



LETÍCIA VIEIRA BARBOSA

**UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA À EDUCAÇÃO
FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE A
SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A TEORIA DO JOGO**

**LAVRAS – MG
2021**

LETÍCIA VIEIRA BARBOSA

**UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA À EDUCAÇÃO
FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE A
SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A TEORIA DO JOGO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
Orientador

**LAVRAS – MG
2021**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Barbosa, Letícia Vieira.

Uma proposta didático-pedagógica à Educação Física da
Educação Infantil: diálogos entre a Sociologia da Infância e a
Teoria do Jogo / Letícia Vieira Barbosa. - 2021.

159 p. : il.

Orientador(a): Fábio Pinto Gonçalves dos Reis.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2021.

Bibliografia.

1. Sociologia da Infância. 2. Proposta Pedagógica. 3. Educação
Infantil. I. dos Reis, Fábio Pinto Gonçalves. II. Título.

LETÍCIA VIEIRA BARBOSA

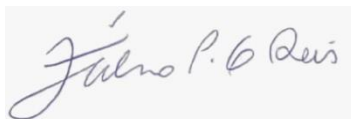
**UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA À EDUCAÇÃO
FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE A
SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A TEORIA DO JOGO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA EM 08 de Julho de 2021.

Dr. Kléber Tüxen Carneiro UFLA

Dr. Alcides José Scaglia UNICAMP



Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
Orientador

**LAVRAS – MG
2021**

*À minha mãe, pelo afeto, dedicação e apoio incondicional ao me incentivar a prosseguir quando
as forças se exaurem.
Ao meu pai, pelos conselhos me ensinando a ser forte, sempre me conduzindo a acreditar nos
meus sonhos.
Dedico.*

AGRADECIMENTO

Primeiramente, gostaria de agradecer à Deus, por ser o pilar principal da minha vida, por conceder-me força e coragem para que tudo fosse finalmente concretizado, por permitir que eu acorde todos os dias para construir meus sonhos.

À minha família por representar o meu maior modelo. Aos meus pais por terem me dado a maior herança do mundo: a educação. Pai e Mãe, foi pela força do amor de vocês me apoiando e acreditando em mim em todos os momentos, me ensinando a ser forte, me conduzindo a acreditar em meus sonhos que esse ciclo foi finalizado. Sou hoje o resultado de tudo que fizeram por mim por todos esses anos. Ao meu Irmão que sempre esteve presente me dando todo o suporte, acreditando em mim e me incentivando quando eu precisava. Eu amo vocês!

À Família Vieira e Barbosa pelos exemplos de perseverança e confiança, pelas palavras de incentivo e por entenderem o quanto esse processo era importante para o meu crescimento.

Aos meus Amigos, que considero Família, pelo valor e força que me deram nessa caminhada, pois tenho certeza que mesmo distante muitas vezes, jamais nos esquecemos uns dos outros e estaremos sempre ligados pelo pensamento e pelo coração. Isadora, Mateus, Ana Flávia, Jonathan, Thaianne, Rhandolff, Ricardo, Daniel, Marco Túlio, Samuel e Leydi, obrigada de coração por compreenderem sempre os dias em que estive ausente, por me incentivarem nas horas difíceis e darem força quando o desânimo e o cansaço me assolavam.

Agradeço aos Amigos que o mestrado me presenteou: Luciene, Rafael e Diogo. Obrigada por dividirem comigo os momentos de angústias, mas também de aprendizado. Obrigada pela pelas inúmeras partilhas juntos. Ao lado de vocês o caminho se tornou mais leve e divertido.

Ao Fábio, meu orientador, por me proporcionar o conhecimento e direcionamento necessário durante o meu processo formativo. Obrigada por me tirar do conforto e fazer com que ampliasse meus horizontes me desafiando a pensar na Educação Infantil percorrendo trilhas já existentes, contudo desbravando novas, por ter me possibilitado tantas oportunidades na docência, por acreditar no meu trabalho enquanto professora de Educação Física e por contribuir com a minha formação continuada.

Ao Kleber e Alcides que aceitaram participar da banca de qualificação e defesa da dissertação. Kleber, que alegria é ter suas contribuições em mais um momento importante da minha vida. Obrigada pela atenção, dedicação, exigência e por acreditar nessa pesquisa. É imprescindível e indiscutível o quanto foi essencial para que eu pudesse adentrar à Teoria do Jogo. Alcides, como é especial ter você na minha pesquisa. Obrigada pela especial leveza em que realizou suas contribuições, por me proporcionar tanto aprendizado, reflexão para a construção do trabalho e por auxiliar e apontar os desafios, caminhos e os limites.

A Todos os professores, servidores e funcionários que tive a oportunidade em conhecer em minha pós-graduação e que foram importantes colaborando em meu crescimento profissional.

À Universidade Federal de Lavras, por acrescentar à minha vida conhecimento e inúmeras oportunidades de crescimento.

A Vocês, o meu muito obrigada!

“Ensinar não é, e nunca será, tarefa simples e desprovida de responsabilidades. Ao ensinar tem-se o compromisso com o formar. Formar o cidadão que, para se superar e ser sujeito histórico no mundo, necessita desenvolver sua criticidade, sua autonomia, sua liberdade de expressão, sua capacidade de reflexão, sintetizando sua cidadania. Assim sendo, aluno/sujeito/cidadão, lapidado por quem ensina, não será mais aquele que simplesmente se adapta ao mundo, mas o que se insere, deixando a sua marca na história”. (Scaglia, 1999)

UMA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO À EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERFACES ENTRE A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A TEORIA DO JOGO

RESUMO

Em tempos remotos, poucos se preocupavam em legitimar o lugar em que a criança ocupava. O mundo infantil era visto como um “entre-lugar”, um “vir-a-ser”, meros seres biológicos e ao atingirem certa idade eram inseridos no trabalho, na guerra ou reprodução, sendo integrados à adultez precoce. Decerto, ao assumir que esse comportamento não condiz com os estudos da contemporaneidade sobre a Infância, é tácito admitir que esteja potencializando nesses indivíduos elementos de competência e autonomia. O objetivo desse estudo foi a elaboração de uma proposta de organização do trabalho didático-pedagógico na Educação Física da Educação Infantil, envolvendo aspectos da organização curricular, metodologia e dos processos avaliativos com as contribuições da Sociologia da Infância. Para que isso ocorra de forma exitosa, foi identificado nas produções acadêmicas contemporâneas as Propostas Pedagógicas existentes para Educação Infantil na Educação Física, princípios pedagógicos, metodologias propostas e avaliações e ainda investigado as Propostas Curriculares para Educação Infantil. Essa proposta surgiu da necessidade de se discutir e repensar os fundamentos didático-pedagógicos na Educação Infantil, os conteúdos, seus elementos e concepções nas aulas de Educação Física a fim de colaborar nos avanços científicos da temática, bem como pensar em estratégias para desenvolver uma proposta pedagógica que tangencie todos esses elementos com o amparo da Sociologia da Infância, visto que não há muitos estudos na área. Após esse levantamento foi construído uma proposta pedagógica de um trabalho didático para a Educação Infantil para o município de Lavras – MG que tangenciem discussões sobre ludicidade, conceito de autonomia e simbolismo.

PALAVRAS-CHAVE: Sociologia da Infância. Proposta Pedagógica. Educação Infantil.

A DIDACTIC-PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR THE PHYSICAL EDUCATION OF CHILDHOOD EDUCATION: DIALOGUES BETWEEN THE SOCIOLOGY OF CHILDHOOD AND GAME THEORY

ABSTRACT

In remote times, few were concerned with legitimizing the place where the child occupied. The children's world was seen as an “in-between”, a “coming-to-be”, mere biological beings and when they reached a certain age they were inserted in work, in war or reproduction, being integrated into early adulthood. Certainly, when assuming that this behavior does not match contemporary studies on Childhood, it is tacit to admit that it is potentiating elements of competence and autonomy in these individuals. The objective of this project was the elaboration of a proposal for the organization of didactic-pedagogical work in Physical Education for Early Childhood Education, involving aspects of the curricular organization, methodology and evaluation processes with the contributions of Childhood Sociology. For this to happen successfully, existing Pedagogical Proposals for Early Childhood Education in Physical Education, pedagogical principles, proposed methodologies and evaluations was identified in contemporary academic productions and the Curricular Proposals for Early Childhood Education will also be investigated. This proposal arose from the need to discuss and rethink the didactic-pedagogical foundations in Early Childhood Education, the contents, their elements and concepts in Physical Education classes in order to collaborate in the scientific advances of the theme, as well as to think about strategies to develop a proposal pedagogical approach that touches all these elements with the support of the Sociology of Childhood, since there are not many studies in the area. After this survey, a pedagogical proposal for a didactic work for Early Childhood Education will be built for the municipality of Lavras - MG that encompass discussions about playfulness, the concept of autonomy and symbolism.

KEYWORDS: Sociology of Childhood. Pedagogical Proposal. Child education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Construção das Categorias Temáticas	36
Figura 2 - Noções corporais e musicais	44
Figura 3 - Planejamento Prof. Leonardo Docena Pina	47
Figura 4 - Inter-relações entre Luta – Criança – Faz de Conta.....	48
Figura 5 - Reflexões e apontamentos quanto ao ambiente de aprendizagem.....	49
Figura 6 - Fluxograma da proposta produzido pelos autores	56
Figura 7 - Síntese dos enfoques do campo da sociologia da infância - Gaitán Muñoz (2006) citado por Voltarelli (2017)	74
Figura 8 - Modelo da teia global proposto por Corsaro.	82
Figura 9 - Ambiente de Aprendizagem e Ambiente de Jogo	107
Figura 10 - “Mandala do Jogo” proposta por Kleber Tüxen Carneiro	116
Figura 11 - Pedagogia do Jogo como metodologia	117
Figura 12 - Proposta pedagógica	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dissertações e Teses encontradas	19
Tabela 2 - Proposta Pedagógica Prof. ^a Poliana Martins	45
Tabela 3 - Proposta de Organização do Trabalho Pedagógico	57
Tabela 4 - Nove teses sobre a infância – Qvortrup (1993).....	79
Tabela 5- Direitos de aprendizagem das crianças - BNCC	94
Tabela 6 - Separação etária BNCC.....	120
Tabela 7 - Proposta Pedagógica e seus aspectos principais.....	122
Tabela 8 – Proposta para Bebês.....	126
Tabela 9 - Proposta para crianças bem pequenas	127
Tabela 10 - Proposta para criança pequena	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- SciELO - Scientific Electronic Library Online
- CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil
- DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- RCN'S - Referencial Curricular Nacional
- PI - Pedagogia da Infância
- CNE - Conselho Nacional de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2010-2020).....	17
2.1 Propostas Pedagógicas referentes à Educação Física na Educação Infantil	42
3 PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO À EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	52
3.1 Emergência da Sociologia da Infância como aporte epistêmico da proposta.....	58
3.2 A constituição do campo da Sociologia da Infância.....	67
3.3 “A criança tem uma gramática própria”: aprofundamento nas culturas da infância.	84
3.4 Caracterização da etapa de ensino: Educação Infantil.....	92
3.5 Concepção de Educação Física e a especificidade do trabalho na Educação Infantil	99
3.6 Pedagogia do Jogo	104
3.7 Abordagem dos conteúdos a partir da perspectiva do Jogo.....	111
3.8 Sequência didática como possibilidade de organização do conhecimento.....	119
3.9 Processos de verificação de aprendizagem	128
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	144

1 INTRODUÇÃO

Agora eu era o herói e o meu cavalo só falava inglês [...] Agora eu era o rei/ Era o bedel e era também juiz/E pela minha lei/A gente era obrigado a ser feliz” (João e Maria¹, Chico Buarque, 1977).

Ah Chico, se você soubesse o quanto essa contradição referente ao princípio da identidade² segundo o qual pode-se fugir da lógica “racional” e mergulhar no imaginário, remete-me aos tempos de criança... Quantas memórias me marcam! Quando o brincar, na realidade era sim, a coisa mais séria que eu fazia, na medida em que transformava simbolicamente os espaços sociais onde vivia e os objetos ao meu em torno, pois rapidamente já estava imersa em novos cenários, acontecimentos, personalidades, intentos e querereres. A rua, o quintal, a casa dos vizinhos, dos amigos e primos...territórios esses em que eu, incondicionalmente, era arrebatada pelo “Senhor do Jogo”³, por efeito recriava o mundo objetivo e nem percebia o tempo passar.

E nesse ato de captura, quem poderia dizer que não era me permitido cavalgar longos quilômetros em um cavalete de madeira? Ser a professora dos meus ursinhos de pelúcia? Ou até mesmo ser a secretária de um médico que atendia artistas famosos? De jogar futebol, bete, queimada até tarde da noite na rua sem me ater às tarefas escolares? Era entrega. Era Jogo.

Foram tantas experiências que me constituíram até aqui, influenciando-me nas escolhas que fiz e caminhos que trilhei, dentre os quais destaco os acontecimentos em um lugar social importante, a escola, apesar dela ter me tolhido, muitas vezes, quanto às representações, à liberdade de expressão e a criatividade. Cabe destacar que tive inúmeras experiências nessa instituição, de forma específica nas aulas de Educação Física, mas uma coisa que me recordo é que esse componente curricular servia apenas como “remédio” para aliviar o estresse da nossa turma, provocado por outras disciplinas (consideradas mais importantes). Além disso, lembro-me como se fosse hoje que grande parte dos meus professores “especialistas em corpo” utilizavam como estratégia (de intervenção) pedagógica a oferta livre de materiais didáticos (bola, corda, bambolê, dentre outros) escolhidos por nós,

¹ Outra análise da música “João e Maria” diz respeito a ser uma canção-protesto contra a Ditadura Militar, que embora os anos rígidos já tivessem passado, estava ainda implantada no Brasil em 1977.

² No texto do Manuel Jacinto Sarmiento (2003) o autor fala sobre a gramática da infância e a “contradição do princípio da identidade”, representa o tópico 2 - “Sintaxe”.

³ João Batista Freire, no livro “Jogo: entre o riso e o choro” (2002).

assim, agíamos como se fosse a hora do recreio. Ou mesmo quando os docentes utilizavam seu tempo para “ensinar” (muitas aspas) algum conteúdo de matemática, história ou língua portuguesa, de tal modo que tínhamos quase uma aula de outra disciplina “na quadra”. Por vezes, era o jogo esportivizado que nos restava, segundo o qual as dimensões competitivas se sobrepunham aos aspectos lúdicos da prática, ao passo que objetivo do professor era formar a equipe para os jogos escolares.

Entretanto, penso que essas marcas deixadas pelas aulas de Educação Física me fizeram acreditar que o referido componente curricular, tanto amado por mim (no quesito esporte), não poderia se restringir somente àquilo. Desconfiava à época, mesmo de forma ingênua, que haviam mais saberes para além dos esportes considerados tradicionais a serem ensinados, mas que pelos longos anos escolares tampouco tive contato algum.

Com os conhecimentos adquiridos até o momento, hoje consigo olhar para a “minha” Educação Física e analisá-la de forma mais cautelosa e criteriosa, buscando compreender que a prática pedagógica daqueles meus professores pode ser explicada, dentre tantos fatores, também se considerarmos suas respectivas formações acadêmicas. De forma concomitante, evidentemente que existem vários elementos objetivos e subjetivos que interferem nessa problemática, tais como insegurança/medo, concepções, abordagens de Educação Física, desvalorização do profissional, além das histórias de vida marcadas pelo esporte e pelo próprio ambiente de trabalho, a escola.

Por gostar de esportes e ter sido atleta eu me propus a prestar vestibular e ingressar no curso em Licenciatura com o “sonho” de oportunizar aos meus alunos uma Educação Física que eu não tive. Eu não projetei o que encontraria e como seriam os quatro anos de formação, mas eu sabia que havia algo além do que tinha aprendido na escola.

Em 2014, já como aluna do curso na Universidade Federal de Lavras, constatei que as minhas aprendizagens escolares não representavam de forma completa a Educação Física que eu estava descobrindo. Assim, o meu compromisso com a formação acadêmica e docente tornou-se imenso.

No decorrer da graduação, recordo-me que o brincar e o jogo foram discutidos em diversas disciplinas (de forma superficial ou não), porém, nas intituladas “Educação Física no Ensino Infantil”, “Educação Física no Ensino Fundamental I, II e no Ensino Médio” que pude me aprofundar um pouco mais sobre esse fenômeno. Frente ao Estágio I, disciplina concomitante a “Educação Física no Ensino Infantil”, tive o primeiro contato com crianças e seu universo imaginário, observando as atividades desenvolvidas naquele contexto. Essa

experiência me fez ponderar sobre a minha formação, a práxis que envolve o curso de licenciatura, de igual modo me possibilitou pensar se realmente queria a escola como foco de trabalho.

Nesse contexto, tive a feliz oportunidade de o grupo de “Pibidiana” – bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – experiência formativa que me proporcionou acompanhar e desenvolver projetos em escolas públicas de educação básica do município. O PIBID interferiu muito na minha formação acadêmica e docente, mais do que isso, foi primordial porque permitiu-me imergir no ambiente escolar com todas as etapas de ensino, antes mesmo de concluir a graduação. Por intermédio desse Programa, participei também de vários congressos que corroboraram de forma ímpar para o meu entendimento da escola enquanto objeto de estudo, em razão da troca de experiências com outros Pibianos/as e o confronto com as teorizações. Em suma, o PIBID foi uma oportunidade de conhecer o território escolar quando ainda estava em formação inicial, de constatar como a Educação Física é percebida e o que podia fazer para contribuir com a mudança do cenário identificado na época.

Alimentada por todas essas experiências e pelo desejo de dar continuidade a minha formação, participei do Processo Seletivo do Mestrado Profissional em Educação. Depois de aprovada no processo, muitas coisas mudaram em minha vida acadêmica, de maneira específica, o meu projeto de pesquisa. A minha maior afinidade era com o Ensino Fundamental II, porém, o meu orientador tinha como projeto o desenvolvimento de uma proposta didática para o ensino da Educação Física na Educação Infantil.

Embora tivesse tomado contato com essa etapa de ensino na graduação, não havia sido o suficiente para me dar subsídios teórico-metodológicos no enfrentamento dessa nova empreitada. Assim, a disciplina de “Interface entre Jogo, Brincadeira, Brinquedo e Educação” ministrada pelos professores Fábio Pinto Gonçalves dos Reis e Kleber Tüxen Carneiro Azevedo foi de suma importância para constituir e amadurecer o meu objeto de pesquisa. Ao longo do período tive contato com autores como Johan Huizinga (1980), Roger Caillois (1990), João Batista Freire (2002), Tizuko Morchida Kishimoto (2003), Gilles Brougère (1997) e textos do professor Kleber Carneiro (2015). Passei, então, a perceber o fenômeno jogo por um viés pedagógico, psicológico, antropológico, sociológico, dentre outros.

Acrescida à pós-graduação, pude acompanhar a disciplina da graduação “Educação Física no Ensino Infantil”, coordenada pelo professor Fábio. Esse processo envolveu

observação, participação, ministração de aulas, interlocução com o professor e com os/as licenciandos/as envolvidos/as.

Cursar a referida disciplina e ter a experiência como docente voluntária foi de suma importância para desenvolvimento do meu problema de pesquisa, visto que estou me debruçando a refletir sobre a construção de uma proposta pedagógica à Educação Física na Educação Infantil subsidiada pelo aporte da Sociologia da Infância e da Teoria do Jogo. Especificamente, pretendo elaborar os princípios didático-metodológicos para o ensino de práticas corporais a partir da pedagogia do jogo, considerando a singularidade do trabalho com a criança pequena, bem pequena e bebês. Mas, como estabelecer relações entre a Sociologia da Infância e a Teoria do Jogo para pensarmos em uma proposta de Educação Física na Educação infantil?

Para responder a essa indagação realizei inicialmente um levantamento bibliográfico inicial para mapear o que foi produzido até o momento em relação à Educação Física na Educação Infantil, a fim de localizar possíveis propostas elaboradas pelos diversos autores. Para esse fim, desenvolvi uma pesquisa bibliográfica, pois, conforme Chiara, Kaimen (2008), essa abordagem investigativa é utilizada quando o/a pesquisador/a tem a intenção “levantar um conhecimento disponível sobre teorias, a fim de analisar, produzir ou explicar um objeto sendo investigado” (p. 16).

Perscrutei também os principais documentos que norteiam as práticas curriculares na Educação Infantil, haja vista que considero necessário o diálogo com esses materiais na construção da proposta. Após esse levantamento empreendi um esforço epistemológico no sentido de identificar as contribuições da sociologia da infância e das teorizações acerca do jogo, a fim de constituir um aporte referente à organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

O jogo existe em suas manifestações é o baluarte da cultura infantil, sendo que para torná-lo possível é necessária uma motivação interna e a aprendizagem de alguns processos do brincar pelos sujeitos, já que ele não é inato no ser humano. Nas aulas de Educação Física é de crucial importância que o ambiente de jogo seja potencializado e, para isso, Alcides Scaglia e João Batista Freire (2003) defendem que se tenha o bom senso de equilibrar os elementos da ludicidade – gerando prazer - e o trabalho – fomentando a aprendizagem específica. Para isso, o/a professor/a precisa respeitar as características que o evidenciam (lê-se o jogo), não desprezando a cultura lúdica; criando situações de desafio, instigando as crianças por meio de perguntas; não dando respostas prontas e gerando problemas com o

intuito de que elas possam refletir e sanar as proposituras. Segundo Brougère (2011), para que as experiências e as aprendizagens possam acontecer não se deve somente transferir informações à criança, uma vez que é necessário que cada uma experimente a atividade como “co-construtora”, ou seja, que possa inevitavelmente interagir, interpretar, significar e ressignificar à sua maneira

Com base nisso, surge o nosso questionamento sobre quais interfaces epistêmicas existem entre a teoria do jogo e a sociologia da infância? Como essa discussão pode contribuir para elaborarmos princípios didático-metodológicos para subsidiar uma proposta pedagógica à Educação Física da Educação Infantil?

Essa pergunta de pesquisa surgiu após o levantamento bibliográfico inicial desenvolvido por nós à respeito de propostas referentes à Educação Física na Educação Infantil e de ter encontrado poucos materiais que pudessem subsidiar discussões com o enfoque que queríamos desenvolver. Além disso, não localizei nenhuma proposta ‘completa’ (objeto de estudo, objetivo, conteúdo, metodologia e avaliação) que oferecesse os fundamentos didático-metodológicos do trabalho com a Educação Física nessa etapa de ensino a partir da pedagogia do jogo.

Posto isso, o objetivo dessa pesquisa é erigir no que diz respeito aos possíveis diálogos entre a sociologia da infância e a teoria do jogo, visando elaborar uma proposta pedagógica para o referido segmento de ensino, envolvendo aspectos da organização curricular, metodologia e dos processos avaliativos. Na próxima seção apresentaremos o balanço bibliográfico sobre o tema, o que nos ajudou a mapear a produção científica e situar a proposta mencionada em questão.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2010-2020).

As pesquisas definidas como estado do conhecimento tem caráter bibliográfico e permitem o mapeamento das produções científicas de um determinado tema, bem como, favorece a discussão desses materiais para tentar responder quais aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares (FERREIRA, 2002). Além disso, o autor salienta que esse tipo de pesquisa oportuniza verificar também como as dissertações, teses e demais publicações vêm abordando e perspectivando o objeto investigado.

Sendo assim, o objetivo dessa seção é realizar um levantamento cuja temática refere-se à Educação Física na Educação Infantil com o propósito de identificar se os trabalhos estão preocupados em desenvolver propostas pedagógicas para essa área específica. A partir disso, pretende-se simultaneamente constatar se existem lacunas, possibilidades e diferentes olhares sobre o mesmo fenômeno, a fim de que esse mapa de produção possa nos guiar por meio de caminhos já trilhados e favorecer a abertura de novas estradas.

Ao se tratar da produção de conhecimento nesse campo, Wiggers e colaboradores (2015) e Severino (2009) atestam que muito do que foi produzido na esfera da Educação Física é resultado do trabalho de pesquisadores dos programas de pós-graduação, por efeito, isso implica em reconhecê-los como parte importante do exercício do fazer científico. Em linhas gerais, todo esse movimento tem sido imprescindível para o avanço da ciência, causando impacto no âmbito social e educacional.

Realizar um levantamento das produções de conhecimento sobre Educação Física na Educação Infantil é uma tarefa desafiadora devido à abrangência das áreas de estudo e pela dificuldade em fazer recortes no processo. Trata-se de realizar um delineamento conscienciosamente elaborado considerando a busca por trabalhos já desenvolvidos, a adequação e avaliação do que foi cientificamente produzido em uma área de estudo, conforme apontado por Sampaio e Mancini (2007).

Em face ao exposto, para a realização da pesquisa iremos utilizar os critérios propostos por Rosana Ferreira Sampaio e Marisa Cota Mancini (2007) e que servirão como norteadores dessa revisão. As autoras discorrem sobre a utilização dos dados produzidos pela literatura referente a um tema, tendo em vista unir informações de estudos que foram realizados

separadamente. Essas pesquisas podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, auxiliando as investigações futuras (SAMPAIO; MANCIN, 2007).

Para que a revisão possa acontecer, Sampaio e Mancin (2007, p. 8) sugerem que o processo seja dividido em cinco fases, a saber:

- 1-Definir a pergunta;
- 2-Buscar evidências científicas;
- 3-Revisar e selecionar os conteúdos
- 4-Analisar a qualidade metodológica dos estudos;
- 5-Apresentar os resultados.

Como proposto pela primeira fase, nossa pergunta de partida será: o que foi produzido academicamente em língua portuguesa – dissertações e teses – localizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre os anos de 2010-2020, utilizando-se os descritores específicos: “Educação Física na Educação Infantil”, “Educação Física Infantil”, “Educação Física com a Educação Infantil” e “Educação Física para Educação Infantil”?

Inicialmente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram encontrados 830 (oitocentos e trinta)⁴ resultados assinalando o item “Todos os Campos”. Ao direcionarmos a busca para “Títulos”, foram identificados 62 (sessenta e dois) resultados. Após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, 31 trabalhos foram selecionados à pesquisa e os demais foram descartados, uma vez que não possuíam relação direta com o nosso tema central.

Logo abaixo será apresentado um quadro que evidenciará o levantamento das produções acadêmicas que serão analisadas.

⁴ Conforme levantamento realizado em Abril de 2021.

Tabela 1 - Dissertações e Teses encontradas

	Título	Autor/a	Palavras-chave	Ano	Nível	Programa	Instituição	UF
1	O lugar da Educação Física na Educação Infantil	MARTINS, Rodrigo Lema del Rio	Educação Física. Educação Infantil. Documentos orientadores. Produção acadêmico-científica. Formação inicial. Discursos docentes	2018	Doutorado	Programa de Pós-Graduação em Educação Física	Universidade Federal do Espírito Santo	ES
2	Educação Física Escolar na Educação Infantil: a formação em questão	DUDECK, Tamara Suellen	Formação de professores. Educação física. Educação infantil	2014	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação Física	Universidade Federal do Mato Grosso	MT
3	O diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física.	SOARES, Daniela Bento,	Interdisciplinaridade; Movimento; Educação Física; Educação Infantil.	2015	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação Física	Universidade Estadual de Campinas	SP
4	Forma Escolar, Educação Física e Educação Infantil: (Im)Pertinências	ROCHA, Maria Celeste	Educação Infantil. Educação Física. Forma Escolar. Pedagogia da Infância.	2011	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal do Espírito Santo	ES

						Física		
5	A docência em Educação Física na Educação Infantil: a (re)construção de práticas de formação continuada	FRANCELINO, Kenia dos Santos	Práticas de Formação Continuada. Educação Física. Educação Infantil.	2010	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação Física	Universidade Federal do Espírito Santo	ES
6	Referenciais prescritos para a Educação Infantil: diálogos com o professor de Educação Física	MOREIRA, Priscyla Simões Sousa	Educação Física. Educação infantil. Documentos oficiais.	2012	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação Física	Universidade Federal do Espírito Santo	ES
7	O jogo na educação física da educação infantil: usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES	KLIPPEL, Marcos Vinicius	Educação Física. Educação Infantil. Jogo. Usos e apropriações. Cotidiano escolar.	2013	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação Física	Universidade Federal do Espírito Santo	ES
8	A Inserção do Professor de Educação Física na Educação Infantil no Estado do Espírito Santo	RODRIGUES, Karolina Sarmento	Educação Física. Educação infantil. Espírito Santo. Políticas públicas.	2015	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal do Espírito Santo	ES

						Física		
9	A Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES: Os saberes docentes e a prática pedagógica.	PERINI, Rosiléia	Saberes docentes. Prática pedagógica. Educação Física. Educação infantil	2016	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação Física	Universidade Federal do Espírito Santo	ES
10	As Produções Culturais das Crianças como eixo de articulação Curricular da Educação Física com a Educação Infantil	ZANDOMÍNEGUE, Bethânia Alves Costa	Educação Física. Educação Infantil. Composição Metodológica. Cultura Popular.	2018	Doutorado	Programa de Pós-Graduação em Educação Física	Universidade Federal do Espírito Santo	ES
11	Brincar, corpo e movimento na educação infantil pelo olhar de alguns pesquisadores da educação física.	SILVA, Alessandra Cacenot da	Educação Física. Educação Infantil. Criança. Infância. Brincar. Corpo. Movimento.	2018	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação Física	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	RS
12	A organização da educação física na educação infantil no DEI/CEPAE/UFG	MARTINS, Poliana Carvalho	Ensino. Educação Física. Educação infantil	2019	Mestrado	Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (CEPAE)	Universidade Federal de Goiás	GO

13	Corpo(s) em movimento na Educação Física Infantil: contribuições na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica	LIMA, Deivide Telles de	Educação Física Infantil. Corpo em movimento. Pedagogia Histórico-Crítica.	2019	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica	Universidade Estadual Paulista	SP
14	O lugar pedagógico da Educação Física na Educação Infantil: saberes (re)construídos na formação continuada do PAIDÉIA/UFRN	CAPISTRANO, Naire Jane	Formação continuada de professores/as. Educação Infantil . Educação Física	2010	Doutorado	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	RN
15	Dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil: um olhar a partir das práticas pedagógicas com a Educação Física	GUIMARÃES, Vanessa	Infância. Cotidiano. Práticas Pedagógicas. Currículo. Formação docente	2018	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação Física	Universidade Federal do Espírito Santo	ES
16	A valorização das produções culturais das crianças nas mediações pedagógicas do professor de Educação Física na Educação Infantil	SCOTTÁ, Bianca Andreatta	Produções culturais. Mediações pedagógicas. Educação Física. Educação Infantil.	2018	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação Física	Universidade Federal do Espírito Santo	ES
17	Educação Física na Educação Infantil: Ensino	FERREIRA, Maria Clemência Pinheiro	Teoria histórico-cultural, ensino e	2010	Mestrado	Educação	Pontifícia Universidade	GO

	do Conceito de movimento corporal na perspectiva Histórico-Cultural de Davydov	de Lima	aprendizagem. Conceito de movimento Corporal. Educação Física na Educação Infantil.				Católica de Goiás	
18	A função do professor de Educação Física na Educação Infantil: um estudo com pesquisadores egressos do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR	SUOTA, Camila.	Função docente. Educação Infantil. Educação Física	2019	Mestrado	Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal do Paraná	PR
19	Prática Pedagógica da Educação Física na Educação Infantil: uma análise dos portfólios do Projeto <i>Educação Com Movimento</i> no Distrito Federal	SILVEIRA, Emanuelli Ramos da	Educação Física. Educação Infantil. Prática pedagógica. Infância. Currículo. Portfólio.	2019	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação Física	Universidade de Brasília	DF
20	Prática Docente em Educação Física Infantil: reflexões com a Interdisciplinaridade e a Fenomenologia	BARBOSA, Felipe Soligo	Prática Docente. Educação Física Infantil. Interdisciplinaridade. Fenomenologia.	2016	Doutorado	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	MS
21	Educação Física na Educação Infantil: ambiente e materiais como recursos	RAMIREZ, Geovane Silva	Educação Física. Educação Infantil. Processo Pedagógico. Lactentes. Abordagem	2019	Mestrado	Faculdade de Educação Física	Universidade Estadual de Campinas	SP

	pedagógicos para bebês.		interdisciplinar do conhecimento na educação.					
22	A Educação Física na Educação Infantil do Distrito Federal: uma experiência em construção.	LEMOS, Graciele Pereira	Educação Física. Educação Infantil. SEDF. PECM.	2019	Mestrado	Programa de Pós Graduação em Educação Física	Universidade de Brasília	DF
23	As abordagens de ensino na educação (física) infantil: contribuições para professores na perspectiva crítico-emancipatória considerando a sustentabilidade.	VIDA, Ivo Guilherme	Educação (Física) Infantil. Abordagem crítico-emancipatória. Sustentabilidade.	2018	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica	Universidade Estadual Paulista	SP
24	O trabalho docente na Educação Infantil: os desafios na relação entre professor de Educação Física e professor de Educação Infantil	RECCO, Kethylin Viotto	Educação Infantil. Trabalho Docente. Cultura Colaborativa. Educação Física Escolar.	2014	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Estadual Paulista	SP
25	Educação Física na Educação Infantil: influência de uma Unidade de Ensino de um Programa de Educação	LOBO, Leonardo Moreira	Educação Física Escolar. Desenvolvimento Motor. Habilidades Motoras Básicas	2017	Mestrado	Escola de Educação Física e Esporte	Universidade de São Paulo	SP

	Física no desenvolvimento motor dos alunos de uma escola de Educação Infantil do município de São Paulo							
26	Educação Física na Educação Infantil: um estudo sobre a formação de professores em Educação Física	GOMES, Manoel dos Santos	Formação de Professores. LDBEN. Reformas Educacionais. Educação Física. Educação Infantil.	2012	Doutorado	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal de Santa Catarina	SC
27	A Educação Física na Educação Infantil e as relações de gênero: educando crianças ou meninos e meninas?	MARIANO, Marina	Educação Física. Gênero. Educação Infantil. Escola.	2010	Mestrado	Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física	Universidade Estadual de Campinas	SP
28	O lugar pedagógico da Educação Física na Educação Infantil: saber (re)construídos na formação continuada do Paidéia/UFRN	CAPISTRANO, Naire Jane	Formação Continuada de Professores/as. Educação Infantil. Educação Física	2010	Doutorado	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	RN
29	Professores de Educação Física na Educação Infantil: dificuldades, dilemas e possibilidades	QUARANTA, Silvia Cinelli	Educação Física. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Praia Grande.	2015	Mestrado	Programa de Mestrado em Educação	Universidade Católica De Santos	SP
30	Educação Física,	MACHADO,	Educação Infantil.	2019	Mestrado	Programa	Universidade	RS

	Educação Infantil e Inclusão: repercussões da formação inicial	Valesca Felix	Educação Física. Inclusão Escolar			de Pós-Graduação em Educação Física	Federal de Santa Maria	
31	Jogos Tradicionais nas aulas de Educação Física Infantil: possibilidades pedagógicas	BERNARDI, Veridiana Desordi	Jogos Tradicionais. Experiência. Educação Infantil. Educação Física	2017	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação Física	Universidade Federal de Santa Maria	RS

Como se pode notar, dentre os trinta e um trabalhos identificados registramos:

Teses	6
Dissertações	25

Quanto aos programas de Pós-Graduação envolvidos:

Programas de Pós Graduação em Educação Física	19
Programas de Pós Graduação em Educação	8
Docência para Educação Básica	2
Ensino na Educação	1
Escola e Educação Física e Esporte	1

Outra análise que é possível ser feita é a partir das palavras-chave que possuem constância nos trabalhos, sendo possível existir relações com esta pesquisa ou não. Vinte e oito trabalhos trazem as palavras “Educação Física” e “Educação Infantil”, dessa forma, a maioria se encontra de acordo com nosso propósito e apenas um trabalho que traz “Educação Física na Educação Infantil”.

Ao buscarmos trabalhos que possuem maior proximidade com a pesquisa, foi possível encontrar 19 estudos que possuem maior alinhamento, de tal modo que para uma maior visualização e aprofundamento essas produções serão apresentadas a partir de agora.

O trabalho desenvolvido por Rodrigo Lema Del Rio Martins (2018) intitulado de “*O lugar da Educação Física na Educação Infantil*” é uma tese de doutoramento que teve como objetivo encontrar conexões entre Educação Física e Educação Infantil. Em sua hipótese, o autor defende que há um distanciamento entre os documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas e as produções de conhecimento que abarcam a Educação Física e Educação Infantil. Além disso, essa disparidade encontra-se também nas ementas dos cursos de graduação em Educação Física de instituições públicas que tematizam a Educação Infantil e nos discursos dos professores e professoras da área que atuam nas redes públicas das capitais do Brasil.

A elaboração desse material conciliou dois diferentes métodos de pesquisa, quais sejam: a pesquisa documental-bibliográfica e a pesquisa descritivo-interpretativa. Após a análise dos dados, o pesquisador pôde concluir que há uma dissonância entre os documentos que legitimam a Educação Física, as produções científicas, curriculares e os discursos em

relação ao lugar da Educação Física na Educação Infantil, haja vista que são permeados por tensões e dilemas.

Na dissertação “*Forma Escolar, Educação Física e Educação Infantil: (im)pertinências*”, Maria Celeste Rocha (2011) buscou refletir sobre questões que permeiam a Educação Física e sua função na instituição de Educação Infantil. Para tal, estabeleceu diálogos com (ARENDDT, 1990), (ROCHA, 1998) e a Teoria da Forma Escolar (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001), a fim de entender a visão dos professores regentes quanto à inserção de um/uma professor/a especialista. Para os dados coletados, a pesquisadora utilizou-se de entrevistas semiestruturadas com professoras regentes, especialistas em Educação Física e pedagogas de instituições de Educação Infantil do Município de Vitória/ES. Ela levantou questões que precisam ser consideradas quanto à especificidade da Educação Física enquanto componente curricular da Educação Infantil, constatando que o lugar da nossa área na instituição à criança pequena ainda é um tema bastante polêmico. Posto que os professores em ambas as especialidades não sabiam muito bem sobre as singularidades dos papéis do corpo e da prática pedagógica no contexto investigado. É preciso registrar que haviam argumentos defendendo e contestando a inserção da Educação Física na Educação Infantil.

Ao analisar a dissertação de Priscyla Simões Sousa Moreira (2012) intitulada de “*Referenciais prescritos para Educação Infantil: diálogos com o professor de Educação Física*” constatou-se que sua intenção era estudar os documentos que legitimavam (à época) a Educação Física enquanto componente curricular do segmento em questão. A autora teve o intuito de desvelar quais são as concepções de criança, infância, Educação Física e Educação Infantil presentes nas referidas diretrizes, quais sejam: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e Educação infantil: um outro olhar (2006). A pesquisadora utilizou como metodologia o estudo bibliográfico e para coleta do material empírico o instrumento entrevistas-narrativas. A partir do seu levantamento pôde identificar que os professores de Educação Física utilizavam com maior representatividade o “Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil” e o “Educação infantil: um outro olhar”. Constatou ainda que as suas concepções de infância, criança e educação infantil estavam alinhadas com o que propunham tais documentos oficiais, dialogando de forma coesa com as prescrições municipais e nacionais.

Já Marcos Vinicius Klippel (2013) em sua dissertação, cujo o título foi “*O Jogo na Educação Física da Educação Infantil: usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES*”,

analisou como os professores/as, alunos/as se apropriaram do jogo no contexto escolar buscando refletir sobre as mediações pedagógicas, os seus usos na prática escolar, além das possibilidades e desafios. Klippel (2013) utilizou como pressuposto metodológico a entrevista semiestruturada e a observação com os registros em um diário de campo. Em suas análises anotou que não havia planejamento às práticas pedagógicas, por isso, os docentes utilizavam-se do jogo de maneira intuitiva ou subsidiados pela abordagem desenvolvimentista. Quando esse fenômeno aparecia como conteúdo ou metodologia, centrava-se nas determinações do professor, por efeito as crianças apenas reproduziam o que era previamente solicitado. Ademais, quando o jogo não era a atividade central das aulas, as crianças de forma artilosa criavam jogos paralelos e incorporam elementos lúdicos às suas ações.

Além disso, não foi identificado um direcionamento pedagógico sistemático nas aulas observadas, pois as crianças se reinventavam e criavam jogos segundo seus interesses. Por fim, quanto à participação das crianças no jogo, o pesquisador concluiu que as ações autônomas se manifestavam de forma mais assertiva quando elas se encontravam longe dos professores, isso evidencia a importância do protagonismo infantil.

Karolina Sarmiento Rodrigues (2015) em sua dissertação *“A inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil no Estado do Espírito Santo”* buscou relacionar as diretrizes pedagógicas da Educação Física com a inserção dos professores na rede pública do seu estado. A pesquisadora utilizou-se da metodologia de Análise Crítica Documental para investigar os ordenamentos relacionados à Educação Infantil nacional no que tange aos avanços históricos e as motivações para inclusão do componente no ambiente educativo. Pelo seu levantamento foi possível perceber que 62% dos municípios do Espírito Santo inseriram a Educação Física no contexto escolar, ao passo que isso se justifica, segundo a autora, pelo fato da presença de cursos de graduação em Educação Física nos municípios supracitados. A autora adverte sobre a importância de se romper com a ideia de que a inserção da referida disciplina na Educação Infantil possa ocasionar a fragmentação do conhecimento naquele contexto institucional. Por fim, ela sugere que uma possibilidade de problematizar essa perspectiva é investir na formação inicial e continuada de professores para atuação ética e responsável na Educação Infantil.

Bethânia Alves Costa Zandomínegue (2018) em sua tese de doutoramento cujo título é *“As Produções Culturais das crianças como eixo de articulação curricular da Educação Física com a Educação Infantil”* teve como objetivo analisar os documentos oficiais e o que foi cientificamente produzido na Educação Física no que se diz respeito à cultura popular,

como isso se estabelece nas dinâmicas curriculares e o que as crianças estão desenvolvendo diante das mediações pedagógicas. Como metodologia científica, a autora combinou análise documental, etnografia e pesquisa-ação. Pela análise documental tomou contato com referências sobre infância, cultura e educação e correlacionou isso com o cotidiano educacional das crianças, fomentando propostas. Por intermédio da etnografia conheceu melhor os pequenos, suas expressões, suas práticas e estabeleceu diálogos no que concerne à ampliação e a promoção de experiências com eles. A autora concluiu que o importante na Educação Infantil é um trabalho colaborativo do/a professor/a com a criança, uma vez que as manifestações infantis devem ser o centro das propostas educativas, em especial, as produções culturais.

Em outro trabalho, Alessandra Cacenot da Silva (2018) na dissertação *“Brincar, Corpo e Movimento na Educação Infantil pelo olhar de alguns pesquisadores da Educação Física”* buscou analisar as relações axiológicas e conceituais entre a Educação Física e a Educação Infantil. Silva (2018) pesquisou temáticas como: infância, criança, Educação Física, Educação Infantil, corpo, movimento e o brincar; desse modo, pôde diagnosticar que a centralidade das concepções de criança e infância é o ponto comum considerando as diferentes perspectivas segundo vários autores.

Assertivamente, a pesquisadora ainda expõe que de forma geral todos/as pesquisadores/as criticam a escolarização da Educação Infantil, tendo em vista que é um espaço-tempo de interação e do brincar. A autora finaliza ressaltando o expressivo valor que a Educação Física tem na Educação Infantil devido ao volume de produções e projetos desenvolvidos que se relacionam às temáticas corporais. Convida-nos, por fim, a refletir sobre a problemática da centralização do conhecimento no adulto, haja vista que, quase sempre, ele não compreende o tempo, a individualidade e as necessidades de cada criança.

Localizamos também a dissertação de Deivide Telles de Lima, que fora publicada em 2019, com o título *“Corpo(s) em movimento na Educação Física Infantil: contribuições na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica”*. O objetivo desse trabalho foi analisar o ensino da Educação Física na Educação Infantil por meio da percepção de professores atuantes nesse segmento de ensino. Para tanto, o autor utilizou os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica considerando toda a sua contribuição na relação escola – sociedade. Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizada uma revisão da literatura abordando os conhecimentos/saberes inerentes às práticas pedagógicas na Educação Infantil, correlacionando-os com os saberes específicos da Educação Física. O resultado dessa

pesquisa apontou a necessidade de um aprofundamento nas discussões sobre as intenções docentes no ensino da Educação Física, razão pela qual se deve superar práticas desorganizadas e com pouca intencionalidade, ou ainda, àquelas baseadas no desenvolvimento biológico/motor das crianças. Os dados revelaram também que os professores entrevistados utilizavam-se de jogos e brincadeiras como conteúdos prioritários, porém, o que prevalecia era o trabalho com as capacidades físicas e motoras das crianças. Em relação a materialização das aulas, alguns aspectos foram recorrentes, isto é: a falta de estrutura das escolas, materiais pedagógicos e composições de justificativas para ausência de fundamentação teórico-prática nas aulas, inúmeras envolvendo a formação inicial.

Já Vanessa Guimarães (2018) em sua dissertação *“Dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil: um olhar a partir das Práticas Pedagógicas com a Educação Física”* pôde identificar e analisar as práticas pedagógicas empreendidas no cotidiano de um CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil, evidenciando suas tensões, desafios e dinâmicas curriculares. Para alcançar o proposto, a pesquisadora utilizou-se da Pesquisa-Ação Colaborativa, observação participante, entrevista semiestruturada, enunciações, narrativas, registros imagéticos, audiovisuais, desenhos e redes sociais como procedimento. Após o processo colaborativo, a autora chegou à conclusão de que houve uma mudança na dinâmica escolar segundo a qual as práticas pedagógicas aconteciam de forma desconexa e isoladas, passando a serem integradas e formativas. A autora acrescenta ainda a importância de se escutar as diferentes formas de expressão da criança, pois é um dos caminhos para dar sentido à experiência da Educação Física na/da Educação Infantil.

Foi analisado também o trabalho escrito por Bianca Andreatta Scottá (2018), cujo título é *“A valorização das Produções Culturais das Crianças nas mediações pedagógicas do professor de Educação Física com a Educação Infantil”*. A autora buscou focalizar como as produções culturais das crianças podem ser o ponto de partida para pensarmos a mediação pedagógica na Educação Física com elas. A referida pesquisadora utilizou-se da pesquisa bibliográfica e da narrativa (auto) bibliográfica, sendo que a primeira foi usada para que ela produzisse o estado da arte sobre as publicações dos periódicos, anais, teses e dissertações em torno da Educação Física na Educação Infantil e a segunda serviu para dar visibilidade às práticas pedagógicas dos professores de Educação Física. A autora observou que os professores reelaboravam as intenções das suas propostas pedagógicas, rearranjando materiais e valorizando as experiências anteriores das crianças. Ao findar a investigação, Scottá (2018) concluiu que os docentes necessitam ter uma postura sensível e habilidade para interpretar as

manifestações culturais das infâncias no que tange ao tempo e o espaço, a fim de que possam valorizar o poder imaginativo e criativo das crianças fazendo valer os seus direitos.

A pesquisadora Emanuelli Ramos da Silveira (2019) em sua dissertação cujo título é *“Prática Pedagógica da Educação Física na Educação Infantil: uma análise dos portfólios do Projeto Educação Com Movimento no Distrito Federal”* buscou analisar as práticas pedagógicas de professores de Educação Física na Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal, que dizem respeito ao Projeto Educação com Movimento. Utilizando-se de uma abordagem qualitativa (documental), a autora analisou os documentos considerados oficiais da educação do Distrito Federal e ainda os portfólios produzidos pelos professores, haja vista que representam o registro da prática pedagógica desenvolvida por eles. Com base no que foi analisado, a pesquisadora pôde constatar que o “Currículo em Movimento da Educação Infantil” outorga a infância a partir da perspectiva da Sociologia da Infância. Além disso, suas orientações foram pautadas nos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e no Projeto Educação com Movimento na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No escopo de interpretação do material, a autora constatou que a intervenção pedagógica proposta era pautada na cultura corporal, reconhecida como objeto de estudo da Educação Física, sendo que propunha o jogo como possibilidade pedagógica para a aprendizagem da consciência corporal pelas crianças.

Já Manoel dos Santos Gomes (2012) em sua tese de doutoramento, cujo título é *“Educação Física na Educação Infantil: um estudo sobre a formação de professores em Educação Física”* constrói sua pesquisa documental utilizando como marco inicial a segunda metade da década de 1990. Isso porque considerou a elaboração de documentos advindos do Estado em que tornava a Educação Física um componente curricular obrigatório tanto da Educação Infantil quanto nas demais etapas de ensino da Educação Básica, sobretudo, quando da promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)* de 1996. O estudo aprofunda suas análises em documentos pós-LDBEN e no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia, buscando entender como é a formação de professores cujo foco refere-se à Educação Infantil. O autor conclui sua tese afirmando que não há um aprofundamento adequado quanto à especificidade do trabalho com crianças na Educação Física, mesmo buscando seguir o que é determinado por lei. Em face disso, ele afirma ser necessário um investimento consciencioso na formação de professores no que concerne à Educação Infantil, assim como, destaca a necessidade da ampliação dos

conhecimentos que compõem os estudos direcionados às crianças pequenas, bem pequenas e os bebês.

Ao analisarmos dissertação de Silvia Cinelli Quaranta (2015), “*Professores de Educação Física na Educação Infantil: dificuldades, dilemas e possibilidades,*” constatamos que a pesquisadora busca, a partir de suas observações após anos de trabalho na orientação de professores de Educação Física na Educação Infantil, entender como eles percebem suas práticas pedagógicas e o papel do componente curricular na etapa de ensino. Embora seja fundamental o trabalho com a corporeidade na Educação Básica, não é oficializada juridicamente a presença do especialista e isso gera discussões formativas, legais, sociais e conceituais.

A autora optou por uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizando-se de questionários e entrevistas com professores de Educação Física de escolas municipais do município de Praia Grande (São Paulo) com o intento de investigar e conhecer as dificuldades enfrentadas na Educação Infantil, compreender os dilemas da formação inicial e assinalar as práticas pedagógicas desenvolvidas. Ao finalizar a pesquisa, Quaranta (2015) concluiu que os professores, apesar de não se sentirem preparados para mediar experiências corporais na Educação Infantil, a maioria conseguiu superar suas dificuldades identificadas por meio da formação continuada, do diálogo com colegas e trabalho em equipe. As principais barreiras apresentadas pelos professores foram à precária formação inicial (muitas vezes desvinculada da realidade), a falta de investimento das instituições formadoras no que diz respeito a Educação Infantil e a carência de conhecimento sobre criança. Além disso, identificou que os gestores/construtores pouco consideravam a Educação Física e o professor no momento de estruturar os espaços para o brincar e o se movimentar. Contudo, a pesquisadora defende que os obstáculos da formação inicial podem ser pautados com a experiência, o estudo e a percepção sensível da criança em todo o seu modo de ser.

Já a tese de Felipe Soligo Barbosa (2016) cujo título é “*Prática Docente em Educação Física Infantil: reflexões com a interdisciplinaridade e a fenomenologia*” busca analisar a prática docente dos professores de Educação Física na Educação Infantil por meio de suas ações integradas às linguagens simbólicas das crianças. Para tanto, o autor utiliza do pensamento filosófico que retoma a importância dos fenômenos (fenomenologia) enquanto caminho metodológico com o intento de compreender a realidade, culminando na construção da hermenêutica.

Foram entrevistados seis professores visando descobrir às ações das crianças na relação com suas propostas pedagógicas, concluindo o autor que a Educação Física inicia-se no planejamento (nos planos e rotinas), razão pela qual as intervenções precisam ser pensadas com e para as crianças.

A dissertação desenvolvida por Ivo Guilherme Vida (2018) intitulada de “*As abordagens de ensino na Educação (física) Infantil: contribuições para professores na perspectiva crítico-emancipatória considerando a sustentabilidade*” buscou evidenciar como decorre a prática pedagógica dos professores de Educação (Física) Infantil, em um município no interior de São Paulo. Para isso, o pesquisador fez uma revisão da literatura referente à infância, escola e Educação Física Infantil, bem como, sobre sustentabilidade, Educação Ambiental e práticas sustentáveis na Educação Física.

Por meio de um grupo focal e entrevista com quatro professores, os envolvidos se reuniram para aprofundar os conhecimentos sobre as abordagens teóricas da Educação Física. Pela pesquisa, Vida (2018) pôde evidenciar que os professores participantes não tiveram em sua formação inicial disciplinas que abordassem as metodologias de ensino, o que comprometia as intervenções realizadas nas instituições educativas pesquisadas. Em relação à sustentabilidade, os professores reconheceram a importância do tema em suas aulas, porém, segundo eles, não tiveram formação adequada para problematizar o mencionado conteúdo na escola. Por fim, o autor afirma a necessidade de formação continuada para os professores de maneira crítica e reflexiva, propondo como caminho a abordagem crítico-emancipatória na Educação (Física) Infantil.

A dissertação de Camila Suota (2019) intitulada de “*A função do professor de Educação Física na Educação Infantil: um estudo com pesquisadores egressos do programa de Pós-graduação em Educação da UFPR*”, reuniu pesquisadores de Educação Física na Educação Infantil egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR) e do Grupo de pesquisa Educamovimento – NEPIE/UFPR com o objetivo de responder qual a função da docente generalista e do professor (especialista) de Educação Física na Educação Infantil. A autora discorre sobre a conquista histórica e o avanço na legislação no que tange a compreensão da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório nas instituições de criança pequena. Com base no referencial teórico da pesquisa, a autora defende que a função da generalista, mais do que a transmissão de conhecimento, é oportunizar condições às crianças terem acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade. E conclui que o papel do professor de Educação Física na

Educação Infantil é favorecer o acesso à “linguagem do movimento”, levando em conta os elementos da cultura infantil e as práticas corporais por meio de relações educativas.

Giovane Silva Ramirez (2019) em sua dissertação *“Educação Física na Educação Infantil: ambiente e materiais como recursos pedagógicos para bebês”* tinha como inquietação principal como promover um ambiente seguro e atraente com materiais diversos à exploração sensorial e motora de bebês? Para isso, o autor buscou estudar as possibilidades do ambiente e de materiais para eles, utilizando-se da análise qualitativa descritiva (diário de campo e registro de fotografias e filmagens) e da pesquisa-ação. O trabalho envolveu 87 bebês entre seis e 24 meses de idade e 20 professoras, em um berçário de uma Universidade Estadual no interior do estado de São Paulo.

Foi possível constatar que o professor de Educação Física, por intermédio de propostas interdisciplinares, pôde proporcionar aos bebês que se relacionassem com seus movimentos, ampliando os diversos sentidos e significados do próprio corpo. Nesse sentido, é necessário que o professor opte, evidentemente, por propostas que levem em consideração as características individuais de cada bebê. Para atrair a atenção deles, sugere-se oferecer materiais com diferentes cores, formatos, texturas, tamanhos e/ou sons, considerando aspectos de funcionalidade, higiene e segurança.

Na esteira de análise, localizamos também a tese de Naire Jane Capistrano (2010) com o título *“O lugar pedagógico da Educação Física na Educação Infantil: saberes (re)construídos na formação continuada do Paidéia/UFRN”* na qual o objetivo era analisar a perspectiva de professores/as cursistas que atuam na Educação Infantil acerca da formação continuada proposta pelo Paidéia/UFRN, tendo como foco os saberes relacionados à Educação Física. E ainda, quais os interesses e expectativas motivaram a participação no curso de formação, como se apropriaram da proposta e qual avaliação fizeram.

Como perspectiva metodológica o autor assumiu a abordagem qualitativa e a estratégia descritivo-interpretativa, combinando instrumentos como questionário, entrevista semiestruturada e análise documental, de igual modo contou com a participação de 23 professores. Após o processo colaborativo, a pesquisadora chegou à conclusão de que há a necessidade de qualificação na formação docente, aprimoramento da prática educativa e ampliação das trocas na escola.

Por fim, o último trabalho analisado foi a dissertação de Veridiana Desordi Bernardi (2017) intitulada de *“Jogos Tradicionais nas aulas de Educação Física Infantil: possibilidades Pedagógicas”* cuja inquietação científica se baseava na seguinte pergunta:

quais as possibilidades pedagógicas para desenvolver o conteúdo/conhecimento Jogos Tradicionais nas aulas de Educação Física na Educação Infantil? Para isso, a autora utilizou-se da pesquisa participante, observação participante, diário de campo e registro dos acontecimentos por intermédio de imagens, a fim de repensar a prática docente e a possibilidade de trabalhar os jogos tradicionais nas aulas, potencializando a cultura local, regional, nacional e mundial. Bernardi (2017) destaca que o projeto só obteve êxito porque contou com o acolhimento e apoio da escola, ao passo que os docentes compreenderam que há inúmeras possibilidades do jogo tradicional ser inserido no currículo da Educação Física na Educação Infantil.

Após analisar essas dissertações e teses, foi possível constatar que grande parte do que foi produzido nesse interstício teve como aporte metodológico a abordagem qualitativa. Em suma, os pesquisadores utilizaram-se de fontes documentais, pesquisas descritivo-interpretativas, entrevistas semiestruturadas, narrativas, estudos bibliográficos, estudo com o cotidiano e, em alguns casos, outros recursos como observação, etnografia, pesquisa-ação e questionários.

Para além das questões referentes às abordagens metodológicas, notamos que alguns temas se fizeram mais presentes, assim, buscaremos aprofundá-los.

Para que houvesse um maior rigor metodológico, utilizamos a Análise Temática, que segundo Gomes (2002) e Minayo (2004) é uma possibilidade de abordagem mais flexível, que fornece informações ricas, detalhadas e complexas em suas análises dos dados. Além disso, a análise temática pode ser aplicada a uma ampla gama de interesse e tópicos da pesquisa.

Assim sendo, ela compreende três etapas, conforme os mesmos autores: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Para que os temas fossem gerados, os dados foram analisados de forma interpretativa, a partir de um processo de codificação e leitura das dissertações e teses, onde os excertos mais relevantes foram agrupados em temas e finalmente os dados foram articulados com os referenciais teóricos da pesquisa, a fim de que pudesse proporcionar respostas, caminhos e elucubrações para a pesquisa.

A seguir apresentamos uma figura representando isso:

Figura 1 - Construção das Categorias Temáticas



Fonte: Os Autores (2021)

A primeira dessas categorias diz respeito à inquietação dos autores e autoras sobre o lugar da Educação Física, seus significados e funções enquanto componente curricular na Educação Infantil (MARTINS, 2018; DUDECK, 2014; MOREIRA, 2012; SUOTA, 2019). Assim, há indagações muito pertinentes na pesquisa de Martins (2018) quanto à necessidade da Educação Física extrapolar a Base Nacional Comum Curricular em relação aos pressupostos gerais para Educação Infantil, uma vez que eles deveriam acontecer em cada unidade de ensino, considerando as singularidades dos sujeitos e os contextos do trabalho. Contudo, há um engessamento dos objetivos de aprendizagens destinados aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, o que acaba inviabilizando a presença da Educação Física na medida em que obscurece a especificidade dessa subárea.

O mesmo pesquisador faz ainda uma análise crítica quanto às publicações na área da Educação Física que se direcionam à Educação Infantil, pois o que hegemonicamente se encontra são materiais com viés biologicista. Elucida, ainda, que autores como Tani (2008) e Manuel (2008) defendem a importância de estudos sobre comportamento motor à área, porém, esses aspectos deveriam estar articulados com a dimensão sociocultural.

Martins (2018) aponta que a transição entre a concepção de criança sob o prisma desenvolvimentista e a compreensão mais sociológica da infância representa um marco para a Educação Infantil enquanto etapa de ensino, uma vez que os estudiosos passaram a reconhecer o protagonismo infantil e a cultura produzida por elas.

Há ainda uma crítica à preparação profissional, de modo que a licenciatura em Educação Física não se detêm à formação de professores para a etapa de ensino, o que corrobora com o surgimento de poucas propostas qualificadas. Essa também foi a inquietação de Dudeck (2014), pois, segundo ela, existe um abismo no processo inicial da Educação Física com relação à infância e a Educação Infantil que precisa ser preenchido.

Foi realizado também uma análise sobre o lugar da Educação Física a partir de uma perspectiva histórica sobre as discussões pedagógicas que aconteceram no final do século XIX e na primeira metade do século XX. Tradicionalmente não existiam cursos de Educação Física que buscassem aprofundar conhecimentos sobre a infância, por isso que a formação foi constituída superficialmente, contribuindo para que o professor fosse considerado responsável apenas pelo “divertimento” da criança. Acrescenta a autora que esse “enfoque recreacionista” reforçou os estereótipos criados em torno do professor desse componente curricular, porque o concebia a imagem de um “aplicador de brincadeiras”.

Moreira (2012) faz uma reflexão sobre esses estereótipos e estigmas que a Educação Física e seus atores construíram ao longo da história, apropriando-se dos estudos de Sayão (1996, 1999). Ela advoga que a inserção da Educação Física, enquanto componente curricular na Educação Infantil, ocasiona uma fragmentação no processo de conhecimento da criança, por efeito, cria uma hierarquização entre os profissionais ao estabelecer o binarismo “especialistas x generalistas”. De tal maneira que “[...] tradicionalmente não há, nos cursos de licenciatura em Educação Física, uma preocupação em formar professoras para intervirem na educação de zero a seis anos” (SAYÃO, 1999, p. 223). Para a autora, a Educação Infantil deveria se configurar como um espaço-tempo no qual as crianças teriam de ser cuidadas e educadas por profissionais qualificados aptos para atender as suas necessidades.

Em contrapartida, Eliana Ayoub (2001) propõe-se a pensar sobre as possíveis contribuições da Educação Física para a Educação Infantil e discorda da concepção de Sayão (1999) quanto à presença do professor especialista e a possível fragmentação do conhecimento, conseqüentemente a hierarquização dos profissionais. Para ela, se os profissionais assumissem uma postura de educadores que trabalham em parceria com os outros envolvidos, todos contribuiriam para enriquecer os processos educativos das crianças. Afirma que a linguagem corporal é uma especificidade da Educação Física, não uma prioridade, pois deve ser abordada em outros momentos formativos da criança. Sinaliza ainda que a Educação Física na Educação Infantil pode contribuir positivamente na educação da criança pequena, “desde que sua presença seja compreendida como uma possibilidade de

desenvolvimento de trabalhos em parceria, sem hierarquizações, de ‘mãos dadas’” (AYOUB, 2001, p. 59).

Outro ponto abordado com frequência foram as preocupações quanto às práticas pedagógicas que, segundo a compreensão de Franco (2016), inclui desde planejamento à sistematização do processo de aprendizagem, a fim de garantir que os conteúdos essenciais sejam construídos. Diante disso é oportuno investigar como essas práticas estão acontecendo no interior das instituições infantis, com destaque para o lugar do protagonismo infantil no planejamento de ensino.

Outro aspecto passível de ser problematizado diz respeito aos documentos oficiais que dão suporte a organização pedagógica na Educação Infantil, sendo evidenciado por Guimarães (2018) e por Gomes (2012). Os autores afirmam que para entender as práticas pedagógicas é necessário que se direcionem as lentes da pesquisa sobre a escola, com a finalidade de interpretar os aspectos singulares do cotidiano educativo.

Conforme as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular*, as práticas pedagógicas nas instituições de ensino devem potencializar **experiências de ensino e aprendizagem**, uma vez que esses documentos compreendem o currículo como uma “articulação dos saberes e das **experiências das crianças** com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2017, p. 59, grifo dos autores).

Conforme Scottá (2018), as práticas pedagógicas da Educação Física direcionadas à Educação Infantil devem garantir que as crianças ampliem suas experiências no que tange ao movimento corporal e as mais diferentes linguagens. Isso tudo devido ao fato de que assim conseguem elaborar processos autônomos e interações entre seus pares no cotidiano. O professor deve considerar a criança, segundo a BNCC, como um:

[...] ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p. 36).

No recorte anterior sobre a BNCC, nota-se a recorrência da palavra “intencionalidade” que, conforme Richter e Vaz (2005) citados por Guimarães (2018), expressa-se na postura e

nas ações do professor frente às crianças. Segundo essas autoras, potencializar a educação autônoma não significa deixar as crianças livres e despreziosas, para que esse processo se concretize depende do planejamento das aulas nos termos da mediação pedagógica.

Outro assunto recorrente nas teses e dissertações refere-se à definição de infância, a participação das crianças na construção das aulas e a importância das manifestações infantis (SILVA, 2018; ROCHA, 2011; KLIPPEL, 2013; FRANCELINO, 2010; GUIMARÃES, 2018; ZANDOMÍNEGUE, 2018). Todos esses autores reservaram pelo menos um capítulo da dissertação ou tese para discutir tal temática como, por exemplo, foi o caso de Klippel (2013). Esse pesquisador fez um levantamento no qual Dahlberg, Moss e Pence (2003) identificam cinco concepções sobre infância que foram construídas ao longo da história. Em linhas gerais, todas as narrativas identificadas desconsideram as crianças como sendo sujeitos de direito e coprodutoras de cultura, uma vez que se baseiam em uma visão adultocêntrica que reforça a ideia da incapacidade, da incompletude e da dependência.

Silva (2018) destaca que a infância é um conjunto de experiências comuns que são compartilhadas por crianças nos mais diferentes contextos da sociedade. Sendo assim, não há uma concepção uniforme sobre ela, pois “não existe um conceito único e igual sobre isso, pois dependem do ambiente, cultura, história e experiência que a criança possui para determinar a sua infância” (SILVA, 2018, p. 31).

E tudo isso corrobora com a pesquisa de Rocha (2011), visto que a história da infância é uma relação da sociedade dos adultos com a cultura das crianças, principalmente no período inicial das suas vidas. Sarmiento (2015) destaca que “os adultos caracterizam a infância pela aplicação de processos de administração simbólica das crianças, isto é, pela indução de normas de conduta, permissões e interdições e pela configuração de imagens sociais sobre a infância” (p. 37).

Embora sejam crianças historicamente marcadas pelas contradições da sociedade é inevitável dizer que há avanços e conquistas, dentre essas, pode-se destacar o direito adquirido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), no art. 7º, XXV. Direito esse diz respeito ao atendimento gratuito de crianças desde o nascimento nas creches e pré-escolas brasileiras (FRANCELINO, 2010). Posteriormente, essa conquista também foi assegurada e legitimada pela LDB nº. 9.394/96, mas, segundo Francelino (2010), esse espaço-tempo educacional deveria ser pensado para atender à pequena infância. Como efeito disso, foi colocado em pauta a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que buscou a “consolidação de um campo particular na área da Educação, qual seja, a Pedagogia da

Infância com finalidade de demarcar os limites de suas fronteiras com a educação da criança na escola” (ROCHA, 1998, p. 11). Nesse sentido, Klippel (2013) aponta que nessa perspectiva pedagógica, a prática pedagógica do professor deve ser orientada por eixos que conduzem à autonomia, identidade corporal, socialização e a ampliação dos conhecimentos ligados às práticas corpóreas das crianças.

Outra temática relevante nas dissertações e teses foi o brincar como conteúdo nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, abordado por Silva (2018), Bernardi (2017) e Rodrigues (2015). Segundo um levantamento feito por Kunz e Costa (2015) citado por Silva (2018), foi possível localizar que muitas produções abordavam o brincar como conteúdo didatizado da Educação Física. Assim, vários elementos apareceram associados a esse fenômeno lúdico, tais como: aprendizagem motora, motricidade infantil, psicomotricidade, promoção de saúde e vida ativa.

Há também uma crítica na pesquisa de Silva (2018) no que tange aos espaços do brincar, uma vez que não são desenvolvidos às crianças, mas sim apenas adaptados para atendê-las. Além disso, o autor salienta também que o tempo da brincadeira é cerceado de muitas maneiras, dentre elas, a hora marcada com início e término definido; adultos propondo objetivos por meio dela, bem como, propostas do desenvolvimento de alguma habilidade. Na realidade, o brincar deve ser entendido como algo muito legítimo e sério, conforme assevera Rodrigues (2015), pois a criança pode por meio da ação lúdica expressar necessidades, opiniões, ideias, desejos e ainda interagir com o cotidiano na medida em que cria, reproduz e (re) inventa.

Houve também a defesa da temática do jogo/brincadeira por Zandomínegue (2018) e Martins (2018), pois, segundo eles, a centralidade da prática do professor deveria ser pautada nesses fenômenos, visto que permitem às crianças interagirem com seus pares favorecendo a relação com as culturas da infância.

Em outra instância, Martins (2018) realizou uma revisão da literatura envolvendo os documentos que legitimam a Educação Infantil e descobriu que todos eles valorizam o brincar, os desejos e as necessidades das crianças, contudo, foram identificadas diferenças em relação à ao brincante e as manifestações lúdicas. O autor faz uma crítica ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), uma vez que nesse documento o jogo é entendido como um meio para atingir um objetivo pedagógico, aproximando-se do “jogo didático” proposto por Kishimoto (2003).

No que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), o jogo e a brincadeira são compreendidos como formas de expressão que podem ser articuladas às propostas pedagógicas do professor, tendo em vista que o sujeito-criança é ativo e produtor de cultura. O jogo, assim, é entendido como linguagem e as crianças são coprodutoras de práticas brincantes, podendo esse ser um meio para compreendermos as particularidades do cotidiano infantil (MARTINS, 2018).

Nessa esteira de análise, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) possui uma concepção de jogo e brincadeira como “direitos de aprendizagem”, devido ao fato de que todas as crianças devem se apropriar de tais fenômenos por meio dos “campos de experiências”, que se articulam na construção de sentidos, na expressão corporal, no conhecimento de si e do mundo (MARTINS, 2018).

O autor conclui que o jogo e a brincadeira permitem conhecer as singularidades das crianças ao se tornarem elementos centrais no fazer do educador, por favorecer outra racionalidade pedagógica que prioriza os interesses e necessidades delas. Para corroborar com o debate, Zandomínegue (2018) propõe que é preciso conceber o jogo/brincadeira não como um meio para a aprendizagem, mas como um espaço-tempo que potencializa as produções culturais das crianças com seus pares, com os adultos e com si própria.

Feito essa interpretação mais panorâmica, agora seguiremos com a próxima seção cuja finalidade é aprofundar a análise da produção referente às elaborações de propostas didático-metodológicas para a Educação Física na Educação Infantil.

2.1 Propostas Pedagógicas referentes à Educação Física na Educação Infantil

Como foi supracitado, a nossa intenção de pesquisa é elaborar uma proposta de organização do trabalho pedagógico à Educação Física da Educação Infantil, por isso resolvemos abrir uma seção específica para discutir as produções identificadas nesse processo de revisão da literatura científica.

A primeira proposta encontrada foi a da professora Adriana Maria Pereira Wendhausen, realizada no NEI – Núcleo de Educação da Infância da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC, no ano de 2016. O intuito dela foi propiciar às crianças vivências relacionadas à cultura corporal de movimento partindo do que era mais significativo ao grupo investigado. Assim, as atividades de Educação Física realizadas no NEI foram organizadas a partir dos seguintes temas: dança, ginástica, jogos e brincadeiras.

Ao desenvolver o tema **Dança**, a professora optou por explorar a dimensão expressiva e comunicativa por meio do movimento das crianças, tematizando a solidariedade, a cooperação e o respeito. Já com a **Ginástica**, o objetivo foi desenvolver os sentidos comparativos e explorativos, sendo que foram selecionadas as seguintes atividades: experiências com saltos; caminhar; correr; rastejar; trabalho de equilíbrio em cordas e sobre objetos; e rolamentos. No que tange ao eixo **Jogos e brincadeiras** foram eleitos determinados temas a serem abordados com as crianças: jogos da cultura açoriana, jogos de outras culturas, criação de brincadeiras a partir do uso/criação de materiais/objetos/brinquedos diversos. A finalidade das atividades era potencializar os sentidos produtivos, explorativos e comparativos, para isso foram utilizados alguns materiais como bolas, arcos e brincadeiras de arrastar/puxar/empurrar. Quanto à construção de brinquedos e o desenvolvimento de brincadeiras, as atividades aconteciam de forma episódica e sem periodicidade determinada devido falta de tempo necessário à construção dos artefatos e a precária vinculação dessas produções infantis à projetos que fossem significativos às crianças.

Já os registros e avaliações ocorreram sobre as atividades desenvolvidas e foram apresentados às famílias com base nas seguintes estratégias, tais como: relatórios escritos sobre o percurso pedagógico das crianças, materiais audiovisuais e fotográficos.

Outro trabalho encontrado foi o *“Educação Física na Educação Infantil: proposta interdisciplinar de atividades circenses”*, produzido por Laís Marconato Corsi, Ademir De Marco e Teresa Ontañón (2018). A proposta pautou-se em uma perspectiva interdisciplinar para pensar a Educação Infantil com enfoque na cultura circense, a qual foi possível contemplar a arte, o lúdico e as expressões corporais. Por se tratar de uma abordagem interdisciplinar foi necessário que professores especialistas, além do professor de Educação Física (dança, artes, música e Educação Ambiental), e professores generalistas se apropriassem das possibilidades e estratégias pedagógicas necessárias.

A organização do trabalho pedagógico compôs inicialmente um **mapeamento/diagnóstico** acerca do conhecimento que as crianças tinham sobre circo, ou seja, o que elas conheciam sobre o universo dessa manifestação. Após o diagnóstico, a **intervenção** desenvolveu-se por meio da realização de brincadeiras ressignificadas e da manipulação de artefatos circenses em todos os espaços disponíveis da instituição (refeitório, corredores, pátio) e não apenas nos ambientes considerados “pedagógicos”.

Quanto à **avaliação** os autores basearam-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil quanto aos instrumentos e abordagens sugeridas no documento, ao passo

que ela deve acompanhar o trabalho pedagógico e o desenvolvimento infantil, contudo, não deve priorizar a seleção, a classificação ou promoção. A criança tem que ser avaliada em relação a ela mesma sem a prerrogativa de comparações. No projeto proposto, a aferição da aprendizagem desenvolveu-se por meio de registros dos adultos a partir do que foi observado ao longo do projeto interdisciplinar, a fim de que posteriormente fossem cotejados.

Outra pesquisa localizada que se debruçou em apresentar uma diretriz à organização do trabalho pedagógico foi a dissertação de Lucas Contador Dourado da Silva (2012), com o título de “*Proposta Pedagógica da Capoeira na Educação Infantil*”. A proposta tem o objetivo de subsidiar o ensino da capoeira para crianças de três a seis anos por meio de atividades criativas e lúdicas, buscando desmistificar e demonstrar que é possível um trabalho com tal prática corporal na Educação Infantil. O autor organiza a proposta em quatro passos, a saber: 1) identificar o universo motor das crianças; 2) escolher os conteúdos que seriam adaptados e vivenciados; 3) criar brincadeiras “adaptadas” aos elementos da capoeira; 4) refletir sobre as atividades.

A estrutura das aulas pautou-se em uma divisão com três momentos específicos: roda inicial, parte principal e roda final. A roda inicial e a final integravam um mesmo bloco, já que era o momento das crianças cantarem e baterem palmas segundo os ritmos da capoeira. Já a parte principal priorizava atividades corporais que envolviam elementos dessa manifestação afro-brasileira e se concretizavam por intermédio da interação entre as crianças e o professor de forma dialógica.

Nesse sentido, o autor elaborou um quadro sobre as noções corporais e musicais que deveriam ser aprendidas pelas crianças, por essa razão o apresentaremos logo abaixo.

Figura 2 - Noções corporais e musicais

Noções Corporais	Noções Musicais
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento sobre o próprio corpo com o do outro • Noção espaço temporal do se movimentar • Equilíbrio estático e dinâmico • Controle dos próprios movimentos de forma voluntária e interativa • Noção de lateralidade e dominância lateral • Coordenação motora grossa • Significação do próprio corpo e o do colega 	<ul style="list-style-type: none"> • Sons e notas dos instrumentos • Ritmo • Tempo • Significado das letras • Canto e timbre de voz • Diferenciação dos instrumentos • Palma como percussão • Entonação da voz

Fonte: Dourado Silva (2012)

Outro trabalho identificado foi elaborado por Poliana Carvalho Martins por meio da dissertação “*A Organização da Educação Física na Educação Infantil no DEI/CEPAE/UFG*”, que fora publicada em 2019. Embora o título remeta a uma operacionalização de conteúdos mais ampla, a pesquisa circunscreveu-se ao modelo de ensino da ginástica proposto pelo Coletivo de Autores (1992). Tal sequência didática desenvolveu-se com crianças de um e dois anos do Grupo Arara no DEI/CEPAE/UFG, no período de aproximadamente de um mês.

Para a organização das ações metodológicas, a autora utilizou o sequenciador de aulas proposto por Palafox (2002), que objetiva apresentar as práticas das ginásticas pelo ato de rolar/girar, trepar, saltar e de equilíbrio. Partiu-se, então, das atividades cotidianas desenvolvidas pelas crianças, a fim de que fosse estabelecido um vínculo entre elas e a proposta.

Com a intenção de facilitar a visão das atividades em seus detalhes, optamos por trazer o quadro de planejamento abaixo referente ao “primeiro sequenciador”:

Tabela 2 - Proposta Pedagógica Prof.^a Poliana Martins

Professora responsável: Poliana Martins			
<p>História: Floresta Encantada</p> <p>Era uma vez uma floresta encantada e nela viviam muitos bichos que tinham movimentos que os faziam muito especiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tatu bola: rolar. ✓ Macaco: subir em árvores. ✓ Sapo: pular. ✓ Lagartixa: quadrupelar. ✓ Jacaré: se arrastar. ✓ Preguiça: se balançar. ✓ Elefante: lançar. ✓ Raposa: Andar, correr. 			
Nº	Objetivo Geral	Procedimentos Metodológicos	Materiais/Local
1	1) Oportunizar desafios que levem as crianças (das várias idades) a executarem, se apropriarem e refletirem sobre os movimentos de rolar/girar, equilibrar,	1) Organizar o ambiente, deixando espaço para uma roda e um espaço no tatame montado; 2) Brincar com os bebês da cantiga de roda “Periquito Maracanã”; 3) Propor que entre os vários comandos da música, os bebês girem de pé com auxílio do professor. Também serão feitos outros comandos: abaixar/levantar, aproximar/afastar; 4) Ainda aproveitando o comando da	✓ Som; ✓ Colchonetes; ✓ Cadeira de balanço.

	balançar/embalar, andar/correr, rastejar, carregar/lançar, trepar, subir/descer, com os significados culturais atribuídos à ginástica. 2) Foco dos movimentos dessa intervenção: rolar.	música, cada educador fará o giro com um bebê, inicialmente o giro lateral; 5) Os adultos devem rodar para que as crianças os imitem; 6) 6) Ainda no tatame, as educadoras vão “enrolar” as crianças em um lençol e desenrolá-las suavemente para proporcionar o giro.	
--	--	--	--

Fonte: Martins (2019)

Para os processos de avaliação, a autora utilizou como instrumento o registro fotográfico, escrito e de vídeo, como também a observação. Ela afirmou que tal ação não devia ser realizada apenas nos momentos em que as atividades eram propostas, mas sim, durante toda a rotina das crianças.

O último trabalho elencado foi o de Leonardo Docena Pina, com o título de “*A prática pedagógica histórico-crítica e o ensino de educação física na educação infantil*”, que fora publicado em 2014. O autor desenvolve uma proposta pedagógica que considera os determinantes sociais com o intuito de socializar o conhecimento historicamente construído sobre a cultura corporal. A trabalho desenvolveu-se com turmas envolvendo o primeiro período da Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Juiz de Fora – Minas Gerais. O pesquisador teve como finalidade discutir com as crianças a dimensão histórica do correr, saltar, do lançar e arremessar, a fim de superar a naturalização daquilo que é sociocultural.

Para tanto, o autor começa identificando as práticas sociais das crianças, apresentando o que será estudado, quais os objetivos propostos, o que as crianças já sabem sobre o tema e o que mais gostariam de saber sobre o assunto. Ademais, foi informado às crianças que o atletismo seria o principal conteúdo abordado, com destaque à importância dos movimentos fundamentais à vida humana desde a pré-história. O educador desenvolveu o ensino do atletismo a partir de exposição, visualização de vídeos e imagens que abordavam o conteúdo e a vida naquele período histórico. Além disso, foram produzidos desenhos e vivências por meio de brincadeiras que provocaram às crianças a pensar quais eram os desafios impostos pela natureza naquela época. Assim, o autor acabou se aproximando das corridas com e sem obstáculos, salto em altura, salto em distância, arremesso de peso e lançamento de dardo.

Logo abaixo, segue o quadro de planejamento que foi desenvolvido:

Figura 3 - Planejamento Prof. Leonardo Docena Pina

Unidade didática I	Objetivos	Procedimentos	Recursos
Os movimentos básicos do ser humano na Pré-história	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre as condições de vida na Pré-história, a fim de relacionar a garantia da própria sobrevivência naquele contexto com a necessidade de correr, saltar, lançar e arremessar; - Identificar a corrida, o salto, o lançamento e o arremesso como construções culturais que buscaram responder aos desafios impostos pela natureza, de modo a compreender as formas originais de tais movimentos corporais; - Vivenciar brincadeiras que encenam os desafios impostos ao homem pela natureza na Pré-história. 	<ul style="list-style-type: none"> Roda de conversa (inclusive com a utilização de histórias e gravuras); Atividades de desenho, recorte e pintura; Exibição e discussão de vídeo; Brincadeiras que encenam os desafios postos ao Homem Pré-histórico: <ul style="list-style-type: none"> - caçando com tochas de fogo; - caçando com pedras (arremesso); - construção e utilização da lança para caçar; - fugindo dos predadores usando corrida e saltos; 	<ul style="list-style-type: none"> Livro que aborda a dimensão histórica que reveste as atividades corporais humanas como correr, saltar, lançar e arremessar (produção própria do professor); Folhas de papel, lápis de cor, giz de cera. Folhas de papel, pincel e tinta guache. Vídeo: documentário Discovery Channel – “Homem Pré-histórico: vivendo entre as feras”. (Montagem produzida pelo professor com recortes do filme) Cones (grandes e pequenos), cordas, colchonetes, elástico, bolas (esportivas), apito.

Fonte: Pina (2014, p.138)

Para os processos de avaliação, o autor utilizou como instrumento o registro (fotográfico, escrito e de vídeo) e a observação sistemática, sendo que as produções das crianças foram expostas na “Feira Cultural”, evento realizado anualmente na escola.

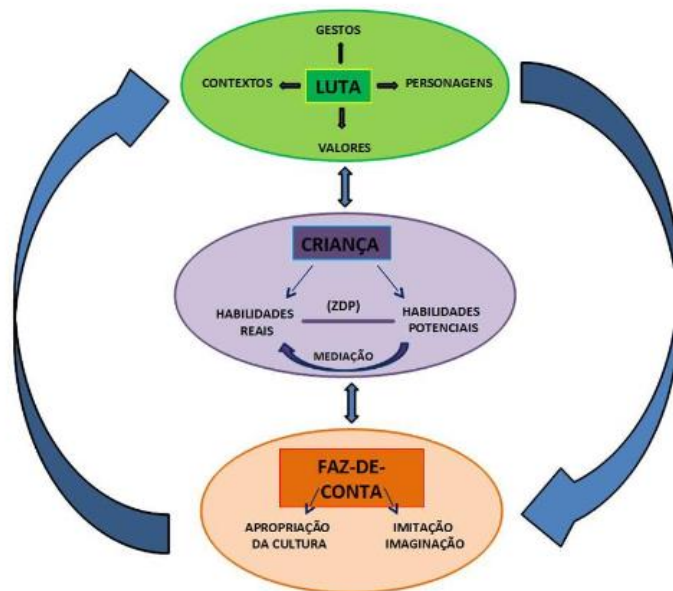
O próximo material analisado, embora não sinalize a Educação Infantil como território de aprendizagem, tem como foco a criança e constitui uma proposta para o ensino de lutas utilizando o jogo de faz-de-conta, dialogando, assim, com a nossa pesquisa. Débora Jaqueline Farias Fabiani, Alcides José Scaglia e José Júlio Gavião de Almeida (2016) tiveram como intenção apontar elementos do processo de ensino, aprendizagem e vivência da luta pelas crianças por meio do jogo, apresentando-o como metodologia ao colocarem os pequenos como cocriadores dos espaços.

O jogo de faz-de-conta possui um caráter pedagógico que possibilita o desenvolvimento de inúmeras habilidades por potencializar o processo criador de situações imaginárias e favorecer a compreensão de regras sociais. Os autores defendem que, ao imitar

um personagem do mundo das lutas, a criança poderá se apropriar dos significados, dos gestos e dos valores pretendidos nas diversas manifestações (FABIANI; SCAGLIA; ALMEIDA, 2016).

Conforme será exposto abaixo, os autores explanaram as inter-relações entre luta – criança–faz-de-conta visando expressar os conceitos que ampararam a respectiva propositura pedagógica. Nesse sentido, asseveram como sendo importantes a liberdade de expressão; ressignificação de objetos; criação de uma situação imaginária; existência de regras sociais; motivação; os desejos e a satisfação; o enredo; o cenário e os personagens.

Figura 4 - Inter-relações entre Luta – Criança – Faz de Conta



Fonte: Fabiani, Scaglia e Almeida (2016, p.134).

Como sugestão didática, os autores propuseram inicialmente algumas “vivências com viagens” por meio das quais as histórias eram contextualizadas, podendo as crianças pela via do imaginário, “viajar” para outros lugares, construir mapas e utilizar meios de transportes. Isso se justifica porque grande parte dos gestos das lutas foram inspirados em movimentos dos animais e da natureza, ao passo que essas observações permitiram os pequenos se apropriarem desses aspectos. Eles sugerem ainda a utilização da linguagem artística e dos recursos audiovisuais objetivando a produção e contemplação dos conhecimentos adquiridos na intervenção pedagógica pelas crianças.

Os pesquisadores, a fim de ilustrar as reflexões e sinalizar apontamentos para a criação de ambientes de aprendizagem, apresentaram o quadro abaixo.

Figura 5 - Reflexões e apontamentos quanto ao ambiente de aprendizagem

	MANIFESTAÇÕES	PERSONAGENS	GESTOS	VALORES	CONTEXTOS
O R I E N T A D O	Judô; Jiu-jitsu; Sumô; Aikidô.	Mestres, reis, deuses, monges, animais diversos.	Agarre, quedas, imobilizações, desequilíbrio, torções, projeções.	Cortesia; Integridade; Perseverança; Autocontrole; Harmonização;	Contos populares do Japão; Contos, telas e poemas dos mestres do <i>budô</i> e dos guerreiros;
	Karatê-Do; Tae Kwon - Do; Kung Fu.	Guerreiros, ninjas, animais diversos, mestres.	Esquivas, socos, chutes, saltos.	Modéstia; Lealdade; Respeito; Honra; Obediência; Disciplina;	Observação da natureza (<i>in loco</i>) ou por meio de imagens (filmes/fotos);
	Kendô; Kung Fu	Guerreiros, samurais.	Empunhadura, deslocamentos, saltos, golpes.	"Transformar a si mesmo"; "Sai do ter e entrar no ser"; Tranquilidade; Compreensão;	Imagens (filmes/fotos) de combates e dos diversos personagens; Criação de gestos, formas e desenhos.
C I D E N T I F I C A D O	Uka-Uka; Greco-Romana; Jiu-Jitsu brasileiro.	Índigenas, mestres, animais diversos.	Agarre, quedas, imobilizações, desequilíbrio, torções, projeções.	Justiça; Autoconfiança; Não-violência;	Mitologia grega (heróis); Lendas indígenas; Contos afro-brasileiros; Lendas de piratas; Manipulação e criação de instrumentos;
	Boxe; Savate; Capoeira.	Capoeiristas, mestres, animais diversos.	Esquivas, socos, chutes, rasteiras, ginga, inversões.	Coragem; Gentileza; Honestidade; Esforço;	Exploração de movimentos da ginástica/dança; Desenhos animados;
	Egrima; Jogo do pau.	Piratas, guerreiros, super-heróis.	Empunhadura, deslocamentos, golpes.	Simplicidade; Integração corpo/mente.	Confecção de brinquedos e de peças artesanais (colares, pulseiras, cocares etc.); Observação da natureza (<i>in loco</i>) ou por meio de imagens (filmes/fotos).

Fonte: Fabiani, Scaglia e Almeida (2016, p. 138).

Os autores expuseram ainda aos educadores, três elementos importantes para corroborar com as intervenções pedagógicas, de forma a auxiliar os processos de aprendizagem, tornando-os significativos. O primeiro elemento citado foi a “organização dos espaços e materiais”, pois logo após a definição dos objetivos das vivências, os educadores deveriam selecionar os objetos necessários e delinear os ambientes adequados. Já o segundo elemento diz respeito à “proposição de histórias e ações” nas quais os educadores devem sugerir personagens, ações e caracterizações, ou mesmo, permitir que as crianças autonomamente criem e negociem tais aspectos, contudo, sem perder de vista os objetivos preestabelecidos. De igual modo é preciso “brincar junto com as crianças”, ou seja, interagir com elas na construção de situações imaginárias, para que assim, novos elementos das lutas sejam introduzidos e contextualizados. Os autores finalizam a proposta indicando como construir um ambiente de aprendizagem às lutas tendo o jogo como esteio do processo de ensino para os pequenos.

Por fim, localizamos o Referencial Curricular de Franca- SP que fora elaborado por Scaglia (2007) para servir como diretriz à organização do trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil daquele município. De forma específica, as concepções e os objetivos do componente definidos pelo autor baseiam-se na perspectiva de que a motricidade

auxilia a criança na aquisição do conhecimento sobre o mundo que a rodeia por meio do seu corpo, das suas sensações e percepções.

Scaglia (2007) afirma que a Educação Física se justifica na escola a partir do momento em que o docente permite a realização de um projeto integrado com as outras áreas do conhecimento, bem como, corrobore com o desenvolvimento da autonomia e potencialize as experiências humanas. O autor assevera que a partir do Referencial Curricular, a Educação Física passou a assumir um papel social sistematizado no qual o conhecimento era socializado em meio a um processo de aprendizagem no qual as crianças se apropriavam criticamente das práticas corporais. O objeto de estudo da Educação Física delineado na proposta caucionou-se “na intencionalidade do movimento humano pelo sujeito por meio de expressões corporais repleta de sentidos e significados construídos historicamente” (SCAGLIA, 2007, p. 70).

Quanto aos objetivos específicos, o autor destacou que a prática da Educação Física na Educação Infantil fosse passível de:

Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações; descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar; estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social (SCAGLIA, 2007, p. 81).

O autor reforça ainda que, no Referencial a prerrogativa sobre a construção do conhecimento abrange distintos campos que precisam ser trabalhados com as crianças durante as aulas de Educação Física, a saber: formação pessoal, social e conhecimento de mundo. Com base nisso, a intervenção deve ser baseada metodologicamente na perspectiva do jogo-trabalho, com vistas a garantir às crianças um ambiente com experiências sociais e educativas diversas.

O Referencial foi amparado por documentos oficiais que legitimavam a Educação Física na Educação Infantil à época, dividindo as aprendizagens específicas baseadas nas competências, habilidades e procedimentos para os grupos etários, tais como: 0 a 1 ano; 1 a 2 anos; 2 a 3 anos; 3 a 4 anos; 4 a 5 anos. Salienta-se ainda, dentre vários aspectos, as ações que devem ser consideradas pelos professores de Educação Física no que tange ao planejamento. Nesse sentido, o documento pedagógico tem de ser flexível para que a criança adquira as habilidades e competências específicas da nossa subárea, de modo a:

- Ajudar os alunos a atribuir um significado pessoal à aprendizagem;
- Explorar as ideias prévias (levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos) antes de iniciar nova aprendizagem;
- Utilizar estratégia de aprendizagem cooperativa – apoio aluno-aluno;
- Organizar momentos de atividades individuais;
- Diversificar os tipos de ajuda aos alunos;
- Dar oportunidade para que pratiquem e apliquem com autonomia o que foi aprendido (SCAGLIA, 2007, p. 261).

Quanto à avaliação, o autor advoga que seu objetivo seja direcionado à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança, uma vez que os princípios da seletividade e da classificação devem ser desconstruídos. Scaglia (2007) sugere ainda a observação e o registro como principais instrumentos que o professor deve se apoiar, pois estes subsídios fornecem uma visão mais abrangente do cotidiano dos pequenos em seus espaços-tempos de formação.

Pois bem, a partir dessa revisão da literatura foi possível analisar o contexto de produção na área, em especial, as pesquisas que sugeriram propostas pedagógicas referentes à Educação Física na Educação Infantil. Identificamos nesse mergulho bibliográfico distintas perspectivas teóricas em voga, mas cabe destacar, apenas uma delas pautada na pedagogia do jogo. Quando a temática dos jogos e brincadeiras apareceram em algumas pesquisas, isso aconteceu de forma instrumentalizada ou subsidiada pelo viés desenvolvimentista. Tal constatação reforça a relevância da nossa pesquisa, pois a mesma surge como possibilidade de preencher essa ‘quase ausência’ de propostas estruturadas que auxiliem, ou ao menos, provoquem os professores a pensarem criticamente suas aulas.

3 PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO À EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O objetivo dessa seção é apresentar a nossa proposta pedagógica à Educação Física na Educação Infantil pautada nos pressupostos da Sociologia da Infância, articulando-os com a Teoria do Jogo. Nesse sentido, a concepção de Educação Física utilizada e defendida nessa pesquisa, e que se entremeia com as perspectivas anunciadas anteriormente, é de que a criança tem o direito ao acesso a conhecimentos referentes às práticas corporais desde que eles interajam com as culturas da infância (SARMENTO, 2003). Por entender que quando a criança (re)produz cultura o seu corpo está inserido no processo de construção de novos significados e signos, a partir de uma gramática própria, é que concebe-se o jogo como uma expressão da singularidade infantil. É importante lembrar que o jogo pode se manifestar quando as pessoas praticam esporte, ginástica, circo, dança, luta, dentre outros, para que assim possamos questionar: como as crianças têm acesso e se apropriam dessas práticas corporais codificadas e sistematizadas? Uma resposta possível para essa indagação, seria por meio das (re)produções culturais da infância, nesse caso por um dos seus eixos estruturantes, isto é, o jogo (SARMENTO, 2003). Seria, então, a melhor saída elencar a cultura corporal (adulta) de movimento (codificada) como objeto de estudo e ensino da Educação Física na Educação Infantil? Para desenvolver essa questão, consideramos pertinente problematizar e abordar, do ponto de vista da constituição do campo, um debate mais profícuo acerca da cultura corporal de movimento.

Teóricos dos anos 80 e 90 do século passado se debruçaram para refinar a concepção de “cultura”, posto que isso representava parte importante da crise de identidade à Educação Física escolar da época. Acepções conceituais diversas provenientes dos estudos na área consolidaram e acirraram a dicotomia entre natureza e cultura (preocupação efetiva das Ciências Humanas), conforme apontou Mauro Betti (2007). Tradicionalmente, a Educação Física priorizava a dimensão da eficiência e se distanciava da esfera simbólica, estética e subjetiva, sendo o corpo considerado apenas uma máquina biológica apta a receber intervenções técnicas, a fim de se constituir como forte e fugaz (DAOLIO, 2004).

De acordo com Valter Bracht (1999), o corpo é tomado a partir de uma discussão que o coloca como objeto de estudo da Educação Física e, nesse sentido, é pelo movimentar-se que o sujeito compreende e se comunica com o mundo. Segundo o autor, "o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se, sentido/significado

mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura" (1999, p. 45). De igual modo Bracht (1990) se debruça sob os estudos que discutem o conceito de cultura, considerando-a como a principal categoria para analisar e compreender o ser humano em sua amplitude, haja vista que as perspectivas biológicas e psicológicas do movimento tende a desculturalizá-lo.

Valter Bracht (1999) assevera que a Educação Física crítica deve preocupar-se com a educação estética, com valores e com o entendimento racional da cultura corporal de movimento, afirmando que o desafio da área é trabalhar didaticamente "nem movimento sem pensamento, nem movimento e pensamento, mas, sim, movimento pensamento" (p. 54).

Na esteira desse debate, Betti (1994) traz para à baila o conceito de "personalidade" explicando que ela não deve ser compreendida como inata e interna do ser humano, mas sim como produto de ações desenvolvidas pelos sujeitos ao longo de suas vidas em meio as relações sociais estabelecidas, sobretudo, pela relação com e sobre a natureza. Para o autor:

[...] integrar a personalidade na cultura corporal implica em consciência dos motivos-fins como valores incorporados à personalidade e conhecimento/compreensão dos meios (atividades da cultura corporal - jogo, dança, esporte, ginásticas) que realizam os valores escolhidos (BETTI, 1994, p. 19).

Ocorre que o autor, apesar de inicialmente assumir o conceito de cultura física como objeto da Educação Física, em 1994 passou a utilizar a expressão "cultura corporal de movimento" ou "cultura de movimento" (DAOLIO, 2004). Tendo em vista que somente assim, a Educação Física superaria a perspectiva da "educação do movimento" e "educação pelo movimento", e alcançaria dimensões axiológicas e teleológicas previstas como suas finalidades. Além disso, o professor Mauro Betti (1994) preconiza que a Educação Física não pode se transformar em um discurso sobre a cultura corporal de movimento, mas numa ação pedagógica com ela, "sempre impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se; a dimensão cognitiva (crítica) far-se-á sempre sobre este substrato corporal, mas só é possível através da linguagem". Nesse contexto, o papel da ação docente é auxiliar na mediação simbólica, oportunizando consciência sobre o movimento, a fim de levar o sujeito a usufruir da cultura corporal de movimento, atingindo a autonomia.

Valter Bracht (1996) defende que para configurarmos um saber específico da Educação Física, devemos recorrer ao conceito de cultura corporal de movimento, pois:

É importante salientar que se, em princípio, fala-se neste caso das mesmas atividades humanas presentes nas concepções anteriores, as expressões usadas para denominá-las denunciam, para além de uma diferença

terminológica, diferenças e consequências substanciais no plano pedagógico, pois, o objeto de uma prática pedagógica é uma construção - e não uma dimensão inerte da realidade - para a qual pressupostos teóricos são fundantes e/ou constitutivos. Não é possível dissociar o fenômeno do discurso, da teoria que o constroem enquanto objeto (pedagógico). (BRACHT, 1996, p. 24)

Assim, o movimentar-se é compreendido como uma forma de comunicação – uma linguagem com o mundo - sendo parte integrante da cultura, tendo em vista que só acontece por causa dela. O que dá qualidade para o movimento enquanto humano é a intencionalidade, ou seja, o sentido/significado do movimentar-se simbolicamente mediado no plano da cultura. Decerto que ao trabalharmos a Educação Física baseados na perspectiva da cultura corporal de movimento é necessário que o conceito de cultura seja articulado aos pressupostos filosóficos da educação crítica (BRACHT, 1996).

Mendes e Nóbrega (2009) ratificam que pensar em cultura corporal de movimento consiste em relacionar corpo – natureza – cultura a partir de uma lógica recursiva que provoca mudanças tanto nos indivíduos quando na sociedade em que estão inseridos. As práticas corporais possuem significados a partir do local onde foram produzidas, podendo assumir novas manifestações com base na interpretação das pessoas que as vivenciam. Ao serem criadas no local ou advindas de outro lugar, manifestações como o jogo, a dança, a luta, o esporte e ginástica vão sendo recriadas pelos sujeitos envolvidos. Assim, “novos usos do corpo surgem, adquirem outros sentidos e os objetivos também se alteram” (MENDES; NÓBREGA, 2009, p.7). Ao assumir esses preceitos, o professor permite por meio de suas práticas educativas, a compreensão das diferentes manifestações da cultura corporal de movimento produzidas em realidades sociais e históricas distintas.

A cultura corporal de movimento se tornou quase que uma unanimidade enquanto objeto da Educação Física porque aqueles antigos preceitos que a legitimavam sob a perspectiva da aptidão física e esportiva, já não se sustentam mais a partir de uma proposta progressista. O que se espera não é uma intervenção baseada na mera reprodução do movimento, mas sim que o aluno se aproprie criticamente das manifestações corporais para efetivamente estabelecer significados e exercer sua cidadania.

Sob outra ótica, Freire e Scaglia (2003) destacam que a história da nossa subárea registra diferentes investidas quanto às tentativas de definir os conhecimentos a serem ensinados e seus conteúdos mais típicos. De acordos com os autores:

Lino Castellani, Carmem Lúcia Soares e Celi Taffarel, entre outros, apontam como temas centrais da abordagem em educação física aqueles que se referem

à cultura corporal, tais como o esporte, o jogo, a dança, a ginástica e a luta. Criou-se certo consenso quanto aos conteúdos da educação física, com base nas ideias desses autores, cujas contribuições foram fundamentais para a construção de uma identidade em nossa área de conhecimento e intervenção pedagógica (pp. 32-33).

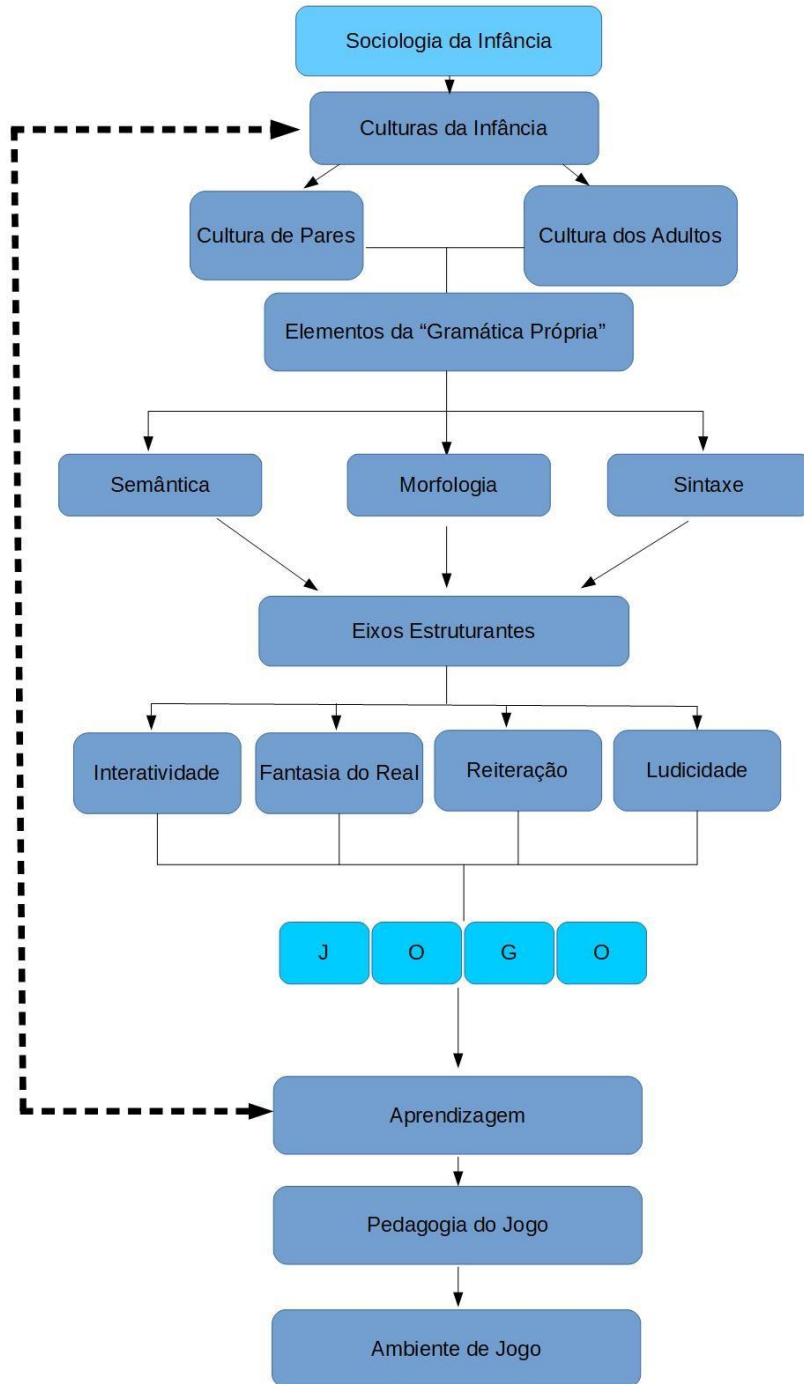
Os autores complementam que tal consenso é prematuro, uma vez que “pouco se sabe, por exemplo, a respeito do fenômeno jogo. Parece inadequado enquadrar o jogo, esporte, luta e ginástica e luta em uma mesma categoria” (FREIRE; SCAGLIA, 2003, p. 33), de tal modo que “o jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, se concretiza, quando as pessoas praticam esporte, quando lutam, quando fazem ginástica, ou quando as crianças brincam” (idem). Diante de tais argumentos, os autores, então, arrematam que “de um modo geral, podemos chamar de conteúdos da educação física o jogo e o exercício corporal” (idem, p. 35).

Consideramos que, segundo esses preceitos colocados, já teríamos condições de defender o jogo, não apenas como conteúdo estruturante da Educação Física na Educação Infantil, mas como objeto de estudo e intervenção no campo pedagógico. Já que o próprio ‘exercício físico’, em determinada circunstância, também tem potência de se tornar jogo se considerarmos o universo das culturas da infância. Além disso, as manifestações da cultura corporal de movimento, conforme explicitado anteriormente, apresentam-se de maneira sistematizada, codificada e, às vezes, esportivizadas. As transformações dessas práticas corporais com o objetivo de que sejam possíveis às crianças, necessariamente, implicam transformá-las em jogo. Em outras palavras, é por intermédio desse fenômeno que os pequenos têm acesso ao mundo das pessoas e dos objetos, aprendendo a partir dos aspectos simbólicos, dos desafios, da imprevisibilidade, das descobertas, experimentações, repetições e criações. Em resumo, o jogo, portanto, é a porta de entrada que fornece acesso às crianças ao espectro da cultura corporal de movimento (codificada e já adultivizada (SARMENTO, 2003)).

Sensíveis a esse entendimento, compreendemos que o papel da Educação Física na Educação Infantil é, portanto, tematizar intencionalmente com crianças as experiências corporais construídas historicamente pela humanidade, a fim de que possam partilhar, (re) produzir, usufruir e transformar todo o acervo de práticas corporais sistematizadas por meio do jogo.

Logo abaixo apresentaremos um fluxograma no qual objetivamos expor o caminho epistêmico mais geral que pretendemos seguir para compor a nossa proposta didática em questão.

Figura 6 - Fluxograma da proposta produzido pelos autores



Fonte: os Autores (2021)

No diagrama acima utilizamos a Sociologia da Infância como um grande “guarda-chuva” da pesquisa proposta, uma vez que concebemos a criança como um sujeito de direitos, ator social que compreende o mundo de forma única e produz uma cultura própria. Ademais, por entender que há traços distintivos da infância em relação a “cultura dos adultos”, corroborando com Sarmiento (2003) ao entendermos que a infância/criança possui uma sintaxe peculiar.

Cabe mencionarmos que a Sociologia da Infância debruça-se a estudar eixos estruturantes das culturas da infância, tais como: a cultura lúdica e a cultura de pares. E é pela cultura lúdica, como um dos elementos próprios dessa gramática singular das infâncias, que pretendemos nos aproximar da teoria do jogo. No plano didático, movemo-nos, então, pelo ambiente de jogo na tentativa de usufruir, (re)produzir e modificar a cultura lúdica existente na contemporaneidade.

Logo abaixo será possível o leitor compreender qual o caminho tracejado à nossa Proposta de Organização do Trabalho Pedagógico e como buscaremos entremear as possíveis interfaces existentes entre a Sociologia da Infância e a Teoria do Jogo.

Tabela 3 - Proposta de Organização do Trabalho Pedagógico

PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	
1	EMERGÊNCIA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA COMO APORTE EPISTÊMICO - Culturas da infância produzida na – cultura de pares (criança-criança) e cultura do adulto (adulto-criança); - Gramática própria da infância na (re)produção cultural: sintaxe, morfologia e semântica; - Culturas da infância: a interatividade, a fantasia do real, a reiteração e a ludicidade.
2	CARACTERIZAÇÃO DA ETAPA DE ENSINO
3	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
4	- PEDAGOGIA DO JOGO: AMBIENTE DE JOGO E APRENDIZAGEM
5	ABORDAGEM DOS CONTEÚDOS A PARTIR DA PERSPECTIVA DO JOGO
6	PROCESSO DE VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Fonte: Os Autores (2021)

O intento dessa proposta pedagógica será balizada por uma concepção de Educação Infantil com crianças sendo sujeito de direitos, que considera seus pontos de vista, suas expressões e linguagens, assegurando a singularidade das infâncias.

3.1 Emergência da Sociologia da Infância como aporte epistêmico da proposta

A busca pela interpretação das representações infantis de mundo é objeto de estudo relativamente novo, delineamento esse que vem objetivando entender o complexo e multifacetado processo de construção social da infância e o papel que a escola vem desempenhando diante da invenção da modernidade (CORSARO, 2003). Para o autor, a análise da produção científica existente sobre a história da infância permite afirmar que a preocupação com a criança se fez presente somente a partir do século XIX, tanto no Brasil como em outros lugares do mundo. No entanto, mesmo a infância constituindo-se como um problema social ainda não foi suficiente para torná-la um problema de investigação.

Interpretar e compreender como ocorrem as representações referentes à infância na construção social de um objeto de estudo é o grande desafio das Ciências Humanas, por isso que alguns estudiosos da área buscam entender como esse processo se desdobra e quais as perspectivas da criança sobre o mundo que vive. Segundo um levantamento feito por Philippe Ariès (1973), durante muito tempo o contexto histórico e o discurso intelectual produzidos pelos adultos os tornaram incapazes de perceber as crianças como sujeitos singulares, o que resultou em uma falta de registro historiográfico sobre a infância.

O estudioso Neil Postman (1999) em seu livro *“O desaparecimento da Infância”*, na primeira parte da obra intitulada de *“A invenção da Infância”*, apresenta um levantamento histórico sobre como as crianças eram compreendidas pela sociedade nos grandes períodos da humanidade. O autor inicia sua busca entre os gregos e os romanos e encontra um prelúdio para uma concepção de Educação. Para ele, os gregos consideravam a criança, quando comparada ao adulto, como um indivíduo inferior moral e intelectualmente. De igual modo ela não era compreendida por meio da palavra que designava essa fase da infância, pois isso era aplicado a qualquer sujeito que estivesse entre o início da vida e a velhice. Embora não existam registros na história, é improvável que os gregos achassem que as crianças fossem dignas de serem retratadas, por isso, nenhuma das estátuas remanescentes representa uma criança.

Para corroborar com esse argumento, o pesquisador Franco Cambi (1999) apresenta que a infância não era compreendida como uma fase específica, devido ao alto índice de infanticídio, de maneira que a família quem decidia o futuro das crianças, isto é, se elas seriam ou não abandonadas. Caso fossem criados, os pequenos não recebiam o afeto necessário e acabavam sofrendo com situações de abandono familiar, sendo que também eram privados de cuidados básicos de saúde e ‘usados’ nos rituais míticos. Para o autor:

A infância cresce em casa, controlada pelo “medo do pai”, atemorizada por figuras míticas [...] gratificada com brinquedos [...] e entretida pelos jogos, mas sempre colocada à margem da vida social. Ou então por esta brutalmente corrompida, submetida à violência, a estupro, a trabalho, e até a sacrifícios rituais (CAMBI, 1999, p. 82).

Já, de acordo com os filósofos clássicos como Platão e Aristóteles, as crianças por serem dotadas de emoção, vontades e sensações, representavam o que mais de negativo possuía a espécie humana, uma vez que estes aspectos se sobrepunham à razão. Para Platão, a educação para as crianças precisava ser bem direcionada, não para que elas imediatamente se tornassem boas, mas porque eram consideradas como adultos em potencial (CAMBI, 1999). Tal filósofo inclusive apresentou três propostas sobre como direcionar a educação às crianças, com destaque para a possibilidade de ensinar a virtude e a coragem. Cabe destacar que os gregos foram os responsáveis por difundir uma ideia de escola que serviu como referência aos demais povos naquele momento histórico.

Na esteira do debate, os atenienses impulsionaram o surgimento de uma enorme variedade de escolas para que a cultura grega pudesse ser disseminada por diversos lugares no mundo, por meio dos ginásios, colégios de efebos (para habilitar-se ao título de cidadão), escolas de retórica, leituras e aritméticas. Decerto que, embora houvesse uma preocupação com a educação das crianças, esta não pode ser comparada ou compreendida como a que temos na atualidade.

No que se refere aos romanos, pode se dizer que esse povo se apoderou de alguns pressupostos da educação grega e desenvolveu uma compreensão de infância que ultrapassou a noção das primeiras civilizações já mencionadas. Por meio da arte, essa população demonstrou uma preocupação com a criança pequena e seu desenvolvimento, iniciando uma conexão entre a criança pequena e o “sentimento de vergonha” (ARIÉS, 1973). Em síntese, o mencionado ‘sentimento’ revelou a necessidade de proteger as crianças dos segredos da vida dos adultos, especialmente àqueles concernentes à sexualidade, de modo a manter uma “conspiração de silêncio” em torno do assunto (ARIÉS, 1978). À título de elucidação,

menciona-se uma passagem encontrada em Postman (1994) que diz respeito a uma situação ocorrida entre o orador e o professor de retórica romano. Quintiliano⁵, o professor, ao se referir ao orador, faz uma crítica sobre o “desavergonhado comportamento” dos adultos na presença das crianças romanas:

Nós nos deliciamos se elas dizem alguma coisa inconveniente, e palavras que não toleraríamos vindas dos lábios de um pajem alexandrino são recebidas com risos e um beijo. [...] elas nos ouvem dizer tais palavras, veem nossas amantes e concubinas; em cada jantar ouvem ressoar canções obscenas, e são apresentadas a seus olhos coisas das quais deveríamos nos ruborizar ao falar (POSTMAN, 1994, p. 455).

Com o colapso do Império Romano decorrente da invasão dos bárbaros, todas essas ideias desapareceram concomitantemente ao declínio da cultura clássica, por efeito, a Europa imergiu paulatinamente na Idade Média. Algumas transformações ocorreram nesse período no que tange ao conceito de infância e isso resultou em um grande retrocesso. Nesse contexto histórico, Postman (1999) apontou que houve uma diminuição da habilidade das pessoas lerem e escreverem; minimizou-se o sentido da educação no sentido grego; o senso de vergonha deixou de existir, conseqüentemente, desapareceu a infância.

Não se sabe ao certo o porquê do desaparecimento da capacidade de escrita e leitura dos sujeitos, contudo, encontramos na proposição de Cambi (1999) alguns lampejos para essa resposta. O pesquisador afirma que império romano tinha como intento rechaçar e anular o marco formativo grego da Paideia. Assim, houve na educação grega uma fase de maturação e de decantação da tradição ocidental. Uma reviravolta fez parte dos seus preceitos, haja vista que adquiriu características que são indelévels, constituindo-se como a matriz fundamental de uma identidade cultural complexa.

Já para Eric Havelock (1976) citado por Postman (1994) isso ocorreu devido à restrição de acesso que o alfabeto romano causou na população em geral, o que favoreceu a segregação da informação e a transformação da alfabetização, antes desenvolvida de maneira majoritariamente corporativa.

Pelos preceitos de Havelock (1976) conforme apresenta Postman (1994), de um lado, a alfabetização social ou socializada dizia respeito à uma condição em que a maioria da população sabia ler/escrever. De outro, a corporativa era atribuída aos “escribas”, que apresentavam uma forma de escrita mais rebuscada, distanciando-se, assim, dos gregos que

⁵ Marco Fábio Quintiliano foi um orador e professor de retórica romano.

tinham como prerrogativa a rapidez e agilidade dos traços com vistas à disseminação mais ampliada. Assim, o leitor foi perdendo, então, parte da capacidade de interpretar o que era escrito e de se apropriar do conhecimento, além disso, o acesso às letras foi diminuindo devido à escassez dos papiros e pergaminhos e seu elevado valor à aquisição.

Diante desses enfrentamentos, Postman (1999) afirma que a criança ao adentrar o mundo letrado, transformava-se prontamente em adulto, em razão de “poder conhecer todos os segredos da língua, que são os únicos segredos que precisam conhecer” (POSTMAN, 1999, p. 28). Tal acepção explica porque a Igreja Católica escolheu a idade de sete anos, como sendo a “idade da razão”, pois com essa dimensão etária supunha-se que as crianças seriam competentes para saber o que é certo ou errado. Ademais, sabe-se que a criança da Idade Média tinha acesso a tudo que era comum à cultura adulta, ao passo que não havia um processo civilizatório consolidado e as práticas com “brincadeiras maliciosas” eram comuns. Contudo, havia:

[...] um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado á criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIÈS,1981, p. 10).

Corroborando com Ariès (1981), antes do século XVI, Nascimento *et al* (2013) salienta que a consciência social não admitia a existência autônoma da criança, logo, ela não era considerada como uma pessoa diferente do adulto. O autor destaca que, antes de se iniciar o processo de escolarização das crianças, elas e os adultos partilhavam dos mesmos lugares, tarefas domésticas, festas e rituais, uma vez que não havia uma divisão clara entre as diferentes etapas da vida.

Nessa esteira de discussão, Ariès (1973) afirma que as crianças se vestiam como adultos, executavam os mesmos trabalhos e se iniciavam na comunidade sexual independentemente da idade. Complementa o autor que tudo era permitido na presença delas: linguagem vulgar, situações e cenas escabrosas, tendo em vista que logo na mais tenra idade elas já tinham visto e ouvido de tudo.

Como exemplo da ausência dessa fronteira divisória, Jens Qvortrup (2014) explana que no local onde as pessoas eram executadas até a morte, a comunidade toda estava envolvida, de tal modo que as crianças também estavam presentes testemunhando o que

aconteciam. Na realidade, em algumas situações e contextos elas eram até responsáveis pela tarefa de apedrejamento e ainda pela retirada dos corpos mortos do lugar.

Atrelado à isso ainda havia uma alta taxa de mortalidade devido a ‘incapacidade’ de sobrevivência das crianças, razão pela qual os adultos não estabeleciam um vínculo afetivo/emocional com as mesmas. A ideia prevalecente era de que as famílias tivessem muitos filhos na esperança de que algum deles sobrevivesse (HEYWOOD, 2004). De maneira complementar, Heywood (2004, p. 87) afirma que os bebês abaixo de dois anos, em particular, sofriam de descaso assustador considerando pouco aconselhável os pais investirem muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade.

Segundo um levantamento feito por Postman (1999), até o final de século XIV, as crianças não chegavam a nem ser mencionadas em testamentos, visto que os adultos não esperavam que elas fossem sobreviver por tanto tempo. Sobre o assunto, Ariès (1978) relata a falta de afeição entre pais e filhos, ao passo que as crianças eram mantidas em suas casas até completarem sete ou nove anos, sendo que posteriormente eram alocadas para fazerem trabalhos pesados nas casas de outras pessoas da comunidade. Acontece que a criança permanecia na moradia de um desconhecido para que começasse sua vida laboral até se tornar um jovem adulto. Essa espécie de abordagem educacional, sob a ótica dos pais, faria com que seus próprios filhos pudessem aprender a servi-los melhor, além de adquirir bons modos (ARIES, 1978).

Já no Renascimento, assevera Dias dos Santos e Molina (2019) que as crianças apareciam nas pinturas caracterizando ora o sagrado, ora o profano, como anjos e outras vezes retratadas pela nudez. Ariès (2006) reforça que os pintores não se preocupavam em registrar artisticamente crianças nuas, embora fossem raras as vezes que apareciam dessa forma, entretanto quando isso acontecia eram expostas com musculaturas de adultos. Dessa maneira, durante muito tempo as crianças foram vistas como anjo, uma imagem de um ser piedoso, inocente e assexuado, posto que “por volta do século XIII, [...] surgiu o anjo, representado sob a aparência de um rapaz muito jovem, de um jovem adolescente” (ARIÈS, 2006, p. 18).

Nos séculos XV e XVI, conforme apresentam Dias dos Santos e Molina (2019), a criança ainda não era representada sozinha, contudo, tornou-se um personagem ao aparecer nas pinturas juntamente com a família, na multidão, na escola e brincando.

[...] Primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a

idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar (ARIÈS, 2006, p. 9).

Em contrapartida, no século XVII a criança passou a ser retratada sozinha nas telas, o que favoreceu o início de um processo quanto à representação da infância, singular, diferente do adulto. Para corroborar com essa prerrogativa, Pereira e Gioia (1999) afirmam que foi nesse contexto histórico que ocorreu a expansão industrial, resultando em transformações significativas dos agrupamentos familiares. Quando a sociedade era segmentada pela agricultura, as famílias eram extensas, pois isso era fundamental para constituição de mão-de-obra às lavouras de subsistência (PEREIRA; GIOIA, 1999). No que se refere ao contexto do processo de industrialização, os autores ressaltam que a família era nuclear e envolvia poucos filhos, quando haviam. A necessidade de ser uma mão-de-obra disponível para o trabalho contribuiu para o distanciamento entre as gerações e acenou na direção de uma preocupação mais detida com a “família”.

É importante frisar que a noção de infância ainda era restrita a quem possuísse maior condição econômica, haja vista que parte das famílias elitizadas passou a ter consciência da criança como particular, por conta dos processos de escolarização que se intensificaram nessa época (PEREIRA; GIOIA, 1999). Nesse contexto, o reconhecimento da infância, por sua vez, constituiu-se como uma fase essencial da cultura humana, porém, percebeu-se que ela surgiu desigualmente a partir das classes sociais, haja vista que a valorização da instrução foi imprescindível para tanto.

Durante o século XVII inúmeras escolas foram destinadas à instrução primária das crianças ocasionando uma mudança no estatuto social dos jovens, motivo pelo qual desenvolveram-se modalidades de ensino, quais sejam: as escolas elementares responsáveis por ensinar a ler, escrever e contar; as que ensinavam matemática e retórica; e a secundária que preparava os jovens para as faculdades e o curso de direito. Logo, a inserção das crianças nas instituições educativas contribuíram para o reconhecimento da infância como única, particular e singular, diferente do adulto. Para coadunar com tais argumentos, Postman (1999) sublinha que:

Enquanto no sistema tradicional [de aprendizado], a “infância” terminava efetivamente aos sete anos... o efeito da educação formal organizada foi prolongar o período durante o qual as crianças ficavam a salvo das exigências e responsabilidades do mundo adulto. A infância se tornava de fato, bem menos uma necessidade biológica de importância não mais do que passageira; pela primeira vez aparecia como um período formativo de alcance cada vez maior (p. 99).

Sobre a escola e a infância, Postman (1999) afirma que os processos de educação letrada deveriam evoluir concomitantemente ao desenvolvimento da criança, iniciando-se com a leitura, passando pela escrita, até chegar a assuntos mais sofisticados, ficando a educação, assim, ligada a idade cronológica. Ariès (1962, p. 187) explica que essa organização de classes escolares como uma hierarquia de competência à leitura permitiu a “compreensão da natureza especial da infância ou adolescência e da ideia de que dentro dessa infância ou adolescência existia uma variedade de categoria”.

Outra análise tecida por Postman (1999) diz respeito ao vestiário infantil, de maneira que as roupas das crianças do século XVI em diante já não eram mais semelhantes a dos adultos. E isso pôde ser claramente percebido nas pinturas da época onde os pequenos passaram a não serem mais retratados como adultos em miniatura:

Essa especialização do traje das crianças, e, sobretudo dos meninos pequenos, numa sociedade em que as formas exteriores e o traje tinham uma importância muito grande, é uma prova da mudança ocorrida na atitude com relação às crianças (ARIÉS, 1978, p. 157).

Ao assumir uma concepção de infância, formou-se um modelo de família moderna e isso corroborou com a expansão da escolarização oficial. Havia uma exigência social de que as crianças fossem educadas formalmente e, por efeito disso ocorreu uma reformulação da relação entre pais e filhos. Os pais passaram a ser seriamente responsáveis pela tutela e manutenção das crianças, cada sociedade aprimorou o processo a partir do seu universo econômico, simbólico e cultural, ficando explícito que elas não podiam mais compartilhar a linguagem, os gostos e vida social dos adultos (ARIÉS, 1978).

Conforme o autor, a industrialização do século XVIII foi ultrajante à infância, embora na Inglaterra a escolarização e alfabetização tenham se desenvolvido rapidamente. Com a expansão das cidades industriais e da necessidade de trabalhadores em fábricas e minas, crianças - pobres - eram subordinadas a tal por serem uma mão-de-obra mais rentável. A concepção de infância só sobreviveu na Inglaterra industrializada devido às classes média e alta que foram importantes para difundir a ideia de humanização da infância pelo bem-estar das crianças. “A razão pela qual o governo passou a assumir tal responsabilidade pode ser explicada em conexão com várias forças, entre as quais o espírito europeu de reforma e erudição” (POSTMAN, 1999, p. 70).

E o sentimento em relação à criança foi se consolidando aos poucos no decorrer dos séculos seguintes, conforme assevera Dias dos Santos e Molina (2019), posto que algumas mudanças foram significativas no que tange a condições climáticas, qualidade de vida, vacinação e hábitos de higiene, conseqüentemente, o que resultou em uma diminuição dos índices de mortalidade infantil. Em face do exposto, Postman (1999) afirmou que entre os anos de 1850 a 1950 significou mundialmente o auge da emergência da infância pelo fato das crianças pobres que estavam nas fábricas, passaram mais intensamente a ocupar as escolas.

O autor salienta que, nesse momento histórico, a infância se tornou ao mesmo tempo obsoleta e compreendida como um acessório permanente, uma vez que a televisão adentraria as casas e mudaria como as informações às crianças seriam organizadas e processadas. Por outras palavras, antes os pequenos precisavam ser reflexivos e analíticos em suas empreitadas escolares, a partir do advento da televisão eles passaram a ter acesso a informações já decodificadas, precisando apenas assimilá-las. Barbosa (2013, p. 29), nesse sentido, aponta que:

O que acontecia era que antes a informação vinha codificada, precisava-se ter um conhecimento sobre as letras para que pudesse ter acesso e interpretar as mensagens e a leitura. O adulto mantinha, então, o monopólio do mundo das letras, havendo a separação da criança e do adulto, resguardando os segredos da experiência. A criança ficava à margem desse processo, por isso, eram consideradas crianças, eram inocentes, não tinham noção do que ocorria na vida adulta.

Não apenas a televisão, mas as indústrias de roupas infantis passaram também por grandes mudanças ao longo das décadas, conforme assevera Neil Postman (1999). O autor defende que seja um equívoco na atualidade dizer que tal roupa é “de criança”, tendo em vista que essa perspectiva praticamente já desapareceu, marcando assim, uma “reversão da tendência, iniciada no século dezesseis, de identificar as crianças pelo modo de vestir. À medida que o conceito de infância diminui, os indicadores simbólicos da infância diminuem com ele”. (POSTMAN, 1999, p. 142).

Essas novas tendências sobre a infância também transformaram os hábitos alimentares, conforme preconiza Postman (1999), pois tanto as crianças quanto os adultos passaram a se alimentar muito rapidamente e com alimentos de pouca qualidade. Em última análise, pensar em infância na atualidade é, segundo Pereira e Oliveira (2015), associar as crianças e jovens a determinadas linguagens, gostos, preferências, escolhas, desejos, vestimentas e comportamentos que lhe são próprios, sobretudo, porque refletem uma construção histórica pela busca por legitimidade.

Os autores defendem que as propagações das mídias televisivas tiveram um expressivo efeito no conhecimento do adulto, fazendo com que fossem diminuídas as fronteiras de relação com as crianças. Pensar a infância nos dias de hoje exige perscrutar que tipo de comportamento está sendo produzido, veiculado e como as crianças se adequam ou resistem à cultura moderna. Essa busca pela compreensão da infância contemporânea, ou o seu desaparecimento como explicitou por Postman (1999), e a revisão crítica das teorizações sobre a criança vem crescendo desde a década de 1990. Dentre as novas investigações, surgem as perspectiva sobre as diferentes infâncias, isso porque não existe uma única, resultado de realidades que estão em confronto. O cuidado atual dos estudos sobre a infância caminha no sentido de evitar os reducionismos de quaisquer ordem. É preciso que os estudos da Sociologia da Infância não caia na ‘armadilha’ de que a infância é uma construção unicamente social para abandonar o reducionismo biológico e, dessa forma, substituí-lo pelo reducionismo sociológico.

Em termos de revisão teórica, a tese de Ariès (1991) também foi colocada em suspeição, sobretudo, a prerrogativa de colocar o século XVII como o marco para o nascimento da infância, como se a percepção da sua particularidade resultasse de uma descoberta pontual e repentina. Nessa direção, Sarat (2005) nos coloca que “a infância sempre existiu, que inclusive em algumas sociedades originárias já haviam iniciado os processos de separação das atividades de adultos e crianças” (p. 39).

Para além dessas reflexões, Nascimento, Brancher e Oliveira (2008) demonstram que:

[...] existiram diferentes processos e construções e tratamento ao longo da História, e que parecem apontar para uma nova perspectiva contemporânea de infância. Sobre esta perspectiva, não podemos deixar de explicitar que pode estar sendo impulsionada por inúmeros fatores e circunstâncias, e dentre eles destacamos a sociedade capitalista, o mercado de trabalho cada vez mais exigente, a mão de obra infantil, a excessiva competição que se inicia ainda na infância com agendas, estudos e jornadas de adultos (p. 27).

Como se pode perceber, tal necessidade de entendimento elaborado acerca das infâncias nos dias de hoje contribuíram para à emergência da Sociologia da Infância, em especial porque essa área busca, em uma perspectiva interdisciplinar, centrar-se nos processos (com as necessárias problematizações) de desenvolvimento e socialização que envolvem práticas cotidianas de crianças, suas representações sociais e imaginário. Sendo assim, na próxima seção nos deteremos ao aprofundamento do aporte epistemológico da Sociologia da Infância, colocando-o como principal fundamentação teórica deste trabalho.

3.2 A constituição do campo da Sociologia da Infância.

A Sociologia da Infância é um campo interdisciplinar que está inserido nos estudos referendados pela área das Humanidades e que abarca pesquisas nas quais se busca entender o protagonismo infantil e a cultura de pares, haja vista que crianças são compreendidas como produtoras de cultura, manifestando-se no mundo de forma singular e única. Na visão de Manuel Jacinto Sarmiento (2005, p. 362):

A constituição e legitimação do campo científico da sociologia da infância está em curso em todo o mundo, desde há pouco mais de uma década. [...] A constituição do campo concretiza-se na definição de um conjunto de objetos sociológicos específicos (no caso vertente, a infância e a criança como ator social pleno), um conjunto de constructos teóricos de referência e um conjunto de investigadores implicados no desenvolvimento empírico e teórico do conhecimento.

Assim sendo, a Sociologia da Infância busca dar visibilidade à criança e à infância no que tange ao âmbito social, contrapondo as visões biologicistas e desenvolvimentistas que as compreendem como sendo um período transitório e sazonal à vida adulta (SANTOS, 2014). De acordo com Sarmiento (2005):

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologicistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas (p. 363).

Como foi visto na seção anterior, as crianças sempre estiveram presentes fisicamente na história, porém, foram silenciadas no que diz respeito ao pertencimento a uma categoria social, em que as especificidades e os direitos próprios lhe foram cerceados. A compreensão de infância foi se consolidando no campo científico, em especial no que se refere à psicologia, e novos aspectos passaram a ser observados. Assim, estudiosos debruçaram-se com afinco sobre as instâncias públicas em que o foco era a socialização de crianças, a mudança na estruturação do modelo familiar, a criação de novos saberes normativos, de regras e instituições onde se valorizava a infância (SARMENTO, 2004).

Nesse contexto, a Sociologia da Infância ganhou maior força nos últimos 20 anos, conforme destacado por Flávia Franzini Dip (2016), tendo em vista que anteriormente a infância não tinha um campo próprio de estudo e era correlacionada à Sociologia da Família e à Sociologia da Educação. As crianças não foram por muitos anos só ignoradas, elas foram marginalizadas. Compreendidas por tempos como um “vir a ser”, ao passo que no futuro as crianças ocupariam o lugar dos adultos e trariam contribuições à sociedade, ou seja, elas apenas assimilariam os códigos culturais já existentes, por intermédio da *Socialização Primária e Secundária* (DIP, 2016).

Um dos estudiosos de renome da Sociologia foi Emile Durkheim e em sua concepção determinista, o sociólogo francês forjou um conceito Socialização o qual é compreendido como “um processo de inculcação de valores e saberes pela família, escola e outras instituições, complementada pela influência mais ou menos difusa de elementos do meio ambiente natural e social” (DIP, 2016, p. 61).

Para Durkheim a socialização só é possível quando as consciências individuais são formadas pela sociedade, por uma espécie de “manutenção do consenso”, a fim de balizar a conduta do indivíduo em um grupo. Seria, então, nas próprias palavras de Durkheim, “a educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram preparadas para a vida social por meio dos processos de socialização” (DURKHEIM, 1978, p. 41).

Ao tentar relacionar a socialização e a compreensão da infância a partir disso, Maria Cristina Alves (2013) assevera que:

[...] poderia ser pensada como a aquisição gradativa de conhecimentos sobre determinado assunto. A criança, ser passivo, aprende. O adulto, ser ativo, ensina. A relação seria unilateral e não comportaria direções contrárias. A linha do conhecimento viria, literalmente, de cima para baixo. A cultura se adquiriria em um processo semelhante. A criança - um ser associal em quem a cultura será inculcada. O trabalho de socialização das crianças seria visto como um mecanismo progressivo de aquisição de cultura. Essa maneira de pensar repousa sobre a definição do adulto portador de cultura, do bebê enquanto ser associal e da criança enquanto ser se tornando social à medida da inculcação dos padrões de comportamento culturais de sua região natal. Nesse sentido, cultura é algo que se adquire que está localizada no mundo dos adultos e cabe a eles passá-la adiante. A cultura teria um remetente e destinatário, assim como um endereço fixo (p. 42).

Jucirema Quinteiro (2002) apresenta que com o passar do tempo as ciências se propuseram a investigar o desenvolvimento humano, logo a Psicologia do Desenvolvimento

foi uma área de estudo que ganhou destaque. Esse campo tomou a criança como ponto de partida para buscar compreender, de forma objetiva, as mudanças pelas quais passam ao longo de suas vidas. Assim, a perspectiva que se sustenta na “explicação dos fatos do desenvolvimento humano, parte do pressuposto de que estes não são entidades produzidas socialmente, mas sim decorrências de fatos naturais” (JOBIM; SOUZA, 1996, p. 40). E ainda acrescentam que:

A psicologia do desenvolvimento formula os ideais para o desenvolvimento, providencia os meios para realizá-los e, mais do que tudo isso, acaba por desenvolver as crianças, os adolescentes e nós mesmos - adultos-, com base em determinados enquadramentos (idem).

À medida que a Psicologia do Desenvolvimento segmenta e classifica os indivíduos, definindo o que é ou não crescimento, recorre a “estruturação e enquadramento” da experiência dos pequenos. Assim, os comportamentos afetivos, psicomotores, cognitivos e psicossociais são alinhados às características descritivas do desenvolvimento maturacional e acabam adentrando cada vez mais cedo às individualidades da criança. É fato que a Psicologia do Desenvolvimento não exerce essa influência de forma espontânea, pois é a partir dos discursos e práticas dos indivíduos que ela se constitui como saber psicológico, padronizando e normatizando o desenvolvimento humano.

Nessa concepção, o desenvolvimento infantil é compreendido a partir de fases e estágios lineares e progressivos, sendo que isso nos faz pensar a criança com base em uma lógica etapista de evolução cronológica (JOBIM E SOUZA, 1996). Decerto que a criança é um ser em crescimento, mas a dimensão disso está relacionada com o ambiente sociocultural, razão pela qual ela se modifica e é modificada por ele. Pois se assim não o fosse, seríamos convencidos de que a criança é desvinculada da sociedade, sendo apenas um pequeno organismo em meio aos processos de socialização. Ao colocarmos as marcas de uma concepção adultocêntrica na criança, inviabilizamos o diálogo com ela, como também desconsideramos os espaços sociais e culturais que as constroem.

Gabriela Guarnieri de Campos Tebet (2013) apresenta distintas abordagens da Sociologia da Infância no que tange ao estudo com bebês, trazendo dentre várias informações, uma crítica mais pontual à Psicologia do Desenvolvimento. A autora apresenta que a imagem da criança naturalmente desenvolvida aparece nos estudos de vários autores do campo, em

especial, no do epistemólogo suíço Jean Piaget⁶. Nessa concepção, a criança é ser biológico incompleto que gradativamente vai se desenvolvendo seguindo estágios definidos e ordenados ao longo da infância. Para Piaget (apud TEBET, 2013), a vida mental pode ser concebida como evoluindo “na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior (p. 13).

Na realidade, Tebet (2013) problematiza a abordagem piagetiana pelo seu grande alcance no contexto educacional brasileiro colocando-a em confronto direto com a perspectiva da Sociologia da Infância, principalmente no que diz respeito aos conceitos de socialização e linguagem. Cabe destacar que apesar da Psicologia do Desenvolvimento ser passível de críticas devido à exagerada preocupação com o percurso da criança para atingir as competências de um adulto, há no interior dos Estudos da Infância determinados autores que reconhecem a importância de Piaget e outros, visto que trouxeram contribuições fundamentais ao campo interdisciplinar da Sociologia da Infância (TEBET, 2013).

As reflexões críticas encetadas aqui centralizam mais os efeitos dessas teorizações no âmbito educacional, pois essas abordagens têm fomentado práticas de racionalização e institucionalização da infância e da adolescência, na medida em que oferecem constructos para a regulação social e disciplinarização da vida (JOBIM E SOUZA, 1996). Ao optarmos por utilizar os preceitos da Psicologia do Desenvolvimento e da Teoria da Socialização (DURKHEIM, 1978) como bases científicas, toda a construção discursiva sobre crianças passa a assumir uma posição em relação a sua incompletude.

A criança é de fato parte fundante no processo de socialização, uma vez que na sociedade são co-construtoras das relações e da cultura, não sendo apenas a que recebe passivamente as informações do mundo dos adultos (CORSARO, 2011). O autor afirma que essas visões tradicionais acerca da socialização das crianças foram lhes atribuindo certa passividade no processo de assimilação dos códigos e informações, o que desconsidera as suas ações no interior da sociedade. É a partir das relações entre pares e da interação com os adultos que a criança elabora a realidade conforme almeja.

A Sociologia da Infância, para Manuel Jacinto Sarmiento (2008), propõe-se a interrogar as teorias tradicionais e reducionistas sobre a infância, pois, sob essas acepções, elas não eram ouvidas e compreendidas, pois eram consideradas passivas diante das interações sociais. Muito foi necessário para que na atualidade a ideia de infância fosse

⁶ Jean William Fritz Piaget (1896-1980) o nome mais influente no campo da educação durante a segunda metade do século XX.

assumindo uma nova visão, vale dizer, como produtora de uma cultura própria. Para Alan Prout (2010), as tensões provocadas pelas revisões conceituais contribuiu para que fosse criado um espaço destinado à infância nas pesquisas sociológicas que, com ética e responsabilidade, passaram a enfrentar a complexidade e a ambiguidade de tal objeto investigativo, já ele também é um fenômeno contemporâneo e instável.

Cunha e Santos (2014) complementam que a Sociologia da Infância permitiu novas possibilidades para entender a infância e a criança, investigando as construções sociais que foram se transformando ao longo do tempo e espaço. Dessa forma, afirmam que existem várias infâncias e que é um equívoco compreendê-las como única, haja vista que as crianças participam de forma coletiva na sociedade, sendo sujeitos ativos e criativos produzindo e reproduzindo culturas.

Para Sarmiento (2005) e Sirota (2001) a Sociologia da Infância é o caminho para romper com a ausência das crianças na ciência e na dinâmica social, dado que elas podem apenas “ressurgir” nas práticas consumidoras e no imaginário social do trabalho. De acordo com os argumentos de Dip (2016), o surgimento dessa nova abordagem de estudo teve contribuição importante da Sociologia Interacionista que "problematizou o conceito de socialização que torna as crianças muito passivas"; a Sociologia Estrutural "que vê a infância como um dado permanente da estrutura social"; e o Construtivismo Social que "ênfatizou a especificidade histórica e temporal da infância e dirigiu o foco à sua construção através do discurso" (PROUT, 2010, p. 731). Como consequência disso, a concepção de criança e infância na contemporaneidade passou por uma revisão, já que não pode ser mais compreendida como uma fase/passagem para a vida adulta, na medida em que são atores sociais com pensamento crítico e pertencentes à sociedade.

Para Alves (2013), a Sociologia da Infância tem como principal objetivo escutar a criança, em razão de que ela possui uma identidade própria e que corrobora direta e indiretamente com construções políticas, sociais, culturais e históricas. As Ciências Sociais foram e são de extrema importância para tanto, uma vez que se debruçam sobre as produções infantis, analisando as interações entre grupos de crianças e como elas se relacionam com o mundo (ALVES, 2013). Em última análise, ao mudar o tempo, espaço e a classe social, transforma-se o universo em que a criança está inserida, portanto, não é possível padronizar qualquer atendimento à elas.

Uma das primeiras preocupações que corroboraram à ascensão da Sociologia da Infância foi a de que **há uma necessidade em compreender a criança como pertencente à**

sociedade. Nessa direção, a professora Jucirema Quinteiro (2002) afirma que é urgente refletir sobre a lógica do “adulto” x “criança” e as desigualdades de poder instituídas entre esses sujeitos sociais. Ao passo que as crianças, durante muito tempo, foram representadas e retratadas por adultos como um problema social, a partir da concepção de que eram inferiores e não sabiam falar por si.

Acrescido a isso, Dip (2016) sublinha que, por não serem compreendidas como sujeitos, foram levadas à discriminação – sendo um grupo não tolerado e sem direitos legais. No início das sociedades industrializadas contemporâneas, por exemplo, havia uma forte preocupação com a segurança da criança na sociedade. Como os adultos tinham medo de que acontecesse algo com elas, foram disseminados certos discursos que pregavam a “domesticação” das infâncias, o que legitimou o papel de instituições sociais, tais como a família e a escola, na vida delas.

Há ainda a importância de ver **a infância a partir de uma perspectiva social.** Para Corsaro (2011) a infância faz parte da estrutura da sociedade, embora seja um período temporário da vida humana, ela é uma categoria permanente à compreensão das crianças. A infância não é algo natural e universal, mas produz uma cultura local e singular dentro dos próprios grupos de crianças. Para fortalecer a ideia, afirma-se segundo essa ótica que “quando a criança faz, fala, ou como age, ou seja, o modo como ela interpreta o mundo, diz respeito a algo que é presente, contemporâneo. Existe uma cultura das crianças que é exclusivamente delas” (DIP, 2016, p. 23).

Outro pressuposto da Sociologia da Infância diz respeito à proposição de compreensão **da infância como uma construção discursiva.** Nesse sentido, Tebet (2013) defende a aceção de que a infância decorre de processos discursivos que se transformam mediante vetores de força de instituições e grupos específicos, porém, ratifica que a criança deve ser vista do ponto de vista social por desempenhar um papel importante na formulação do mundo. Para isso é preciso que as barreiras existentes sejam desconstruídas, pois:

Embora crianças tenham vivido apenas uma comparativa pequena quantidade de tempo, é importante considerá-las como possuidoras de uma história de vida e vê-las como autobiógrafas, reflexivas e capazes, para que aquilo que as crianças narram a respeito de suas vidas possa prover insights não apenas sobre suas experiências de vida individuais, mas também sobre a natureza da ‘infância’ no curso da vida tal como as próprias crianças enxergam (TEBET, 2013, p. 58).

Na esteira do debate, Tebet (2013) nos apresenta ainda que a **infância não é algo natural e universal**, logo, sua concepção considera o contexto, a geografia, o território e as linguagens próprias produzidas nesse universo. Portanto, a autora propõe que, ao invés de buscar a uniformidade e homogeneização da infância, deve-se analisar como as diferentes práticas cotidianas instituem diferentes infâncias. Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2010) também têm a mesma compreensão, de modo que refletir sobre a infância “é pensar em fatores heterogêneos como classe social, raça, gênero, religião, tendo em vista que os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças” (p. 43).

Ao avançar em relação aos diferentes aspectos, Dip (2016) ressalta a importância da **atividade coletiva**, ou seja, de que maneira a cultura de pares reinventa e produz uma cultura infantil própria da criança. A autora ratifica que é a partir do coletivo, das brincadeiras, dos espaços formativos que as crianças nos permitem compreender as diferentes infâncias, pois elas não apenas internalizam valores sociais apaticamente, mas contribuem ativamente à produção e mudanças culturais. O brincar, por exemplo, é a expressão do protagonismo infantil, segundo aponta Quinteiro (2002), tendo em vista que é por intermédio dele que a criança produz significado às suas ações, importante elemento que traduz o seu reconhecimento simbólico à construção cultural.

Dito isso, outra característica importante da Sociologia da Infância é olhar/perceber a criança como **sujeito e ator social do seu processo de socialização e da infância**. Sobre o tema, William Corsaro (2011) anota que qualquer coisa produzida pelas crianças integram culturas produzidas pelos seus pares (outras crianças) e também pelos adultos (cultura adulta), tornando-se, assim, influenciadas e influenciadoras de processos sociais específicos.

Abramowicz e Oliveira (2010) refletem sobre as interfaces e as tensões existentes entre as culturas produzidas por crianças e adultos, razão pela qual é preciso situar como isso interfere nos jeitos de ser e existir dos pequenos em diferentes tempos e espaços. Pires e Branco (2007) e Quinteiro (2002), por sua vez, asseveram que pensar a infância implica em uma constante desconstrução do abismo que foi criado entre a criança e o adulto.

No que tange às vertentes diversificadas relacionadas à Sociologia da Infância, temos a perspectiva da pesquisadora espanhola Lourdes Gaitán Muñoz, que apresenta a organização do campo a partir de enfoques estruturais, construcionistas e relacionais. Na abordagem estrutural que Muñoz (apud VOLTARELI, 2017) defende, a **infância é tratada como parte pertencente da estrutura social** tal como a fase adulta e a velhice. As crianças, nessa abordagem, participam das atividades sociais e são afetadas diretamente por questões

políticas, econômicas e culturais, assim como os adultos e idosos. Conforme a autora, os principais termos e conceitos envolvidos em tal propositura são: “estrutura social, geração, grupo minoritário, justiça distributiva, infância e ator social; e como temas de interesses, citam-se: sociologia da infância, atividades das crianças, justiça distributiva, economia da infância e status legal das crianças” (MUÑOZ apud VOLTARELI, 2017, p. 18-19).

No que concerne a abordagem construcionista, enfatiza-se que **as crianças habitam um mundo de significados** nos quais as interações acontecem entre elas próprias e de forma concomitante ao mundo dos adultos. A pesquisadora afirma que pluralidade da infância é reflexo das condições temporais e sociais, apoiando-se na ideia de que é crucial desconstruir a representação na qual a criança deve ser sempre ‘guiada’ por um adulto, estabelecendo uma relação heterônoma com ele.

Já em relação ao enfoque relacional fica claro que há um reconhecimento do **papel das crianças na relação com a sociedade**, no qual a existência da infância é definida a partir das relações estabelecidas com a vida adulta. Para elucidar essa abordagem, a pesquisadora Gaitán Muñoz (2006) cita a socióloga britânica Berry Mayall (2002) que discute a infância relacionando-a com o papel da mulher na sociedade, uma vez que essa categoria social também é compreendida como parte do grupo social minoritário. Para a socióloga é importante que as crianças sejam investigadas a partir de suas próprias perspectivas, em função de serem atores sociais capazes de falar sobre si mesmo.

Como a finalidade elucidar as três abordagens tratadas aqui, optamos por apresentar o quadro elaborado por Muñoz (apud VOLTARELI, 2017) a seguir:

Figura 7 - Síntese dos enfoques do campo da sociologia da infância - Gaitán Muñoz (2006) citado por Voltarelli (2017)

	ESTRUTURAL	CONSTRUCIONISTA	RELACIONAL
INFÂNCIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. A infância é uma forma particular e distinta da estrutura social. 2. É uma categoria social permanente. 3. É uma categoria variável, histórica e cultural. 4. Parte integral da sociedade e da divisão do trabalho. 5. Exposta às mesmas forças que a fase adulta, mas de forma distinta. 6. É uma minoria, sujeita a tendências de marginalização e paternalização. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A infância é uma construção social. 2. A infância é uma variável da análise social. 3. Definir a infância como fenômeno é também um processo de construção. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A infância é um processo relacional.
CRIANÇAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. São coconstrutores da infância e da sociedade. 2. A dependência das crianças repercute em sua invisibilidade. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. As relações sociais e a cultura das crianças devem ser estudadas em suas próprias dimensões. 2. As crianças são ativas na construção de suas vidas sociais. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deve-se ter em conta como as crianças experimentam suas vidas e relações sociais. 2. É preciso desenvolver o ponto de vista das crianças. 3. O conhecimento baseado na experiência das crianças é fundamental para o reconhecimento de seus direitos.
SOCIEDADE	<ol style="list-style-type: none"> 1. A ideologia da família constitui uma barreira para os interesses e o bem-estar das crianças. 		
SOCIOLOGIA		<ol style="list-style-type: none"> 1. A etnografia é uma metodologia particularmente útil para o estudo da infância. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A geração é um conceito chave para entender as relações criança/adulto, seja em um nível individual ou grupal.

Algumas outras características que dizem respeito à Sociologia da Infância foram elencadas na pesquisa de Voltarelli (2017), dentre elas a importância da **luta pelo direito das crianças**. Quando fatores econômicos, políticos, sociais e culturais afetam a vida dos adultos, consequentemente afetam as crianças, pois como foi visto na perspectiva histórica sobre a infância, situações como pobreza infantil, abusos e condições de risco infelizmente fazem parte da história dos pequenos desde o início da civilização. Contudo, em 1980 a Organização das Nações Unidas realizou uma convenção sobre os Direitos das Crianças, o que fez a infância tornar-se o centro do debate mundial nas esferas políticas, cultural, educacional e econômica. Decerto que muito ainda precisa ser observado e estudado, pois conforme assinala Sarmiento (1997), a transformação da realidade social não é encetada apenas por leis e regimentos, embora tais ordenamentos garantam vários direitos às crianças. Na realidade, as

mudanças ocorrem quando lançam-se olhares mais atentos às questões estruturais vinculadas à justiça social, tais como a desigualdade, a discriminação e as violências.

Consequente, um pressuposto bastante desafiador que atravessa todas as outras dimensões citadas no campo da Sociologia da Infância é a visão adultocêntrica de mundo para com as crianças. Qvourtrup (1994) aponta que elas quase sempre foram comparadas pela sociedade com base na perspectiva do adulto em termos de desenvolvimento do pensamento, afetividade, motricidade e das dimensões sociais. Cotejamento esse, permeado por relações assimétricas de poder, corrobora para que a criança seja cada vez mais marginalizada ao ser considerada como um ser inferior. O autor ainda ressalta que elas são agentes dos seus direitos e desejos, haja vista que possuem condições de escolher algo de acordo com suas preferências, além de agirem ativamente na modificação do ambiente onde vivem.

Nos estudos de Corsaro (2011) a criança ocupa um lugar de agente ativo na sociedade e constrói cultura própria, assim como, contribui à cultura dos adultos. Para tentar compreender as relações entre tais culturas, o autor abarca o conceito de “reprodução interpretativa”, conforme será definido no decorrer da seção.

Dentre todos esses elementos e prerrogativas, Sarmiento (2008) classifica isso de maneira mais sistematizada por meio de “correntes” e “abordagens”, uma vez que reconhece pontualmente as múltiplas afinidades conceituais, epistêmicas e metodológicas. O autor acrescenta que no interior dessas vertentes ressaltam-se ainda as distinções referentes às interpretações das pesquisas empíricas envolvendo crianças. Para facilitar o olhar sobre o todo, iremos expor uma tabela síntese que, segundo Sarmiento (2008), representa as dez tendências principais quando nos propomos compreender o campo da Sociologia da Infância. São elas:

1	A infância deve ser estudada em si própria (ou a partir de seu próprio campo): deve ser tomado como ponto de partida aquilo que é distintivo no grupo geracional da infância face a outros grupos geracionais, assumindo a autonomia analítica da ação social das crianças, rompendo com a visão e postura adultocêntricas; (SARMENTO, 2008, p.19/20);
2	A infância é uma categoria geracional que necessita ser estudada de modo a articular os elementos de homogeneidade com os elementos de heterogeneidade, quer dizer, devem ser postas em diálogo as características comuns a todas as crianças, independentemente de sua origem social e aquelas características que correspondem aos elementos distintivos, ou seja, aquelas que dizem respeito à sua distribuição entre as diferentes categorias sociais (classe social, gênero, etnia, subgrupos etários). (SARMENTO, 2008, p. 20)
3	Centralidade do conceito de geração para a configuração sociológica da infância: porque permite resgatar, quer no plano da análise da estrutura social, quer no plano da

	análise da ação social das crianças, aquilo que é distintivo. Dentro deste conceito ainda há a necessidade do entrecruzamento entre as suas variadas dimensões: 1º como conceito que compreende um grupo social constituído, intemporalmente, por indivíduos do mesmo escalão etário; 2º como conceito que compreende, no plano histórico, um grupo de pessoas do mesmo escalão etário que viveu uma experiência semelhante; 3º como conceito que compreende a diferença da experiência de um grupo etário, formado em condições históricas precisas, ao longo de seu trajeto de vida. (SARMENTO, 2008, p. 20/21)
4	A construção social da infância historicamente consolidada realizou-se segundo o princípio da negatividade, conceito que diz respeito ao processo social de negação de determinadas características ou condições de um grupo, categoria ou aspecto da sociedade. Em contraposição a isto, a Sociologia da Infância estrutura-se em torno da ideia ou paradigma da competência infantil. (SARMENTO, 2008, p.21)
5	A infância não é uma idade de transição, mas sim, uma condição social que corresponde a uma fase etária com características distintas na relação com outras fases etárias, em cada momento histórico e social. As crianças se exprimem na alteridade geracional. É da ordem da diferença e não da grandeza, incompletude ou imperfeição, que a Sociologia da Infância trata quando estabelece a distinção face aos adultos. (SARMENTO, 2008, p.21).
6	As condições de vida das crianças necessitam, igualmente, serem estudadas considerando a especificidade da infância perante as esferas sociais da produção e da cidadania, isto é, a divisão social do trabalho, a repartição da riqueza, as práticas de consumo, por um lado, e a organização política, os direitos de participação eleitoral e as estruturas de poder e autoridade na comunidade, em geral, por outro. (SARMENTO, 2008, p. 22)
7	As crianças são produtoras culturais. A diferença das culturas da infância decorre do modo específico com que as crianças, como seres biopsicossociais com características próprias, simbolizam o mundo, nomeadamente pela conjugação que fazem de processos e dimensões como o jogo, a fantasia, a referência, face aos outros e a circularidade temporal; (SARMENTO, 2008, p. 22)
8	As instituições para crianças simbolizam o “ofício de criança”, isto é o modo “normalizado do desempenho social das crianças”. As instituições desenvolvem processos de socialização vertical, isto é, de transmissão de normas, valores, ideias e crenças sociais dos adultos às gerações mais jovens, mas também nessas instituições são preenchidas pela ação das crianças, seja de forma direta e participativa, seja através de um protagonismo infantil, seja como modo de resistência, nos espaços ocultos ou livres de influência adulta, onde se realizam processos de socialização horizontal. (SARMENTO, 2008, p. 23);
9	As mutações da modernidade tem implicações nas condições de vida das crianças e no estatuto social da infância. As crianças exprimem fortemente as mudanças sociais, quer porque as recebem sob a forma de condições sociais e culturais de existência em transformação, quer porque elas próprias mudam, enquanto atores sociais contextualmente inseridos. A interpretação dessas mudanças, para além de um desafio teórico, envolve a Sociologia da Infância num projeto social mais amplo de promoção dos direitos de cidadania da infância. (SARMENTO, 2008, p.23)
10	A Sociologia da Infância (SI) só poderá se desenvolver se for capaz de se articular com um programa em renovação na própria sociologia, [...] articulando o estudo das crianças como indivíduos sociais com a influência das estruturas sociais (em processo contínuo de reestruturação) na configuração da categoria geracional infância. A SI precisa dar conta da defasagem do programa institucional com os processos

<p>contemporâneos de subjetivação e precisa constituir-se como uma sociologia da Construção discursiva da infância, ampliando-se através do trabalho interdisciplinar capaz de compreender as redes simbólicas de articulação da infância. Finalmente, a SI só poderá concretizar o seu programa científico se assumir a participação da criança como referente, a um só tempo, social e metodológico, se tomar a criança como sujeito do conhecimento e se fizer de si própria uma verdadeira Sociologia: isto é, a ciência que busca o conhecimento dos fatos sociais, através das e com as crianças. (SARMENTO, 2008, p.24)</p>
--

Adaptado a partir da pesquisa de Sarmento (2008)

Com efeito, a intenção de Sarmento (2008, p. 24) é que a Sociologia da Infância seja reconhecida como área que propõe reflexões fundamentais à compreensão das crianças e infâncias baseadas nas Ciências Sociais, visto que “as sociedades são aquilo que propõe como possibilidade de vida, no presente e para o futuro, às suas crianças devendo-se desvencilhar de processos simbólicos e políticos de dominação, a fim de encontrar sua emancipação”. Quanto à consolidação do campo de conhecimento, o autor refuta:

[...] o estatuto da criança como ser-em-devir (na verdade, todos os seres humanos são seres-em-devir, independentemente da idade), para se centrarem nas características atuais, presentes, sincrônicas da criança como ser-que-é na completude de suas competências e disposições. Esse centramento no ser-criança, em detrimento da visão tradicional da criança como ser em trânsito para a adultez, tem como forte consequência a análise dos mundos da criança a partir de sua própria realidade, a auscultação da voz da criança como entrada na significação de seus mundos de vida e a aceitação da criança como ser completo e competente, isto é, compreensível apenas a partir da aceitação de sua diferença face ao adulto. (SARMENTO, 2013, p. 15).

Sendo assim, é pela via da Sociologia da Infância que essas mudanças sociais integrarão as culturas infantis como parte da cultura geral, sendo isso um aspecto fundamental de existência das crianças, pois os adultos pouco se permitem escutá-las naquilo que têm a dizer. Nesse contexto, é fácil constatar que ainda há resistência em aceitar o testemunho das crianças como fonte de pesquisa confiável e respeitável, fator que impede a valorização da cultura infantil.

Ao reconhecer a criança como partícipe da sociedade, a Sociologia da Infância permite afirmar que ela possui competência e autonomia para concretização de ações no mundo, vale dizer, de forma singular. Conforme já foi observado por Oliveira (2018), “é preciso saber escutar e reconhecer a agência das crianças, postulando a educação com elas, e não mais a educação para as elas” (p. 96). Mais do que isso, é preciso “capturar o olhar das crianças e

acessar seus pontos de vista e suas visões de mundo, bem como, os seus processos de reinvenção, reprodução e apropriação da cultura adulta” (CORSARO, 1997, p. 443).

Nesse sentido, Sarmento (2008, p. 27) defende a ideia de que “ouvir a voz das crianças é uma expressão que condensa todo um programa, simultaneamente teórico, epistemológico e político”, por isso, é muito importante compreender a radical alteridade da infância.

E por ser compreendida como um fenômeno social, o pesquisador dinamarquês Jens Qvortrup (1993) acrescenta que é de suma importância conceber a existência de diferentes infâncias. Ele afirma que devido a existência de múltiplos contextos sociais, não se deve recorrer ao equívoco da generalização por acreditar que uma criança da atualidade vive da mesma forma que outra na Idade Média europeia. Há representações de infância, que a caracteriza como particular e distinta nos mais diversos grupos sociais.

Nessa direção, Qvortrup (1993) desenvolve uma pesquisa em que elabora nove teses sobre a infância enquanto fenômeno social macroestrutural que, para facilitar a compreensão, organizamos no quadro abaixo.

Tabela 4 - Nove teses sobre a infância – Qvortrup (1993)

		Compreende-se:
Tese 1	A infância é particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade.	A infância está intimamente ligada à uma institucionalização em função de determinações sociais. Há lugares com uma arquitetura social dos adultos para que seja feito o acompanhamento/comparação do desenvolvimento histórico, social e cultural da criança.
Tese 2	A infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico.	A concepção biológica de que a criança se desenvolve dentro de fases até que se atinja uma maturidade não está equivocada, contudo não contribui para o entendimento sociológico da infância.
Tese 3	A ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural.	Advoga contra o fato de que a criança é a-histórica, separada da sociedade em que vive. Não há somente uma concepção de infância, pelo contrário, há muitas que são construídas ao longo do tempo.
Tese 4	Infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão do trabalho.	A infância interage de forma ativa estruturalmente com todos os setores da sociedade uma vez que influenciam e são influenciadas pelo mundo social e econômico que ela coabita.

Tese 5	As crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade.	São nas interações e comunicações das crianças com a natureza, sociedade e pares que corrobora para a formação da infância na sociedade.
Tese 6	A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular.	Frequentemente, as crianças são atingidas por elas indiretamente ou de forma mediada, o que torna mais difícil a constatação dessa influência. A expansão ou retração do mercado econômico impacta sobre a vida das crianças.
Tese 7	A dependência convencional das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar.	Como a criança é vista como dependente dos adultos é atribuído ao adulto à condição de mentor do “melhor interesse da criança”. Em suma, a criança não tem voz.
Tese 8	Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças.	Recorre ao anacronismo: as crianças são propriedades dos pais.
Tese 9	A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendência tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras.	Enquanto fenômeno social, não há como categorizar a infância ou determinar sua natureza sociológica. O paternalismo é uma atitude em relação à compreensão equivocada das capacidades infantis e à marginalização.

Fonte: Qvortrup (apud NASCIMENTO, 2016)

Tiago Grama de Oliveira (2012) explana que as nove teses de Jens Qvortrup (1993) serviram de base epistêmica fundamental para que pesquisadores desenvolvessem suas abordagens subsequentes. Pode parecer pouco, mas esses direcionamentos teóricos implicam em considerar a infância como tempo social permanente que reconhece a influência da criança na sociedade. Nessa perspectiva, o pesquisador ainda levanta outro questionamento, a saber: mas o que define a “infância”?

A infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças (QVORTRUP, 2010, p. 637).

Resumidamente, a grande contribuição de Qvortrup (2010) diz respeito à compreensão da infância como uma categoria geracional permanente, visto que essa visão se opõe ao seu entendimento como um período de transição para a adultez.

No âmbito da discussão sobre os processos culturais, Willian Corsaro (2002) desenvolve um trabalho no qual afirma que as crianças contribuem para que ocorra a reprodução da cultura adulta nas suas interações com os colegas. É no estabelecimento dessa “cultura de pares” que as crianças vão se apropriando das informações do mundo adulto, interpretando-as e criando novos sentidos.

William Corsaro (2011, p.128) conceitua “cultura de pares” (ou culturas infantis) como sendo um “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que a crianças produzem e compartilham em interação com seus pares”. O autor afirma que as culturas infantis são formadas pelos processos de transição da criança em diferentes instituições, tais como a família, a creche e a escola; pelos aspectos simbólicos como a mídia, a literatura e as figuras míticas infantis; igualmente pelo vestiário, brinquedos, pela amizade, pelo desejo, pelo controle e autonomia; assim como pelos conflitos entre crianças e a diferenciação social.

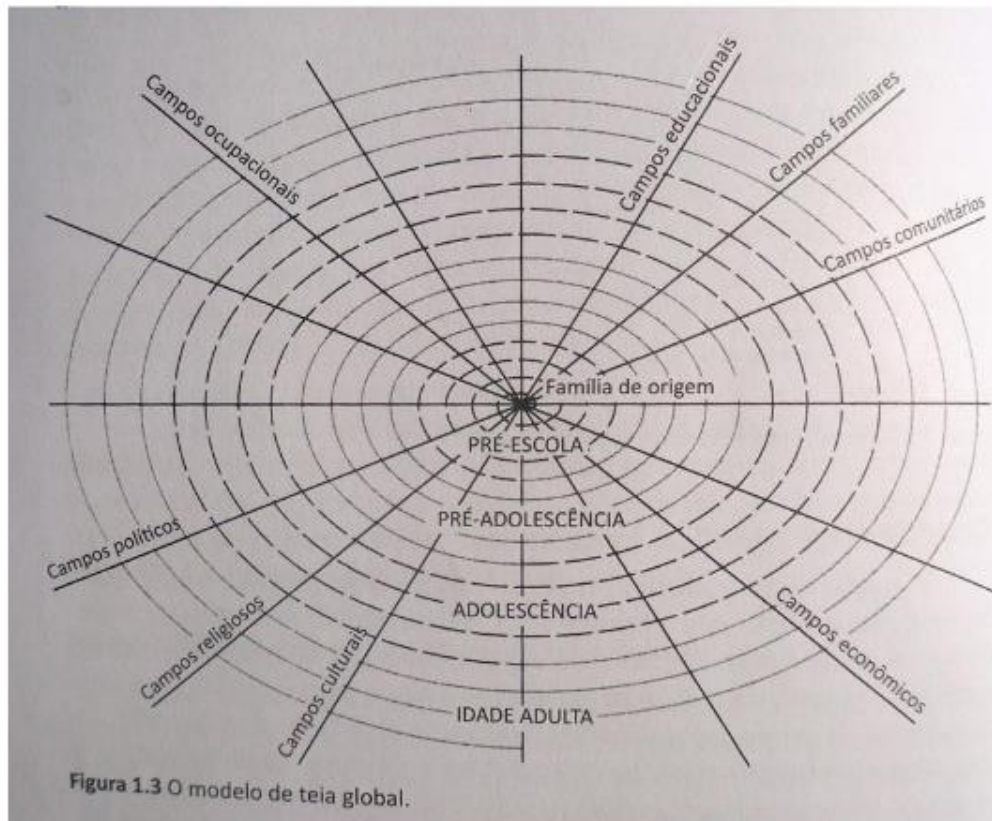
O mencionado aporte conceitual foi forjado pelo autor a partir da compreensão do papel da rotina na vida cotidiana, representada pelas atividades coletivas e adaptáveis em que as crianças “se esforçam para tornar o estranho, familiar, para transformar confusões e ambiguidades do mundo adulto em rotinas familiares e partilhadas na cultura de pares” (CORSARO, 2011, p. 237). O autor defende que isso não se trata de um processo de assimilação, mas sim de uma “reprodução interpretativa” que os pequenos fazem de tais elementos, possibilitando, assim, a construção de uma cultura própria, denominada culturas infantis. Para Corsaro (2009, p. 31), o termo “interpretativa” envolve:

[...] os aspectos inovadores de participação na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros.

Quanto à noção de reprodução interpretativa, Corsaro (2011) apresenta graficamente a sua ‘teia global’ qual explicita como as crianças atuam produzindo, reproduzindo e

ressignificando os processos culturais, além de perspectivar quais os ‘campos’ que interferem em tais processos.

Figura 8 - Modelo da teia global proposto por Corsaro.



Fonte: Corsaro (2011, p. 38).

Este modelo não deve ser compreendido como algo fechado que abrange todo e qualquer grupo de crianças, haja vista que os campos institucionais e locais, a diversidade da constituição, a idade dos grupos de pares, os encontros, os amigos, dentre tantos outros fatores, são confluentes e determinantes às culturas infantis e os períodos históricos (CORSARO, 2011)

Para Maria Carmen Silveira Barbosa (2014), as culturas infantis significam o somatório de tudo o que é (re)produzido pelas crianças, em seu dia-a-dia, sozinha ou relacionando-se com outros pares, na presença ou ausência de adultos, ao entremear-se em uma cultura heterogênea e muito abrangente. O que corrobora com a afirmação de Gilles Brougère (1997, p. 40), ao destacar que “toda a socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela”.

Na esteira dessa debate, Manuel Sarmiento (2003) entende a cultura das infâncias como “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação” (p. 3-4). É por meio do jogo simbólico, da reprodução interpretativa e pela interatividade que elas, como sujeitos atuantes, interpretam o mundo, vivenciam um processo de descoberta, apropriam-se e agem sobre ele.

Sobre o assunto, Barbosa (2014) colabora acrescentando que:

As culturas infantis emergem, prioritariamente, no convívio dos pequenos e permanentes grupos de crianças, sejam de irmãos, amigos do bairro ou colegas de escola, com os quais as crianças realizam atividades em comum. Nesses encontros, as crianças repetem suas brincadeiras, repetições que sempre se diferenciam, pois os contextos transformam-se e, assim, reiteram suas conquistas. As criações das crianças são permeadas por um modo imaginário de agir no mundo, as crianças transitam, individualmente e em grupo, entre a fantasia e a realidade, pois possuem uma modalidade lúdica, vinculada ao jogo, à brincadeira, à curiosidade, à alegria, à fantasia (BARBOSA, 2014, p. 663).

Contudo, considerar a criança como sujeito e ator social, não deve ser confundido com o processo de adultização da infância, tal e qual já foi observado por Sarmiento no texto “*As culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª modernidade*” (2003). O autor revela que a adultificação foi consequência, dentre outros fatores, da institucionalização da infância.

Foi a partir do século XVI, conforme Adriana Gentilin Cavalaro e Verônica Regina Muller (2009), que iniciou-se o processo de mudança do olhar sobre a criança, uma vez que ela deveria ser preparada para manter os bens familiares, caso fosse de classe abastada, ou ser educada para trabalhar. Ao ter contato com o ambiente institucionalizado surge outro projeto civilizatório à infância que vai se alinhando com os ideais da época, ou seja, o da moralização da criança. Desse modo, ela começa a ser vista como “inacabada”, passando a ser necessário moralizá-la por meio da educação proveniente de um adulto (KRAMER, 1995).

Assim, as instituições de Educação Infantil começaram a se estruturar em concomitância com a Revolução Industrial, visto que houve a inserção da mulher no mundo do trabalho e não havia com quem deixar as crianças. Nesse contexto, Nascimento (2015) afirma que no Brasil a preocupação com a infância aflorou durante os finais do século XIX e início do século XX, haja vista que médicos, juristas, intelectuais e religiosos passaram a olhar com mais cuidado para as crianças pobres. A autora ainda retrata que a elite brasileira

tinha “o ideal de modernizar o país nos moldes europeus, assim a infância foi vista como um dos principais focos de atenção” (NASCIMENTO, 2015, p. 17).

Houve um investimento das instâncias públicas no sentido de promover a criação de instituições educacionais e, com sua expansão no século XIX, apareceram as escolas de massa para o povo. Nesse contexto, o papel da família como instituição afetiva passa a ser configurado, o que resultou na ampliação dos cuidados e proteção às crianças. Ao final do XX, o movimento de constituição e surgimento de “novas” ciências (pediatria, psicologia e pedagogia) também contribuíram para que a infância começasse a ganhar mais visibilidade (SARMENTO, 2003).

Logo, com esse esforço radical em normatizar e homogeneizar a infância, no intento de se criar uma “infância global”, potencializou-se as desigualdades inerentes às condições de classe social, gênero, étnica e quanto ao local de nascimento de cada criança. Haja vista que, considerando tais marcadores, fica evidente a existência da multiplicidade das infâncias, desestabilizando a prerrogativa de uma infância global.

Dessa forma, pensar na Sociologia da Infância é levar em conta seres falantes e atuantes, segundo Sarmiento (2003, p. 19), “cidadãos implicados na construção da (so)ci(é)dade”, que trocam e vivem experiências. É recusar uma concepção de infância homogênea, embora haja grupo de crianças na mesma faixa etária, essas apresentam fatores que as heterogenizam.

De igual modo Sarmiento (2003) elucida que a percepção cada vez mais ampliada dessas particularidades das crianças ao longo do século XX permitiu que os estudos sobre elas avançassem. O autor afirma ainda que crianças vem estabelecendo processos de significação e modos de monitorização da ação que lhe são próprios, denominado por ele de culturas da infância. Sarmiento (2003) menciona, por exemplo, o “mundo da fantasia” como sendo um modo de construção de significados advindo das crianças, sendo essas significações estruturantes das culturas infantis. É o que iremos aprofundar na próxima subseção.

3.3 “A criança tem uma gramática própria”: aprofundamento nas culturas da infância.

O conceito de cultura vem sendo discutido há bastante tempo, mas atualmente existe uma tentativa superar as inúmeras fragmentações que o termo tem sofrido, conforme apontaram Simões e colaboradores (2016). Tal investimento científico é baseado na antropologia moderna e tem como pressuposto o fato dos sujeitos se expressarem de um

determinado lugar e posição, estando assim, a acepção de cultura vinculada à construção da identidade. Nesse sentido, Myrtes Dias da Cunha e Tatiani Rabelo Lapa Santos (2014) propõem a utilização da palavra cultura no plural, haja vista que cada agrupamento social compreende e produz bens materiais e simbólicos de forma diferente, sendo esse conceito estruturado de acordo com o tempo histórico, região ou grupo específico.

Pereira (2013) afirma que a cultura é toda a representação do indivíduo sobre aquilo que ele cria, realiza, produz e reproduz, considerando a perspectiva intergeracional de manutenção ou transformação da sociedade. Aproximando tal discussão ao nosso tema principal, Sanches (2019) recorre a Clarice Cohn (2005) que parte da acepção de cultura como um sistema simbólico, por efeito disso permitiu afirmar que as crianças integram ativamente esse cenário social. Assim, a pesquisadora afirma:

A questão deixa de ser apenas como e quando a cultura é transmitida em seus artefatos (sejam eles objetos, relatos ou crenças), mas como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia. Portanto, a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa. Isso não quer dizer que a antropologia da criança recente se confunda com análises do desenvolvimento cognitivo; ao contrário, dialoga com elas. A questão, para a antropologia, não é saber em que condição cognitiva a criança elabora sentidos e significados, e sim a partir de que sistema simbólico o faz (COHN, 2005, p. 33-34).

Dessa forma, Florestan Fernandes (2004) assevera que as culturas infantis surgem da interpretação de elementos da cultura dos adultos, sobretudo no que diz respeito à socialização promovida pelas crianças nas ações entre si. O que ocorre é uma aquisição de papéis e funcionalidades que são expressas na sociedade dos adultos por meio da educação da criança. Posto isso:

Os traços adquiridos são, geralmente, ideias e representações elaboradas na própria sociedade, tendo correspondência, portanto, com a vida social das pessoas adultas. Tendem, em última palavra, a desenvolver no indivíduo o ser social, impondo aos imaturos modos de ver, de sentir e de agir aos quais nunca chegariam espontaneamente. Trata-se, é claro, de um dos processos de integração do indivíduo aos padrões do grupo, porquanto a socialização pode assumir diversos aspectos. O interessante, para nós, é que se trata, exatamente, do aspecto da socialização elaborado no seio dos próprios grupos infantis, ou seja: educação da criança, entre as crianças e pelas crianças. A criança é modelada, é formada, também, através dos elementos da cultura infantil, pois estes elementos põem-na em contato direto com os valores da sociedade. (FERNANDES, 2004, p. 219).

Para além disso, Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmento (1997) tecem uma reflexão sobre o paradoxo da infância aflorado no discurso do adulto sobre a criança:

As crianças são importantes e sem importância; espera-se que se comportem como crianças mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autónomo, deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas ‘soluções’ originais para os problemas (PINTO & SARMENTO, 1997, p. 3).

Dessa maneira, considera-se que as culturas de infância constituem-se nas interações de pares e ainda nas relações com adultos, por vezes contraditórias, estruturando-se assim, formas e conteúdos representacionais diferentes. Torna-se necessário, então, buscar reconhecer os traços distintivos da infância que, segundo Sarmiento (2003), tem uma forma de “gramática própria”.

O primeiro elemento dessa gramática é nomeado pelo autor como **Semântica**, cujo entendimento refere-se a particularidade com a qual as crianças constroem significados autónomos em relação às coisas do mundo e vive uma temporalidade recursiva, convocada ao presente. O segundo aspecto destacado é intitulado de **Sintaxe** e diz respeito à articulação dos elementos constitutivos da representação pelos pequenos, sustentando-se na contradição do princípio da identidade. Já o terceiro traço é considerado como **Morfologia**, caracterizando-se na manifestação das culturas produzidas pelas crianças, representadas pelos jogos, os brinquedos, os rituais, as palavras, dentre outras.

O autor ainda cita quatro eixos estruturantes desses processos culturais singulares constituídos pelos pequenos, nomeados de culturas da infância (SARMENTO, 2003), são eles: a interatividade, a fantasia do real, a reiteração e a ludicidade. O primeiro eixo, em conformidade com Sarmiento (2003), é a interatividade, ou seja, a percepção do mundo das crianças que, pelas interações, vão aprendendo sobre valores e estratégias envolvendo suas dimensões pessoais e sociais. As contribuições da família, da escola, as relações de pares e as comunitárias são fundamentais às crianças, pois elas aprendem com outras nos espaços que partilham, estabelecendo assim, as “culturas de pares” (CORSARO, 1997).

Já em relação à fantasia do real, pode-se afirmar que significa o mergulho da criança no “mundo de faz-de-conta”, tendo em vista a busca por respostas à questionamentos sobre a realidade. De acordo com o autor, “o fazer de conta é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança” (SARMENTO, 2003, p.16)

No que tange a reiteração, o aspecto principal é compreender que o tempo da criança é um tempo recursivo, uma vez que é por meio dessa habilidade que ela aprende sobre as

regras, estabelece protocolos de comunicação e decodifica sinais. Diga-se de passagem, é pela via da transmissão das brincadeiras, rituais e jogos que se faz possível reinventar e recriar as infâncias.

O quarto eixo refere-se ao da ludicidade, posto que pode ser considerada uma das atividades sociais mais significativas do ser humano, em razão de não ser exclusiva das crianças. Essa dimensão lúdica pode ser considerada uma forma de aprendizagem por meio da sociabilidade (SARMENTO, 2003).

Pois bem, advogamos que esses eixos estruturantes podem ser um dos caminhos para pensarmos a interface com a teoria do jogo, aspecto esse importante para compor os pressupostos e as dimensões metodológicas da proposta pedagógica relativas à Educação Física na Educação Infantil que pretende-se construir. É crucial refletir com mais profundidade sobre a questão da ludicidade, até para podermos estabelecer as conexões necessárias com o fenômeno jogo.

Para Cristina D'Ávila (2006, p.17), o conceito de lúdico:

[...] do ponto de vista sociocultural o lúdico não é exatamente uma dinâmica interna do indivíduo, mas atividades dotadas de significação sociocultural. A cultura lúdica é, assim, um conjunto de procedimentos que se apodera dos elementos de cada cultura específica. Por outro lado, na sua acepção psicológica, o lúdico deve expressar uma experiência interna de satisfação e plenitude no que se faz.

O termo lúdico apresenta uma polissemia em seu significado e invariavelmente é inserido como parte das manifestações relativas ao jogo e às brincadeiras, conforme constatado por João Carlos Martins Bressan (2014). O autor ressalta ser importante que todas essas atividades podem ser lúdicas ou não, dependendo exclusivamente daquele que a vivencia.

De acordo com Santos (2002), o lúdico é:

[...] uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento (p. 12).

Bressan (2014) desenvolve em sua pesquisa considerações epistemológicas do conceito de lúdico, a partir de abordagens **histórico-filosófica, psicológica,**

socioantropológica e pedagógica. O autor assevera que o choque cultural das sociedades com o passar dos séculos, interferiu no vocabulário de diversas regiões. Dessa forma, fazem-se necessárias questões reflexivas no que tange a uma manifestação multifacetada, haja vista que além de suas classificações, há as considerações peculiares daquele que a observa carregando os mais variados pressupostos e significados.

Ao tratar da abordagem histórico-filosófica, dentre os vários autores citados, Bressan (2014) utiliza os apontamentos de Huizinga (2000) sobre o lúdico ao longo da história. A partir disso argumenta que tal fenômeno existe além da cultura, independente à ela, tendo como princípio a constituição ontológica dos seres.

Sob o viés psicológico, o autor recorre ao escritor francês Jean Châteaú, em sua obra “O jogo e a criança” (1987), que conceitua esse fenômeno:

Tudo se passa como se o jogo operasse um corte no mundo, destacando no ambiente o objeto lúdico para apagar todo o resto. Apenas o que está em primeiro plano na cena aparece nitidamente na consciência; o fundo se esfuma a ponto de às vezes, desaparecer completamente, daí a ilusão (CHÂTEAÚ, 1987, p. 21).

No que diz respeito a perspectiva socioantropológica, Bressan (2014) busca subsídios nas reflexões de Gilles Brougère (2011), filósofo e antropólogo que aponta a cultura e problematiza como as diferentes localidades interferem nas sensações lúdicas, uma vez que cada lugar carrega a similaridade do envolvimento daquele que participa:

O ludus latino não é idêntico ao brincar francês. Cada cultura, em função de analogias que estabelece, vai construir uma esfera delimitada (de maneira mais vaga que precisa) daquilo que numa determinada cultura é designável como jogo (BROUGÈRE, 2011, p. 20).

Já na abordagem pedagógica, Bressan (2014) pondera que o ser humano desenvolve capacidades lúdicas no decorrer do desenvolvimento das suas ações e essa habilidade prepara o indivíduo para aprender as condições básicas de existência. Na história da humanidade, vários estudiosos se preocuparam em refletir sobre a educação escolar e o estado lúdico, de modo que ele revela-se indispensável ao sujeito e suas relações. Sendo assim, o lúdico é passível de promover desenvolvimento integral das crianças, conforme assegura Maria Luiza Kraemer (2010, p. 7), uma vez que “as atividades de faz de conta, os jogos de construção e os jogos com regras devem fazer parte do planejamento do professor [...] porque auxiliam a criança e o adolescente a desenvolver aspectos afetivos, cognitivos e sociais”.

Diante dessa conjuntura e da especificidade da nossa pesquisa, pode-se afirmar que o lúdico é parte fundante do mundo infantil de todo ser humano, sendo que na Educação Infantil, deve-se oferecer condições para que a criança experimente, vivencie e interaja significativamente com o meio em que vive (BRESSAN; CARNEIRO, 2019).

Bressan e Carneiro (2019) afirmam que é de suma importância atentar-se ao excesso de pedagogização/escolarização das atividades que são propostas na Educação Infantil, uma vez que é passível de interferir em suas possibilidades criadoras. Acrescentam que a ludicidade, “[...] é importante para a infância, mas devemos sempre pensar em nossa prática e no quanto estamos transformando esse tempo em algo lúdico ou em mais um momento regulado pela escolarização” (p. 64).

Na esteira desse debate, Lúcia Helena Pereira (2005) salienta também que as atividades lúdicas vão além de momentos divertidos ou de passa-tempo (uma vez que isso depende daquele que joga), mas é momento de descoberta, autonomia, compreensão de si e expressão pessoal, ou seja, possibilita o desenvolvimento de aspectos essenciais à construção do ser e da aprendizagem. Ao abrigo dessa premissa do compromisso com a aprendizagem, Gisela Wajskop (2009) ressalta que pelo lúdico estimula-se a independência, a sensibilidade visual e auditiva, a valorização da cultura popular, a imaginação e a criatividade.

Para ter uma prática voltada à ludicidade o docente precisa compreender o que mais se faz presente nela, ou seja, a imprevisibilidade e a ausência de controle absoluto das ações dos envolvidos. Esses elementos abrem caminhos para a auto-expressão e criatividade, permitindo:

[...] que vivenciemos com inteireza um espaço-tempo próprio, que estejamos plenos na experiência, nos entregando a ela sem julgamentos, sem coerções, sem imposições e direcionamentos controladores, com abertura para novas possibilidades. Assim, considero como lúdicas não apenas as atividades que envolvem brincadeiras e jogos, mas também aquelas que possibilitam que se instaure esse estado de inteireza e entrega (PORTO, 2004, p. 82-83) citado por Pereira (2004).

Nem sempre uma atividade lúdica é divertida, pois o que a caracteriza é a experiência que possibilita a quem vivência um ato, podendo o sujeito se entregar ou não. É necessário estar plenamente envolvido, entregue a experiência, visto que uma vivência lúdica “integra o sentir, o pensar e o agir” (BACELAR, 2009, p. 26).

Segundo Gilles Brougère (2011), a brincadeira e o jogo devem possuir esse componente lúdico, senão podem se tornar qualquer outra coisa, mas não se concretizam enquanto tal. O brincar, por exemplo, é um processo de relações interindividuais (sendo

condicionada e condicionante pelo meio ambiente), portanto, de cultura, e que pressupõe uma aprendizagem social, isto é, a criança aprende a brincar. Pela brincadeira ela mostra-se como membro de uma sociedade que possui características e valores culturais próprios, dos quais se apropria, mas também sobre os quais exerce influência (BROUGERE, 2011).

A cultura é algo ínsito às relações humanas, produções, comportamentos e expressões em um tempo e espaço particular (MOURITZEN, 1998). O autor complementa que ela deve ser compreendida como uma dimensão simbólica dos significados compartilhados intragrupos, configurando-se enquanto uma prática social. “Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem” (MOURITZEN, 1998, p. 27).

Essa cultura própria compartilhada por crianças no interior dos seus grupos sociais por meio de interações é, de forma aproximada, o que Brougère nomeia de cultura lúdica. Para ele:

[...] a cultura lúdica, [é um] conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica (1998, p. 23).

A cultura lúdica pode ser assumida como uma herança cultural que integra parte dos conhecimentos produzidos pela humanidade, devendo ser preservados, modificados e socializados por intermédio das gerações. Nesse sentido, Rogério Costa Würdig (2007, p. 69) sublinha que “[...] a cultura lúdica é diferente na praça, na praia, em grandes e pequenas cidades, no centro e na periferia, em regiões mais pobres e mais ricas, em regiões mais ou menos arborizadas, em espaços públicos e privados”. O que corrobora com Brougère (1998) quando ressaltou que a cultura lúdica acontece a partir do momento em que a criança se apodera desses espaços e passa dar sentido para o jogo. De igual modo Corsaro (2011) observou que no contexto cultural as crianças estabelecem “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (p. 11).

Sendo assim, a cultura lúdica é diversificada conforme o meio em que as crianças vivem/convivem, suas experiências de classe, gênero e etnia, religião e ainda como esses diversos marcadores as influenciam. A socialização acontece quando a cultura se processa na sua relação com o outro, com seus pares. Para Manuel Sarmiento (2003), a ‘cultura de pares’

oportuniza as crianças a se apropriarem do mundo em que vivem reinventando-o, em uma relação que permite construir fantasias, representar cenas do dia-a-dia e externar medos.

Como já foi salientado por Sarmiento (2004), o que distingue a cultura das crianças da dos adultos são os elementos estruturantes da gramática própria, quais sejam: a fantasia do real, a ludicidade, a reiteração e interatividade. A ludicidade é um traço fundamental das culturas infantis, contudo, não exclusivo delas, haja vista que corresponde também em uma das atividades sociais mais significativas do sujeito, independentemente da faixa etária.

Ao estudar as culturas de pares infantis é de suma importância que se compreenda o papel social da criança, o que elas representam para a sociedade e como atualmente são latentes os estudos que evidenciam o seu papel nas Ciências Sociais e/ou Humanas. Para compor uma proposta de Educação Física para crianças, deve-se dialogar com esses pressupostos da Sociologia da Infância, a fim de situá-las numa compreensão de infância contemporânea, para não dizer pós-moderna.

Desse modo, Oliveira (2014) apresenta as importantes contribuições preconizadas por Pinto (1997) sobre os principais espaços de expressão das culturas infantis:

Rede de amigos; grupos de pertença, incluindo as relações internas e a respectiva organização; fenômenos de liderança, de pertença e exclusão; Expressões culturais infantis, incluindo tipos de brincadeiras, de canções e de jogos, modos e tempos em que são realizados, a definição das regras e a sua transmissão no tempo e no espaço;
Novos papéis de criança na vida doméstica, nomeadamente os decorrentes do trabalho fora, quer do pai quer da mãe: tempos que elas podem gerir por sua conta; tempos passados sozinhas em casa e formas de os gerir e significar; comparticipação nas tarefas domésticas e no cuidado de irmãos mais novos;
Relações na vida familiar: relações entre irmãos: alianças, hostilidades e táticas, entre si relativamente entre aos pais; capacidade de iniciativa; acesso a espaços próprios e respectiva manutenção e gestão;
Linguagem: formas específicas de comunicação oral e corporal; criação e uso de vocabulário;
Influências sobre os adultos: táticas e estratégias; conflitos e negociações práticas de consumo;
Condições de vida das crianças, tendo nomeadamente como referencial o quadro de direitos que a Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, veio consagrar;
Modos diferenciados como as crianças usam, se apropriam e atribuem sentido aos espaços, tempos, serviços e lógicas das instituições criadas pela sociedade adulta para socialização dos mais pequenos.

Fonte: (PINTO, 1997, p. 65-66)

Assim, as crianças garantem, coletivamente, seus próprios interesses na cultura de pares, sendo que “é no vaivém entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas para elas e

culturas construídas nas interações entre elas que se constituem os mundos culturais da infância” (SARMENTO, 2004, p. 5). Ademais, é de suma importância para o professor reconhecer esse universo cultural da infância, pois nos permite adentrar às particularidades e singularidades das crianças ao longo do processo formativo. A empatia da infância, ou seja, a capacidade de se colocar no lugar da criança e tentar ‘enxergar’ o mundo com seus olhos é fundamental nos contextos educativos, notadamente porque favorece o ajuste da proposta metodológica e dos conteúdos a serem compartilhados e construídos com ela. Disso isso, reiteramos a importância da compreensão de que a criança tem uma ‘gramática própria’, por isso mesmo a consideramos como aporte teórico imprescindível na composição da nossa proposta pedagógica. Detalharemos melhor isso na próxima seção.

3.4 Caracterização da etapa de ensino: Educação Infantil

Sônia Kramer (2000), referência em estudos sobre a Educação Infantil, ratifica a ideia de que crianças são seres sociais pertencentes à história, que estabelecem relações segundo seu contexto de origem, possuem um olhar crítico de acordo com suas intenções com o mundo e com os sujeitos que o habitam. Sendo assim, “se compreendermos as crianças, compreenderemos melhor nossa época, nossa cultura, a barbárie e as possibilidades de transformação” (KRAMER, 2000, p. 46).

Inúmeros são os desafios quanto às políticas sociais para a infância, contudo, foi com a institucionalização da escola que lentamente o cenário foi assumindo outras formas e cores. Segundo Corsaro (2003), a partir do desenvolvimento de uma pedagogia para as crianças é que se pode falar em uma construção social da infância.

Nessa direção, Maria Cristina Alves (2003) assegura que a educação da infância e os processos de escolarização devem transcender a transmissão de conhecimento historicamente elaborado, uma vez que estão ligados ao reconhecimento da criança em uma dada sociedade. É na interseção da cultura com o conhecimento científico que ocorrem os inúmeros processos formativos em torno das infâncias, ao passo que Alves (2003, p. 26) explica isso:

A educação é um dos nomes dados a este milagre. Ele lembra outros: socialização, endoculturação, internalização da cultura e outros. Todos têm, no entanto, algo em comum: são progressivos e resultam em processos de interação de saberes em graus e modos sempre mais amplos e profundos; não são necessariamente restritos a ciclos restritos da vida, podendo acompanhar ao longo de toda a sua vida; são sempre resultado de interação significativas da pessoa com ela mesma, de pessoas entre elas, como sujeitos

sociais e como categoria diferenciais de solidariedade, e de pessoas com sistema e estrutura de símbolos e de significados.

Especificamente em relação às crianças de 0 a 6 anos, pode-se afirmar que precisam de oportunidades para construir, descobrir e criar, a fim de que possam ter espaço, objetos diversos, brinquedos, entre tantos outros recursos que permitam-nas experienciar a arte, a ciência, a cultura (KRAMER, 2000).

Para identificarmos como a perspectiva organizacional e pedagógica dessa instituição educativa destinada às crianças foi se constituindo, destaca-se o levantamento realizado por Michele Martins e Fernanda Marquazan (2017) sobre os documentos oficiais norteadores da Educação Infantil. As autoras descobriram haver um conjunto de ordenamentos que sugerem parâmetros, referências, orientações e propostas para esse segmento de ensino, dentre eles: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998); as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996a).

Amparado pela Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, sendo dever do Estado assegurar às crianças até os cinco anos de idade (art. 208) o direito à creches e pré-escolas, assumindo a escola, então, o dever de garantir o desenvolvimento integral em todos os aspectos (físico, psicológico, social e intelectual).

A partir de um diagnóstico realizado pelo Ministério da Educação, nesse mesmo ano foi promulgado o Referencial Curricular Nacional (RCN'S, 1998), devido ao fato de terem constatado “um grande desencontro entre os fundamentos teóricos adotados e as orientações metodológicas na Educação Infantil no Brasil” (RCN'S, 1998, p. 43). Então, o referido documento tinha como função contribuir com as políticas e programas de Educação Infantil, socializando “informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais” (p. 13).

Ao avançarmos, constatou-se que com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), a organização da Educação Infantil passou a se pautar conforme o artigo 31:

Sua organização se dará a partir das seguintes orientações: a) avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; b)

carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; c) atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias, para o turno parcial, e de 7 (sete) horas para a jornada integral; d) controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; e) expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Em meio a um campo de disputa político, o Conselho Nacional de Educação instituiu, em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI). Documento esse que possuía como intento reunir princípios, fundamentos e procedimentos para que fossem elaboradas propostas pedagógicas e curriculares de tal etapa de ensino. As DCNEI (2009, p. 16) apontaram alguns princípios que deveriam orientar o trabalho pedagógico na área:

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Mais recentemente, tivemos aprovação da Base Curricular Comum (BNCC, 2018) da Educação Infantil que, embora seja apenas uma “indutora” de currículo, acaba organizando e direcionando toda atuação pedagógica nesse segmento de ensino. A BNCC reforça a importância da formação escolar das crianças ao valorizar o lugar que a Educação Infantil vem ocupando como parte da Educação Básica.

A BNCC (2018) organizou-se em torno de sete direitos de aprendizagem das crianças, sendo esses relacionados às dez competências gerais da Base Nacional da Educação Básica. Essa estrutura é apresentada no quadro abaixo:

Tabela 5- Direitos de aprendizagem das crianças - BNCC

Direito	Compreende-se:
Conviver	Com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
Brincar	Cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação,

	sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
Participar	Ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
Explorar	Movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
Expressar	Como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
Conhecer-se	E construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: (BRASIL, 2017)

A BNCC trabalha com o **brincar** e as **interações** como sendo os dois eixos estruturantes da Educação Infantil que se configuram em uma proposta para a organização curricular. Essa ideia rompe com uma perspectiva de currículo baseado nos conhecimentos/eixos e valoriza a criança e suas experiências com o objetivo de garantir às aprendizagens. Conforme o documento, os campos de experiências são divididos em (BRASIL, 2017, p. 40):

O eu, o outro e o nós;
 Corpo, gestos e movimentos;
 Traços, sons, cores e formas;
 Escuta, fala, pensamento e imaginação;
 Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Como se pode notar, os documentos que regulam a Educação Infantil no Brasil, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até a BNCC de 2017, representam uma mudança nas concepções de criança, infância, desenvolvimento e aprendizagem. De igual modo esse processo implica em uma reflexão profunda acerca das abordagens e vieses

pedagógicos que respondem ao debate epistemológico atual, com vistas ao trabalho especializado com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

As vivências aventadas nas aulas de Educação Física permitem que as crianças descubram novas formas de experienciar o corpo, os seus limites, as suas formas e potencialidades. Essas práticas ainda favorecem outras habilidades, tais como a linguagem corporal e a interação entre as crianças (BNCC, 2017).

O professor de Educação Física ao planejar suas seções deve implementar atividades que proporcionam ambientes de aprendizagem, potencializando a criatividade e a imaginação. Para que isso possa ser exequível, o educador da Educação Infantil deve buscar subsídio na BNCC (2017) a partir dos campos de experiência, os quais possibilitarão o planejamento das seções a partir de propostas que tangenciam o contexto social, cultural e familiar da criança.

Embora seja um documento de aporte à prática educativa, a BNCC é atualmente uma fonte de discussão entre pesquisadores da área que apresentam consensos e dissensos quanto à sua propositura e intencionalidade. Traremos à baila alguns autores que investiram em pesquisas, a fim de apresentar suas críticas quanto ao conteúdo desse documento.

Silva et al (2019) defendem que a BNCC seja uma importante proposição, uma vez que é um projeto amparado pela lei e de suma importância para organização curricular, mas não apresenta um delineamento necessário quanto à cultura corporal de movimento. Neira (2018) também corrobora quanto ao objeto de ensino e acrescenta que alguns professores terão dificuldades em operacionalizar os objetivos de aprendizagem apresentados pela proposta, devido a abrangência de suas finalidades. Ao mesmo tempo o autor avalia que isso demandará um tempo maior no planejamento de ensino, haja vista que isso limitará os professores a reproduzir os conteúdos que são propostos pela Base.

A proposta da BNCC para a Educação Infantil não é subdividida, logo os seus conteúdos são transversalmente tematizados a partir das interações e brincadeiras, porém, não há um aprofundamento sobre o brincar em uma perspectiva sociocultural, ao passo que predomina uma perspectiva psicologizante. No que tange aos eixos estruturantes (brincar e interações), a brincadeira é compreendida como base às práticas infantis e sua concepção no documento a coloca como um direito de aprendizagem essencial para o desenvolvimento da criança (BNCC, 2017). Segundo o documento, a manifestação do brincar é primordial à inserção da criança no ambiente social, bem como para observar e aprender o mundo a sua volta, interagir com o meio e, ainda, produzir cultura. Em síntese, “a interação durante o

brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o integralidade das crianças” (BRASIL, 2017, p. 37).

No entanto, Alves e colaboradores (2020) ressaltam que o supracitado documento deixa implícito a instrumentalização do brincar, ao sugerir determinada funcionalidade desta manifestação como base para o desenvolvimento infantil. A BNCC (2017), assim compreendida, sugere que o planejamento do professor desconsidere a concepção de que a brincadeira só se constitui mediante a ação do brincar, utilizando-a como instrumento que potencializa as capacidades psicológicas. Logo, ela torna-se um meio para atingir algum propósito educacional.

O brincar ao ser admitido como resultado do ensino dirigido, não no seu sentido ampliado, perde sua essência de indomável, espontâneo e imponderável, dessa forma, acontece de tudo, menos o brincar (FREIRE, 1983). Tendo em vista problematizar tal questão, Araújo (2015) sublinha que o tema abordado é bem preocupante, haja vista que ora acontece a reificação do brincar, ora a manifestação fica subserviente aos conteúdos curriculares.

A dificuldade que os educadores infantis encontram em incluírem a brincadeira na escola infantil sem incorrer na didatização ou no abandono do brincar adquire uma configuração original em razão a pendulação histórica entre o ensino dirigido na escola infantil e sua evitação através da defesa da exclusividade do brincar (BROUGERE apud WAJSKOP, 1995, p. 50)

Nesta perspectiva, Bezerra (2011) afirma que:

Seu papel no brincar foge à habitual centralização onipotente, e os professores não sabem o que fazer enquanto seus alunos brincam, refugiando-se na realização de outras atividades, ditas produtivas. Na melhor das hipóteses, tentam racionalizar, definindo o brincar como atividade espontânea que cumpre seus fins por si mesma. Na pior das hipóteses, sentem-se incomodados pela alusão à própria infância que o contato com o brincar dos seus alunos propicia, ou confusos quanto ao que fazer enquanto as crianças brincam, muitas vezes não apenas se intrometendo na brincadeira, como tentando ser a própria criança que brinca (p. 8).

Outra crítica pertinente a BNCC (2017), segundo Alves e colaboradores (2020), é a presença de uma compreensão do desenvolvimento infantil de forma linear, minimizando a complexidade que envolve a aprendizagem humana, a importância do trabalho pedagógico e o papel do professor como mediador no processo de ensino. De acordo com os pesquisadores, o documento “desconsidera a função basilar da escola que é superar por incorporação as

condições cotidianas de aprendizagem, ampliando e desnaturalizando o conteúdo das brincadeiras” (p. 126).

Ayoub (2001) assevera que criança é sinônimo de movimento e que as experiências corporais devem ser inerentes aos processos pedagógicos. Decerto que a ação educativa nessa etapa de ensino deve propiciar às crianças gradativas condições de autonomia e independência, interação entre os pares, com os professores e a sociedade.

A autora destaca que a Educação Física na Educação Infantil deve proporcionar às crianças o brincar como linguagem corporal, com o corpo em movimento. Isso significa que devem ser criadas condições para que elas entrem em contato com as diferentes manifestações da cultura corporal, em especial, às relativas ao jogo, à dança, brincadeira e ginástica, por exemplo (AYOUB, 2001).

Assim sendo, fica evidente a responsabilidade dos educadores em planejar e implementar seções que contenham propostas construídas em parceria com as crianças, coletiva ou individualmente, nas quais as experiências corporais sejam ricas em interações durante a ação pedagógica.

Uma possibilidade para se pensar as práticas educativas é àquilo que a literatura científica vem nomeando de Pedagogia da Infância. Pesquisadoras atuantes na área, tais como Eloisa Rocha, Juliana Lessa e Márcia Buss-Simão (2016), defendem a Pedagogia da Infância (PI) e asseveram que esse conceito indica o reconhecimento de que as crianças pertencem à diferentes contextos sociais, imbuídas de suas infâncias. Segundo Rocha e Buss-Simão (2018), a perspectiva didática central para o trabalho “com” crianças que fora sugerido pela PI associa-se a ideia de experimentação e da prática criadora.

Gabriela Medeiros Nogueira (2013) compreende a PI como um direito das crianças à educação amparada por práticas que atentam aos seus interesses e necessidades. Ainda conforme a mesma autora:

A Pedagogia da Infância foca seu olhar no atendimento de crianças de 0 a 12 anos de idade; prioriza o respeito ao direito de ser criança para além das fronteiras institucionais, que separam a Educação Infantil do Ensino Fundamental e vice-versa, sem perder de vista as especificidades que constituem cada etapa da educação básica (NOGUEIRA, 2013, p. 267).

Com o advento dessa abordagem, rompe-se, então, com a interpretação de desenvolvimento humano exclusiva da psicologia desenvolvimentista e o de socialização vertical da criança, uma vez que a assume como sujeito capaz, ativo e coparticipante (AGOSTINHO, 2018). Conforme a pesquisadora, para que isso possa acontecer é necessário

que haja uma escuta sensível, contrapondo o equívoco nucleorizado da ideia de “dar voz as crianças” (p. 13). Na realidade, é mister “escutá-las” e considerar a estruturação de suas vidas.

Em suma, compreender quem são essas crianças e suas infâncias é de grande importância para pensarmos em ações que serão voltadas à elas, respeitando as suas especificidades e incorporando suas contribuições durante as mediações (AGOSTINHO, 2018).

3.5 Concepção de Educação Física e a especificidade do trabalho na Educação Infantil

A Educação Física escolar é compreendida como uma subárea que se preocupa com as manifestações de jogo e tem como finalidade integrar às crianças nessa esfera, com vistas à formação de cidadãos críticos, sensíveis e autônomos. Desse modo a crianças tem oportunidade de usufruir do jogo/esporte, jogo/dança, jogo/luta, jogo/ginástica, jogo/brincadeira, dentre outras expressões, com a devida intencionalidade formativa dos professores que a própria escola demanda (FREIRE; SCAGLIA, 2003).

A intenção dos autores é romper com a ideia de que as crianças possuem duas dimensões distintas: uma física e outra mental, uma vez que não é somente um corpo, mas uma unidade. De acordo com eles, é essencial que a escola não priorize somente o desenvolvimento do intelecto da criança, posto que deve valorizar uma educação de corpo inteiro (FREIRE e SCAGLIA, 2003). Para tanto, defendem que o objetivo da Educação Física deve ser:

Levar a criança a aprender a ser cidadã de um novo mundo, em que o coletivo não seja sobrepujado pelo individual; em que a ganância não supere a solidariedade; em que a compaixão não seja esmagada pela crueldade; em que a corrupção não seja a referência de vida; em que a liberdade seja um bem superior; em que a consciência crítica seja patrimônio de toda pessoa; em que a inteligência não seja reduzida a saber calcular e falar línguas estrangeiras (FREIRE; SCAGLIA, 2003, p. 32).

Ao tentarmos compreender as crianças é essencial levar em consideração que uma das suas formas de expressão/manifestação frente ao mundo acontece por intermédio de experiências corporais. Na escola, não seria diferente, como salienta Silva (2010), tendo em vista que ao nos relacionarmos com elas não devemos tratá-las como receptoras dos saberes advindos do mundo dos adultos. Ao agir assim, deixaremos de oportunizar condições para que sejam desenvolvidas suas potencialidades corporais enquanto sujeitos criativos e ativos, produtores de cultura e de conhecimentos. Ainda, de acordo com o mesmo autor, devemos

nos demover da concepção de “não ser”, “não ter” e do “não saber” para que, enfim, possamos entender que as crianças também são formadoras de opiniões e quererem.

A partir disso, os professores que atuam na Educação Infantil devem estar alinhados com os conteúdos e objetivos e que contemplam os pontos de vista das crianças, considerando-as capazes de produzir saberes e culturas (SILVA, 2010). Concomitantemente, as propostas desenvolvidas na Educação Física devem ser compartilhadas com elas de forma que corroborem para que se tornem “cidadãs de um novo mundo”, como ressaltou Freire (2003).

Entretanto, o processo histórico de reconhecimento e legitimidade da Educação Física escolar, não é uma luta recente. O caminho histórico das propostas pedagógicas na área sofreu inúmeras modificações, dado que inicialmente direcionava-se apenas para o trabalho com os métodos ginásticos, posteriormente recebeu influências do militarismo, higienismo e eugenismo. Assim, Ghiraldelli Junior (2001) recupera as tendências históricas da Educação Física brasileira, afirmando que muitas dessas proposições ainda estão enraizadas nas práticas pedagógicas dos professores que, por vezes, dificultam ou facilitam o reconhecimento da área como componente curricular escolar.

Atualmente, há documentos que subsidiam juridicamente a legitimidade da Educação Física no ambiente escolar, dentre eles destacam-se Leis (BRASIL, 1996), Bases Curriculares (BRASIL, 2016), Parâmetros (BRASIL, 1998), Currículos Básicos (SEE-MG 2005), planos e projetos pedagógicos de instituições educativas. Esses ordenamentos apresentam o compromisso social de agregar às práticas corporais aos processos educativos de aprendizagem contribuindo com a formação das crianças, seja do ponto de vista físico, social ou afetivo (BELTRÃO; FERREIRA, 2013).

Com a ampliação do oferecimento democrático da Educação Infantil brasileira, “a sociedade passou a ser mais consciente sobre a importância das experiências na primeira infância, o que motivou demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos” (BRASIL, 1998, p. 45). Isso intensificou-se depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, tendo em vista o aparecimento de diversas referências para organização dessa etapa de ensino. Um exemplo claro diz respeito ao Referencial Curricular Nacional direcionado para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), pois esse documento foi desenvolvido para orientar sobre os objetivos, conteúdos e eixos didáticos que deveriam ser trabalhados com crianças de 0 a 6 anos.

O material tinha como intenção “contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (RCNEI, 1998, p.13). Sobre isso, Cavalaro e Muller (2009) afirmam que no Referencial não há referência explícita sobre a Educação Física, visto que tal discussão apenas atravessava o eixo referentes ao “corpo e movimento”. Seguem as finalidades do mencionado eixo logo abaixo:

- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Brincar, expressando emoções, sentimento, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às deferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva (RCNEI, 1998. p. 63).

Faz-se importante salientar que, após a atualização na legislação (Resolução 05/2009, artigo 3º), a Educação Infantil passou a atender crianças no entreposto etário de 0 a 5 anos, fazendo com que aos 6 anos integrassem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Mesmo que não tenhamos o objetivo de aprofundar a questão jurídica nesse trabalho, é preciso destacar que a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil prevista na Resolução 05/2009, o currículo da Educação Infantil passou a ser articulado com as experiências e os saberes das crianças. Essas dimensões devem fazer interface com conhecimentos de cunho cultural, científico, tecnológico, ambiental e artístico, de modo a corroborar com o desenvolvimento integral da criança. De acordo com o Artigo 8º, da mesma Resolução:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p. 54).

Consideramos que a presença do professor de Educação Física no âmbito da Educação Infantil poderia ser uma possibilidade das crianças terem acesso aos direitos de aprendizagem expressos pelo próprio ordenamento. Nessa direção, Marcos Rafael Tonietto (2018) apontou algumas características das práticas pedagógicas na área, tais como:

- Identificar as diferentes realidades sociais;
- Mobilizar as crianças pela imaginação e pelo desafio;
- Identificar o movimento como linguagem de comunicação e expressão das crianças;
- Criar um diálogo sinestésico que permite acolher e desafiar as crianças pequenas;
- Reconhecer que as crianças se expressam pela linguagem movimento, a qual deve ser ouvida;
- Desenvolver uma identificação afetiva entre os sujeitos da prática pedagógica;
- Centralizar a relação na linguagem movimento, que deve ser contextualizada (p. 136).

As aulas de Educação Física, conforme Capistrano (2010), desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil precisam ser compreendidas como parte das ações de um componente curricular que corrobora, primordialmente “com o acesso ao conhecimento do mundo circundante, à medida que favorece a criação e recriação da cultura, sobretudo das práticas corporais, além de reconhecer a influência desta na constituição do indivíduo” (CAPISTRANO, 2005, p. 91). Entendemos que para isso ocorra é necessário o desenvolvimento de uma prática educativa que contribua à valorização da estética, dos sentimentos, dos valores e das vivências nas quais se permite a elaboração e reelaboração dos conhecimentos pelas crianças (CAPISTRANO, 2010).

Vida (2018) salienta que devemos observar nas seções de Educação Física os olhares das crianças:

[...] seus gestos, seus movimentos (que são signos), que convidam o professor a admiração, a se misturar com cada criança e, assim, interpretar, a partir dos interesses, desejos e necessidades que elas mostram. Quer dizer, são esses indicadores, das próprias crianças, que levam o professor a estabelecer, diante de suas manifestações sígnicas, as relações interpretantes do fluxo dos signos, nas semioses (p. 115)

Nas instituições de Educação Infantil, os saberes relativos à Educação Física precisam ser socializados e construídos de modo intencional e sistematizado, notadamente necessitam se transformar ou ter como esteio o jogo e suas manifestações. Conforme Capistrano (2005, p. 108):

[...] nas situações de jogo, a criança conhece mais de si e do seu entorno, à medida que age e interage com o outro, experimenta, emociona-se, expressa-se, deseja, escolhe, recria os acontecimentos e os ressignifica. Jogando, a

criança aprende a re-apresentar algo ou representá-lo, gesticulando, desenhando, cantando, contando histórias, dançando, modelando etc.

A função da Educação Física como componente curricular em uma instituição para crianças pequenas é agregar o trabalho coletivo envolvendo outras áreas de conhecimento, desde que não perca sua especificidade. É mister garantir que haja a apropriação, criação e recriação das culturas da infância por meio do jogo e suas manifestações, de forma que colabore para que as crianças se constituam como sujeitos de direitos, participando e intervindo no mundo. Em síntese, o objetivo da Educação Física é:

[...] possibilitar às crianças o acesso aos saberes de práticas da cultura lúdica, favorecendo a apropriação dos significados e sentidos que essas assumiram ou assumem em diversos espaços e tempos. Em outras palavras, a finalidade da Educação Física aproximar ludicamente as crianças das diversas, distintas manifestações - conhecê-las, vivenciá-las - que compõem o acervo dos jogos/brincadeiras, da ginástica, das lutas, das atividades rítmicas e expressivas, dentre outras, consideradas fenômenos socioculturais, e ampliar suas produções e significações (CAPISTRANO, 2010, p. 73).

Nessa direção, Leão e colaboradores (2015) salientam que as relações estabelecidas na escola devem acontecer visando contribuir com o desenvolvimento das potencialidades da criança e da cultura infantil. Cultura essa que se manifesta no brincar, no faz-de-conta, nos jogos simbólicos e pela capacidade dos pequenos criarem e se movimentarem. Para corroborar com essa argumentação, Sayão (1999) confere à elas o status de sujeitos histórico-culturais que possuem condições de (re) criar suas linguagens e movimentos, ou seja, sua cultura.

Todavia, essas constatações, em certa medida, passam despercebidas quando não são alinhadas à especificidade da Educação Física, posto que esses docentes têm de ter clareza sobre a singularidade da infância, o papel dessa subárea na instituição educacional, os conteúdos a serem ensinados e como avaliar. Eis que surgem dúvidas: O que ensinar? Como ensinar? Para que? Como verificar a aprendizagem?

Ao buscar responder tais indagações, realizamos a revisão bibliográfica para identificar as características das propostas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil que foram produzidas nos últimos dez anos. Encontramos várias lacunas, conforme já mencionado, no que tange aos conteúdos, metodologias e processos avaliativos que tenham como eixos estruturantes a Sociologia da Infância e a Teoria do Jogo. Quando essas discussões surgem, vale reforçar, o fenômeno jogo é vista como uma das principais formas de

intervenção na Educação Física, porém, muitas vezes de maneira instrumentalizada. Novamente, afirmamos que essas carências e fragilidades na produção científica ratificam o lugar da nossa pesquisa no cenário de intervenções educacionais com as crianças pequenas, bem pequenas e os bebês.

3.6 Pedagogia do Jogo

Há uma incessante tentativa de vários autores em compreender o papel do jogo na formação do sujeito desde os tempos pretéritos, sendo que para tanto, identificamos o investimento científico de educadores, psicólogos, filósofos e historiadores, dentre outros, todos influenciados por suas bases epistêmicas, crenças e ideais. Diante dessas múltiplas vozes, observamos que os pesquisadores envolvidos estão ávidos em chegar a uma definição de jogo que seja conscienciosamente elucidativa e, ao mesmo tempo, reflexiva.

Kishimoto (1993) em seu livro “O Jogo e a Educação Infantil”, apresenta uma definição para o fenômeno jogo com base na discussão sobre a importância dele para essa etapa de ensino, qual seja:

A liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário e episódico da ação lúdica; o prazer (ou desprazer), o “não-sério” ou o efeito positivo; as regras (implícitas e explícitas); a relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), a incerteza de seus resultados; a não literalidade ou representação da realidade, a imaginação e a contextualização no tempo e no espaço (p. 58).

Já o professor João Batista Freire, no livro “Jogo: entre o riso e o choro” (2002), defende que o ato de jogar revela o jogo, uma vez que ele não existe na realidade (corrobora com os autores anteriores em dizer que é imaterial e abstrato). De igual modo, o autor sublinha que ele se concretiza (existe) no mundo da representação/ação, pois o jogo é inevitável, em razão de que corresponde a dimensão humana, ao passo que nossa essência é jogo!

Há o risco, mas é justamente aí que reside boa parte do prazer em jogar aquele jogo que vai e volta à fantasia, salienta o autor. Acrescenta ainda a metáfora do ‘Senhor do Jogo’ como sendo uma divindade que nos guia e que procura, aos poucos, ser novamente o senhor dos nossos atos enquanto somos arrebatados pelo fenômeno.

Embora tenhamos autores que defendem e definem o jogo com o subsídio do tempo histórico vivido, suas vicissitudes e nuances, Freire (2001) afirma que não devemos restringir

a manifestação apenas ao estudo da linguagem, uma vez que poderíamos incorrer em sucessíveis erros ao tentar traduzi-lo devido a sua extensão semântica.

Kishimoto (1993) afirma que uma mesma conduta pode ou não ser jogo dependendo da cultura e dos significados que lhe são atribuídos, pois ele possui certas peculiaridades que os aproximam ou os distanciam enquanto práticas sociais. Diversos pesquisadores buscaram refletir sobre o fenômeno jogo e, com isso, surgiram inúmeras tentativas de caracterizá-lo. Cabe mencionar que, muitas vezes, esse excessivo inventário de classificações nos distancia da sua complexa compreensão.

Freire e Scaglia (2003) apresentam um entendimento de jogo complexo e sistêmico no qual o mesmo pode assumir caráter de objeto de estudo, metodologia de ensino e ainda como conteúdo da Educação Física. Conforme os autores:

O jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, se concretiza, quando as pessoas praticam esportes, quando lutam, quando fazem ginásticas, ou quando as crianças brincam (FREIRE & SCAGLIA, 2003, p. 33).

Nesse debate em relação ao fenômeno, Carneiro (2017) afirma que o jogo carrega uma forte carga semântica e ao se manifestar apresenta aspectos subjetivos, muitas vezes invisíveis aos ‘olhos nus’, ao passo que sua excessiva caracterização pode favorecer interpretações equivocadas acerca da sua conceituação. Ao dar ênfase à dimensão simbólica, Fabiani e Scaglia (2020, p. 104) corroboram com estudiosos da área ao afirmar que “o jogo é uma atividade cultural, produtora de significados, valores e gestos, que são apreendidos pelas crianças em consonância com a conjuntura na qual se constituem”. É preciso acrescentar a esse debate, o fato de que o contexto que definirá se a atividade humana pode ser interpretada como jogo ou não, logo, considera-se para essa percepção o sujeito que joga e a sensibilidade do olhar de quem tenta desvelar tal manifestação (SCAGLIA, 2003). Sobre esse tema, Scaglia (2003, p. 62) ainda complementa que:

[...] no mundo do jogo tem-se a oportunidade de extravasar aquilo (conhecimentos – os possíveis) que não se tem certeza de que é possível acontecer e fazer, e nesse ínterim, por exemplo, é que as jogadas, até antes nunca vistas, se realizam, como num passe de mágica, dando azo à arte; valorizando-se, assim, o estético em detrimento do funcional e pragmático.

Nessa esteira de reflexão à respeito do sentido do jogo em sua totalidade, é necessário saber o que se quer ensinar, como e quando ensinar. Haja vista que “é preciso proporcionar ao jogador oportunidade de conviver e reconhecer os princípios do jogo, a fim de,

intencionalmente, possa conceber solução, a qual é determinada pela circunstância da ação” (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013, p. 271).

Depois de realizar um exercício de diálogo com algumas referências no campo de estudo do jogo visando situá-lo e defini-lo, partimos agora para pensá-lo como uma das unidades complexas propostas por Freire e Scaglia (2003), ou seja, como metodologia, pedagogia. Assim, chegamos ao ponto fulcral do nosso debate, o qual assumimos uma concepção de Pedagogia do Jogo que:

[...] em consonância ao paradigma emergente (complexo, sistêmico, ecológico), deve ser compreendida enquanto uma perspectiva teórico-metodológica, na condição de uma proposição de ensino, a qual se fundamenta epistemologicamente na acepção interacionista (relação entre indivíduo e objeto) e efetiva-se no entremear da ambiência de jogo com o ambiente de aprendizagem, alvitando uma pedagogia emancipatória e humanizante, dado ao caráter imanente e pático do jogo, o qual se revela no ato (e entrega) de jogar (PEREIRA, et al., 2021, p. 16).

Com a intenção de que o processo de ensino e aprendizagem do jogo seja fundamentado por uma dimensão estratégico-didática, a qual propicia ao aluno reconhecer os princípios do referido fenômeno, Scaglia, Reverdito e Galatti (2013) apresentam dois balizadores para a sua utilização como metodologia de ensino, isto é: o **ambiente de aprendizagem** e o **ambiente de jogo**.

O primeiro trata-se do conjunto de procedimentos referentes aos processos de aprendizagem disponibilizados pelo docente na mediação entre os conhecimentos a serem ensinados de uma manifestação de jogo específica (esporte, ginástica, dança, dentre outros) e os sujeitos aprendentes. Já o segundo possui o seu sentido literal: o jogar, pois diz respeito ao ambiente por meio do qual, segundo os autores, os envolvidos serão arrebatados a partir da imersão no ato de jogar, adentrando assim, ao estado de jogo. Nesse momento evidenciamos que as características do ambiente de jogo já foram inventariadas por Caillois (1988,1990), Freire (2002), Huizinga (1999) e Brougère (1998). Ocorre que tais atributos compõem o universo do jogo e que preserva elementos como a ludicidade, a imprevisibilidade, a representação, o simulacro, as regras consentidas, tempo e espaço, dentre outros. Afirmam ainda os autores que é no equilíbrio entre frivolidade e o êxtase que se garante o ambiente de jogo (CAILLOIS, 1990; SCHILLER, 1995).

Sobre a ambientação, Bressan (2020) ressalta que é no ato de jogar que se constitui um ambiente propício à aprendizagem, sendo que a função do educador é propiciar a permanência efetiva das crianças nesse estado de jogo, uma vez que oportuniza aos que jogam novas

possibilidades de organizar as condutas e as formas de interagir com o meio em que vivem. Dessa forma, as crianças, de forma específica, são cocriadoras de vivências e aprendizagens a partir do ambiente de jogo, conforme citado por Fabiani e Scaglia (2020). Além do mais, o jogo é “o produto de múltiplas interações sociais, e isso desde a sua emergência na criança. É necessária a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto, de cultura, para haver jogo” (BROUGÈRE, 1998, p. 30).

Para elucidar a compreensão do mote em questão, Scaglia, Reverdito e Galatti (2013) desenvolveram o esquema a seguir.

Figura 9 - Ambiente de Aprendizagem e Ambiente de Jogo



Fonte: Scaglia, Reverdito e Galatti (2013)

Ao utilizar da Pedagogia do Jogo em suas aulas, o educador deve compreender que “ordem e desordem, certezas e incertezas, confusão e clareza coabitam o mesmo sistema” (SCAGLIA; REVERDITO, 2016, p. 50) e que os processos pedagógicos preconizam a liberdade de expressão das crianças, contudo, sem perder de vista o ambiente formativo e as intencionalidades da Educação Física escolar.

Com efeito, Scaglia (2004) expõe que a Educação Física precisa ser concebida como prática pedagógica cujo objetivo central e primordial deve ser o desenvolvimento do

indivíduo, dando condições para que as aprendizagens sobre as manifestações de jogo (esporte, ginástica, circo, brinquedo, dentre outras) aconteçam de forma mais significativa.

Nesse sentido, o autor apresenta uma abordagem teórico-metodológica para a Educação Física escolar, a saber: **o jogo-trabalho**. Para ele, essa abordagem:

Parte dos conhecimentos que as crianças já possuem em consonância com os que estão produzindo cotidianamente, se constitui em uma eficiente ação pedagógica de ensino para que se possam atingir os objetivos propostos para a disciplina Educação Física (SCAGLIA, 2004, p. 12).

Nesse sentido, os conteúdos da Educação Física, ao serem tratados como manifestações de jogo, devem ser transformados didaticamente para que possam, a partir da sua ambiência, promover a aprendizagem significativa aos envolvidos. O autor segue explicando como devem ocorrer os processos de organização pedagógica do jogo-trabalho, salientando que para tanto são necessárias quatro etapas: **exploração, adequação, criação e apresentação**.

Na primeira delas, Scaglia (2004) sugere que haja a exploração de jogos já conhecidos pelos alunos, para que possam interagir, apropriar-se e explorá-los devidamente. Na próxima etapa, o autor preconiza que os estudantes devem reestruturar as regras anteriormente estabelecidas, com o intento de adaptar ou dificultar os níveis de exigência da proposta, ao mesmo tempo que apresenta um novo desafio ao grupo a partir desses jogos alterados. No terceiro momento, já teremos alguns jogos que sofreram modificações anteriores, porém que mantiveram suas características básicas, sendo que isso será o prelúdio para a criação de um jogo inédito. Assim, os alunos levarão para o “mundo do jogo” seus desejos, suas experiências lúdicas e suas vontades (SCAGLIA, 2004). Na etapa final os envolvidos deverão apresentar aos demais colegas o que aprenderam e os jogos criados durante todo o processo. Sendo assim, os indivíduos terão transformado e dado novos sentidos a uma manifestação corporal que passou a ser fruto da interpretação de um coletivo.

Ao situar o jogo-trabalho como uma possibilidade metodológica às aulas de Educação Física, Scaglia (2004) acaba tecendo críticas as outras formas segundo as quais o jogo pode se manifestar na escola, isto é, o jogo – livre e o jogo – funcional. Conforme o autor, a primeiro assume a função de aliviar o “estresse dos alunos”, pois o fim se dá nele mesmo, com espontaneidade, sendo o professor considerado apenas um “vigia” com a função de ofertar os materiais às crianças. Já o segundo é utilizado como uma ferramenta (meio) para aprender algo que está fora do jogo (matemática, por exemplo), tendo como centro o professor que

direciona os processos didáticos, transformando a experiência formativa em tarefa escolar às crianças.

Em suma, quando o jogo é descaracterizado por efeito da sua utilização instrumentalizada no âmbito educacional, a dimensão lúdica e todos os outros atributos dele são comprometidos. Sobre o mote, um exemplo apresentado por Freire (2002) é o do professor de Educação Física que, preocupado em trabalhar a coordenação dos alunos, propõe o jogo de queimada e ao mesmo tempo cria regras descontextualizadas, tais como a de lançar a bola ora com o braço esquerdo, ora com o direito. Ou mesmo, situações nas quais as crianças, antes de queimar o adversário, tem de passar a bola para três ou quatro colegas de equipe, com a prerrogativa docente de que está trabalhando a coordenação e o trabalho em equipe. Na realidade, o educador está apenas desrespeitando a lógica interna do jogo e, pior ainda, a inteligência dos envolvidos.

Em outra instância, o jogo quando trabalhado em uma perspectiva complexa (não como ferramenta) pode acentuar vivências, propor e ultrapassar os limites da imaginação, superar obstáculos, incentivar a criança a exercer uma cidadania participativa, descobrir diferentes caminhos para se transformar, como também o mundo a sua volta. O jogo é, conforme estudos de Freire (2002, p. 87), “uma das mais educativas atividades humanas [...]”. Ele educa não para que saibamos mais matemática ou português ou futebol; ele educa para sermos mais gente, o que não é pouco”. Como se pode notar, Freire (2002) faz uma crítica sobre o caráter utilitário atribuído ao jogo no contexto educacional, apresentando outras interfaces possíveis entre o fenômeno e o processo de escolarização:

- a) O jogo ajuda a não deixar esquecer o que foi aprendido – o autor assevera que quando uma pessoa supera um desafio que foi proposto, caracterizando uma aprendizagem, no final do processo registra o prazer da conquista. Sem descaracterizar o que já foi discutido sobre o jogo, a criança ao aprender, passa a repetir o jogo por prazer e não mais pelos objetivos fora dela. Assim, o que era um objetivo na aprendizagem, torna-se subjetivo no jogo que se segue.
- b) O jogo faz manutenção no que foi aprendido - Freire acredita que invariavelmente jogamos com coisas que acreditamos e que já incorporamos (sejam as habilidades, as sensações ou as ideias). Ao jogar e repetir, as coisas que já conhecemos, garante a integridade dos conhecimentos adquiridos.
- c) O jogo aperfeiçoa o que foi aprendido - A repetição sistemática do jogo conseqüentemente aperfeiçoa as habilidades adquiridas e envolvidas nele;
- d) Se, durante o jogo as habilidades podem ser aperfeiçoadas pela repetição, o jogador ao assimilar as vivências, se preparará para novos desafios, assim estando apto para conhecimentos de nível superior. O jogo

encoraja o indivíduo para as novas possibilidades e para a progressão da habilidade.

A relação que o autor busca tecer se baseia em elementos de formação humana presentes no interior do próprio jogo, não fora dele como geralmente acontece na escola. Assim, o ato de jogar torna-se um espaço-tempo para que as crianças experimentem, sejam criativas, aperfeiçoem as aprendizagens e descubram o novo. Na medida em que a entrega ao estado de jogo vai acontecendo, elas vão produzindo novos sentidos, significados às ações e fabricando seus símbolos. Sobre o jogo como fábrica de símbolos, Freire (1995) ressalta que:

O símbolo é o dispositivo mais forte de proteção da espécie humana. É nosso mais importante recurso de adaptação à vida (o homem não é poderoso por suas mandíbulas ou patas; é poderoso por seus símbolos). Quando se dedica ao faz-de-conta, a criança está aprendendo aquilo que mais deve ser aprendido entre os humanos: a simbolizar. É com esse instrumento que ela vai dar conta de suas principais adaptações ao longo de sua vida (p. 42).

A criança quando joga produz inúmeras imagens internas e ocupa todo o seu tempo ampliando as fronteiras da imaginação, pois essa outra realidade (a simbólica) se comunica com a realidade e produz novas culturas. É pelo jogo que construímos condições fundamentais de vida, tendo em vista que a capacidade de representação é potencializada. (FREIRE, 2002)

O jogo permite também que haja um aperfeiçoamento das aprendizagens pelas crianças, transformando o contexto da repetição sem sentido, muitas vezes enfadonha, em um ambiente de novas descobertas seja transgredindo, reinventando, criando e se preparando para novos desafios. Em outras palavras, o jogo promove o desenvolvimento da inteligência criativa:

A inteligência humana precisa desenvolver-se para produzir soluções criativas e originais, portanto, a educação para isso tem que admitir a fantasia, o jogo, a transgressão. É pela imprevisibilidade e pelo seu caráter inusitado, que o jogo se torna uma possibilidade de desenvolver a inteligência, levando o sujeito pelo caminho nunca antes trilhado e o grande jogador não repete caminho (FREIRE, 2002, p. 99).

O papel educativo do jogo vai além dos muros da escola, ao passo que a sua ambientação nutre a esfera da subjetividade das crianças e se torna um caminho fértil para o autoconhecimento:

O jogo constitui um terreno bastante fecundo para a provocação de novos possíveis, conseqüentemente, mais chances de escolha, portanto, mais autonomia e identidade, porque o jogo é, sem dúvida alguma, um campo particularmente favorável ao autoconhecimento, não exatamente para a criação do conflito, mas para seu enfrentamento e superação (FREIRE, 2002, p. 106).

Dessa forma, a busca por uma aprendizagem contextualizada por intermédio do jogo, com sentidos e significados para os educandos se faz necessária no contexto educacional e nas aulas de Educação Física, inclusive às que se referem ao segmento da Educação Infantil. Na próxima seção, iremos refletir sobre como a transformações dos conteúdos básicos da nossa área devem ser tratados didaticamente a partir da pedagogia do jogo.

3.7 Abordagem dos conteúdos a partir da perspectiva do Jogo

Inicialmente nos parece razoável trazer à tona que a Educação Física tem uma especificidade em relação aos conteúdos a serem tratados no ambiente escolar, sobretudo, na etapa da Educação Infantil. Isso decorre porque além de ter a quadra como espaço principal de aula (não único), a tradição pautada no ‘saber fazer’ ainda é bastante enraizada na prática docente em tal componente curricular. Para além dessa problemática, temos um bloco de temas e conteúdos que, muitas vezes, são considerados hierarquicamente como menos importantes na formação das crianças. O problema se agrava na Educação Infantil, visto que temos de enfrentar o debate se a nossa presença é legítima ou não, já que as professoras generalistas (polivalentes) supostamente podem realizar intervenções relativas ao corpo e movimento. Por outras palavras, os conteúdos que compõem nossa subárea têm de ser disputados com outras educadoras, ou mesmo quando são abordados, são oferecidos de forma restrita e espontaneísta.

Mesmo com essas particularidades e algumas outras não mencionadas, determinadas discussões mais amplas subsidiam o encaminhamento dos processos didáticos na Educação Física, tal como é a questão referente à abordagem dos conteúdos na escola. Nesse sentido, Antoni Zabala (1998) ressalta que a educação escolar não deve se restringir à transmissão de informações, mas de conteúdos interconectados que permitam os estudantes desenvolver a motricidade, a cognição, o afeto e as dimensões sociais. É preciso, então, ter consciência de que “tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau, na formação dos nossos alunos” (ZABALA, 1998, p. 29). De forma mais elaborada, o autor discorre acerca do conteúdo:

Os conteúdos são organizados em função da necessidade de receberem um tratamento didático que propicie um avanço contínuo na ampliação de conhecimentos, tanto em extensão quanto em profundidade, pois o processo de aprendizagem dos alunos requer que os mesmos conteúdos sejam tratados de diferentes maneiras e em diferentes momentos da escolaridade, de forma a serem revisitados, em função das possibilidades de compreensão que se alteram pela contínua construção de conhecimentos e em função da complexidade conceitual de determinados conteúdos (idem).

Para dar conta disso, Zabala (2008) propõe a ampliação do ensino de conteúdos para além dos aspectos meramente conceituais, contemplando ao todo quatro dimensões dos saberes, são elas: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Contudo, o autor alerta que:

Antes de efetuar uma análise diferenciada dos conteúdos, é conveniente nos prevenir do perigo de compartimentar o que nunca se encontra de modo separado nas estruturas de conhecimento. A diferenciação dos elementos que as integram e, inclusive, a tipificação das características destes elementos, que denominam os conteúdos, é uma construção intelectual para compreender o pensamento e o comportamento das pessoas. Em sentido estrito, os fatos, conceitos, técnicas, valores, etc., não existem. Estes termos foram criados para ajudar a compreender os processos cognitivos e condutuais, o que torna necessária sua diferenciação e parcialização metodológica em compartimentos para podermos analisar o que sempre se dá de maneira integrada (ZABALA, 1998, p. 39).

No que tange os conteúdos factuais, Zabala (1998) sinaliza que são os conhecimentos de fatos, fenômenos, acontecimentos e dados, envolvendo a capacidade das crianças de fixação e memorização. Assim, o educador pode se utilizar de estratégias pedagógicas para que o tema seja assimilado por meio da repetição, construção de esquemas e agrupamentos.

Já os conceituais, o autor assevera que se trata dos princípios propriamente ditos, na medida em que envolvem mais compreensão, comparação, reflexão e análise. Nessa dimensão do conteúdo, a criança precisa compreender e utilizar do conhecimento adquirido para que produza sentido sobre o processo de aprendizagem. Desse modo, durante o processo de aprender ela adquire saberes que a desafia responder situações-problema partindo do que já sabe, por efeito elabora novos conhecimentos.

A aprendizagem de conceitos ou princípios deve ser o mais significativa possível, provocando um verdadeiro processo de elaboração e construção pessoal do conceito, ou seja, o aluno deverá ser capaz de interpretar, compreender e expor esses conceitos. (ZABALA, 1998, p.42)

De outra forma, o conteúdo procedimental prevê ações ordenadas com um fim definido, tendo em vista que diz respeito ao aprender a fazer, envolvendo a compreensão de regras, estratégias, métodos e habilidades. A aprendizagem é guiada pela ação de fazer para aprender e pela reflexão da própria prática, razão pela qual a seção deve ser recheada de vivências diversificadas que favoreceram a autonomia e a produção cultural infantil. Adverte Antoni Zabala (1998) que “a realização de ações que compõem os procedimentos é uma condição sine qua non à aprendizagem dos conceitos e princípios” (p. 43).

No que tange aos conteúdos atitudinais, como o próprio nome faz referência envolve atitudes, valores e normas. Esses aspectos podem ser inter-relacionados, uma vez que a atitude humana supõe valores que orientarão sobre como se deve agir no mundo, ou seja, quais comportamentos podem ser manifestados nas interações com as pessoas e objetos de conhecimento (RAMOS, 2013). Assim, aspectos como a cooperação, a solidariedade, o respeito e a ética são evidenciados, pois, segundo Zabala (1998, p. 48):

[...] a aprendizagem dos conteúdos atitudinais supõe um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação.

Zabala (1998) nos convida a refletir sobre a função social do conteúdo atentando-se para o meio segundo o qual os alunos estão inseridos, uma vez que não podemos apenas nos empenhar nas questões “do que ensinar” sem refletir sobre “pra quem estamos ensinando” e no “por que ensinar”. Segundo ele, os conteúdos de aprendizagem assumem funções de acordo com a instituição e com os objetivos educacionais colocados naquele contexto.

A partir das dimensões apresentadas, agora cabe-nos refletir sobre como planejar, desenvolver e avaliar práticas pedagógicas que integrem todos as quatro vertentes mencionadas pelo autor. Valendo-se da sequência didática, é possível melhorar a atuação docente uma vez que o seu papel na intervenção fica mais bem delineado, corroborando no processo de aprendizagem das crianças (ZABALA, 1998). Além disso, a organização das ações didáticas propicia ao professor uma progressão do conhecimento que responda às singularidades das crianças e os contextos sociais envolvidos. Em se tratando do universo infantil, já anunciamos que é preciso uma transformação da cultura corporal de movimento codificada em jogo, a fim de que o conteúdo seja possível às crianças.

Antes de aprofundarmos as reflexões sobre como transformar didaticamente os conteúdos da Educação Física por intermédio da pedagogia do jogo, cabe retomarmos a afirmação de que o ato de jogar é que revela o jogo. Segundo Freire (2001, 2002) e Scaglia (2003) citados por Carneiro (2009), o jogo existe na sua manifestação, ao passo que receber o nome de jogo, não necessariamente assegura que ele vai se concretizar e se revelar para aquele que supostamente joga.

Nessa direção, Scaglia (2003) complementa que:

[...] a palavra jogo é aplicada de forma irrestrita, principalmente em nossa língua (idioma), que atribui ao jogo uma enorme amplitude de significados. Isso pode ser comprovado com uma simples pesquisa ao dicionário Houaiss (2001, p. 1685), no qual o verbete “jogo” ocupa praticamente uma página inteira desse dicionário, constituindo-se, se não o maior, um dos maiores de seus verbetes (p. 46).

Apresentando a questão do jogo, então, com nuances tão diversas, Carneiro (2009, p. 20) levanta uma pergunta importante para essa pesquisa: “haveria um conceito de tal modo abrangente que pudesse reunir o que há de similar nas diferentes manifestações do jogo?” Para responder a esse questionamento o autor se baseia em Kishimoto (apud CARNEIRO, 2009, p. 21):

[...] dentro da variedade de significados, são as semelhanças que permitem classificar jogos de faz de conta, de construção, de regras, de palavras, políticos e inúmeros outros, na grande família denominada jogos. Para se compreender a natureza do jogo, é preciso, antes de tudo, identificar as características comuns que permitem classificar situações entendidas como jogo nessa grande família; em seguida, precisar diferenciações que permitem o aparecimento de suas espécies (faz de conta, construção etc.) A analogia entre o jogo e a família, proposta por Wittgenstein, facilita a compreensão deste tema.

Ludwig Wittgenstein (1999), pautado pelos estudos da filosofia da linguagem, levanta algumas indagações sobre o conjunto de características similares presentes no âmbito da língua. Para exemplificar isso, ele faz alusão à pluralidade das manifestações de jogo existentes, considerando as semelhanças entre as tipologias que se apresentam como distintas (jogo de bola, de construção, de taco, de mesa, etc.), dando a isso o nome de “família dos jogos”, justamente por possuírem tais similitudes. Dessa forma, o autor refere-se:

[...] a jogos de tabuleiro, de cartas, de bola, torneios esportivos etc. O que é comum a todos eles? Não diga: “Algo deve ser comum a eles, senão não se chamariam ‘jogos’ – mas veja se algo é comum a todos.” – Pois, se você os contemplar, não verá na verdade algo que seja comum a todos, mas verá

semelhanças, parentescos e até toda uma série deles. Como disse, não pense, mas veja! – Considere, por exemplo, os jogos de tabuleiro, com seus múltiplos parentescos. Agora passe para os jogos de cartas: aqui você encontrará muitas correspondências com aqueles da primeira classe, mas muitos traços comuns desaparecem e outros surgem. Se passarmos aos jogos de bola, muita coisa comum se conserva, mas muitos se perdem. – São todos “recreativos”? Compare o xadrez com o jogo da amarelinha. Há em todos um ganhar e um perder ou uma concorrência entre os jogadores? Pense nas paciências. Nos jogos de bola há um ganhar e um perder, mas se a criança atira a bola na parede e apanha outra vez, este traço desaparece. Veja que papéis desempenham a habilidade e a sorte. E como é diferente a habilidade no xadrez e no tênis. Pense agora nos brinquedos de roda: o elemento de divertimento está presente, mas quantos dos outros traços característicos desaparecem! E assim podemos percorrer muitos outros grupos de jogos e ver semelhanças surgirem e desaparecerem. Então este é o resultado desta consideração: vemos uma rede complicada de semelhanças, que se envolvem e se cruzam mutuamente. Semelhanças de conjunto e de pormenor. Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que com a expressão “semelhanças de família”, pois assim se envolvem e se cruzam as diferentes semelhanças que existem entre os membros de uma família: estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, andar, o temperamento etc., etc. – E digo: os “jogos” formam uma família (WITTGENSTEIN, 1999, p.52)

Wittgenstein (1999), portanto, considera o jogo como uma grande família a qual Carneiro (2015, p. 43) denominou de “árvore genealógica”. Esse autor acrescenta que os jogos correspondem aos galhos dessa grande árvore, ao passo que fazem parte do mesmo tronco. Ou seja, apresentam elementos que os singulariza, porém, acabam garantindo uma identidade que lhe são próprias.

Scaglia (2003) pauta-se na concepção de família dos jogos para pensar como as práticas corporais podem manifestar o jogo a partir da sua ambiência, pois ele se concretiza por intermédio “de suas manifestações – jogo/brincadeira, jogo/esporte, jogo/dança, jogo/lutas..., constituindo-se como uma família – conceito a priori abstrato – que se concretiza por seus componentes (indivíduos – pai, mãe, filhos...)” (SCAGLIA, 2003, p. 60).

Ainda sobre o assunto, Carneiro (2015) apresenta uma nova possibilidade de compreensão e interpretação acerca da “família do jogo”, recorrendo a uma analogia com a mandala. O autor nomeou-a de “**mandala do jogo**”, tecendo elogios quanto ao subsídio teórico proposto por Wittgenstein (1999), contudo, empenhou-se em desenvolver outra conjectura que expressa uma personificação diferente.

O autor adverte:

Lembremo-nos, uma vez mais, de que o jogo configura-se como um fenômeno abstrato (como também a simbologia da mandala), sendo ele uma categoria maior (no caso da mandala, central) que se manifesta e se

personifica em diferentes cenários e circunstâncias (obedecendo a elementos externos e internos, objetivos e subjetivos). É o caso, por exemplo, quando as pessoas fazem esporte, quando lutam, quando fazem ginástica, quando as crianças exploram os brinquedos, quando são envolvidas pelos contos e lendas (CARNEIRO, 2015, p. 208).

Ao corroborar com Freire e Scaglia (2003), o autor destaca que há muitas formas do jogo se concretizar que vão além das práticas corporais vinculadas ao ensino da Educação Física. Com o objetivo de permitir a visão do todo, segue a representação da mandala proposta por Carneiro (2015):

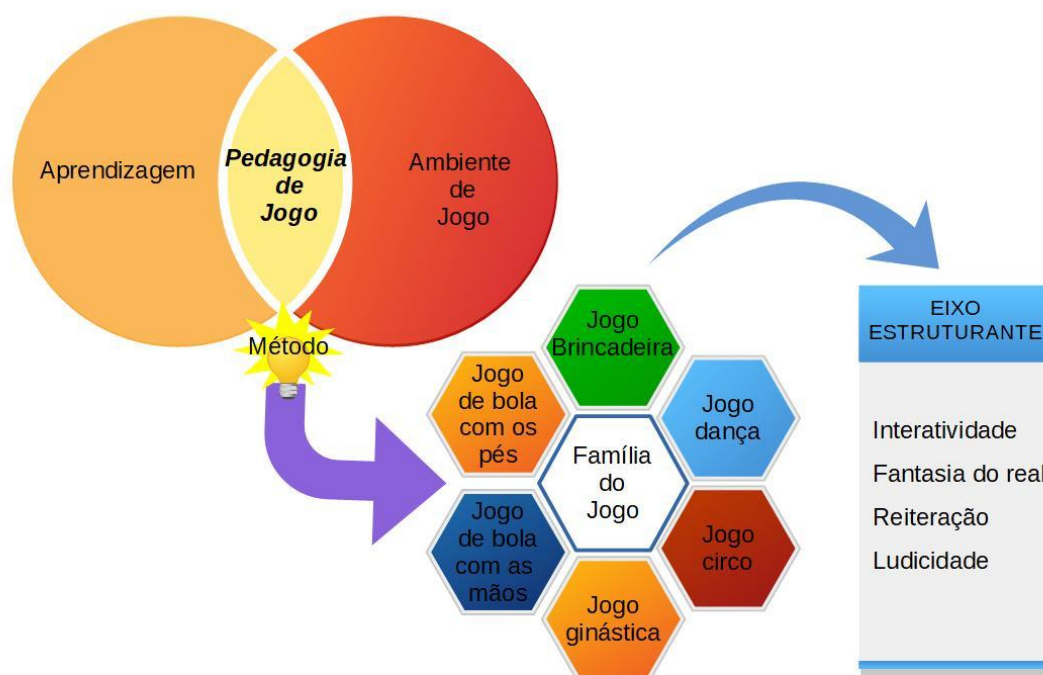
Figura 10 - “Mandala do Jogo” proposta por Kleber Tüxen Carneiro



Fonte: Carneiro (2015, p. 46)

Ao imergir na mandala do jogo a criança pode vivenciar inteiramente as possibilidades formativas que lhe são permitidas pela ambiência lúdica, refinando competências e desenvolvendo habilidades (CARNEIRO, 2015). Dessa forma, as perspectivas da família dos jogos e da mandala nos ajudaram a sedimentar alguns princípios basilares para elaborar uma proposta de conteúdos a serem trabalhados na Educação Física da Educação Infantil. Ao transformarmos as práticas corporais em manifestações de jogo respeitando a gramática própria da infância temos condições de compor o organograma da proposta, conforme veremos abaixo:

Figura 11 - Pedagogia do Jogo como metodologia



Fonte: os autores (2020)

Como foi dito, compreendemos que a infância possui uma gramática própria e, por isso mesmo, buscamos como eixos estruturantes do trabalho as culturas da infância (interatividade, fantasia do real, reiteração e ludicidade), utilizando a pedagogia do jogo como esteio do processo de ensino. Além das proposições de conteúdos a serem abordados com base no diálogo entre a família dos jogos e as culturas da infância, o conjunto e a organização didática dos temas selecionados para compor o currículo para como repertório fundamental às aprendizagens das crianças. Nesse sentido, Dermeval Saviani (2016) conceitua currículo como sendo a relação que os componentes curriculares e seus conteúdos possuem com o conjunto (o que o autor chama de programa ou matriz). De igual modo o autor defende que a prática curricular representa um conjunto de atividades nucleares que são desenvolvidas objetivando um determinado fim, ao passo que envolve todos os seus recursos, materiais e agentes escolares, com o intuito de educar crianças e jovens.

Alves e colaboradores (2020) compreendem que todas as relações, conteúdos e temas inseridos no espaço escolar, direta ou indiretamente, compõem o currículo, pois isso implica em questões de tempo e espaço pedagógico determinantes no processo de ensino. Decerto,

não se pode perder de vista que o objetivo da escola é oportunizar às crianças um trabalho pedagógico sistematizado amparado com o que foi construído cientificamente pela humanidade, para tanto é necessário selecionar alguns temas e declinar de outros, sendo essa escolha resultante de relações de poder.

É por isso que o currículo, conforme explica Silva (2009), tem sido associado às formas de controle e regulação social, pois representa o arquétipo sobre como as instituições escolares transmitem a cultura de uma sociedade, sendo o conteúdo vivo da experiência educativa. Assim, o currículo pode ser considerado como resultante “de inúmeras lutas, nele encruzam-se prática de significação, de identidade social, poder e hegemonia” (SILVA, 2009, p. 57).

Pensando no currículo como seleção cultural, Silva (2009) adverte que:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saber, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. Na teoria do currículo são importantes duas perguntas: “o quê?” e “o que eles ou elas devem ser?” ou “o que eles ou elas devem se tornar?” (p. 15).

Esse documento é a identidade da instituição, visto que após diagnóstico da comunidade educativa, são definidos os objetivos, os conteúdos, os métodos e os processos de avaliação. Com efeito, o currículo educacional só ganha potência quando professores, crianças e demais agentes escolares estão alinhados às práticas educativas, tendo em vista que representa um “recorte” da cultura mais ampla da comunidade e da sociedade, além de responder pelos anseios e expectativas do coletivo.

A diversidade de manifestações corporais permite o encontro de diferentes grupos sociais, dado que “o currículo da Educação Física é uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas à análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas” (BORBA; GOULART, 2007, p. 112). Conforme os autores, as crianças ao produzirem uma cultura própria, acabam materializando uma linguagem corporal que proporciona amplitude de criação, transgressão, produção de sentido e significado, (BORBA; GOULART, 2007). É nesse sentido que organizamos uma prática curricular subsidiada pela pedagogia do jogo, na tentativa de compor aquilo que nomeamos de currículo-jogo, de tal modo que as crianças aprendem pelos processos imagéticos, pela cultura de pares, experiências lúdicas, dentre outras.

3.8 Sequência didática como possibilidade de organização do conhecimento

Diante das discussões encetadas anteriormente acerca dos conteúdos a serem problematizados na Educação Física da Educação Infantil, agora temos de pensar em termos de organização para que produzam efeitos de aprendizagem significativa. Para isso, é importante que se organize uma sequência didática, definida por Zabala (1998) como:

Um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. Têm a virtude de manter o caráter unitário e reunir toda a complexidade da prática, ao mesmo tempo em que permite incluir as três fases de toda intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação (p. 18).

No que tange a especificidade do trabalho na Educação Infantil para podermos planejar uma sequência didática, Soares (2006) compartilha dos constructos de Sônia Kramer (1998) ao afirmar que devemos sedimentar a visão das crianças, haja vista que são criadoras de cultura. Assim, é essencial que seja valorizado o que elas já sabem, o que possibilita aprendizagens novas relativas ao mundo físico e social, razão pela qual o educador deve propiciar atividades significativas envolvendo os mais diferentes espaços de socialização e indivíduos.

A Educação Infantil é o momento formativo da criança em que terá acesso a conhecimentos que foram historicamente construídos e produzirá cultura, sendo que cabe ao professor e os demais envolvidos no processo, corroborar para que a criança descubra o outro, o mundo e experimente novas possibilidades de aprendizagem. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), os fundamentos pedagógicos previstos no documento referente à Educação Infantil são: o desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação de forma integral, mobilizando-se com o compromisso de ensinar, para que ensinar, como ensinar, como promover conhecimento em redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o que foi ensinado/aprendido (BRASIL, 2020). Como iremos nos ater ao fazer educativo envolvendo as infâncias, devemos considerar as especificidades diante da divisão etária sugerida pelo documento, uma vez que ao falarmos em creches e pré-escolas não podemos homogeneizar os processos e tratá-las como se fossem uma coisa só. Em outras palavras, é mister considerar a diversidade cultural e etária quando nos referimos à Educação Infantil, pois as crianças são divididas da seguinte forma:

Tabela 6 - Separação etária BNCC

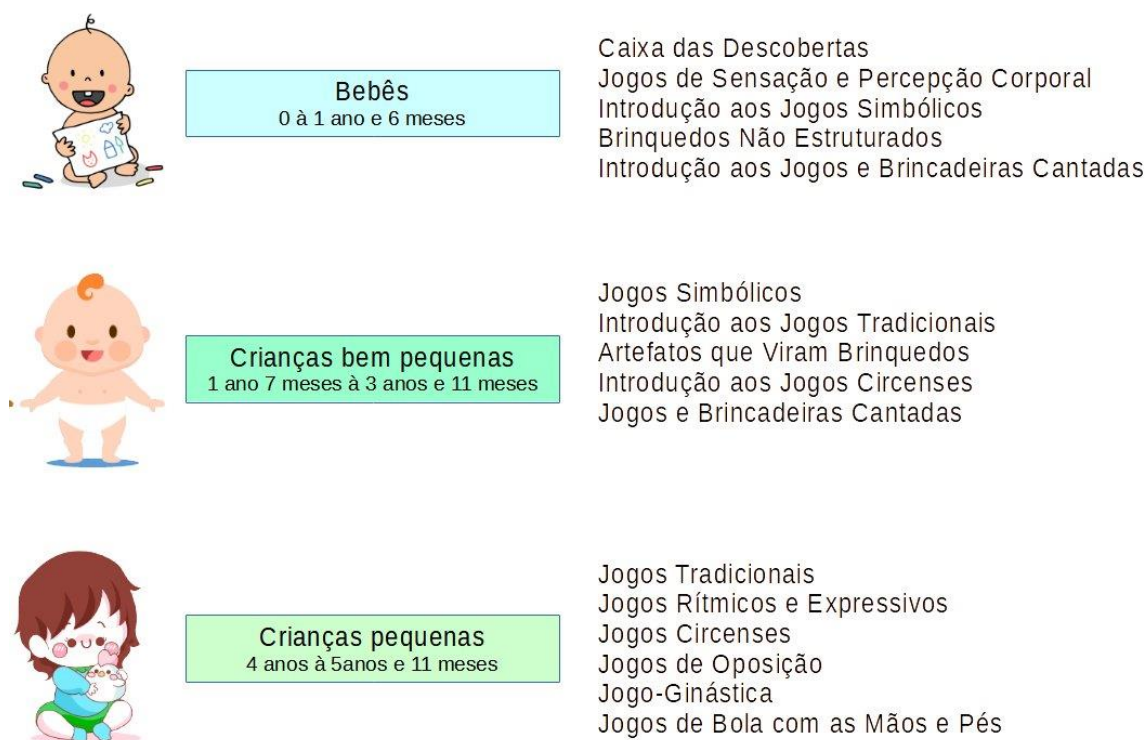
Bebês	0 a 1 ano e 6 meses
Crianças bem pequenas	1 ano e 7 meses à 3 anos e 11 meses
Crianças pequenas	4 anos a 5 anos e 11 meses

Fonte: (BRASIL, 2020)

Como a intenção é desenvolver uma sequência didática pautada na sistematização de ensino, a fim de organizar o trabalho didático-metodológico na Educação Física da Educação Infantil, envolvendo aspectos da organização curricular, metodologia e avaliação, temos de considerar a divisão etária proposta pela BNCC.

Em nossa proposta compreendemos as manifestações infantis como o centro das propostas educativas e que o tempo, a individualidade e as necessidades de cada criança precisam ser compreendidas, ao passo que rechaçamos a ideia de incapacidade, incompletude e de dependência por parte delas. Assim sendo, nossa proposta de sistematização foi desenvolvida da seguinte forma:

Figura 12 - Proposta pedagógica



Os autores (2021)

Em se tratando de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas precisamos nos atentar também para o papel do professor de Educação Física no desenvolvimento da prática pedagógica, que em nossa perspectiva não assumi um lugar de transmissor ou mediador do conhecimento, mas sim de brincante. Para Lays Perpétuo (2016), a docência brincante é uma personagem que burla padronizações e categorizações, permite-se arriscar, que traz em si o é e não é. Surge somente em determinadas épocas do ano, porém a sua efemeridade não deixa de impactar, paradoxalmente, mantém seus ecos e é evocada em tantos outros momentos.

O brincante é mais do que um festeiro, do que um folião, ele é um agente do brincar e atua de forma propositiva e criativa no fazer de uma manifestação cultural e popular. É ele quem cria as máscaras e as fantasias, desconstrói o ritmo dos tambores, reinventa as letras das marchinhas. É ele o corpo manifestante que ocupa a cultura como lugar de resistência, salvaguarda a herança recebida e a renova em seu próprio ato de brincar (PERPÉTUO, 2016). Em uma análise, a docência brincante é aquela que brinca e aprende por meio da ação, reflexão e observação com e o quê a criança sabe. É por meio da imprevisibilidade, liberdade para a criatividade e imaginação que há o compartilhamento e confiança em que o professor é autorizado pela criança, a saber, mais sobre ela (PERPÉTUO, 2016).

Dada a divisão etária, a sugestão de conteúdos e o lugar do professor, a partir de agora pretendemos discorrer sobre a propositura didática, destacando os aspectos principais relativos aos sujeitos da aprendizagem. Nesse sentido, a concepção de criança defendida nessa dissertação é aquela que se permite estar ativa nas propostas pedagógicas, de igual modo deve ser autora e coprodutora de saberes e cultura infantis. Por efeito disso, pode passar a assumir um protagonismo na sociedade, tendo o direito de ser ouvida e participar efetivamente nos processos educacionais que, notadamente, necessitam ser subsidiados pelo jogo.

Tabela 7 - Proposta Pedagógica e seus aspectos principais

Conteúdo	Indicação	Descrição
Caixa das descobertas	Bebês	A caixa das descobertas consiste em propiciar a bebês explorar diferentes objetos, estimulando os sentidos (olfato, paladar, tato, audição e visão), a fim de que conheçam as diferentes propriedades dos objetos a partir de suas variedades. É primordial que nenhum dos objetos sejam “brinquedos comprados”, haja vista que a intencionalidade é a de que os bebês possam experimentar, aprender e descobrir novas relações.
Jogos de sensação e percepção corporal	Bebês	Os primeiros sinais de expressões comunicativas dos bebês são os olhares, os gestos, os sorrisos, os balbucios e expressões faciais e por meio de tanta expressividade se comunicam socialmente com outros bebês e adultos. Pelos Jogos de sensação e percepção corporal, serão potencializados o conhecimento do próprio corpo.
Introdução aos Jogos Simbólicos	Bebês	A introdução dos Jogos Simbólicos para bebês é uma possibilidade para que os pequenos possam iniciar o processo de criação, recriação e descoberta de novas formas de se manifestar no mundo, mesmo sabendo que a capacidade imagética dos bebês está em processo.
Brinquedos não estruturados	Bebês	Por meio deles, os bebês poderão criar e construir diferentes brinquedos utilizando de objetos simples, porém explorando, transformando e criando novos sentidos e significados à eles. Dessa forma, os bebês, então, experimentam, descobrem, inventam, exercitam e conferem suas habilidades no seu dia-a-dia, podendo assim, buscar cada vez mais desenvolver-se diante das dificuldades encontradas.
Introdução aos Jogos e brincadeiras cantadas	Bebês	As crianças buscam pelo seu próprio corpo experiências que consolidarão conceitos novos por meio de gesto e sonoridade. Assim sendo, é uma possibilidade para que os bebês possam se expressar pela musicalidade, pela dança, pela dramatização e pela mímica.
Jogos simbólicos	Crianças bem pequenas	Com o desenvolvimento da infância as crianças bem pequenas possuem agora novos elementos para assimilar a realidade e se expressar, utilizando-se da

		satisfação fantasiosa para superar conflitos e satisfazer seus desejos. A criança cria novas cenas e também encena situações que são reais ou não e que foram vivenciadas por ela em algum momento de sua vida. Além disso, ela transforma objetos e usa da linguagem para se comunicar com seus pares ou adultos. Desse modo, a criança no jogo simbólico, desenvolve suas capacidades de representar, interagir com o mundo, desenvolver ideias e sentimentos, (re) criando assim a cultura.
Introdução aos Jogos Tradicionais	Crianças bem pequenas	A introdução dos Jogos Tradicionais é uma possibilidade de inserção da criança na cultura popular e a apresentação de alguns “costumes” de um povo dentro de um período de tempo histórico, seja por meio de festas populares ou pela perpetuação de uma vivência pela oralidade, sendo passada de geração em geração. No nosso país devido sua riqueza, extensão e pluralidade cultural, as crianças podem aprender diferentes contos, mitos e se apropriar da cultura de formas diferentes. Assim sendo, passam então a ser os próximos a perpetuar uma prática por meio da cultura infantil e pela convivência com seus pares e adultos.
Artefatos que viram brinquedos	Crianças bem pequenas	Um objeto lúdico é capaz de desafiar uma criança a experimentar algo que será construído e ainda transformá-lo de acordo com suas necessidades. A criança, ao se apropriar do artefato, tem a chance de ampliar seu repertório imagético.
Introdução aos Jogos Circenses	Crianças bem pequenas	Os Jogos Circenses ao ser introduzido na Educação Infantil é uma possibilidade de contribuir com o desenvolvimento da criança pelo encantamento estético, poético e simbólico e ainda corrobora com o seu reconhecimento quanto a um importante patrimônio cultural. A criança poderá reproduzir o que observou, ressignificar e criar novos movimentos a partir da exploração de diferentes formas de se equilibrar, girar, saltar para que posteriormente a criança se aproprie da dança, da mágica, adereços e dentre outros.
Jogos e Brincadeiras cantadas	Crianças bem pequenas	Pela oralidade, transmissão e atividades coletivas, a criança por meio dos Jogos e Brincadeiras cantadas vai formando sua identidade, aprende a se relacionar consigo, com pares e adultos. Pela musicalidade, gestualidade e expressão corporal, a criança dá permissividade à imaginação e amplia a sua compreensão de mundo. Acrescido a isso, integra a nossa cultura popular e folclórica, criando significados e apropriando-se de diferentes formas de brincar, fazer música e dançar.
Jogos Tradicionais	Crianças pequenas	Jogos Tradicionais são transmitidos de geração a geração, são universais e permanecem com a mesma lógica estrutural de funcionamento. Em consequência da

		ampliação do repertório cultural da criança, o aprofundamento e o resgate dos Jogos Tradicionais são de suma importância para que haja o desenvolvimento da interação, socialização e crescente troca de experiências com os pares.
Jogos Rítmicos e Expressivos	Crianças pequenas	Pela manifestação corporal a criança pode se expressar, representar a sua identidade, suas intensões, seus sentimentos e corroborar para o desenvolvimento de sua autonomia. Utilizar-se da música, da dança, da percussão corporal, do ritmo, da dramatização dos Jogos Rítmicos e Expressivos é explorar as diferentes potencialidades e possibilidades corporais infantis, e ainda, vivenciar experiências relacionadas à afetividade, socialização e a aprendizagem.
Jogos Circenses	Crianças pequenas	Aprofundar-se nos Jogos Circenses significa reunir inúmeros conhecimentos que podem propiciar à criança uma ampliação dos valores, interesses e vivências inerentes ao circo. Dessa forma, é necessário identificar os conhecimentos já adquiridos pelas crianças antes de iniciar a proposta, uma vez que assim, poderão compreender o fenômeno de forma mais ampla e consistente. Os Jogos Circenses possibilitam à apropriação do conhecimento por meio da invenção, criação, imaginação e fantasia, com destaque às dimensões expressivas e criativas das crianças.
Jogos de Oposição	Crianças pequenas	Para o ensino dos Jogos de Oposição é primeiramente necessários romper a concepção de ensino de métodos tradicionais, nos quais a criança reproduz uma técnica proposta pelo professor. Para essa proposta, as crianças poderão vivenciar a luta com oponentes, utilizando-se do contato contínuo, intermitente e com/sem implemento, sendo provocadas a resolver desafios, conflitos e criar estratégias próprias.
Jogo-Ginástica	Crianças pequenas	Atividades como pular corda, equilibrar-se, bambolear, balançar em tronco de árvore, por exemplo, integram um repertório de exploração de brincadeiras infantis e contém elementos da ginástica em sua execução. Enriquecer o acervo motriz da criança e conhecer sobre a cultura que foi historicamente construída, adquirindo novos sentidos e significados é uma possibilidade para o ensino do Jogo-Ginástica. Decerto, é necessário que seja criada situações e condições para possibilitar a apropriação pela criança dos elementos gímnicos ressignificando e produzindo novos sentidos, e ainda tendo a ludicidade, a fantasia e a reinvenção como uma possibilidade que cria oportunidades à criança apropriar-se das experiências sociais referentes ao jogo, resolvendo desafios e buscando novas soluções explorando diferentes espaços da instituição.
Jogos de bola	Crianças	No jogo de bola com as mãos, as crianças poderão

com as mãos e pés	pequenas	vivenciar novas experiências e estímulos, utilizando bolas de diferentes tamanhos, pesos, texturas e formatos experienciando diversas habilidades como arremessos, agarres, voleios a partir do que será potencializado na experiência da criança. Já o de bolas com os pés potencializará as habilidades de chute e a manipulação com os pés, pensando em estratégias e variações aos jogos propostos, desenvolvendo regras, e apropriando dos novos saberes com seus pares, a fim de que faça sentido e tenha significado tanto dentro quanto fora do ambiente de jogo. Desse modo, a aprendizagem das crianças será construída a partir do desenvolvimento de sua autonomia, sendo a protagonista no seu processo de ensino, sendo desafiadas a responder a desafios propostos, onde pela adversidade encontrará melhores meios de coletivamente resolver um conflito.
-------------------	----------	---

Tabela 8 – Proposta para Bebês

Caixa das descobertas	Jogos de sensação e percepção corporal	Introdução aos Jogos Simbólicos	Brinquedos não estruturados	Introdução a jogos e brincadeiras cantadas
Caixa das descobertas com materiais diversos, com pesos, texturas, cores, formatos, cores, dimensões, formas, luminosidades e brilhos. Podendo ser formado por materiais de madeira; de metal; feitos de couro, têxteis, borracha e pele; papel e papelão.	-Tapete sensorial (tatame de EVA) - Lanternas, sons e desenhos de animais, papel celofane. - Luvas sensoriais; - Tapete de Plástico-bolha; - Explorar sons e movimentos e acompanhar ritmos lentos e rápidos; - Organizar o espaço com diferentes tipos de superfície para a criança pisar (grama, areia, tapete, água, ladrilho,...) deixando-a sentir as texturas com as mãos e com os pés.	-Exploração dos elementos da natureza; -Imitação de animais; - Pequenas dramatizações	- Confeção de brinquedos utilizando potes, tampas, retalhos, caixas, latas, cones, canudos, elementos da natureza, sucata, blocos de madeira, tinta, lã, fitas adesivas, botões.	- Músicas com gestos simples; - Cantos populares simplificados; - Exploração de instrumentos musicais;

Tabela 9 - Proposta para crianças bem pequenas

Jogos Simbólicos	Introdução a Jogos Tradicionais	Artefatos que viram brinquedos	Introdução de Jogos Circenses	Jogos e brincadeiras cantadas
<ul style="list-style-type: none"> - Cenários de aventura; - dramatizações de práticas corporais; - Sentimentos e expressões; - Brincadeira de papéis sociais; - Troca de papéis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esconde-esconde; - Senhor caçador; - Pato/Ganso; - Brincadeiras com música utilizando gestos 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos de acoplagem (construção de brinquedos com materiais alternativos ou sucata) 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos Clownescos (Palhaços); - Manipulação de objetos (bolas e tules); - Jogos Funambulesco sobre objetos (pé de lata). 	<ul style="list-style-type: none"> - Cantigas de roda; - Ciranda; - Músicas folclóricas com gestos - Exploração de instrumentos musicais; - Estátua

Tabela 10 - Proposta para criança pequena

Jogos Tradicionais	Jogos Rítmicos e Expressivos	Jogos Circenses	Jogos de Oposição	Jogo-ginástica	Jogo de bola com as mãos/pés
<ul style="list-style-type: none"> - 5 Marias; - Pipa; - Bolinha de Gude; - Escravo de Jó; - Amarelinha 	<ul style="list-style-type: none"> - As diferentes manifestações folclóricas e regionais; - Música; - Dança; - Cantigas de roda; - Teatro; - Mímica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos de Acrobacias; - Jogos de Manipulações; - Jogos Funambulescos; - Jogos de Encenações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos de oposição de contato contínuo; - Jogos de Oposição com implemento. - Puxa-puxa; - Bola minha, - Jogos de conquistar/invasão território 	<ul style="list-style-type: none"> - Equilíbrio; - O giro; - O salto; - Os Rolamentos; - Corrida. - Ginástica Geral 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração das bolas de diversos tamanhos e pesos - Jogo com bolas em duplas; - Boliche com pés e mãos;

3.9 Processos de verificação de aprendizagem

A trajetória histórica das creches e pré-escolas foi constituída por uma concepção de educação assistencialista, na qual as instituições eram responsáveis por promover o cuidado e proteção às crianças. Mesmo tendo assumido não existir dicotomia entre cuidar e educar, é fato que essa concepção de educação contribuiu para a inexistência de métodos avaliativos dedicados aos pequenos (FARIA; BESSELER, 2014).

Conforme os autores, entre as décadas de 1920 e 1930 as mulheres que trabalhavam fora intensificaram as lutas por locais onde pudessem deixar suas crianças durante o período no qual estavam na fábrica. As influências do processo de industrialização e urbanização do país, para além de contribuir com um abordagem pautada exclusivamente na assistência dada aos pequenos, acabou por promover a saúde e preservação da vida (FARIA; BESSELER, 2014).

Já no início dos anos de 1980, as intervenções dos movimentos sociais e feministas pressionaram os governos pela ampliação das vagas nas creches e pré-escola. Em meio a tais enfrentamentos, foi promulgada a Constituição Federal de 1988 que garantiu pela primeira vez na história da educação infantil brasileira o direito das crianças de 0 a 6 anos frequentarem instituições educativas.

Nos documentos posteriores que buscaram legitimar a Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 1996), os processos avaliativos apareceram como estratégia de acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem que houvesse um objetivo de promoção e classificação das aprendizagens.

Um pouco mais adiante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1998), conforme analisado por Didonet (2014), não apresentou uma concepção clara de política da Educação Infantil, mas sim dos processos que envolviam o acompanhamento e o desenvolvimento da aprendizagem, ou seja, do microambiente – creche e pré-escola. Em seu artigo 31 (BRASIL, 1996a), afirma-se que “na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (p. 64).

Não há, portanto, no referido documento um indicativo de quais devem ser os instrumentos avaliativos a serem utilizados, mas mesmo assim, é preciso considerar o fato de que a abordagem propedêutica estava fora de questão naquele momento. Há algumas razões para isso, tendo em vista que no art. 31:

[...] a concepção de desenvolvimento humano, de construção dos conhecimentos, do ritmo e forma próprios de cada criança e (b) a obrigatoriedade do ensino fundamental a partir do sétimo ano de vida – hoje a partir dos seis -, sem restrições de qualquer natureza. Se não há pré-requisito, além da idade, para entrar no ensino obrigatório, não cabe avaliar conhecimento ou competências que o precederiam (BRASIL, 1996a, p. 66).

No que tange ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), um documento pedagógico de orientação curricular mais específico a essa etapa de ensino, a abordagem acerca do processo avaliativo é explicitada como:

[...] um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (p. 59).

Sobre o tema, Didonet (2014) afirma que os principais instrumentos de avaliação são a observação e o registro, de modo que:

A observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática. Por meio deles o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo em que revelam suas particularidades (BRASIL, 1998, p. 58-59).

Ainda conforme o RCN (1998), a avaliação das crianças deve corroborar para que os docentes acompanhem suas conquistas ao longo do processo formativo, aprendendo com as possibilidades, os desafios e as situações-problema colocadas pela propositura pedagógica. De igual modo a avaliação é uma ótima oportunidade que a instituição de ensino possui para repensar o seu planejamento pedagógico, pois é possível identificar as práticas exitosas e as intempéries inerentes ao cotidiano escolar.

Mais detidamente, Ciasca e Mendes (2008) apontam que o Volume 2 do RCN sugere algumas orientações para os professores no que tange a observação sobre as formas de expressão das crianças, além do envolvimento nos afazeres, nas produções e nas conquistas essenciais. Assim, o desenvolvimento e o acompanhamento da avaliação se torna fundamental

na Educação Infantil, uma vez que é uma possibilidade para repensar e planejar o fazer pedagógico. Em última análise, o documento, “no que se refere à avaliação formativa, deve-se ter em conta que não se trata de avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas” (BRASIL, 1998, p. 66).

O Volume 3 do RCN, cujo tema central é o “Conhecimento de Mundo”, apresenta-se subdivisões a partir das áreas de atuação do professor, a fim de orientá-lo nos eixos de conhecimento. Para tanto, o referido documento é subdividido em: movimento; música; artes visuais; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade; matemática.

A partir da singularidade da Educação Física na Educação Infantil, pode-se dizer que o eixo ‘Movimento’ se aproxima bastante da nossa subárea, sendo que propõe um alerta sobre o ambiente da instituição, tendo em vista que deve permitir o desenvolvimento de uma motricidade ampla. Ao mesmo tempo questiona os momentos nos quais as crianças não utilizam o corpo nas propostas, ou mesmo, nas atividades que oportunizam interações entre os pares e o professor-criança (BRASIL, 1998, p. 39). Sob tal prisma, a avaliação do ‘movimento’:

[...] deve ser contínua, levando em consideração os processos vivenciados pelas crianças, resultado de um trabalho intencional do professor. Deverá constituir-se em instrumento para a reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades e como forma de acompanhar e conhecer cada criança e grupo (BRASIL, 1998, p. 40).

Para além do Referencial, há ainda Política Nacional de Educação Infantil pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2004). Nesse documento a avaliação leva em consideração à política e as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil e o trabalho pedagógico. Essa diretriz política, tem como objetivo “garantir a realização de estudos, pesquisas e diagnósticos da realidade da educação infantil no país para orientar e definir políticas públicas para a área” (BRASIL, 2004, p. 19). Vale mencionar que o referido ordenamento não faz menção à avaliação do desenvolvimento da criança ou da aprendizagem, de maneira que a diretriz se debruça somente acerca das questões estruturais.

Na sequência das publicações jurídicas, temos o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 20/2009, o qual advoga que avaliação deve incidir:

[...] sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos

que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades (BRASIL, 2009, p. 124).

Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), no seu artigo 4º define os vários direitos que as crianças possuem enquanto sujeitos históricos, de forma que contribuem com a sociedade produzindo cultura. Ao abordar o tema da avaliação, o mencionado documento ainda prevê que as instituições de ensino devem criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para aferição da aprendizagem, desde que não focalize a seleção, promoção ou classificação das crianças, pois deve garantir:

Art. 10 - A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança; documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação infantil (p. 10).

Nas DCN (2009) é feita a indicação que dois elementos envolvendo a Educação Infantil sejam avaliados: o trabalho pedagógico e o desenvolvimento infantil. Contudo, amparado pela LDB (1996), o processo avaliativo não pode visar a seleção, promoção ou classificação das crianças. De igual modo há também o Plano Nacional pela Primeira Infância – PNPI (2011-2022) que tem o objetivo político e técnico de traçar as diretrizes gerais, metas e objetivos para os próximos 12 anos, no que se refere à proteção e promoção dos direitos de crianças entre zero e seis anos de idade. Esse plano de longo prazo abrange os direitos das crianças e preconiza a elaboração de planos para Estados e Municípios e, assim, apresenta as diretrizes sobre avaliação:

(d) A busca por fazeres pedagógicos cada vez mais qualificados deve constituir uma decisão e um esforço permanente para todas as instituições de Educação Infantil. Embora o conceito de qualidade se modifique ao longo do tempo, esteja relacionado à cultura do grupo, da comunidade e da região, ele envolve parâmetros mínimos nacionais e locais, tais parâmetros devem ser bem conhecidos e utilizados como referentes para a avaliação da instituição, do trabalho docente e da atuação das crianças, bem como para a construção de um plano de busca permanente da qualidade e (f) a avaliação ocorre permanentemente e emprega diferentes meios, como a observação, o registro, a reflexão sobre o desenvolvimento das atividades e projetos, sobre as hipóteses e descobertas das crianças: nunca como ato formal de teste, comprovação, atribuição de notas e atitudes que sinalizem punição – processos externos e artificiais que bloqueiam a manifestação livre e espontânea da criança. Ela será sempre sobre a criança em relação a si

mesma e não comparativamente com as outras crianças, com objetivo de melhorar a forma de mediação do professor para que o processo de aprendizagem alcance níveis sempre mais elevado (DIDONET, 2014, p. 343).

De forma complementar, apresenta como meta:

Estabelecer em todos os Municípios, no prazo de três anos, um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da Educação Infantil, nos estabelecimentos públicos e privados, visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e à garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais (idem).

Do ponto de vista estrutural, Vital Didonet (2014) faz uma reflexão sobre a avaliação “na” e “da” Educação Infantil, afirmando que as preposições se distinguem em seus objetos e contextos. A avaliação *na* Educação Infantil diz respeito à uma ação no processo educativo, no qual a criança é o foco, sendo corresponsável também pelo seu desenvolvimento. No que consiste a avaliação *da* Educação Infantil, os órgãos dão um enfoque à educação de crianças nos primeiros cinco anos de vida. Ao considerarmos que isso acontece em um estabelecimento com intencionalidades educacionais, que possui uma proposta pedagógica, um Projeto Político Pedagógico (PPP), precisamos aferir quais os efeitos desses processos diante das diretrizes definidoras dos parâmetros nacionais e/ou municipais. Resumidamente:

Enquanto a primeira avaliação aceita uma dada educação e procura saber seus efeitos sobre as crianças, a segunda interroga a oferta que é feita às crianças, confrontando-a com parâmetros e indicadores de qualidade (DIDONET, 2014, p. 339).

Embora sejam crianças pequenas que muitas vezes são subjugadas, é preciso considerar a sua participação nos processos de avaliação, em razão de serem estimuladas a investigar e refletir sobre seus aprendizados e dificuldades. Dessa forma, avaliar não significa mensurar capacidades, mas acompanhar como a criança se manifesta frente às ações educativas que lhe são propostas.

Conforme Maria da Penha Carneiro (2010), a avaliação deve ser conduzida de forma a fortalecer a prática docente, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, desde que esteja em plena sintonia com o planejamento e o processo de ensino. Sendo assim, as ferramentas avaliativas assumem um papel crucial no tocante a reflexão também sobre o processo de ensino do professor.

Vale ressaltar, segundo Juliana Silva e Sonia Urt (2014), que a ação de avaliar é complexa e exige um olhar atencioso, um conhecimento sobre o aprender e o desenvolver da criança, para que o educador possa se utilizar de instrumentos variados para acompanhá-la da melhor forma possível. Na mesma direção, Bondioli (2004) defende que a Educação Infantil é uma etapa de ensino que deve se ater a um “conjunto de aspectos próprios que a qualificam como ambiente educativo” (p. 142-143), para que, assim, a avaliação passe a ser um marcador que potencialize a prática docente e o processo de desenvolvimento das crianças.

Para corroborar com o exposto, Carneiro (2010, p. 6) evidencia que:

A avaliação na educação infantil consiste no acompanhamento do desenvolvimento infantil e por isso, precisa ser conduzida de modo a fortalecer a prática docente no sentido de entender que avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil implica sintonia com o planejamento e o processo de ensino. Por isso, a forma, os métodos de avaliar e os instrumentos assumem um papel de extrema importância, tendo em vista que contribuem para a reflexão necessária por parte dos profissionais acerca do processo de ensino.

A avaliação é, portanto, uma possibilidade para institucionalizar o planejamento docente, não um critério de promoção da criança para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Afirmamos isso porque durante muito tempo a avaliação foi utilizada como aparato de classificação hierárquica dos pequenos, conforme nos apresenta Barbosa (2004) citado por Carneiro (2010):

[...] sua utilização pode incorrer no erro de separar os bons dos maus, afirma o que é certo e o que é errado, julga o outro a partir de valores e juízos pessoais e sociais, sendo alguns deles fortemente embebidos em preconceitos. Assim, a avaliação tem servido como um instrumento de controle social, pois produz seletividade e exclusão (p. 72).

Assim sendo, avaliar para Bondioli (2004) é:

[...] é uma prática que pode ser empreendida com uma pluralidade de objetivos e, [...] implica uma clareza sobre esses objetivos que devem ser alcançados pela cooperação de todos os atores sociais que nele (no processo avaliativo) podem estar envolvido (idem).

No contexto desse debate, Jussara Hoffmann (2000) elenca alguns pressupostos básicos para a avaliação na Educação Infantil, a saber:

(a) uma proposta pedagógica que vise levar em conta a diversidade de interesses e possibilidades de exploração do mundo pela criança, respeitando sua própria identidade sociocultural, e proporcionando-lhe um ambiente interativo, rico em materiais e situações a serem experienciadas;

(b) um professor curioso e investigador do mundo da criança, agindo como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-la, acompanhá-la e favorecer-lhe novos desafios;

(c) um processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão acerca da ação e do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais e de desenvolvimento, faz com que educador reflita sobre o seu fazer pedagógico (p. 20).

Com efeito, Oliveira (2002) faz uma reflexão no tocante a avaliação na Educação Infantil ao afirmar que “implica em detectar mudanças em competências das crianças que possam ser atribuídas tanto ao trabalho na creche e pré-escola quanto à articulação dessas instituições com o cotidiano escolar” (p. 255). Em suma, o autor vai além ao afirmar que avaliar não é julgar, mas sim investigar.

Dentre os possíveis instrumentos, Abramowicz e Wajskop (1999) sugerem alguns questionamentos no que tange a orientação dos professores na construção de um documento para o registro e acompanhamento das crianças individualmente e coletivamente. As professoras citadas afirmam a importância do registro pedagógico, a fim de produzir mudanças nas ações docentes. Sugerem, concomitantemente, o uso do diário de campo, ao passo que por meio dele pode ser possível refletir e reajustar a prática docente.

Não há uma obrigatoriedade quanto à escolha da abordagem avaliativa, contudo, ela precisa ser articulada aos objetivos que a instituição e os educadores querem atingir, tenha coerência com as finalidades da Educação Infantil e o que se busca formar a partir dessas práticas (CIASCA; MENDES, 2008).

Sinara Costa, Jeyse Vasconcelos, Célia Santos (2019) fizeram um levantamento sobre alguns outros instrumentos avaliativos possíveis na Educação Infantil e ponderam que os relatórios do processo de desenvolvimento das crianças e os portfólios das atividades realizadas coletivamente sejam ferramentas exequíveis. As autoras afirmam que os relatórios devem apresentar de forma acolhedora, “respeitosa e incentivadora as experiências de cada criança” e ainda “não classificar ou comparar a aprendizagem e o desenvolvimento de uma criança em relação à outra, mas mostrar os resultados das diferentes experiências que possibilitaram o seu aprendizado e desenvolvimento” (COSTA; VASCONCELOS; SANTOS, 2019, p. 305).

Quanto ao portfólio, constitui-se como uma possibilidade de apresentar ou retratar o desenvolvimento da criança que foi obtido dentro de um período anteriormente definido, devendo conter materiais que correspondam aos momentos vivenciados por elas, tais como: imagens, desenhos, pinturas e fotos.

Hoffmann (2005) citada por Costa *et al* (2019) destaca que as produções e anotações sobre a vida escolar da criança devem ser registradas em um diário de campo, no qual o professor irá mapear os acontecimentos dentro e fora da sala de atividades. No mesmo sentido Micarello (2010) também propõe alguns outros instrumentos avaliativos que podem ser utilizados, tais como: avaliação do planejamento pedagógico; observação do cotidiano da sala; registros individuais, elaborados com e sem a participação das crianças; construção de portfólios individuais e coletivos por professores e alunos; e relatório de avaliação geral elaborado pelo docente.

A fim de elucidar melhor tais aspectos, criamos uma tabela para, resumidamente, anunciar as diversas ferramentas utilizáveis e suas proposições.

Instrumento Avaliativo	Proposições
Avaliação do planejamento	Para além de definir intencionalidades pedagógicas, a avaliação do planejamento assegura ponderações quanto ao que foi planejado e como as crianças se apropriaram da proposta. É crucial que os professores atentem-se em seus planejamentos e reflitam quanto ao fazer docente, analisando pontos negativos e positivos no desenvolvimento da atividade e aprimorando o que for necessário. É importante também que as anotações sejam compartilhadas nas reuniões pedagógicas com os agentes escolares a fim de refletir sobre as necessidades.
Observação do cotidiano	É uma possibilidade para os educadores que procuram meios de intervir no processo formativo. Para tal, é necessário um olhar atento as atitudes das crianças ao brincar, quem as leva para a escola, como se relaciona entre pares, ou seja, como as crianças revelam seus conhecimentos para que o/a professor/a possa mediar e encontrar novas possibilidades a partir da utilização desse instrumento.
Registros individuais, elaborados com e sem a participação das crianças	Esses registros são feitos a partir da observação do educador e deve ser mantido em um caderno de anotações no qual tenha

	<p>informação de cada criança individualmente. Uma forma de enriquecer esse registro é permitindo que as crianças sejam ativas no seu processo de elaboração construindo pequenos registros de acompanhamento da prática pedagógica. É possível avaliar as experiências, suas expressões por meio de múltiplas linguagens (fala, gesto, desenhos, e outros) a fim de que possam ajuda-las a se conhecerem e conhecerem as várias situações do dia-a-dia.</p>
<p>Construção de portfólios individuais e coletivos por professor e alunos</p>	<p>Esse diz respeito a uma coleção individual e coletiva de materiais produzidos em diferentes momentos pelas crianças por meio de fotos e objetos. Além do registro em si, o portfólio faz refletir sobre o processo de criação. É importante que ele esteja sempre ao alcance das crianças para que façam suas próprias produções a partir de um olhar infantil. Esse documento deve ser compartilhado com a família haja vista que é uma possibilidade para que vejam os processos vivenciados pela criança. No que se refere a portfólios coletivos são compostos pelas impressões do grupo em relação a diferentes situações e podem ser colhidas em rodas de conversa, desenho ou por escrito.</p>
<p>Relatório de avaliação geral elaborado pelo docente.</p>	<p>Esses relatórios descritivos são uma estratégia para reter as observações dos/as professores/as e apurar seu olhar observador, uma vez que é necessário captar as diferentes dimensões envolvidas nas experiências das crianças (movimento, cognição, emoções e afetos). No que tange os relatórios individuais são registros mais objetivos de identificação da criança. É um instrumento exclusivo do/a educador que apenas ele/a e a família devem ter acesso.</p>

Adaptado de Faria e Bessler (2014)

Como foi visto, são várias alternativas para pensarmos o processo avaliativo na Educação Infantil. De modo específico, agora pensando na interface com a Educação Física, Suraya Cristina Darido (2012) assevera que a avaliação tem como principal objetivo contribuir com a consciência dos progressos pelos educandos, ao passo que tenham condições de continuar avançando.

A autora afirma que em tempos outrora, em especial na década de 1970, o processo avaliativo na Educação Física escolar enfatizava a medição dos corpos com uso de aparelhos antropométricos. As crianças eram submetidas à testes físicos e as pontuações eram atribuídas apenas ao resultado final dessas medições (sucesso ou insucesso). Em resumo, os estudantes eram submetidos à **exames** que invariavelmente não haviam correlação com o programa que era desenvolvido ao longo do ano. Esses equívocos ocorridos em relação à avaliação no campo da Educação Física, conforme salienta a autora, promovia a punição, a seleção dos mais aptos fisicamente e a restrição do trabalho ao domínio biomédico.

Com as mudanças na década subsequente, já haviam lampejos de uma preocupação com métodos mais processuais e abrangentes (DARIDO,1999), alguns professores não atribuíam notas ou avaliavam seus alunos por seus desempenhos, pois baseavam-se apenas na presença e participação deles nas aulas. Darido (2012) aponta que, embora configurasse uma mudança significativa à época, essas intervenções ainda eram insuficientes para potencializar a aprendizagem das crianças nas aulas de Educação Física.

A autora, a fim de orientar a avaliação da aprendizagem na nossa área, elenca cinco questões centrais à respeito da referida temática, quais sejam: por que avaliar? Quem avalia? O que avaliar? Como avaliar? Quando avaliar? E ainda ratifica que a avaliação é de suma importância para o professor refletir sobre sua prática, a fim de que adeque os processos de aprendizagem com as crianças. Quanto aos envolvidos, para que tenham consciência de suas conquistas e para que a escola possa eleger prioridades no tocante a sua função social, pois avaliar não é apenas uma responsabilidade do professor, mas de todos os agentes escolares (DARIDO, 2012).

À promoção da aprendizagem, é mister que os educadores utilizem diversas estratégias de ensino durante todo o processo de ensino-aprendizagem visando a observação, a análise e a conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana, ou seja, “a avaliação deve estar voltada para a aquisição de competências, habilidades, conhecimentos e atitudes dos alunos” (DARIDO, 2012, p.134). Por fim, a autora sugere como instrumento o portfólio, a autoavaliação, a observação, o registro e análise das produções dos alunos como possibilidades avaliativas.

Nesse sentido, Freire (2012) sublinha que a utilização de processos avaliativos adequados nas aulas de Educação Física, favorece as crianças descobrirem novas habilidades, conscientizar-se das suas ações, respeitar as várias identidades circulantes e solidificar sua formação. Em última análise, o professor Valter Bracht (1992) corrobora com o debate ao

afirmar que os métodos avaliativos devem favorecer um universo amplo de temas e conteúdos, mas sem deixar de conferir legitimidade à prática docente em sua especificidade na Educação Infantil.

Como foi visto, há uma série de documentos legais e normativos que são produtos de um debate que envolve estudiosos, professores, pesquisadores e representantes de diferentes áreas do conhecimento buscam e desenvolvem orientações no que tange aos saberes sobre a avaliação na e da Educação Infantil. Tratamos inicialmente em refletir acerca o que é sugerido em termos de concepções, objetivos e instrumentos avaliativos na Educação Infantil, sendo que posteriormente trouxemos à baila as especificidades da Educação Física. Cabe ressaltar, conforme foi proposto, que é fundamental existir um diálogo entre os preceitos educacionais mais amplos, a singularidade do componente e a instituição escolar envolvida com a finalidade de selecionar a alternativa mais adequada de avaliação para o grupo de crianças e os objetivos propostos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de mestrado foi muito mais do que um tempo direcionado à pesquisa sobre Educação Física na Educação Infantil no sentido de encontrar relações entre a Sociologia da Infância e a Teoria do Jogo, pois essa trajetória me levou ao autoconhecimento, a revisão de práticas e conceitos. Adentrar o “mundo” da Educação Infantil trouxe-me um novo olhar às perspectivas de trabalho no contexto de intervenção da Educação Física, haja vista que inicialmente minha afinidade maior era com os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Esse primeiro desafio relacionado à inflexão do tema foi bem laborioso, mas na medida em que refletia sobre o processo de pesquisa pude perceber o quanto que me ater aos pequenos e compreender a infância era, ao mesmo tempo, encantador/apaixonante. Isso porque eu mesma tinha uma percepção distorcida acerca da criança como ingênuo, heterônoma e frágil, dentre tantas outras marcas advindas de uma concepção adultocêntrica. Quanto engano! Como é bom entender que apesar de desafiador, o processo me permitiu tantas mudanças de olhar porque a criança é sim, protagonista de sua história. Ela é capaz, inteligente, produz cultura entre pares, experimenta o mundo e se apropria dele de uma maneira única, por isso mesmo tem uma gramática própria, quase sempre inacessível.

Outro desafio que tive de enfrentar diz respeito à elaboração de uma proposta de organização do trabalho didático-pedagógico na Educação Física da Educação Infantil, envolvendo aspectos da organização curricular, objetivos, conteúdos, metodologia e processos avaliativos, ou seja, tinha muita coisa a ser feita e tudo isso deveria ter alinhamento e coerência com a Sociologia da Infância e a Teoria do Jogo.

Ao realizar um mergulho na produção bibliográfica referente às produções envolvendo propostas pedagógicas à Educação Física na Educação Infantil, tivemos a chance de identificar distintas perspectivas teóricas em voga, mas poucas pautadas na pedagogia do jogo e com imersão no debate tocante à Sociologia da Infância. Quando a temática dos jogos e brincadeiras apareceu em algumas pesquisas, isso aconteceu de forma instrumentalizada ou subsidiada pelo viés desenvolvimentista. A partir desse cenário, entendemos a relevância da nossa pesquisa e adquirimos força epistêmica para estruturar uma proposta que auxilie, ou ao menos, provoque os professores de Educação Física a pensarem criticamente suas seções na Educação Infantil.

De igual modo notamos a necessidade de refinar o entendimento quanto às infâncias em uma perspectiva histórica para podermos nos apropriar da ‘emergência da Sociologia da

Infância' na contemporaneidade. Mergulhar em um campo ainda pouco explorado na área educacional, menos ainda nas produções científicas concernentes à Educação Física, implica em desbravarmos muita coisa ao mesmo tempo. Isso significa assumir uma 'sobrecarga' no mestrado, não me justificando pelas fragilidades do trabalho, mas o tempo nesse caso é um aspecto fundamental de ser levado em conta. Como exemplo menciono apenas um lampejo epistêmico em relação a multiplicidade discursiva encontrada no interior da própria Sociologia da Infância. Essa barreira nos fez assumir como aporte principal o professor Manuel Sarmiento que, embora seja um grande nome de expressão na área, não é o único.

No decorrer da pesquisa, pudemos compreender o quanto as crianças sempre tiveram presentes fisicamente na história, no entanto, identificamos o quanto foram silenciadas no que diz respeito ao pertencimento a uma categoria social, em que as especificidades e direitos próprios lhe foram cerceados. Foi apenas com o passar dos anos e com a consolidação da Sociologia da Infância que o entendimento relativo ao protagonismo infantil e a cultura de pares foi sendo refinado, uma vez que as crianças passaram a ser compreendidas como produtoras de cultura, manifestando-se no mundo de forma singular e única.

Pela via da Sociologia da Infância é que essas mudanças sociais foram possíveis de serem integradas às culturas da infância - interações entre pares, bem como as relações com adultos, como parte da cultura geral. Acontece que isso é um aspecto fundamental da existência das crianças, pois favorece os adultos reconhecê-las como partícipes da sociedade, por outras palavras estamos afirmando que elas possuem competência e autonomia para concretizar ações no mundo.

Comprendemos que os eixos estruturantes atinentes à "gramática própria" da infância (interatividade, fantasia do real, reiteração e ludicidade) foi um caminho para pensarmos a interface com a teoria do jogo, já que a sociologia da infância não dá conta de aprofundar isso conceitualmente. Aliás, um caminho investigativo ainda a ser trilhado por outros pesquisadores na área.

Aspectos esses foram importantes para compor os pressupostos e as dimensões metodológicas da proposta pedagógica à Educação Física na Educação Infantil, pois compreendemos a cultura lúdica e a cultura de pares como parte fundamental desse processo. Pensar na Educação Infantil é destacar o compromisso em oportunizar as crianças o direito de viverem suas infâncias, podendo explorar, aprender, construir, interagir e viver experiências significativas de aprendizagem.

Os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas exploram o mundo de forma ávida e pelo jogo que fornece o acesso delas ao espectro da cultura corporal de movimento (codificada na forma de ginástica, circo, dança, luta, esporte, dentre outros). Assim, nossa prerrogativa é a de que os pequenos por meio do jogo penetram e participam do mundo das pessoas e dos objetos, aprendendo a partir dos aspectos simbólicos, dos desafios, da imprevisibilidade, das descobertas, experimentações, repetições e criações.

Ora, tomar o jogo como objeto de estudo da Educação Física na Educação Física na Educação Infantil, como já o fizeram Freire e Scaglia (2003), é um caminho epistêmico alvissareiro. Contudo, é imprescindível empreender folego para aprofundar ainda mais esse debate que fora iniciado por nós, dado que estamos nos arriscando a confrontar (a quase unanimidade) da cultura corporal de movimento na área. Na nossa ótica, esse enfrentamento se faz necessário já que muitos estudos ainda estão ‘patinando’ na reflexão sobre a legitimidade da Educação Física na Educação Infantil; os embates entre professor especialista e generalista; a disputa das áreas em relação ao movimento humano como linguagem; a crise de identidade ainda mais acirrada em tal etapa de ensino devido à forte presença da psicomotricidade, dentre outros imbróglis.

Isso reafirma a importância e a responsabilidade dos educadores em planejar, construir e refletir sobre o fazer docente relativo às experiências corporais, a fim de que sejam ricas em interações, criações, invenções, simbolismo e co-construções. E qual seria o lugar do professor no contexto de produção das experiências com as crianças?

Nessa pesquisa assumimos, como foi visto, a figura da docência brincante que compreende o protagonismo infantil e fornece possibilidades para que as crianças se conheçam, joguem e se expressem. Mais do que isso, na Educação Infantil o papel de professor (que ensina) necessariamente tem de se confundir simbioticamente com o do brincador (àquele que brinca junto). De maneira complementar o docente brincante joga junto com as crianças, mas ao mesmo tempo propõe, sugere, problematiza, desafia e tem a sensibilidade de saber o momento de contemplar, usufruir, intervir e deixar que a liberdade criadora tome conta do espetáculo da vida.

E como temos a intenção de que o processo de ensino e aprendizagem do jogo seja fundamentado por uma dimensão estratégico-didática, na qual se propicia às crianças reconhecerem os princípios do referido fenômeno, sugerimos como metodologia de ensino a interseção entre ambiente de aprendizagem e o ambiente de jogo. Dessa forma, a

aprendizagem será contextualizada significativamente, pois fará sentido e significado às crianças, o que permite o acesso e a produção das culturas da infância.

Para tanto, fizemos um esforço para organizar uma prática curricular subsidiada pela pedagogia do jogo e nutrida pela sociologia da infância visando compor aquilo que nomeamos de ‘currículo-jogo’, de tal modo que as crianças aprendam pelos processos imagéticos, pela cultura de pares, pelas experiências lúdicas, dentre outras.

E quanto ao processo avaliativo, compreendemos a importância dos diferentes instrumentos para retroalimentar a prática pedagógica do professor e potencializar às aprendizagens das crianças. O professor de Educação Física, antes de definir as ferramentas avaliativas (como avaliar?), deve responder as questões que foram colocadas no decorrer do trabalho, quais sejam: Por que avaliar? O que avaliar? Quando avaliar? Quem avalia?

Em suma, entendemos nessa pesquisa que o lugar social da criança é aquele em que ela interage com a história de seu tempo e deixa sua marca, modificando e atribuindo sentidos, construindo suas relações, cultura e não recebendo passivamente as informações advindas no “mundo dos adultos”. Ao se tratar de crianças de 0 a 5 anos é fundamental que as construções (com ou sem artefatos), as criações, as ressignificações e as descobertas sejam a força motriz das seções de Educação Física, quiçá da própria educação.

Esperamos que nossa pesquisa fomente com os saberes produzidos, ao menos a reflexão sobre trabalho didático-metodológico de professores atuantes na Educação Física da Educação Infantil no município de Lavras – MG e outras regiões de Minas Gerais. Assim, antes de finalizar as conclusões gostaríamos de apontar as continuidades e descontinuidades do nosso processo de pesquisa objetivando auxiliar outros pesquisadores que se debruçam e se debruçarão acerca da temática em tela, apontando caminhos e desafios. Nesse sentido, apresentamos logo abaixo, que:

- é preciso aprofundar ainda mais as interfaces entre a sociologia da infância e a teoria do jogo, observando em quais momentos se entrecruzam;
- é fundamental construir um debate epistêmico sobre a hipótese do currículo-jogo na Educação Física da Educação Infantil;
- é mister alinhar teoricamente os fundamentos da proposta com a construção e proposição de unidades e sequências didáticas;
- é necessário investigar se a sociologia da infância nos pode oferecer pistas para construirmos processos avaliativos que respeitem ainda mais a ‘gramática da infância’;

- é imprescindível conhecer e aprofundar outras vertentes no interior da própria sociologia da infância;

- é preciso entender mais sobre as produções, na área educacional, que se baseiam na sociologia da infância, tais como a pedagogia das infâncias, o ateliê pedagógico e a documentação pedagógica.

Em última instância, não poderíamos deixar de dizer que consideramos o nosso trabalho acadêmico também como um trabalho artístico, não apenas pela imprevisibilidade dos caminhos e trajetórias percorridas, mas principalmente por ter como foco de discussão a criança como sujeito de direitos, pois:

Toda criança que brinca se comporta como um poeta, pelo fato de criar um mundo só seu, ou, mais exatamente, por transpor as coisas do mundo em que vive para um universo novo em acordo com suas conveniências. O poeta age como a criança que brinca; cria um mundo imaginário que leva muito a sério, isto é, que dota de grandes qualidades de afetos, sem deixar de distingui-lo claramente da realidade (FREUD, 1973, p. 70).

E que com essa mensagem final, continuemos avançando os nossos textos acadêmicos e poetizando com as infâncias...!

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 01, p. 39-52, jan./abr. 2010.
- ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. **Educação infantil creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. 2ed. São Paulo: Moderna, 1999.
- AGOSTINHO, K.A. A escuta das crianças e a docência na educação infantil. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 12, n. 21, p. 154-166, jul. 2018. ISSN 2179-2534.
- ALVES, M. C. Sociologia da Infância: um diálogo necessário. **A Revista Eletrônica “Ensino de Sociologia em Debate”**, Londrina, v. 1, n. 3, p. 1-9, jan. 2013.
- ALVES, A. F; SANTANA, M. S. R; PEIXOTO, R. A brincadeira como Eixo Estruturante da Educação Infantil: da BNCC ao desenvolvimento humanizador. **Muiraquitã**, Universidade Federal do Acre, v. 8, n. 1, p. 112-131, 2020. Semestral.
- ARAÚJO, E. M de. **A importância do brincar na Educação Infantil**. 2015. 43 f. Monografia (Especialização) - Curso de Educação Infantil e Desenvolvimento, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2015.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ARIÈS, P. Por uma história da vida privada. In P. Ariès & R. Chartier (orgs.). **História da vida privada, 3: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1991.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.
- BACELAR, V.L. da E. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- BARBOSA, F. S. **Prática Docente em Educação Física Infantil: reflexões com a interdisciplinaridade e a fenomenologia**. 2016. 160p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas Infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), v. 14, p. 645, 2014.

BELTRÃO, G. de A.; FERREIRA, B. E. A legislação educacional e a prática da Educação Física escolar. **Efdeportes.com**: Revista Digital, Buenos Aires, v. 18, n. 183, p.1-10, ago. 2013.

BERNARDI, V. D. **Jogos tradicionais nas aulas de educação física infantil**: possibilidades pedagógicas. 2017. 60f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS: 2017.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. **Discorpo**, São Paulo, n.3, p.25-45, 1994.

BETTI, M. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da educação física**, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007.

BEZERRA, J. L. S. **A importância da Intervenção do professor nas brincadeiras das crianças da creche**. 2011. 21 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2011.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados. 2004.

BORBA, A. M.; GOULART, C. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização de J. Beauchamp, S. D. Pagel, A. R. do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 47-56.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V. **Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade**. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, 1996. p. 23-28.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, Aug. 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996a.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, Vol. 1, 2 e 3. Brasília: MEC, SEF, 1996.

BRASIL, **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

- BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. *Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação*. Brasília, DF, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília. Distrito Federal. Volume 1. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: DF, 2006. 2v.: il.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>.
- BRASIL, **Ministério da Educação**. Versão 3 da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, 2017.
- BRESSAN, J. C. M. **Concepções e práticas de professores sobre o lúdico nas escolas organizadas por Ciclos de Formação Humana**. Dissertação (Mestrado em educação) Programa de Pós- Graduação em Educação- PPGedu/UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis-MT, 2014.
- BRESSAN, J. C. M; CARNEIRO, K. T. **Lúdico na Escola (CICLADA): do ocaso ao protagonismo**. Curitiba: Editora Appris, 2019. 136 p.
- BRESSAN, J. C. M. “Por que falar em pedagogia do jogo?” *Educação física, infância e saúde em discussão: coletânea de estudos 2*, por Evandro Salvador Alves De Oliveira, 1^o ed, **Navegando Publicações**, 2020.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez,1997.
- BROUGÈRE, G. **O Jogo e a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.
- BROUGÈRE, G. A Criança e a Cultura Lúdica. In: KISHIMOTO, T.M. (org.). **O brincar e suas teorias**. 6.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- BURCKARDT, E. V; COSTA, L. C; KUNZ, E. As relações do brinquedo industrializado com o brincar e se-movimentar: uma reflexão na educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 54, p. 278-294, 27 jul. 2018. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n54p278>.
- CAILLOIS, R. **O jogo e o sagrado**. In: O homem e o sagrado. Edições 70: Lisboa, 1988.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. trad De J.G.Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: ed. da UNEP, 1999.

CAPISTRANO, N. J. Um breve histórico da educação física na escola infantil. In: MELO, José Pereira de; PONTES, Gilvânia Maurício Dias de; CAPISTRANO, Naire Jane (Orgs.). Livro Didático 1. **O Ensino de Arte e Educação Física na Infância**. Natal: UFRN/Paideia/MEC, 2005. p.79-94.

CAPISTRANO, N. J. **O lugar pedagógico da educação física na educação infantil: saberes (re)construídos na formação continuada do PAIDÉIA/UFRN**. 2010. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

CARNEIRO, K. T. **O Jogo na Educação Física Escolar: uma análise sobre as concepções atuais dos professores**. 168f Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

CARNEIRO, K. T. **Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30**. 273f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

CARNEIRO, K. T. **Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30**. Curitiba: Appris, 2017.

CARNEIRO, M. P. A. K. B. **Processo avaliativo na Educação Infantil**. 2010. 45f. Monografia (Pós-graduação em Educação Infantil). Escola Superior Aberta do Brasil, Vila Velha, 2010.

CARVALHO, A. M. A. C. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CAVALARO, A. G.; MULLER, V. R.. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 34, p. 241-250, 2009.

CHATEAU, J. O Jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.

CHIARA, I. D. et al. **Normas de documentação aplicadas à área de Saúde**. Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2008.

CIASCA, M. I. F. L.; MENDES, D. L. L. L. **Estudos de avaliação na educação infantil**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 4., 20 a 22 nov. 2008, Fortaleza (CE). Anais... Fortaleza (CE): UFC, 2008. p. 26-42.

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

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

CORSARO, W. A. **We're friends, right? Inside kids culture**. Washington: Joseph Henry Press, 2003.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSI, L. M., DE MARCO, A., & ONTAÑÓN, T. (2018). Educação Física na Educação Infantil: Proposta Interdisciplinar De Atividades Circenses. **Pensar a Prática**, 21(4).

COSTA, S. A. DA; VASCONCELOS, J. S. DE; SANTOS, C. M. G. AVALIAÇÃO NA Educação Infantil: Concepções de uma professora de creche ribeirinha da Amazônia Paraense. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 12, n. 31, p. 297-318, 9 nov. 2019.

CUNHA, M.D da; SANTOS, T. R. L. Crianças, infâncias e educação: um encontro entre sociologia da infância e educação popular / Children, childhood and education: a meeting between sociology of childhood and popular education. **Ensino em Re-Vista**, 19 out. 2014.

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

DAOLIO, J. Educação Física e o Conceito de Cultura – Campinas, SP: **Autores Associados**, 2004. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

DARIDO, S.C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Araras - SP: Topázio, 1999.

DARIDO, S. C. A avaliação da educação física na escola. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 127-140, v. 16.

D'ÁVILA, C. M. Eclipsado lúdico. In: **Revista da FAEEDBA** –Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 15, n. 25, págs.15-25. Jan./jun., 2006.

DIDONET, V. Avaliação na e da educação infantil. In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. (Org.) Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil. Porto Alegre: **Mediação**, 2014. p. 339 -355.

DIP, F. F. Sociologia da Infância: O que tem sido dito sobre ela e seu impacto sobre o entendimento de protagonismo infantil e cultura de pares. **Trabalho de Conclusão de Curso**; (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

DOURADO SILVA, L.C. **Proposta pedagógica da Capoeira na Educação Infantil**. 2012. 139f.Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

DUDECK, T. S. **Educação física escolar na Educação Infantil**: a formação em questão. 2014. 275 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Educação Física, Cuiabá, 2014.

DURKHEIM. E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FABIANI, D. J. F; SCAGLIA, A. J; ALMEIDA, J. J. G.. O Jogo de Faz de conta e o Ensino da Luta para crianças: criando ambientes de aprendizagem. **Pensar A Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 130-142, 31 mar. 2016.

FABIANI, D. J. F; SCAGLIA, A. J. Pedagogia do jogo: ensino, vivência e aprendizagem do brincar na educação não formal. **Corpo consciência**, v. 24, n. 2, p. 103-117, mai./ ago., 2020.

FARIA, A. P.; BESSELER, L. H.. A avaliação na Educação Infantil: fundamentos, instrumentos e práticas pedagógicas. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 3, set./dez. 2014.

FERNANDES, F. As “Trocinhas” do Bom Retiro. Contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-posições**, v. 5, n. 1, p. 229-250, jan./abr., 2004.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FRANCELINO, K.S. **A docência em educação física na educação infantil: a (re)construção de práticas de formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. 2010.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dec. 2016.

FREEPICK. **Babies Collection picture**. 2021. Disponível em: Designed by pikisuperstar / Freepik. Acesso em: 28 jun. 2021.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 13ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo, Scipione, 1989.

FREIRE, J. B. Antes de falar de Educação Motora. In: De Marco, A. **Pensando a Educação Motora**. 2ª edição. Campinas: Papyrus, 1995.

FREIRE, J. B. **Investigações preliminares sobre o jogo**. Campinas: FEF- UNICAMP (Tese de livre docência), 2001.

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

FREIRE, J. B. **Educação como Prática Corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, J. B., SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREUD, S. "La création littéraire et le rêve éveillé" (1908), in **Essais de psychanalyse appliquée**, tr. fr., Paris : Gallimard, 1973.

GAITÁN MUÑOZ, L. **Sociología de la Infancia**. Madrid: Editorial Síntesis, 2006.

GARANHANI, M. C. **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, M. S. **Educação física na educação infantil**: um estudo sobre a formação de professores em educação física. 2012. 243 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social (Org.). **Teoria, Método e Criatividade**, Petrópolis: Vozes. 2002.

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

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Trad. de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1980.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Editora Perspectivas S.A. 4ª ed. São Paulo – SP, 2000.

JOBIM E SOUZA, S. O psicólogo na educação: identidade e (trans)formação. Em M. H. Novaes & M. R. F. de Brito (Orgs.). **Psicologia na educação: articulação entre pesquisa, formação e prática pedagógica**. ANPEPP: Teresópolis, V.1, n. 5, pp.37-45, 1996.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

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

KISHIMOTO, T.M. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. In: Seminário Nacional: Currículo Em Movimento, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]** . Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, 2010. p. 1-20.

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

KRAEMER, M. L. **Aprendendo com criatividade**. Autores Associados. Campinas. 2010.

KRAMER, S. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: A Arte do Disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S. (Org.). **Infância e produção cultural**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

KRAMER, S. O papel social da Educação Infantil. **Textos do Brasil Ministério das Relações Exteriores** Df, Brasília, p. 45-49, 2000.

KUNZ, E.; COSTA, A.R. A imprescindível e vital necessidade da criança: “Brincar e Se-Movimentar”. In: KUNZ, Elenor. (Org.) **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí: Editora Unijuí, 2015.p. 13-37.

LEÃO, R. J. A. ; SILVA, K. H. A. ; SILVA, L. F. ; BARROS, M. A. . Educação Física na Educação Infantil. In: **Congresso Nacional de Educação**, 2015, Campina Grande. Educação Física Na Educação Infantil. Campina Grande: Realize, 2015. v. 2.

LIMA, D. T. **Corpo(s) em movimento na Educação Física Infantil**: Contribuições na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. f. 147. Dissertação (Mestrado Profissional) UNESP - Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

MANOEL, E. J. A. Abordagem Desenvolvimentista da educação física escolar – 20 anos depois: uma visão pessoal. **Revista da Educação Física/UEM**, 19(4), 473-488. 2008.

MARTINS, M. W. ; MARQUEZAN, F. F. . Princípios Norteadores da Educação Infantil: O Que Dizem os Projetos Político-Pedagógicos. **Educação em Debate** , v. 39, p. 154-170, 2017.

MARTINS, P. C. **A organização da educação física na educação infantil no DEI/CEPAE/UFG**. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

MARTINS, R. L. R. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2018.

MENDES, M. I. B. de S.; NÓBREGA, T. P. da. CULTURA DE MOVIMENTO: REFLEXÕES A PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE CORPO, NATUREZA E CULTURA. **Pensar a Prática**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2009.

MICARELLO, H. **Avaliação e transições na educação infantil**. Portal MEC: 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Conteúdo Básico Comum – CBC. **Conteúdos Básicos Curriculares de História do Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: SEE, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOREIRA, P. S. S. **Referenciais prescritos para educação infantil**: diálogos com o professor de educação física. Dissertação. (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2012.

MOURITZEN, F. **Child Culture – Play Culture**. Denmark: Department of Contemporary Cultural Studies, 1998.

NASCIMENTO, E. C. M. Processo histórico da Educação Infantil no Brasil: Educação ou assistência? In: Congresso Nacional de Educação, 12., 2015, Paraná. **Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente**. Paraná: Pucpr, 2015. p. 17439-17455.

NASCIMENTO, C. T.; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F de. A construção social do conceito de infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica. **Linhas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 4-18, jan. 2008.

NEIRA, M. G. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica**. Jundiaí: Paco, 2018.

NOGUEIRA, G. M.; VIEIRA, S. da R. Contribuições da Pedagogia da Infância para a articulação entre Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Linhas**, [s.l.], v. 14, n. 26, p. 265-292, 15 jul. 2013.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, T.G. A Infância num conflito intergeracional. **Revista Habitus**: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais - IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p.35-47, Dezembro. 2012.

OLIVEIRA, D. O de. **As contribuições de crianças do Ensino Fundamental sobre a Escola, a Infância e o(s) sentido(s) de ser criança**. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2014.

OLIVEIRA, F. L. de. Sociologia da Infância no Brasil: quais crianças e infâncias têm sido retratadas?. **Contemporânea - Revista de Sociologia da Ufscar**, [s.l.], v. 8, n. 2, p.441-468, 2018. Editora Cubo Multimedia. <http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.067>

PALAFIX, G.H.M. et al. Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico –PCTP: a experiência de Uberlândia. 2.ed. Uberlândia: Casa do Livro;Linogral, 2002.

PEREIRA, L. H.P. Ludicidade em sala de aula: montando um quebra-cabeça com novos sabores e saberes. **Coletânea Educação e Ludicidade, Ensaios 03**, GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, Salvador, v. 3, p. 81-97, 2004.

PEREIRA, L. H. **Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores**. Rio de Janeiro: Mauad X: Bapera, 2005.

PEREIRA, M. C. Cultura, Infância, Criança e Cultura Infantil: alguns conceitos. **Quaestio**, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 38-49, maio 2013.

PEREIRA, M. E. M; GIOIA, S. C. Séculos XVIII e XIX: revolução na economia e política. In: ANDERY, Maria Amália Pie Abib et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 8.ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1999, p. 257-294.

PERPÉTUO, L. N. “Voar fora da asa”: relações entre experiência, criança e subjetividade nos brincadeiras da educação infantil. 2017. 205 p. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2016.

PINA, L. D. A prática pedagógica histórico-crítica e o ensino de educação física na educação infantil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 14, p. 129-151, 2014.

PINTO, M. SARMENTO M. (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Universidade do Ninho, 1997.

PIRES, S. F. S.; BRANCO, A. U. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia**, v. 17, n. 38, p. 311-320, 2007.

POSTMAN, N. O desaparecimento da infância. Tradução: Suzana M. de Alencar Carvalho e José Laurentino de Melo. Rio de Janeiro: **Graphia**; 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Educação Infantil do Município de Vitória: **Um outro olhar**. Secretaria Municipal de Educação Infantil/Gerência de Educação Infantil, Vitória: Multiplicidade, 2006.

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

QUARANTA, S. C. **Professores de educação física na educação infantil: dificuldades, dilemas e possibilidades**. 2015. 282 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2015.

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

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Eurosocial Report**, n. 47, p. 11-18, 1993.

QVORTRUP, J. ‘Childhood Matters: An Introduction’, in Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta and Helmut Wintersberger (eds) **Childhood Matters: Social Theory Practice and Politics**. Aldershot: Avebury. 1994.

QVORTRUP, J. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.777-792, set./dez.2010.

QVORTRUP, J. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**. 2014.

RAMIREZ, G. S. **Educação física na educação infantil: ambiente e materiais como recursos pedagógicos para bebês**. 2019. 1 recurso online (179 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP.

RAMOS, D. K. . Os conteúdos de aprendizagem e o planejamento escolar. **Psicopedagogia On Line**, v. 3, p. 1-11, 2013.

RICHTER, A.C.; VAZ, A.F. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Rev. Bras. Cienc. Esporte.** Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, maio 2005.

ROCHA, E. A. C.; LESSA, J. S.; BUSS-SIMAO, M. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Invest. Práticas**, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 31-49, mar. 2016.

ROCHA, E. A.C; BUSS-SIMÃO, M. Infância, Experiência e Educação: apontamentos a partir de reflexões sobre a pequena infância. : apontamentos a partir de reflexões sobre a pequena infância. **Childhood & Philosophy**, [s.l.], v. 14, n. 29, p. 27-42, 1 jan. 2018. Universidade de Estado do Rio de Janeiro.

ROCHA, M. C, **Forma escolar, educação física e educação infantil: (Im)pertinências.** Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. 2011.

RODRIGUES, K.S. **A inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil no Estado Do Espírito Santo.** Dissertação. (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2015.

SAMPAIO, RF; MANCINI, MC. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, Feb. 2007.

SANCHES, E. O. A reiteração como mecanismo de gestão do tempo pela criança. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0189816, 2019.

SANTOS, S. M. P. dos. **O lúdico na formação do educador.** 5 ed.Vozes, Petrópolis, 2002.

SARAT, M. O Surgimento do Conceito de Infância: do Renascimento à Modernidade. In: OLIVEIRA, M.S. (Org.) **Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil.** Maringá: EDUEM, 2005.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SARMENTO, M. J. As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto: Asa, 2004. p.9-34.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, n. 26 (91), p. 361-378, 2005.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SARMENTO, M. J. A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (orgs.), **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat Editora, 2013. p. 13-46.

SARMENTO, M. J. Uma agenda crítica para os estudos da Criança. **Currículo Sem Fronteiras**, [s. l], v. 15, n. 1, p. 31-49, jan. 2015.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de Educação**, n. 4, 9 ago. 2016.

SAYÃO, D. T. – **Educação Física na pré-escola**: Da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado – Centro de Ciência da Educação, UFSC, 1996.

SAYÃO, D. T. **Educação física na educação infantil**: riscos, conflitos e controvérsias, Ano XI, n. 13, p. 221-238, 1999.

SCAGLIA, J. A. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés**: todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 164f. Tese (Doutorado em Pedagogia do Movimento) Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

SCAGLIA, J. A. Jogo e educação física escolar: por quê? para quê? In: MOREIRA, Wagner Wey (org.) **Educação física**: intervenção e conhecimento científico. Piracicaba: Unimep, 2004.

SCAGLIA, A. J. **Referencial Curricular da Educação básica das Escolas Públicas Municipais de Franca**, Franca SP, 2007.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S. Perspectivas pedagógicas do esporte no século XXI. In: NISTA-PICCOLO, VilmaLení.; MOREIRA, WagnerWey(Orgs.). **Educação física e esportes no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; GALATTI, L. R. **Ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos**: desafios no ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos:. In: NASCIMENTO, J. V.; RAMOS, V.; TAVARES, J. (Org.). **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: UDESC, 2013. p. 133-170.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem: numa série de cartas**. Tradução de Roberto Schwarz e Márico Suzuki. 3ª edição. São Paulo: Iluminuras, 1995.

SCOTTÁ, B. A. **A valorização das produções culturais das crianças nas mediações pedagógicas do professor de Educação Física na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2018.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e Pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v.9, n.26, p.13-27, jan./abr. 2009.

SILVA, A. C da. **Brincar, corpo e movimento na Educação Infantil pelo olhar de alguns pesquisadores da Educação Física**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Santa Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de Pós Graduação em Educação Física, RS, 2018.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 154 p.

SILVA, E. G. da; KUNZ, E.; SANT'AGOSTINO, Lucia Helena Ferraz. Educação (física) infantil: território de relações comunicativas. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte (Impr.)**, Porto Alegre, v. 32, n. 2-4, p. 29-42, Dec. 2010.

SILVA, G. C. S da; OLIVEIRA, N. C. R de; MEDEIROS, B. L; ARAUJO, F. G. C; ANACLETO, F. N. A. Educação Infantil Na BNCC: análise e contextualização do componente curricular educação física. **Temas em Educação Física Escolar**, [S.L.], v. 4, n. 1, p. 97-116, 20 ago. 2019. Imperial Editora. <http://dx.doi.org/10.33025/tefe.v4i1.1938>.

SILVA, J. P; URT, S. C. **Educação infantil e avaliação: uma ação mediadora**. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente: v. 25, n. 3, p. 56-78, set./dez. 2014.

SILVEIRA, E. R da. **Prática pedagógica da educação física na Educação Infantil: uma análise dos portfólios do projeto educação com movimento no Distrito Federal**. 2019. 105 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação Física)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SIMÕES, P. M. U; FÍGOLI, M. S. FERREIRA, M. M. O Conceito de Culturas Infantis nos novos estudos sociais da Infância. In: Reunião Brasileira de Antropologia, 30., 2016, João Pessoa. **Reunião**. João Pessoa: Reunião Brasileira de Antropologia, 2016. p. 1-7.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. São Paulo: **Cadernos de pesquisa**, n. 112, Mar/2001.

SOARES, A. F. Os Projetos de Ensino e a Educação Física na Educação Infantil. **Pensar a Prática**, v. 5, p. 15-38, 15 nov. 2006.

SUOTA, C. **A função do professor de educação física na educação infantil: um estudo com pesquisadores egressos do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR / Camila Suota**. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná – Curitiba, 2019.

TANI, G. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **Rev Educ Fís/UEM**. 2008; 19:313-31.

TEBET, G. G. de C. Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. 2013. **Tese** (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos.

TONIETTO, M. R. **Práticas Pedagógicas de Professores da Educação Física Escolar com crianças pequenas: um estudo com egressos da universidade federal do paraná**. 2018. 162 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

- VIDA, I. G. **As abordagens de ensino na educação (física) infantil**: contribuições para professores na perspectiva crítico-emancipatória considerando a sustentabilidade. 2018. 131f. Dissertação (Mestrado em Docência na Educação Básica), Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru-SP, 2018.
- VOLTARELLI, M. A. Contribuições sobre o campo da Sociologia da Infância: diálogos com Lourdes Gaitán Muñoz. *Educ. rev.* [online]. 2017, n.65, pp.267-282. ISSN 1984-0411.
- VOLTARELLI, M. A. **Estudos da infância na América do Sul**: pesquisa e produção na perspectiva da sociologia da infância. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- WENDHAUSEN, A.M.P. Conteúdos, linguagens e possibilidades: o relato de uma proposta da Educação Física na Educação Infantil. In: A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – **Prefeitura Municipal de Florianópolis Secretaria Municipal de Educação**. Florianópolis, SC. 2016.
- WIGGERS, I. D. *et al.* **Um “raio-x” da produção do conhecimento sobre Educação Física escolar**: análise de periódicos de 2006 a 2012. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, Porto Alegre, p. 831-845, jun. 2015. ISSN 1982-8918.
- WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Tradução: José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.
- WÜRDIG, R. C. **O quebra-cabeça da cultura lúdica – lugares, parcerias e brincadeiras das crianças**: desafios para políticas da infância. Tese (doutorado) Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2007.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1998.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.
- ZANDOMÍNEGUE, B. A. C. **As Produções Culturais das Crianças como eixo de articulação Curricular da Educação Física com a Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. 2018.