é decorrente da dimensão e significado do trabalho implementado na escola, com o apoio dos alunos do Pibid/EF/Ufes.

Ao perceber a representatividade da EF, a professora do Grupo 5C demonstrou uma propensão ao trabalho articulado com essa área. No decorrer de nossa inserção e no depoimento da docente, observamos que ela utilizava o diálogo com as crianças para extrair delas elementos que revelassem suas identificações e inserir em suas propostas pedagógicas. Isso pode ser percebido em sua fala, pelas expressões “trabalho puxando”, “tentando puxar”. Essa estratégia da professora favorecia que as crianças desenvolvessem a oralidade para falar de suas experiências, de modo que essas narrativas repercutiam em casa.

Entretanto, só percebemos, na professora, uma abertura à articulação com a EF após o reconhecimento das ações pedagógicas dessa área pelas crianças e suas famílias. Essa circunstância desencadeou uma mudança de mentalidade e despertou, em algumas docentes, o desejo de compor um trabalho articulado com essa área.

No cotidiano compartilhado, também observamos que a forma como a EF se consolidou contribuiu para a constituição de novas representações sociais sobre essa área. A representação social da EF, potencializada pelas ações e eventos promovidos no trabalho pedagógico com a cultura popular, repercutiu numa mudança de representação sobre a mediação desse campo profissional no CMEI.

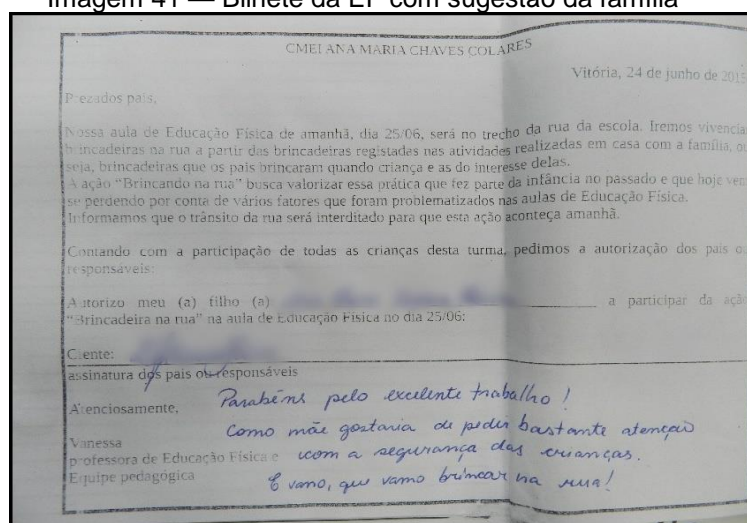
Após algumas ações, como o Festival de Dança e outros eventos que a gente promoveu, as nossas atitudes [...], 'a ficha caiu' e viram que, realmente, o que a gente [EF] se propôs a gente fez. Perceberam que o que apresentamos no papel colocamos em prática. A partir daí, que eles [escola] acreditaram [...] Na questão das brincadeiras culturais juninas em que a EF envolveu todo o CMEI, como repercutiu! Como foi positivo para as crianças! Trouxe as crianças e outros profissionais para mais perto do trabalho da EF (GRASI – professora de EF).

O Festival de Dança teve um padrão de organização que, até então, nós não tínhamos. Foi muito bacana, apesar de tudo que aconteceu, das dificuldades que a Educação Física sofreu, do que as professoras passaram. Tudo que foi feito elevou um padrão de organização [...], de se pensar algo maior para as crianças, as famílias, para o desenvolvimento (JOÃO – diretor).

Consideramos que a cultura popular ampliou as possibilidades de a EF empreender ideias e ações que representassem a identidade daquele grupo. As representações denotam os sentimentos e assimilação daqueles sujeitos em relação à sua realidade. Nesse sentido, vimos a dança e as brincadeiras populares como fatores que potencializaram as ações coletivas entre as próprias professoras de EF. Destacamos a proposta de brincar na rua, que deu à família estímulo para sugerir sobre as ações pedagógicas da EF.

Os campos de experiências com a cultura popular favoreceram tantos feitos que evidenciaram o trabalho realizado pela EF e novas representações sobre essa área de conhecimento. A temática da cultura popular também inspirou formas de interlocução entre as famílias e o CMEI. A Imagem 42 evidencia uma dessas aproximações. Por meio de um bilhete enviado à família, uma mãe registra à caneta a seguinte descrição: *“Parabéns pelo excelente trabalho! Como mãe, gostaria de pedir bastante atenção com a segurança das crianças. E vamo que vamo brincar na rua!”*

Imagem 41 — Bilhete da EF com sugestão da família



Fonte: Acervo da pesquisa.

A análise desse dado nos traz pistas de uma representação favorável às ações com a cultura popular, idealizadas pela EF. A família parabeniza a iniciativa e, apesar do receio quanto à realização da atividade na área externa à escola, demonstra confiança na equipe de professores e motiva a concretização da proposta. Da mesma forma que ocorreu em outras ações já sinalizadas, como a construção coletiva do livro, o Festival de Dança e a casa de tijolinhos, a mensagem da mãe no bilhete é fruto do trabalho articulado entre a EF e a família. Os pais atuam com liberdade para sugerir e demonstram ciência e apoio aos trabalhos desenvolvidos com as crianças.

É importante destacar que, no contexto compartilhado, a cultura popular incrementou as intervenções na EF. Os campos de experiências com as expressões culturais fomentaram uma diversificação de propostas criativas implementadas com as crianças e a comunidade escolar. A cultura popular se consolidou como fator de forte identificação pessoal e social dos sujeitos praticantes. A apropriação das brincadeiras, danças e jogos do universo da cultura popular ampliou o repertório de possibilidades, saberes e estratégias metodológicas, permitindo que as crianças e a comunidade se percebessem como sujeitos sociais, pertencentes a uma cultura, que reproduzem e transformam.

Vemos que fatores que indicam a pertença a um determinado grupo, como as expressões da cultura popular, potencializam a produção de sentidos e significados nos sujeitos sociais. A cultura popular, na sua diversidade de elementos e formas de

manifestação, aponta para novas maneiras de explorar as realidades e produzir novas culturas. Da mesma forma, colabora para a afirmação de fatores que compõem as identidades.

Dada a diversidade de formas de expressão das culturas populares, pode haver mudanças nas representações em relação ao conhecimento e ao modo/maneira de trabalhá-lo em determinado contexto. A inserção de um “objeto novo”, conforme Crusoé (2004), provoca uma modificação no universo representacional do sujeito. Entretanto, isso varia conforme a relevância desse objeto, seu interesse para o grupo em relação ao contexto imediato, ao passado e à expectativa do futuro.

Consideramos que as manifestações da cultura popular podem se constituir como objeto capaz de promover alteração no contexto social mais amplo e, no universo particular, no campo das subjetividades. São elementos que tanto podem favorecer a produção de sentidos e significados nos sujeitos, como reforçar a representação como processo socialmente elaborado/compartilhado, com o objetivo de dar sentido à novidade e estabelecer comunicação. Conforme Moscovici (2003), a cultura não compartilha da ausência de sentido, por isso o esforço pessoal de cada um de tornar tudo familiar.

Segundo Spink (1997), existem três contextos de temporalidades diversificadas aos quais recorreremos para dar sentido às nossas experiências cotidianas: o contexto cultural, marcado pela história das mentalidades; o contexto social, do tempo vivido no perímetro da história pessoal; e o contexto interacional, no tempo curto da interação que vivemos, como num presente que se renova constantemente.

No ambiente compartilhado, a atenção às formas de representação nos permitiu compreender, no presente, a construção da realidade e a supor futuras concepções e atitudes naquele cotidiano. As narrativas seguintes apontam para essa questão. Por meio da fala da professora de EF e do bolsista do Pibid/EF/Ufes, observamos uma modificação na maneira como esses sujeitos identificaram as representações sociais da comunidade escolar, em relação à EF, e sinalizaram mudança dessas representações para contextos futuros, no que se refere ao envolvimento nas ações da escola e da EF.

Eu acredito que quem chegar no ano que vem, para trabalhar com a EF aqui, vai encontrar um território mais justo para se fazer uma EF bacana, porque a gente conseguiu respeito, como profissional (GRASI – professora de EF).

O trabalho que a gente fez e mostrou para a comunidade foi elogiado pelos pais das crianças, professores e pelos colegas do Pibid. Isso mostra que houve reconhecimento pelo esforço que empreendemos (BOLSISTA D. – Pibid/EF/Ufes).

Os estudos de Crusoé (2004) sobre as representações sociais em interface com a educação mostram que, do conjunto composto pelas observações e relatos, surge um tipo de conhecimento. São saberes advindos dos intercâmbios, dos diálogos, das impressões, que revelam as atribuições de sentidos e o que um determinado grupo pensa sobre alguma situação específica. As representações têm relação direta com o contexto de inserção e as experiências dos sujeitos, mas, também, no imaginário, nas expectativas, nos projetos. Daí a importância de se “olhar para trás” e se considerar o contexto histórico em que as mentalidades se formaram e, da mesma forma, se ater ao futuro e às possíveis direções que se projetam.

Desse modo, percebemos que o entendimento das representações sociais inseridas no vasto contexto do presente e da história avanta possíveis direções a serem tomadas a partir das diversas maneiras de pensar/comunicar. Sem o conhecimento dessas dimensões, temporais e culturais, torna-se ainda mais difícil, a tarefa de educar com produção de sentidos e por meio de um trabalho articulado.

4.3.2 A relação dialógica da Educação Física com o Pibid/EF/Ufes

Para viabilizar as ações colaborativas no cotidiano do CMEI, a EF manteve, nos bastidores, um trabalho de articulação com/entre os pibidianos. Com encontros semanais para formação, estudos e planejamentos, a EF, representada pela professora da escola, a pesquisadora e o coordenador do Pibid/EF/Ufes, preocupou-se em manter os bolsistas a par das ações empreendidas na escola e em outras que estavam programadas. Dessa maneira, a EF conservou o seu propósito de estreitar relação/diálogo com os diferentes sujeitos (crianças, famílias, professores e bolsistas).

A Imagem 43 retrata um dos encontros de planejamento/formação com o Pibid/EF/Ufes. Na ocasião, além dos estudantes, estavam presentes o coordenador, a pesquisadora e a professora de EF, supervisora do programa. Conforme mostrado na cena, a professora de EF apresenta um quadro com a descrição das propostas pedagógicas de cada dupla de bolsistas. O material elaborado pela professora favoreceu a visualização do contexto macro e da dimensão das ações empreendidas no CMEI. Da mesma forma, mostrou pontos de articulações já efetivados e indicou outras possibilidades, com outras áreas de conhecimento.

Imagem 42 — Professora de EF na articulação com os bolsistas do Pibid/EF/Ufes



Fonte: Acervo da pesquisa.

A ação preconizada pela EF de manter encontros semanais com os estudantes convergiu com os pressupostos do Pibid.⁶² Além de valorizar a centralidade das práticas nos processos formativos, na inter-relação com o contexto de mediação profissional, o programa estabelece, como eixos centrais do processo, a investigação/formação na produção de conhecimento, a pesquisa como eixo de formação/atuação docente e a relação colaborativa entre a Universidade e a Educação Básica (ESTEBAN; ZACCUR, 2002).

Nesse contexto, as reuniões com os bolsistas favoreciam que eles apresentassem suas dificuldades, buscassem soluções, compartilhassem experiências e aprofundassem conhecimentos nos estudos sobre a EF e a cultura popular na EI. Nos encontros, os bolsistas também eram orientados quanto à importância de registrar suas práticas, por meio de portfólios, imagens, vídeos e

⁶² Ver em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

outros. Recebiam um retorno em relação às suas aulas, discutiam ideias, liam textos, planejavam e confeccionavam materiais para as intervenções. A Imagem 44 mostra alguns encontros formativos com a professora de EF, o coordenador, a pesquisadora e os bolsistas em atividade.

Imagem 43 — Encontros formativos com o Pibid/EF/Ufes



Fonte: Acervo da pesquisa.

As narrativas dos bolsistas denotam que as experiências com o Pibid contribuíram de forma positiva para o amadurecimento profissional. Percebemos, em suas falas, o resultado da nossa ação colaborativa para a formação docente deles. Observamos, ainda, a satisfação que demonstraram por participarem do programa e o quanto essa oportunidade agregou nas suas maneiras de conceber o trabalho educativo com os diferentes sujeitos no cotidiano escolar. O esforço do grupo para desenvolver ações colaborativas e articuladas nos contextos micro e macro da mediação foi reconhecido pela coordenação do Pibid/EF/Ufes:

Trabalhar dessa maneira [Pibid] facilitou muito o diálogo com os outros professores. Apesar de, no coletivo, ter sempre uma resistência, eu acho que são trabalhos assim [Pibid] que vão quebrando as barreiras dentro do coletivo (BOLSISTA D. – Pibid/EF/Ufes).

Eu acho que cresci bastante no programa, foram muitas dicas que a professora de EF nos dava durante e após as aulas. Tem muita coisa que eu preciso mudar ainda, a timidez [...], mas vejo que estou

evoluindo bastante. Vejo que estou conseguindo caminhar (BOLSISTA T. – Pibid/EF/Ufes).

Desde o porteiro, o cozinheiro [...], percebia que todos ali reconheciam e respeitavam o trabalho com as crianças (BOLSISTA O. – Pibid/EF/Ufes).

A gente vivenciou muito isso também. Até a tia da cozinha, quando viu a gente trabalhando o congo, quis participar (BOLSISTA M. – Pibid/EF/Ufes).

Desenvolver essa relação positiva com todos os sujeitos só colabora para que a gente consiga estabelecer parcerias dentro daquele contexto. As resistências existem, mas, às vezes, elas partem de nós. É preciso se preocupar em conquistar desde os mais simples da escola, passando pelas crianças, professor, diretor, família etc. Essa relação colaborativa que a gente conseguiu entre nós também se desenvolveu na escola e avançamos, já que a gente também está aprendendo a ser/fazer o Pibid (COORDENADOR do Pibid/EF/Ufes).

Desse modo, os encontros permitiam aos estudantes se situar em relação ao contexto macro da inserção, planejar ações coletivas, bem como se manterem coesos com o projeto de ação da EF com a cultura popular. A narrativa do bolsista do Pibid/EF/Ufes denota que os espaços formativos foram essenciais para assegurar o trabalho articulado com o coletivo.

Apesar da dificuldade de trabalhar no coletivo, o coletivo sempre saiu. Nunca deixou de acontecer. Foi muito legal esse trabalho com o Pibid, porque a gente estava sempre discutindo. A gente não tinha só a intervenção de Educação Física, a gente tinha o planejamento na escola e para além da escola. Tínhamos o planejamento aqui, na Ufes, na sala do Pibid, e isso mostra o quanto o trabalho, a todo momento, estava pautado no coletivo (BOLSISTA D. – Pibid/EF/Ufes).

Apesar do reconhecimento da importância dos encontros formativos, as relações entre a professora de EF, o coordenador do Pibid/EF/Ufes, a pesquisadora e os bolsistas também foram permeadas por momentos de resistência ao trabalho colaborativo.

A professora de EF destacou que reconhece o perfil do bolsista D., em relação a outros gostos/estilos de aula, mas que ele precisa se abrir ao coletivo e colocar sua proposta. *‘Quando o conteúdo dança entrou parece que você pisou no freio’* (DIÁRIO DE CAMPO, 18-9-2015).

Eu estou desanimada. Me sinto como apoio da professora de EF. Não me sinto contemplada com a maneira como as aulas/coisas estão se dando (BOLSISTA M. – Pibid/EF/Ufes).

A proposta de realizar o Festival de Dança foi idealizada por mim, mas eu sentei com cada dupla de bolsistas pedindo sugestões. No

começo, M. e D. pareciam ter abraçado a ideia do trabalho, mas depois que as crianças indicaram que não se identificaram com aquela dança, ao invés deles buscarem motivar as crianças, eles se renderam com elas (ANA – professora de Educação Física).

Supomos que algumas dessas resistências se deram em virtude da disputa de poder presente entre os bolsistas e a professora de EF, além da atitude resistente daqueles que não se abriam ao diálogo. Isso pode ser percebido, especialmente, no processo de criação da dança para compor o Festival da escola. A forma/maneira como esse trabalho se estabeleceu, especialmente, com o Grupo 5C, desagradou à dupla de bolsistas. Para eles, as crianças não tiveram uma atitude protagonista e, da mesma forma, eles se sentiram desvalorizados nas suas colocações/contribuições.

Estamos treinando as crianças e eu não consigo incluir meu estilo de aula no estilo da professora [de EF]. É o meu estilo de aula. E a criança? Por que eu não posso desenvolver o meu estilo de aula de dança? Não tenho dúvida de que ela [professora de EF] é uma professora comprometida, mas às vezes peca pelo excesso [...]. Não tô feliz nesse processo. Me sinto só de apoio. Estou aqui auxiliando aquilo que a professora de EF diz que é necessário. Eu não tenho protagonismo (BOLSISTA M. – Pibid/EF/Ufes).

A descrição abaixo foi retirada do nosso diário de campo e evidencia a “disputa” de poder estabelecida entre a bolsista e a professora de EF, quanto à autonomia para encaminhar as ações pedagógicas com a turma:

A bolsista M. disse: *‘Se a aula é minha, eu deveria ter sido a professora da turma para trabalhar a dança com eles’*. A professora de EF retrucou: *‘A turma é minha’* e M., novamente, disse: *‘No contexto do Pibid, a turma é minha’*. A professora de EF ponderou que a bolsista deveria ter dividido com ela a sua proposta para a turma, antes de passar para as crianças, mas a bolsista considerou que não teria que perguntar, antes, à professora (DIÁRIO DE CAMPO, 18-9-2015).

Em algumas dessas situações, entrevistamos mediando conversas entremeadas com os estudantes e a professora. Atuávamos junto no processo de construção das danças. Nos bastidores, também refletíamos a questão com a professora, mas, em outros momentos, sentimos que o trabalho colaborativo com os bolsistas não prosseguia em virtude da omissão e resistência deles em compartilhar suas propostas e/ou acatar nossas sugestões.

Apesar dos conflitos e resistências para a efetivação do trabalho colaborativo, a coordenação do Pibid/EF/Ufes reconhece o papel central da professora de EF na implementação das ações articuladas entre os diferentes sujeitos, naquele cotidiano. A narrativa seguinte evidencia essa questão: “A EF provoca, tensiona, promove dentro daquela escola. Não é um apêndice. A principal responsável por essa ação é a professora de EF. É ela a responsável por essa realidade que se colocou lá” (COORDENADOR do Pibid/EF/Ufes).

As experiências compartilhadas no cotidiano denotam o papel central ocupado pelo sujeito na consolidação de um trabalho articulado. O canal da articulação é o sujeito. É ele quem determina, traça objetivos, persegue ideais, identifica os obstáculos, enfrenta, constrói relações e busca parcerias. Desse modo, não é a EF ou outra área de conhecimento que implementa o trabalho articulado, mas os sujeitos praticantes, em relação. Daí a importância de processos formativos como esse oportunizado pelo Pibid/EF/Ufes, cujos pressupostos preveem que a formação docente se estabeleça com base em experiências colaborativas e na inter-relação no campo profissional entre os estudantes, a Universidade e a escola.

Nesse intuito, conforme os princípios e visão da educação, desde o início do processo formativo, é possível desenvolver nos futuros professores uma predisposição ao trabalho articulado e coletivo. Formar o professor com o entendimento de que ele é a “peça” fundamental para gerar trabalhos articulados e, conseqüentemente, promover as modificações necessárias no cotidiano educativo.

Para tanto, refletir sobre a própria prática é condição significativa e essencial para permitir mudanças de caráter qualitativo nas ações pedagógicas e interpessoais, tramadas no contexto. Com base nessa compreensão, é que ações coletivas encontram espaços de se consolidar no cotidiano praticado. Em nosso estudo, evidenciamos, na narrativa da professora de EF, a sua percepção em relação ao trabalho articulado. Para ela, a prática colaborativa se constitui como algo inerente à sua atividade e experiência ao longo da sua trajetória profissional:

Eu nunca trabalhei de outra forma. Aliás, eu nem sei fazer de outro jeito. Eu sempre trabalhei assim, buscando articular, atenta ao projeto da escola e desenvolvendo ações na EF, em parceria com outros professores. Mas aqui, neste CMEI, eu sinto dificuldade. Parece que as pessoas daqui não sabem trabalhar dessa forma (ANA – professora de Educação Física).

As dificuldades sentidas pela professora não inibiram suas iniciativas para construir esse entendimento entre os sujeitos naquele contexto. Ainda mais se considerarmos sua trajetória profissional, que inclui trabalhos no âmbito da formação docente no município, cujo documento orientador para a EI prevê o trabalho coletivo como um princípio pedagógico:

Uma organização administrativa e pedagógica deve desvincular-se da lógica da divisão do trabalho, da sua fragmentação que terminam por descaracterizar o todo em relação às partes, e as partes em relação ao todo (UM OUTRO OLHAR, 2006, p. 3).

Consideramos, ainda, que o diálogo com as culturas ordinárias do contexto e a proposta de uma EF que ultrapassasse os “moldes” previstos para a educação formal repercutiram positivamente na adesão ao trabalho articulado e colaborativo entre os diferentes sujeitos do cotidiano. A articulação com o Pibid/EF/Ufes, o reconhecimento das famílias, a parceria de algumas professoras e a repercussão de uma EF para além da escola foram alguns fatores que ampliaram e/ou abriram novas possibilidades de implementação do trabalho articulado naquele contexto. Assim, conforme Sarmiento (2002a, p. 279),

O trabalho docente não é um trabalho solitário do professor na sala de aula, mas é o trabalho de uma equipe, e só é susceptível de ser realizado enquanto for o trabalho de uma equipe que se coordena, que se articula, que se combina e que atua em conjunto.

Nessa perspectiva, consideramos que é possível conceber a educação como uma “política de vida”, cujo primeiro passo consiste em pensar o trabalho docente como um trabalho de grupo, colaborativo e participativo.

4.3.3 A relação dialógica da Educação Física com as crianças e as famílias

Com as crianças, a EF buscou uma atitude de ausculta da sua “voz”, não apenas da fala, mas das suas múltiplas linguagens. Conforme Malaguzzi (1999), a criança tem cem (e ainda mais) linguagens. Rocha (2008) destaca a importância de se ampliar a abrangência dos termos *ouvir* e *escutar*, especialmente, quando se trata de crianças. A autora pondera que o termo *ausculta* extrapola o sentido de percepção auditiva e recepção da informação. Envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. “Quando o outro é uma criança, a linguagem oral não

é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais” (p. 45). Daí a importância de se considerar as diferentes formas de comunicação expressas pelas crianças.

Nesse entendimento, dedicamo-nos, de modo especial, a captar as práticas de comunicação *das e com* as crianças no movimento da sua enunciação (CERTEAU, 1994), que é a fala em ato, e a perceber/registrar suas expressões, reações, momentos de choro, de euforia, os gestos, entonações etc. Consideramos que

É preciso escutar para compreender o que elas (nos) dizem, a partir da auscultação da sua ‘voz’, onde a escuta das e com as crianças reclama, sobretudo, ensaiar (me) (n)uma nova atitude epistemológica, a da escuta sensível (BARBIER, 1993) que ‘supõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa no seu lugar, começa por reconhecê-la no seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa’ (FERREIRA, 2003, p. 152).

Para o exercício dessa “escuta sensível”, no intuito de compreender as crianças como “pessoa complexa” (FERREIRA, 2003), as rodas de conversas, “rodinhas”, se constituíram como importantes espaços de estímulo à oralidade dos pequenos e percepção das suas expressividades.

As rodas de conversa são momentos que ocorrem nas instituições de educação infantil com o objetivo de oportunizar às crianças a prática da linguagem oral, por meio da expressão de suas ideias e opiniões sobre diferentes assuntos pertinentes à faixa etária do grupo. Com a coordenação e/ou mediação do professor, as crianças sentam-se em círculo para conversar sobre diversos temas que dizem respeito ao seu cotidiano, situações vivenciadas na própria instituição, na família ou outro grupo de convivência social. Também decidir propostas a serem desenvolvidas coletivamente pelo grupo, expor pontos de vista e observação e/ou apreciação de fotografias ou obras de arte, dentre outros (GARANHANI; MARTINS; ALESSI, 2015, p. 325).

Em nossas mediações, adotamos a rodinha como meio de iniciar a conversa com as crianças, de olhar e falar, estando no meio e na altura delas. Nesses momentos, a disposição espacial favoreceu um diálogo mais próximo com os pequenos e pudemos ouvir seus relatos e opiniões, identificar o repertório cultural do seu meio de convivência. Isso nos permitiu captar os cochichos que surgiam entre eles e acumular referenciais que nos possibilitaram, ao longo do processo, compreendê-los de modo mais abrangente. Em rodinha, a EF introduziu

conhecimentos, identificou meios de estabelecer comunicação com as crianças e criou contextos para a sua mediação.

A Imagem 45 mostra um momento de rodinha de conversas com os pequenos. Nela, é possível perceber algumas crianças com o braço levantado, sinalizando interação no diálogo estabelecido com a professora de EF, os colegas de sala e os bolsistas do Pibid/EF/Ufes. Na sequência, apresentamos um trecho do nosso diário de campo, onde captamos parte de uma conversa entre duas meninas, no momento da rodinha.

Imagem 44 – Rodinha de conversas com as crianças



Fonte: Acervo da pesquisa.

Levamos as crianças do Grupo 5C para a sala de dança. No momento da rodinha, o bolsista do Pibid/EF/Ufes contou-lhes a história 'todo mundo tem casa'. Enquanto isso, as meninas N. e G. conversavam baixinho sobre suas casas.

– *Eu moro numa casa na floresta.* (G.)

– *Isso não é verdade, porque eu já fui na sua casa. É uma casa longe, bem longe.* (N.)

– *Eu sei! É de brincadeira.*

– *Ah tá! Agora eu entendi, eu também tenho muitas brincadeiras.* (N.)

A menina falou isso apertando o nariz da colega como se fosse uma campainha. As duas riram, lembrando a aula anterior, quando brincamos que o olho é a janela, a boca é a porta e o nariz a campainha [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 4-5-2015).

A adoção da prática da rodinha na rotina diária com as crianças se efetivou como estratégia comunicativa indispensável para o estabelecimento das relações de

trocas e compartilhamentos, num sentido horizontal de relação com elas. Com ênfase na ausculta das crianças, nos diferentes espaços/tempos de interação, a EF implementou projetos pedagógicos que se efetivaram não apenas *para* as crianças, mas a *partir* delas e *com* elas.

O desenvolvimento de projetos articulados com os diferentes campos e sujeitos do saber também se constituiu como importante ação didático-pedagógica da EF, que potencializou a ausculta e a comunicação com as crianças. Valorizamos essa estratégia sobretudo pela possibilidade de estabelecer uma permanente relação dialógica e intercultural entre aqueles que ocupam diferentes lugares no processo educativo (gestores, professores, famílias e crianças). A narrativa da professora de Educação Física do CMEI denota essa questão:

Como foi dito, há tempo que o CMEI não trabalhava com projeto. Pelo que ouvi de relatos das professoras e das famílias, quando se tem um projeto grande, como esse, que contou com a participação dos estudantes do Pibid, há um envolvimento positivo. Não é aquela coisa solta. Neste ano, o trabalho da EF foi direcionado. As crianças participaram mesmo e os professores também. Foi tudo muito positivo, diante da organização que teve (REGINA – professora de Educação Física).

O fato de uma ação ou projeto pedagógico ser desenvolvido em coautoria e participação dos diferentes sujeitos do contexto educacional favorece a adequação da proposta às problemáticas e interesses do coletivo, ou seja, aproxima a prática educativa das emergências e sentidos produzidos pelos praticantes do cotidiano. Uma metodologia *comum* de trabalho com projeto pode estimular processos de aprendizagens na coprodução do conhecimento.

A narrativa da professora do Grupo 6D, em relação ao trabalho articulado por intermédio do projeto institucional, esboça apropriações e experiências das crianças na relação que elas estabeleceram com os saberes desenvolvidos pelas diferentes áreas pedagógicas;

Vou falar um relato de uma menina que achei impressionante. As crianças estavam comentando sobre um garoto que tem uma deficiência e perguntaram '*Tia, por que ele é assim?*'. Eu não soube como explicar. Então uma menina respondeu: '*Ele tem uma casa-corpo e esse corpinho tem um cômodo, que é o quarto, que está desarrumado. O quarto é a cabecinha dele*'. Nunca vou esquecer isso! O projeto trabalhou tanto o corpo, a ideia da casa, as partes como um todo, que fez essa criança fazer essa comparação

maravilhosa. Eu vou usar a fala dela sempre que precisar explicar a deficiência de alguma criança. Eu acho que isso responde um pouco do que a gente trabalhou com esse projeto (LAURA – professora do Grupo 6D).

Além das práticas e atitudes, de ausculta e atenção às enunciações infantis, a EF privilegiou outros meios para estabelecer comunicação com as crianças. Destacamos o fomento à interatividade por meio de jogos e brincadeiras populares. Também ressaltamos os registros em desenhos, feitos pelas crianças, como instrumento de aproximação às suas singularidades.

Sarmiento (2002) destaca a “interatividade” das crianças em suas culturas de pares como meio de favorecer o imaginário infantil e a produção de culturas da infância. As culturas das crianças são formadas, especialmente, pelas culturas de pares, que consistem em um conjunto de ideias, artefatos, ações, valores que elas, num contexto de interação, inventam e compartilham entre si (CORSARO, 2009).

Conforme os autores referenciados, a interatividade é, desse modo, estratégica, formada por um conjunto de ações táticas que dão aos pequenos uma sensação de grupo. Em contextos de interações, as crianças criam normas, elaboram maneiras de subverter a realidade e as regras impostas pelos adultos, elegem seus amigos, defendem seu espaço, compartilham linguagens, intenções e ideias inspiradas em personagens de desenhos e histórias que compõem o seu universo lúdico. Dessas maneiras, as crianças produzem culturas. Ao criar condições para que elas interajam com o meio e com seus pares, o educador contribui com a formação social e cultural, além de criar contextos favoráveis à sua mediação, com base nas produções culturais valorizadas por elas.

Conforme Santos *et al.* (2012), quando compreendemos a EI como espaço/tempo de formação integral do sujeito, de valorização de outras formas de linguagens e de promoção de experiências diversificadas, reconhecemos a contribuição da EF para esse contexto ou, especificamente, do corpo e do movimento. Os autores destacam a brincadeira e o jogo como possibilidades de compreender as crianças como produtoras de culturas, em suas linguagens.

A brincadeira e o jogo se apresentam como possibilidade de compreender as crianças como sujeitos que produzem histórias e culturas com linguagem própria, a infantil. Assim, tornar o jogo objeto de intervenção nas aulas de Educação Física na educação infantil é uma forma de assumir outra racionalidade para esse espaço e tempo, que associa interesses e necessidades das crianças para

favorecer o desenvolvimento de diversas linguagens presentes na escola (SANTOS *et al.*, 2012, p. 117).

No mesmo sentido, Bassedas, Huguet e Solé (1999) destacam a brincadeira como uma das linguagens faladas e compreendidas pela criança, um meio de expressão e de compreensão do mundo que a cerca. No imaginário lúdico infantil, há tanto uma aproximação do mundo dos adultos quanto a possibilidade de distanciar-se pela fantasia e criatividade presentes na realidade imaginada.

Com base nesse entendimento, a EF privilegiou os jogos e as brincadeiras como meios de estabelecer e manter a comunicação com as crianças. Os trechos extraídos do nosso diário de campo mostram aspectos dos comportamentos e culturas lúdicas infantis, identificados por meio de brincadeiras envolvendo personagens, como o dinossauro e o leão. O “pique-dinossauro” virou o “pique-leão” para atender aos interesses das crianças. A identificação da racionalidade infantil nos permitiu adaptar as propostas e fomentar os campos de experiências para elas.

Devido ao sol, adaptamos a brincadeira usando o pula-pula. Idealizamos que ele seria uma gaiola onde o pegador prenderia os que fossem pegos. Um menino sugeriu a brincadeira para o grupo e disse que queria brincar de dinossauro. Então, combinamos que ele seria o pegador, um grande e faminto dinossauro. No decorrer da atividade, observamos que algumas crianças corriam e se agitavam em volta do pula-pula, entravam e saíam de baixo, sem fugir (temer) do pegador. Percebemos que a brincadeira com o dinossauro-pegador não funcionou. A professora de EF interveio, supondo ser uma dificuldade da turma para compreender as regras. Ela parou a atividade, conversou com as crianças e constatou que, na verdade, elas não tinham medo do dinossauro, mas, sim, de leão. Então, o leão passou a ser o bicho de quem elas deveriam fugir. Com essa alteração, a atividade fluiu. Além de correr, as crianças gritavam e se escondiam com medo do leão (DIÁRIO DE CAMPO, 19-2-2015).

Os bolsistas contextualizaram a brincadeira da ‘cabra cega.’ Várias crianças vendariam os olhos com faixas vermelhas e as outras imitariam sons de animais para que fossem pegas. Um menino, chorando, disse: *‘Tia, eu não gosto de brincadeira de pegar de bicho com a fita vermelha. Se fosse pega-pega de dinossauro eu ia gostar, mas dinossauro bebê. Tem dinossauro bebê e mãe e pai. Desses eu não tenho medo, só tenho medo do dinossauro Rex’* (DIÁRIO DE CAMPO, 16-4-2015).

A identificação desses contextos que envolvem a racionalidade e as culturas lúdicas do universo infantil permitiu à EF, assim como permite às outras áreas do conhecimento, adaptar suas propostas de mediação, de modo a efetivar,

significativamente, os processos de apropriação e produção de conhecimentos com as crianças. São dados advindos de experiências, que podem colaborar com os docentes, no sentido de “afinar” o seu olhar, sensibilizar e flexibilizar o seu conhecimento, considerando as fantasias e idealizações enunciadas por elas. O diálogo com as crianças, mediado pelos jogos e brincadeiras, propicia, desse modo, importantes momentos de aprendizagens, do ponto de vista cultural, político, ético e estético, à medida que valoriza a participação e direciona a ação educativa com base nos interesses e necessidades do grupo que atende.

Em relação aos desenhos, vimos que esses foram “peças-chave”, na interlocução com a produção de sentidos, que marcaram as crianças. Pelos desenhos, captamos detalhes de uma identidade que se revelou pela livre expressão de pensamentos. A arte da criança em sua inebriada subjetividade vivificou o contexto das produções e nos permitiu, como adultos, acessar, mesmo que de forma interpretativa, um imaginário de ideias cultivadas por elas, que extrapolava o plano gráfico e se constituía como produtos de experiências, de autoria dos pequenos.

O processo pedagógico de produzir com arte, como o desenho feito pela criança, é considerado um fator importante no que se refere ao aprendizado e possibilidades de comunicação com elas. São estratégias preciosas,

[...] pois ocorrem de modo a liberar, a dominar e a permitir conhecer melhor sensações e emoções individuais. É como se a expressão livre fosse considerada uma tendência natural de comunicação. O aluno realiza seus desejos, exprime através de imagens o que seria impossível através de palavras. No fazer arte de forma livre, a criança desenvolve-se, trabalhando seu lado emocional, motor, racional, gestual (COLA, 2014, p. 26).

Valorizamos essa interlocução com as crianças em diversas circunstâncias de nossa inserção. Nos começos dos encontros, como estratégia para iniciar nossa conversa sobre a temática a ser desenvolvida. Nas atividades realizadas em casa com a família, como meio de extrair informações sobre as culturas, conhecimentos e experiências vividas dentro e fora da escola. Ao final das intervenções, como método para captar as produções de sentido, estimular a oralidade das crianças e a construção do pensamento na articulação com a linguagem artística.

A Imagem 46 evidencia as crianças desenhando no início de um encontro com a EF, em que buscávamos conhecer suas brincadeiras preferidas, praticadas em casa ou na escola. Nela é possível perceber a professora de EF conversando com um menino sobre o seu desenho. Ao ouvir a criança, a professora anotava, na parte de trás da folha, a narrativa acerca daquela produção, conforme pode ser observado na Imagem 47. Também aproveitamos esses momentos para conversar, individualmente, com as crianças, estimulá-las a falar e estabelecer diálogos com o imaginário, os sentidos valorizados por elas e o conhecimento desenvolvido na aula.

Imagem 45 — Participação e escuta da criança pelo desenho



Fonte: Acervo da pesquisa.

Imagem 46 — Professora registrando a narrativa da criança



Fonte: Acervo da pesquisa.

A narrativa seguinte foi retirada de um vídeo onde capturamos nosso diálogo com duas crianças a partir de seus desenhos. Por meio dela é possível observar descrições diferentes para a brincadeira “caça ao tesouro”. A conversa mediada pelo desenho nos permitiu, ainda, enxergar o contexto em que influências e disputas acontecem entre as crianças nas suas relações entre pares, bem como os elementos da sua racionalidade, da capacidade de fantasiar e a apropriação da brincadeira como um bem cultural incorporado por elas.

- Um menino nos mostrou sua folha com vários desenhos e disse:
 – *Esse aqui é passa anel, esse aqui é pega-pega, esse aqui é caça ao tesouro e esse aqui é pula corda.*
 – *Você sabe brincar de todas essas brincadeiras que estão aí?*
 – *Sim.*
 – *Então, como que brinca, por exemplo, de caça ao tesouro?*
 – *Você vai achando o tesouro [...].*
 Uma menina interrompeu nossa conversa e disse:
 – *Não. Eu que desenhei primeiro [caça ao tesouro].*
 – *Como?*
 – *Ele tá me repetindo. Eu que desenhei.*
 – *E cadê o seu desenho? Mostra pra tia.*
 – *Eu fiz o caça ao tesouro e borboleta-peixe.*
 – *E como se brinca dessa brincadeira?*
 – *Você tem que pegar uma asa de borboleta ou de fadinha, pegar uma dentadura de vampiro e colocar. Aí, quem pegar, vai ser.*
 – *E o caça ao tesouro?*
 – *Caça ao tesouro, a minha é diferente. Você tem que esconder qualquer coisa em qualquer lugar. Aí, se você achar o sapato e achar o baú, vai estar cheio de moedas de chocolate.*
 O menino retrucou:
 – *Mas não tem sapato no tesouro. É ouro que tem aqui dentro [apontando para o baú que havia em seu desenho].*
 (NARRATIVA, 26-3-2015).

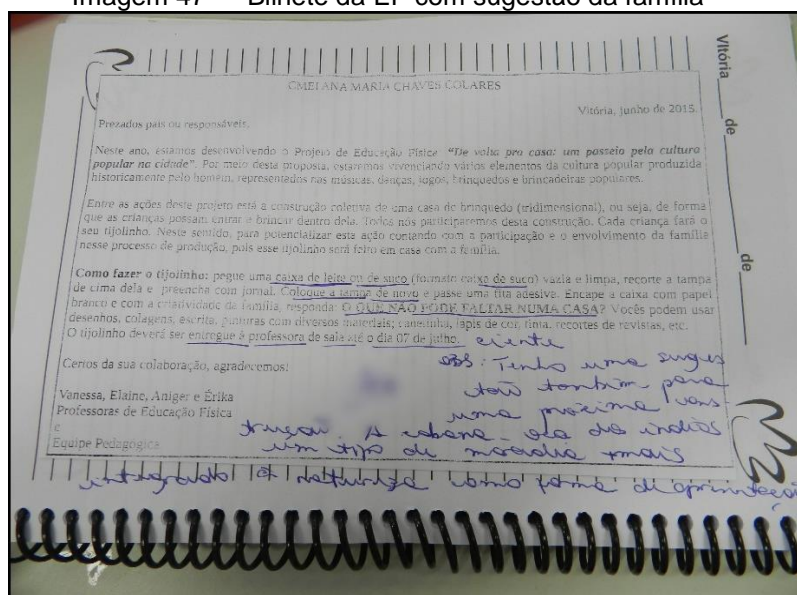
Com base nessas questões, a análise desse diálogo nos desperta para a atenção ao contexto onde ocorrem as produções das crianças. Ao buscarmos dialogar com elas a partir dos seus desenhos e tentar identificar suas produções de sentidos, vimos a recorrência de ilustrações com os mesmos personagens ou brincadeiras. Numa leitura apressada, poderíamos assegurar se tratar de elementos das culturas infantis com alta representatividade entre as crianças.

No entanto, lançando a atenção para o contexto em que esses desenhos foram realizados, evidenciamos que pequenos grupos de crianças compartilharam a mesma mesa para que pudessem trocar materiais, como o lápis de cor. Naturalmente, essa disposição favoreceria a possibilidade de haver trocas de

informações entre elas. Os seus desenhos foram canais para a abertura de diálogo com as crianças, mas a incorporação de outros referenciais, como as enunciações e o contexto dessas produções, associados às suas narrativas, foram essenciais para a relação participação-escuta das crianças nos *espaçostempos* da EF e estreitamento da nossa relação dialógica com elas.

O reflexo da relação dialógica da EF com as crianças alcançava as famílias, de modo que os pais se sentiam à vontade para sugerir e apresentar contribuições para as propostas pedagógicas. A Imagem 48 mostra a página de uma agenda com um bilhete enviado pela família à EF. Por essa via, compartilhamos com as famílias nosso intuito de construção coletiva de uma casa de brinquedo para as crianças. Para isso, pedimos a colaboração dos pais na confecção dos tijolinhos (caixas de leite decoradas). Além de sinalizar ciência, uma mãe nos devolveu a proposta: “Tenho uma sugestão também, para uma próxima construção, a cabana-oca dos índios, um tipo de moradia mais adequado à natureza, como forma de apresentação [...]”:

Imagem 47 — Bilhete da EF com sugestão da família



Fonte: Acervo da pesquisa.

Além de esboçar a liberdade de sugerir, a proposta da família convergia com os eixos dos projetos pedagógicos da escola (sustentabilidade e cultura popular), o que indicava um acompanhamento sistemático das práticas educativas desenvolvidas com as crianças na escola. Além dos bilhetes, a comunicação dialógica da EF com as famílias se fortaleceu por outros meios, como as páginas do

livro fabricado pelas crianças, o painel da EF, colocado em posição estratégica no CMEI, e a participação da professora e da pesquisadora nas reuniões de pais.

4.3.4 A Educação Física no cotidiano das redes de significados tecidas pelos sujeitos em “relação”

A “rede” é um espaço de luta entre saberes e práticas, protagonizado pelos sujeitos dentro de um coletivo (ALVES, 2001). No contínuo complexo das práticas cotidianas e na inexistência de um percurso linear e determinado,

[...] tomam forma internamente, as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 11-12).

A metáfora da rede mostra que o cotidiano escolar se constitui numa trama em permanente construção e movimento, que enreda as histórias e as relações sociais estabelecidas entre os praticantes (crianças, professores, comunidade) e suas culturas. Nesse sentido, em cada unidade educacional, estão impregnadas as marcas das histórias locais, pessoais ou coletivas, dos sujeitos que ali se correlacionam.

Nossa imersão no cotidiano nos oportunizou perceber as múltiplas e complexas marcas que constituem a história dos sujeitos que habitavam o espaço educativo. Nessa condição, lançamos o olhar para as culturas ordinárias múltiplas (CERTEAU, 1994), ou seja, a maneira como cada sujeito operava com as práticas culturais evidenciadas no contexto. Para tanto, prestamos atenção às contingências e circunstâncias que justificavam discursos (ditos ou enunciados) pelos professores e equipe pedagógica, em relação ao trabalho de articulação curricular mediado pela Educação Física.

Aproximamo-nos da escola e, muito mais que observá-la, vivenciamos com ela o dia a dia e a tessitura das redes de articulação que, diariamente, também nós buscamos estabelecer. Nossas análises evidenciaram, portanto, as tensões, os conflitos e as contradições que constituem realidades vividas/praticadas no cotidiano educacional.

No universo de três professoras de EF, atuantes no turno vespertino, identificamos uma das docentes, supervisora do Pibid/EF/Ufes, como a principal agente de articulação entre suas colegas de área, os bolsistas, as famílias e a escola. Conforme os relatos das professoras de EF, nem todas elas tiveram a oportunidade de participar da construção do Projeto Institucional e/ou do Plano de Ação da EF, pois se inseriram na escola após o período de elaboração dessas ideias. Talvez esse fato possa ser apontado como uma justificativa para a postura adotada por algumas delas de serem muito mais parceiras de colaboração que sujeitos ativos na tarefa de articular.

Como eu cheguei no CMEI em maio, não participei dessa estruturação [construção do Projeto Pedagógico]. Já estava tudo organizado e estipulado (GRASI – professora de EF).

Eu não tive muito envolvimento nas atividades [projeto], porque era mais a professora Ana [EF] com Pibid. Mas ela sempre nos deixava a par dos eixos, o que trabalharia, e isso facilitou o meu trabalho [...]. Eu mesma não contribuí com muita coisa, porque já estava tudo prontinho. A gente fazia a nossa parte (REGINA – professora de EF).

As professoras de EF consideravam importante a existência de um projeto como base para a mediação pedagógica e reconheciam o empenho da professora Ana para fortalecer a EF no CMEI e manter o trabalho articulado entre os diferentes segmentos. Predominava entre elas uma colaboração advinda de acordos pessoais, nos quais uma não se opunha à proposta da outra e se assumiam como parceiras de trabalho.

Quando você tem um norte, como no caso desse projeto, facilita mais [...]. Ainda mais com uma professora como a Ana, que é bem organizada (REGINA – professora de EF).

Eu já trabalhei com a professora Ana na Secretaria. Pela admiração que tenho pelo trabalho dela e pela parceria que já tivemos na Seme, foi tudo muito automático. Quando soube que viria para esse CMEI, conversamos pelo telefone e continuamos a parceria que já tínhamos, desde a Secretaria (GRASI – professora de EF).

Apesar do empenho da EF para efetivar o trabalho colaborativo, alguns professores reivindicavam que essa articulação se desse a partir da equipe pedagógica do CMEI. As professoras sentiam dificuldades de, coletivamente, empreender a articulação, dada a ausência de condições estruturais, como o

tempo/espço garantido para o planejamento entre áreas e a mediação pedagógica para esse propósito.

Eu vou ser sincera, me senti assim, pouco feliz, não porque eu quisesse, mas pela falta de condições para a articulação mesmo, porque, na verdade, é a pedagoga que faz essa ponte, que oportuniza esse momento, esse espaço, que organiza aquele negócio todo [...] (CARMEM – professora do Grupo 5D).

Eu já vim para cá sabendo dos desafios com o pedagógico [...]. Então, mesmo sendo professora de EF, tentava ajudar indiretamente, em algumas situações (GRASI – professora de EF).

Mesmo diante desses desafios, a EF compartilhava com a escola seus projetos e se mostrava aberta à parceria com as professoras. Em uma dessas ações, a equipe da EF mapeou os espaços da escola que poderiam ser utilizados para o Dia das Brincadeiras Populares, idealizou a dinâmica envolvendo todo o CMEI e apresentou à escola no dia da reunião pedagógica. Pela Imagem 49, observamos a professora de EF compartilhando com as docentes e a pedagoga sua proposta sistematizada em um cartaz.

Imagem 48 – Articulação pedagógica mediada pela EF



Fonte: Acervo da pesquisa.

O empenho do grupo da EF de preservar o diálogo com toda escola foi reconhecido pelas docentes das diferentes áreas de conhecimento e pelos bolsistas, conforme evidenciam as seguintes narrativas:

Uma dessas articulações que foi muito significativa pro grupo e pra mim, enquanto professora, foi a apresentação do livro no Parque da Vale. A EF chegou com uma porção de brincadeiras para eles, alguns pais participaram desse momento, fizeram questão de registrar em fotos e usamos algumas imagens e vídeos na festa de despedida, no final do ano. Todos se emocionaram muito [...]. Outro momento marcante também foi o Festival de Dança no teatro. Houve articulação porque tivemos participação nos ensaios no momento do evento. Então, a articulação foi acontecendo, mas por intermédio do professor. A escola ainda deixa a desejar (LAURA – professora do Grupo 6D).

Pra falar a verdade, eu tive mais suporte da professora de EF que do pedagogo. A gente teve um ano meio atípico porque teve muita ausência de uma das pedagogas, o que fez a diferença. Era apenas uma pedagoga pra tudo. Ela ficava muito sobrecarregada e a EF acabou sendo deixada um pouquinho de lado. Mas assim, o pouco que se tentou, a pessoa se indispunha a tudo [pedagoga]. Eu senti que não foi completo. Quem articulava as coisas era a Ana [professora de EF] (REGINA – professora de EF).

Esse projeto foi organizado dentro da escola, porque foi um projeto que, além de ser da EF, sempre se propôs a um diálogo com todos da escola. Essa proposta de diálogo, que estava no projeto, eu valorizei muito. A gente, como bolsista, estagiário, tem muita dificuldade de dialogar com os pares aqui, da escola. Acho que o projeto, no sentido da colaboração, avançou muito nessa questão do diálogo (BOLSISTA D. – Pibid/EF/Ufes).

O cotidiano do CMEI AMCC nos mostrou que a elaboração e a execução do trabalho colaborativo e articulado requer planejamento e desejo mútuo entre os responsáveis pelo processo educativo. Para que essas ações se estruturem, há necessidade de se criar condições, como espaços e momentos para o encontro entre docentes, que viabilizem trocas de ideias, experiências e elaboração de estratégias, bem como o apoio pedagógico, para que os professores prossigam com as iniciativas.

Consideramos que a inviabilidade ou inexistência de trabalho articulado no cotidiano educacional também ocorre pela falta de conhecimento por parte do docente, em relação ao seu papel e contribuição nesse processo. Além da ausência de condições materiais ou temporais para a concretização de propostas articuladas, a carência de uma formação atenta à questão de como compor um trabalho colaborativo entre as diferentes áreas do conhecimento pode ser considerada como empecilho à articulação na dinâmica curricular.

Na narrativa abaixo, notamos uma falta de clareza da professora de EF, quanto à articulação com outras áreas do conhecimento. Ao ser questionada sobre os desafios e as possibilidades de implementar o trabalho articulado no CMEI, a docente exemplificou situações, em que se julgou intervir de modo articulado, mas que, no entanto, reduziram a EF a mero “reforço” para os conhecimentos desenvolvidos por outras áreas:

Eu gostava muito de trabalhar assim, dentro do eixo que estava sendo trabalhado pela EF. Eu também gostava de mesclar com o que a professora de sala de aula estava trabalhando, para ser uma complementação. Eu sempre perguntava para a professora de sala qual era o trabalho que ela estava desenvolvendo. Aí, dentro da EF, eu gostava de complementar, trabalhando seres vivos, as plantas, ia dentro do eixo da EF e jogava uma atividade dentro da temática da sala de aula, como um reforço. Eu sempre gostei de trabalhar assim, a EF como um reforço daquilo que se aprende dentro da sala de aula, mas sem esquecer que é EF (REGINA – professora de EF).

Em sentido contrário à visão dessa professora, Sayão (2002) justifica a presença do profissional de EF na EI, exatamente, pelo fato de ele possuir um objeto de intervenção próprio. Ou seja, a EF não pode se limitar a servir de “muletas” para outras áreas de conhecimento, pois possui uma especificidade pedagógica. Conforme Soares (1990, p. 53), “[...] É preciso examinar atentamente o que fundamenta cada disciplina curricular e o porquê de sua existência: é preciso captar o que a definiu como tal, a que necessidade pedagógica veio atender”. É de posse dessa compreensão que, de fato, se efetivam possibilidades de trabalhos colaborativos articulados.

A narrativa da docente sugere lacunas no seu processo de formação, evidenciada pela visão simplista e reducionista da prática colaborativa da EF com a EI. As indefinições e conflitos, em relação ao papel do sujeito e da sua área de atuação, podem reforçar a dimensão fragmentada, tão temida e rejeitada, para a educação da infância. Assim, segundo Kramer (1989), a presença de “especialistas,” formados em Artes, Música e EF no currículo da EI, favorece a divisão do trabalho pedagógico, que pode ser superada pela integração desses profissionais. Conforme a autora, o fundamento para a coexistência desses educadores nesse contexto é a articulação entre as diferentes áreas.

Para que as diferentes áreas se articulem no currículo da EI, é preciso reconhecer que os saberes não existem de maneira hierárquica ou isolada dentro da

dinâmica educacional, tampouco são objetos exclusivos de uma ou outra área do conhecimento.

Torna-se cada vez mais evidente que, para pensar a educação física no âmbito do trabalho pedagógico com crianças de pouca idade, faz-se necessário articularmos diferentes áreas do conhecimento e diferentes profissionais. Assim como na construção de um mosaico, estes/as profissionais vão articulando saberes e práticas que não podem ficar reduzidos a uma única disciplina ou a uma única área do conhecimento (SAYÃO, 2002, p. 65).

Corroboramos o pensamento das autoras que afirmam que, a cada área, vale o reconhecimento da sua contribuição específica, sem supor, entretanto, exclusividade ao seu objeto de intervenção. Contudo, questionamos o fato de o professor se abster de possuir um projeto ou “abrir mão” da sua proposta para se dedicar a complementar o ensino de outras áreas do saber, o que, para nós, não se configura como trabalho articulado, mas como um assistencialismo pedagógico, que reduz e limita as contribuições da área de conhecimento à qual se vincula.

Apesar dessa inquietação, entendemos que, muito mais que nos atermos ao questionamento se houve ou não articulação curricular, urge a necessidade de cada sujeito assumir o seu papel nessa dinâmica com as crianças reconhecidas como participantes ativos em todo o processo. Os professores, mediadores que potencializam a ação educativa com sua área de conhecimento, devem atuar em diálogo com as famílias e outros profissionais do contexto; e o pedagogo deve estar ciente da centralidade do seu papel na tarefa de articular e garantir condições para a implementação de atividades coletivas entre as diferentes áreas, linguagens e sujeitos.

Desse modo, a escola, como espaço de articulação e colaboração, tem o educador como um dos agentes desse processo, mas não o único responsável para a concretização desse trabalho. A contribuição do pedagogo e do gestor, como incentivadores, formadores e provedores de condições concretas para ações coletivas, torna-se essencial.

Acompanhamos de perto o cotidiano e a necessidade de rever os “papéis” desempenhados pelas crianças, pela comunidade, pelos professores, mas, sobretudo, pela equipe pedagógica da escola, no que se refere à viabilização para que propostas dessa natureza se concretizassem e permanecessem nas práticas

empreendidas. Reiteramos a mediação pedagógica como central para o provimento das condições favoráveis ao trabalho educativo nos moldes apresentados por este estudo. Conforme Macedo *et al.* (2004 p. 82),

As redes de poderes, saberes e fazeres nos pegam se nos jogamos nelas; nos envolvem se estamos disponíveis ao diálogo; nos tecem/destecem/retecem se conseguimos compreender os múltiplos caminhos e vários espaços/tempos de aprendizagens e de ensino.

Vale destacar que, ao colocar no papel as impressões que tivemos a respeito das experiências compartilhadas com a EF no cotidiano do CMEI, corremos o risco de não traduzir inteiramente, em palavras e interpretações, tudo o que vivenciamos e a maneira como gostaríamos de expressar.

Do processo de interação com as práticas, assim como Certeau (1994), operamos uma bricolagem das várias informações recebidas ou captadas dos sujeitos e suas maneiras de praticar/inventar o cotidiano. No esforço de compreendê-las, identificamos “maneiras de fazer” dos praticantes, apontadas como “resistências” e/ou “inércias”, ante os desafios do trabalho colaborativo e articulado.

Com base no autor, reconhecemos que, em um universo de relações interpessoais, táticas silenciosas e sutis se insinuam, tornando difícil a tarefa de registrá-las e compor uma “teoria das práticas”. Assim como Certeau (1994), tecemos nossas análises no incessante “vai e vem” do teórico para o concreto e do particular para o geral. Reconhecemos nossa limitação na tarefa de transpor em palavras a complexidade dos fatos, das redes tecidas/vividas na prática do CMEI. Assumimos os limites de representar trajetórias, segundo critérios próprios para a seleção dos fragmentos, tomados no vasto conjunto da produção para, a partir deles, compor histórias originais.

O mergulho no cotidiano nos conduziu por caminhos não projetados *a priori*, mas que, em virtude do emaranhado dos fios e nós, nos quais também nos envolvemos, propomos-nos a desvelar o direito e a vez das crianças no currículo. Os bastidores da realidade vivida e compartilhada nos trouxeram elementos que nos fizeram questionar se há limites para o direito das crianças nos processos de enredamento curricular e nos despertaram para a importância de, a todo tempo, repensar o processo educacional e as ações empreendidas com elas.

4.3.5 E quando há implicações sobre a criança?

A educação da infância ampliou-se e hoje é parte integrante dos sistemas educativos de muitos países no mundo. Apesar desse avanço, a educação formal das crianças com idade de até seis anos está longe de ser consensual, pelo contrário, é um processo atravessado por contradições e conflitos.

A definição das formas organizacionais das instituições educativas, a distribuição de tempos e espaços, as áreas de conhecimentos, os projetos, a jornada diária/semanal e a orientação pedagógica constituem, dentre outros fatores do debate político-educacional, “[...] visões de mundo, ideologias educacionais e perspectivas pedagógicas muito diferenciadas” (SARMENTO, 2015, p. 62).

Nesse contexto, vemos que a infância tem sofrido um processo de ocultação decorrente das diversas concepções, historicamente, construídas pela sociedade. “[...] A criação de sucessivas representações das crianças ao longo da história produziu um efeito de invisibilização da realidade social da infância”. (SARMENTO, 2007, p. 29).

Conforme o autor, a historiografia mais recente sobre a infância considera que mais do que “ausência de consciência da infância”, na Idade Média e na Pré-Modernidade, existiam concepções que foram profundamente alteradas pela “[...] emergência do capitalismo, pela criação da escola pública e pela vasta renovação das ideias com a crise do pensamento teocêntrico e o advento do racionalismo” (SARMENTO, 2007, p. 28). Assim, as constantes mudanças sofridas pela sociedade repercutiram diferentes maneiras de conceber a criança e conduzir com elas a prática educativa. Ainda hoje, vemos os efeitos dessas distinções sobre os modos/maneiras de operar com as crianças no contexto educacional (MELLO, 2012a).

Para uma abertura às experiências de aprendizagens na educação da infância, que considere a participação e escuta das crianças, há necessidade de superar algumas dessas representações, anteriormente formuladas, fundamentadas em parâmetros que universalizam o seu desenvolvimento, negam suas capacidades próprias de expressão e o exercício dos seus direitos.

Conforme Sarmento (2015, p. 80),

Os direitos das crianças devem ser considerados [...] como resultado de um processo universal ainda em curso de identificação da alteridade infantil, de promoção do bem-estar da criança e criação das condições políticas, econômicas, sociais e institucionais de uma infância livre de dominação social, cultural, patriarcal e paternalista.

Sendo assim, os direitos das crianças não são produtos de um contexto formativo de mediação, mas resultados de longos processos de lutas, ainda travadas, pela visibilidade da infância, a ausculta e a participação concreta das crianças, do direito de exercer a sua cidadania e de representar a seu(s) modo(s), seus mundos de vida.

A atenção microscópica aos episódios esquadrihados no cotidiano do CMEI revelou situações que nos fizeram questionar a garantia do direito das crianças naquele contexto. Identificamos alguns casos, representativos, de como ações individuais do adulto inviabilizaram campos de experiências de aprendizagens diversificadas para as crianças. As descrições que se seguem denotam fatos protagonizados por diferentes sujeitos e circunstâncias, mas que, ao se repetirem, chamaram a nossa atenção para análise.

Assim, faremos a descrição de alguns acontecimentos registrados por meio de diferentes fontes e, na sequência, estabeleceremos uma interlocução que nos permita pensar sobre a salvaguarda do direito das crianças no cotidiano educacional.

A EF, juntamente com os bolsistas do Pibid/EF/Ufes, planejou uma tarde de brincadeiras populares, em formato de circuito, que envolveria toda a escola. Após compartilhar a proposta com as docentes e o corpo pedagógico, pesquisamos atividades, construímos os materiais didáticos para as brincadeiras, organizamos um circuito que seria percorrido pelos grupos de crianças, acompanhados de sua professora.

Logo no início das atividades, surpreendeu-nos que a turma do Integral⁶³ não estivesse presente e uma das estações permaneceu livre. Constatamos que se tratava de uma opção da professora da turma, que preferiu priorizar o horário de sono de algumas crianças e “manter a rotina” da sala. Essa decisão impediu que

⁶³ Essa turma corresponde ao grupo de crianças de quatro a cinco anos que ficam no CMEI por um período integral, nos turnos matutino e vespertino.

esse grupo vivenciasse todas as atividades do circuito criado para as crianças. Além desse fato, também registramos um episódio ocorrido no mesmo dia, com o Grupo 2 vespertino, conforme descrição retirada do nosso diário de campo:

No Dia das Brincadeiras Populares [evento cultural na escola], organizamos, em todo CMEI, um circuito de brincadeiras, separadas em 'estação'. Tão logo chegou à estação que daria início ao circuito de sua turma, não percebendo a presença do monitor [bolsista do Pibid/EF/Ufes] que direcionaria a atividade, a professora do Grupo 2 saiu pelo corredor reclamando em alta voz e alegando 'falta de organização'. A sua turma, com crianças de até dois anos, dispersou-se com a saída da professora e teve que ser conduzida de volta para a sala, por um funcionário da escola. O coordenador do Pibid/EF/Ufes, que estava no local como o responsável para cronometrar o tempo das brincadeiras, ao observar a situação, tentou conversar com a professora, que não quis parar para ouvi-lo. Em virtude disso, as crianças dessa turma passaram a tarde retidas na sala de aula e não participaram de nenhuma atividade do evento, inteiramente, preparado para elas (DIÁRIO DE CAMPO, 8-10-2015).

Com base nesses fatos, questionamos: até que ponto, como adulto responsável por um grupo de crianças, o professor tem o direito de privá-las da oportunidade de vivenciar uma ação pedagógica planejada exclusivamente para elas? De que modo circunstâncias dessa natureza induzem/modificam as formas de pensar e agir com a criança no espaço educacional? O que está na origem dessas questões? Que concepções de criança, educação, trabalho colaborativo orientam essa forma/maneira de pensar/agir, como as que foram relatadas?

De acordo com Sayão (1999, p. 234, grifo nosso),

O currículo de Educação Infantil precisa contemplar as formas de manifestação características da criança de zero a seis anos de idade, privilegiando as diferentes linguagens que se externam através da oralidade, dramaticidade, leitura, escrita, musicalidade, corporeidade, gestualidade... Estas formas de expressão, vividas e percebidas pelo brincar, representam a totalidade do 'ser criança' **e precisariam estar garantidas na organização curricular da sua educação.**

Com base no episódio descrito, consideramos que as crianças do Grupo 2 foram privadas do seu direito de brincar e de exercer de maneira plena a sua infância, na interação com os pares e na exploração dos espaços da escola. A proposta pedagógica de trabalho integrado, com jogos e brincadeiras populares elaborados para elas, ficou alheia à margem das suas opiniões e expectativas. Não houve qualquer ausculta das suas vozes, nem por parte da direção do CMEI, nem

do corpo pedagógico, nem dos outros adultos presentes naquele cotidiano educativo. Em nossos registros, encontramos a seguinte narrativa: “A pedagoga da tarde reconheceu que, com esse episódio [não participação do Grupo 2 na tarde de brincadeiras], quem perdeu foi a criança” (DIÁRIO DE CAMPO, 8-10-2015).

Apesar do reconhecimento tardio, na ocasião, nada foi feito em defesa do direito de participação e escuta das crianças. Como na história social da infância, a opinião do adulto sobressaiu em relação à da criança, reforçando representações anteriormente formuladas sobre elas, a do (não) lugar de (in) visibilidade no processo de sua formação. Segundo Sarmiento (2007), efetivamente, a infância contemporânea sofre constrangimentos poderosos e se apresenta, especialmente, vulnerável à colonização dos seus mundos de vida pelos adultos.

A análise dessas questões, evidenciada na determinação do adulto sobre a criança, aponta para uma “violência simbólica” (BOURDIEU, 1989). Segundo o autor, a violência simbólica é vista como a forma de coação que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada, econômica, social ou simbólica. Ela pode ser física, psíquica, social ou moral e entendida como um exercício de poder, do mais forte sobre o mais fraco.

De acordo com Bourdieu e Passeron (2008), todo poder que impõe significações como legítimas e dissimula as relações de força de sua base é considerado violência simbólica. Nesse sentido, “[...] toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário” (p.26), especialmente, quando nega a autonomia e a consciência dos indivíduos.

Em relação às crianças, consideramos como violência a obediência obrigatória, o silêncio forçado a que foram submetidas, o disciplinamento outorgado na permanência dentro da sala de aula e da escola, a recusa aos seus anseios, opiniões, a privação da experiência, dentre outros fatores. Com base em Freire (1994), ao negar o desejo de brincar da criança, a escola nega a própria criança, isso é, talvez, violentá-la naquilo que ela tem de mais precioso.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança, em seu Princípio VII, “Direito à educação gratuita e ao lazer infantil”, afirma que “A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação;

a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito”.

Contraditoriamente a essa prerrogativa, no espaço educacional, observamos a recusa das professoras do Integral e do Grupo 2 em compartilhar os feitos da Educação Física. Ambas preferiram se isolar. Para Pérez Gómez (2001, p. 168-169):

O isolamento dos docentes concebido como refúgio, mecanismo de defesa ou patrimônio incontestável tem importantes consequências prejudiciais tanto para o desenvolvimento profissional do próprio docente como para a prática educativa de qualidade e de desenvolvimento satisfatório de projetos de mudança e inovação. O isolamento é o ambiente adequado para o cultivo do pragmatismo, da passividade, da reprodução conservadora ou da aceitação acrítica da cultura social dominante. A ausência de contraste, de comunicação de experiência, possibilidades, ideias, recursos didáticos, assim como o apoio afetivo próximo, reforça o pensamento prático e acrítico que o docente adquiriu ao longo de sua prolongada vida na cultura escolar dominante.

No cotidiano do CMEI, vimos que o isolamento de algumas professoras é prática que inviabiliza ações colaborativas e priva, principalmente, as crianças de vivenciar experiências coletivas de aprendizagens. Apesar de reconhecerem a importância de ações articuladas, muitos professores se acomodam, optam por continuar em suas rotinas e resistem a essas propostas de trabalho. Existem fatores, como a disputa de poder no reconhecimento das ações, a ausência de mediação pedagógica e de *espaçotempo* para planejamento coletivo, que agravam ainda mais esse distanciamento. São conjecturas que negam as crianças e o seu direito à educação.

Outras narrativas extraídas do nosso diário de campo nos permitem visualizar as resistências e conflitos que emergiram no cotidiano da escola, num dia previsto para acontecer uma ação colaborativa:

Hoje, o turno matutino estava agendado para um ensaio geral no palco, onde acontecerá o Festival de Dança do CMEI. A professora de EF que, nesse turno, atua junto a outra colega de área, disse-nos, que ao idealizar essa ação, compartilhou com todos os docentes da escola, em dia de reunião pedagógica, destacando a necessidade de um trabalho colaborativo. As professoras se mostraram interessadas e ninguém se manifestou contrário à proposta [...]. Mas hoje, no dia do ensaio, a falta de apoio das colegas e da equipe pedagógica para auxiliar na condução e cuidado com as crianças inviabilizaram a oportunidade delas vivenciar um ensaio no palco da apresentação (DIÁRIO DE CAMPO, 8-10-2015).

Eu instruí a pedagoga sobre os bilhetes explicativos para o deslocamento das crianças ao ensaio fora da escola. Cada professor acompanharia seu grupo. Os motoristas de transporte que são amigos da escola, levariam os bebês [...]. Houve caso de pais assinar a autorização na porta da escola, após tirarem suas dúvidas sobre o transporte das crianças [...]. Em dia de ensaio geral com toda escola, a pedagoga não articulou o grupo. O diretor não estava na escola e algumas professoras demonstraram profundo aborrecimento por estarem perdendo o seu PL [horário de planejamento] (ANA – professora de Educação Física).

Isso me deu muito trabalho, muito trabalho! [organizar as crianças para a ida ao teatro] (PROFESSORA do Grupo 5 matutino).

Chateada com o episódio que inviabilizou o ensaio geral com as crianças do matutino, a professora de EF disse que o Festival de Dança para esse turno deveria ser realizado dentro do CMEI, já que não houve apoio das professoras e da equipe pedagógica para a continuidade do trabalho. [...] *Mesmo que seja uma apresentação por dia, apenas para as famílias. Seria uma maneira de concluir esse trabalho sem precisar contar com o apoio das regentes. O que pesa é que, para manter o Festival nessa proporção [...], as famílias estão empenhadas, elogiam o trabalho, vêm à escola costurar figurinos [...]. Parece que os pais entenderam que podem e o quanto é importante colaborar com a escola, mas algumas professoras e pedagogas ainda não perceberam isso* (DIÁRIO DE CAMPO, 8-10-2015).

Com base nesses relatos, vemos negado, dentre outras prerrogativas, o direito da criança à participação, desencadeado, principalmente, pela falta de entendimento entre os adultos responsáveis por conduzir o processo educativo com elas. Segundo Sarmiento e Pinto (1997), a Convenção dos Direitos das Crianças⁶⁴ estabelece, em relação a elas: o direito à proteção (do nome, da identidade, de discriminação, de violência dos adultos etc.); o direito de provisão, que envolve (alimento, habitação, saúde, educação etc.); e o direito à participação nas decisões relativas à sua própria vida e à direção das instituições em que atua. Dentre esses três direitos, Sarmiento e Pinto (1997, s/p, grifo nosso) afirmam que “[...] aquele sobre o qual **menos progressos se verificaram** na construção das políticas e na organização e gestão das instituições para a infância (e, em particular, nas escolas [...]) **é o da participação**”.

⁶⁴ A Convenção sobre os Direitos da Criança é um tratado aprovado na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989, que visa à proteção de crianças e adolescentes de todo o mundo (Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.html>. Acesso em: 1 out. 2018).

Asseguramos, a partir desses dados, que não houve garantia da participação e escuta das crianças para a resolução de alguns conflitos emergentes no cotidiano. Os episódios descritos evidenciam momentos em que a opinião do adulto se sobrepõe à da criança e esta desfruta da condição de “sujeito sem direitos”, negado na sua conjuntura de ser de opinião, capaz de contribuir com o seu processo formativo. São fatos que se contrapõem àquilo que a Sociologia da Infância propõe como prerrogativa a uma EI democrática:

Uma opção de educação infantil democrática deverá considerar os direitos da criança, em sua globalidade, como eixo de desenvolvimento. A criança sujeito de direitos não é uma expressão retórica, mas um desígnio político que supõe a cidadania da infância, o reconhecimento da criança como sujeito de cultura, a participação infantil e a exigência da igualdade na diversidade no acesso a uma educação de qualidade para todos e para todas (SARMENTO, 2015, p. 79-80).

Para além das distinções operadas para a infância e a criança, especialmente, aquelas que as qualificam por negação, “[...] constituem, efetivamente, um ato simbólico de expressão de adultocentrismo e a projeção ideológica sobre a infância de concepções ideológicas essencialistas sobre a condição humana” (SARMENTO, 2007, p. 35).

Ressaltamos que, nesse contexto, a Educação Física teve um papel central na efetivação de trabalhos articulados. Entretanto, os limites que margeiam a atuação dessa área de conhecimento impediram a concretização de algumas experiências com as crianças. Atribuímos à ausência de mediação pedagógica o principal obstáculo à concretização desses trabalhos. Vimos, por meio de diferentes pontos de análise, que a efetivação de algumas ações só foi possível graças ao empenho da EF, juntamente com alguns docentes, o Pibid/EF/Ufes, as famílias e as crianças.

Assim, destacamos o papel central desempenhado pela Educação Física na EI, de atuar como eixo de articulação na dinâmica curricular que envolve o CMEI. Com base em Buss-Simão (2006), vemos que a prática pedagógica da Educação Física pode contribuir de maneira significativa com a formação da criança, considerando que o seu objeto de intervenção assume o corpo e o movimento como linguagens privilegiadas para a interlocução com a infância na EI:

[...] para ampliação das linguagens, das interações e da leitura de mundo por parte das crianças [...] [deve-se] permitir que os mesmos desempenhem um papel mais ativo em seus movimentos, respeitando os seus interesses e necessidades e que, nesta faixa etária, só pode se caracterizar pela brincadeira (BUSS-SIMÃO, 2006, p. 4).

Segundo Sarmiento (2007, p. 35), é preciso superar processos e procedimentos de ocultação das crianças, dos quais decorrem concepções que negam as suas competências e circunstâncias. “Com efeito, a infância deve a sua diferença não à ausência de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à presença de outras características distintivas” que permitem que, para além de todas as distinções, tenham condições de um agir social que leve em consideração seu direito à participação e à ausculta de suas linguagens. Assim,

a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus cotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche (SARMENTO, 2007, p. 35-36).

A superação da (in)visibilidade social da criança como sujeito de direitos (SARMENTO, 2007) depende da capacidade de adultos e educadores para reconhecê-las como produtoras de culturas e valorizar o espaço educativo como lugar de produção e manifestação das culturas lúdicas infantis.

A criança é a representação singular das diversas manifestações culturais que apreende em suas relações cotidianas na família, na escola, com os adultos, com as outras crianças e com o mundo. Reconhecê-la e valorizá-la como “ser que é” é conferir-lhe o estatuto de sujeito histórico, de direitos, na totalidade do que é “ser criança”. Para isso, é importante assegurar, na organização curricular da sua educação, condições que superem a fragmentação do currículo em áreas do conhecimento; as circunstâncias que desfavoreçam o diálogo entre os diferentes

campos e profissionais, como a ausência de um horário para planejamento coletivo e de mediação pedagógica.

Desse modo, as políticas para a educação da infância têm o papel de garantir que o conhecimento produzido para todos e por todos se torne de todos. E aí se incluem as crianças, esse ser de curiosidades, opiniões, sujeito de direito.

CAPÍTULO V

5 AS PRODUÇÕES CULTURAIS DAS CRIANÇAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Imagem 49 – Brincadeiras populares ilustradas pelas crianças



Fonte: Acervo da pesquisa.

Este capítulo visa a analisar as produções culturais das crianças desenvolvidas no contexto das aulas de EF com temáticas da cultura popular, como jogos, brincadeiras, danças e músicas. O objetivo é analisar como essas produções, evidenciadas nas práticas pedagógicas da EF, favoreceram a materialização de um currículo na EI centrado no protagonismo da criança.

Para alcançar esse objetivo, valemo-nos dos dados extraídos da Etnografia com crianças (CORSARO, 2009; BUSS-SIMÃO, 2014), a partir da nossa observação participante nos encontros com a EF. Com base nos registros de fotos, vídeos, diário de campo, narrativas e desenhos das crianças, faremos a análise dos 11 meses que passamos mergulhados no cotidiano do CMEI AMCC, onde nos dedicamos à relação que as crianças estabeleceram com seus pares, nas mediações pedagógicas com a cultura popular na EF.

Outro foco de nossa análise se dará sobre as produções culturais como eixos de articulação curricular. Para isso, focalizamos nossa atenção nas ações e sentidos produzidos pelas crianças na relação com os pares, observando o impacto de suas

produções sobre outras áreas de conhecimento e o currículo da EI. Destacamos o fomento às produções de culturas de pares das crianças para gerar experiências de aprendizagens significativas para elas, a ponto de eclodirem para além da Educação Física e da escola.

De acordo com Fernandes (2016), pesquisas que concebem as crianças como atores sociais plenos pressupõem a escolha de um método cuja produção de dados se dê em decorrência da compreensão da criança a partir de si mesma, como sujeito da pesquisa e suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista, como fontes primárias de conhecimento sobre suas culturas infantis.

Nessa perspectiva, a criança é reconhecida como sujeito de conhecimento, com formas e maneiras próprias de produzi-los e expressá-los, diferente dos adultos. Compreender/captar seus modos legítimos de produzir, comunicar suas culturas de pares e atribuir sentidos às suas experiências demanda capacidade do pesquisador de romper com concepções que avaliam as ações das crianças como imperfeitas e passíveis de erro. Ferreira (2008) destaca que, na Etnografia com crianças, toda criação de significados deve ser entendida no contexto que foi praticado. Daí a necessidade de uma “participação-observante” por parte do pesquisador, que não deve se limitar à observação dos fatos no dia a dia das crianças, mas construir meios de interagir com elas.

Com base nessas reflexões, buscamos uma estratégia de aproximação das crianças e criamos a *brincadeira expressiva*. Assumimos como *brincadeira expressiva* as atividades lúdicas, recreativas e de improvisação, que permitem à criança se comunicar por meio de uma linguagem gestual espontânea e criativa. Inspirada em Benjamin (1992), afirmamos que as *brincadeiras expressivas* são como instrumentos linguísticos na comunicação com a criança, nas quais o gesto mímico visível, totalmente expressivo por si, se complementa pela linguagem audível.

Por meio da *brincadeira expressiva*, iniciamos a nossa comunicação com as crianças, explorando suas capacidades miméticas e interpretativas. Brincar com elas nos oportunizou compartilhar experiências, ouvir, falar, tocar e observar a reação delas à nossa presença. A partir dessa iniciativa, inserimo-nos, como participante

ativo, e acompanhamos diretamente o cotidiano dos Grupos 5C, 5D e 6D,⁶⁵ em inter-relação com outras áreas de conhecimentos e profissionais que compõem a EI do CMEI. A seguir, apresentaremos alguns registros dessas experiências.

Em nosso terceiro encontro com o Grupo 6D, estávamos ansiosa por uma relação de maior proximidade com as crianças. Ao mesmo tempo, sentíamos-nos insegura por sermos recém-chegada àquele contexto. Ao nos verem entrar na sala, algumas crianças se agitaram esboçando alegria por ter chegado o momento da EF. Um menino se aproximou e perguntou: “*Tia, hoje tem futebol?*”. Percebemos logo que se tratava de uma prática que atraía o interesse de algumas crianças daquele grupo. Na sala, estavam presentes a estagiária e a professora, que continuou guardando o seu material no armário por um tempo, enquanto iniciávamos a conversa com as crianças.

Naquela ocasião, ainda não tínhamos um espaço garantido para a prática da EF. Decidimos ficar na sala para experimentar um momento mais próximo com as crianças. Com o auxílio da estagiária e de algumas meninas, afastamos as mesas e as cadeiras. Dispostos em círculo, iniciamos uma atividade com a turma. A professora de EF manteve um olhar atento e sensível ao grupo. Para atrair a atenção das crianças, a docente lhes ensinou uma música. Observamos que as crianças aumentavam o volume da voz e esboçavam muito entusiasmo no trecho da música que dizia “[...] no dedão do pé” e tentavam reproduzir o gesto da professora de encostar as mãos nos pés. Abaixo a descrição da letra dessa canção:

*Poe a mão na boca
Na cabeça
Na orelha e no dedão do pé.
Dá uma rodadinha
Três pulinhos
E abrace o seu amiguinho
Joga um beijinho
Dá um futucão [...].*

A experiência de cantar e se movimentar estimulou o corpo, a voz, a atenção e a interação entre as crianças e delas com a gente. Após esse primeiro momento, convidamos as crianças para se sentarem em roda. A professora entregou para cada uma delas dois pequenos bastões de madeira e observou o que elas

⁶⁵ Os sujeitos dessa etapa do estudo são crianças de quatro a seis anos, pertencentes aos Grupos 5 e 6, mais especificamente, as turmas 5C, 5D e 6D, totalizando uma média de 75 crianças, além da comunidade escolar.

começariam a criar a partir daquele material. No trecho extraído do nosso diário de campo, é possível perceber como as crianças reagiram a esses estímulos, bem como o desejo de serem percebidas e valorizadas em suas produções culturais.

‘Olha, pessoal, dá pra equilibrar no pé?’, disse a professora imitando o movimento iniciado por um menino. Imediatamente, as outras crianças tentaram reproduzir e experimentar diversas formas de equilibrar o bastão no pé. Algumas logo tiraram os sapatos e associaram com outras experiências. *‘Faz massagem!’*, disse uma menina. *‘Ah faz massagem? Então, vamos fazer uma massagem no colega?’*. A professora começou a passar o bastão nas costas de uma criança e as outras experimentaram também. *‘Tia, olha o que eu sei fazer!’*. *‘Tia, dá pra fazer assim [...]’*. Ao conseguir elaborar uma ação, as crianças desejavam mostrá-la à professora. A disputa pela atenção da professora ganhou força na *brincadeira expressiva*. As crianças riam, experimentavam e buscavam formas variadas de chamar a atenção para suas inventividades. *‘Olha tia! Olha! Faz som também!’*. A menina bateu um bastão no outro. *‘Nossa, que legal! A colega disse que dá pra fazer som [...]’*, comentou a professora, e todos começaram a experimentar e criar maneiras de produzir sons com o material. *‘Tia, olha o que eu consigo fazer!’*. Um menino segurou o bastão com um ombro e a orelha. A professora viu e falou: *‘Que legal! Vejam o que o colega conseguiu fazer!’*. E reproduziu o movimento do menino. Em seguida, as outras crianças tentaram imitar e, novamente, diversificaram as formas de equilibrar o bastão com a orelha. Um menino colocou um bastão atrás de uma orelha. O outro colocou um de cada lado das orelhas, um outro equilibrou no nariz, na cabeça. O tempo todo as crianças chamavam a atenção para que a professora visse suas criações: *‘Tia! Tia! [...]’* (DIÁRIO DE CAMPO, 23-2-2015).

Enquanto observávamos essa ação, não sabíamos muito bem como agir, ante a nossa vontade de participar e registrar o processo. Estávamos ansiosa, pois percebemos um turbilhão de formas comunicativas entre as crianças e uma aparente naturalidade na maioria delas, no desejo de também estabelecerem conosco um diálogo. Com base nessa descrição, vemos como a *brincadeira expressiva* com a música e os bastões coloridos estimulou as produções criativas das crianças e ampliou nossas possibilidades de comunicação/interação com elas.

A *brincadeira expressiva* despertou nas crianças o desejo de terem suas criações percebidas pelo adulto. Além das tentativas de criar e reproduzir, as crianças desejavam que suas invenções fossem vistas pela professora e experimentadas pelo grupo. A *brincadeira expressiva* criou um clima de descontração e liberdade entre as crianças que não se inibiram à nossa presença, mesmo que, naquele momento, ainda não tivéssemos uma relação mais próxima com elas.

Encorajada pelo clima de descontração presente entre as crianças, enquanto a professora conduzia a atividade, dispomo-nos no círculo e começamos a realizar alguns registros de fotos. Posicionamo-nos, com a máquina fotográfica, sentada junto com as crianças e permanecemos no mesmo lugar para não causar constrangimento a elas. Na disputa por nossa atenção, algumas crianças mais desinibidas sorriam na frente da câmera, faziam caretas e pediam: “Tia, tira uma foto!”, conforme evidenciado nesse diálogo das crianças com a pesquisadora.

- ‘Tia, tira uma foto minha!’ [menino]
 - ‘Eu também quero tirar uma foto’ [menino]
 - ‘Já tirei!’ [pesquisadora]
 - ‘E a minha, tia?’ [menino]
 - ‘Também!’ [pesquisadora]
- (DIÁRIO DE CAMPO, 23-2-2015).

As Imagens 51 e 52 evidenciam algumas insinuações das crianças diante da câmera fotográfica. A partir desses registros, é possível observar que algumas crianças se exibiam para a foto, enquanto a brincadeira seguia o seu fluxo com o restante da turma. Por meio deles, também é possível visualizar as experimentações das crianças com os bastões, o desejo de serem vistas pela professora, os vínculos afetivos e, ainda, a reação de um menino que não quis participar da brincadeira.

Imagem 50 — Reação das crianças à pesquisadora a partir da *brincadeira expressiva*



Fonte: Acervo da pesquisa.

Imagem 51 — Brincadeira expressiva com o bastão



Fonte: Acervo da pesquisa.

Ao observar as expressões das crianças, ante a *brincadeira expressiva*, vimos o quanto o corpo, o gesto e as emoções entram em cena como mecanismos de comunicação estabelecidos com o grupo. Por meio de uma brincadeira da professora com as crianças, notamos a satisfação delas com a oportunidade de interagir com o adulto e verem suas criações percebidas. Evidenciamos o riso, as frases espontâneas, os olhares, os movimentos de bater, tocar, apontar, fazer caretas, poses pelos quais as crianças manifestavam suas criatividade, vontades, satisfações, desejos, preferências e incômodos.

Borba (2007) afirma que as brincadeiras nos permitem conhecer melhor as crianças e os adolescentes, pois parte de seus mundos e experiências se revelam nas ações e significados construídos em seus contextos lúdicos. A autora destaca que as brincadeiras podem oferecer ao educador informações importantes para a organização dos espaços-tempos escolares e das práticas pedagógicas e ressalta que as brincadeiras ajudam

Na criação de possibilidades de interação e diálogos com as crianças, uma vez que propiciam a compreensão de suas lógicas e formas próprias de pensar, sentir e fazer e de seus processos de constituição de suas identidades individuais e culturas de pares (BORBA, 2007, p. 42).

Além de favorecer a nossa aproximação às crianças e observar a reação delas à nossa presença, as *brincadeiras expressivas* aguçaram o nosso olhar para as produções infantis e os gestos expressivos das crianças. Identificamos a capacidade delas de se comunicar entre si e compartilhar suas invenções por outros meios, que não apenas as palavras. Percebemos seus modos de se comunicar pelo olhar, pela aproximação, pela resistência, entre outras formas que, dificilmente, como adultos, reconhecemos e consideramos.

As *brincadeiras expressivas* também nos oportunizaram fazer um diagnóstico das turmas. Aplicamos essas dinâmicas nos Grupos 5C e 6D. No Grupo 5C, composto por crianças de quatro a cinco anos, essas brincadeiras nos permitiram identificar certa retração em algumas crianças, que pareciam inseguras com a nossa presença. As experimentações com o bastão para a exploração de sons chamou mais a atenção dessa turma. Havia uma criança autista no grupo que gritava durante a brincadeira, expressando suas emoções. Em alguns momentos a reação dela dificultava a comunicação com o grupo e a condução da atividade. No entanto, notamos que a exploração de sons pelas batidas dos bastões despertava curiosidade na criança, que esboçava atenção ao barulho e batia palmas.

Com o Grupo 6D, formado por crianças de cinco a seis anos, ficou mais evidente a relação de amizade predominante entre elas. Mesmo dispostas em círculos, elas demonstravam suas afinidades, escolhiam quem sentaria ao seu lado, deixavam que o colega escolhesse a cor do bastão de sua preferência, abraçavam-se e sorriam durante as brincadeiras. Algumas expressavam insatisfação por se sentirem isoladas dos colegas, outras demonstravam resistência ao “novo” (novas professoras, brincadeira, estímulos). As *brincadeiras expressivas* nesse grupo revelaram, principalmente, a autonomia da turma para propor ideias e evidenciar suas criações.

Essas *brincadeiras* nos inseriram no universo lúdico e criativo das crianças, nas suas formas representativas de consumir e produzir culturas. Conforme Vygotsky (1991, 1993), nas brincadeiras, há uma inter-relação entre linguagem e gesto que evidencia os desejos da criança de se expressar e de se comunicar. Os seus gestos e objetos se destituem do seu significado determinado, para se tornarem algo indeterminado, conforme a imaginação da criança, que age sobre eles, ressignificando-os por meio das suas ações e da capacidade criativa. As

brincadeiras das crianças são repletas de gestos indicativos de significados, cumprindo uma função de fala por meio dos gestos representados. “Nelas, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas” (VYGOTSKY, 1991, p. 111).

Nessa perspectiva, podemos dizer que as brincadeiras se constituem canais de grandes descobertas e encontros com as produções culturais das crianças. O ato de brincar apresenta-se como atividade indispensável para as produções das culturas infantis. Nas brincadeiras, as ações das crianças são contextualmente produzidas e compartilhadas em seus grupos como culturas, fabricadas nas relações sociais, entre pares e na interação com os adultos. O fomento à brincadeira foi, portanto, um estímulo favorável à produção e trocas de culturas entre as crianças, pois, ao brincar, a criança não apenas expressou e comunicou suas experiências, mas também reelaborou o seu pensamento e criação. Assim, conforme Borba (2012, p. 67, grifo nosso),

O brincar é um dos pilares da constituição das culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo.

No campo da Sociologia da Infância, alguns pesquisadores, como Corsaro (1997), James, Jenks e Prout (1998), têm se dedicado a discutir as “culturas da infância” como um elemento distintivo dessa categoria geracional. As culturas infantis estão relacionadas com a capacidade das crianças de construir, de forma sistematizada, “modos de significação do mundo” e de “ação intencional” diferenciados em relação aos dos adultos. Para Martins Filho (2016, p. 298), “[...] as culturas da infância são formas de ação social próprias desse grupo, ou seja, maneiras específicas de ser das crianças”.

As produções culturais das crianças são realizadas numa relação de interdependência com as culturas sociais atravessadas pelas questões étnicas, de classe e de gênero, que as impedem de assumir uma única forma de “modos” e “ação” infantil. Para Sarmiento e Pinto (1997), as culturas da infância são tão antigas quanto a própria infância. Ao serem socialmente produzidas, as culturas da infância são influenciadas pelos contextos históricos e sociais em que vivem as crianças, “[...]”

transportam marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade” (SARMENTO, 2003, p. 4).

Segundo Sarmento (2005), sucessivas representações das crianças, ao longo da História,⁶⁶ contribuíram para um efeito de invisibilização da realidade social delas, quando o predomínio de uma visão centrada no adulto ofusca o reconhecimento de uma participação social ativa das crianças. Contrária a essa concepção, a Sociologia da Infância concebe a criança como ator social, indivíduo ativo, que consome culturas, mas que também as produz. Isso nos possibilita perceber as crianças como produtoras de culturas, que extrapolam as ações estruturalmente determinadas sobre elas, dada a sua capacidade de recriar o mundo para além da reprodução social.

Como fundamento a essa compreensão, Corsaro (2009) elabora o conceito de “reprodução interpretativa” e aponta o modo como as crianças produzem culturas. O autor identifica características importantes desse processo nas crianças, que se dá por meio de uma “apreensão criativa” do mundo adulto e não apenas pela imitação. Para atingirem os seus propósitos de brincar, as crianças “[...] selecionam parte do que apreendem, reproduzem interpretativamente, por meio de suas ações [...] e criam novos procedimentos, regras e informações que alçam de situações particulares” (PEDROSA; SANTOS, 2009, p. 53). A lógica dessas definições estabelecidas por Corsaro (2009) pode ser percebida pela descrição de um episódio registrado em nosso diário de campo:

Na ocasião de uma aula de EF com brinquedos populares, tivemos a oportunidade de conduzir a mediação sem a presença da professora, que se ausentou por razões de doença. Estávamos no auge de um processo de identificação das brincadeiras populares conhecidas/praticadas pelas crianças. Ansiosa por reconhecer esses saberes nas práticas espontâneas das crianças, levamo-las para o pátio externo e disponibilizamos alguns materiais, como cabos de vassouras (bastões), bolas, cordas e bambolês. Deixamos que brincassem livremente. As crianças não demoraram a se espalhar pelo pátio. Cada uma a seu modo, sozinha ou em grupo, com ou sem algum brinquedo, protagonizou e/ou participou de alguma brincadeira. Observamos que algumas meninas passearam pelo pátio simulando um cavalinho com os bastões [...]. Outras brincavam de princesa no castelo, explorando o escorregador de brinquedo que

⁶⁶ Sarmento (2005) sintetiza as imagens da criança “pré-sociológica,” propostas por James, Jenks e Prout, que, historicamente construídas, frequentemente se sobrepõem e justificam as ações dos adultos com as crianças. São elas: a criança má, a criança inocente, a criança imanente, a criança naturalmente desenvolvida e a criança inconsciente.

havia no pátio [...]. Após um pequeno período, precisamos interromper as brincadeiras com uma pausa para o lanche, o que deixou algumas crianças chateadas. *'Mas, tia, já acabou?'*, perguntou-nos uma menina. Dissemos que depois voltaríamos a brincar. Nesse momento um menino, com uma feição zangada disse: *'Eu odeio que me prometem e depois não cumprem [...]'*. Novamente reforçamos que voltaríamos ao pátio. *'Vejam, a tia nem vai retirar os brinquedos. Depois que lancharem vocês poderão voltar a brincar [...]'* e fizemos o gesto de entrelaçar nossos dedos mindinhos como celebração de um acordo entre nós. O menino saiu em direção ao refeitório, aparentemente convencido. Com o retorno das crianças, as meninas começaram a brincar de mãe e filha. Como o grupo era muito grande, elas se organizaram de modo que cada uma desempenharia um papel na brincadeira. Uma delas seria a mãe, a outra a filha, a tia [...]. Um menino entrou na brincadeira e seria o pai. Entre si, as crianças discutiam, pois mais de uma menina queria ser a mãe e, para uma convencer a outra a aceitar o seu papel, argumentavam dizendo: *'Eu não vou ser mais sua amiga [...]'*. Ao final dessa discussão, decidiram: *'Então a filha terá duas mães'* (DIÁRIO DE CAMPO, 7-5-2015, Grupo 5C).

Conforme pode ser observado, as crianças alicerçam suas fantasias e emoções aos elementos constitutivos de seus contextos sociais aprendidos culturalmente. Entretanto, elas criam e transformam significados sobre o mundo ao darem ênfase à sua imaginação e àquilo que lhes é mais significativo.

Mesmo que elas estejam recriando o mundo a partir da tradição que lhes é apresentada [...], as crianças apresentam um estilo cultural, que é aprendido, instituído, produzido e reproduzido, mas que em sua recriação vai além, inovando-o e imprimindo novidades. Por esse ângulo, compreende-se as ações sociais dos grupos infantis como culturas (MARTINS FILHO, 2016, p. 298).

Segundo Borba (2012), as brincadeiras permitem às crianças se constituírem como agentes de sua experiência social. No brincar elas têm autonomia para organizar suas ações e interações, criam regras, elaboram planos, convivem socialmente, participam e, nesse processo, instituem-se coletivamente em uma ordem social que rege as relações entre pares e as afirmam como autoras de suas práticas, produtoras de cultura.

Na dinâmica de compartilhar seus interesses e ideias, é que podemos perceber a capacidade inventiva das crianças. Em um movimento de ir e vir e de vivenciar diferentes papéis, elas procuraram formas de participar daquilo que o outro está fazendo. Para isso, criam estratégias, buscam argumentos e apreendem criativamente, como possibilidade de dar sentido e significado ao fazer/estar no mundo. Para Corsaro (2009), essas formas de brincar são ricas e criativas, pois não

são simplesmente a imitação da vida adulta. Há uma dinâmica complexa que se reproduz de maneira “interpretativa,” de modo que, entre si, as crianças aprendem de forma lúdica.

Para Redin (2009, p. 120),

O interessante é que essa cultura é produzida entre as crianças, sem a intervenção direta dos adultos. As crianças aprendem de maneira coletiva e, embora mantenham alguns elementos que identificam as maneiras de brincar, podem mudar e mudam as situações a seu bel-prazer. As crianças gostam dos desafios que elas próprias criam, e o prazer está em poder modificar e criar novas regras e conduzir a brincadeira a seu modo.

Em outra experiência de mediação da Educação Física com o Grupo 5C, precisávamos construir com as crianças um sentido/significado para a dança que representaria a turma no festival do CMEI. A temática inicialmente sugerida pela professora de EF foi “casamento”, porém houve resistência das crianças a essa proposta, de modo que a professora não conseguia formar os pares. Diante do desejo de dançar e da dificuldade de obter um par, uma menina propôs uma solução que pode ser observada neste trecho do nosso diário de campo:

Estávamos, novamente, diante da necessidade de tentar produzir um sentido que despertasse o interesse das crianças do Grupo 5C, pela temática da dança, casamento. Nesse encontro, apenas algumas meninas conseguiram ensaiar com pares. Enquanto pensávamos em como adaptar os movimentos e a temática, dada a baixa adesão das crianças, algumas meninas vinham até a professora de EF e cochichavam no seu ouvido. A professora, percebendo a nossa curiosidade em relação àquela constante, pediu que uma delas nos contasse a sua fala. A menina, com uma aparência determinada expressou: *‘É que eu disse pra tia que eu tive uma ideia: podia ter duas noivas e um noivo’* (DIÁRIO DE CAMPO, 31-8-2015).

A partir dessas descrições, é possível notar as lógicas próprias que as crianças possuem de pensamento e interpretação do mundo. As atitudes que revelam as maneiras como elas se apropriam do mundo adulto e, a seu modo, propõem soluções para satisfazer seus desejos nos significados que constroem, permitiram a Corsaro (2009) conceber a “cultura de pares” como um conjunto de criações e apropriações que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares.

A identificação dessas culturas ajuda no reconhecimento das contribuições exclusivas das crianças para o seu próprio desenvolvimento e socialização. Também auxilia na identificação dos mecanismos que elas próprias criam para produzir sentidos e indicar a importância dessas produções na vida cotidiana delas. A maneira como a criança se apropria e torna concretas as significações aprendidas em sua cultura evidencia que, por meio de palavras, frases, brincadeiras, gestos e sons, elas tanto retomam significados vividos no seu dia a dia, como constroem novos que têm sentido no momento da interação (COELHO; PEDROSA, 1995).

A análise desses episódios reforça a cultura de pares como produto de um campo de interação dinâmico e permanente, de transformação e construção de significados compreensíveis, se considerado o contexto dessas criações. No decorrer das brincadeiras e mediações, as crianças aproveitam as pistas de que dispõem, derivadas das suas experiências socioculturais, e tiram proveito das coincidências (*“Então, a filha terá duas mães”*; *“Podia ter duas noivas e um noivo”*). Nesse desenrolar dos modos singulares de propor soluções, as culturas de pares são forjadas e explicitam os sentidos, significados e interesses da criança no contexto do qual elas participam. A observação aos gestos, sons, propostas e ações compartilhados pelas crianças não apenas tornam concretas essas significações como também acenam outros rumos para o processo educativo desenvolvido com a participação direta delas.

Numa conversa inicial com o Grupo 5C sobre o encontro anterior, a bolsista do Pibid/EF/Ufes foi surpreendida pela reação das crianças ao recordarem uma brincadeira. Ao perguntar para elas: “De quais brincadeiras vocês se lembram de terem assistido no vídeo que a tia trouxe no nosso último encontro?”, um menino respondeu: *“Tinha brincadeira de pintar, tia [...]”*. Em seguida, à medida que se recordavam, as crianças pronunciavam o nome de algumas brincadeiras: *“bolinha de gude”*, *“de pular de corda”*, *“de pneu [...]”*. Nesse rol de recordação, notamos que as crianças ditaram nomes de brincadeiras que não apareceram no vídeo. Uma delas gritou: *“morto vivo”*. Imediatamente, algumas crianças começaram a brincar e diziam: *“morto, vivo, morto, vivo [...]”*. Então a bolsista decidiu iniciar a sua mediação a partir dessa brincadeira.

Destacamos essa ocasião para refletirmos sobre a atitude atenta e sensível da bolsista às produções/expressões culturais manifestadas pelas crianças. Apesar

de essa brincadeira não fazer parte do vídeo que inspirava o seu diálogo com as crianças, a reação imediata delas esboçou uma identificação com essa prática e reconduziu a ação pedagógica da bolsista. A escolha por permitir que as crianças brincassem de algo que lhes trazia significados oportunizou a todos nós conhecer as produções culturais partilhadas pelas crianças, o que revelou elementos das suas culturas de pares, como os novos comandos que elas incorporaram a essa brincadeira: “*caixão*” (todos se deitavam no chão); “*avião*” (equilibravam-se abrindo os braços); “*pipoquinha*” (todos pulavam); “*panela de pressão*” (pulavam e giravam).

Esse “partilhar” com as crianças nos mostrou as formas variadas que elas mesmas buscaram de participar do diálogo com a bolsista. A produção de sentidos estabelecida pelas experiências com as brincadeiras populares se evidenciou pela reação das crianças, ou seja, pela opção delas de “recordar brincando” a brincadeira.

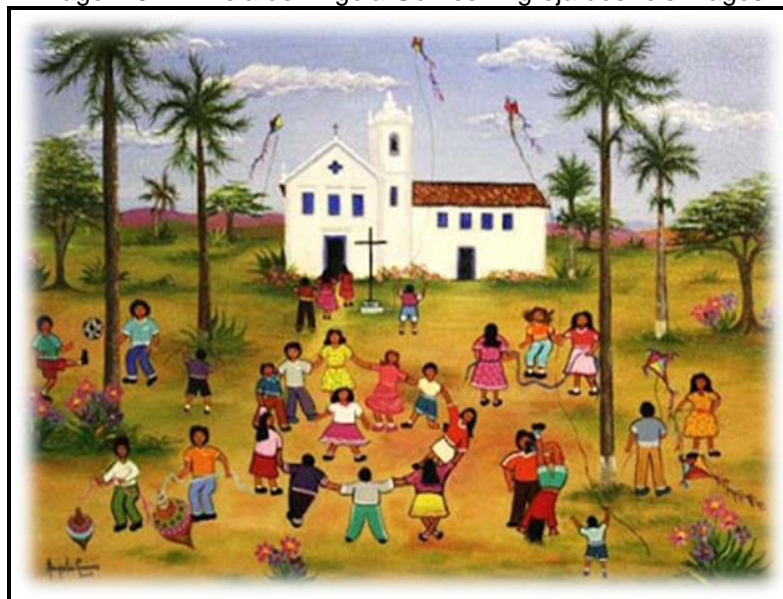
Para Redin (2005), o desconhecimento ou a desconsideração das culturas de pares inviabiliza que o educador as aproveite em sua prática pedagógica. Para que um educador apreenda das produções lúdicas das crianças elementos que possam ressignificar suas práticas, torna-se relevante aproximar-se do universo infantil, atento ao inusitado. Isso se torna possível pelo desprendimento de um olhar adultocêntrico sobre as contribuições advindas das crianças. A atitude da bolsista evidenciou uma perspectiva de formação docente centrada na criança.

No universo educacional, muitas vezes, as ações espontâneas e criativas das crianças são interpretadas como indisciplina ou algo que queira romper com a ordem. Em alguns contextos, elas são punidas por suas reações que atravessam a dinâmica da aula. O aproveitamento de um acontecimento inusitado só será possível se o professor tiver esse “olhar de revelação” aberto à novidade. Ao estudar as práticas culturais, Certeau (1985) identifica que a vontade do sujeito de criar alguma coisa advém do seu desejo de existir, implícito no ser humano, na dimensão ética das práticas.

Para uma reflexão sobre como o protagonismo infantil se revela no cotidiano educacional, elegemos dois episódios. Em ambos os casos, as produções das crianças foram percebidas pela professora e repercutiram sobre a proposta pedagógica da EF.

Em uma de nossas mediações, para produzir sentidos com as crianças sobre as temáticas brincadeiras de roda e brincadeiras cantadas, buscamos articulação com outras linguagens. Selecionamos a pintura de Ângela Gomes, Igreja dos Reis Magos, conforme ilustrada na Imagem 53, que traz representações de algumas brincadeiras da cultura popular do Espírito Santo.

Imagem 52 — Tela de Ângela Gomes – Igreja dos reis magos



Fonte: Internet.

Na conversa inicial daquele encontro, estávamos na sala com a professora de EF, a estagiária e as crianças. Dispostas livremente pelo chão, as crianças acompanhavam a conversa conduzida pela professora de EF que, sentada em uma das cadeirinhas da sala, segurava a tela e a mostrava para as crianças. A professora pediu que elas expressassem tudo o que viam na gravura como forma de obtermos pistas das suas culturas e experiências. O diálogo mediado pelos elementos da cultura popular nos permitiu identificar os gostos, interesses e conhecimentos trazidos por elas, conforme o registro em nosso diário.

‘O que vocês estão vendo aqui?’, perguntou a professora apontando para a tela. As crianças responderam por meio de várias palavras como: *‘Igreja’, ‘pessoa’, ‘pipa’, ‘cruz’, ‘bola’, ‘céu’, ‘mato’, ‘flor’, ‘rodinha’* e, também, por frases como: *‘Tia, tem pessoas pequenas’*, disse-nos uma menina. *‘Olha, tia, aqui tem um ioiô’* [pião], falou um menino apontando com o dedinho na tela. *‘Tem gente dentro da rodinha’*, expressou uma menina. Então a professora lhes perguntou: *‘E o que essas crianças estão fazendo?’*. A turma, novamente, respondeu com palavras ditas ao mesmo tempo: *‘Brincando de roda’, ‘de bola’, ‘de areia’, ‘tem pião’*. A professora prosseguiu: *‘Será que*

elas estão cantando alguma música nessa roda aqui?’ [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 14-5-2015).

Participamos observando a reação das crianças e a maneira como elas articulavam as informações a partir da imagem. Nesse dia, um fato nos chamou a atenção. Havia, entre as crianças, um menino impulsivo para falar, o qual a professora precisou advertir algumas vezes, para que outras crianças também pudessem se expressar. Várias vezes essa criança pedia para falar. Levantava o dedinho e repetia: “*Tia, tia, tia [...]*”. De maneira estratégica, para fazer valer o seu desejo de falar e ser ouvido, o menino expressou-se por meio da composição de músicas. O trecho extraído do nosso diário de campo expressa o que ocorreu nessa ocasião:

Com a pergunta da professora sobre o que aquelas crianças do desenho estariam cantando, um menino inventou um nome de música e disse: ‘*Roda, roda*’. A professora retrucou: ‘*E vocês conhecem alguma música de brincar e cantar na roda?*’. Uma menina sussurrou a música Ciranda Cirandinha. Outra menina cantou de novo, mais alto. Uma menina cantou a música Atirei o pau no gato [...]. A professora continuou: ‘*E vocês disseram que viram uma bola aqui [...]*’. Nesse momento, a professora foi interrompida por um menino que, para participar, disse: ‘*Eu conheço uma música de futebol*’ e começou a improvisar e cantar bem alto uma música de futebol. Todos ficamos surpresos com a atitude dessa criança. Alguns meninos taparam os ouvidos, enquanto as outras crianças o assistiam. Ao final, a professora pediu uma salva de palmas para ele [...]. (DIÁRIO DE CAMPO, 14-5-2015).

Esse fato evidenciou que as crianças agem, ou seja, acionam diferentes mecanismos que denotam sua intenção. Elas buscam meios de sanar seus interesses e atender às suas expectativas. Apesar de advertido por sua ansiedade para falar/participar da conversa, o menino procurou outras maneiras de chamar para si a atenção da professora e dos colegas. A ação tática da criança lhe conferiu protagonismo. Na continuidade do encontro, o menino cantou e compôs outras vezes, sempre com a expectativa de receber mais aplausos e o reconhecimento dos colegas e da professora. A atitude impulsiva da criança que, por ora, se configurou como indisciplina, não impediu que, no processo de mediação, a professora reconhecesse a sua produção cultural, revelada pela composição de músicas. Parte das letras das composições do menino estão descritas abaixo:

*Roda, roda, roda, roda
Deixa as crianças rodar [...]*

(Música composta pelo menino na EF, 14-5-2015).

*Futebol, quando você vai jogar.
Futebol, futebol, futebol,
Você tem que jogar na trave
E essa música [...] ela é muito fácil.
Futebol, futebol, futebol [...]*

(Música composta pelo menino na EF, 14-5-2015).

A Imagem 54 ilustra alguns desses momentos. É possível observar a professora com a gravura, conversando com as crianças, que levantavam o dedinho para participar. Também vemos o momento em que a professora se dirigiu ao menino para pedir que esperasse a sua vez de falar. Na sequência, o mesmo menino está ajoelhado improvisando uma música, enquanto os seus colegas tapam os ouvidos. A professora, percebendo a sua autoria, pede que as crianças o aplaudam.

Imagem 53 — Menino produzindo música



Fonte: Acervo da pesquisa.

Em outra experiência compartilhada, estávamos com o Grupo 6D, a professora de EF e dois bolsistas do Pibid/EF/Ufes no pátio da escola, quando uma menina se aproximou e disse que conhecia uma brincadeira que gostaria de nos ensinar. O nome da atividade era *galinha com pintinhos*. Aproveitamos a atitude da menina para dar-lhe protagonismo. Chamamos as crianças e dissemos que a colega nos ensinaria uma nova brincadeira. Assim, a menina apresentou a proposta que envolveu a professora, os bolsistas e teve grande aceitação por parte das crianças. Nesse momento, permanecemos com os registros daquele episódio, pois

entendemos que a iniciativa da criança de vir primeiro à nós manifestava o seu desejo de nos ver registrando a sua contribuição em nosso caderno.

A iniciativa da menina desencadeou um comportamento na turma de participar. Nos encontros posteriores, várias crianças manifestaram o desejo de ensinar alguma brincadeira. Para isso, observamos que elas usavam diferentes estratégias para se fazerem ouvir, especialmente pela professora de EF. No trecho extraído do nosso diário de campo, é possível perceber as ações táticas de um menino no auge da sua vontade de “criar alguma coisa”. Ao perceber que a aula de EF transcorreria de modo a não atender às suas expectativas pessoais (que era brincar de *galinha com pintinhos*), a criança usou diferentes meios para que sua sugestão fosse atendida pela professora, o que culminou com o seu protagonismo na aula de EF:

A professora de EF desceu a rampa cantando com as crianças a música da serpente. Ao chegar no pátio, dispostas em círculo, um menino disse que queria brincar da brincadeira ‘do vizinho’, que ele iria ensinar. A professora o ouviu, mas retornou à brincadeira que fazia com as crianças [...]. Então, o menino veio até mim [pesquisadora], que estava no canto do pátio registrando a aula e disse: *‘Tia, eu posso ir na sala guardar o meu agasalho?’*. Eu disse que poderia segurá-lo, mas ele não quis e saiu. Em seguida, o menino voltou e me pediu para ir até a sala guardar o seu chinelo. Percebi que o menino insistia em ir até a sala e perguntei-lhe: *‘Conta pra tia o que você quer fazer na sala?’*. Ele me respondeu: *‘Eu preciso de um papel e de um lápis’*. *‘Ah, mas isso eu posso te dar. O que você quer escrever?’*, perguntei. *‘A brincadeira pra tia falar e eles fazerem’*, respondeu o menino. *‘Você quer que eu escreva pra você?’*, perguntei. O menino então ditou, a seu modo, a brincadeira e eu a anotei num pedaço de papel que ele, imediatamente, entregou à professora. Ao receber o papel, a professora logo percebeu a situação, chamou as crianças e, junto com elas, tentou compreender a brincadeira do menino. Vimos que, pelo desejo de brincar de novo, o menino reinventou a brincadeira ‘galinha com pintinhos’ ensinada por uma menina na aula anterior. Talvez por não recordar, ou por seu desejo de também contribuir com a aula, o menino modificou o contexto da brincadeira, conforme a sua preferência. Os personagens, que eram raposa, milho e pintinhos, agora são vizinho, pipoca e as crianças. Enquanto a professora tentava encontrar uma lógica na proposta do menino, as crianças, a seu modo, incorporaram a brincadeira, que despertou muito o interesse delas entre seus pares (DIÁRIO DE CAMPO, 21-5-2015, Grupo 6D).

A Imagem 55 evidencia esse momento. Nela é possível observar quando o menino nos dita a brincadeira e anotamos a sua fala. Na sequência, a bolsista recebe o papel com a anotação e experimenta a proposta com as crianças.

Imagem 54 – Menino criando brincadeira



Fonte: Acervo da pesquisa.

Os episódios registrados em nosso diário de campo denotam um contexto de produção de cultura protagonizado pelas crianças, em que a atenção da professora às sugestões trazidas por elas reconduzia o processo pedagógico e tornava o momento da EF mais significativo para elas. Certeau (1985) identifica que as práticas dos sujeitos enunciam três diferentes dimensões: estética, ética e polêmica.

A dimensão estética está relacionada com as criações singulares dos sujeitos, as suas “artes de fazer” conforme a ocasião. Exige sensibilidade para assumir “modos de olhar”, perceber, apreciar e sentir. Na EI observamos que, muitas vezes, as crianças não conseguem expressar suas ideias e intenções por palavras, mas agem para se fazerem entender. São enunciações que decorrem do contexto vivido e esboçam diferentes intenções dos sujeitos.

A dimensão ética nos instiga “modos de agir.” Conforme o autor, é a recusa à identificação com a ordem ou a lei dos fatos. Nas ações das crianças, é possível perceber sua vontade histórica de existir. De alguma maneira elas expressam resistência às normas ou fatos, que não lhes exprimem significados. Já a dimensão polêmica das práticas está associada às intervenções que ocorrem num conflito permanente, em defesa da produção de sentido e significado. Também envolve a

ação do sujeito e possibilita ampliação dos “modos de ser e fazer” em frente às demandas do cotidiano.

Com base nos episódios descritos, é possível identificar as três dimensões observadas por Certeau (1985) nas práticas das crianças: quando percebem a ocasião e criam estratégias para se fazer ouvir/comunicar e atender aos seus desejos; quando transparecem sua insatisfação ou recusa ao momento; quando estabelecem relação com suas culturas de pares e as compartilha de modo a ampliar as possibilidades de produção de sentidos. Em todas essas circunstâncias, evidenciamos a ação da criança, no intuito de potencializar suas próprias experiências de aprendizagens.

Partindo das premissas de que a escola é *locus* privilegiado de interação e trocas culturais entre os sujeitos, que oportuniza a interação entre as crianças e a valorização de suas produções culturais, a mediação intencional e a atitude atenta do professor para as questões que emergem dos sujeitos praticantes abrem espaços para uma formação cidadã, autônoma e criativa, além de favorecer a dimensão afetiva, estabelecida pelos processos de identificação cultural e de produção de sentidos.

Segundo Kaiser (2016, s/p),

O ato de brincar como atividade social de criação e imaginação é fundamental para o desenvolvimento da criança e estabelece uma interface com a função social da escola de educação infantil, onde a criança se desenvolve no social, nas inter-relações e intercâmbios culturais e históricos das diversas histórias de vida de todos os sujeitos que compõem o ambiente educativo. Dessa forma, a multiplicidade de culturas assume um olhar ético e estético nas possibilidades de circulação de sentido dentro da escola.

Dahlberg, Moss e Pence (2007) afirmam que vivemos um período de grandes mudanças no cenário mundial, com um alto grau de complexidade e diversidade, denominadas de condições pós-modernas. Nesse contexto, quais são as implicações para a criança, a infância e a EI? Para os autores, significa que as crianças têm de adquirir, individualmente, a capacidade de se ajustar às contínuas mudanças e, portanto, a pedagogia da primeira infância pode ser entendida como “[...] permitindo às crianças assumir sua verdadeira identidade, sua identidade essencial” (p. 77).

Porém, vivemos numa época em que não há como prever as demandas e exigências reservadas ao futuro das crianças, dadas as constantes mudanças no cenário social. “Então, a vida se torna cada vez mais um projeto que nós mesmos temos de construir” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2007, p. 77). Isso requer uma nova maneira de entender o conhecimento, como o abandono das “grandes narrativas” e atenção aos objetivos mais locais e práticos. Também significa ampliar diálogos com as culturas e potencializar a condição criativa dos indivíduos, em suas tomadas de decisões.

[...] Isso requer uma confiança na própria capacidade para realizar escolhas e defender seus pontos de vista. Além disso, significa que as crianças adquirem uma maior responsabilidade em relação a si mesmas e à percepção de suas próprias possibilidades (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2007, p. 79).

Para Ziehe (1989), as perspectivas pós-modernas exigem muito da pedagogia e requerem “processos extraordinários de aprendizagem.” Essa nova realidade pressupõe práticas que não sejam lineares, nem isoladas, mas que proporcionem às crianças oportunidades de usar sua curiosidade e criatividade para experimentar e assumir responsabilidades, realizar escolhas com relação à sua vida e ao seu futuro.

No âmbito das relações culturais, os autores sinalizam que, de modo similar, também se percebe um afastamento do entendimento da cultura como algo determinado, estável, reduzida a uma tradição a ser transmitida entre gerações. De modo contrário, a cultura é reconhecida como complexa, fluida e contextualizada, coconstruída pelos indivíduos nas relações entre si. Nesse sentido, a apropriação da tradição cultural no mundo moderno torna-se dependente da capacidade criativa das pessoas. “A legitimidade da tradição apoia-se agora em apropriações desvoltas e criativas, em vista dos problemas de significado no presente... O esforço reflexivo e a contribuição dos indivíduos tornam-se fundamentais” (BENHABIB, 1992, p. 104).

No paradigma atual, têm se reformulado, portanto, novas concepções teóricas sobre a infância, os processos de socialização das crianças e o lugar delas na estrutura social (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2007). Com base nessas análises, é possível identificar algumas características de um novo entendimento da infância e das crianças⁶⁷ ou, como afirmam Prout e James (1990), um “novo paradigma da

⁶⁷ Segundo Corsaro (2011), novas formas de conceitualização de crianças também decorrem da ascensão de perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas na Sociologia (CORSARO,

sociologia da infância”. Nessa estrutura, as crianças são consideradas um grupo social com um lugar reconhecido e independente na sociedade, possuidoras de direitos próprios, como seres humanos individuais e membros plenos da sociedade. As crianças contribuem com o seu processo de aprendizagem, determinam sobre suas próprias vidas, daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem.

Essas mudanças são, com frequência, analisadas negativamente, como ameaça à segurança e como fonte de alienação. No entanto, podem ser entendidas como abrindo enormes possibilidades – que nem sempre são desejáveis, mas podem ser. A percepção dessas possibilidades requer habilidades altamente desenvolvidas para a aprendizagem, a auto-reflexão e a comunicação e para os relacionamentos abertos e questionadores (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2007, p. 79).

Já a infância é entendida como uma construção social, sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura. É um componente da estrutura da sociedade, um estágio do curso da vida, nem mais e nem menos importante que os outros estágios e com plenos direitos. A infância é elaborada para e pelas crianças em suas relações sociais. Não há uma criança ou uma infância natural e universal, são concepções plurais, que dependem da maneira como são entendidas socialmente para se constituírem (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2007).

Aproximando essas análises do contexto educacional, também vemos a necessidade de a escola empreender uma dinâmica curricular assente no reconhecimento de que as crianças não passam de modo passivo pela experiência do aprendizado. São sujeitos ativos em um processo de coconstrução com seus pares. Daí a importância de se atribuir protagonismo a elas e ficar atento às dimensões ética, estética e polêmica daquilo que elas querem comunicar. Destacamos, ainda, a valorização da criança como produtora de cultura, sujeito de direito, e a promoção de práticas que deem visibilidade às suas ações, de modo a superar a compreensão de criança como um adulto em miniatura.

Em uma perspectiva sociológica de compreensão das “reproduções interpretativas” (CORSARO, 2009) e “enunciações” das crianças (CERTEAU, 1994), dos seus modos de participar e produzir culturas na sociedade, é fundamental “[...] o

1992; JAMES; JENKS; PROUT, 1998). Sarmiento (2007) destaca os diálogos interdisciplinares como fundamentais propulsores das novas formas de se conceber conhecimentos sobre as crianças e as infâncias, dada a complexidade que envolve esses fenômenos.

reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si” (CORSARO, 2011, p.31). Na visão de Sarmiento (2002), a cultura infantil e a cultura da sociedade se conjugam na construção das culturas da infância, na variedade e até na contradição. Desse modo, essas culturas referenciam o mundo de vida das crianças e enquadram a sua ação concreta no contexto social em que vivem.

O impacto dessas questões pode ser observado no currículo da EI a partir da relação adulto/criança. Nas descrições que se seguem estão trechos de entrevistas realizadas com docentes da EI, por meio das quais é possível observar as táticas/estratégias usadas/fabricadas por professoras e crianças para a efetivação da prática educativa. Notam-se as interpelações entre as culturas tradicionais, as culturas infantis e as culturas presentes na sociedade moderna, no emaranhado de relações em que se assenta a prática educativa:

Muito do que passei a conhecer da cultura infantil vem dos temas das festas das crianças [aniversários]. Ainda mais nessa idade de quatro e cinco anos. Tudo para os meninos é boneco [super-heróis]. Como professora, eu procuro saber. Eu peço pra que eles falem. Às vezes, as crianças trazem DVD e a gente assiste pra conhecer melhor [...]. Uma coisa que aconteceu na minha sala foram as lendas. As crianças não conheciam nenhuma história das lendas da Mula sem cabeça, Iara, Saci Pererê [...]. Elas ficaram pasmas porque o Saci só tinha uma perna e queriam que todos os dias eu lhes contasse uma lenda. Mostrei no computador da sala, mostrei de outras formas. Também trouxe filme e livros do Sítio do Pica-Pau. Todas as vezes que conversamos sobre esses assuntos, elas queriam saber: *‘Eles fazem o quê? É do bem ou do mau?’*. Nessas oportunidades, eles falam, eu aprendo com eles e eles aprendem comigo (CARMEM – professora do grupo 5D).

Hoje em dia a cultura digital está muito presente na vida das crianças. A gente consegue identificar os elementos da cultura delas. Elas falam nomes de personagens de jogos que eu nem conheço. Sou ignorante nisso aí. Elas sabem tudo, convivem com isso [...]. Então, essa cultura tá aqui, dentro do CMEI [...]. Tínhamos um laboratório de informática que a gente poderia aproveitar pra interagir melhor com essas questões trazidas pelas crianças, mas [...] esse recurso a gente não tem mais. Aí a gente percebe que, às vezes, [...] a criança perde o gosto de estar aqui porque [...] lá fora tem muito mais atração. A cultura digital é atrativa, colorida, rápida [...] (ROSA – professora do Grupo 5C).

Nos excertos supracitados, vimos que as contribuições das crianças e dos professores, nas suas relações de trocas culturais, produziram efeitos sobre o “lugar”

e a ordem estabelecida. Em uma relação “lugar” e “espaço” (CERTEAU, 1994), podemos identificar a escola como um lugar que define regras, estratégias de controle da ordem e de ideias que, muitas vezes, engessam o currículo ou dificultam a aproximação com as diversidades presentes no cotidiano. No entanto, apesar dos contingentes de controle das práticas e ações dos sujeitos, espaços de criações são forjados pelos praticantes e exprimem suas culturas identitárias. As tensões estabelecidas, nessa relação entre as estratégias de poder e as táticas dos usuários, permitem que o espaço se transforme em lugar e que as táticas ocupem o lugar das estratégias.

Ao levar para a escola DVDs com filmes e personagens do seu interesse, vimos nas crianças uma tentativa de transformação do “lugar controlado” em “lugar praticado”. Do mesmo modo, quando as professoras se abriram ao diálogo com elas a partir dos elementos que trouxeram, agiram de maneira tática para a produção de sentidos/significados que lhes permitissem efetivar o processo educativo.

A partir de Certeau (1994), podemos compreender as ações empreendidas pelas professoras e as crianças como “táticas” que se manifestam naqueles que habitam/praticam o lugar. Assim, com base nesse autor, vemos que o movimento das táticas imprime, sobre o lugar de poder, as marcas das criações dos seus praticantes. São, portanto, elementos que revelam os sentidos e significados produzidos por aqueles que vivem o contexto. Na descrição abaixo, também é possível notar essa relação. Compartilhamos o entrecruzamento das culturas apresentadas pela escola e das que identificam as crianças, gerando impactos sobre o processo educativo desenvolvido com elas.

A EF planejou, para o Grupo 5C, uma dança com a temática ‘casamento,’ que seria parte do festival do CMEI. Isso causou muita estranheza nas crianças, a ponto de não desejarem participar. Para promover uma identificação entre elas e a temática, a professora buscou diferentes meios. Contou para as crianças a história da Dona Baratinha que se casava; ouviu com elas a música da coreografia; cantou; deixou que dançassem livremente a melodia; se vestiu de noiva; representou com elas um teatro com cena de casamento; fez brincadeiras, mas nada disso despertou o interesse delas. O trabalho só começou a surtir o efeito de atraí-las quando, ao invés de noivos, os meninos se transformaram em guerreiros com espadas, cavalos, e as meninas em fadas com varinhas de condão, como nas histórias infantis das crianças. A dança precisou incorporar, ainda, um forte salto do *Batman* e as delicadas poses de bailarinas (DIÁRIO DE CAMPO, 27-8-2015).

A Imagem 56 ilustra parte desses registros. Nela é possível notar um dos bolsistas do Pibid/EF/Ufes fantasiado de noivo, com a face pintada, encenando com as crianças que também estavam pintadas. Nessa cena, observamos o quantitativo de crianças que preferiram ficar sentadas no canto da sala. Na sequência, vemos a nova adesão das crianças à dança, após a adaptação da temática, que incorporou os elementos das culturas lúdicas infantis.

Imagem 55 - Processo de adesão das crianças à temática da dança



Fonte: Acervo da pesquisa.

Conforme evidenciamos, a relação com as culturas da infância ocorre sob a influência de alguns fatores, como a orientação de mercado, expressos pela indústria cultural para a criança (literatura infantil, personagens, jogos, brinquedos e outros dispositivos da mídia e *internet*), bem como dos códigos próprios que decorrem da hierarquização, da seleção, dos dispositivos de transmissão dos saberes e valores que geram diferentes usos e produções de culturas (SARMENTO, 2002).

Apesar de os desafios enfrentados pelos docentes para garantir que o processo pedagógico contemple os interesses das crianças, a identificação dos elementos das suas culturas de pares promove uma produção de sentido/significado que se efetiva de maneira quase instantânea. Nesse viés, a escola se aproxima da possibilidade de cumprir a sua função de formar para uma ação social consciente e significativa do sujeito. Esses movimentos, que nascem dos “modos de ser e fazer”

dos professores, das crianças e da comunidade escolar, corroboram para que a escola seja um lugar/espço de afirmação de identidades e produção de culturas. A efetivação de práticas que dialoguem com as culturas infantis requer perceber os movimentos que as revelam no contexto local, reconhecendo-as como potenciais educativos fundamentais para a consolidação de estratégias que favoreçam a produção de conhecimento com as crianças.

Sobre essa questão, destacamos, em Zandomínegue e Mello (2014), a importância de a escola considerar os modos como os sujeitos (crianças, professores) se relacionam com os saberes produzidos no cotidiano das práticas, que geram culturas e exercem influências sobre o lugar de poder. Ancorados em Certeau (1994), os autores destacam que:

[...] a estruturação da escola, bem como a sua organização diária, instituídas pelas 'estratégias de poder', não impedem o potencial inventivo dos professores e alunos no dia a dia de suas práticas. Ao contrário, esses praticantes, por meio de ações 'táticas', trazem suas 'marcas' para dentro da escola e, em um processo dinâmico, criam, recriam, burlam ou subvertem as estratégias, construindo seus espaços de identificação (ZANDOMÍNEGUE; MELLO, 2014, p. 29).

A afirmação das identidades e culturas da infância está presente nas variadas formas de consumo e produção cultural, nas quais a criança desempenha um papel central, como receptora e produtora de culturas:

As culturas da infância vivem desse vaivém das suas próprias representações do mundo – geradas nas interações entre pares, nos jogos e brincadeiras e no uso das suas próprias capacidades expressivas (verbais, gestuais, iconográficas, plásticas), nas condições biopsicológicas em que as crianças vivem – com a cultura dos adultos, transmitidas através das suas instituições de veiculação e reprodução cultural, e disseminadas, quer sob a forma de produtos culturais para a infância, quer sob a forma de conteúdos culturais das comunidades de pertença das crianças (SARMENTO, 2002, p. 13).

As reflexões dos autores nos ajudam a perceber esses movimentos dinâmicos de estratégias e táticas que, produzidos na coletividade dos praticantes, atravessam os espaços de formação. São conquistas e inovações de um processo de reinvenção diária, de produção de cultura que, por vezes, são silenciadas ou desconsideradas como potenciais na ação pedagógica.

Em um dia de ensaio da dança com o Grupo 5C, participamos do processo juntamente com os bolsistas do Pibid/EF/Ufes, auxiliando a professora na

organização da turma. Com as crianças espalhadas pelo espaço, colocamos a música e dançamos com elas os movimentos que eram propostos pela professora.

Como estratégia para que as crianças fixassem os movimentos, a professora chamava a atenção para frases ou palavras-chave da música. Em uma dessas tentativas, a professora destacou a letra: “*terremoto que treme até o chão*” e pediu que as crianças criassem seus próprios movimentos para representar a frase. Um grupo de meninos sacudia todo o corpo e batia fortemente os pés no chão imitando um terremoto, até caírem deitados. Faziam isso em meio a muitos risos e aparente satisfação. A iniciativa da professora, que parecia conferir protagonismo às crianças na construção da atividade, gerou questionamentos. Na hora de definir os passos para essa frase, a professora não incorporou a representação trazida pelas crianças, que elas, repetidas vezes, executavam com entusiasmo. A professora propôs que se ajoelhassem sem deitar no chão. No trecho extraído do nosso diário de campo, a bolsista do Pibid/EF/Ufes argumenta com a professora sobre essa questão:

Uma bolsista do Pibid/EF/Ufes interveio junto à professora de EF e perguntou: *‘Mas, por que não permitir que o terremoto termine deitado, se tantas crianças o fizeram assim?’*. Mesmo diante desse questionamento, a professora não aderiu a sugestão e chamava a atenção quando as crianças insistiam em fazê-lo. Apesar disso, presenciamos algumas crianças reproduzindo o movimento de cair no chão, como se pedissem por essa alteração (DIÁRIO DE CAMPO, 31-8-2015, Grupo 5 C).

Apesar de estimular a criatividade das crianças para a execução dos movimentos, a professora parecia já possuir um ideal estruturado, o que dificultou que incorporasse outras ideias na composição. Mesmo após definido o terremoto, algumas crianças continuaram a reproduzir o movimento que elas criaram. Ao perceber a atitude delas, a professora insistia para que todas se esforçassem para fazer o movimento igual. Notamos, na Imagem 57, a professora, os bolsistas e as crianças executando o movimento do terremoto. Enquanto parte da turma reproduz o movimento determinado pela professora, alguns meninos persistem em executá-lo deitando no chão.

Imagem 56 — Crianças representando o movimento do terremoto no ensaio da dança



Fonte: Acervo da pesquisa.

A análise desse episódio nos permite observar que, mesmo na tentativa de dar protagonismo às crianças no processo pedagógico, a voz do professor é privilegiada de autoridade. Apesar de abrir espaço para a participação das crianças, a “resposta” que o professor “quer receber” já está estruturada e, muitas vezes, impede que outras formas de apropriação do conhecimento se efetivem. Essas circunstâncias também são comuns de serem observadas nas rodinhas de conversas com as crianças, onde, nas dinâmicas de perguntas e respostas, o professor conduz o diálogo e dá ênfase àquela resposta ou palavra-chave, que “mata a charada” e expressa o que o professor espera ouvir.

O fato é que nem sempre o professor consegue absorver as contribuições das crianças que, muitas vezes, vão além daquilo que está sendo solicitado. Isso exige do professor sensibilidade para captar, nas narrativas, aquilo que, de fato, as crianças querem comunicar. Depende, ainda, da capacidade criativa de, como adulto, dialogar com as racionalidades infantis. Requer conhecer bem de perto as culturas lúdicas infantis e, assim, se aproximar do universo imaginário das crianças. Um diálogo com quatro meninos está descrito abaixo e revela parte desse desafio. Ao tentarmos extrair das crianças informações sobre suas férias, não conseguimos nos desvencilhar do desejo de encontrar a resposta “ideal” para a nossa pergunta. Com isso, deixamos de perceber a riqueza das produções culturais que emergiram

nesse momento da conversa com elas, bem como o compartilhamento das suas falas e idealizações entre os pares.

Perguntei a um menino: *'E aí, me conta como foram suas férias?'*. Ele me respondeu: *'Tia, um dia, um fantasma entrou na minha casa e comeu todas as bananas e deixou as cascas no chão'*. Então comentei: *'E você acordou?'*. Ele me respondeu: *'Eu acordei, peguei ele, dei uma pancada nele [...]'*. O menino estava superentusiasmado, simulando socos no fantasma. Então perguntei: *'E ele? Não aconteceu nada, né? É um fantasma...'*. Ele disse: *'É... ele gritou: Ahh eu vou morrer!'*. Questionei: *'Mas o fantasma já morreu... Existe fantasma?'*. O menino pensativo respondeu: *'Não. Não mais'*. Nesse momento, outro menino que nos ouvia quis entrar na conversa: *'Tia, mas fantasma invisível pode passar por baixo da terra e vir pra cima, porque ele é invisível'*. Em seguida puxamos a conversa com outras crianças: *'E vocês, contam pra tia como foram suas férias!'*. Um menino balançou a cabeça dizendo que não, enquanto comia uma banana. Me dirigi a ele: *'Você foi no pula-pula?'* Ele novamente, balançou a cabeça que não. Perguntei: *'Foi na pracinha? Brincou na rua? Foi na casa da sua avó? [...] Ahh! Você foi no shopping. Eu vi você no shopping lá, lá, lá, lá... com o papai e a mamãe, não foi?'*. O menino balançou a cabeça que sim. Um menino que estava na rodinha respondeu: *'Eu também estava com ele no shopping. Eu, meu pai, minha mãe e minha avó lá, lá, lá [...]'* O outro menino retomou a conversa sobre fantasma e disse: *'Tia, como eu estava dizendo, quando eu estava dormindo, veio um fantasma e comeu toda a banana, aí eu peguei uma faca e tiiu'*. Ele fez com a boca um barulho e o gesto de jogar a faca no fantasma. Perguntei-lhes: *'Mas e as férias, alguém quer me contar?'* (DIÁRIO DE CAMPO, 23-7-2015).

Notamos que, como adultos, educadores, muitas vezes nos restringimos a encontrar nas crianças as respostas “ideais” para as nossas perguntas, como se já tivéssemos um padrão de resposta. O diálogo com elas foi mediado de modo a direcionar a essa resposta. Conforme a descrição, mesmo que as crianças sinalizassem de várias maneiras o seu interesse de falar de suas fantasias e imaginações com o fantasma, não nos ativemos à sua fala. Estávamos focados em um determinado ideal preconcebido, de pergunta e resposta. Em vez disso, podíamos ter nos lançado a uma conversa fantasiosa com elas, explorado o seu mundo imaginário e a sua capacidade criativa, o que nos revelaria muito de suas singularidades.

Ao incorporar as produções culturais das crianças nas mediações pedagógicas, a escola e o professor evidenciam o reconhecimento de que as situações presentes no cotidiano delas podem compor a ação educativa e ampliar a sua participação. Na criança, a possibilidade de apropriar-se de forma participativa

dos saberes desenvolvidos na/pela escola têm a oportunidade de protagonizar uma EI democrática, que reconhece e valoriza as suas produções culturais. Desse modo, a criança pequena é entendida e reconhecida como sendo parte da sociedade, um membro da sociedade, que é ouvido, percebido e respeitado.

Como estratégias para a consolidação de uma educação que considere os direitos da criança na sua integralidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam a importância dos diálogos entre os diversos elementos culturais presentes no universo educacional. Isso inclui considerar as falas e produções das crianças. Dentre os apontamentos dessas orientações, destacamos:

[...] **o diálogo entre os elementos culturais** de grupos marginalizados e a ciência, a tecnologia e a cultura dominante, **articulando necessidades locais e a ordem global**, chamando a atenção para uma maior **sensibilidade para o diverso e o plural**, entre o relativismo e o universalismo (BRASIL, 2013, p. 83, grifo nosso).

Na BNCC (BRASIL, 2015), também vemos orientações para que os processos pedagógicos na EI se efetivem por meio da participação direta das crianças, com suas representações culturais nas diferentes áreas de conhecimentos. Nesse intuito, o respeito à racionalidade infantil e aos modos de ser e fazer das crianças, bem como suas linguagens, corporeidade e emoção são valorizados como essenciais dentro do seu percurso formativo.

Em Zandomínegue e Mello (2014), afirmamos que a produção de uma cultura de massa tem dificultado o olhar das pessoas para as singularidades. Em sentido oposto, o reconhecimento das culturas infantis possibilita enaltecer o ato criador das crianças, na construção de respostas singulares e na participação ativa delas em suas experiências formativas. Esse redimensionamento no campo educacional corrobora para que as propostas pedagógicas superem a visão adultocêntrica sobre as crianças e busquem compreendê-las a partir das suas lógicas e ações que, mesmo invisibilizadas, ressignificam o *espaço/tempo* da escola e produzem conhecimentos. Como afirma Geertz (2001, p. 171), “[...] dar força àquilo que já existe nas crianças” é o princípio da ação pedagógica.

Nesse viés, apresentaremos como a cultura popular percebida e transformada em objeto de ensino favoreceu a consolidação de práticas pedagógicas centradas nas crianças e em suas produções culturais, a partir da articulação com diferentes

áreas do conhecimento, no currículo da EI. Por meio dela, foi possível trabalhar as linguagens corporal, musical, oral, artística, entre outras. Os campos de experiências com a cultura popular potencializaram o desenvolvimento dos princípios éticos, polêmicos e estéticos, de valorização da sensibilidade, da criatividade, da dimensão lúdica e da diversidade de manifestações, que dão potência às criações culturais das crianças.

5.1 A CENTRALIDADE DAS CRIANÇAS NAS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS COM A CULTURA POPULAR

O trabalho pedagógico da EF com a cultura popular trouxe implicações sobre o currículo da EI. As ações didáticas empreendidas pelos professores buscaram garantir a centralidade da criança no processo educativo, de modo que as propostas foram estruturadas a partir da produção de sentidos com elas.

Destacamos o diálogo com as famílias, o desenho das crianças, as narrativas espontâneas, as enunciações e a articulação com outras áreas de conhecimentos e linguagens, como estratégias que qualificaram o processo de mediação com a cultura popular na EI. Adicionamos ao enredo o uso de artefatos, como fantasias, máscaras, brinquedos e objetos variados, que, permeados pela ludicidade de contextos historiados, músicas e brincadeiras, ampliaram nossa comunicação com as crianças, além de motivá-las a participar da escola e da EF.

A cultura popular, compreendida como “artes de fazer” o cotidiano dentro de um ambiente social, de busca pela produção de sentidos e significados (CERTEAU, 1994), permitiu trazer a realidade cultural das crianças para o seu espaço de formação e, assim, potencializar o seu protagonismo. Podemos afirmar que a inserção da cultura popular como eixo de mediação da EF nos oportunizou alcançar alguns contributos referenciados pela Sociologia da Infância (PROUT, 2010; SARMENTO, 2008).

Conforme Prout (2010, p. 732 - 733), “[...] em face de sociedades que se tornaram marcadamente desordenadas e repletas de fenômenos mistos, híbridos, complexos, impuros, ambivalentes, em constante mutação, fluidos e em rede, a teoria social foi obrigada a encontrar termos de análise”. Nesse contexto, a Sociologia da Infância contemporânea sugere mais atenção à interdisciplinaridade,

ao hibridismo da realidade social, às suas redes e mediações, mobilidade e relações intergeracionais.

Prout (2010) também destaca que uma das razões que desafiam a Sociologia da Infância a enfrentar a crescente complexidade e ambiguidade da infância, como um fenômeno contemporâneo e instável, é a reprodução das oposições dicotomizadas que caracterizaram a Sociologia moderna. Em relação a isso, consideramos que as mediações pedagógicas com a cultura popular nos oportunizaram operar de modo a superar algumas dessas divisões e atender às exigências da nova Sociologia da Infância para o contexto contemporâneo.

Ante os desafios do mundo atual, o diálogo com as produções culturais das crianças nos permitiu estudá-las a partir de suas próprias práticas, romper com visões fragmentadas sobre elas e superar dualismos tradicionalmente presentes nos saberes, como: natureza e cultura; condição estrutural e ação das crianças; ambiente e personalidade.⁶⁸ Da mesma forma, amenizar a visão adulto-centrada sobre a criança, favorecer ações integradas para a infância no âmbito metodológico da mediação especializada e problematizar a construção de políticas públicas para a EI.

Acerca das dicotomizações, Prout (2010) classifica como “estrutura social” a padronização em larga escala da infância de uma determinada sociedade, o que tende a gerar a homogeneização das infâncias. A “ação” das crianças tem a ver com a compreensão delas, como atores sociais, que agem de maneiras diferenciadas em suas infâncias, conforme a localidade e os processos de interação social a que são submetidos continuamente os atores humanos. A “natureza” se refere à dimensão biológica do sujeito. Já a “cultura” é aquilo que lhe é externo, passível de ser produzido e aprendido na sua dimensão sociológica.

A definição de “ambiente” está relacionada com as infâncias geradas a partir daquilo que lhes é oportunizado pelo meio, que influencia a ação do sujeito (devir). Para Prout (2010, p. 737), “[...] tanto as crianças como os adultos deveriam ser vistos através de uma multiplicidade de devires, nos quais todos são incompletos e dependentes”. A “personalidade” se refere àquilo que a pessoa é. Traz a ideia da

⁶⁸ Alan Prout (2010), em seu artigo *Reconsiderando a nova sociologia da infância*, aborda três oposições dicotomizadas que caracterizam a Sociologia moderna: ação e estrutura, natureza e cultura, ser e devir, como possíveis causas aos desafios enfrentados pela Sociologia da Infância, ante as complexidades do mundo contemporâneo.

criança como “seres de direitos próprios”. Prout (2010) afirma ainda que essas não são as únicas dicotomias presentes no campo da Sociologia da Infância, mas que têm acarretado problemas que precisam ser reconhecidos e superados pela nova Sociologia.

No contexto da EI, a mediação pedagógica com a cultura popular se revelou favorável para a estruturação de propostas de ações com as crianças, que desmistificassem as explicações naturalizantes para os seus comportamentos, como seres humanos. Evidenciamos, conforme Cuhe (2002), condições de interpretar a natureza do homem (no caso deste estudo, as crianças), com base no conhecimento e identificação da(s) sua(s) cultura(s).

A partir dessa constatação, planejamos ações pedagógicas com a cultura popular, com ênfase no protagonismo das crianças e análise das suas produções culturais, estabelecidas entre pares, nas interações com a cultura popular. Assim como Certeau (1994), nossa intenção, como adultos, professores e pesquisadores, era compreender, sobretudo, o que “estava acontecendo”. Ou seja, sem a pretensão de “propor soluções” ou “apresentar um diagnóstico”, buscamos construir um campo de ação com as crianças, a partir da EF com a cultura popular, considerando aquilo que elas já produziam em seus cotidianos e, fundamentada nessa experiência, identificar “modos” adequados de intervir com elas.

Nesse ensejo, interessamo-nos por suas produções culturais e, como Certeau (1994, p. 13), procuramos inverter nossa perspectiva de análise, “[...] do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos para a criação anônima, nascida na prática do desvio no uso desses produtos [...], às operações dos seus usuários”. As produções culturais das crianças são como movimentos que traçam trajetórias “[...] que não são indeterminadas, mas insuspeitáveis” (p. 13) e que só podem ser entendidas, se estudadas.

De acordo com Certeau (1994), consideramos que o estudo das produções culturais das crianças, a partir das mediações com a cultura popular, é possível, se considerarmos as maneiras diversificadas de as crianças consumirem e receberem esses conhecimentos como “uma maneira de praticar”. Desse modo, nossas análises sobre as produções culturais das crianças se deram a partir do entendimento de que elas se apropriam (ou reapropriam) das culturas cotidianas às

quais têm acesso, por diferentes meios e, a partir disso, empreendem uma série de ações que, articuladas umas às outras no tempo, nos permitirão traçar uma “[...] teoria das práticas cotidianas” (CERTEAU, 1994, p. 16).

A seguir, faremos uma análise e descrição de mediações pedagógicas empreendidas com as crianças, com base nos saberes da cultura popular. Para tanto, elegemos algumas experiências que consideramos significativas para nós e para elas, a partir das seguintes manifestações culturais: *capoeira*, *maculelê*, dança, jogos e brincadeiras populares.

Adotamos a concepção de “experiência,” trazida por Larrosa (2006), como o que nos afeta, que nos marca. Baseamos a seleção dessas experiências na nossa própria percepção, como observador participante do processo de mediações com as crianças, daquilo que nos pareceu significativo para elas e para nós, ante as oportunidades compartilhadas no cotidiano.

5.1.1 Experiências com a capoeira

Ao focalizar a centralidade das crianças nos processos educativos com a *capoeira*, este estudo compartilha como as suas singularidades individuais e coletivas repercutiram possibilidades de mediação na Educação Física. Nesse intuito, construímos, em uma ação colaborativa com as crianças e as famílias, as diferentes áreas de conhecimento e linguagens, meios de desenvolver a cultura popular na EI.

Dentre os campos de experiências promovidos com a cultura popular na EF, está a *capoeira*, por ser uma manifestação cultural presente no bairro, que despertava o interesse das crianças. Aproveitamos, também, o fato de uma das bolsistas do Pibid/EF/Ufes ser capoeirista,⁶⁹ dominar os movimentos corporais e as técnicas de manuseio dos instrumentos musicais, que poderiam ampliar os campos de experiências da *capoeira* com as crianças. Segundo Ponso e Araújo (2016, p. 71),

Uma escola que se proponha ser aberta, acessível, dialógica e popular sugere a troca de saberes entre educadores, educandos e comunidade. Propõe ações que levem a cultura popular para o

⁶⁹ Praticante de capoeira.

espaço escolar de forma sistemática, como elemento complementar fundamental para a formação humana e cidadã dos educandos.

Nesse sentido, a bagagem cultural de cada indivíduo que forma o contexto escolar deve encontrar espaço para ser explorada de variadas formas na escola. Essa abertura às experiências individuais de professores e outros agentes que praticam o contexto educacional favorece a entrada de inúmeras manifestações musicais e corporais nas instituições de ensino, muitas vezes alijadas historicamente. Entre elas, talvez a mais expressiva seja a *capoeira*, dado o seu potencial de gerar interlocução com as diferentes linguagens, o Projeto Institucional e outras áreas do conhecimento presentes na escola.

No âmbito legal, o Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014), proposto pelo Ministério da Educação (MEC), faz referências à abordagem da *capoeira* como

Incentivo à produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes como possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo, bem como da valorização às questões do patrimônio material e imaterial, produzido historicamente pela humanidade, no sentido de garantir processos de pertencimento ao local e à sua história (BRASIL, 2014, p. 11, grifo nosso).

Conforme esse documento, o incentivo à prática da *capoeira* motiva o desenvolvimento cultural, social, intelectual, afetivo e emocional de crianças e adolescentes, pela ênfase dada aos aspectos culturais, físicos, éticos, estéticos e sociais presentes nessa prática. A origem e evolução da *capoeira*, seu histórico, fundamentos, rituais, músicas, cânticos, instrumentos, jogo, roda e seus mestres expressam a riqueza cultural que pode estar presente na escola, como elementos essenciais para a formação plena do ser humano.

Para a realização deste trabalho, buscamos formas de considerar a bagagem social, cultural e histórica das crianças. Inicialmente, conversamos com elas sobre a origem da *capoeira* no Brasil. Ao perguntamos sobre o que conheciam a respeito da *capoeira*, algumas crianças vieram ao meio da roda mostrar movimentos com as mãos e com as pernas, como evidencia a Imagem 58:

Imagem 57 — Menino e menina mostrando golpes de capoeira



Fonte: Acervo da pesquisa.

Outras crianças verbalizaram seus conhecimentos e experiências com a *capoeira*, conforme pode ser observado nas narrativas registradas em nosso diário de campo:

Escravos eram negros que sofriam muito, porque batiam neles e eles trabalhavam muito (MENINO do Grupo 5C, 20-5-2015).

Eu já vi um monte de gente lutando capoeira lá na pracinha da igreja (MENINO do Grupo 5C, 20-5-2015).

Na escola do meu irmão, sempre tem capoeira à noite, quando ele sai da escola (MENINO do Grupo 5C, 20-5-2015).

Tio, lá perto da minha casa, às vezes, tem roda de capoeira. Eu já lutei com eles assim, ó [realizando movimentos da ginga] [...]. Eu falei para o professor de lá que eu tinha aprendido a capoeira aqui, na creche (MENINO do Grupo 5C, 20-5-2015).

A conversa com as crianças nos permitiu observar que algumas delas conheciam a *capoeira* por ser uma prática cultural presente no bairro, que fazia parte do cotidiano de algumas famílias. Percebemos, ainda, que várias já haviam vivenciado essa atividade. De acordo com Corsino (2007, p. 58), o conhecimento prévio do educando deve ser o ponto de partida para empreender um trabalho pedagógico com eles. “[...] saber quais são seus interesses e preferências, suas formas de aprender, suas facilidades e dificuldades, como é seu grupo familiar e social, sua vida dentro e fora da escola”. Com base no conhecimento das crianças,

das suas vivências, expectativas ou necessidades, é possível ao professor planejar ações com elas.

Mediante os diálogos estabelecidos com as crianças e percebendo que a *capoeira* era uma prática cultural do bairro, reunimo-nos com a professora de EF, os bolsistas e o professor coordenador do Pibid/EF/Ufes para pensarmos nossas intervenções com elas. Conforme o Plano de Ação da EF, sistematizado a partir do Projeto Institucional, as mediações pedagógicas se deram com base nos eixos: *casa-corpo, casa-lar, casa-escola, casa-bairro e casa-cidade*. Em cada um desses eixos, focalizamos uma dimensão das expressões culturais presentes no corpo (ações das crianças), nas casas (diálogo com as famílias), na escola (cultura de pares), no bairro e na cidade (cultura popular local). A *capoeira* se constituiu como elemento da cultura popular identificado pelas crianças, presente no bairro, nas famílias e na cidade.

Para a produção de sentidos com as crianças, experimentamos conhecer a origem da *capoeira*, por meio de uma encenação teatral. Partimos da ideia de elas representarem os escravos dentro de um navio, numa longa viagem pelo oceano, até o Brasil. Parte dessa experiência com as crianças e a reação delas à nossa proposta estão descritas neste trecho do nosso diário de campo:

Ao iniciar o encontro, quando o professor disse: '*Pessoal, eu vou contar uma historinha pra vocês*', as crianças esboçaram expressões de insatisfação, pois queriam brincar. Mas, quando viram que se tratava de uma história interativa, da construção de um navio, onde elas seriam os viajantes, todos se animaram. Contextualizamos a *capoeira* por meio da história dos negros que vieram de navio para o Brasil. A participação das crianças, encenando e sugerindo no roteiro da história, tornou esse momento significativo para elas. Quando o professor disse: '*Chegamos no Brasil!*', elas gritaram de felicidade, indicando alívio em relação aos percalços da viagem, que foram incorporados no decorrer da história, a partir das suas sugestões (DIÁRIO DE CAMPO, Grupo 5C, 25-5-2015).

Na realização dessa atividade, observamos que as crianças agiam e propunham elementos para serem incorporados à história conduzida pelo professor. Conforme a fala e imaginação das crianças, surgiram vários depoimentos sobre o percurso da viagem: "Ondas muito fortes que quase viravam o barco"; "Todos viajavam muito apertados"; "Algumas pessoas pulavam do barco"; "Quando os escravos chegaram ao Brasil, tiveram que trabalhar muito"; "A *capoeira* era a dança,

a festa deles depois do trabalho”. Algumas dessas ideias estão presentes nas narrativas das crianças registradas em nosso diário de campo:

Aí veio uma onda muito forte, tio! (MENINO do Grupo 5C, 25-5-2015).

O barco balançou muito [gestos de empurrar os colegas] (MENINO do Grupo 5C, 25-5-2015).

Ai tia! Aqui faz muito calor [criança incomodada com a experiência da atividade] (MENINA do Grupo 5C, 25-5-2015).

Vamos pular do barco!? (MENINA do Grupo 5C, 25-5-2015).

A Imagem 59 mostra as crianças vivenciando a história da *capoeira* por meio de uma encenação e suas narrativas sendo incorporadas ao contexto. Nela é possível observar os bolsistas segurando um tecido de TNT azul, que simbolizou o mar, e algumas crianças “saindo do barco”, em meio a uma “onda muito forte”.

Imagem 58 — História da capoeira encenada pelas crianças



Fonte: Acervo da pesquisa.

A oportunidade de compartilhar esse momento nos mostrou que o intercâmbio com a linguagem artística, por meio da encenação teatral, envolvendo a participação direta das crianças, permitiu que elas criassem contextos que instigassem o seu aprendizado. Essa experiência se configurou como uma “mediação estética” que, segundo Kaiser (2016, s/p), consiste em “[...] uma ação intencional, criada a partir da arte inserida no currículo e com o objetivo de inter-relacionar, aproximar, esclarecer e desvelar sentidos e significados sobre as questões intencionalmente abordadas”.

Desse modo, aliamos as criações espontâneas das crianças, a fantasia e a ludicidade, presentes no universo infantil, aos elementos/conhecimentos trazidos pelos professores no trato pedagógico com a *capoeira*.

Ao refletir acerca das práticas integradas na Educação Básica, tendo como tema gerador a *capoeira*, Ponso e Araújo (2016, p. 69) destacam:

Em todas as turmas e faixas etárias pode ser estimulada a construção de cenas teatrais que expressem trechos das histórias, integrando a expressão corporal relacionada com as artes cênicas para construir um trabalho que tem como tema gerador a capoeira. O estímulo à expressão do conhecimento construído através da encenação também pode ser uma possibilidade integradora e, ao mesmo tempo, reflexiva, na medida em que deverão interpretar as personagens e se transpor para momentos diferentes da história do Brasil.

Conforme Varella (1977), crianças de quatro a sete anos podem, espontaneamente, desenhar, pintar, modelar, fazer teatro, pesquisar sons, cores, criar suas histórias e seus brinquedos e, ainda, fazer suas experiências por meio da arte. Para isso, não é necessário haver o ensino de técnicas, tarefas determinadas, mas a “oportunidade de experiências” em processos criativos, conforme os interesses e necessidades dos participantes. O conjunto desses fatores oportuniza às crianças aprenderem consigo mesmas e revelar parte de si e de suas expressões singulares.

Essa experiência lúdico-criativa, geradora de ideias, serve de ponte entre o mundo real e o mundo da fantasia da criança – ponto de partida para novos comportamentos, incentivo natural à expressão e comunicação, ao seu maior relacionamento com as pessoas, à sua função simbólica [...]. Cada ser humano revela-se através de seu jogo criativo de imagens, refletindo sua visão de mundo. Percebe-se também como indivíduo singular, tendo uma forma própria de ‘ver’ a verdade [...] (VARELLA, 1977, p. 61).

A formação de cidadãos críticos e criativos também se configura como um dos objetivos dos processos educacionais. Para tanto, o uso da linguagem artística, associada a uma práxis pedagógica voltada ao desenvolvimento de potencialidades criativas e imaginativas, pode colaborar de modo significativo para a produção e materialização de sentidos. Segundo Kaiser (2016), a mediação estética pela arte pode e deve ser utilizada na promoção de um salto qualitativo e facilitador para a

compreensão do processo educativo pelos seus aspectos sensíveis em uma atitude problematizadora e investigativa da realidade.

Usar de elementos artísticos e estéticos para sensibilizar novos olhares, suscitar questionamentos, problematizar ações e promover um processo dialógico dos processos educativos e criativos, da criança no que se refere à produção de sentidos da compreensão do processo de conhecimento e criação, deve ser uma ação constante do professor de educação infantil a fim de qualificar uma experiência. Essa ação dependente do processo dialógico e do nível de conscientização e intencionalidades do professor mediador quanto ao seu papel deve estar ancorada em um aporte teórico que sustente o protagonismo criativo infantil e social para a transformação qualitativa da realidade (KAISER, 2016, s/p).

Com base nessas reflexões e considerando a complexidade que permeia o contexto pedagógico moderno, como tornar a cultura da infância o eixo central do processo educativo com crianças? Entender a centralidade da cultura na sociedade e na educação é o desafio posto aos educadores comprometidos com as questões contemporâneas do desenvolvimento, que preveem ações voltadas para uma pluralidade cultural e uma formação que considere o ser humano em sua integralidade. Nesse contexto, prosseguimos com a materialização de uma proposta pedagógica que buscou articular diferentes linguagens para a construção de conhecimentos com as crianças e valorização das suas produções culturais.

Para iniciar a aprendizagem dos movimentos corporais da *capoeira*, fizemos uma adaptação da brincadeira popular *pique-pega*. O pegador, representado pelo Capitão do Mato,⁷⁰ deveria correr atrás dos escravos e estes deveriam fugir. O escravo que fosse pego deveria abaixar-se em *cocorinha*,⁷¹ enquanto esperava que outro viesse libertá-lo, passando uma das pernas por cima dele, na *meia-lua*.⁷² Na Imagem 59, é possível observar duas crianças experimentando essa brincadeira. Um escravo está na posição da *cocorinha*, enquanto o outro, para salvá-lo, faz o movimento da *meia-lua*.

⁷⁰ No período da escravidão no Brasil, o Capitão do Mato era o responsável por capturar escravos fugitivos.

⁷¹ Movimento de defesa usado na capoeira. Consiste em abaixar-se na posição de cócoras, proteger o rosto com uma das mãos e manter o contato visual com o adversário.

⁷² Movimento de ataque da capoeira que consiste em rodar a perna numa trajetória correspondente a um semicírculo.

Imagem 59 — Menino brincando de pique com movimentos da capoeira



Fonte: Acervo da pesquisa.

Na sequência, ensinamos às crianças a música *Navio Negroiro*, cuja letra: “*Navio Negroiro por aqui chegou, veio de Angola e atracou em Salvador*” foi incorporada à brincadeira *galinha do vizinho*, que despertava muito o interesse delas. Dessa forma, atentos às brincadeiras preferidas pelas crianças e sua curiosidade, adaptamos os conhecimentos da *capoeira*. Por meio de atividades que articularam as linguagens da história, do teatro, da música e a ludicidade, as crianças puderam aprender sobre a *capoeira*, experimentá-la e revelar suas singularidades.

A maneira como conduzimos as experiências iniciais com a *capoeira* converge com a proposta pedagógica preconizada para as instituições de EI, defendida pelas DCNEIs, as quais orientam que o objetivo principal das proposições é “[...] promover o desenvolvimento integral das crianças [...], garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens” (BRASIL, 2013, p. 88).

Em um estudo, Mello e Schneider (2015) compartilharam experiências pedagógicas com a *capoeira* na EI desenvolvidas com crianças de três anos de idade. Dentre as estratégias utilizadas para ensinar os movimentos da *capoeira*, os autores relataram o uso de brincadeiras de imitação de animais, como o cavalo, o gato, o caranguejo, a cobra e o macaco. Além da ludicidade explícita nas formas de estímulo e comunicação com as crianças pequenas, a imitação dos animais trouxe

aproximação com alguns movimentos da *capoeira* e tornou esses conhecimentos mais próximos das culturas infantis.

A peculiaridade em se apropriar de elementos que fazem parte do seu imaginário lúdico, como a imitação de animais, de forma criativa e autoral, denota a capacidade de “reprodução interpretativa” que as crianças dominam. Conforme já abordado, esse conceito foi desenvolvido por Corsaro (2009), para referenciar os aspectos inovadores da atuação das crianças em sociedade, especialmente, nas suas formas de participação nas culturas de pares, apropriando-se de informações do mundo adulto de forma a atender a seus próprios interesses.

Inspirada pela experiência de Mello e Schneider (2015), promovemos atividades de imitação de animais, objetos e plantas para ensinar alguns movimentos da *capoeira* para as crianças. Assim, o ensino da *capoeira* contemplou dimensões conceituais para a contextualização desse conhecimento, em que a bolsista do Pibid/EF/Ufes lembrou com as crianças alguns conhecimentos já aprendidos sobre a *capoeira* e aproveitou o interesse que as crianças demonstravam pela atividade para ensinar-lhes o *floreio*.⁷³ Comparou o *Floreio*, elementos que enfeitam a *capoeira* como *mortal*, *ponte*, *aú* e *bananeira*, com as flores que enfeitam o jardim. Ensinou-lhes que, na *capoeira*, só se encostam as mãos, os pés e a cabeça no chão. A ação didática da bolsista favoreceu a produção de sentidos e significados com as crianças.

Enquanto ela explicava essas questões, algumas crianças tentavam realizar os movimentos e outras disseram que não conseguiriam fazer. Nessa ocasião, a bolsista conversou com elas sobre a importância de experimentar e, a seu modo, criar movimentos, pois isso também fazia parte da *capoeira*. Para exemplificar, a bolsista demonstrou várias formas de execução do *aú*. No trecho extraído do nosso diário de campo e na Imagem 61, é possível observar as singularidades das crianças nas maneiras particulares de apropriação desses conhecimentos:

Era uma tarde agradável. Brincávamos com as crianças na choupana quando introduzimos uma brincadeira de correr na posição de

⁷³ Sabemos que a camuflagem da luta por meio da dança foi fundamental para que a capoeira sobrevivesse à escravidão e ao período em que foi marginalizada com pena prevista no Código Penal Brasileiro. Nesse contexto, a música e a execução de movimentos aparentemente inofensivos foram importantes aliados. Entre outros, faziam parte desses movimentos a ginga, os deslocamentos em geral e as acrobacias – conhecidas na capoeira como *floreios* (Disponível em: <<https://quilombodascamelias.wordpress.com/2015/03/31/floreios/>>. Acesso em: 25 jul.2018).

caranguejo, o *caranguejo pegador*. Quando dissemos o nome da brincadeira, algumas crianças imitaram o caranguejo de pé, mexendo as mãos e andando de lado. Outras fizeram uma representação no chão, com quatro apoios. Aproveitamos a participação delas e experimentamos com a turma os dois jeitos de imitar o caranguejo. Depois destacamos o movimento de quatro apoios como similar ao movimento da capoeira, chamado *negativa*. A outra atividade que propomos consistia na criança imitar a forma de uma estrela. Algumas, imediatamente, reproduziram o movimento da estrelinha que, na capoeira, se chama *aú*. A mesma estratégia de primeiro permitir que as crianças criassem suas próprias formas de expressão para depois ensinar o movimento foi adotada para o aprendizado do *reloginho* e da *bananeira*, ambas movimentações da capoeira (DIÁRIO DE CAMPO, Grupo 5D, 3-8-2015).

Imagem 60 — Experimentações das crianças no aprendizado da capoeira



Fonte: Acervo da pesquisa.

As brincadeiras e atividades relativas à *capoeira* respeitaram os interesses e demandas trazidos pelas crianças. Ao experimentarem os movimentos a seu modo, elas não se restringiram a uma reprodução mecânica e/ou passiva. Em sentido oposto, nesse ato, imprimiram suas marcas, seus sentidos, suas histórias e reconfiguraram a atividade a partir do seu conhecimento e possibilidades.

Para Certeau (1994), há uma estética na forma como as pessoas se apropriam de um bem cultural. Essa dimensão é o que caracteriza e/ou demarca as singularidades dos sujeitos. Assim como no adulto, na criança pequena, as formas espontâneas e próprias de expressões do corpo, do gesto, da palavra, do desenho

etc. advêm das suas condições físicas, sociais, culturais e em virtude do conhecimento e experiências que ela acumula. São formas de expressão que emergem do sujeito como maneiras de esboçar sua ideia, interesse, conhecimento, pela ação corporal, pensamentos ou pela palavra.

As formas simples e singulares de as crianças produzirem conhecimentos e sua racionalidade se diferem da lógica do adulto. As crianças estabelecem relação daquilo que aprendem com aquilo que faz parte do seu cotidiano. Um professor atento a isso incorpora esses elementos em suas ações didáticas e permite que o processo de aprendizagem se torne mais atrativo e interessante para os alunos.

Em um de nossos encontros, quando o bolsista mostrou o movimento da *bananeira*, algumas crianças ficaram muito animadas. Um menino se expressou demonstrando curiosidade em relação ao nome do movimento e disse: “*Se tem bananeira, também tem abacaxi, maçã [...]*”. Percebemos que a associação feita pela criança evidenciava a racionalidade infantil. Para que elas experimentassem a posição invertida do corpo na *bananeira*, seguramos as pernas das crianças uma a uma. Enquanto fazíamos isso, uma menina foi para a parede realizar o movimento sozinha. Em seguida, outras crianças também tentaram fazer o movimento na parede e inventaram uma competição de quem conseguiria ficar mais tempo na posição da *bananeira*.

A Imagem 62 evidencia alguns desses momentos protagonizados pelas crianças. Na primeira ilustração, é possível perceber, ao fundo, uma criança tentando realizar o movimento da *bananeira* apoiada na parede, outra menina tentando executar o movimento sem a ajuda, enquanto a maioria da turma permanecia atenta aos comandos e auxílio dos bolsistas. É possível visualizar, ainda, a “competição de bananeira”, uma brincadeira inventada pelas crianças no decorrer da aula.

Imagem 61 — Crianças aprendendo a *bananeira*

Fonte: Acervo da pesquisa.

Estar atento às maneiras singulares como as crianças se apropriam do conhecimento, bem como incorporar essas formas num contexto de mediação pedagógica não significa perder de vista o objetivo da aula e deixar que elas tomem conta da atividade, conduzindo-a por conta própria. O professor, nesse contexto, é o mediador do processo. É o adulto mais experiente, que cuida, orienta, direciona o aprendizado e assume uma atitude flexível, de escuta. O professor é quem observa os gostos e as formas como as crianças reagem às propostas.

Pelas experiências compartilhadas, evidenciamos que também as crianças pequenas são enunciadoras, sugerem, inventam e possuem maneiras próprias de participar da produção do conhecimento. Ao se ter claramente definido o objetivo do que se quer ensinar/aprender, o professor pode retomar o processo todas as vezes que houver intercorrências nesse percurso.

Em uma das atividades propostas, com o intuito de ensinar a *negativa* para as crianças, a posição do caranguejo (quatro apoios invertida) foi assumida como necessária para a execução da brincadeira. A bolsista seria um grande caranguejo que pegaria os caranguejinhos (crianças). Ao sinal para o início da caça aos caranguejinhos, quando algumas crianças perceberam a dificuldade de fugir do pegador permanecendo na posição corporal acordada para a brincadeira, ficaram de pé e começaram a correr para escapar do pegador. Outras ainda inverteram a

posição de quatro apoios. Considerando que essa ação tática das crianças comprometeria o objetivo da atividade, que era ensinar o movimento da *capoeira*, os bolsistas interromperam a brincadeira, reuniram as crianças e estabeleceram, novamente, as regras da posição corporal com elas.

A Imagem 63 mostra o instante em que as crianças subverteram a norma da brincadeira e modificaram a posição do caranguejo para que pudessem fugir mais rápido do pegador. Também é possível observar o momento em que os bolsistas interromperam a atividade para retomar, com as crianças, as regras da brincadeira.

Imagem 62 — Crianças brincando de *caranguejo pegador*



Fonte: Acervo da pesquisa.

Manter-se no propósito inicial da atividade planejada e não absorver as ideias trazidas pelas crianças no momento da ação, mesmo que suas sugestões tornem a brincadeira mais interessante ou confortável para elas, não significa, necessariamente, negligenciar a participação delas nos processos de aprendizado. O adulto educador conduz o processo educativo que deve estar centrado nas crianças e no conhecimento que se deseja construir com elas. É ele quem, de posse de um planejamento, sabe o objetivo a ser alcançado.

Na brincadeira do *caranguejo pegador*, por exemplo, se as iniciativas das crianças fossem logo incorporadas, a atividade perderia o sentido à que foi proposta.

Nesse caso, vemos que a subjetividade/singularidade das crianças pode/deve ser contemplada dentro de um processo educativo que, apesar de ter um plano, é atravessado pelo tempo, a rotina, as ações das crianças etc.

Contudo, o educador pode estabelecer acordos com as crianças e, atento a essas questões, encontrar a melhor forma de conciliar os objetivos previstos com as aflorações da/na ação propriamente dita. Para Corsino (2007, p. 58), conhecer as crianças, o que pensam acerca do mundo e seus desejos implica sensibilidade, observação e questionamento para:

[...] articular o que as crianças sabem com os objetivos das diferentes áreas do currículo. Implica, também, uma organização pedagógica flexível, aberta ao novo e ao imprevisível; pois não há como ouvir crianças e considerar as suas falas, interesses e produções sem alterar a ordem inicial do trabalho, sem torná-lo uma via de mão dupla, onde trocas mútuas sejam capazes de promover ampliações, provocar saltos dos conhecimentos.

Em um dos momentos de planejamento coletivo entre os bolsistas do Pibid/EF/Ufes, a professora de EF do CMEI, o professor coordenador e a professora pesquisadora, recomendamos ampliação na articulação com as diferentes linguagens. Considerando que as instituições de EI, em relação ao seu planejamento curricular, devem organizar ambientes plenos de interações e descobertas pelas crianças e “[...] criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses” (BRASIL, 2013, p. 91), refletimos sobre o “como fazer” e algumas ideias surgiram durante essa conversa.

Conforme previsto pelo Plano de Ação da Educação Física, adotáramos, como recurso de interlocução com outras linguagens, as pinturas da artista capixaba Ângela Gomes. Definimos que o desenho das crianças seria a nossa principal forma de registro. Nossa decisão tomou como base Araújo e Fratari (2011, p. 68) que consideram que:

Ao desenhar, a criança conta sua história, seus pensamentos, suas fantasias, seus medos, suas alegrias, suas tristezas. No ato de desenhar, a criança age e interage com o meio, seu corpo inteiro se envolve na ação, traduzido em marcas que ela mesma produz, se transportando para o desenho, modificando-o e se modificando.

Outras sugestões, como a produção de instrumentos musicais, de vestimentas e acessórios da *capoeira* surgiram como possibilidades de fomentar o trabalho articulado entre as crianças, as famílias e outras áreas de conhecimento presentes no CMEI. Segundo Sayão (2002), a realização de um trabalho transversalizado, em diálogo com diferentes áreas de conhecimentos e profissionais com formações específicas, como Educação Física, Artes, Pedagogia e Música, materializado em projetos pedagógicos e institucionais, oportuniza estabelecer unidade na diversidade do currículo da educação da infância.

Para Pinto (2001), a Educação Física deve tematizar o rico acervo de práticas culturais expressas pela motricidade humana. O autor afirma que é papel dos professores na EI contemplar as diferentes linguagens que, nas crianças, se externam pela oralidade, leitura, escrita, musicalidade, corporeidade, gestualidade e pelo brincar. Nesse sentido, como forma de compartilhar com a comunidade as produções culturais das crianças, materializadas nas ações articuladas entre as diferentes linguagens e áreas do conhecimento, idealizamos um Festival de Dança, por meio do qual seria possível evidenciar as interlocuções com as linguagens corporal, musical, artística e estética, valorizadas nos trabalhos produzidos com as crianças.

Na sequência do aprendizado da *capoeira*, com foco na articulação entre diferentes linguagens, apresentamos às crianças dos Grupos 5C e 5D a obra *Capoeira em São Mateus*, uma pintura em arte Naif, de autoria de Ângela Gomes. Deixamos que elas observassem a tela e dissessem o que mais lhes chamavam a atenção. As palavras não demoraram a surgir: "*Capoeira*"; "*Berimbau*"; "*Bananeira*"; "*Roda de capoeira*"; "*Calça branca*" e nos davam pistas dos conhecimentos que estavam sendo internalizados por elas. A Imagem 64 ilustra o momento em que o bolsista conversava com as crianças, a partir da pintura. Nela é possível perceber as crianças atentas ao diálogo sobre a *capoeira*. Logo abaixo, a ampliação da tela que mediou a interlocução com as crianças.

Imagem 63 — Conversa com as crianças por meio de obra de arte



Fonte: Acervo da pesquisa.

Lev Vigotski (2009) ratifica a importância do trabalho pedagógico orientado para a experiência estética, por meio da interlocução com a arte, como o desenho e as dramatizações, especialmente nos processos de criação e imaginação na infância. Segundo o autor, a imaginação é a base de toda atividade criadora e se revela em todos os campos da vida cultural, tornando possível a produção artística, científica e técnica. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da criança é compreendido como originário das relações sociais e culturais estabelecidas pela apropriação ativa da cultura e pelos sentidos da realidade que ela vivencia e transforma.

A partir da interação com diferentes contextos, pessoas e objetos, a criança tem a oportunidade de exercitar trocas criativas, afetivas e cognitivas, além da possibilidade de reelaborar e ressignificar o que ouve, vê, sente e faz de maneira intencional, para atender aos seus anseios e expectativas. Dessa maneira, Vigotski (2009) destaca a importância de haver um trabalho pedagógico que crie condições e formas para que as crianças participem da cultura. O autor ressalta a experiência, a emoção e a imaginação como elementos constituintes da atividade criadora e interpretativa humana no processo de desenvolvimento cultural e cognitivo.

Da análise desses elementos, consideramos que a interlocução com as crianças, a partir da obra de arte, intensificou suas capacidades imaginativas, perceptivas e criativas sobre a *capoeira*. Percebemos suas emoções, anseios e resistências às experimentações dessa prática. A articulação com as linguagens artística, musical, histórica e corporal potencializou nossas ações pedagógicas com elas e gerou mudanças nas suas representações sobre a *capoeira*.

Identificamos, por meio dos desenhos produzidos pelas crianças nas mediações com a *capoeira*, que houve mudança de representações em relação a esse conhecimento. Em uma de nossas intervenções, levamos a turma do Grupo 5C para o pátio e ensinamos às crianças um refrão de música de *capoeira*. Para dinamizar esse momento, a bolsista simulou ser uma boneca que gingava e dançava ao som das palmas e cantos das crianças. Durante a atividade, algumas delas eram convidadas a vir ao centro da roda dançar como a boneca, enquanto as outras, em roda, cantavam. Ao final da mediação, a bolsista distribuiu uma folha de papel e solicitou às crianças que desenhassem o que mais haviam gostado de aprender sobre a *capoeira*.

A Imagem 65 mostra alguns momentos desse encontro. Nela é possível observar as crianças cantando em roda, enquanto duas delas, ao centro, executam movimentos da *capoeira*. Na sequência, as crianças estão produzindo desenhos sobre suas identificações com a prática. Dentre as produções das crianças, chamou-nos a atenção um menino que disse: *“Eu desenhei só o mar porque eu não gostei de nada”*, o que pode ser observado na imagem. Na mesma atividade, contemplamos registros de outras crianças, que nos deram pistas de experiências significativas compartilhadas por elas. Conforme a narrativa da menina: *“A boneca está dançando sobre as bolinhas desenhadas no chão. As pernas dela estão balançando”*.

Imagem 64 — Produções culturais das crianças na articulação com diferentes linguagens



Fonte: Acervo da pesquisa.

A mediação pedagógica da *capoeira* em articulação com as diferentes linguagens ocorreu na inter-relação da história com a música, o desenho e a prática corporal, numa proposta centrada no protagonismo da criança. Para tanto, valorizamos a encenação, a dança e as brincadeiras como meios de inserção desse conhecimento para elas. Também priorizamos uma linguagem lúdica, trazendo para os encontros personagens, como a boneca que faz parte da cultura infantil.

Nesse contexto, o papel do professor, estabelecendo diálogos com as crianças, estimulando-as à participação e relação com o saber por diferentes linguagens, permitiu que houvesse diversificadas formas de apropriação do conhecimento. As linguagens ampliam para as crianças canais de interação com o saber e potencializam campos de experiências para elas. A relação com a experiência vai depender do grau de envolvimento e identificação do sujeito com o objeto saber, na inter-relação com as diferentes linguagens.

Uma das culminâncias do trabalho articulado da *capoeira* com as diferentes linguagens foi a apresentação pública, para as famílias e a comunidade escolar, da produção artístico-cultural protagonizada pelas crianças no Festival de Dança do CMEI. Sobre esse aspecto, consideramos a possibilidade de abertura para que os

saberes da cultura popular, presentes no espaço educativo, sejam compartilhados pela comunidade.

Para a consolidação desse trabalho, muitas articulações foram efetivadas, as quais se constituíram como condição para a materialização do produto final. A Imagem 66 mostra a apresentação de *capoeira* no palco de uma igreja do bairro, que foi cedido como espaço para a realização do Festival em uma ação colaborativa da Igreja com a escola. Pela imagem, observam-se as crianças, no momento da apresentação, sendo contempladas pelas famílias e pela comunidade escolar.

Imagem 65 — Crianças em apresentação de capoeira no festival do CMEI



Fonte: Acervo da pesquisa.

Nos encontros que sucederam o dia da apresentação, pedimos que as crianças registrassem desenhos acerca das experiências compartilhadas na concretização desse evento. Araújo e Fratari (2011, p. 70) defendem que, por meio dos desenhos, a criança é capaz de desenvolver, em maior ou menor grau, os seus sentimentos, pois, “[...] quanto maior o envolvimento do sujeito em sua obra, maior a possibilidade de estarem ali presentes as suas alegrias e tristezas, as experiências vivenciadas que lhe provocaram prazer, desprazer, espanto, temor, entusiasmo e muitas outras emoções”. Pelos desenhos, buscamos fomentar, junto às crianças,

sua autoria e, a partir dela, identificar os sentidos atribuídos às experiências compartilhadas.

Nas ilustrações das crianças, identificamos a alegria delas expressa nas cores, nas expressões dos bonecos, no brilho das luzes e nos instrumentos musicais. Uma experiência de educação estética voltada para a sensibilidade, o belo, a arte como linguagem. Conforme Shusterman (1998, p. 46), a experiência estética é compreendida como:

Um prazer totalmente corporal, envolvendo a criatura inteira na sua vitalidade unificada e rica em satisfações sensoriais e emocionais, desafiando a redução espiritual que faz do prazer estético um mero deleite intelectual.

A Imagem 67 nos traz pistas da satisfação das crianças em participar do Festival. Ela representa que *“As crianças estão dançando capoeira no palco e as pessoas embaixo assistindo”* (MENINA, Grupo 5D, 31-10-2015). Do mesmo modo, a narrativa da criança autora do desenho exposto na Imagem 68, evidencia que *“O menino está feliz dançando Capoeira com o chocalho. Deus está no céu olhando e o pai e a mãe estão assistindo”* (MENINO, Grupo 5C, 31-10-2015).

Imagem 66 — Desenho de capoeira



Fonte: Acervo da pesquisa.

Imagem 67 — Desenho da capoeira no Festival



Fonte: Acervo da pesquisa.

Chamaram-nos a atenção esses desenhos pelo fato de nos permitirem uma avaliação positiva quanto à produção de sentidos e significados construídos com as crianças, a partir das experiências consolidadas com a *capoeira*, no trabalho articulado com as diferentes linguagens. A Imagem 67 denota um especial avanço no trabalho pedagógico da *capoeira* com a criança autora do desenho e sugere uma mudança de representação sobre essa prática.

Conforme narrado, nas primeiras mediações com a *capoeira*, solicitamos que as crianças fizessem desenhos sobre o que lhes despertava interesse nesses aprendizados. O mesmo menino que nos entregou um papel praticamente em branco, alegando: “*Eu não desenhei porque eu não gostei de nada*” (MENINO, Grupo 5C, 31-8-2015), após a realização de um trabalho pedagógico com a *capoeira*, centrado no protagonismo das crianças, apresentou-nos um registro cheio de cores, com riqueza de detalhes e acompanhado de uma narrativa que não deixa dúvidas quanto à promoção de um aprendizado mediado por experiências significativas, embasadas pela produção de sentidos e significados.

Conforme Larrosa (2002, p. 27), o saber proveniente da experiência vai se constituindo “no sentido” ou no “sem-sentido” do que nos acontece. É adquirido nas formas como respondemos ao que nos ocorre durante toda a vida e “[...] no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”. É por meio da ação de refletir sobre as vivências que potencializamos a aprendizagem e percebemos as singularidades presentes nas experiências individual e coletivas. Assim, as

singularidades precisam ser percebidas e interpretadas com os sentidos que por meio delas são produzidos.

A potencialidade educativa de uma ação didática articulada com diferentes linguagens e áreas de conhecimento é expressa pelo objetivo a ser perseguido que, inclusive, deve estar em consonância com os propósitos coletivamente traçados no projeto institucional e assegurar a atenção aos interesses da criança. As ações envolvendo a música, a dança, os desenhos, as expressões corporais e outras linguagens para promover um aprendizado significativo para a criança superam a ideia de um mero agrupamento de atividades e potencializam suas formas de expressão. Para tanto, é necessário que haja ligação entre aquilo que é proposto.

De acordo com Pinto (2001, p. 140), uma abordagem educacional baseada em modelos disciplinares privilegia

[...] a criança-aluno em detrimento da criança-criança, representando riscos concretos de redução ou mesmo destruição do tempo da infância. Ou seja, nega-se aqui o conceito de educação infantil enquanto espaço/tempo de amplas e significativas vivências culturais onde/quando a sistematização de conhecimento não é exigência, onde e quando se vive o conhecimento de forma não fragmentada porque o saber não é dividido em pequenas fatias, cada uma correspondente a uma área científica e/ou cultural.

Para Ayoub (2001), o trabalho pedagógico articulado na EI é importante de ser entendido como uma responsabilidade partilhada por todos os docentes das diferentes áreas de conhecimento. Assim, o que se almeja é construir uma Pedagogia da Infância que não isole as linguagens e áreas do conhecimento que compõem o currículo. Tampouco crie hierarquias entre os profissionais dessas áreas, pois, dessa forma, a hierarquização geraria tensões e disputas por espaços político-pedagógicos, além de reforçar abordagens fragmentárias que tendem a compartimentar a criança e suas singularidades.

No intuito de prosseguir com a identificação de meios de desenvolver a cultura popular na EI, ensinamos para as crianças uma estrofe de música de *capoeira* que dizia: “*Sou pequenininho do tamanho de um dobrão, mas tenho a consciência não jogo lixo no chão*”. Além da batida de palmas e do canto como elementos característicos da *capoeira*, aproveitamos para refletir com as crianças sobre a letra da melodia, que estabelecia relação direta entre as temáticas dos projetos da EF e da instituição, *cultura popular e sustentabilidade*. Conversamos

sobre os descartes de lixo no bairro, na escola e sobre o pó preto predominante na região, proveniente da empresa de mineração ali localizada. As crianças aprenderam a cantar a música e, ao som do *berimbau*, tocado pela bolsista, foram estimuladas a fazer o movimento da *ginga*⁷⁴ cantando.

Como forma de fazê-las se apropriar da *ginga*, a bolsista combinou que, quando o *berimbau* parasse de tocar, elas deveriam permanecer de maneira estática na posição de *ginga*. No início, a brincadeira seguiu esse protocolo, mas a musicalidade presente na atividade estimulou as crianças a diversificar as formas de expressar a *ginga* com o corpo. O uso da música acentuou as singularidades das crianças, nas suas diferentes formas de se apropriar da *ginga*. Elas inventaram movimentos de *ginga* e os exprimiam com as mãos no chão, de cabeça para baixo, deitadas, rebolando, em duplas etc. Na Imagem 69, é possível observar algumas posições de *ginga* inventadas pelas crianças, com base no comando do *berimbau*.

Imagem 68 — Estátuas de ginga



Fonte: Acervo da pesquisa.

A *capoeira* e os elementos que a constituem possibilitaram avanços pedagógicos, sociais e culturais na educação das crianças. Dentro desse processo, o *berimbau*, a cantiga, as palmas e o ambiente modificado pela brincadeira se constituíram como recursos que estimularam as expressões corporais e a construção de um meio propício às produções infantis. Além disso, a musicalidade

⁷⁴ É a movimentação básica da capoeira.

presente na prática foi uma ferramenta importante para a construção de valores, como a conscientização das crianças em relação ao descarte do lixo e aprendizagens acerca dos contextos históricos relacionados com essa manifestação.

Santos, Muzel e Santos (2014) valorizam a musicalidade presente na *capoeira* como importante estímulo para a realização dos movimentos, a formação cultural e o desenvolvimento da oralidade infantil, especialmente, quando associada aos elementos lúdicos e transmitida por meio de brincadeiras. Mello e Schneider (2015) destacam que, além dos comandos sonoros, a manipulação dos instrumentos também se constitui importante estratégia de mediação pedagógica. No que tange ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, Abrão e Figueiredo (2011, p. 1) afirmam que,

[...] quanto maior a riqueza de estímulos que a criança receber, melhor será o seu desenvolvimento intelectual. Nessa ótica, a participação ativa da criança ao ouvir, tocar e ver possibilita o desenvolvimento da acuidade auditiva e coordenação motora.

Explorar os sentidos, experimentar possibilidades e sensações do corpo por meio do gesto, da música e de outros constitutivos das múltiplas linguagens pode ajudar as crianças na construção dos significados, apreensão da realidade e apropriação do conhecimento. Segundo Assmann (2001, p. 143),

Toda morfogênese do conhecimento – sobretudo na criança, mas também no adulto – se instaura como cognição corporal. Todo conhecimento é um texto corporal, tem uma textura corporal. É a partir da compreensão desse aspecto básico que se multifurcam, depois, diversas e diferenciadas ênfases teóricas.

Em concordância com os autores, evidenciamos que, na faixa etária das crianças que acompanhamos (quatro e cinco anos), a relação estabelecida com o meio e com os outros privilegiou a dimensão concreta do aprendizado (PIAGET, 1971). As crianças demonstravam vontade de tocar, manipular e sentir os instrumentos e, desse modo, concretizar suas experiências de aprendizagens. O desejo delas de interagir com os objetos musicais nos levou a buscar formas de materializar essa ação em nossos planejamentos e promover no corpo esse experimento.

Conseguimos com um grupo de *capoeira* o empréstimo de alguns instrumentos e, na escola, identificamos brinquedos sonoros, como o tambor, o chocalho e bastões de madeira. Partimos do pressuposto de que a exploração da dimensão rítmica, mediada pelo manuseio desses objetos, poderia proporcionar vivências significativas para as crianças e permitir que o contato delas com a musicalidade ocorresse para além da dimensão conceitual e observacional, inerente ao objeto de ensino.

Esse objetivo ficou ainda mais evidente, dada a presença de uma criança autista em um dos grupos atendidos. Já havíamos identificado que atividades que envolviam músicas e palmas favoreciam a participação e interação dela com a turma. Da mesma forma, nós, professores, reconhecemos, nessa proposta, uma oportunidade de empreendermos uma ação pedagógica mais significativa para ela. No desenvolvimento dessa ação, permitimos que as crianças tocassem o atabaque, o caxixi e o pandeiro e sistematizamos uma aula específica, com a utilização dos brinquedos musicais da escola. Na ocasião, compartilhamos cantigas e ritmos da *capoeira*, o que pode ser observado no trecho retirado do nosso diário de campo e na Imagem 70:

Distribuímos para cada criança os brinquedos musicais da bandinha do CMEI. Todas puderam participar e, entre si, trocavam esses objetos. As crianças se mostraram muito interessadas. Algumas até puxaram um canto junto ao toque dos instrumentos (DIÁRIO DE CAMPO, 25-5-2015).

Imagem 69 — Crianças cantando músicas de capoeira com brinquedos sonoros da escola



Fonte: Acervo da pesquisa.

Ao término das atividades com instrumentos musicais, pedimos que as crianças registrassem em desenhos suas experiências. A Imagem 71 ilustra a diversidade de instrumentos da *capoeira* representados por uma menina e nos traz pistas dos conhecimentos apropriados pelas crianças. Ponso e Araújo (2016) afirmam que as ilustrações e desenhos dos instrumentos musicais, dos golpes, dos fatos históricos que constituem a *capoeira* podem auxiliar no processo de aprendizagem, pois, ao se realizar um desenho, reconstrói-se o que se aprendeu por meio da corporeidade e da oralidade.

Imagem 70 — Desenho de criança sobre instrumentos da capoeira



Fonte: Acervo da pesquisa.

Sobre o aprofundamento da *capoeira* em articulação com outras linguagens, concordamos que,

Integrando artes plásticas, música, expressão corporal, teatro, história, alfabetização e outras áreas que estejam disponíveis para construção coletiva, as ações podem culminar com uma ação potencializadora que expresse essa integração e que promova a cultura popular brasileira na escola (PONSO; ARAÚJO, 2016, p. 70).

Desse modo, para potencializar nossas mediações com a cultura popular, introduzimos um trabalho pedagógico com o *maculelê*⁷⁵ como campo de experiência a ser desenvolvido na EF, com foco no protagonismo infantil. Inicialmente, sugerimos que as crianças construíssem os bastões de *maculelê* usando folhas de jornal enroladas. Algumas tiveram dificuldades para realizar essa tarefa e a todo

⁷⁵ Dança com bastões. Manifestação da cultura popular dos negros.

tempo solicitavam nossa ajuda. Percebemos que a atividade era complexa para a faixa etária das crianças, o que comprometeu a efetiva atuação delas. No encontro seguinte, de posse do material já produzido, planejamos outra atividade. Idealizamos que as crianças ajudariam a confeccionar as saias de *maculelê*. Essas e outras estratégias eram pensadas de modo a promover a produção de sentidos e assegurar a participação das crianças no processo educativo.

Inspirados nos *jogos de estafetas*,⁷⁶ cada criança, posicionada em filas dispostas em dois grupos, recebeu uma tira de tecido TNT amarelo, com cola para correr até o local onde havia uma faixa e colá-la. Na sequência, a criança deveria voltar correndo e tocar na mão do colega que realizaria o mesmo percurso. A contribuição de cada criança colando a tira de TNT favoreceu a construção coletiva das saias de *maculelê*.

Com os acessórios prontos (saias e bastões), elas puderam experimentar os movimentos da dança. Os bolsistas ensinaram vários movimentos dessa manifestação. De forma lúdica, eles as estimularam a se expressar com os bastões, enquanto tocavam o atabaque.

A Imagem 72 ilustra a sequência dessas propostas, elaboradas com ênfase no protagonismo da criança e em articulação com diferentes linguagens. Nela é possível observar as crianças com os jornais para a confecção dos bastões de *maculelê* e o bolsista mostrando uma pintura de Ângela Gomes com representações da *capoeira* e do *maculelê*. Nota-se, ainda, as crianças, na brincadeira de estafeta, correndo com uma faixa amarela na mão para confeccionar a saia do *maculelê*. Por fim, a imagem nos permite visualizar o momento principal da aula quando, ao som do atabaque e com os bastões, as crianças experimentaram os movimentos da dança. É possível perceber a saia amarela confeccionada pelas crianças, o bolsista tocando o atabaque e outra bolsista ensinando as movimentações da dança para elas.

⁷⁶ São jogos tradicionais na Educação Física em que duas equipes competem lado a lado para a realização de uma tarefa.

Imagem 71 — Experiências com o *maculelê*

Fonte: Acervo da pesquisa.

A experiência de propor mediações pedagógicas com temáticas provenientes da cultura popular nem sempre se deu de maneira harmoniosa entre as crianças, as famílias e a escola. No trabalho pedagógico com a *capoeira* e o *maculelê*, identificamos algumas resistências de cunho religioso. Em uma das turmas atendidas, havia um menino que se destacava entre as demais crianças, por sua participação e envolvimento com as atividades. Ele se dedicava a aprender os movimentos da *capoeira*, mostrar suas habilidades e criava suas maneiras próprias de representação com gestos. Sem que houvesse um motivo aparente, percebemos que o menino não se envolvia mais com a aula. Em uma das nossas mediações com o atabaque, cada vez que ele ouvia na música a palavra “*maculelê*”, tampava os ouvidos e dizia: “*Não pode falar isso. O ‘culelê’ não é de Deus*”.

Diante desse fato, iniciamos uma conversa com as crianças. A professora de EF contou-lhes uma história sobre a origem dessa tradição, explicando que *Maculelê* era um herói corajoso que salvou a sua tribo do ataque dos inimigos. Na ocasião, as crianças foram estimuladas a bater os bastões umas com as outras como *Maculelê*, que defendeu a sua tribo. Com as famílias, a interlocução se deu a partir de bilhetes. Em cada comunicação que fazíamos, contextualizávamos parte do projeto com a cultura popular, para que esses saberes fossem compartilhados pelas famílias.

Na legislação brasileira, a Lei nº 10.639/2003⁷⁷ altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996), para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira*. Vemos, nessa legalização, o reconhecimento acerca da importância de escolas e universidades se consolidarem como espaços sociais e culturais, responsáveis pelo trato pedagógico dos diversos saberes e culturas. Nesse sentido, o currículo escolar é constantemente desafiado a mediar com as diversidades e seus conflitos.

Apesar dos desafios, a qualidade estética da aula, com instrumentos próprios da *capoeira*, o ritmo bem acentuado nas batidas do atabaque e as crianças dançando com os bastões chamavam a atenção de outras crianças e funcionários do CMEI. De maneira geral, as ações pedagógicas com a cultura popular empreendidas com as crianças promoveram a identificação delas com o contexto e criaram uma atmosfera de aprendizagem que impactou a dinâmica curricular do CMEI e as relações estabelecidas entre as áreas de conhecimento, profissionais, famílias e linguagens.

A seguir, apresentaremos algumas análises acerca dessas questões, observando como o protagonismo da criança, na sua relação com as temáticas da cultura popular, repercutiu na relação família e escola, escola e escola e nas diferentes linguagens.

5.2 PRODUÇÕES CULTURAIS DAS CRIANÇAS NA ARTICULAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As mediações da EF, fundamentadas no protagonismo da criança, nas suas relações entre pares e no diálogo com a cultura popular, fomentaram uma efervescência de produções infantis em diferentes contextos do cotidiano educativo. Ao longo deste estudo, observamos que as práticas compartilhadas pelas crianças exerceram impacto sobre o currículo do CMEI, sobretudo na articulação com os diferentes sujeitos e áreas do conhecimento.

Por meio da análise de alguns relatos, notamos que as experiências protagonizadas pelas crianças extrapolavam os espaços/tempos da EF. A fala do

⁷⁷ Ver em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf>. Acesso em: 29 out. 2018.

diretor evidencia que “a movimentação” decorrente do trabalho com a cultura popular despertava curiosidades entre os sujeitos. A narrativa da pedagoga revela que as famílias se utilizavam de diferentes canais de comunicação, como *e-mail*, bilhetes e conversas informais, para expressar suas percepções quanto ao envolvimento da criança com o trabalho pedagógico da EF com a cultura popular.

As famílias chegam doidas aqui na escola, ‘O que está acontecendo com minha filha que só fala disso que acontece aqui?’ [referindo-se às mediações da EF com a cultura popular] [...] É porque ela está se sentindo parte do processo. Isso que é bacana de ver e bem marcante. E, como faz uma agitação diferente na escola, uma agitação bacana, você fala: ‘Opa, não é que é legal [...], por ser contextualizado fica mais bacana’. (JOÃO, diretor do CMEI).

Teve mãe que falou: *‘Ainda bem que tem EF nessa escola! Essa EF salva essa escola!’* [...]. Alguns pais estão confirmando por *e-mail*, pois enviamos os bilhetes impressos e por *e-mail*. Recebemos muitos elogios ao projeto [Festival de Dança] e à EF. Fiquei até tarde respondendo a esses *e-mails* (LIEGE, pedagoga do turno vespertino).

Além de contribuir para a construção de uma representatividade positiva da Educação Física por parte das famílias e da escola, as singularidades das crianças, expressas pelo envolvimento delas nas vivências com a cultura popular, desencadearam um conjunto de ações colaborativas entre os diferentes sujeitos, conforme preconizam as DCNEIs:

É preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições. Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem (BRASIL, 2013, p. 92).

Como já sinalizado, a culminância do projeto da EF foi a organização de um Festival de Dança, que compartilhou as produções culturais das crianças evidenciadas nas/pelas mediações pedagógicas com a cultura popular. Além de estimular a participação das crianças, essa ação promoveu o envolvimento de muitos profissionais do CMEI e a colaboração das famílias. Para viabilizar a fabricação dos figurinos das 24 coreografias, a professora de EF e uma pedagoga do turno vespertino idealizaram uma oficina de costura. Enviaram bilhetes para as

famílias e, durante uma semana, receberam os parentes das crianças dispostos a contribuir com o Festival.

A Imagem 73, exposta a seguir, mostra um desses encontros com as famílias na “oficina de costura”. Na primeira cena, vemos a professora de EF encaminhando algumas instruções para a confecção das roupas. Na sequência, percebemos a colaboração de algumas mães cortando, colando e costurando as fantasias, enquanto a pedagoga opera a máquina de costura. Logo abaixo, no trecho retirado do nosso diário de campo, esboçamos algumas narrativas captadas das conversas informais que surgiam entre as participantes, enquanto realizavam as atividades de costura:

Imagem 72 — Oficina de costura com as famílias



Fonte: Acervo da pesquisa.

Vieram mães, pais, avós e madrinhas das crianças. *‘Eu vim ontem e vim hoje. Tenho dois filhos, precisava vir duas vezes’* [mãe de aluno sobre a oficina de costura]. *‘Eu não sei nada de costura. Se soubesse que era só costura, nem teria vindo. Achava que fariam uma oficina em sala, só com as famílias da turma, como foi a construção de brinquedos’* [mãe de aluno]. *‘Que nada! Eu também não sei costurar, mas sei fazer isso aqui’* [mãe desalinhando uma peça de roupa]. *‘Aqui, serve qualquer ajuda: colar, desvirar a costura, pregar, passar... não é só costurar’* [mães de aluno]. *‘Então... me dê a cola quente que vou ajudar colando as coisas’* [mãe de aluno] [...]. *‘Gente, tá faltando serviço pra gente aqui! Mandem mais coisas que vamos fazer’* [mãe de aluno]. A professora de EF, percebendo que as mães estavam bem motivadas a colaborar, buscou mais materiais e aproveitou a ajuda delas (DIÁRIO DE CAMPO, 1-10-2015).

As produções culturais das crianças, potencializadas pelo Festival de Dança, fomentaram parcerias entre docentes de diferentes áreas. Algumas professoras nos convidaram para participar de seus projetos de sala e, da mesma forma, contribuíram com as iniciativas da EF. Pela escola, era possível observar o envolvimento de diferentes sujeitos em prol da realização do evento. Na Imagem 74, vemos a colaboração da professora de Educação Especial, que emprestou sua máquina de costura e, com o auxílio de algumas mães, ajudou a produzir as calças de *capoeira*. Em seguida, a Imagem 75 evidencia o empenho dos bolsistas do Pibid/EF/Ufes, da professora de EF e das crianças na fabricação dos adereços e preparação das danças para o Festival do CMEI.

Imagem 73 — Professora de Educação Especial e mães confeccionando calças de Capoeira



Fonte: Acervo da pesquisa.

Imagem 74 — Preparação para o festival de dança



Fonte: Acervo da pesquisa.

Além de fomentar ações colaborativas entre profissionais, família e escola, o protagonismo das crianças manifestado pelas suas produções culturais se constituiu como eixo de articulação curricular na dinâmica do CMEI. Alguns professores desenvolveram estratégias didáticas para lidar com essa repercussão. A narrativa da professora do Grupo 5D denota que as experiências compartilhadas pelas crianças amenizavam a falta de direcionamento pedagógico para o incremento de ações articuladas no âmbito institucional e evidencia algumas estratégias adotadas por ela para lidar com essas reverberações. As expressões trazidas pelas crianças oportunizaram à professora se sentir integrada ao contexto macro da escola e conhecer o que era tratado pelas outras áreas profissionais.

Quando as crianças retornam pra sala, eu gosto de lhes perguntar sobre a aula que tiveram [...]. Aí, quando elas vêm com as novidades da Educação Física, da capoeira, eu falo: *'Nossa, que legal! Vamos fazer os passos aqui, na rodinha?'*. Nesses momentos que tento contribuir, porque eu acho que a gente tem que fazer isso, acho isso importante, o aluno não é só meu, o aluno é da escola, é também dos outros professores, é de um todo. Quantas vezes na sala eu fiz a rodinha para eles demonstrarem os movimentos [da capoeira] pra gente ver, pra eu saber o que está acontecendo. Tenho também CD de capoeira, eu coloco na sala [...]. Nesses momentos, eu acho que eu contribuo de alguma forma para enriquecer [...]. Penso que o projeto institucional demanda muito dessa questão da articulação,

mas ficou muito em falta. Eu me senti pouco envolvida, então, o pouco que pude fazer para ficar inserida eu fiz (CARMEM – professora do Grupo 5D).

A partilha com as crianças se constituiu uma via essencial para que as professoras conhecessem suas produções culturais e identificassem meios de estabelecer conexão com essas manifestações. O protagonismo expresso pela oralidade dos grupos infantis mediou a comunicação entre as áreas e ofereceu às professoras canais de diálogo e articulação curricular com a EF, conforme observado nas seguintes narrativas:

No que eu pude me envolver, eu o fiz, até mesmo para conhecer mais. Mas senti falta daquele momento mais próximo, mais afetivo, mais funcional [diálogo entre áreas e profissionais]. **Isso se deu mais por intermédio das crianças, das informações que elas traziam quando eu lhes perguntava** e não por meio da relação professor-professor ou professor-pedagogo. Isso não teve. Não, não teve (CARMEM – professora do Grupo 5D).

Então, quando eles voltam da aula de Educação Física, que eu pergunto ‘*O que vocês fizeram? Como fizeram?*’. Eles vêm com uma empolgação fantástica [...]. **Eu sou abelhuda, quando eles chegam aqui, quero saber de tudo, como é que foi. Até pra gente aproveitar o que eles trouxeram**, como que foi, se foi legal, o que eles acharam [...]. Quando eles trazem **esse relato da brincadeira que eles fizeram lá** [se referindo à EF], **a gente já conseguiu produzir textos aqui. Assim, a gente vai fazendo um link**. Apesar de não estar ali planejado, eu tento aproveitar aquele momento que eles chegam na empolgação e relatando o que fizeram, que foi legal [...]. Então, a gente tenta aproveitar e, dentro da questão mesmo, da oralidade deles, do relato deles em relação às atividades, a gente vai produzindo também algumas coisas (ROSA – professora do Grupo 5C).

Para Batista (1998), a relação das crianças entre si e com os adultos são meios favoráveis à tessitura e reconstrução de histórias, conhecimentos, produção e apropriação de culturas. Martins Filho (2004, s/p.) afirma que, para que se conheçam as experiências compartilhadas pelas crianças nas suas culturas de pares, há de se deixar emaranhar na “teia” de significados que elas tecem umas com as outras, “[...] fios que são intermináveis e que nos fazem perceber as experiências e as criações desses seres humanos tão pequenos, mas que vivem e agem num mundo que eles percebem, interpretando-o e dando-lhe sentido”. Nesse âmbito, consideramos que as experiências compartilhadas pelas crianças permitiram que os adultos conhecessem suas produções e com elas dialogassem, da mesma

forma que ampliaram as possibilidades de participação da criança, no contexto educativo.

Em outras circunstâncias, presenciamos as crianças transitando pelos corredores da escola, a caminho do refeitório ou nas trocas de salas, cantando cantigas de rodas, reproduzindo brincadeiras ou movimentos da *capoeira*. Além de compartilhar com o CMEI suas identificações, as expressões das crianças denotavam a apropriação dos conhecimentos internalizados por elas. Nos trechos do nosso diário de campo, temos a descrição de dois fatos que evidenciam experiências das crianças reverberadas para além da EF. No primeiro excerto, o desejo delas permitiu ações colaborativas entre as diferentes áreas e sujeitos. No segundo, a cantiga de roda compartilhada provocou a criação de uma brincadeira entre as crianças, potencializada pela amostra de uma pintura artística.

Numa abordagem sobre as atividades circenses, ao experimentarem o malabarismo, surgiu entre as criança a lembrança de uma música que havia sido ensinada pela professora de sala. Elas queriam fazer o malabarismo com aquela música, mas o bolsista do Pibid/EF/Ufes não a conhecia. Atento ao desejo e interesse das crianças, o bolsista convidou **a professora de sala, que veio até à EF e cantou a música para as crianças, enquanto elas executavam o malabarismo** (DIÁRIO DE CAMPO, 25-5-2015).

A professora de EF entregou para as crianças reproduções de uma pintura de Ângela Gomes. Observando a imagem, as crianças diziam: *'Eu sou essa'* [referenciando o desenho de uma menina na tela]. *'Eu quero brincar de pião'*; *'Eu quero pipa'*; *'Eu não brinquei de roda'*; *'Eu gostei mais da igreja'* [...]. Quando levamos a turma para o refeitório, **algumas crianças saíram pelo corredor cantando a música *Ciranda, cirandinha*. No pátio, algumas meninas inventaram uma brincadeira de roda**. De mãos dadas e uma delas posicionada no meio da roda, elas rodavam, velozmente, até caírem no chão. Durante essa brincadeira, elas se revezavam dizendo: *'Eu sou aquela que fica no meio'*, em alusão à imagem da tela (DIÁRIO DE CAMPO, 14-5-2015).

A pintura de Ângela Gomes e o momento de interlocução da professora com as crianças está ilustrado na Imagem 76. Na sequência, Imagem 77, a brincadeira de roda inventada pelas meninas.

Imagem 75 — Diálogo com e entre as crianças a partir da pintura



Fonte: Acervo da pesquisa.

Imagem 76 — Brincadeira de roda inventada pelas meninas



Fonte: Acervo da pesquisa.

As atitudes espontâneas das crianças de transitar pela escola cantando ou de inventar brincadeiras difundiam no cotidiano suas experiências e os saberes tratados pelas diferentes áreas. Essas iniciativas que, provavelmente, se repetiam em casa, favoreciam a articulação curricular. Com base nesses registros, destacamos que a conexão da linguagem artística com a linguagem oral, sistematizada a partir da pintura e do diálogo da professora, inspirou produções culturais infantis e permitiu

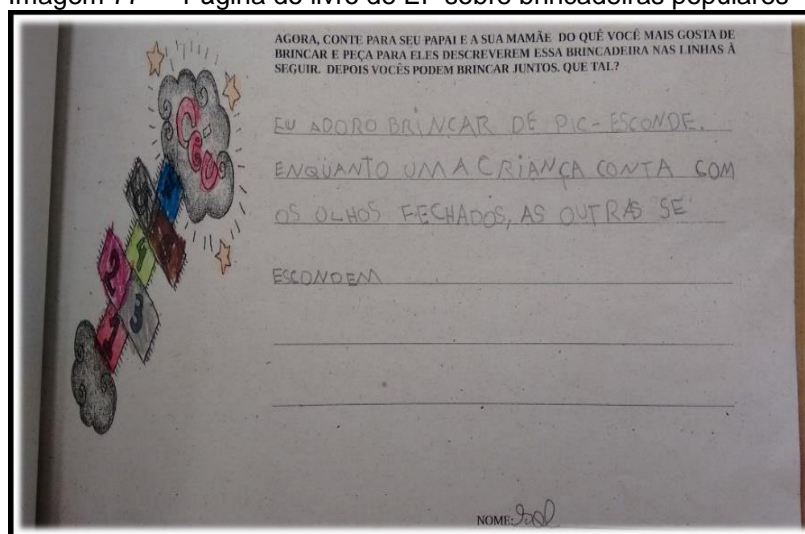
que as crianças estabelecessem relação com os saberes/experiências do seu universo cultural lúdico.

Os elementos da cultura popular representados na obra de arte fomentaram o diálogo *com* e *entre* as crianças. Nas falas e expressões externadas por elas, vimos seus gostos, interesses, conhecimentos e produções de culturas. Pela ação da criança, estreitaram-se as relações entre as diferentes áreas, a escola e as famílias.

É possível que o intercâmbio, família e escola, tenha sido potencializado pelas estratégias didáticas adotadas pelos professores, de modo a evidenciar o protagonismo da criança na efetivação dessa interlocução. O enunciado de uma das atividades encaminhadas pela EF para a composição do livro esboça essa questão. Pedimos que as crianças comentassem com seus pais as brincadeiras que mais gostavam de praticar na escola e, em seguida, sugerimos que brincassem juntos. A concretização dessa atividade dependia da ação da criança como mediadora do diálogo família e escola. A Imagem 78 ilustra a página do livro com a proposta que foi orientada a partir do seguinte enunciado:

Agora conte para seu papai e sua mamãe do que você mais gosta de brincar e peça que eles descrevam essa brincadeira nas linhas a seguir. Depois vocês podem brincar juntos. Que tal? (TRECHO extraído da atividade proposta pela EF para compor um livro de brincadeiras populares com as crianças).

Imagem 77 — Página do livro de EF sobre brincadeiras populares



Fonte: Acervo da pesquisa.

Atenta às singularidades infantis e aos objetivos que pretendia alcançar, a EF buscou diferentes meios de valorizar o protagonismo da criança e ampliar a sua

participação na colaboração com o processo educativo. Além disso, a EF evidenciou o potencial da cultura popular na consolidação de um currículo articulado aos diferentes sujeitos, linguagens e áreas do conhecimento. A construção de práticas educativas com as crianças, as famílias e outros profissionais do CMEI, associada à interação com as linguagens do teatro, da música, da dança e do desenho, gerou campos de aprendizagens significativos para as crianças no cotidiano da EI.

As experiências obtidas por meio das mediações com a cultura popular contribuíram para que professores formados e em formação desenvolvessem meios e maneiras de efetivar um propósito de ensino centrado no protagonismo das crianças. Nossas análises e reflexões decorreram das experiências diversas obtidas com os saberes da cultura popular. Nesse percurso, tivemos a oportunidade de conviver com pessoas das mais variadas culturas, idades, gostos, opiniões e interesses. Buscamos, nas diversidades presentes no cotidiano da EI, elucidar as potências de uma escola plural, aberta ao intercâmbio com as manifestações e expressões dos sujeitos que dela participam. Com as crianças tivemos a oportunidade de brincar, conversar, rir e nos emocionar. Amadurecemos como pessoas, sujeitos, pesquisadores e professores.

Dentre tantos aprendizados que essa experiência nos trouxe, destacamos a certeza de que a concretização de uma EI centrada nos direitos da criança como sujeito produtor de cultura depende da adoção de medidas de cunho político, pedagógico e administrativo, que salvaguardem a essa etapa inicial da educação condições estruturais para a efetivação do seu papel no processo de socialização das crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Imagem 79 — Mapa das brincadeiras



Fonte: Acervo da pesquisa.

A realização desta tese, que tem como objeto de estudo as produções culturais das crianças na articulação curricular da EF com a EI, evidenciou que os sistemas de ensino podem consolidar o atendimento à criança partir de diálogos permanentes com suas demandas pessoais e culturais.

Partimos do pressuposto de que as produções culturais das crianças, mediadas pela cultura popular, potencializam o trabalho pedagógico com a EI, sobretudo no processo de articulação curricular e no reconhecimento da centralidade delas nesse processo.

Os dados que buscamos produzir e analisar decorrem de uma determinada concepção de infância, currículo e educação, sem a qual não seria possível a materialização de um trabalho dessa natureza. Ao longo desse percurso, identificamos caminhos de como conceber uma ação pedagógica da EF com a EI em consonância com esse reconhecimento.

Desse modo, dentre os aspectos relevantes que nos auxiliaram a responder a essa questão, estão: a) o reconhecimento da criança como sujeito de direito, histórico e social, que produz cultura e participa dos processos de socialização; b) o currículo como materialização de uma aproximação às práticas de culturas que dão

sentido/significado à vida dos sujeitos; c) a cultura popular como campo de experiência que amplia possibilidades de articulação entre áreas, linguagens e sujeitos; d) o diálogo com a produção acadêmica da EF, os documentos legais e os pressupostos teóricos da Sociologia da Infância e dos Estudos com o Cotidiano, indicando meios/maneira de compreender e operar com as produções culturais infantis no cotidiano educacional.

Com base nesses pressupostos, lançamo-nos aos objetivos de analisar os principais documentos orientadores da EI no Brasil e no município de Vitória/ES para identificar como esses documentos concebem a criança e organizam a dinâmica curricular na EI. A partir dessa análise, verificamos como a produção acadêmica da EF dialoga com esses documentos. Na sequência, investigamos de que maneira a EF com a cultura popular se estabelece na dinâmica curricular de um Centro Municipal de EI, na articulação com os diferentes campos e sujeitos. Por fim, identificamos de que forma as produções culturais das crianças podem ser consideradas na dinâmica curricular da EI.

Para alcançar esses resultados e atender aos aspectos particulares de cada objetivo, esta tese assumiu um caráter interdisciplinar e configurou um *design* metodológico pela composição da Análise Documental (CELLARD, 2008), da Pesquisa-Ação Colaborativa (IBIAPINA, 2008) e da Etnografia com crianças (CORSARO, 2009). Desse modo, cada metodologia adotada correspondeu a um objetivo específico.

Inicialmente, empreendemos uma análise documental e bibliográfica nos principais documentos orientadores da EI no Brasil e no município de Vitória/ES. Em seguida, buscamos, em referenciais teóricos da infância, da educação e da cultura, compreender esses conceitos com os quais precisaríamos operar para a materialização deste estudo.

A Pesquisa-Ação Colaborativa nos permitiu agir/conhecer os “bastidores” da EI, onde tivemos a oportunidade de atuar, junto com os educadores, na “preparação do terreno” para empreender/fomentar uma proposta de EI centrada na criança. A Pesquisa-Ação Colaborativa nos oportunizou, ainda, conhecer as dinâmicas do cotidiano educacional e, a partir dela, propor articulação entre as diferentes áreas e sujeitos. Nesse universo, estabelecemos relações com a equipe pedagógica do

CMEI, as professoras de EF, os bolsistas de iniciação à docência do Pibid/EF/Ufes, as professoras de sala, a Universidade, as famílias e as crianças em um processo investigativo-formativo.

Nesse trajeto, vimos a necessidade de ampliar meios de comunicação com as crianças que nos permitissem extrair delas os elementos das suas culturas em contextos de produção. Para isso, adotamos a Etnografia com crianças. Partimos do desejo de “ler” suas práticas, conhecer suas linguagens e expressões para com elas estabelecermos diálogos e ações colaborativas centradas nos seus interesses e culturas.

A experiência de compartilhar o cotidiano educacional em face às produções culturais infantis evidenciou a importância da EI no desenvolvimento biológico, cognitivo, emocional e social das crianças. Se, no passado, a creche visava a atender os filhos das mulheres trabalhadoras das classes populares, no mundo contemporâneo, a sua importância está além da dimensão social. É um direito constitucional das crianças desde que nascem. A EI, hoje, estende-se a todas as crianças como lugar de socialização, convivência, trocas, interações, afetos, produção de conhecimentos e inserção sociocultural, em complemento à ação da família. Sendo assim, na relação entre pares, as crianças desfrutam de uma participação social, partilham experiências, desejos, receios, rotinas e produzem culturas.

Conviver com esses aspectos na dinâmica curricular do CMEI evidenciou o quanto o diálogo com as produções culturais infantis amplia campos de experiências significativos para as crianças e qualifica o processo educativo empreendido com elas. Isso implica atenção a uma série de fatores, tais como: condições físicas, estruturais, de provisão das necessidades básicas de segurança, proteção, higiene, alimentação e políticas públicas que assegurem a elas condições de progredir nos diferentes aspectos do desenvolvimento humano.

Ressaltamos a importância da formação de professores para atuarem nesse contexto. Os professores são agentes centrais na garantia, promoção e ampliação de experiências significativas de aprendizagens para as crianças, bem como no estabelecimento de vínculos afetivos e de interações entre a instituição, as famílias, as crianças e o conhecimento. No cotidiano compartilhado, vimos o quanto a ação

desses profissionais (ou mesmo a ausência delas) repercutiu sobre a relação que as crianças estabeleceram com as experiências educativas. Destacamos, como exemplos: os aspectos relacionados com a produção (não produção) de sentidos/significados com elas; a escuta (não escuta) às suas vozes; o estímulo (não estímulo) às suas produções de culturas; e o diálogo (não diálogo) com suas experiências.

No bojo desses apontamentos, afirmamos que um trabalho educativo de qualidade para as crianças pequenas exige, antes de tudo, a condição de ser realizado *com* elas e não somente *para* elas. Uma atenção especial deve ser dada ao modo como as crianças dão sentido ao mundo, produzem história e criam culturas. Um trabalho cujas manifestações infantis e interações sejam o centro das propostas educativas empreendidas com as crianças. Assim, há de se valorizar as produções culturais como linguagens das crianças e eixo de articulação que perpassa pelas diferentes instâncias. A linguagem das crianças é compreendida como:

Enunciação, expressão e manifestação da subjetividade, o que significa uma proposta que abre espaço para a voz da criança, suas narrativas, suas formas de ver, sentir e conhecer o mundo, e para seus registros feitos com o corpo [...]. E que abre espaço também para a escuta de diferentes vozes e manifestações culturais, ampliando o universo cultural dos seus atores [...] (CORSINO, 2009, p. 7).

Entretanto, apesar de as instituições infantis serem reconhecidamente espaços educativos importantes na formação integral das crianças, esse reconhecimento não corrobora a adoção do modelo escolar vigente, com tempos/espços segmentados, rotinas rígidas e padronizadas, conteúdos prescritivos e normativos de currículo, com criança-aluno cumprindo tarefas dentro da sala de aula e ensino centrado no professor. Também não converge com a redução de recursos humanos e materiais, ausência de tempos/espços de planejamento e de ações coletivas.

A reorganização social/estrutural da dinâmica e do funcionamento do espaço educacional infantil deve se dar em detrimento da formação integral do indivíduo. Em nossas mediações, constatamos que a valorização de alguns pressupostos, quanto às concepções de criança, infância, currículo e educação, não reduziu a

necessidade de condições estruturais que determinam, significativamente, sobre o trabalho que é empreendido com as crianças no cotidiano educativo.

Para materializar uma proposta de EI fundamentada no reconhecimento dos direitos das crianças e da criança como sujeito de direitos, precisamos garantir condições para que esse atendimento seja mediado pelo diálogo e interação entre diferentes áreas profissionais e sujeitos. Na realização deste estudo, percebemos a necessidade de alguns ajustes e investimentos de ordem administrativa e pedagógica, como o aumento do número de profissionais que atuam nesses espaços, a garantia de tempo/espço de planejamento coletivo em horário de serviço e a desburocratização dos sistemas municipais de ensino para um atendimento mais eficiente às demandas de ordem estrutural emergentes no contexto educativo.

Valorizamos a parceria entre a Universidade e a escola, por meio do fomento a programas de iniciação à docência, como o Pibid, no qual estudantes de diversas licenciaturas encontram nos espaços educacionais a oportunidade de se constituírem professores pela experiência com o fazer. Em contrapartida, somam-se em número de pessoal para potencializar as ações educativas empreendidas nesses contextos.

Quanto aos desafios para assegurar a mediação pedagógica no cotidiano da EI, apontamos para uma melhor distribuição do número de pedagogos, em relação ao quantitativo de crianças e professores que compõem o coletivo. A organização de um tempo-espço para o planejamento em horário de serviço é outra demanda que exige ajustes entre a escola e o sistema de governo que rege as condições estruturais para a efetivação do ensino.

Embora esses não sejam os únicos percalços que desafiam a materialização de uma EI de qualidade, são apontamentos que merecem a nossa reflexão, pois foram sentidos de perto na realização deste estudo. No cotidiano da nossa inserção, lançamos mão de alguns artifícios como puxar uma conversa com a professora no corredor, perguntar-lhe sobre seus trabalhos/projetos, dedicar atenção às falas e enunciações das crianças e observar as pistas deixadas nos painéis de exposição dos trabalhos das turmas. Essas iniciativas/estratégias foram essenciais para a

concretização de uma proposta de EF centrada na criança e articulada às diferentes áreas e sujeitos do contexto educativo.

Salientamos que essas experiências se constituíram por um processo autoformativo, no qual, apesar das adversidades presentes do contexto, buscamos desvelar formas eficientes de empreender o trabalho em atenção aos anseios e necessidades das crianças.

No esforço por identificar as maneiras de operar com as crianças, a ludicidade e a brincadeira, associadas ao fator educativo, constituíram-se importantes canais de interação com elas. Nesse percurso, os saberes provenientes da cultura popular foram fulcrais para subsidiar o nosso diálogo com as produções culturais infantis. Destacamos a incorporação desses saberes nas brincadeiras já praticadas por elas, como estratégia que ampliou condições para que elas pudessem compartilhar e produzir novas culturas a partir dessas experiências.

Apresentamos, como exemplo, a adaptação de brincadeiras infantis, como o *pique-pega*, a *galinha do vizinho* e os *jogos de imitação* para o aprendizado da *capoeira*, do *maculelê* e das danças. Partimos do interesse das crianças e das suas práticas culturais para organizarmos uma ação pedagógica com elas (SARMENTO, 2015). Essa associação corroborou para que houvesse uma aproximação entre os saberes sistematizados pela instituição formal e aqueles que permeiam a vida social/cultural das crianças. O uso dessas estratégias, como recursos didáticos em nossas intervenções, permitiu-nos conhecer as crianças e dialogar com as suas produções culturais.

A cultura popular subsidiou o trabalho articulado com as diferentes linguagens. Esse é outro fator que merece destaque na realização deste estudo. As brincadeiras, as falas, as ações e as produções culturais infantis foram potencialmente valorizadas por essa articulação. Associam-se a esse fato os conhecimentos e habilidades específicos dos bolsistas do Pibid/EF/Ufes para qualificar o processo de mediação e promover campos de experiências estéticas significativos para as crianças. Saber tocar os instrumentos de capoeira, executar os golpes, as técnicas de manejo dos bastões de *maculelê*, cantar as cantigas, participar das brincadeiras e das danças foram habilidades que relevaram, de modo exponencial, as intervenções pedagógicas com essas temáticas no CMEI. O

trabalho com a cultura popular desenvolvido pela articulação das diferentes linguagens oportunizou para as crianças o fazer, o apreciar e o contextualizar, como experiências estéticas indissociáveis na ampliação do seu universo cultural.

Contudo, o domínio técnico de habilidades e conhecimentos específicos não afastou dos educadores o desejo de se manterem atentos às produções culturais que emergiam das crianças e, desse modo, incorporar essas produções em suas propostas didáticas. As experiências prévias dos bolsistas qualificaram o ambiente e o aspecto estético das intervenções, mas foram as singularidades das crianças, expressas por meio das suas produções culturais, que ampliaram as possibilidades de relação com os saberes da cultura popular. Desse modo, as produções culturais das crianças consolidaram eixos de articulação curricular entre os diversos segmentos.

Afirmamos que a realização deste estudo nos mostrou o potencial de uma Pedagogia da Infância que não isola as diferentes áreas e linguagens. Nesse contexto, como afirmamos em Mello *et al.* (2016), a Educação Física, como área de conhecimento com foco na linguagem corporal, quando trabalhada por professores com formação específica nesse campo, pode estabelecer pontos de encontros com outros componentes curriculares e potencializar o trabalho pedagógico na EI. Os elementos que caracterizam essa área de conhecimento, como o processo educativo com ênfase nos jogos e brincadeiras, favorecem a manifestação das singularidades infantis, expressas nos gostos, crenças e conhecimentos das crianças e potencializam o seu protagonismo, além de ampliar as condições para que elas vivam intensamente o seu direito de ser criança.

Embora reconheçamos a importância da EF na EI, mediada por um profissional com formação específica nessa área, asseveramos a necessidade de superação da lógica de organização hierárquica predominante nas instituições de ensino, onde uma área de conhecimento, e/ou profissionais, se sobrepõe à outra. Neste estudo, buscamos valorizar a multiplicidade de sujeitos e ações presentes no cotidiano educativo. Valorizamos a ética nas relações com as crianças e com os profissionais. Estabelecemos relações com as crianças, famílias, professores de sala, pedagogos, entre outros. Buscamos dar visibilidade às crianças e às suas produções culturais, que revelaram suas formas de expressar e significar o mundo.

Assim, para além da organização curricular sistematizada no CMEI, nossas reflexões fundamentaram-se numa perspectiva de EI centrada no direito das crianças e atenta às suas produções de cultura, à ludicidade e à criatividade presentes nas suas formas singulares de apropriação do conhecimento. Contudo, sem a pretensão de generalizar nossas análises, consideramos que os exemplos compartilhados, com base nas nossas mediações com a cultura popular, podem subsidiar o trabalho docente na/com a EI, na ampliação de campos de experiências significativos que favoreçam a expressão/produção das singularidades das crianças.

Consideramos que um avanço na conquista de uma EI centrada no direito das crianças e no reconhecimento das suas produções culturais está além do acesso delas a uma EI pública e gratuita. Sem dúvidas, esse é um progresso na conquista dos direitos das crianças, mas, no interior das instituições infantis, há de se garantir a sua participação nas práticas instituídas, que nem sempre lhes permitem o intercâmbio de experiências e afetos com os saberes e sujeitos que com elas atuam.

A análise dos registros aqui compartilhados confirma nossa hipótese-tese de que as produções culturais das crianças podem se constituir como eixo de articulação curricular na EI, a partir de mediações pedagógicas da EF com a cultura popular e ênfase no protagonismo da criança.

Desse modo, defendemos a importância e a necessidade da materialização de currículos para as infâncias com base na concepção de criança protagonista e sujeito de direitos, que sejam produzidos pela participação direta delas, pela escuta sensível de suas vozes e providos de uma intencionalidade educativa fundamentada nos seus interesses e necessidades.

REFERÊNCIAS

- ABIB, P. R. J. Cultura popular, educação e lazer: uma abordagem sobre a capoeira e o samba. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v.1, n.1, p. 58-66, jan./ jun. 2006.
- _____. Cultura popular e contemporaneidade. **Patrimônio e Memória**, São Paulo, Unesp, v. 11, n. 2, p. 102-122, jul./dez. 2015.
- ABREU, M. Cultura popular, um conceito e várias histórias. In: ABREU, M.; SOIHEI, R. **Ensino de história, conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 1-18.
- AGRA, L. **A cultura popular no campo da historiografia**. 2008. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/aculturapopularnocampodahistoriog>>. Acesso em: 28 ago. 2017.
- ALDERSON, P. **Listening to children: children, ethics, and social research**. Essex: Barnardos, 1995.
- ALMEIDA, M. E. B. de. Como se trabalha com projetos. **Revista TV Escola**. Secretaria de Educação a Distância, Brasília: Ministério da Educação (Seed), n. 22, mar./abr. 2002.
- ALMEIDA, F. **Voltar a ser criança**. 2010. Vídeo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QoIToKC1v4>>. Acesso em: 23 mar. 2015.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.13-37.
- ALVES, N. Currículos em “espaçotempos” não escolares isso existe?: redes educativas como o outro em currículo. In: SANTOS, L. L. de C. P.; FAVACHO, A. M. P. **Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba. PR: CRV, 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 57-73.
- AMAZONAS, M. C. L. A. *et al.* Arranjos familiares de crianças de camadas populares. **Psicologia em Estudo**, n. 8, p. 11-20, 2003.
- ANDRADE FILHO, N. F. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil: educação, conhecimento linguagem e arte**. 2011. Tese (Doutorado em educação) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2011.
- ANJOS, A. R. O. dos. **O percurso da educação física na educação infantil no município de Vitória (ES)**. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- ARAÚJO, R. M.; FRATARI, M. H. D. O olhar do educador infantil frente ao desenho infantil e suas contribuições. **Revista da Católica**, v. 3, n. 5, p. 66-75, 2011.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

- ASSIS, L. C. *et al.* **Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas centradas no protagonismo da criança**, Vitória, ES, 2013 (circulação restrita).
- ASSIS, L. C. *et al.* Jogo e protagonismo da criança na educação infantil. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 28, n. 1, p. 95-116, jun. 2015.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.
- AYOUB, E. Narrando experiências com a educação física na educação infantil, **Rev. Bras. de Ciênc. do Esporte**, Curitiba, Brasil, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio 2005.
- BAKHTIN, M. **A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo, Hucitec, 1999.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.
- BARBOSA, R. F. M. **Influências brincantes: um estudo sobre a cultura lúdica infantil e desenho animado**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2011.
- BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. da S. Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil, **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 159-170, jan./mar. 2017.
- BARENBOIM, D. **Está tudo ligado: o poder da música**. Lisboa: Bizâncio, 2009.
- BARROS, J. D' A. História cultural: um panorama teórico e historiográfico. **Textos de História**, v. 1, n. 1/2, 2003. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/viewFile/5925/4901>>. Acesso em: 7 jul. 2018.
- BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- BATISTA, R. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 1998.
- BENJAMIN, W. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio d'Água, 1992.
- BENHABIB, S. **Situating the self**. Cambridge: Polity Press, 1992.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- BOAVENTURA, E. Educação planetária em face da globalização. **Revista da Faebba: educação e contemporaneidade**, Salvador, ano 10, n. 16, p. 27-35, jul./dez. 2001.

BONDÍA, L. J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília, 2007. p. 33-45. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensifund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2018.

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, P. (Org.) **Educação infantil: cotidianos e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 65-74.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física, **Cadernos Cedex**, ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

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

_____. Estatuto da criança e do adolescente. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 14 ago. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Congresso. Senado. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e inclui no Currículo Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 22 out. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília/DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2005.

_____. Congresso. Senado. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 7 de set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília/DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Brasília. DF. 2009b.

_____. Secretaria de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**, Brasília: MEC, SEB, Dicei, 2013. p. 80-101.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ Sase), 2014. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 7 set. 2018.

_____. **Manual Operacional da Educação Integral**, Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 set. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão preliminar. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. vers. rev. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 23 maio 2016.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 3. vers. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017.

BRETAS, B. Interações cotidianas. In: GUIMARÃES, C.; FRANÇA, V. (Org.). **Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BUSSAB, V. S. R.; SANTOS, A. K. Reflexões sobre a observação etnográfica: a cultura de pares em ação. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 104-114.

BUSS-SIMÃO, M. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da educação física.” **Motrivivência**, Florianópolis, n. 25, p. 163-173, Jan. 2005.

BUSS-SIMÃO, M. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da Educação Física”. **Revista Eletrônica Zero-Seis**, v. 12, p. 1-7, 2006.

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

BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. Crianças, infâncias, educação e corpo. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente/SP, v. 14, n. 15, p. 185-204, jan./dez. 2007.

- BURKE, P. **Cultura popular na Idade Moderna**: Europa, 1500-1800. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- BURKE, P. **O que é história cultural?** Tradução, Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CANCLINI, N. G. *La modernidad después de la posmodernidad*. In: BELUZZO, A. M. de M. (Org.). **Modernidade**: vanguardas artísticas na América Latina. São Paulo: Memorial da América Latina, 1990.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2008.
- CANEVACCI, M. Diversidade nômade e a mutação cultural. In: TRINDADE, L. A.; SANTOS, R. (Org.). **Multiculturalismo**: mil e uma faces da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CARNEIRO, M. C. da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- CARVALHO, L. D. Infância, brincadeira e cultura, **UFMG GT-07**: educação de crianças de 0 a 6 anos. Agência Financiadora: CNPq. Horizontes, v. 27, n. 2, p. 37-46, jul./dez. 2009.
- CASTRO, F. B.; KUNZ E. O controle da subjetividade e das experiências corporais sensíveis: implicações para o brincar e se-movimentar da criança. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 44-77, set. 2015.
- CAVALARO, A. G.; MULLER, V. R. Educação física na educação infantil: uma realidade almejada, **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 34, p. 241-250, 2009. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/8184/11002>>. Acesso em: 16 nov. 2018.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CERIZARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, ano 17, p.11-21, jul./dez. 1999. Número especial.
- CERTEAU, M. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: Encontro cotidiano, cultura popular e planejamento urbano. 1985, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Estadual de São Paulo, 1985.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. Petrópolis/RJ, Vozes, 1996.
- CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.
- CHARTIER, R. A cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. **Estudos culturais**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência:** aspectos da cultura popular no Brasil. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHAVES, I. M. B. (Org.). **Formação de professores:** educação, cultura e imaginário. Niterói: Intertexto, 2006.

CÔCO, V. Interfaces da formação inicial com a educação infantil: aprendizagens recíprocas. In: RANGEL, I. S.; NUNES, K. R.; e CÔCO, V. (Org.). **Educação infantil:** redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2013. p. 107-123.

COELHO, M. T.; PEDROSA, M. I. Faz-de-conta: construção e compartilhamento de significados. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **A criança e seu desenvolvimento:** perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 1995, p. 51-65.

COLA, C. **Ensaio sobre o desenho infantil.** 3. ed. Vitória: Edufes, 2014.

COLL, C. *et al.* **Os conteúdos na reforma.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORSARO, W. **Interpretative reproduction in children's peer cultures.** *Washington: Social Psychology Quarterly*, 1992.

CORSARO, W. **The Sociology of Childhood.** California: Pine Forge Press, 1997.

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

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

_____. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, J. et al. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

CORSINO, P. (Org.). **Educação infantil:** cotidiano e políticas. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

CRUSOÉ, N. M. de C. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender:** Cad. de Filosofia e Psic. da Educação. Vitória da Conquista, ano II, n. 2, p. 105-114, 2004.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Bauru: Edusc, 1999.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEBORTOLI, J. A. O. Educação física/educação do corpo/educação dos sentidos: novos-velhos e outros discursos na educação infantil. In: SCHNEIDER, O.; ANDRADE FILHO, N. F. (Org.). **Educação física para a educação infantil:** conhecimento e especificidade. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2008. p. 97-121.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano, **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2006.

DOMINGUES, P. Cultura popular: as construções de um conceito na produção historiográfica, **História**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 401-419, ago/dez. 2011.

DUVIGNAUD, J. et al. **Le Patrimoine culturel immatériel: les enjeux, les problématiques, les pratiques**. Paris: Babel, Maison des Cultures du Monde. (*Internationale de imaginaire, 17, nouvelle série*), 2004.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Org.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

FALCÃO, J. L. C. Para além das metodologias prescritivas na educação física: a possibilidade da capoeira como complexo temático no currículo de formação profissional, **Pensar a Prática**, v. 7, n. 2, p. 155-170, jul./dez. 2004.

FALCÃO, J. L. C. et al. **O falso triunfalismo das diretrizes para as culturas populares na América Latina**. (No prelo)

FERNANDES, N. **Infância, direitos e participação**. Porto/PO: Edições Afrontamento, 2009.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 759-779, jul./set. 2016.

FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-41.

FERREIRA, M. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 143-162.

FERREIRA, M. Os estranhos “sabores” da perplexidade numa etnografia com crianças em jardim. In: CARIA, T. H. (Org.). **Experiência etnográfica em ciências sociais**. Porto: Afrontamento, 2003, p. 149-166.

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

FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 41-88.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, Pannônica, n. 5, p. 28-49, 1992.

- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- _____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro.** São Paulo: Scipione, 1994.
- FRIEDMAN, A. **Linguagens e culturas infantis.** São Paulo: Cortez, 2013.
- FTHENAKIS, T. (2002). *Trends and perspectives in early childhood education. Reconceptualizing early childhood education from an international point of view.* Comunicação proferida na **3ª Conferência da Pacific Early Childhood Education and Research Association.** Shanghai, China: 22-25 jul. 2002.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da terra.** São Paulo: Petrópolis, 2000.
- GAGLIETTI, M.; BARBOSA, M. H. S. B. A questão da hibridação cultural em Néstor García Canclini. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação VIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sul.** Passo Fundo/RS, 2007. p. 1- 11.
- GAIO, R.; CARVALHO, R.B.; SIMÕES, R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (Org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 2008.
- GARANHANI, M. C. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância:** os saberes sobre o movimento corporal da criança. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- GARANHANI, M. C.; MARTINS, R. DE C.; ALESSI, V. M. Instrumentos e procedimentos metodológicos para pesquisas com crianças: desafios e proposições. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores.** Curitiba: PUCPR, 2015, p. 311-336.
- GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). **Em defesa da educação infantil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GASPAR, B. S.; RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Das práticas pedagógicas para a educação física infantil de 0 a 3 anos no município de Florianópolis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 231-251, jan./abr. 2015.
- GAULKE, A. G. A relação professor-auno-conhecimento na educação infantil: protagonismo compartilhado. **X Anped Sul**, Florianópolis, p. 1-15, out. 2014. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/16395481-A-relacao-professor-aluno-conhecimento-na-educacao-infantil-protagonismo-compartilhado.html>>. Acesso em: 16 nov. 2018.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GEERTZ, C. **Nova luz sobre a Antropologia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- GINZBURG, C. **O queijo e os vermes:** o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia da Letras, 1987.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, p. 57-63, 1995.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais, São Paulo: Record, 2002.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Humanitas, 2009.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IANNI, O. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

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

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorising childhood**. Cambridge: Polity, 1998.

JORGE, R. S.; MELLO, A. da S. Análise do projeto institucional como mediador para a intervenção da educação física na educação infantil. In: HOFMANN, A.; VOTRE, S. J. **Esporte e educação física ao redor do mundo**: passado, presente e futuro. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2013. p. 247-263.

JOSGRILBERG, F. B. Michel de Certeau e o *admirable commercium* de sentidos na educação. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 18, n. 30, p. 95- 105, jan./jun. 2008.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: I SEMINÁRIO NACIONAL Currículo em movimento: perspectivas atuais. 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, v. 1, p. 1-20, 2010.

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

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiame, 1989.

KRAMER, S. **Infância e educação**: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie, 1999. (Mimeografado).

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KREPPNER, K. *The child and the family: Interdependence in developmental pathways*. **Psicologia**: teoria e pesquisa, v. 16, n. 1, 2000, p. 11-22.

LARANGEIRA, C. A Base Nacional Comum Curricular: uma leitura a contrapelo dos avanços teóricos e metodológicos da educação infantil. **RevistAleph**, ano XV, n. 29, p. 117-131, dez. 2017.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à pedagogia? PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.
- LORIERI M. A. Complexidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e formação de professores. **Notandum**, p. 13-20, 23 maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand23/P13a20.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2018.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. 1986.
- MACEDO, E. *et al.* **Criar currículo no cotidiano**: série cultura, memória e currículo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MACIEL, M. I. E. **A pesquisa-ação e Habermans**: um novo paradigma. Belo Horizonte: Una Editoria. 1999.
- MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MARCHIORI, A. F. **A criança como sujeito de direitos no cotidiano da educação infantil**. 2012. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
- MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.
- MARTINS, R. L. D. **O Pibid e a formação docente em educação física para a educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- MARTINS FILHO A. J. Refletindo sobre as produções culturais das crianças pequenas nas instituições de educação infantil, **Revista Linhas**. v. 5, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1217/1031>>. Acesso em: 8 set. 2018.
- MARTINS FILHO, A. J. **Educar na creche**: uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Editora Mediações, 2016.
- MELLO, A. da S.; DAMASCENO, L. G. **Conhecimento e metodologia do ensino do jogo**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011.
- MELLO, A. da S.; SANTOS, W. (Org.). **Educação física na educação infantil**: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba, PR: CRV, 2012.
- MELLO, A. da S. *et al.* Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. **Rev. Educ. Fís./UEM**, v. 23, n. 3, p. 443-455, 3. trim., 2012.
- MELLO, A. da S. *et al.* Desafios e possibilidades para a prática profissional da educação física na educação infantil. In: MELLO, A. da S.; SANTOS W. (Org.). **Educação física na educação infantil**: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba, PR: CRV, 2012a. p. 93-104.
- MELLO, A. da S. *et al.*, Educação física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abr./jun. 2014.

- MELLO, A. da S. *et al.* Pesquisas com crianças na educação infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 28-43, set. 2015.
- MELLO, A. da S.; SCHNEIDER, O. (Org.) **Capoeira: abordagens socioculturais pedagógicas**. Curitiba/PR: Appris, 2015.
- MELLO, A. da S. *et al.* A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a educação física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016.
- MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad.: Eloá Jacobina. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b.
- MORIN, E. **O método 6: ética**. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 3. ed. 2007.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.
- NEVES, V. F. A. Pesquisa-ação e etnografia: caminhos cruzados. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del-Rei, v. 1, n. 1, jun. 2006.
- NUNES, K. **Práticas curriculares da educação física na educação infantil: um estudo de caso**. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.
- _____. **Infâncias e educação infantil: redes de sentidos produções compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com crianças**. 2012. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
- NUNES, M. F. *et al.* **Posicionamento do projeto leitura e escrita na educação infantil em relação à terceira versão da BNCC**. 2017. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2017/04/VF-Posicao-do-ProjetoLeitura-e-Escrita-na-EI-sobre-BNCC-VF.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2018.
- OLIVEIRA, I. B. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

- PEDROSA, M. I.; SANTOS, M. de F. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 51-70.
- PESAVENTO, S. J. Além das fronteiras. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Fronteiras culturais** – Brasil, Uruguai, Argentina. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2002. p. 35- 39.
- PÉREZ GÓMES. A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.
- PINTO, R. M. N. A formação de professores para a educação infantil: desafios para a universidade. **Pensar a Prática**, v. 4, p. 135-148, 2001.
- PONSO, C. C.; ARAÚJO, M. L. de. Capoeira, música e educação: possibilidades pedagógicas no ensino básico. **Música na Educação Básica**. Londrina, v. 7, n. 7/8, 2016.
- PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: **Tecnologia, currículo e projetos**. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/1sf.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2017.
- PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Tradução de Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.141, p. 729-750, set./dez. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2018.
- PROUT, A.; JAMES, A. *A new paradigm for the Sociology of childhood? Provenance, Promise and Problems*. In: JAMES, A.; Prout, A. (Ed.) **Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood**. London: The Falmer Press, 1990.
- QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.
- RAMOS, A. C. **Brincando na escola**. Rio de Janeiro: Larousse Júnior, 1994.
- RAYOU, P. Crianças e jovens, atores sociais na escola: como os compreender? **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.
- REDIN, M. M. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.
- RIBEIRO, C. de O. A contribuição das noções de entre-lugar e de fronteira na relação entre religião e democracia. **Rever**, a. 15, n. 2, p. 160-176, jul./dez. 2015.
- ROSA, A. de P. **Educação física com crianças de seis meses a dois anos de idade**: práticas pedagógicas no cotidiano de um CMEI de Vitória/ES. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA C. D. de; GINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n. 1, jul. 2009.

SANTOS, W. dos *et al.* Usos e apropriações do jogo em aulas de educação física nos cotidianos da educação infantil. In: MELLO, A. da S.; SANTOS, W. dos (Org.) **Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba: Editora CRV, 2012. p. 105-121.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós modernidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, W.; NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A. Educação física na educação básica: pontos de encontro. In: DANTAS JÚNIOR, H. S.; KUHN, R.; DORENSKI, S. (Org.). **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. v. 3, p. 181-205.

SANTOS, A. C. F. dos; MUZEL, A. A.; SANTOS, M. S. **A capoeira como prática do movimento na educação infantil**. 2014. Disponível em: <http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/sNugz5xH6CSXMfb_2014-4-22-15-43-3.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Minho: Instituto de Estudos da Criança. Universidade de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 2002. Disponível em: <http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: 22 de fev. 2016.

SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável, **Educação & Sociedade**, a. XXIII, n. 78, p. 265- 283, abr. 2002a.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004. p. 9-34.

_____. Crianças: educação, culturas e cidadania *activa*: refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan./jul. 2005.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. M. R. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin Editores, 2007.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

_____. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SARMENTO, M. J. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: ARAÚJO, V. C. [*et al.*] (org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: EDUFES, 2015. p. 61–89.

SARMENTO, M. J. Desafios contemporâneos à Sociologia da Infância. Palestra proferida no evento **Infância em debate**. Universidade Federal do Espírito Santo, 10 e 11 jun. 2015a.

SAYÃO, D. T. Educação física na educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias, **Motrivivência**, ano XI, n. 13, p. 221-238, nov. 1999.

SAYÃO, D. T. 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.

_____. Infância, prática de ensino de educação física e educação infantil. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Org.). **Educação do corpo e formação de professores**: reflexões sobre a prática de ensino de educação física. Florianópolis: Ed. da EFSC, 2002b.

SAYÃO, D. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. 2005. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SEQUEIROS, L. **Educar para a solidariedade**: projeto didático para uma nova cultura de relações entre os povos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHUSTERMAN, R. **Vivendo a arte**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

SIMON, P. J. **Ethnocentrisme. Pluriel-recherches, cahier** n. 1, p. 57-63, 1993.

SILVA, E. G. **Educação (física) infantil**: se movimentar e significação. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOARES, C. L. Fundamentos da educação física escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 71, n. 167, p. 51-68, jan./abr. 1990.

SOUZA, M. C. B. R. de. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

SOUZA, M. J. Fronteiras simbólicas: espaço de hibridismo cultural, uma leitura de dois irmãos, de Milton Hatoum, **Letrônica**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 475-489, jan./jun. 2014.

SPINK, M. J. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. I SEMINÁRIO NACIONAL Currículo em movimento: perspectivas atuais. 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: nov. 2010.

TRICHES, E. F. **A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)**. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2018.

VARELLA, N. A cidade dos bichos: caleidoscópio do imaginário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 62, n. 141, 61-81, jan./abr., 1977.

VASCONCELLOS, T. (Coord.) *et al.* **Trabalho por projectos na educação de infância**: mapear aprendizagens, integrar metodologias. Portugal: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de A. L. S. Tradução de Z. P. São Paulo: Ática, 2009.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**, 1959. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf>. Acesso em: 1 out. 2018.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação/Gerência de Educação Infantil. **Um outro olhar**. Vitória (ES): Multiplicidade, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WOLCOTT, H.W. *Criteria for an ethnographic approach to research in education*. In: **Human Organization**, ano 34, p. 111-128, 1991.

ZANDOMÍNEGUE, B. A. C; MELLO, A. da S. **A cultura popular nas aulas de educação física**. Curitiba, PR: Appris, 2014.

ZIEHE, T. **Kulturanalyser: ungdom, utbildning, modernitet (Cultural Analysis: Youngsters, Education and Modernity)**. Stokholm: Norstedts Förlag, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregue à direção do CMEI

Sr. “João” – Diretor do Centro Municipal de Educação Infantil Ana Maria Chaves Colares (CMEI AMCC),

Eu, Bethânia Alves Costa Zandomínegue, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), pretendo, sob a orientação do Prof. Dr. André da Silva Mello, realizar a pesquisa *As produções culturais das crianças como eixo do trabalho pedagógico na educação infantil: diálogos com a cultura popular nas aulas de Educação Física, no CMEI AMCC.*

A pesquisa tem como objetivos: compreender as produções culturais das crianças como eixo central do trabalho pedagógico da Educação Física na educação infantil, com base nas mediações produzidas com saberes oriundos da cultura popular, analisar a partir das aulas de Educação Física na educação infantil, se os conhecimentos provenientes da cultura popular favorecem as produções culturais dos infantis e o reconhecimento das crianças como “sujeitos de direitos”, produtoras de cultura e protagonistas dos seus processos de socialização no contexto escolar; discutir os desafios e as possibilidades que a Educação Física encontra para a articulação de diferentes linguagens e áreas do conhecimento no cotidiano da educação infantil.

Para tanto, participaremos das aulas de Educação Física, nas quais as práticas de brincadeiras das crianças serão observadas e registradas por meio de conversas com elas, anotações, fotos e vídeos. Em alguns momentos, faremos perguntas às crianças sobre seus modos de pensar e de brincar. Pediremos que elas registrem em desenhos as brincadeiras ou momentos das aulas de Educação Física que tenham sido mais significativos para elas. Todos os procedimentos adotados ocorrerão na própria escola, no horário habitual das aulas de Educação Física ou em qualquer outro ambiente onde essas aulas aconteçam, como parques, praças, rua ou praia.

Adotaremos nomes fictícios para a escola, as crianças e outros sujeitos envolvidos. Descaracterizaremos as imagens para assegurar a preservação da identidade dos sujeitos participantes do estudo.

Reiteramos que os resultados da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, incluindo apresentação em eventos científicos e publicação em revistas especializadas ou livros acadêmicos.

Afirmamos que os procedimentos adotados por este estudo, para a produção de dados com as crianças, não envolvem riscos e não ferem a sua integridade física, moral e psicológica. Entretanto, não descartamos a possibilidade de elas se sentirem incomodadas por serem observadas em suas brincadeiras ou questionadas sobre elas.

Como benefícios, destacamos o fato de as crianças terem a oportunidade de vivenciar experiências de formação escolar que buscarão atender aos seus interesses e expectativas, em constante diálogo e articulação com a família e a escola. Elas serão reconhecidas como sujeitos produtores de cultura e terão suas produções valorizadas. O estudo permitirá, também, que elas exercitem o direito de falar e serem ouvidas. Além disso, por meio desta pesquisa, as crianças aprofundarão conhecimentos sobre a cultura popular e terão a oportunidade de conhecer a cultura local, de passear por pontos turísticos da cidade, de vivenciar aulas de Educação Física em diferentes espaços, como rua, parques, praias.

Destacamos que esta pesquisa tem apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Sendo assim, eu, Bethânia Alves Costa Zandomínegue, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da

Universidade Federal do Espírito Santo, solicito a sua autorização para a realização da pesquisa nessa instituição de educação infantil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos do trabalho, o senhor poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos UFES/Campus Goiabeiras

Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais - Campus Universitário de Goiabeiras, Av. Fernando Ferrari, 514. Vitória-ES. CEP: 29060-970

Pesquisadora Responsável: Bethânia Alves Costa Zandomínegue – doutoranda do PPGEF/Ufes. E-mail: bethabill@yahoo.com.br

Bethânia Alves Costa Zandomínegue
Pesquisadora responsável

Prof. Dr. André da Silva Mello
Orientador/Professor da UFES

“João”
Diretor do CMEI AMCC

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis legais

Solicitamos autorização para a participação de seu(a) filho(a) na pesquisa *As produções culturais das crianças como eixo do trabalho pedagógico na educação infantil: diálogos com a cultura popular nas aulas de Educação Física*, a ser desenvolvida no Centro Municipal de Educação Infantil Ana Maria Chaves Colares, em Vitória/ ES.

Esta pesquisa tem como objetivos: compreender as produções culturais das crianças como eixo central do trabalho pedagógico da Educação Física na educação infantil, com base nas mediações produzidas com temáticas provenientes da cultura popular, como jogos, brincadeiras, músicas e danças; buscar analisar, a partir das aulas de Educação Física, se a cultura popular favorece as produções culturais dos infantes e o reconhecimento das crianças como “sujeitos de direitos”, produtoras de cultura e protagonistas dos seus processos de socialização no contexto escolar; discutir os desafios e as possibilidades que a educação física encontra para a articulação de diferentes linguagens e áreas do conhecimento no cotidiano da educação infantil.

Para tanto, participaremos das aulas de Educação Física, nas quais as práticas de brincadeiras das crianças serão observadas e registradas por meio de conversas com elas, anotações, fotos e vídeos. Em alguns momentos, faremos perguntas às crianças sobre seus modos de pensar e de brincar. Pediremos que elas registrem em desenhos as brincadeiras ou momentos das aulas de Educação Física que tenham sido mais significativos para elas. Todos os procedimentos adotados ocorrerão na própria escola, no horário habitual das aulas de Educação Física ou em qualquer outro ambiente onde essas aulas aconteçam, como parques, praças, rua ou praia.

Adotaremos nomes fictícios para a escola, as crianças e outros sujeitos participantes do estudo. Descaracterizaremos as imagens para assegurar a preservação da identidade dos sujeitos envolvidos no processo. Os resultados da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, incluindo apresentação em eventos científicos e publicação em revistas especializadas ou livros acadêmicos.

Afirmamos que os procedimentos adotados por este estudo não envolvem riscos e não ferem a integridade física, moral e psicológica das crianças. Entretanto, não descartamos a possibilidade de elas se sentirem incomodadas por serem observadas em suas brincadeiras ou questionadas sobre elas.

Como benefícios, destacamos o fato de as crianças terem a oportunidade de vivenciar experiências de formação escolar, que buscarão atender aos seus interesses e expectativas, em constante diálogo e articulação com a família e a escola. Além disso, por meio desta pesquisa, as crianças aprofundarão conhecimentos sobre a cultura popular e terão a oportunidade de conhecer a cultura local, de passear por pontos turísticos da cidade, vivenciar aulas de Educação Física em diferentes espaços, como rua, parques e praias.

Esta pesquisa tem a autorização da direção do CMEI e apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Havendo interesse ou necessidade, você pode interromper a participação de seu (a) filho(a), sem que com isso sofra algum ônus. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos Ufes/Campus Goiabeiras

Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais – Campus Universitário de Goiabeiras, Av. Fernando Ferrari, 514. Vitória-ES. CEP: 29060-970. Tel.: (27) 3145-9820

Pesquisadora Responsável: Bethânia Alves Costa Zandomínegue – doutoranda do PPGEF/Ufes. E-mail: bethabill@yahoo.com.br

Este termo é feito em duas vias. Uma permanecerá com você e a outra com a pesquisadora responsável.

CONSENTIMENTO DE ACEITAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____,
autorizo a participação do meu(a) filho(a) _____ na
pesquisa: *As produções culturais das crianças como eixo do trabalho pedagógico na educação infantil: diálogos com a cultura popular nas aulas de Educação Física*. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelos pesquisadores sobre o estudo e os procedimentos nele envolvidos. Sei, ainda, que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à penalidade ou prejuízo para mim, meu(a) filho(a) ou para a instituição à qual pertence. Recebi uma via deste Termo de Consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do responsável pela criança:

Assinatura do pesquisador:

Vitória, _____, _____ de 20__.

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada ao diretor do CMEI AMCC Vitória/ES

- 1- Qual sua formação? Ano de conclusão? Local de formação? Há quanto tempo atua nesta escola?
- 2- Comente sobre o processo de criação, inauguração e funcionamento do CMEI AMCC.
- 3- Como tem se desenvolvido ao longo do tempo de existência do CMEI, a elaboração e implementação de projetos institucionais?
- 4- No início do ano letivo de 2015, a escola idealizou e produziu o projeto “A minha casa é onde a gente está, a minha casa é em todo lugar”, que focalizou aspectos relacionados com a sustentabilidade e a cultura popular e desencadeou vários subprojetos desenvolvidos pelas diferentes áreas de conhecimento. Como você avalia o processo de elaboração desse projeto? Ele atendeu às suas expectativas quanto a identidade que se quer construir para o CMEI AMCC?
- 5- Quais foram as suas impressões quanto ao envolvimento das crianças, professores e comunidade no desenvolvimento do projeto institucional?
- 6- Fale um pouco sobre os desafios encontrados no cotidiano deste CMEI, para a consolidação de um currículo articulado na EI.
- 7- Como você avalia o trabalho da EF nesse CMEI?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada às pedagogas do CMEI AMCC Vitória/ES

- 1- Qual sua formação? Ano de conclusão? Local de formação? Há quanto tempo atua nesta escola?
- 2- Comente sobre o processo de planejamento, estruturação e desenvolvimento de projetos institucionais e pedagógicos ao longo do período de existência do CMEI AMCC.
- 3- No início do ano letivo de 2015, a escola idealizou e produziu o projeto “A minha casa é onde a gente está, a minha casa é em todo lugar”, que focalizou aspectos relacionados com a sustentabilidade e a cultura popular e desencadeou vários subprojetos desenvolvidos nos diversos grupos pelas diferentes áreas de conhecimento. Relate um pouco sobre como foi o processo de elaboração desse projeto?
- 4- Quais foram as suas impressões quanto ao envolvimento das crianças, professores e comunidade no desenvolvimento do projeto institucional?
- 5- Fale sobre a proposta curricular do CMEI AMCC.
- 6- Para você, qual deve ser o papel do pedagogo na educação infantil?
- 7- Você reconhece a criança como produtora de cultura e como protagonista dos seus processos de socialização/formação? Caso sim, como isso se repercute nas suas mediações pedagógicas?
- 8- Sinalize elementos fundamentais para a concretização do currículo articulado.
- 9- Fale um pouco sobre os desafios encontrados no cotidiano deste CMEI para a consolidação de ações pedagógicas articuladas entre as diferentes linguagens e áreas de conhecimento.
- 10- O que é EF na EI?
- 11- Como você percebe o trabalho da EF nesse CMEI?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista semiestruturada às professoras de sala dos Grupos 5C, 5D e 6D do CMEI AMCC Vitória/ES

- 1- Qual o ano e o local da sua formação inicial?
- 2- Você sempre atuou na educação infantil? Há quanto tempo atua neste CMEI?
- 3- Comente sobre o processo de planejamento, estruturação e desenvolvimento de projetos institucionais e pedagógicos na história do CMEI AMCC.
- 4- Comente sobre a sua experiência na realização do projeto institucional “A minha casa é onde a gente está, a minha casa é em todo lugar”, no ano de 2015.
- 5- Quais foram as suas impressões quanto ao envolvimento das crianças, professores e comunidade no desenvolvimento do projeto institucional ao longo desse ano?
- 6- Você desenvolveu temas/conteúdos relacionados com a sustentabilidade e a cultura popular em suas aulas? Quais? Descreva exemplos de como ocorreu esse trabalho.
- 7- Houve o envolvimento e o interesse dos alunos no desenvolvimento dessas temáticas em suas aulas? Caso sim, como isso se evidenciou?
- 8- Na sua opinião, o que as crianças valorizam na relação que elas estabelecem com os saberes/conhecimentos produzidos na escola?
- 9- Você reconhece a criança como produtora de cultura e protagonista dos seus processos de socialização/formação? Caso sim, como isso se repercute nas suas práticas pedagógicas?
- 10- Qual a importância do brincar nas suas aulas?
- 11- Que elementos da cultura da criança são possíveis de serem identificados por meio das suas brincadeiras?
- 12- Na sua opinião, as manifestações/expressões culturais trazidas pelas crianças são trabalhadas neste CMEI? Caso sim, de que forma?
- 13- Essas manifestações/expressões de cultura popular interferem na aprendizagem da criança? Caso sim, de que forma?
- 14- As manifestações/expressões de cultura popular favorecem a articulação entre as diferentes linguagens e áreas do conhecimento no cotidiano da educação infantil?
- 15- Para você, o que é a EF na EI?
- 16- Como você descreve a representatividade das aulas de EF e dos conhecimentos por ela tratados para os seus alunos? Isso se manifesta na sala de aula? Caso sim, de que forma?
- 17- Quais são os benefícios/vantagens de se trabalhar de forma articulada com as diferentes áreas de conhecimento para o processo de formação das crianças na EI?
- 18- Reconhece a possibilidade de articulação com a EF? Caso sim, de que forma poderia ser? Cite alguma situação em que percebeu ou efetivou essa articulação.
- 19- Quais são os principais desafios que você encontra para trabalhar com os diferentes saberes e áreas de conhecimento no cotidiano desse CMEI?
- 20- Para você, qual deve ser o papel do pedagogo nesse processo?
- 21- Sinalize elementos fundamentais para a concretização do currículo articulado na EI.

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista semiestruturada às professoras de EF CMEI AMCC Vitória/ES

- 1- Qual o ano e o local da sua formação inicial?
- 2- Você sempre atuou na educação infantil? Há quanto tempo atua neste CMEI?
- 3- Comente sobre o processo de planejamento, estruturação e desenvolvimento de projetos institucionais e pedagógicos do CMEI AMCC, ao longo do período de sua existência.
- 4- Comente sobre a sua experiência no desenvolvimento e realização do projeto institucional “A minha casa é onde a gente está. A minha casa é em todo lugar”, no ano de 2015.
- 5- Quais foram as suas impressões quanto ao envolvimento das crianças, professores e comunidade no desenvolvimento do projeto institucional, ao longo desse ano?
- 6- Comente sobre a sua experiência no desenvolvimento e realização do projeto da EF “De volta pra casa: um passeio pela cultura popular na cidade”, no ano de 2015.
- 7- Quais foram as suas impressões quanto ao envolvimento/participação das crianças, professores e comunidade no desenvolvimento do projeto da EF ao longo desse ano?
- 8- Você reconhece a criança como produtora de cultura e protagonista dos seus processos de socialização/formação? Caso sim, como isso se repercute nas suas práticas pedagógicas?
- 9- Você busca identificar os elementos da cultura da criança? Caso sim, quais estratégias você adota para perceber esses elementos?
- 10- É possível perceber a cultura da criança por meio das suas brincadeiras? De que forma?
- 11- As manifestações/expressões de cultura popular favorecem a articulação entre as diferentes linguagens e áreas do conhecimento no cotidiano da educação infantil?
- 12- Para você, o que é a EF na EI?
- 13- Como você descreve a representatividade das aulas de EF nesse CMEI?
- 14- Dos temas/conteúdos abordados em suas aulas, qual(is) você ressalta como favorável(is) quanto ao envolvimento e identificação por parte das crianças? Por quê?
- 15- Quais são os critérios adotados para a seleção dos conteúdos e encaminhamento das propostas pedagógicas nas suas aulas de Educação Física? (A falta de espaço físico, materiais, a identificação pessoal, o perfil dos alunos desta escola... foram condicionantes?)
- 16- Reconhece a possibilidade de articulação com as outras áreas de conhecimento? Caso sim, de que forma poderia ser? Cite alguma situação em que percebeu/vivenciou essas articulações aqui, no CMEI.
- 17- Quais são os principais desafios que você encontra como professora de EF na EI para trabalhar com os diferentes saberes e áreas de conhecimento de forma articulada? Como isso se repercute no cotidiano desse CMEI?
- 18- Para você, qual deve ser o papel do pedagogo nesse processo?
- 19- Sinalize elementos fundamentais para a concretização do currículo articulado na EI.

