

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRODUÇÃO DE SABERES NO COTIDIANO ESCOLAR¹

DR. ANDRÉ DA SILVA MELLO

Programa de Pós-Graduação em Educação Física,
Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do
Espírito Santo (Vitória – Espírito Santo – Brasil)
E-mail: andremellovix@gmail.com

DR. WAGNER DOS SANTOS

Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação
Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo
(Vitória – Espírito Santo – Brasil)
E-mail: wagner@proteoria.org

MS. MARCOS VINICIUS KLIPPEL

Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro
de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo;
Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Vitória (PMV/ES)
(Vitória – Espírito Santo – Brasil)
E-mail: marcos.klippel@hotmail.com

MS. AMANDA DE PIANTI ROSA

Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro
de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do
Espírito Santo (Vitória – Espírito Santo – Brasil)
E-mail: amandaef.ufes@gmail.com

DR. SEBASTIÃO JOSUÉ VOTRE

Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade
Gama Filho (UGF/RJ) (Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil)
E-mail: sebastianovotre@yahoo.com

RESUMO

Analisa os desafios e as possibilidades da intervenção pedagógica de dois professores de Educação Física na etapa inicial da Educação Infantil (seis meses a três anos) em dois

1. Auxílio financeiro FACITEC - bolsa de iniciação científica.

Centros Municipais de Educação de Vitória (CMEIs). Adota os Estudos com o Cotidiano como pressuposto teórico-metodológico e utiliza como fontes as narrativas dos professores e das estagiárias,² que foram sistematizadas em portfólios. A análise dos dados indica que os desafios da intervenção estão relacionados com as especificidades do comportamento infantil e com as rotinas estabelecidas nos CMEIs. Quanto às possibilidades de ensino, sobressaem práticas pedagógicas que concebem a criança como “sujeito de direitos” e a centralidade da brincadeira e do jogo na prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Educação Infantil; jogos e brincadeiras; prática de ensino.

INTRODUÇÃO

A inserção da Educação Física na Educação Infantil vem se consolidando e se ampliando significativamente no Brasil e isso se deve, em grande parte, à Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (Lei nº 9.394/96), que propugna a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e a Educação Física como componente curricular desse nível de ensino.

Apesar de a legislação definir a obrigatoriedade da Educação Física na Educação Básica, não está determinado quem deve atuar com esse componente curricular. O trabalho com a linguagem corporal e a brincadeira, em alguns sistemas de ensino, acaba sendo atribuído aos professores generalistas, com formação em pedagogia. Dentre várias justificativas, tem ganhado força a seguinte argumentação: como inserir a disciplina Educação Física, ministrada por um especialista com formação na área, em um contexto não disciplinar, Educação Infantil?³

Há uma possibilidade para se compreender essa questão no sistema municipal de ensino de Vitória-ES, que, ancorado na LDB de 1996, estabeleceu como política pública a inserção dos professores especialistas em Educação Física nos currículos da Educação Infantil.⁴ Entende-se, a partir do documento norteador, “Educação Infantil no município de Vitória: um outro olhar”,⁵ que:

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

2. Graduandas em Educação Física.

3. Ver textos de Sayão (1999), Ayoub (2001), Mello e Santos (2012).

4. A Educação Física foi inserida na Educação Infantil no município de Vitória-ES em 1991, permanecendo até 1996, quando foi retirada. Ver estudo de Santos e Guimarães (2004). Em 2006 foi realizado concurso público para professores de Educação Física e Artes, para preencher o cargo de Professor Dinamizador. As implicações desta nomenclatura para constituição da identidade do professor de Educação Física na Educação Infantil podem ser vistas em Rodrigues e Figueiredo (2011).

5. Disponível em: http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218_educacao_infantil_doc.pdf

física precisa se afirmar como uma prática cultural portadora de conhecimentos que só têm sentido quando articulada a outros saberes e outros fazeres presentes no contexto da Educação Infantil (SEME/GEI/PMV, 2006, p. 89).

Desse modo, a intervenção da Educação Física na Educação Infantil, em Vitória-ES, tem um desafio que é de natureza teórico-metodológica, e que está associado à instituição de uma práxis pedagógica que considere as especificidades das crianças de zero a cinco e as singularidades das instituições de ensino destinadas a elas (SAYÃO, 2002; DEBORTOLI, 1999; SEME/PMV, 2006). Esse desafio aumenta quando pensamos a intervenção nas etapas iniciais da Educação Infantil e, especialmente, a ação pedagógica destinada às crianças de seis meses a três anos.

Sayão (2002) aponta que, ao longo da história, a intervenção da Educação Física na Educação Infantil tem se caracterizado por uma perspectiva maturacional, em que as crianças são concebidas como sujeitos universais e sobre elas incidem ações pedagógicas pautadas em princípios imutáveis de desenvolvimento. Entretanto, essa disciplina tem sido desafiada a orientar a sua intervenção pedagógica pautada na compreensão das crianças como sujeitos históricos, socialmente situados, que possuem diferentes necessidades e interesses.

Garanhani (2005) destaca a necessidade de estudos que ofereçam aos profissionais da Educação Infantil conhecimentos para uma prática pedagógica sobre a cultura do movimento adequada à pequena infância, oriunda de situações concretas de ensino-aprendizagem. Contudo, constatamos que, apesar das contribuições de estudos teórico-descritivos, são tímidas as pesquisas que sinalizam as possibilidades de atuação profissional nesse segmento, sobretudo as que se caracterizam como Estudo com o Cotidiano.⁶

O estudo com o cotidiano possibilita produzir, de forma colaborativa, diferentes práticas pedagógicas com os sujeitos escolares. Essa opção teórico-metodológica explicita o que de fato a escola faz, por que 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 no cotidiano de diferentes contextos educativos. Nesse sentido, este estudo discute a intervenção de dois professores de Educação Física em turmas de um a três anos de idade de dois CMEIs de Vitória/ES. Objetivamos analisar os desafios e as possibilidades produzidas no contexto da pesquisa para intervenção da Educação Física nas etapas iniciais da Educação Infantil.

6. Em levantamento realizado nos 83 números da *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, em todas as edições de 1980 a 2009, constatamos que, dos 16 artigos que abordam a Educação Física na Educação Infantil, nenhum o faz na perspectiva dos Estudos com o Cotidiano. Estudos com essa perspectiva teórica podem ser vistos em Mello et al. (2008), Nunes (2007), Santos, Nunes, Ferreira Neto (2009).

Estruturamos a pesquisa em três momentos, que se articulam. No primeiro, apresentamos o itinerário da pesquisa, abordando o seu contexto, a metodologia empregada e os instrumentos utilizados. Posteriormente, focalizamos as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física no contexto pesquisado, ressaltando os seus desafios e possibilidades. Por fim, retomamos as questões centrais do estudo, focalizando os principais resultados, bem como outras possibilidades de investigação.

O ITINERÁRIO DA PESQUISA

Inserimo-nos nas práticas pedagógicas dos professores e de estagiárias de Educação Física na Educação Infantil, compreendendo que os atores escolares, ao fazerem “uso” dos conhecimentos, criam estilos próprios de ensinar e aprender, imprimindo formas, grafias de saber e de fazer, construindo uma maneira pessoal e coletiva de agir. Buscamos com esse movimento transcender “[...] o lugar próprio de autoria individualizada rumo a um projeto estratégico/tático de criação coletiva” (CARVALHO, 2009, p. 164), que dê visibilidade aos desafios e às possibilidades para intervenção da Educação Física para crianças de um a três anos de idade.

Afastamo-nos da visão que reduz a prática pedagógica e o currículo à prescrição de documentos e propostas. Assumimos as redes de *fazer*es, tecidas na/com a complexidade do cotidiano escolar de professores, estagiárias e crianças, como parâmetro para a produção do conhecimento para a intervenção da Educação Física na Educação Infantil.

Consoantes com essa inovação no método e na teoria, não “coletamos” os dados, uma vez que produzimos coletivamente com os atores participantes do estudo, entendendo-os como protagonistas da própria pesquisa. Por isso, as narrativas produzidas pelos professores e estagiárias constituíram o material privilegiado para pesquisar com o cotidiano dos CMEIs estudados.

Como arte de evocar e construir memórias, narrar é atribuir sentidos às experiências. As narrativas permitem, pela exteriorização do conhecimento sobre si e pelas diversas dimensões dos saberes pedagógicos, a construção de um processo de reflexão e interpretação das histórias de vida e das trajetórias e percursos de formação (SOUZA, 2006, p. 26).

Compreendemos a escola como espaço de produção de conhecimento e os professores como autores desse processo, inclusive no que se refere à produção acadêmica. Concordamos com Ferraço e Carvalho (2008), quando dizem que é necessário ouvir e partilhar dialogicamente as narrativas, imagens, conversações e experimentações dos atores escolares, considerando-as como dimensões *teórica* e *prática* desenvolvidas nas tessituras do coletivo escolar por meio da atividade verbal, seja ela oral ou escrita.

Com as narrativas, damos visibilidade às *memórias-fragmentos* (PEREZ, 2006), retalhos do que se escolhe para lembrar, que constituem a prática pedagógica dos professores de Educação Física da rede municipal e estagiárias envolvidos nesse processo.

As narrativas utilizadas neste estudo foram produzidas durante um ano e meio de inserção no cotidiano de dois CMEIs de Vitória/ES,⁷ sendo observadas duas aulas semanais de Educação Física de cada turma, com duração de cinquenta minutos. O primeiro CMEI localiza-se em São Cristóvão, bairro periférico da Grande Vitória, e atende também a crianças de bairros adjacentes. O segundo localiza-se em República, outro bairro periférico. Cada instituição possui, aproximadamente, 450 crianças, com faixa etária entre seis meses e seis anos de idade.

Sobre o recorte da pesquisa, discutimos as intervenções de dois professores de Educação Física, destinadas a duas turmas de seis meses a dois anos e onze meses de idade (GRUPO I) e duas turmas entre dois e três anos de idade (GRUPO II). Analisamos as narrativas desses professores com formação em Educação Física e de seis estagiárias dessa área, que acompanharam a prática pedagógica desses docentes. As *narrativas* foram sistematizadas nos portfólios das estagiárias, em seus diários de campo e nas narrativas produzidas pelos professores.⁸

DESAFIOS E POSSIBILIDADES ENCONTRADOS NA INTERVENÇÃO DOS PROFESSORES ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CMEI'S

Dentre os principais desafios evidenciados nas *narrativas* analisadas, destacam-se: as mudanças repentinas de humor das crianças e a rotina das instituições.

Relacionada com a dimensão afetiva, as mudanças repentinas de humor constituem-se como um dos principais desafios narrados pelas estagiárias, que em alguns registros, se caracterizam como comportamentos típicos das crianças pequenas.

De repente, todos os alunos começaram a gritar e não mais aceitaram fazer o que pedíamos. (ESTAGIÁRIA 3).

A questão do afeto fica muito evidente na nossa turma, pois, no início da intervenção, quando chegávamos para dar aula, o que mais acontecia era os alunos chorarem só de nos verem. Depois de um tempo em que estávamos atuando, isso não acontecia mais (ESTAGIÁRIA 6).

7. A inserção na Educação Infantil aconteceu em dois momentos distintos, o primeiro na disciplina Estágio Supervisionado e o segundo na Atividade Interativa de Formação. Ambos os momentos constituem o currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFES.

8. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo (Parecer n° 243/2010).

As crianças pequenas encontram-se ainda no processo de apropriação da fala, que Vygotsky (1987) caracteriza como imitativa. Por isso, utilizam-se das emoções para transmitir os seus desejos, o que resulta em constantes mudanças de humor, que são os meios encontrados para expressar o que sentem e o que querem.

Para Vygotsky (1991), a emoção e a inteligência são dimensões fundantes para o desenvolvimento das crianças. Sendo assim, cabe ao professor aprender a lidar com a alteração dos estados emotivos que as crianças apresentam. Esse processo de desenvolvimento se efetiva nas interações que objetivam o atendimento das necessidades e a construção de novas relações. Kohan (2011) ressalta que as crianças pequenas carregam intenções, sentidos e significados que não se manifestam na linguagem verbal, e por esse motivo sua relação com os adultos exigem desses um olhar sensível, para que sejam capazes de aprender a ouvir e compreender suas diferentes linguagens.

Ao discutirem currículo para crianças de zero a três anos na Educação Infantil, Richter e Barbosa (2010) argumentam que, apesar de não possuírem uma linguagem verbal articulada, as crianças apresentam diferentes maneiras de se expressar. Essas manifestações exigem dos adultos sensibilidade para entender o que as crianças querem dizer, a fim de levar em consideração as pistas oferecidas por elas para construção e materialização do currículo. Essa é uma ação que deve ser fortalecida com o intuito de reconhecer as crianças, como sujeitos de direitos, capazes de assumirem papéis de protagonistas no processo de ensino-aprendizagem.

Estar atento às manifestações infantis pressupõe uma forma curricular que se coloque contrária ao modelo adultocêntrico, fundamentado na lógica da determinação do adulto para a organização dos tempos, espaços e ações destinados às crianças. Ao mesmo tempo é se opor ao modelo projetivo, que desconsidera a criança como possuidora de necessidades e interesses que são peculiares à sua categoria social. Um exemplo da organização adultocêntrica dos tempos, espaços e ações no contexto das aulas de Educação Física pode ser observado na narrativa da estagiária 3, onde se esperava que a criança fizesse o que era pedido, desconsiderando seu interesse, suas expectativas em participar da aula. Além disso, o choro e o grito se caracterizam como uma forma da criança manifestar sua linguagem, revelando seus desejos e interesses.

É preciso levar em consideração que a própria inserção das crianças na Educação Infantil se dá numa fase de grande mudança, que na maioria das vezes é acompanhada de muito choro e de desconforto para a família (BARBOSA, 2010). Com o tempo as crianças passam a reconhecer os adultos que convivem diariamente consigo e a tê-los como referência. Porém, quando um estranho inicia um contato todo o processo de adaptação é iniciado, até que as crianças, cada uma ao seu

tempo, se familiarizem com o outro, no caso, o adulto. Este processo é enfatizado nas considerações do Professor 2:

As mudanças de humor nessa idade são constantes, tanto de um dia para o outro como na mesma aula. O fato das aulas de Educação Física acontecerem em pequenos momentos dentro da rotina das crianças na escola e, além disso, a própria presença de um grupo de estagiárias, ou mesmo de um professor de Educação Física (já que, em sua maioria, a escola é constituída de professoras) contribui para essa mudança. Entretanto, ao longo do ano, as aulas de Educação Física passam a fazer parte da rotina e essa mudança é minimizada e tende a desaparecer por volta dos três anos de idade.

Como relatado pelo Professor 2, as aulas de Educação Física têm horários fixos dentro da rotina das crianças no CMEI. Reflexões acerca do currículo para a Educação Infantil apontam para as implicações de uma organização que se pautem em propostas engessadas, no assistencialismo e na preparação para o Ensino Fundamental (KARMER, 1997, 2005). Esta preparação, observada principalmente nos anos finais do ensino infantil, diz respeito à fragmentação do currículo em planejamentos rígidos, definidos por horários para a prática de atividades de leitura e escrita, de operações lógico-matemáticas, de Artes, de Educação Física e de Informática.

Em contrapartida, nas turmas de seis meses a três anos de idade, observamos que o cuidar acaba ocupando grande parte do tempo e da organização escolar, fundamentando as práticas curriculares. A alimentação, a higiene e o sono, assumidos como rotina, ocupam a maior parte do tempo das crianças na escola; tempo este fragmentado, também, pela presença de diferentes disciplinas dentro do currículo: no caso de Vitória/ES, professores especialistas de Arte, Música e Educação Física.

A presença de um professor especialista neste contexto pressupõe a organização de um quadro rígido de horários para a efetivação de suas aulas, provocando uma contradição frente à defesa de um currículo que, atento às manifestações e às especificidades das crianças, estrutura-se de maneira não fragmentada, em tempos e espaços determinados pelos seus interesses e necessidades.

No CMEI estudado, quando os horários das aulas de Educação Física aconteciam concomitantemente com algum elemento da rotina, o trabalho pedagógico do professor especialista encontrava um desafio a ser superado, que se materializava tanto na condução da atividade da rotina quanto na reorganização do tempo de aula, como podemos ver nas narrativas abaixo:

A aula de Educação Física do Grupo 2, nesse dia, também compreendia a rotina do lanche. O professor auxiliou as AElS durante a alimentação e, após lavar as mãos e a boca das crianças, começou a atividade da aula que contou com cerca de 20 minutos apenas. (ESTAGIÁRIA 1)

O professor de Educação Física chegou atrasado pois estava em outra turma à espera da professora regente para lhe render. Quando chegou no Grupo I as crianças iam começar a jantar. Ajudou as assistentes com a alimentação e com a higiene e iniciou a aula, restando apenas 20 minutos para as atividades (ESTAGIÁRIA 4).

A categoria rotina emerge como o núcleo central das produções pedagógicas do século XIX e XX que tratam do corpo de saberes sobre Educação Infantil (BARBOSA, 2006). Uma análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) nos evidencia a importância que se atribui à rotina no cotidiano escolar. Ela deve ser orientadora da organização do espaço e tempo escolar, do planejamento e tempo didático, das práticas pedagógicas, dos processos de aprendizagem e dos cuidados físicos necessários ao atendimento das crianças. Ou seja, a rotina se faz importante para que gestores, professores, alunos e demais atores se adaptem à cultura escolar, se configurando como dispositivo de controle de comportamento, de preparação para o aprendizado e de definição das ações a serem realizadas na Educação Infantil.

Contudo, é necessário deslocarmos as discussões sobre a rotina de uma concepção dicotômica – positividade ou negatividade – para a sua compreensão na complexa rede das práticas educacionais, pois, como é enfatizado no RCNEI (BRASIL, 1998, p. 73):

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

O mergulho no cotidiano demonstrou que essa forma escolar, organizada por horários fixos para a efetivação das aulas de Educação Física, adotada pelas instituições de Ensino Infantil em Vitória-ES, requer dos professores um envolvimento nas atividades que compõem a rotina, sendo ajudados pelas auxiliares de berçário (AB's).⁹

Ao observar as rotinas estabelecidas nas instituições e deslocarmos a discussão, a fim de questionar o entendimento usual da palavra rotina – hábito irrefletido de fazer algo sempre do mesmo modo – com a orientação do MEC e as práticas pedagógicas produzidas nas aulas de Educação Física, chegamos a uma situação contraditória. Se a rotina se constitui como um hábito irrefletido e norma constante de proceder, sua utilização dificultaria uma formação que se pauta em uma perspectiva

9. As Auxiliares de berçário compõem um cargo instituído no quadro da administração pública municipal em 2006, pela Lei nº 6752-06. De acordo com o Decreto nº 13613-07 as AB's devem executar trabalhos de apoio ao professor, realizando tarefas de higienização das crianças e acompanhamento das mesmas nas rotinas.

de produção de saberes por parte dos diferentes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. É preciso ainda entender os modos de apropriação dos usuários das rotinas produzidas nos espaços e tempos escolares. Os usuários não são apenas consumidores passivos das normas, das rotinas, mas interagem, interferem e usam aquilo que lhes é fornecido de modo diferente, ou melhor, algumas vezes, ao seu próprio modo (CERTEAU, 1994).

A compreensão dos *usos* que os sujeitos fazem do dispositivo denominado rotina nos permite identificar as diferentes maneiras de *consumir* a ordem imposta. A própria inserção da Educação Física em um contexto que não se organiza de maneira disciplinar, a Educação Infantil, é um exemplo disso, pois implica a necessidade de um *consumo produtivo* (CERTEAU, 1994) por parte da disciplina que, de modo astucioso, tem ocupado um lugar que atende à lógica escolar, mas, ao mesmo tempo, apresenta outras possibilidades.

A escola é o lugar da palavra, ou de outras formas de simbolização do mundo, do texto, dos saberes sistematizados, cujo modo de existência é a linguagem. Entretanto, a Educação Física privilegia o saber de domínio, que é encarnado a partir das experiências com as práticas sociocorporais, como a brincadeira e o jogo. Portanto, as crianças aprendem também quando se expressam corporalmente, uma vez que o movimento se relaciona com questões culturais, afetivas e sociais.

No processo de deslocamento do próprio estatuto epistemológico que privilegia a escola, algumas inovações têm sido produzidas pelos professores de Educação Física nas etapas iniciais da Educação Infantil, dentre as quais se destacam as seguintes: o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos; a organização dos espaços; a utilização de materiais; a utilização de diferentes linguagens; a brincadeira e jogo como potencialidade da educação na infância.

Dentre as inovações na interpretação das intervenções produzidas por professores e estagiárias, sobressai a necessidade de considerar as “crianças como sujeitos de direitos”. Assim, é inevitável que o professor rompa com a ideia de que as crianças são destinatários passivos da socialização adulta e assumam a constatação de que as crianças são atores sociais nos seus mundos de vida (SARMENTO, 2008). As narrativas abaixo reforçam essas constatações:

Um fato interessante observado por nós foi a flexibilidade da professora ao reger as aulas, ou seja, ela acata sugestões e comentários dos alunos, fazendo com que os mesmos se sintam seres importantes e construtivos (ESTAGIÁRIA 5).

Mesmo ainda tendo dificuldades na comunicação, as crianças exprimem suas preferências e sua participação está intimamente relacionada àquilo de que gostam. Por isso, entender o comportamento de rejeição das crianças à atividade é um importante instrumento de avaliação da aula (ESTAGIÁRIA 6).

Considerar as crianças como “sujeitos de direitos” nas aulas de Educação Física pressupõe uma ruptura com os modelos de educação que as concebem como seres incompletos, “miniadultos” e objetos do processo de ensino-aprendizagem. O movimento de dar voz e vez às crianças é um primeiro passo para estabelecer uma intervenção centrada no protagonismo desses indivíduos, colocando-os como autores de práticas pedagógicas em que as suas ações, as suas representações e as suas histórias são respeitadas e ouvidas na construção do processo de ensino-aprendizagem da Educação Física.

A expectativa é que o professor esteja atento e seja sensível para interpretar as diferentes linguagens das crianças, que se materializam em suas falas, gestos e expressões. Ao ressignificar e criar cultura, as crianças revelam outras formas de se relacionar com a realidade.

Oliveira-Formosinho (2004, 2007) chama a atenção para a necessidade de pautarmos a prática na educação da infância em uma “Pedagogia em Participação”. Esta perspectiva anuncia uma possibilidade de trabalho que desenvolve uma ação educativa na qual a criança e o adulto, em interação com os outros e com o contexto cultural, constroem a participação pedagógica.

De acordo com a autora, esta pedagogia se estrutura por meio de eixos pedagógicos de intencionalidade educativa que propõem o privilégio a expansão máxima da criança de si mesma, relacionando realidades distintas com sua realidade material e social, sem deixar de lado o entendimento de que a criança pertence a sua família, a sua comunidade e a sua cultura e, por isso, precisa desenvolver-se como sujeito daquele espaço. Além disso, a aprendizagem pela experiência também é citada como um eixo central, sendo o professor o responsável por criar atividades, espaços e materiais adequados aos interesses das crianças.

As observações produzidas no cotidiano da Educação Infantil revelam a potencialidade da brincadeira, dentro de uma perspectiva lúdica, como uma alternativa de intervenção pedagógica que estabelece inter-relação entre as necessidades e os interesses das crianças e as propostas educativas da escola infantil, ajustada à singularidade da infância e do ser criança. A narrativa nos oferece pistas sobre essa assertiva:

O professor distribuiu uma revista para cada criança e pediu que elas folheassem observando as figuras. De repente, ele rasgou uma página e pediu que as crianças fizessem o mesmo. Elas ficaram eufóricas em poder rasgar a revista. Depois ele propôs a seguinte brincadeira: sentados em círculo, cada criança iria criar uma brincadeira com o papel e explicar para os coleguinhas o que era para fazer. Ele deu o exemplo: falou que a folha dele era um ‘chapéu’, colocou na cabeça e disse que todos teriam que andar equilibrando-a, sem deixá-la cair. Todas as repetiram essa ação [...]. A partir daí, a brincadeira fluiu de uma maneira muito interessante e criativa: utilizaram a folha como prancha de surfe, como espada, como bola, como aviãozinho etc. (ESTAGIÁRIA I).

As reflexões convencionais, na maioria das vezes ignoram a potencialidade da brincadeira e do jogo como experiência de cultura. Nesse contexto, conforme destaca Borba (2007), faz-se relevante indagar se nossas práticas têm conseguido incorporar o brincar como dimensão cultural na constituição do conhecimento e da formação humana, questão essa projetada na narrativa do Professor 2:

Os objetivos e as atividades devem ser conduzidos de modo que se configurem como jogo e não como exercícios de repetição. A ludicidade deve estar presente. Temos percebido que o jogo atrai e motiva as crianças para a aula, além de ser um elemento fundamental para auxiliar no seu desenvolvimento. Encher frascos com pedras, arremessar bolas e folhear revistas, escorregadores, balançar-se, engatinhar por diversas superfícies, andar e correr ultrapassando obstáculos são alguns exemplos de brincadeiras que oportunizamos em nossas aulas.

A brincadeira e o jogo permitem compreender as crianças em suas diferentes singularidades. Tornar o jogo como atividade central 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, representando as características próprias do ser criança e favorecendo o desenvolvimento de diversas linguagens presentes na escola.

Richter e Barbosa (2010) apontam que a experiência lúdica é a primeira referência de compreensão individual e social que o bebê possui e que, por isso, sua presença se faz importante em todas as atividades destinadas às crianças. Os documentos que tratam da Educação Infantil também apontam a brincadeira como atividade que deve ser privilegiada nos espaços das instituições, entendendo-a como espaço de expressão e produção cultural dos infantes (BRASIL, 2008, 2010; SEME, 2006).

Com as crianças de zero a três anos de idade, o trabalho da Educação Física requer do professor um planejamento orientado pela ludicidade. No contexto pesquisado, desde o início das aulas as ações do docente se pautavam em uma perspectiva lúdica. Para Borba (2007), o brincar e o jogar se constituem como espaços para as crianças se apropriarem dos conhecimentos e das habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. Esses conhecimentos se tecem nas narrativas do dia a dia, constituindo os sujeitos e a base para muitas aprendizagens e situações em que é necessário o distanciamento da realidade cotidiana, o pensar sobre o mundo e interpretá-lo de novas formas, bem como o desenvolvimento conjunto de ações coordenadas em torno de um fio condutor comum. Ao brincar e jogar, as crianças vão se constituindo como sujeitos de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de

participação nas brincadeiras. Nesse processo, elas instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais.

Além disso, também há grande interesse das crianças em brincadeira e jogos com materiais variados, sobretudo na idade de um a dois anos. Essa é uma prática decorrente da maneira como elas se relacionam com o mundo, ou seja, antes de tudo, sinestésica. É atraente o que elas podem sentir, pegar, morder, cheirar, ouvir. Por isso, a oferta de uma variedade de materiais que trabalhem diferentes percepções desperta-lhes o interesse e a atenção. Nessa perspectiva, o maior desafio é oferecer às crianças os materiais dentro de um tema e de um contexto, buscando construir significados para as suas ações, como pode ser observado na seguinte narrativa:

Hoje a professora chegou na sala de aula com uma caixa de papel com enfeites em cima, como forma de explorar a curiosidade das crianças. De dentro da caixa, ela tirou bolas feitas de papel e fita adesiva presas por um barbante. Com essas bolas, a professora estimulou as crianças a brincarem das mais variadas formas (ESTAGIÁRIA 4).

A manipulação de objetos pelas crianças está acompanhada por percepções apropriadas para atingir objetivos específicos, ou seja, as crianças envolvem-se no processo de manipulação de objetos, direcionado pelo sistema perceptivo, para aprender mais sobre o mundo em que vivem. Elas agarram, apertam, levam à boca, lançam, ouvem o barulho e repetem várias vezes esse processo porque precisam conhecer o objeto, e esse é o modo pelo qual elas conseguem aprender mais sobre as coisas que as cercam.

A configuração do processo de ensino-aprendizagem da Educação Física na Educação Infantil para as crianças em idade pré-verbal deve levar em consideração a importância que o jogo de manipulação de objetos tem na construção do conhecimento de mundo dessas crianças e suas implicações para o seu aprendizado e desenvolvimento. É o que se desprende do dizer do Professor 2:

Em nossas aulas de Educação Física, buscamos oportunizar o jogo de manipulação de objetos, a partir da exploração de um ambiente organizado sistematicamente para atingir os nossos objetivos. Intervimos de forma a proporcionar um tipo de aprendizagem pelo qual as crianças possam alcançar níveis mais complexos de desenvolvimento, contribuindo para sua formação como alunos e sujeitos de direitos.

Outra possibilidade de intervenção explicitada pelas narrativas é a utilização de diferentes linguagens na interação do professor e das estagiárias com as crianças. Como elas ainda não possuem uma linguagem verbal articulada, o uso de fotografias, músicas e imagens ajuda na compreensão e na construção de significados para a ação, como pode ser observado nas narrativas:

Iniciamos a aula mostrando a figura de uma aranha e contando a historinha da dona aranha. As crianças pela primeira vez nos ouviram (ESTAGIÁRIA 4).

O professor pediu para que as crianças folheassem revistas e, ao mesmo tempo, estimulava-as quando perguntava o que era tal figura que algumas delas continham (ESTAGIÁRIA 6).

Para Debortoli (1999), expressar-se plenamente significa buscar as diferentes formas de linguagens, tornando fundamental a descoberta de modos de comunicação que vão além do uso da palavra. Nesse contexto, a brincadeira emerge como um meio articulador das demais linguagens na Educação Infantil, como visto na fala do Professor I:

O jogo ocupa a centralidade no processo de intervenção, porque as danças, as histórias, as músicas, as figuras de animais, os objetos, as diversas manifestações corporais, etc. só ganham sentido para a criança no contexto do jogo, da ludicidade.

As narrativas explicitam também a utilização de “brincadeiras historiadas” como estratégia didático-metodológica para a intervenção da Educação Física nas etapas iniciais da Educação Infantil, como podemos ver a seguir:

Por meio da construção de fantoches, levamos as crianças para fora da sala de aula e contamos a história do Chapeuzinho Vermelho, montando, inclusive, um circuito (ESTAGIÁRIA 4).

Logo após ele chamou os alunos pra irem fazer atividade. Perguntou quem tinha medo de jacaré, e todos começaram a gritar agitados, pois o professor disse que lá haveria jacarés, dizendo que eles teriam que passar por uma ponte (ESTAGIÁRIA 3).

A maioria das crianças de um e dois anos se encontra no período pré-verbal, mas algumas do Berçário II, já se encontram em desenvolvimento do processo de apropriação simbólica, o que possibilita o envolvimento mais efetivo nas brincadeiras historiadas.

Uma análise das diferentes narrativas apresentadas neste trabalho sinaliza uma mudança na estrutura e na forma do jogo. As atividades realizadas com as turmas do Berçário I estão relacionadas com as demandas sensório-motoras; já as aulas construídas com o Berçário II têm a imaginação e a fantasia como centralidade do processo pedagógico. Para Vygotsky (1991), nesse tipo de aula, não é a ação que dirige a representação, mas a representação é que dirige a ação, ou seja, as crianças e o professor criam um contexto simbólico para a atividade a fim de solucionar os desafios propostos pela história, o que proporciona maior interesse e participação.

No contexto das brincadeiras historiadas, muitas são as situações em que as crianças agem pela imitação. É perceptível o esforço delas, em reproduzir gestos, expressões faciais e comportamentos produzidos pelas pessoas com as quais convivem, pois o imitar é uma forma de internalizar as aprendizagens sociais. Entretanto, esse processo de internalização social não ocorre de maneira mecânica, pois, ao

reproduzir aspectos do mundo exterior; as crianças o fazem com as marcas da sua singularidade. A imitação é uma forma privilegiada de comunicação; logo, na Educação Infantil, espaço onde a comunicação se apresenta limitada, os mecanismos de imitação podem ser utilizados pelo educador para permitir às crianças situarem-se em um nível organizacional superior, adquirindo, gradualmente, consciência das ações que realizam. Como ressalta Vygotsky (1991), a partir da imitação, na atividade coletiva mediada pelos adultos, as crianças podem fazer mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a intervenção da Educação Física nas etapas iniciais da Educação Infantil (seis meses a três anos) em dois Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória, a presente pesquisa sinalizou diferentes desafios e possibilidades para a significação desse componente curricular. Nesse intuito, podemos afirmar que os desafios, em sua grande maioria, estão associados às especificidades do comportamento infantil. Nesse caso, fica evidente a necessidade de compreensão dessas características para a construção de planejamento e intervenção que se aproximem dos interesses e necessidades das crianças. Quanto à ideia da rotina, mostramos como ela se constitui como categoria central para se pensar a Educação Infantil, bem como a organização pedagógica. Buscamos, nesse caso, ressignificar seu sentido, abrindo um campo de diálogo que coloca em questionamento a sua ideia e sua potencialidade para o cotidiano escolar.

No campo das possibilidades, percebemos a fertilidade de práticas pedagógicas que concebem as crianças como “sujeitos de direitos” e produtoras de cultura (SARMENTO, 2008) e a necessidade de uma intervenção que leve em conta a organização dos espaços, a utilização de materiais e de diferentes linguagens. Essas ações estão associadas à proposta de Oliveira-Formosinho (2004), que defende a participação das crianças como co-construtoras de seu próprio processo de formação.

Anunciamos, também, a brincadeira e o jogo, como possibilidades para uma intervenção que associe necessidades e interesses das crianças com as propostas educativas preconizadas para a Educação Infantil em Vitória/ES.

As análises deste estudo sinalizam a necessidade de continuarmos produzindo novas formas de trabalho, fruto de investigações individuais e coletivas que atendam à especificidade das crianças, que não são as mesmas em lugar algum e, por isso, precisam ser constantemente problematizadas. Essa discussão nos remete à necessidade de aprofundar e elucidar as questões da infância e as suas transformações,

principalmente no que diz respeito às concepções da condição das crianças como seres sociais, sujeitos ativos, e do jogo e da brincadeira como possibilidade de intervenção pedagógica para a Educação Física no contexto da Educação Infantil.

Além disso, é preciso aprofundar as discussões sobre a inserção de novas disciplinas nos currículos da Educação Infantil, dentre elas a Educação Física. A presença dos especialistas pode fragmentar os tempos escolares, aproximando a Educação Infantil da lógica de escolarização disciplinar presente no ensino Fundamental e Médio.

Physical Education on Childhood Education Early Stages: Knowledge Production on Everyday School Life

ABSTRACT: This study analyzed the challenges and possibilities of the intervention of two Physical Education teachers in the early stages of childhood education (six months to three years old) in two "Centros Municipais de Educação de Vitória" (CMEIs). It adopts the study of everyday life as theoretical and methodological assumption and uses as source the professors/trainees narratives, which were systematized on portfolios. The sources indicate that the challenges for the intervention are related with childhood behavior specificities, which were revealed on the process of pedagogic intervention, as well as the applied routines on CMEIs. As to the possibilities, there emerged pedagogical practices which conceive the child as a "subject of rights", and the game centrality as methodological strategy.

KEYWORDS: Physical Education; Childhood Education; Games and Fun Activities; Teaching Practice.

La Educación Física en Educación Infantil: la producción de conocimiento en el cotidiano escolar

RESUMEN: Se analizan los desafíos y las posibilidades de intervención de dos profesores de Educación Física en la etapa inicial de la Educación Infantil (de seis meses a tres años) en dos Centros Municipales de Educación de Vitória (CMEIs). Aprueba los Estudios con el Cotidiano como presupuesto teórico-metodológico y utiliza como fuentes los relatos de los profesores y de las alumnas pasantes, que han sido sistematizados en portafolios. Análisis de los datos indican que los desafíos para la intervención están relacionados con los aspectos específicos del comportamiento infantil y con las rutinas establecidas en CMEIs. Con respecto a las posibilidades de la enseñanza, se destacan las prácticas pedagógicas que conciben a los niños como "sujeto de derechos" y la centralidad del juego como estrategia metodológica.

PALABRAS-CLAVE: Educación Física; Educación Infantil; juegos; la práctica docente.

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

BARBOSA, M. C. S. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. *Currículo sem fronteiras*, Porto, v. 6, n. 1, p. 56-69, jan./jun. 2006.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Revista de Educação da UFSM*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-95, jan./abr. 2010.

BORBA, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2007. p. 33-46.

BRASIL. *Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: *Diário da União*, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

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

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

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

DEBORTOLI, J. A. O. Com olhos de crianças: a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana. *Licere – Revista do Centro de Lazer e Recreação/EEF/UFGM*, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 105-117, 1999.

ESPÍRITO SANTO. *Lei nº 6.752*, de 16 de novembro de 2006. Institui o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Funcionários do Município de Vitória. /ES. Publicado no jornal A tribuna em 17/11/2006.

_____. *Decreto nº 13.613*, de 28 de novembro de 2007. Estabelece a descrição das atribuições dos cargos do Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Funcionários do Município de Vitória/ES. Publicado no jornal A tribuna em 17/12/2007.

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

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

KOHAN, W. O. *A infância, entre o humano e o inumano*. Disponível em: <<http://www.grupalfa.com.br/arquivos/congresso.../palestras/Kohan.pdf>>. Acesso em: 6 de abr. 2011.

KRAMER, Sonia (org.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1997. p. 49-72.

_____. *Infancia, cultura y currúculo: desafíos para la escuela*. Educación - Departamento de Educación de Puc Del Perú, Lima, v. 27, p. 33-50, sep. 2005.

MELLO, A. da S. et al. Educação nutricional no ensino infantil: um projeto de intervenção que articula saberes e fazeres da educação física e da nutrição. *Coleção Pesquisa em Educação Física*, Jundiá, v. 7, n. 3, p. 125-132, 2008.

MELLO, A. da S.; SANTOS. W. (Orgs). *Educação Física a Educação Infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar*. Curitiba, PR: CRV, 2012.

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.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A participação guiada: coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, n. 38, v. 1-3, p. 145-158, 2004.

_____. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). *Pedagogia da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREZ. C. L. V. Histórias de escola e narrativas de professoras: a experiência do GEPMC. Memória e cotidiano. In: SOUZA, E. C. *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA (ES). Secretaria Municipal de Educação. *A educação infantil no município de Vitória: um outro olhar*. Disponível em: http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218_educacao_infantil_doc.pdf. Acesso em 11 de set. de 2012.

RICHTER, S. R.; BARBOSA, M. C. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação - Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-95, jan./abr. 2010.

RODRIGUES, R. M; FIGUEIREDO, Z. C. Construção identitária da professora de educação física na educação infantil. *Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 65-81, out/dez de 2011.

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.

SANTOS, W.; GUIMARÃES, J. L. A supressão da Educação Física nos Centros Municipais de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Vitória. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2004. *Anais...* Niterói: UFF, 2004. v. 1. p. 108-111.

SANTOS, W.; NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A. Educação física na educação básica: pontos de encontro. In: KHUN, R. *Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes*. Aracajú: UFS, 2009. v. 3.

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

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

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiência: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

YIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em: 9 nov. 2011

Aprovado em: 10 set. 2012

Endereço para correspondência:

André da Silva Mello

Universidade Federal do Espírito Santo

Centro de Educação Física e Desportos

Av. Fernando Ferrari, 514

Campus Universitário

Goiabeiras – Vitória – ES

CEP: 29075810