

# O BRINCAR E SE MOVIMENTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A LEGISLAÇÃO, OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA

## THE PLAY AND MOVEMENT IN CHILDHOOD EDUCATION: REFLECTIONS ON LEGISLATION, OFFICIAL DOCUMENTS AND PEDAGOGICAL PRACTICE AT SCHOOL

Vitor Antonio Cerignoi Coelho 1  
Luan Pereira Lima 2  
Thaynna Soares dos Santos 3  
Gênesis Reis Sobrinho 4

**Resumo:** O brincar e se movimentar são ações indispensáveis para a promoção do desenvolvimento infantil, isso é garantido pela legislação e pelos documentos orientadores da Educação Infantil brasileira, mas não há garantias de que isso é respeitado no âmbito escolar, assim o objetivo da pesquisa foi identificar os parâmetros legais que asseguram o direito ao brincar e ao movimento das crianças da Educação Infantil, estabelecer reflexões sobre os desafios da prática pedagógica nesse contexto educacional e apresentar uma proposta pedagógica com a presença da Educação Física. Trata-se de um estudo documental. Observa-se uma evidente contradição entre as recomendações pedagógicas presentes nos documentos oficiais da Educação infantil sobre o brincar e se movimentar e o distanciamento do cumprimento dessas orientações, bem como a falta de garantia do respeito ao direito das crianças pequenas e os prejuízos que a falta dessas atividades corporais podem acarretar a saúde e ao desenvolvimento infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Educação Física. Legislação. Brincar. Movimento.

**Abstract:** Playing and moving are indispensable actions for the promotion of child development, this is guaranteed by the legislation and the guiding documents of Brazilian Early Childhood Education, but there is no guarantee that this is respected at school, so the objective of the research was to identify the legal parameters that ensure the right to play and the movement of children in Early Childhood Education, to establish reflections on the challenges of pedagogical practice in this educational context and to present a pedagogical proposal with the presence of Physical Education. This is a documentary study. There is an evident contradiction between the pedagogical recommendations present in the official documents of early childhood education about playing and moving and the distance from complying with these guidelines, as well as the lack of guarantee of respect for the right of early children and the losses that the lack these body activities can lead to child health and development.

**Keywords:** Childhood Education. Physical Education. Legislation. Play. Movement.

Doutor em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Tocantins – UFT, Curso de Educação Física. Miracema/TO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9653088120694803>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0999-8500>. E-mail: [v7coelho@yahoo.com.br](mailto:v7coelho@yahoo.com.br) 1

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Tocantins – UFT; Pós-graduado em Educação Física escolar; Mestrando em Ensino em Ciências e Saúde. Palmas/TO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4036590034265269>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2067-6916>. E-mail: [luanlimaa1996@hotmail.com](mailto:luanlimaa1996@hotmail.com) 2

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8512326918978221>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7297-8997>. E-mail: [thaynna-soares1@gmail.com](mailto:thaynna-soares1@gmail.com) 3

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Tocantins – UFT; Curso de Pós-Graduação em Ciências da Saúde. Palmas/TO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2255645153882640>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8855-6112>. E-mail: [genesisreis96@gmail.com](mailto:genesisreis96@gmail.com) 4

## Introdução

A escola é um espaço privilegiado por reunir em um só ambiente uma dinâmica que permita o entrelaçamento de múltiplas relações, sejam elas sócio-políticas e/ou culturais e com isso favorecer o desenvolvimento de potencialidades do ser humano em sua totalidade, ou seja, em sua dimensão biopsicossocial, o que engloba diretamente o movimento humano (DESSEN; POLONIA, 2007; ANDRADE FILHO, 2013). É notável o reconhecimento de que a atividade física é importante em todas as etapas da vida humana (difusão midiática).

A Educação Física escolar tem como função principal garantir que o movimento humano se efetive a partir da linguagem corporal e delinea sua prática no intuito de favorecer e fomentar ações para que esse mover-se seja de fato concretizado no ambiente escolar (SURDI, et al. 2016).

A Educação Infantil é a etapa da vida que tem relação estreita com essa linguagem corporal proposta pela Educação Física escolar, uma vez que dialoga facilmente com o “brincar” da criança, entendido como a forma que os pequenos exploram e estabelecem as suas relações com o mundo, com as outras pessoas e com elas mesmas (RICHTER e VAZ, 2010). Considerando que o brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil, é necessário que as crianças sejam estimuladas a realizar tal prática tornando-se ativas desde cedo no contexto escolar.

Assim, a partir de um estudo documental e bibliográfico pretende-se com esse manuscrito identificar os parâmetros legais que asseguram o direito ao brincar e ao movimento das crianças na Educação Infantil, estabelecer reflexões sobre os desafios da prática pedagógica nesse contexto educacional, e apresentar uma proposta de prática pedagógica com a presença da Educação Física, descrevendo o modo como esta poderia ser mais bem estimulada dentro desse nível de ensino.

## Procedimentos Metodológicos

Essa pesquisa é caracterizada como pesquisa documental bibliográfica. Os textos foram analisados de acordo com as propostas de Severino (2007) e Marconi e Lakatos (2003), sendo realizada análise textual simples; levantamento de objetivos principais e secundários do(s) autor(es); análise temática a partir de unidades de estudo, análise interpretativa, problematização e reflexão confrontando os diferentes achados, trazendo luz ao problema enfocado e apontando a necessidade de novos estudos.

As unidades de estudo foram relacionadas com a Educação Infantil, Educação Física, Brincar e o Desenvolvimento Infantil, divididas em: a) Brincar na Educação Infantil: o que diz a legislação? b) Proposta pedagógica da educação física escolar na Educação Infantil.

Os documentos científicos utilizados na pesquisa foram: Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), Estatuto da criança e do adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), Caderno de desenvolvimento humano sobre escolas ativas no Brasil (PNUD, 2016), foram utilizados três guias de recomendação de atividade física na infância (NASPE, 2009; AGEING, 2010; DEPARTMENT OF HEALTH, 2010), sete livros (BRONFENBRENNER, 1996; BROTTTO, 1999; DARIDO, 2005; FREIRE, 1989; FRIEDMANN 1996; MARCELLINO, 2002; SOUZA, 2012) bem como uma tese de doutorado (COELHO, 2017) e 28 artigos científicos. As palavras chaves usadas na busca foram: Brincar, Movimentar; Legislação; Educação Infantil; Educação Física. O local de busca foi o portal da Capes.

## Brincar na Educação Infantil: o que diz a legislação?

O processo formativo da criança e sua participação ativa no contexto educativo, passa pela ação mais natural durante esse período da vida, manifestada no ato de “brincar”, que contribui de forma significativa para que elas se desenvolvam de maneira integral. O brincar durante a infância permite uma movimentação natural e importante para seu desenvolvimento estimulando os aspectos cognitivos, motores, sociais e afetivos das crianças tornando-as

ativas no contexto escolar (BARBOSA *et al.*, 2016; FERNADES; ELALI, 2008).

Sabendo que o brincar é o meio pelo qual as crianças se relacionam com o mundo de maneira mais constante, ao analisar os documentos legais que regulamentam a Educação Infantil verifica-se a relevância da atividade física para as crianças, uma vez que defendem a presença do movimento nesta etapa da vida, bem como visa garantir tempo e espaço adequado para que elas possam se movimentar (BRASIL, 1998).

O artigo 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) afirma que é dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um, ou seja, a nossa constituição federal garante aos brasileiros o direito ao movimento, mesmo que de forma esportivizada, sendo: o esporte-educação, esporte performance, esporte adaptado e recreativo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), conforme artigo 16, garante à criança o direito ao movimento, ao brincar e a praticar esportes. Sendo assim, não oferecer oportunidades de espaço e tempo para as crianças exercerem seu direito ao movimento contraria as determinações do documento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) em seu art. 29, afirma que a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O aspecto físico é citado na lei como o primeiro elemento sendo parte integrada ao desenvolvimento da criança dentro da instituição de Educação Infantil, isso deveria representar o valor dado as atividades físicas, porém resta saber se a lei, bem como os documentos referentes à Educação Infantil, está sendo respeitados pelas equipes que atuam dentro dessa etapa da educação.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), o brincar é fundamental para que a criança desenvolva sua identidade e autonomia. Quanto à atividade física, o documento descreve que é importante para a criança estabelecer relações físicas consigo e com os outros, como, por exemplo, descobrir o que acontece com o corpo quando se corre, observar, sentir a aceleração dos seus batimentos cardíacos, explorar habilidades básicas e exercitar capacidades físicas, essas condições são importantes para o desenvolvimento integral da criança.

O documento supracitado defende princípios fundamentais para que a criança se desenvolva, dentre eles está “o direito das crianças ao brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (BRASIL, 1998, p. 13).

No Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998), em seu volume 1, o brincar aparece como subitem, sendo apontando diversos aspectos que permeiam as brincadeiras das crianças. Dessa forma, a brincadeira aparece como uma linguagem própria das crianças. É por meio do brincar que ela estabelece relações com os outros, se movimentam e exploram seus corpos, além disso, por base no documento, a autoestima das crianças é aumentada ao brincar, pois elas assumem diferentes papéis dentro das brincadeiras e, por meio dos jogos simbólicos, criam e recriam espaços e objetos utilizando sua imaginação. Além disso, a independência é fortemente estimulada por meio do brincar, pois as próprias crianças estabelecem as regras de suas brincadeiras, evitando a interferência de um adulto, porque se pode cercar a criatividade delas.

Vale destacar que a brincadeira citada pelo documento, não é voltada, especificamente, para brincadeiras ativas, aquelas que as crianças se movimentam de maneira abundante, mas sim, dos diversos tipos de brincadeiras, as ativas e as passivas (sedentárias), ou seja, não é possível garantir que a criança estará realizando uma movimentação de habilidades motoras grossas, considerando que o documento não especifica os tipos de habilidades.

Em seu volume 2, o RCNEI (BRASIL, 1998) destaca no item “jogos e brincadeiras” que os professores precisam fornecer ambientes adequados para a criança explorar as brincadeiras de faz-de-conta, estimulando a sua imaginação e criatividade, fazendo poucas interferências nessas atividades. Também é descrito que os brinquedos devem estar à disposição das crianças para que elas os manipulem da maneira que quiserem, todavia o professor deve ficar atento, considerando que o brinquedo em si pode influenciar negativamente o movimento das crian-

ças, impedindo que elas se movimentem, brinquedos como bola, elástico, corda, bambolês são mais aconselháveis, visto que promovem movimento amplo para elas.

O documento também orienta que a dança precisa estar presente nas brincadeiras das crianças, podendo ser explorada de diversas maneiras, como em brincadeiras de roda, imitação (de objetos, de animais), dança das cadeiras, correr até a música parar, entre outras possibilidades.

Além disso, o documento enfatiza as possibilidades de brincadeiras com água. A água é um meio para promover diversão para as crianças e também pode ser uma forma de estimular o movimento, por exemplo, correr e se jogar em um chão escorregadio, deslizando sobre ele, ou brincar de pega-pega jogando balões com água nos colegas, enfim, existem diferentes maneiras de utilizar a água para promover o movimento dos pequenos.

No volume 3 do RCNEI, é descrito que por meio do brincar, a criança explora seu corpo, conhecendo sua cultura corporal de movimento. Além disso, o brincar com o outro faz com que a criança estabeleça vínculos, descobrindo a expressão do próprio corpo e do corpo do colega. De acordo com Bronfenbrenner (1996), o brincar é uma atividade significativa para as crianças, durante essa atividade elas podem estreitar vínculos sociais que são essenciais para o seu desenvolvimento. Por meio das relações interpessoais as crianças podem estabelecer fortes vínculos emocionais, afetivos e sociais que garantem a participação, engajamento, encorajamento e permanência em atividades como essas que criam hábitos adequados para a saúde e ainda potencializam o desenvolvimento infantil.

A importância documental do brincar e se movimentar da criança continua sendo prevista nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), esse documento explicita que a base do processo de ensino-aprendizagem é a interação e as brincadeiras, dessa forma, pode-se inferir que para a criança se desenvolver integralmente a brincadeira precisa estar presente, em especial, se essas fornecerem oportunidades para as crianças se movimentarem. Na brincadeira ocorre a interação, sendo esse aspecto importante para a criança estabelecer vínculos com as outras e com os adultos.

Como exposto no documento, os eixos citados devem garantir experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (BRASIL, 2010).

Esse documento defende o movimento corporal das crianças, citando o “movimento amplo” que precisa ocorrer para que elas possam potencializar o seu desenvolvimento, expandindo suas experiências corporais, além de estimular diferentes habilidades motoras e capacidades físicas que serão fundamentais para a relação da criança no ambiente.

O mesmo documento afirma que a brincadeira precisa fazer parte do cotidiano da criança para elas aprenderem diferentes conteúdos, isso significa que por meio do brincar ela pode aprender números, letras, dimensões, formas, cores, entre outros conhecimentos gerais e regras de convivência. Esses eixos norteadores da DCNEI também orientam a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), ou seja, permaneceram os mesmos eixos que servem de orientação para o trabalho com as crianças pequenas, exposto a seguir:

A Base Nacional Comum Curricular foi o último documento a entrar em vigor na Educação Básica, ele prioriza a interação e o brincar, considerados como eixos fundamentais ao desenvolvimento infantil. Além disso, o documento reforça que por meio do brincar, promove-se o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2017).

A BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem das crianças, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Quanto à brincadeira, é descrito que:

Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 37).

Nota-se que por meio da brincadeira uma série de características e conhecimentos são trabalhados, contribuindo para aquilo que os documentos priorizam como sendo essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

Na BNCC são estabelecidos “campos de experiências” que irão nortear o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, dentre eles, está o campo “corpo, gestos e movimento” que destaca o corpo como uma “ferramenta” para explorar o mundo, os espaços, os objetos, como forma de expressão e interação entre as crianças.

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade.

[...] Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão (BRASIL, 2017, p. 41).

Apresentados os documentos referentes à Educação Infantil, resta saber se esses direitos estão sendo respeitados. Prossegue-se com as seguintes indagações: O que os estabelecimentos de Educação Infantil têm priorizado? É necessário um professor especialista para ministrar aulas de Educação Física? A Educação Física dentro das instituições de Educação Infantil é realmente necessária?

Embora esses documentos privilegiem as experiências motoras e corporais das crianças como expressão do conhecimento e da aprendizagem, verifica-se que a rotina da Educação Infantil normalmente é rígida e restringem as oportunidades de tempo e espaço para brincar e se movimentar. A realidade escolar revela que frequentemente as crianças encontram-se enclausuradas em uma rotina que reprime o movimento e a brincadeira, apenas permitidas a uma série de tarefas escolares que não se relacionam com sua maneira de aprender e descontextualizada do ser criança (ANTONY e RIBEIRO, 2004).

É a partir dessa perspectiva que existe uma preocupação com a efetivação do direito ao brincar e ao se movimentar no cotidiano infantil, sendo necessário refletir sobre as contradições entre as diretrizes e recomendações presentes nos diferentes documentos da Educação Infantil e o que os pesquisadores têm identificado na prática diária do viver das crianças pequenas.

Inicialmente, a atividade física tem se apresentado como um aspecto primordial para que as crianças se desenvolvam de maneira integral. Os benefícios de sua prática desde a pequena infância encontram-se documentados na literatura, estudos como de Lazzoli et al. (1998); Khol et al. (2012); Barbosa et al. (2016); Programa das Nações Unidas (2016) e Coelho et al. (2018) descrevem essa prática como um fator de proteção as diversas doenças e enfermidades que podem acometer as crianças a médio e a longo prazo, como por exemplo: doenças crônicas, problemas posturais, hipertensão, diabetes e cardiopatias, além do atraso na fala. Além disso, a atividade física proporciona melhorias no crescimento físico, aumento da criatividade e autonomia, promove a interação entre as crianças, estabelecendo vínculos emocionais e sociais e também um aumento da concentração e assimilação das informações ao seu redor (FERNANDES; ELALI, 2008).

O movimento precisa ser fortemente estimulado na infância, em especial na escola, pois, de acordo com Pansera, Paula e Valentini (2008), ele é o responsável por permitir um amplo desenvolvimento de habilidades das crianças, além disso, por meio do movimento, ela interage com os outros, e com o meio, aprendendo sobre o ambiente em sua volta e sobre os limites do seu corpo.

A escola é mais do que uma instituição composta por muros e paredes, ela é formada por sujeitos que ocupam esses espaços: professores, gestores, crianças, entre outros, que

compõem a comunidade escolar. Partindo do pressuposto de que a educação é um processo que não acontece de forma isolada dos contextos (sociais, econômicos, históricos,), partilharmos da ideia de que a própria dinâmica das relações sociais e arquitetura dos espaços destinados à educação acabam influenciando diretamente nos processos formativos, ou seja, somos educados por tudo que nos cerca (SOARES, 2005).

O movimento humano é multidimensional, levando em consideração a maturação, as propriedades particulares do indivíduo e as experiências, o desenvolvimento, portanto, é composto por domínios motores, afetivo-social e cognitivos que mudam de acordo com a experiência vivida pela criança, por isso, a importância de os estímulos ocorrerem dentro do espaço escolar. Sendo assim, todo movimento da criança deriva de uma ação de reciprocidade das relações entre o sujeito e suas estruturas corporais, emoção e o mundo que o cerca construindo a sua imagem corporal como reflexo dessa dinâmica entre as experiências, o que fomenta a base para a criança agir de forma organizada e harmônica (SOUSA, 2012; PNUD, 2016).

Outro benefício do movimento na infância é citado por Mantovani (2008) ao afirmar que a criança que se movimenta tem maiores probabilidades de se tornarem adultos ativos, e conseqüentemente mais saudáveis. Embora sejam reconhecidos os benefícios da atividade física, percebe-se que nas escolas de Educação Infantil esse aspecto é pouco incentivado, reforçando estados sedentários de comportamento que são altamente prejudiciais à infância (MÉLO et al., 2013; BARBOSA et al., 2016; COELHO, 2017).

Nota-se que os estabelecimentos de Educação infantil passaram por mudanças temporais, saindo de um modelo assistencialista para um modelo escolarizante (KISHIMOTO, 2009). Desta forma, ênfase começou a ser dada à alfabetização precoce das crianças. Segundo Coelho (2017), tanto os pais quanto os professores têm atribuído demasiada importância aos aspectos escolarizantes em detrimento dos físicos, marginalizando o movimento, impedindo o brincar e a expressão corporal, visto como algo não agradável dentro dessas unidades, não sendo parte do aprendizado, configurando-se como uma contradição aos documentos e aos benefícios dessa atividade para o desenvolvimento integral das crianças.

Muitas vezes, o movimento é tratado pelos professores como um vilão da aprendizagem das crianças (KNEIPP et al., 2015; SOUZA et al., 2016), quando, na verdade, ele possibilita um desenvolvimento pleno delas, tanto no plano físico, social, afetivo (BARBOSA et al., 2016) quanto no cognitivo (FERNANDES; ELALI, 2008), pois a criança que se movimenta, aprende com maior facilidade, adquire capacidade de melhor assimilação e desenvolve habilidades motoras e intelectuais, que servirão para toda a vida.

Coelho (2017) identificou em sua pesquisa que os professores e pais até atribuem importância para as atividades de movimento, porém não oferecem essas atividades com regularidade, isto é, existe uma contradição do que pensam ser importante e o que realmente oferecem para seus alunos e filhos. Para o autor ainda hoje as rotinas de atividades manuais passivas são mais valorizadas do que as atividades físicas e de movimento.

Corroborando com o assunto, Pansena, Paula e Valentini (2008) descreveram as brincadeiras presentes no discurso dos profissionais que atuam na Educação Infantil, as atividades de maior preferência são as chamadas de “intelectuais”, principalmente, as de ordem passiva, pois essas seriam “essenciais” para a vida, por outro lado, as atividades de movimento facilitariam comportamentos vistos como transgressão da ordem, ou indisciplina.

Essas ações se configuram como uma forma de dominação da cultura da criança, apresentada por Marcellino (2002). Os adultos tendem a limitar as ações, pensamentos e criações das crianças. Mais uma vez, observa-se a contradição entre os documentos ao destacar que o principal intuito da escola, em relação às crianças pequenas, é concentrar suas ações para que as mesmas possam desenvolver-se integralmente, entretanto as ações escolares, na maioria das vezes, são pautadas por uma perspectiva adultocêntrica, na qual a criança torna-se um objeto passivo frente às concepções pedagógicas, desconsiderando o diálogo com a cultura infantil que cria e constrói significados próprios (DARIDO, 2005).

Para Rios e Denari (2011), quando as crianças são forçadas a serem sujeitos passivos, elas tendem a se manifestar de diversas maneiras para reivindicar suas prioridades, o que pode ser compreendido pelos adultos como algo fora dos padrões ou indisciplina, gerando uma si-

tuação problema.

Vale ressaltar que embora exista uma dominação da cultura da criança, ela não irá se curvar a esse cenário, o que provoca sua insatisfação ao não permanecer totalmente quieta na fila, na carteira, na sala de aula e até mesmo em casa ou fora dela. As crianças precisam se movimentar e não querem ceder a passividade de suas ações ou a dominação dos adultos. Assim é necessário compreender que o ato de brincar e se movimentar é primordial para a vida infantil.

As crianças pequenas possuem uma linguagem corporal própria da cultura infantil e se expressam pelo ato de “brincar”. Para Surdi et al. (2016), o conceito de “brincar e se movimentar” é entendido como a possibilidade de apresentar essas crianças como sujeitos de suas próprias ações, do seu aprendizado e a sua forma de “ser estar no mundo” e não apenas no sentido utilitarista desse brincar.

Na perspectiva adultocêntrica, as atividades físicas das crianças ficam limitadas a um tempo específico fora da sala, no pátio, ou outro local da escola. Esse processo de fragmentação da Educação Infantil foi apontado por Kishimoto (2001), nessa etapa da educação de crianças não se deve separar os conteúdos como acontece em outros níveis de ensino. O olhar fragmentado atinge a prática pedagógica provocando dicotomias como físico-motor e cognitivo-intelectual, como se na sala de aula fosse o local privilegiado de desenvolvimento deste e o pátio, daquele. Mas, sabe-se que não é bem assim, não existe dissociação ou pelo menos não deveria existir, entre corpo e mente, os dois não podem se separar, o corpo se movimenta integralmente (FREIRE, 1989).

O intervalo, muitas vezes, torna-se o único momento para que a criança possa se movimentar, mas o que se observa, com base em Isa e Mello (2009) é que as crianças são cerceadas até mesmo neste momento que deveria ser livre para elas explorarem suas habilidades motoras e realizar amplos movimentos com o corpo, em conjunto com os colegas, estabelecendo suas interações sociais.

Alguns estudos (KISHIMOTO, 2009; FERNANDES e ELALI, 2008; IZA e MELLO, 2009), observam que sempre tem um professor sistematizando as atividades das crianças, indicando o que elas devem fazer e como devem fazer, mas segundo Faria *et al.* (2010), há momentos que precisam ser livres para que as descobertas e interações aconteçam. Esse cenário de atividades dirigidas, conduzidas e estruturadas por profissionais, também foi observado por Mélo et al. (2013), identificando que quando as atividades são dirigidas na hora do intervalo, as crianças logo se tornam desinteressadas e começam a criar suas próprias brincadeiras.

Outro aspecto que dificulta a oferta de atividades físicas e possibilidades de brincar ativamente na infância são as rígidas rotinas escolares. Com base em Tolocka e Brollo (2009); Faria *et al.*, (2010) e Reverdito *et al.* (2013), percebe-se que, em geral, a rotina da Educação Infantil se desenvolve da seguinte maneira: chegar à escola e esperar pelo início da aula, fazer a refeição matinal, escovar os dentes, participar de uma roda de conversa, realizar atividades pedagógicas, ir ao parque (30 minutos ou 40 minutos), tomar banho, almoçar, escovar os dentes, dormir, tomar leite, ouvir história ou música, jantar, escovar os dentes e esperar seu responsável buscá-la

Sendo assim, a rotina das instituições de Educação Infantil tem cerceado o movimento dos pequenos, não existe tempo para o movimento (livre, espontâneo) natural das crianças. A todo momento, ela é prejudicada em seu direito ao movimento, pois lhe falta espaço e oportunidade para se movimentar (TOLOCKA; BROLO, 2009, FARIA *et al.*, 2010).

A rotina, acima descrita, é preocupante, verifica-se com base nela que as crianças não conseguem exercer o mínimo necessário de atividade física diária recomendada pelas diretrizes internacionais de atividade física para crianças pequenas (NASPE, 2009; AGEING, 2010; DEPARTMENT OF HEALTH, 2011). Esses documentos defendem que as crianças devem se movimentar por pelo menos 120 minutos por dia, não há garantia de que as crianças estariam se movimentando durante todo o tempo disponível, e ainda deve-se lembrar que esse tempo não ocorre todos os dias, além disso, a criança, de acordo com esses parâmetros, não pode permanecer em comportamento sedentário por mais de 1h consecutiva.

Assim, ao observar as rotinas da Educação Infantil descritas pelos estudos anteriores,

é possível inferir que as crianças de creches e pré-escolas passam horas em comportamentos passivos ou sedentários, na maioria das vezes sentadas, em fila ou esperando, comportamentos esses que prejudicam tanto o seu desenvolvimento quanto sua saúde.

### **Proposta pedagógica da educação física escolar na Educação Infantil**

Existe certo consenso entre os documentos estudados até aqui de que na primeira etapa da Educação Básica a ação pedagógica da Educação Física deve ter como principal conteúdo os jogos e as brincadeiras, essas atividades devem ser desenvolvidas para promover os diferentes aspectos do desenvolvimento infantil (físico, cognitivo, social e afetivo) bem como para o ensino e aprendizagem dos eixos de trabalho da Educação Infantil (natureza e meio ambiente, linguagens e matemática), a fim de que as crianças se desenvolvam plenamente, atribuindo um significado para a inserção da Educação Física no espaço educacional (DARIDO, 2005).

A LDB (BRASIL, 1996) estabelece que a finalidade da educação infantil esta baseada no compromisso com a educação e a promoção do desenvolvimento pleno das crianças no espaço escolar e a BNCC defende a brincadeira como um dos eixos estruturantes para alcançar essa finalidade:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p.37).

Diante disso, destaca-se que um dos profissionais que podem atuar com o brincar e o movimento na Educação Infantil é o professor de Educação Física, sendo garantido no parágrafo 3º do capítulo 2 da LDB “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório na Educação Básica, [...]” (BRASIL, 1996). Observa-se, dessa forma, que a Educação Física está legalmente inserida na Educação Infantil, mas ela ainda não legítima, já que muitos municípios não respeitam o disposto na lei.

Por exemplo, quando não há a presença deste profissional atuando na Educação Infantil quem assume essas aulas “destinadas ao movimento” são os próprios professores da instituição, que muitas vezes não possuem conhecimento específico e adequado acerca de como trabalhar essas atividades com as crianças pequenas (GUIRRA e PRODÓCIMO, 2010).

Segundo Mello *et al.* (2014), a atuação profissional da Educação Física no âmbito da Educação Infantil tem se ampliado bastante no Brasil, embora não tenha alcançado níveis satisfatórios, tendo em vista que essa linguagem corporal que se ancora no movimento humano e é assegurada pela LDB (BRASIL, 1996) ainda fica, na maioria das vezes, a cargo de “professores generalistas”, com formação em pedagogia, o que acarreta em uma práxis pedagógica desarticulada com a especificidade que tal linguagem exige, refletindo diretamente na formação dessas crianças.

Sendo assim, é interessante e necessário ter um profissional especialista, no caso, um professor formado em Educação Física, pois ele em tese, conseguirá trabalhar de maneira efetiva com as crianças pequenas. Não significa dizer que a presença deste profissional irá resolver o problema do sedentarismo e da contradição entre os documentos oficiais e a prática pedagógica nas escolas de Educação Infantil, mas ele poderia minimizar os danos causados pelo comportamento sedentário, incentivar a oferta de atividades físicas e, principalmente, trabalhar juntamente com todos os professores da escola.

Guirra e Prodócimo (2010) citam uma pesquisa realizada com pedagogas na qual buscava descobrir qual o pensamento delas sobre as práticas corporais das crianças de 4 a 5 anos e quem deveria realizá-las. Os resultados indicam que as professoras generalistas concordavam que esse trabalho deveria ser realizado por um professor de Educação Física, pois não se sen-

tiam preparadas para trabalhar com o movimento na infância, e ainda que durante sua formação não haviam sido contempladas de maneira satisfatória com conhecimentos e conteúdos sobre o assunto.

Muitas professoras ainda fazem a divisão “atividades de sala” e “atividades de quadra”, não conseguindo articular os conteúdos da sala de aula com o brincar fora da sala, além disso, o “conteúdo” visto em sala se apresenta como mais importante quando comparado as atividades fora da sala; como, por exemplo, brincadeiras no parquinho ou pátio. Na Educação Infantil, não se deve fazer separação de momentos específicos para aprender ou brincar, pois ambos ocorrem de maneira simultânea (GUIRRA; PRODÓCIMO, 2010).

Em geral, os cursos de pedagogia não possuem disciplinas específicas voltadas para o movimento na infância (SOARES, PRODÓCIMO; DE MARCO, 2016). Assim sendo, um professor de Educação Física poderia colaborar no processo de formação e capacitação dos professores inseridos no ambiente escolar e o principal tema seria os aspectos ligados ao brincar e ao desenvolvimento infantil.

Autores como Ayoub (2005); Cavalaro e Muller, (2009) identificaram influências positivas que a Educação Física tem na Educação Infantil.

Ayoub (2005), ao descrever experiências de estagiários com a Educação Física na Educação Infantil, inicialmente, esses só poderiam trabalhar com as crianças no “momento do parque”, mas aos poucos foram se adaptando a instituição e, dessa forma, foram conseguindo conquistar o espaço e as crianças com novas atividades.

Cavalaro e Muller (2009) apresentam em seu trabalho que o currículo da Pedagogia e da Educação Física são distintos, em especial, ao consideramos o movimento na infância, com toda a sua especificidade, assim, os autores argumentam em favor da Educação Física atuar na Educação Infantil como professor especialista com mais subsídios para trabalhar o aspecto físico-motor na infância.

Os autores, acima citados, criticam a forma como o movimento é tratado na Educação Infantil, pois conforme descrevem um aspecto tão importante não deve ser trabalhado de forma generalizada, mas sim de forma contextualizada, com objetivos próprios.

Outro aspecto que tem passado despercebido nesse contexto refere-se ao avanço do sedentarismo, um dos maiores problemas da sociedade contemporânea, (CARVALHO et al. 2013) e isso vem aumentando entre a população infantil, mais especificamente entre as crianças de zero a cinco anos de idade (COELHO; TOLOCKA, 2019). Esse fenômeno pode ser o responsável pelo aumento de diversos prejuízos a médio e longo prazo, como problemas físico-motores, dificuldade de aprendizagem, aparecimento de doenças crônicas na infância (hipertensão, diabetes, obesidade) até mesmo a depressão infantil é mais frequente no indivíduo sedentário, a fim de combater esses males as Nações Unidas tem defendido a promoção do movimento em ambiente escolar como forma de auxílio e prevenção de diversas enfermidades, contra o comportamento sedentário e para alcance do potencial de desenvolvimento infantil (PNUD, 2016).

De acordo com o Programa das Nações Unidas (PNUD, 2016), as crianças, atualmente, não estão atingindo seus níveis desenvolvimentais adequados, ficando à mercê do que poderiam se desenvolver, ou seja, elas teriam capacidade de maior desenvolvimento, porém devido à falta de estímulos para se movimentarem, elas terminam por ficarem paradas, preferindo a tela (celular, tabletes, computadores, televisão), diminuindo o tempo para exercerem seu direito ao movimento.

A presença do comportamento sedentário na Educação Infantil tem sido alvo de diversos estudos internacionais, como Vale *et al.* (2010); Henderson *et al.* (2015) e Tandon *et al.* (2015), e pesquisas nacionais como Barros *et al.* (2012); Barbosa *et al.* (2016); Coelho *et al.* (2017) que apresentam dados do aumento do comportamento sedentário e do baixo nível de atividade física das crianças até cinco anos de idade.

Outro agravante observado por Pansena, Paula e Valentini (2008) é que muitas dessas crianças não conseguem atingir padrões maduros de movimento, prejudicando seu processo de aquisição de habilidades motoras grossas já que as instituições infantis privilegiam atividades motoras finas. Quanto a falta de oportunidade para a prática de atividades de movimento na Educação Infantil, as autoras citam ainda os déficits motores que ocorrem devido à falta

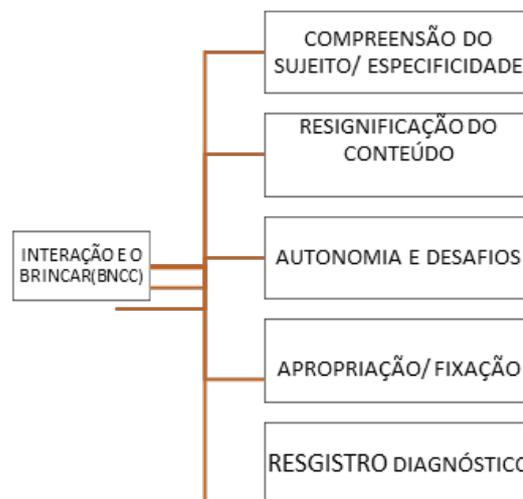
de oportunidades para se movimentar. Ao abordarem o movimento relacionado ao desenvolvimento das habilidades motoras, as autoras, defendem o papel que a Educação Física pode exercer quanto à aquisição das dessas habilidades em crianças pequenas, entretanto o tempo e espaço para essas práticas são cada vez mais restritos.

Assim, defende-se o trabalho conjunto entre os professores generalistas e os especialistas, pois não se deve dissociar na Educação Infantil o trabalho em disciplinas, ou conteúdos soltos sem ligação com os outros, pois as crianças precisam entender o movimento integrado as outras atividades cotidianas da sua vida e da escola.

O conhecimento de ambos os profissionais são úteis para o desenvolvimento motor e físico das crianças, além de todos os outros aspectos que englobam o desenvolvimento integral (social, cultural, emocional, afetivo). As aulas desses professores precisam estar articuladas, precisam ser pensadas coletivamente.

Quando pensamos na prática pedagógica com crianças pequenas, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) pontua como eixo de trabalho a Interação e o Brincar, por meio disso é possível atribuir cinco (5) percursos da práxis infantis, como mostra a figura 1 a seguir:

**Figura 1.** Procedimento



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

É necessário que a metodologia utilizada esteja firmada na compreensão do sujeito e suas especificidades, dessa maneira é importante olhar para a cultura e o contexto em que a criança está inserida, para assim entendermos quais as brincadeiras que esse público mais se identifica. Outra especificidade que deve ser compreendida é observar quais as trilhas do desenvolvimento essas crianças estão percorrendo, pois mesmo que o desenvolvimento não seja uniforme entre as crianças, é importante termos um ponto de partida para pensarmos a prática (BRASIL, 2018; PNUD, 2016).

Tendo essas informações iniciais das crianças é o momento de realizar a resignificação do conteúdo, a aula tem variadas possibilidades de temas e será contextualizada em forma de brincadeira, optando por dar preferência àquelas que as crianças mais se identificarem, e isso deve se articular em subtemas como os possíveis de se analisar nas ideias de Freire (1989) conforme o quadro 1:

**Quadro 1:** Subtemas de articulação com objetivos das práxis

Habilidades motoras de deslocamento	andar, correr, saltar, desviar, rolar, girar, abaixar, levantar, contornar, subir, descer, escorregar
Habilidades de manipulação	Segurar, lançar, chutar, bater rebater, equilibrar, apertar, afrouxar, tocar;
Habilidade de estabilização	Equilibrar-se, ficar em pé, ficar deitado, ficar agachado, apoiar-se, imobilizar-se;
Habilidades desportivas	Desarmar, driblar, fintar, cabecear, passar, finalizar, conduzir, antecipar, controlar
Capacidades motoras	Força, resistência, agilidade, velocidade, flexibilidade
Habilidades sociais	Cooperar, solidarizar-se, organizar grupos, discutir temas, competir, construir regras;
Habilidades afetivas	Amor, altruísmo, agressividade, violência, fraternidade, confiança;
Habilidades intelectuais	Táticas, diálogos, teorias, textos, tomada de consciência da prática, imitações, criações;
Habilidades perceptivas	Sensibilidade, noção de tempo, noção de espaço, noção do próprio corpo;
Habilidades simbólicas	Imaginação.

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

É necessário organizar as brincadeiras levando em consideração esses subtemas, escolher quais são as habilidades possíveis de serem exploradas e estimuladas; pensando isso de forma articulada com um propósito e objetivos bem definidos e não apenas ofertar atividades como uma lista de tarefas motoras que não tem relação uma com a outra, pois é necessário ter um percurso metodológico em que uma aula se articula e conversa com a anterior. Tudo isso será transfigurado para a linguagem infantil, utilizando os movimentos corporais como ação predominante, por isso o professor deverá estar a todo momento interagindo e participando da atividade, estabelecendo uma relação de proximidade com o aluno.

No terceiro percurso da práxis, o professor será um mediador das ações, no entanto, as crianças em contato com a atividade terão autonomia para escolher como realizar os seus movimentos e qual programa motor se encaixará melhor na atividade, além disso, será um momento em que o professor instigará os alunos a fazer diferente, de modo a manter a atividade em um percurso de desafio que não será uniforme; mas, sim, passível de adaptação para cada criança, pois não temos a “intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em ‘aptas’ e ‘não aptas’, ‘prontas’ ou ‘não prontas’, ‘maduras’ ou ‘imaturas’” (BRASIL, p. 39, 2018).

Na apropriação/fixação (quarto momento) é o período em que o professor trará os alunos para uma conversa; por meio de linguagem simples tentará fazer com que eles relembrem aquilo que realizaram na aula. O professor fará apontamentos e instigará as crianças a manifestarem quais ideias tiveram durante a aula, deixando livre para elas demonstrarem conforme desejarem, podendo ser oralmente ou com exemplos corporais.

No quinto momento do percurso da práxis infantil (registro diagnóstico) a ação deverá perpassar todos os outros momentos. O professor terá o dever de sempre registrar em diários e/ou fotografias não só os avanços das habilidades motoras, mas os discursos das crianças,

características, dificuldades, objetivos alcançados e não alcançados, manifestações artísticas como desenhos, formando um documento da trajetória da turma, e isso tudo será a base para pensar e organizar a aula seguinte.

O professor, dessa forma, poderá reformular as suas intervenções pedagógicas traçando estratégias para atrair a atenção e o gosto dos alunos, despertar o interesse e a participação sem o sentimento de não pertencimento por falta de qualquer habilidade, pois uma das características das brincadeiras é o sentimento e a ação de cooperação (BROTTO, 1999).

Para que isso ocorra, é necessária atenção no momento de introduzir esses conteúdos no ambiente educacional com a sensibilidade de fazer um reconhecimento do funcionamento da realidade lúdica dos alunos e em qual fase de desenvolvimento eles se encontram, pois é por base nessas características que o professor de Educação Física planejará suas aulas de forma a alcançar os objetivos educacionais, pensando o que envolve o conteúdo abordado, como: o espaço, materiais, objetos e o tempo utilizado (FRIEDMANN, 1996).

A presença do professor permite que o lúdico passe a ser um forte aliado na transformação das brincadeiras em ferramentas de construção e descoberta de saberes, o que fortifica o seu caráter educativo, que vem com um viés mais prazeroso, apesar disso, os professores tem certas dificuldades em enxergar a possibilidade da ludicidade, pois pensam que são necessários grandes aparatos e estruturas para que o lúdico aconteça, mas os materiais alternativos como papelão, garrafa, e até objetos como cadeira e um tronco de árvore podem ser usados como ferramentas de trabalho, pois ao brincar, a criança muda as relações com os objetos, podendo tratá-los com diferença em relação ao que está no sentido concreto de sua visão (ação simbólica), uma simples garrafa pode se tornar um avião, uma girafa (QUEIROZ; et al. 2006).

Observa-se que nas possibilidades da atividade física, o espaço e a arquitetura das escolas de Educação Infantil apresentam-se conforme os moldes predominantes, com certa padronização para os adultos, o que pode ser um fator que inviabiliza o avanço das práticas (Iza e Melo, 2009), pois no imaginário dos profissionais da educação são necessários espaços delimitados, planejados e cercados, para garantir a segurança das crianças, e o espaço pensado parece ser a materialização das grandes quantidades de regras e condutas que recaem sobre os pequenos.

A busca pelo espaço ideal para que as crianças possam se movimentar é representada pela figura da quadra esportiva, associada ao esporte como possibilidade majoritária quando se pensa em Educação Física Escolar, segundo Richter e Vaz (2010) é a maneira segura para o controle dos corpos, divergindo do autoconhecimento corporal que a Educação Física se propõe a auxiliar. Essa realidade desencadeia um processo em que as tarefas diárias demandam cada vez menos ações corporais, no contexto da infância, muitas vezes, acabam sendo privados do brincar, fazendo com que as brincadeiras desapareçam.

Todas essas mudanças supracitadas, conseqüentemente, afetarão o desenvolvimento integral das crianças, que apresentam cada dia mais comportamentos sedentários, pois jogam e brincam cada vez menos e soma-se a isso à falta de espaços voltados para essas práticas e interações (COELHO, 2017).

Por outro lado, ao entendermos a criança como personagem central e ativo de seu próprio desenvolvimento, essa entra em contato com todo ambiente a sua volta, e isso permite que ela decida os seus locais, pares infantis, adultos e objetos com os quais irão estabelecer uma relação de construção das suas atividades que indiretamente culminará em sua formação (BRASIL, 2006).

Por fim, a Educação Infantil é uma etapa da vida propícia para a exploração de vivências corporais diversas e a presença da Educação Física corrobora a garantia do direito ao movimento e ao brincar na infância.

## **Considerações Finais**

Os processos de desenvolvimento das crianças da educação infantil são facilitados quando os professores superam a linguagem adultocêntrica, tornando-as autoras da construção do seu potencial de desenvolvimento, envolvendo o lúdico, e o brincar.

Entendendo o brincar e o movimento como indispensáveis ao desenvolvimento infantil e considerando as pesquisas apresentadas e as sugestões elencadas, observa-se que há uma contradição entre o que os documentos oficiais, incluindo a BNCC e a legislação, consideram importantes e o que de fato tem ocorrido no interior das escolas. Além disso, a Educação Física, de acordo com a legislação, deveria estar presente desde a Educação Infantil, mas na realidade ela, raramente, tem seu espaço respeitado dentro desse ambiente.

Conforme exposto nesse trabalho, passa a ser evidente que embora o brincar, o movimento e as atividades físicas sejam fundamentais dentro e fora da escola, essas atividades não são incentivadas, ofertadas, promovidas, garantidas e respeitadas no espaço da Educação Infantil.

É necessária uma ressignificação das atividades físicas para crianças pequenas como a criação de políticas públicas e programas governamentais que estimulem o direito ao movimento e ao brincar, de modo a garantir a promoção do desenvolvimento infantil com a colaboração de diferentes áreas do conhecimento e diferentes profissionais que podem coletivamente atuar no ensino infantil e intervir na mudança de hábitos e ações no contexto infantil.

## Referências

AGEING, D. H. **Move and play every day**. National Physical Activity Recommendations for Children 0–5 Years. Commonwealth of Australia. 2010.

ANDRADE FILHO, N. F. Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 01, p. 55-71, 2013.

ANTONY, S.; RIBEIRO, J. P. A Criança Hiperativa : Uma Visão da Abordagem Gestáltica. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 20, p. 127–134, 2004.

AYOUB E. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, p. 143-158, 2005.

BARBOSA, S. C. et al. Ambiente escolar, comportamento sedentário e atividade física em pré-escolares. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v.34, n.3, p. 301-308, 2016.

BARROS, S. S. H.; LOPES, A. S.; BARROS, M. V. G. Prevalência de baixo nível de atividade física em crianças pré-escolares. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Santa Catarina, v.14, n. 4, p.390-400, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 03 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. de 05 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm> Acesso em: 12 mar. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 13 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 1998. Brasília. v.1. Disponível em: <http://portal.mec>.

gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\_vol1.pdf Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2010. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=9769&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9769&Itemid) Acesso em: 13 out. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 02 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB. 45 p. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf) Acesso em: 15 nov. 2019.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como exercício de convivência**. Campinas, SP. 1999.

CARVALHO, E. A. A. et al. Obesidade: aspectos epidemiológicos e prevenção. **Revista Médica de Minas Gerais**, v.23, n.1, p.74-82.2013.

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

COELHO, V. A. C. **Entre a casa e a escola: prática de atividades físicas e desenvolvimento infantil**. 152 f. 2017. Tese (doutorado em Educação Física) - Faculdade de Ciências da Saúde Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, São Paulo, 2017.

COELHO, V. A. C. et al. (Des) Valorização da atividade física na pré-escola por professores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 40, n.4 p.381-7, 2018.

COELHO, V. A. C.; TOLOCKA, R. E. Perfil de atividades cotidianas no ambiente domiciliar e o brincar de pré-escolares no município de Palmas/TO. **Revista brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 27, p. 116-126, 2019.

DARIDO, S. C. **Implicações para a Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro. Guanabara: Koogan, 2005.

DEPARTMENT OF HEALTH. **Stay Active: A Report on Physical Activity for Health from the Four Home Countries**. London: Department of Health, 2011.

FARIA, M. C. et al. Atividades motoras cotidianas e suas influências no desenvolvimento de pré-escolares. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n.1, p. 113-130, 2010.

FERNANDES, O. S.; ELALI, G. A. Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: O que aprendemos observando as atividades das crianças. **Paidéia**, Rio Grande do Sul, v.18, n.39, p.41-52, 2008.

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

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

GUIRRA, F. J. S.; PRODÓCIMO, E. Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo?. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.3 p.708-713, 2010.

HENDERSON, K. E. et al. Environmental factors associated with physical activity in child care centers. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity.** v.12, n.43, p.1-9, 2015.

IZA, D. F. V.; MELLO, M. A. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. **Educação em Revista**, Minas Gerais, v.25, n.2, p.283-302, 2009.

KISHIMOTO, T. M. A LDB e as instituições de Educação Infantil: desafios e perspectiva. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4 p.7-14, 2001.

KISHIMOTO, T. M. Educação infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, p. 449-467, 2009.

KNEIPP, C. et al. Excesso de peso e variáveis associadas em escolares de Itajaí, Santa Catarina, Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.20, n.8, p.2411-2422, 2015.

KOHL, H. W. et al. The pandemic of physical inactivity: global action for public health. **The Lancet.** v. 380, n.9838, p. 294-305, 2012.

LAZZOLI, J. K. et al. Posição oficial da Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte: atividade física e saúde na infância e adolescência. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, Niterói, Vol 04, n. 4, p. 107-109, jul/ago. 1998.

MANTOVANI, R. M. et al. Obesidade na infância e adolescência. **Revista Médica de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 18, n. supl. 1, p. 107-118, 2008.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação.** 4ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELLO, A. S; et al. Educação física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte.** v. 36, n. 2, p. 467-484, 2014.

MÉLO, E. N. et al. Associação entre o ambiente da escola de educação infantil e o nível de atividade física de crianças pré-escolares. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Rio Grande do Sul, v.18, n.1, p. 53-62, 2013.

NASPE. National Association for Sport and Physical Education. **Active Start: A Statement of Physical Activity Guidelines for Children from Birth to Age 5.** 2nd Edition. 2009.

PANSERA, S. M.; PAULA, P. R.; VALENTINI, N. C. Educação física no ensino infantil: sua influência no desempenho das habilidades motoras fundamentais. **Cinergis**, Rio Grande do Sul, v. 9, n. 2, p. 24-32, 2008.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Caderno de desenvolvimento humano sobre escolas ativas no Brasil.** Brasília: PNUD: INEP, 2016.

QUEIROZ, N. L. N.; et al. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**. v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006.

REVERDITO, R. S. et al. O cotidiano da criança na instituição de ensino: espaço e tempo disponível para atividades lúdico-motoras. **Pensar a prática**, Goiânia, v.16, n.2, p.355-371, 2013.

RIOS, K. DE. S. A; DENARI. F. E. Apoio Comportamental Positivo: Estratégias Educacionais Aplicadas a Comportamentos-Problema de Alunos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27 n. 2, p.157-168, 2011.

RICHTER, A. C; VAZ, A. F. Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. **Movimento**. v.16 n1.p65, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, C. L. Práticas corporais: invenções de pedagogias? In: SILVA, A. M; DAMIANI, I. R (Org.). **Práticas Corporais**. Florianópolis: Naembla Ciência & Arte, V. 1, p. 42-63. 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/127835/praticasCorporaisVolume1.pdf?sequence=1#page=45> . Acesso em: 28 set. 2019.

SOARES, D. B.; PRODÓCIMO, E.; DE MARCO, A. O Diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física. **Revista de Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p.1195-1208, 2016.

SOUZA, V. DE F. M. DE. **Desenvolvimento psicomotor na infância**. Maringá - PR: 2012.

SOUZA, V. Z. et al. Correlação entre Atividade Física, Repouso, Riscos Cardiovasculares e Obesidade em Crianças. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, Minas Gerais, v. 20, n. 2, p. 107-114, 2016.

SURDI, A. C; et al. O brincar e o se-movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades. **Movimento**, v. 22, n. 2, p. 459-470, 2016.

TANDON, P. S.; SAELENS, B. E.; CHRISTAKIS, D. A. Active Play Opportunities at Child Care. **Pediatrics**. v. 135, n. 6, p. 1425-1431, 2015.

TOLOCKA, R. E.; BROLLO, A. L. Atividades físicas em Instituições de ensino infantil: uma abordagem bioecológica. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Florianópolis, v.12, n.2, p. 140-147, 2010.

VALE, S. M. C. G. et al. Objectively Measured Physical Activity and Body Mass Index in Preschool Children. **International Journal of Pediatrics**. v. 2010, p. 1-6, 2010.

Recebido em 30 de janeiro de 2020.

Aceito em 12 de fevereiro de 2021.