

POR UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

FOR A PEDAGOGICAL PERSPECTIVE REGARDING PHYSICAL EDUCATION WITH CHILDREN'S EDUCATION

André da Silva Mello 1
Alexandre Freitas Marchiori 2
Érica Bolzan 3
Marcos Vinicius Klippel 4
Maria Celeste Rocha 5
Victor Reis Mazzei 6

Doutorado em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1466918874732141>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3093-4149>. E-mail: andremellovix@gmail.com 1

Doutorando em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8180044862541876>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5919-5696>. E-mail: alexandremarchiori@hotmail.com 2

Doutorando em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3486364282989352>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3759-598X>. E-mail: ericabolzan@yahoo.com.br 3

Mestre em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2269602864746671>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2610-445X>. E-mail: marcos.klippel@hotmail.com 4

Doutorando em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, PMV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8519512462162992>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2572-9098>. E-mail: celestefi@gmail.com 5

Doutorando em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3624226389119309>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0520-7580>. E-mail: victor@psicoespaco.com.br 6

Resumo: *Discute uma perspectiva para a mediação pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil, considerando as especificidades das crianças e das instituições dedicadas à sua educação. As reflexões estão ancoradas em experiências pedagógicas acumuladas pela rede pública de Educação Infantil de Vitória/ES, em pesquisas realizadas pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física da UFES e nos cursos de formação continuada com os professores de Educação Física que atuam na referida rede. Buscando romper com a lógica disciplinar, evidencia-se a necessidade de inserção da Educação Física na Educação Infantil de maneira articulada com outras áreas do conhecimento, linguagens e sujeitos presentes nesse contexto, considerando as agências das crianças e a sua coparticipação nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas instituições infantis.*

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Física. Perspectiva Pedagógica.

Abstract: *The work discusses a perspective regarding the pedagogical mediation of Physical Education with Children's Education, taking into consideration the particularities of the children and the institutions dedicated to their education. The reflections are anchored in the pedagogical experiences accumulated by the Children's Education in the city of Vitória/ES, in researches carried out by the Physical Education Post-graduation Program at the Espírito Santo Federal University (UFES) and the continuing training courses of the Physical Education Teachers working at such networks. Aiming at breaching the disciplinary logics, it is emphasized the need to have Physical Education inserted in the Children's Education in an articulated way with other areas of expertise, languages and the subjects present in this context, considering the children's agencies and their co-participation in the teaching-learning process developed inside children's institutions.*

Keywords: Children's Education. Physical Education. Pedagogical Perspective.

Introdução

O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tal como disposto na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), produziu inúmeras discussões no contexto da educação brasileira e tem evidenciado também, de maneira mais específica, intensos debates na área da Educação Física. No campo da Educação Infantil, nas últimas duas décadas, acompanhamos a elaboração de propostas curriculares para a orientação do trabalho pedagógico nessa etapa educacional, dentre as quais destacamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI 2010, 2013) e, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Na Educação Física, observa-se a ampliação do interesse em discutir questões relacionadas à Educação Infantil (SAYÃO, 1999; AYOUB, 2001; ROCHA, 2011, MARTINS, 2018). Em alguns momentos essa discussão esteve relacionada à pertinência ou não da figura do professor especialista nessa primeira etapa da Educação Básica (AYOUB, 2001, SAYÃO, 1999) e, recentemente, ganham força estudos que colocam em evidência a necessidade e as possibilidades de construção de um trabalho pedagógico integrado e articulado da Educação Física com a dinâmica curricular da Educação Infantil, que não está organizada de forma disciplinar, e que contempla as especificidades das crianças de zero a cinco anos de idade (ROCHA, 2015).

As propostas curriculares nacionais para a Educação Infantil não mencionam a Educação Física como um componente curricular, nem mesmo indicam a presença de um professor especialista para atuar com essa área do conhecimento. Contudo, devido à centralidade do corpo, do movimento, dos jogos e das brincadeiras nesses documentos e nos processos de socialização e de desenvolvimento das crianças, é cada vez mais comum percebermos a presença do profissional de Educação Física na Educação Infantil (ROCHA, 2011, MELLO et al., 2016; MARTINS 2018). Nesse sentido, Mello et al. (2016) e Martins (2018) identificam uma expansão recente de professores de Educação Física na Educação Infantil e, em decorrência disso, um impacto e ampliação na produção de conhecimentos que tratam da intervenção pedagógica da Educação Física nesse contexto (MELLO et al., 2012; MARTINS, 2015).

Essa expansão, por si só, não garante a consolidação de uma prática pedagógica da Educação Física articulada à lógica curricular da Educação Infantil e às singularidades das crianças pequenas, de zero a cinco anos de idade, que frequentam as instituições infantis. Conforme argumentam Martins, Tostes e Mello (2018), isso se deve ao fato de que, em muitos casos, a inserção da Educação Física, e até mesmo de Artes, foi efetivada para assegurar aos docentes da Educação Infantil o direito de dedicar um terço de sua carga horária semanal às atividades de planejamento, estudos, avaliações e de atender as demandas da LDB 9.394/96, que estabelece a Educação Física como componente curricular obrigatório dessa etapa da Educação Básica.

Nesse contexto, é possível perceber que ainda prevalecem práticas pedagógicas desse componente curricular ancoradas em propostas que não foram concebidas para a Educação Infantil ou que estão sustentadas em pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos que pouco dialogam com as orientações legais e pedagógicas presentes nos atuais documentos norteadores dessa etapa educacional (DCNEI e BNCC), tais como as perspectivas desenvolvimentistas e psicomotoras (MELLO; SANTOS, 2012; ASSIS, 2015; MARTINS, 2018). Para além das práticas pedagógicas, os currículos dos cursos de formação inicial em Educação Física e parte significativa das produções acadêmicas da área estão vinculados a uma tradição científica que assume a criança como objeto, predominantemente, da Medicina e da Psicologia (FERREIRA, 2000) e lançam sobre ela um olhar de sujeito universal, que é maturacionalmente determinado.

Buscando romper com esse cenário, este ensaio tem como objetivo discutir uma perspectiva para a mediação pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil, considerando as especificidades das crianças e das instituições dedicadas a sua educação. Para tanto, o foco das nossas reflexões incidirá sobre a concepção de infância subjacente as práticas pedagógicas com a Educação Infantil e sobre a dinâmica curricular presente nesse contexto, que estabelece uma lógica distinta das formas escolares presentes nas outras etapas da Educação Básica. Sem a intenção de esgotar a discussão, não temos a pretensão e nem cabe no escopo deste

texto apresentar uma proposta pedagógica na íntegra. Lançamo-nos no desafio de, por meio dessas duas dimensões – concepção de infância e dinâmica curricular, questionar e propor alternativas ao modelo hegemônico sob o qual a Educação Física tem pautado as suas práticas pedagógicas na Educação Infantil.

As nossas reflexões estão assentadas em experiências pedagógicas acumuladas pela rede pública de Educação Infantil de Vitória, que é, juntamente com Florianópolis/SC, pioneira na inserção da Educação Física na Educação Infantil. Essas experiências foram compartilhadas nos cursos de formação continuada desenvolvidos com os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil de Vitória. Também dialogamos com pesquisas realizadas pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física da UFES (PPGEF/UFES), que, na relação que estabelece com a rede de Vitória, tem se constituído como expoente nacional na discussão sobre a inserção da Educação Física nessa etapa educacional (FARIAS et al., 2019).

Nas interlocuções que estabelecemos com as experiências pedagógicas da rede pública municipal de Vitória e com as produções acadêmico-científicas do PPGEF/UFES, interagimos com os pressupostos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2013; CORSARO, 2009, 2011; PROUT, 2010) e dos Estudos com o Cotidiano (CERTEAU, 2012). Com a Sociologia da Infância, buscamos superar o olhar adultocêntrico que historicamente incide sobre as crianças e que as coloca em condição de subalternidade em relação aos adultos. Já os Estudos com o Cotidiano ajudam-nos a reconhecer e dar visibilidade às agências das crianças, concebendo-as como sujeitos capazes de pensar e agir sobre si.

Concepção de infância e os seus desdobramentos para a prática pedagógica com a Educação Infantil

Ao considerarmos que os processos de administração simbólica que os adultos lançam sobre as crianças determinam as práticas pedagógicas nas instituições infantis, torna-se fundamental delimitar a concepção de infância que estamos assumindo para pensar a inserção da Educação Física no contexto da Educação Infantil. Em nossa compreensão, a concepção de infância é uma dimensão central na definição de uma perspectiva pedagógica, pois é a partir dela que as outras dimensões são estabelecidas.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) identificam cinco concepções sobre a infância construídas ao longo da história. Na primeira, a criança é concebida como reprodutora de conhecimento, identidade e cultura. A segunda concepção diz respeito à construção social de uma imagem de infância marcada pelo romantismo, uma utopia, em que a criança é vista nos “anos dourados da vida”. Uma terceira concepção identificada pelos autores, relacionada com as duas anteriores, revela uma criança universal, cujo desenvolvimento é visto como um processo biologicamente determinado, que segue leis gerais. Essa concepção tem impactado, de maneira contundente, nas práticas pedagógicas, nos currículos dos cursos de formação inicial e nas produções acadêmicas da Educação Física sobre a Educação Infantil (MARTINS, 2018). A quarta concepção, que permeou o Século XX, devido ao intenso crescimento industrial, representa a criança como fator de suprimento do mercado de trabalho (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Com a necessidade de pais e mães trabalharem para garantir o sustento da família, um cuidado alternativo, não familiar, deveria ser proporcionado às crianças para que seus pais estivessem à disposição do mercado de trabalho.

Essas quatro formas de conceber a infância, como afirmam Dahlberg, Moss e Pence (2003), são frutos do projeto da modernidade, que tem na narrativa do Iluminismo o entendimento de que o processo educativo infantil é linear e deve transformar as crianças, que são vasos vazios, em sujeitos independentes e autossuficientes. Esse discurso desconsidera a criança como “sujeito de direitos”, ator social e coprodutora de cultura, pois a preocupação central com a infância não é atendê-la na perspectiva de uma formação integral do sujeito criança, como pertencente a uma categoria social própria, com suas singularidades e peculiaridades.

Em oposição a essa narrativa construída pela modernidade sobre a infância, que afirma uma representação de criança fraca, incapaz, incompleta, dependente, universal e isolada, Dahlberg, Moss e Pence (2003) identificam que “novos olhares” sobre a infância, baseados em

perspectivas pós-modernas e construcionistas, têm surgido na Filosofia, na Sociologia, na Psicologia e na Educação. Essas novas perspectivas têm repensado as crianças e as suas infâncias (quinta concepção) a partir das transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas nas últimas décadas, de modo a considerá-las como coconstrutoras de conhecimento, identidade e cultura.

Nessa perspectiva de conceber a infância, a aprendizagem é compreendida como um processo cooperativo e comunicativo, que coloca a criança no centro desse processo, pois a considera como produtora ativa de conhecimento. Além disso, a criança é reconhecida como membro de uma sociedade complexa; não como um ser inocente, separado do mundo, mas como um sujeito que está neste mundo, sendo influenciado por ele e também o transformando.

Assim como as DCNEI e a BNCC, que atribuem centralidade às crianças nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos com a Educação Infantil, valorizando o protagonismo infantil, as suas produções culturais e autorias, partilhamos de uma concepção de infância que reconhece e valoriza as agências das crianças, considerando-as como atores sociais ativos em seus processos de socialização e desenvolvimento. Essa visão está assentada, em grande parte, nos pressupostos preconizados pela Sociologia da Infância.

Sociologia da Infância: a criança no centro da cena

A Sociologia da Infância concebe as crianças como atores sociais, que devem ter a sua participação social reconhecida. Considera as crianças como fontes importantes para revelar as realidades em que se inserem, bem como autorizadas a formularem conhecimento e produção de saberes sobre si. Para Soares, Sarmento e Tomás (2005, p. 62): “A relutância de muitos investigadores a considerar as crianças como atores sociais e como sujeitos de direitos, determina algumas das dimensões associadas a este grupo social: a invisibilidade e a aфонia”.

Para Sarmento (2013), a centralidade que tem sido dada à criança choca-se com a visão tradicional sobre ela: como um ser em trânsito para a adultez. Os estudos ligados à Sociologia da Infância rechaçam a proposta do adultocentrismo, que tende a enxergar as crianças como seres incompletos e incapazes de fornecer conhecimento acerca de seus mundos de vida.

A Sociologia da Infância analisa e interpreta a infância a partir de sua própria complexidade. Assim, não obstante de ainda carecer dos cuidados dos adultos, busca rever a imagem da criança como um ser vulnerável, cuja necessidade deve ser atendida por meio do olhar dos mais velhos, pois ela é considerada incapaz de elaborar uma produção cultural autoral relevante e que expresse os seus modos de vida.

Estudar a infância como construção social não significa pensar as crianças como um bloco homogêneo, que segue padrões pré-estabelecidos. Montandon (2001) ressalta que há uma pluralidade de infâncias, que necessitam ser contempladas nas pesquisas que focalizam essa categoria geracional. Fatores como classe social, contexto cultural, gênero e etnia são fundamentais para se compreender e abarcar as diferentes realidades em que as crianças estão inseridas.

Quinteiro (2002) alerta que a compreensão das culturas infantis continuará frágil enquanto houver um pensamento de subalternidade das crianças em relação aos adultos. A autora observa que os saberes produzidos não têm permitido conhecer com profundidade como se constituiu a infância como construção cultural. Pelo fato de muitos pesquisadores não considerarem as crianças como “testemunhas confiáveis” e tampouco questionarem os dados obtidos por fontes indiretas, eles não conseguem adentrar nos universos infantis e obter informações relevantes acerca de suas culturas de pares, subjetividades e modos de representarem o mundo.

Esse vácuo na compreensão das culturas infantis se acentua, segundo Quinteiro (2002), nas relações entre crianças e escolas. Considerar as vozes das crianças é fundamental para que elas se tornem sujeitos sociais ativos em seus processos de escolarização e não meros receptáculos da socialização imposta pelos adultos. As vozes das crianças, conforme revelou a pesquisa de Zandomínegue (2018), que buscou auscultar os infantis na construção das práticas pedagógicas da Educação Física em um CMEI de Vitória, se manifestam por meio de diferentes

linguagens: nas enunciações,¹ na linguagem corporal, nos desenhos, nas expressões faciais e, até mesmo, nos atos de não falar e de não fazer.

Sirota (2001) comenta que a emergência da Sociologia da Infância deve trazer consigo a necessidade do despertar para o “ofício de criança” (*métier d’enfant*). Isso significa considerar as crianças como objetos sociológicos que precisam ser levadas a sério. Sirota (2001) relata que o termo “ofício de criança”, surgiu nos escritos de Pauline Kergomard, e se relaciona a uma escola que atenda aos anseios dos infantis. Nesse projeto educacional, haveria uma adequação entre o que a instituição define e o estatuto reservado à criança, tendo em vista a participação, colaboração e definição das diretrizes curriculares.

Muito além da perspectiva que enquadra as crianças como meros repetidores da cultura a que têm acesso, Corsaro (2009) denomina de *reprodução interpretativa* a potência inventiva e inovadora das crianças, que são capazes de produzir novas leituras e interpretações das culturas em que estão inseridas. Esse processo de reprodução interpretativa, como prática criativa e autoral, ocorre no contexto da cultura de pares, que é “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p. 32).

A criança nasce e vive em um mundo objetivado, constituído de valores, regras e crenças praticados nas suas unidades familiares e nos contextos sociais em que está inserida. Apesar disso, os seus processos de socialização não ocorrem de maneira passiva, pois há uma estética da recepção, em que ela imprime a sua subjetividade e identidade nos artefatos culturais que lhes são transmitidos, transformando-os. De acordo com Certeau (2012, p. 41), essas “[...] ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”. Isso pode ser expresso, por exemplo, com o uso inusitado de um objeto, a subversão da regra de uma brincadeira, a transgressão de uma linguagem específica e até questionamento de condutas e estereótipos impostos.

Klippel (2013), ao analisar as relações que as crianças de um CMEI de Vitória estabeleceram como os jogos e brincadeiras propostas pelo professor de Educação Física, constatou que elas não se apropriaram de maneira passiva desses bens culturais, pois, de forma astuciosa e subversiva, imprimiram as suas subjetividades e autorias, aproximando essas atividades lúdicas de seus interesses, expectativas e necessidades. A reprodução interpretativa da cultura pelas crianças, segundo Corsaro (2009), abre espaço para o agir experimental, criativo e autoral, que, por seu turno, favorece o protagonismo e as produções culturais dos infantis.

Redin (2009) ressalta pontos que evidenciam os equívocos dos educadores na relação com as crianças. Para ela, há constantes intervenções dos adultos durante as brincadeiras e nos momentos de interações entre as crianças: “[...] os educadores querem que elas se socializem e, muitas vezes, socializar-se significa evitar conflitos, sentimentos ambíguos e comportamentos que possam sair da ordem” (REDIN, 2009, p. 118). Barbosa (2018) verificou que as “brincadeiras de lutinha” eram constantemente coibidas pelos adultos em um CMEI de Vitória, sob o argumento de que essas ações poderiam machucar alguma criança e estimular a violência entre elas. Contudo, por meio de uma análise mais aprofundada, a autora percebeu que esse tipo de brincadeira é um importante meio de socialização da crianças e, contraditoriamente ao que pensavam os adultos, um fator de “desaceleração” da violência entre elas (DADOUN, 1998).

Para Redin (2009, p. 118) a aproximação ao universo infantil requer “[...] um olhar de revelação que precisa estar aberto à novidade, para os acontecimentos inusitados, que só se torna possível sem as amarras determinadas por saberes e verdades previsíveis”. Martins et al. (2016) analisaram as transformações empreendidas pelas crianças no processo de ensino-aprendizagem da capoeira em um CMEI de Vitória. Os pesquisadores verificaram que, por meio de um olhar atento e sensível às demandas das crianças, o professor de Educação Física foi alterando a maneira inicialmente concebida de ensinar a capoeira, que estava centrada na apropriação dos fundamentos técnicos dessa manifestação cultural. Ele incorporou à sua prática pedagógica, ao atentar-se às pistas e indícios deixados pelos infantis, aspectos lúdicos e simbólicos por eles valorizados, como piques que remetessem à origem da capoeira e brinca-

¹ Para Certeau (2012), enunciação é a fala em ato. Segundo o autor, a análise dessa fala não pode se desvincular do seu contexto de produção.

deiras historiadas que exigiram o emprego dos fundamentos dessa arte-luta.

Como valorizar o protagonismo infantil e as produções culturais das crianças nas mediações pedagógicas com a Educação Infantil? Como reconhecer as autorias das crianças que, em muitos casos, ainda não possuem uma linguagem verbal articulada? Esses são alguns desafios postos aos educadores que buscam reconhecer e dar visibilidade as agências das crianças em suas práticas pedagógicas. Para superar esses desafios, temos dialogado com os Estudos com o Cotidiano (CERTEAU, 1985, 2012), que oferecem subsídios teóricos e metodológicos para identificar e promover o protagonismo das crianças nos cotidianos das instituições infantis.

Os Estudos com o Cotidiano e o protagonismo das crianças na Educação Infantil

Tomás (2017) afirma que, apesar dos avanços nos estudos e nas políticas públicas sobre as crianças, sobretudo no que concerne ao reconhecimento dos seus direitos, ainda há um grande abismo entre o campo das intenções – reconhecimento dos direitos infantis – e o campo das ações – efetivação desses direitos. No que tange à concretização desses direitos no contexto educacional, a autora sinaliza que é necessário “[...] desocultar silêncios (os que resultam por exemplo das hierarquias entre adulto(s)/a(s) e criança(s), entre adultos/as e entre crianças) e combater a exclusão, a opressão e a discriminação das crianças” (TOMÁS, 2017, p. 17).

Ao centrar o seu foco nas práticas ordinárias, os Estudos com o Cotidiano (CERTEAU, 2012) têm contribuído para compreender as racionalidades infantis, enxergando as crianças não pela sua incompletude ou ausências que apresentam face aos adultos, mas pela sua alteridade em relação a eles. Para Finco e Oliveira (2011, p. 72), “[...] as crianças pequenas, com seus corpos e com suas espontaneidades, problematizam e questionam esses modelos centrados no adulto”.

Até mesmo os bebês, considerados seres tão indefesos e dependentes, são capazes de subverter a lógica estabelecida pelos adultos e, por meio de suas práticas, empreenderem outros usos e apropriações aos objetos a eles destinados. Mello et al. (2014), ao analisarem práticas pedagógicas com bebês em um CMEI de Vitória, desenvolvidas por meio de métodos não-diretivos (arranjo de materiais), constataram que crianças de oito meses a um ano e meio de idade se relacionaram com os objetos disponibilizados (móviles, escorregadores, balanços, gangorras, gira-gira etc) de forma autoral e criativa, utilizando-os de maneira diferente da sua função original. Por exemplo, alguns bebês subiram o escorregador pela superfície lisa (prancha), destinada à escorregar, e desceram pela escada.

Para Certeau (1985) as práticas ordinárias são signatárias de três dimensões indissociáveis – a ética, a estética e a polêmica, que denotam as produções culturais das crianças e suas agências, evidenciando que elas não são passivas em seus processos de socialização. A primeira, a dimensão ética, diz respeito a necessidade histórica de existir. Por mais coagida e cooptada que as crianças sejam nos contextos escolares, elas buscarão subterfúgios para fazer valer os seus interesses, necessidades e expectativas, em suma, perseguirão o seu inalienável direito de brincar. Esses meios criativos e autorais de buscar os seus objetivos, que muitas vezes ocorre de maneira astuciosa e subversiva, demarca a dimensão estética das práticas infantis. Por fim, a dimensão polêmica denota conflitos de interesses entre sujeitos que vivenciam relações assimétricas de poder, no caso deste artigo, entre crianças que buscam afirmar as suas racionalidades em contextos educacionais organizados pela lógica adultocêntrica.

Barbosa, Martins e Mello (2017), ao analisarem as brincadeiras infantis em um CMEI de Vitória, verificaram a presença dessas três dimensões da prática na efetivação do desejo das crianças de “brincar de lutinha”. Como esse tipo de brincadeira era proibida, as crianças utilizaram a casinha de bonecas, localizada no parquinho, para vivenciá-la longe do olhar de censura dos adultos. Quando algum adulto aproximava-se da casinha de bonecas, as crianças que ficavam de “vigília” fora da casa avisavam as que estavam dentro e, repentinamente, a brincadeira mudava de foco.

Em diversas orientações pedagógicas e produções acadêmico-científicas destinadas a Educação Infantil é comum depararmos com a seguinte expressão: “é preciso dar voz as crianças”. Contudo, ao considerarmos as três dimensões das práticas cotidianas sinalizadas

por Certeau (ética, estética e polêmica), estamos convictos de que, tão ou mais importante do que «dar voz» às crianças, é preciso dar «ouvidos» a elas. Incessantemente, por meio de diferentes linguagens, sobretudo a corporal, as crianças produzem cultura e afirmam o seu modo peculiar de ser e estar no mundo.

Mas, para que essas diferentes linguagens sejam reconhecidas e valorizadas, é necessário desenvolver um olhar atento e uma escuta sensível para tornar visível, o que se tornou invisível, por excesso de visibilidade (PIRES, 2008). Em outras palavras, é imprescindível desnaturalizar o olhar sobre as crianças que só enxerga nelas fragilidades e ausências, e começar a perceber as potencialidades e possibilidades que elas apresentam para os seus processos de educação, socialização e desenvolvimento. Concordamos com Sarmento (2013, p. 15), quando afirma que é preciso compreender as infâncias “[...] 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 [...]”.

Para compreender as racionalidades infantis, Corsaro (2005) sugere que os adultos mantenham uma postura reativa nas relações que estabelecem com as crianças. Essa postura pressupõe comportamentos menos expansivos e invasivos por parte do adulto, que, ao adentrar o universo infantil, espera que as crianças reajam à sua presença e iniciem as interações com ele. Martins, Scottá e Mello (2016), ao pesquisarem as lógicas e negociações adotadas pelas crianças em suas brincadeiras num CMEI de Vitória, adotaram a postura reativa sugerida por Corsaro (2005) e, por meio dela, conquistaram a confiança e o respeito dos infantis, pois eles perceberam os pesquisadores como “adultos atípicos”, que, apesar do tamanho, não estavam ali para controlá-los ou para impor algo, como geralmente fazem os adultos.

Para encerrar esse tópico sobre concepção de infância, fazemos um alerta: conceber as crianças como sujeito de direitos, ao valorizar o seu protagonismo e as suas autorias nas mediações pedagógicas com a Educação Infantil, não significa eximir os professores de suas funções e responsabilidades docentes. Há uma série de interpretações equivocadas que consideram as crianças nessa perspectiva defendida como autodidatas e a Educação Infantil como um espaço para o “*laissez-faire*” educacional. Não estamos defendendo a troca de uma racionalidade adultocêntrica por uma lógica centrada apenas nas crianças, mas que adultos e crianças, em processos de coautoria e coprodução, possam construir caminhos que valorizem a participação coletiva e colaborativa entre ambos. Nesse sentido, a ação docente é decisiva, pois cabe ao professor potencializar os espaços de participação infantil e organizar arranjos didático-pedagógicos que promovam ações autorais e criativas das crianças, tirando as práticas infantis da clandestinidade e trazendo-as para o centro da cena.

Dinâmica curricular da Educação Infantil e a inserção da Educação Física nesse contexto

No processo histórico de conquista de direitos das crianças no Brasil, a Educação Infantil se constitui como um *espaçotempo* que acolhe as vivências e conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente familiar e no contexto de sua comunidade, articulando-os a sua prática pedagógica. Nesse sentido, por meio da indissociabilidade entre educar e cuidar, a Educação Infantil busca o desenvolvimento integral da criança, bem como diversificar e consolidar novas aprendizagens no que diz respeito a diferentes linguagens e áreas de conhecimento que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, com uma organização curricular que lhe é própria e singular (BRASIL, 2010). Tal organização curricular pressupõe a sistematização de práticas pedagógicas orientadas pelos eixos das interações, linguagens e brincadeiras (BUSS-SIMÃO; FIAMONCINI, 2013).

A dinâmica curricular da Educação Infantil do município de Vitória indica que os modos de agir e interagir com as crianças nos CMEI devem ser pensados a partir das crianças e com as crianças, reconhecendo aí uma das especificidades do trabalho pedagógico no contexto da Educação Infantil (SEME/GEI/PMV, 2006). Embasado no artigo 43 da LBD, o documento norteador do município reitera o entendimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, cujo objetivo é proporcionar o desenvolvimento integral da criança em complementação a ação da família, assim como o de promover a ampliação de suas experiências

e conhecimentos por meio do estímulo de seu interesse pelos processos de transformação da natureza e convivência em sociedade (BRASIL, 2019).

Com base em Certeau (2012), podemos afirmar que a dinâmica curricular da Educação Infantil se constitui para além dos diálogos com os documentos, pois ela também se consolida a partir da ação e do encontro de diferentes sujeitos no cotidiano das instituições. Verificamos que essa dinâmica se configura numa complexidade que envolve o trabalho com crianças a partir da articulação de diferentes profissionais, assim como, da organização da estrutura de atendimento que revela atenção, desde a divisão das turmas, definição dos profissionais à sistematização dos espaços, tempos e rotinas. Nesse contexto, é importante destacar a importância que a rotina representa na dinâmica curricular da Educação Infantil.

De acordo com Barbosa (2006), a rotina pode ser considerada como uma categoria pedagógica que possibilita a organização e desenvolvimento de todo trabalho cotidiano nas instituições, pois viabiliza a concepção de cuidado e educação e ainda sintetiza o projeto pedagógico. Para Barbosa (2006), a rotina não deve ser compreendida como uma organização rígida ou fechada das práticas educativas nos CMEI, mas precisa ser reconhecida como categoria próxima ao cotidiano, ou seja, como um *espaçotempo* fundamental para a vida humana que tanto pode conter a previsão de atividades, que por vezes se repetem e são rotineiras, mas, que acima de tudo, se caracteriza como um *lócus* no qual é possível encontrar o inesperado, a inovação, as adaptações e local para novos acontecimentos.

A dinâmica curricular da Educação Infantil não se constitui de forma disciplinar, focada exclusivamente na transmissão de conteúdos específicos, como ocorre nos Ensinos Fundamental e Médio. Diante disso, pensar na construção de uma perspectiva pedagógica para a Educação Física com a Educação Infantil, significa compreender esse componente curricular como uma prática cultural portadora de conhecimentos que só se justifica se articulada às demais práticas educativas da instituição educadora (VITÓRIA, 2006).

As experiências pedagógicas acumuladas pelos professores de Educação Física, em diálogo com os cotidianos vividos nas instituições de Educação Infantil de Vitória, tem apresentado potentes possibilidades para se pensar uma perspectiva pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil. Essa perspectiva diferencia-se da racionalidade escolar tradicional, que está assentada em uma organização disciplinar desse componente curricular, reconhecendo-o como uma área de conhecimento integrada com as demais áreas que compõem o cotidiano das instituições infantis. Além desse princípio e da concepção que considera a criança como um sujeito de direitos, nosso diálogo com os professores dinamizadores na formação está ancorado nos Temas Infantis de Vitória (TIV). Esses temas fazem parte das diretrizes curriculares para a Educação Infantil do município e buscaram articular as diferentes áreas do conhecimento, linguagens e sujeitos presentes no cotidiano das instituições infantis em torno de um eixo curricular comum.

O exercício de dar visibilidade às práticas pedagógicas construídas por esses professores de Educação Física, em consonância com as propostas legais e curriculares para a Educação Infantil do Município de Vitória, tem nos motivado a pensar na proposição de uma perspectiva pedagógica que supere práticas isoladas e fragmentárias nessa etapa da Educação Básica. Nessa direção, os processos de formação continuada têm se configurado como importantes cenários de produções de saberes e de conhecimentos, provenientes das experiências pedagógicas desenvolvidas com as crianças nos cotidianos dos CMEI.

As experiências pedagógicas dos profissionais da Educação Infantil de Vitória, compartilhadas nas formações continuadas, têm revelado diferentes objetos sob os quais a Educação Física se materializa na rede municipal, são eles: Cultura Corporal de Movimento; Experiências Sociocorporais de Movimento; e as Práticas Socioambientais de Movimento. No caso da Cultura Corporal de Movimento, importa destacar sua diferença quanto à abordagem pedagógica da Cultura Corporal (SOARES et al., 1992), que não foi pensada para atender as especificidades da Educação Infantil.

Entender a Cultura Corporal de Movimento como um objeto da Educação Física, que tematiza diferentes práticas corporais e as considera como patrimônio cultural da humanidade, tem inspirado os professores a propor experiências e vivências nos CMEI. Essas práticas

são ressignificadas com as crianças, por meio de jogos e brincadeiras, e outras possibilidades de vivenciar os esportes, as danças, as lutas, dentre outras manifestações da cultura corporal de movimento são experimentadas de modo a atender as especificidades e interesses das crianças.

Quanto às experiências Sociocorporais de Movimento,² Andrade Filho (2011, p. 138) propõe como abordagem metodológica na Educação Infantil “as experiências de movimento corporal”, compreendida “[...] como ação social, pedagógica, de iniciativa do próprio sujeito criança, ou ainda, como o mais próprio modo de a criança ascender, acontecer e conhecer a realidade pelo seu próprio do ponto de vista” [...].

No que tange às práticas Socioambientais de Ambiental, trata-se de uma perspectiva de trabalho com a educação ambiental, na qual as práticas corporais ocorrem a partir do sensível e na exploração do ambiente natural, com suas árvores, terra batida e materiais oferecidos pela natureza, como galhos, folhas, pedras etc.

Tais apontamentos podem ser observados nos documentos norteadores da Educação Infantil de Vitória e estão presentes nos cotidianos das instituições infantis. Nesse sentido, entendemos que os processos de formação inicial e continuada necessitam problematizar as seguintes dicotomias presentes nas discussões sobre a infância: natureza X cultura; ser X dever; ação X estrutura (PROUT, 2010). Essas problematizações têm sido trabalhadas nas formações continuadas ofertadas por meio da parceria entre a Universidade e a Secretaria Municipal de Educação de Vitória. A formação *com* os profissionais da Educação Infantil e suas práticas vem se constituindo com uma política de formação colaborativa (IBIAPINA, 2008).

Os pressupostos dessas formações estão pautados na escrita como eixo central da formação, na centralidade das práticas e na superação do modelo de produção do conhecimento hierarquizado (da universidade para o cotidiano). A seguir, apresentamos algumas experiências compartilhadas nessas formações e que denotam uma perspectiva integrada de inserção da Educação Física com a Educação Infantil e de valorização e reconhecimento das produções culturais das crianças.

Experiências da Educação Física com a Educação Infantil de Vitória

A opção pelo trabalho com os Temas Infantis de Vitória (TIV) foi uma proposição e demanda da Secretaria Municipal de Educação. Desta forma, houve a necessidade de ampliar o olhar dos profissionais da Educação Infantil sobre esse documento orientador. Os temas elencados contemplaram a “Diversidade e Diferença”, sobretudo nas relações étnico-raciais e de gênero, “Educação Ambiental e Sustentabilidade” e “Mídias e Tecnologias”. Para efeito deste texto, tomamos como referência as produções compartilhadas nas formações continuadas para subsidiar as nossas reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil, pois as experiências articularam os Temas Infantis de Vitória com a concepção de infância e com a dinâmica curricular que vimos discutindo.

Identificamos o objeto “Experiências Socioambiental de Movimento” nas práticas dos professores Rogério Caldeira e André Coelho, que trabalharam a questão da sustentabilidade e da educação ambiental no espaço do quintal, que é a extensão do CMEI Darcy Vargas. Nesse espaço, houve a livre exploração das crianças e também ações mediadas pelos professores. O quintal pode ser considerado um espaço de troca afetiva, de cuidado e de viver uma experiência diferenciada com a natureza. Essa vivência de educação ambiental passa pelo sensível, pelos sentidos, pela experiência corporal e sinestésica, pelas ações construídas entre crianças e os adultos, em um processo de vida compartilhada. Há o convite para experimentar a Educação Física para além da Cultura Corporal de Movimento, pensá-la integrada à Educação Infantil, em diálogo com a cidade e com a natureza, imbricada na ocupação dos espaços públicos e no movimento de formação para o presente, sem perder de vista ações futuras de uma consciência planetária.

2 Experiências de movimentos corporais vividas pelas crianças são necessárias como fontes de ação e realização, possibilidade efetiva de aquisição de um tipo de conhecimento objetivo, estruturante, regulador e revelador das experiências, das ações, da linguagem, da subjetividade, das representações das dimensões reais e virtuais da vida e das condições efetivas de socialização da criança (ANDRADE FILHO, 2013, p. 69).

As experiências dos professores Rogério Caldeira e André Coelho podem ser consideradas únicas na rede. A partir de um processo de ocupação dos locais do CMEI Darcy Vargas, que estavam abandonados, com entulhos e lixos, ocorreu a ressignificação pedagógica desses ambientes. Como sinaliza Certeau (2012), o lugar, que algo externamente orientado se transformou em espaço, que são os lugares praticados. Essa experiência contempla um *meliponário*, o plantio e a preservação de plantas e árvores frutíferas, a convivência com insetos, sapos, lagartixas presentes nesse “quintal”, denominação aplicada a uma área de terra batida, com um coqueiro, um pé de goiaba, amoreira, pitangueira, pé de cajá, mangueira, e algumas plantas, flores e ervas daninhas.

Essa experiência foi ampliada por meio de um projeto que abordou a cultura indígena. As crianças brincaram com folhas de mangueira e fizeram cocar, “penachos”, pintaram seus corpos com tinta natural feita com beterraba, construíram ocas, brincaram com argila e fizeram vários artefatos culturais. Na dinâmica curricular, a culinária indígena inspirou o trabalho colaborativo e foi possível oferecer degustação de frutas, legumes e carnes. As crianças se envolveram no plantio e colheita da mandioca, comeram diferentes pratos com esse alimento e, com isso, trabalhou-se a questão da alimentação saudável. A Educação Física esteve em interface com a Educação Ambiental e a Sustentabilidade mediante brincadeiras não estruturadas, com peteca, lendas, na utilização do barro e madeira (galhos) para produção de brinquedos e exploração do faz de conta.

A professora Erika Schulz convida a pensar a Educação Física pelas parcerias com os demais profissionais da Educação Infantil. As suas ações pedagógicas dialogaram com as diferentes linguagens mediante a ocupação dos espaços do CMEI, por meio do reconhecimento da criança como ator social, que produz cultura nos diferentes momentos da rotina, na relação entre pares e com os adultos. Na literatura, explorou a coletânea “O mundinho” e manteve um diálogo com a arte a partir do projeto “O que cabe no meu mundo”. A Educação Física se fez presente na construção e elaboração de experiências de movimento em circuitos temáticos, na produção de cenários, exploração do faz de conta e da fantasia, brincadeiras com uso de “brinquedos não estruturados”, bambolês e suas várias possibilidades de uso. Certeau (2012) nos diz que a cultura só tem sentido em seus usos, na arte de fazer demonstrada nessa experiência, uma vez que se concretizou a partir do vivido, um fazer com a criança, na relação colaborativa entre os envolvidos. A sustentabilidade esteve presente desde a confecção do brinquedo, pois se pensava o seu uso e o destino que esse material teria ao término da atividade. Valorizou-se o olhar curioso da criança, sua criatividade e inventividade na mediação do adulto.

As questões relativas à sustentabilidade e educação ambiental também foram objetos de reflexão da professora Andreia Reis. Ela apresentou uma proposta pedagógica com brinquedos cantados que tematizam aspectos relacionadas ao meio ambiente, aos animais e aos demais elementos que compõem a dimensão socioambiental, que possibilitam a articulação de diferentes linguagens e o diálogo com a cidade. Cantigas como “Caranguejo não é peixe, caranguejo peixe é” fazem referências aos ambientes naturais e, com isso, potencializam práticas pedagógicas em parques e em outros contextos da cidade, contribuindo para que a educação ocorra na polis.

Sobre a educação em diálogo com a cidade, concordamos com Lopes e Fernandes (2018, p. 210) quando afirmam que “[...] todo espaço geográfico é uma expressão construída na vida e de onde a vida se origina, relação da qual as crianças não estão fora”. Nessa direção, as professoras Rosângela Dias e Miriam Barros apresentaram possibilidades de pensar a Educação Física para além do pequeno espaço do CMEI, expandindo e diversificando as experiências das crianças para a rua, praças, parques urbanos, clubes, Universidade e projetos ambientais. Miriam Barros denomina de “desemparedar” as práticas pedagógicas fora do CMEI e acredita na importância das experiências ao ar livre, de forma que as aulas de Educação Física ocorram com os recursos que a própria natureza oferece (água, terra, restinga, areia). Para além dos ambientes naturais, a professora também defende a necessidade de ocupação de espaços públicos pelas crianças, como teatros, planetário e museus.

Em relação à diversidade étnico-racial, a professora Marina Zancheta compartilhou práticas pedagógicas que exploram elementos da poesia, destacando a importância de conhecer

mos os atravessamentos da cultura afro-brasileira e refletirmos sobre preconceitos presentes na sociedade. Com o poema “Sou negro”, de Solange Trindade, resgatou a história do negro, a importância da sua cultura e as suas influências nas manifestações populares, como o maracatu, o samba, a capoeira e tantos outros artefatos que compõem a nossa identidade cultural. O diálogo com a arte, a dança, a música, o carnaval, as africanidades foram suscitados nesse encontro. A professora apresenta diferentes manifestações culturais, tais como “O boi de Muqui”, “O boi Malhado”, o carnaval e os enredos presentes na cultura capixaba. As crianças, na mediação com os adultos e seus pares, brincam de pique, dançam, correm do boi, usam artefatos culturais, exploram a arte presente nessas manifestações e, assim, ressignificam cultura a partir das relações que estabelecem com ela.

Sobre esse tema, a professora Juliana Almeida valorizou o protagonismo das crianças, destacando a forma como elas participaram ativamente de todo o processo de ensino-aprendizagem. Instigada pelas relações étnico-raciais, ela sistematizou uma experiência pedagógica com os super-heróis negros. A professora articulou diferentes linguagens, por meio de músicas, instrumentos, histórias, pintura, experimentação corporal de movimentos dos heróis (circuitos de aventura e lutas). Ela também trabalhou a questão da ancestralidade e inseriu elementos da capoeira na contextualização das manifestações afro-brasileiras, valorizando a ludicidade e o prazer das crianças durante as experimentações.

Ao sistematizar as suas práticas pedagógicas, a professora Simone Pereira trouxe uma experiência com as brincadeiras indígenas. Ela articulou várias linguagens (cantos, livros e histórias), apontando a necessidade de proporcionar experiências de movimento por meio de diferentes culturas presentes no estado do Espírito Santo. Dessa maneira, as crianças tiveram a oportunidade de aprender sobre as tradições indígenas e de ampliarem os seus conhecimentos sobre essa cultura, considerando o movimento de valorização e respeito à diversidade étnico-racial brasileira.

As experiências das professoras Marina Zancheta, Juliana Almeida e Simone Pereira suscitam reflexões sobre a Educação Física e a diversidade, abrindo possibilidades para o trabalho com saberes oriundos das culturas afro-brasileira e indígenas de maneira contextualizada, pois percebemos que, muitas vezes, nos cotidianos dos CMEI esses temas são abordados de maneira superficial e apenas em momentos isolados, como nas datas comemorativas. Concordamos com Oliveira e Abramowicz (2010, p. 224), quando apontam que: “[...] os professores necessitam escapar da ordem hegemônica produtora de desejos, estéticas, prisioneiros para realizar práticas educativas que acolham e produzam diferença, como estratégia pedagógica”.

Experiências pedagógicas associadas ao subtema gênero, que está inserido na temática Diferença e Diversidade, também foram compartilhadas nas formações continuadas. Esse subtema atravessa o cotidiano e perpassa a dinâmica curricular nos diferentes espaçotempos das instituições infantis. Ora são evidenciados, ora silenciados ou invisibilizados. Sem perder a especificidade da Educação Física e, em diálogo com a dinâmica curricular da Educação Infantil, as professoras Rafaela Fávero e Sandra Izoton trouxeram para as crianças discussões sobre os papéis sociais, estereótipos e comportamentos que seriam esperados para cada gênero. Tencionaram as experiências que envolvem danças, brincadeiras e brinquedos que, reforçados pelas representações que circulam em nossa sociedade, só poderiam ser utilizados e vivenciados apenas por meninos ou por meninas.

Por meio de práticas pedagógicas que problematizaram as questões de gênero, vimos que as crianças podem experimentar situações que visam à desconstrução de estereótipos que reforçam as relações assimétricas de poder entre homens e mulheres. O modelo binário masculino-feminino é apresentado para as crianças em diferentes espaços de convivência, inclusive nas instituições educativas. Esse modelo contribui para perpetuação de preconceitos, verdades intocáveis, nos costumes e nas regras inflexíveis. Contudo, frente às opressões que as crianças vêm sofrendo, meninos e meninas ainda exercitam habilidades mais amplas, experimentam, inventam e criam, nos lembrando que o modo como estão sendo educados pode contribuir para limitar suas iniciativas e suas aspirações, mas também para se tornarem seres humanos mais completos (VIANNA; FINCO, 2009).

Em relação ao tema “Mídias e Tecnologias”, os documentos pedagógicos sinalizam para

que as crianças tenham acesso às tecnologias e que haja a oferta de experiências com diferentes suportes midiáticos. Nessa direção, os professores Marcos Klippel, Priscyla Moreira e Vivianne Cardoso apresentam uma experiência pedagógica que utilizou os *smartphones* como suporte, em que as crianças saíram da condição de consumidores e migraram para o papel de produtores de material audiovisual. Com base no conceito de tecnoator³ (DI FELICE, 2011), os professores desenvolveram o projeto interdisciplinar denominado “Brincando com elementos da natureza: o descanso do brinquedo pronto”. Nesse projeto, houve a produção de animações, construção de cenários e edição de vídeos/curtas feitos pelas crianças por meio de celulares, que foram disponibilizados pelos docentes.

A professora Dayselane Oliveira apresentou uma proposta de trabalho com foco na conscientização da imagem corporal, utilizando como principais ferramentas a luz e o som por meio do equipamento de *Datashow*, explorando um ambiente estimulante que favoreceu a expressão livre e criativa das crianças. Nessa experiência, as crianças tiveram autonomia para criar diferentes movimentos, que foram projetados por meio das sombras, como também brincaram de cinema, encenando pequenos enredos que se materializaram na “tela grande”.

Tais práticas se orientam naquilo que Fantin (2010) pensa sobre a relação entre a tecnologia e a educação, sobretudo, nas possibilidades de favorecer a autoria, a sociabilidade e a interação das crianças, bem como permite aos professores ampliar as possibilidades de ações pedagógicas. As produções elaboradas pelas crianças, muitas vezes fruto da cultura de pares (CORSARO, 2009), revelam seus mundos de vida e suas subjetividades. Essas ações educativas que se utilizam da tecnologia evidenciam, assim, o protagonismo das crianças, favorecendo a participação e a emancipação das mesmas.

Considerações Finais

Neste ensaio, não tivemos a pretensão de apresentar uma proposta única e fechada para a Educação Física desenvolver as suas mediações pedagógicas com a Educação Infantil, pois acreditamos na potência dos currículos produzidos pelos sujeitos nos cotidianos das diferentes culturas escolares. O nosso foco foi problematizar a presença dessa área do conhecimento em uma etapa da Educação Básica que possui uma organização curricular própria, que não se constitui de maneira disciplinar, considerando o protagonismo infantil e as suas agências nas práticas pedagógicas empreendidas nesse contexto.

Mais do que reflexões sobre o que a Educação Física “deveria ser”, trouxemos, para este texto, análises sobre o que a Educação Física “vem sendo” na rede pública de Educação Infantil de Vitória. Sustentados em práticas e em pesquisas, os argumentos aqui defendidos estão ancorados em sólida base empírica, contribuindo para superar a dicotomia entre teoria e prática que historicamente tem caracterizado as relações entre Universidade e escolas de Educação Básica. Falamos, portanto, de um conhecimento encarnado e não de especulações mediadas por teorias distantes do chão da Educação Infantil.

Ao considerarmos que o corpo e o movimento são dimensões constituintes da criança, pelas quais elas constroem as suas experiências no e com o mundo, defendemos a presença de um profissional na Educação Infantil que tenha formação específica sobre a cultura de movimento humano. Sendo assim, não pensamos a presença da Educação Física nesse contexto como disciplina, mas como área de conhecimento, que, em interface com outras áreas do conhecimento, linguagens e sujeitos, tem muito a oferecer para a consolidação de práticas centradas nas experiências das crianças.

Cabe ressaltar que o corpo e movimento não são exclusividades da Educação Física na Educação Infantil. Outras áreas do conhecimento podem e devem trabalhar com essas linguagens em suas mediações pedagógicas. Contudo, majoritariamente, as outras áreas do conhecimento têm se apropriado da linguagem corporal, via jogos e brincadeiras, como estratégia metodológica para atingir determinados fins, como aprender a ler e escrever, estimular o racio-

³ Segundo Massimo Di Felice (2011), a revolução digital trouxe consigo uma maior democratização no uso das tecnologias. Com isso, um número maior de pessoas passou a exercer o papel de construtores de informação. Dessa forma, deixavam de ser sujeitos passivos para, de posse das tecnologias, também atuarem como produtores e divulgadores de conteúdos autorais.

cínio lógico-matemático e as funções psicomotoras (equilíbrio, lateralidade, motricidade fina etc).

Já a Educação Física, devido à natureza epistemológica dos seus objetos de estudo, lida com o corpo e o movimento não apenas como linguagem, mas também como forma de expressão ou como meio para explorar outras aprendizagens. A cultura corporal de movimento é tratada como objeto de ensino-aprendizagem, que precisa ser apropriada e transformada com as crianças para que elas ampliem o seu capital cultural lúdico e possam vivenciar as suas infâncias de maneira plena. Como afirma Freire (2005), tão importante como saber ler e escrever, é saber brincar, dançar e jogar. As experiências Sociocorporais e Socioambientais de Movimento, objetos pelos quais a Educação Física tem materializado as suas práticas com a Educação Infantil em Vitória, também se apresentam como possibilidades potentes para as crianças manifestarem o seu protagonismo e as suas autorias e produções culturais.

Por fim, ressaltamos a necessidade de novos estudos que aprofundem, considerando as dimensões aqui discutidas – concepção de infância e dinâmica curricular, outros aspectos didático-pedagógicos que contribuam para a consolidação de uma perspectiva para a mediação da Educação Física com a Educação Infantil, como concepção de currículo, avaliação, metodologia, interações nos diferentes grupos etários, diálogos com a cidade, espaços e tempos para o planejamento conjunto, dentre outros pontos.

Referências

ANDRADE FILHO, N. F. de. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil**. 2011. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ASSIS, L. C. de. **Por uma perspectiva pedagógica para intervenção da educação física com a educação infantil**. 2015. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

AYOUB, E. Reflexões sobre Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 4, p.53-60, 2001. Disponibilidade em: <http://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139594/134898>. Acesso em: 28 mar. 2020.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, R. F. M. **Hibridismo brincante: um estudo sobre as brincadeiras lúdico agressivas na educação infantil**. 2018. 325 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; DA SILVA MELLO, A. Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. **Movimento**, (Porto Alegre. Online), v. 23, p. 159-170, 2017. Disponibilidade em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115350608012.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.

BORBA, Â. M.; LOPES, J. J. M. **Alan Prout: novas formas de compreender a infância**. In: Revista Educação (Edição Especial Educação) – Cultura e Sociologia da Infância! A Criança em Foco, Editora Seguimento, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. In: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, p.80-101. 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponibilidade em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 10 mai. 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB. 3 vol. 1998.

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

BUSS-SIMÃO, M.; FIAMONCINI, L. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a possibilidade de trabalho com projetos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 297-314, jan./mar. 2013.

CERTEAU, M. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano** (Anais do Encontro). Org. SZMRECSANYI, Maria I. São Paulo: 1985 – FAV/USP – p. 3-19.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2012.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, p. 31-50. 2009.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DADOUN, R. A violência. **Ensaio acerca do homo violens**. Trad. P. Ferreira, C. Carvalho. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Documentação Pedagógica uma prática para a reflexão e para democracia. In: DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DI FELICE, M. As redes e as dimensões tecnocolaborativas do social. In: CARRASCOZA, J. A.; ROCHA, R. M. (Org.). **Consumo midiático e culturas da convergência**. São Paulo: Miró Editorial, 2011, p. 100-127.

FANTIN, M. Um olhar sobre os consumos culturais e os usos das mídias na prática docente. In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL, 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010.

FARIAS, U. S. et al. Análise da produção do conhecimento sobre a educação física na educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, jan./dez., 2019.

FERREIRA, M. C. R. **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

FINCO, D.; OLIVEIRA, F. de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

- FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. 2. Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.
- IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora. 2008.
- KLIPPEL, M. V. **O jogo na educação física da educação infantil: usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- LOPES, J. J. M.; FERNANDES, M. L. B. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 202-211, maio-ago. 2018.
- MARTINS, R. L. D. R. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. 2018. 211 f. Tese (Doutorado). Centro de Educação Física e Desportos. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018.
- MARTINS, R. L. D. R. **O Pibid e a formação docente em educação física para a educação infantil**. 2015. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- MARTINS, R. L. D. R.; TOSTES, L. F.; MELLO, A. S. Educação Infantil e Formação Docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de Educação Física. **Movimento**, v. 24, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2018.
- MARTINS, R. L. R.; SCOTTA, B. A.; MELLO, A. S. Pibid, educação infantil e educação física: práticas pedagógicas centradas nas crianças. **Nuances**, v. 27, p. 46-66, 2016.
- MARTINS, R. L. R.; VENTORIM, S.; LOCATELLI, A. B.; FERREIRA NETO, A.; MELLO, A. S. Experiências formativas da educação física com a educação infantil desenvolvidas no Pibid. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 24, p. 85-99, 2016.
- MELLO, A. S.; RODRIGUES, K. S.; SANTOS, W.; COSTA, F. R.; VOTRE, S. J. Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. **Revista da Educação Física (UEM. Online)**, v. 23, p. 01, 2012. Disponibilidade em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/12684/10465>. Acesso em: 28 mar. 2020.
- MELLO, A. S.; SANTOS, W.; KLIPPEL, M. V.; ROSA, A. D. P.; VOTRE, S. J. Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Online)**, v. 36, p. 467- 484, 2014. Disponibilidade em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v36n2/0101-3289-rbce-36-02-00467.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.
- MELLO, A. S.; SANTOS, W.; RODRIGUES, L. A.; SANTOS, R. S. O protagonismo de pessoas com deficiência intelectual no processo de ensino-aprendizagem da capoeira. **Pensar a Prática (Online)**, v. 17, p. 214-227, 2014.
- MELLO, A. S.; ZANDOMINEGUE, B. A. C.; BARBOSA, R. F. M.; Martins, R. L. D. M.; SANTOS, W. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016.
- MELLO, A.; SANTOS, W. **Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba: CRV, 2012.
- MONTANDON, C. **Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa**. Cad. Pesqui. [online], n.112, pp.33-60, 2001. Disponibilidade em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/>

n112/16100.pdf. Acesso em: 28 mar. 2020.

OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000200010. Acesso em: 28/03/2020.

PIRES, P. A. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: NASSER, A. C. A. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2008.

PROUT, A. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>. Acesso em: 28/03/2020.

QUINTEIRO, J. **Sobre a emergência de uma sociologia da infância**: contribuições para o debate. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 137-162, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10282>. Acesso em: 28/03/2020.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, mai./ago., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>. Acesso em: 28/03/2020.

REDIN, M, M. Crianças e suas culturas singulares. In MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

ROCHA, M. C. **Forma escolar, educação física e educação infantil: (im)pertinência**, 2011. 132 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, 2011.

ROCHA, M. C. Por uma educação física da educação infantil: um relato de experiência acerca da construção de um trabalho integrado no CMEI. **Cadernos de Formação RBCE**. Vol. 6, n. 1, 2015. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2083>. Acesso em: 28/03/2020.

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, p. 13-46. 2013.

SAYÃO, D. T. Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivência**, Florianópolis, v. 11, n. 13, p. 221-238, 1999. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivencia/article/view/14408>. Acesso em: 28/03/2020.

SIROTA, R. Emergência de uma nova sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000100001&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28/03/2020.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, N. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13: 49-64, 2005. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678/1593>. Acesso em: 28/03/2020.

TOMÁS, C. Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 4, n. 1, 2017. Disponibilidade em: <http://orcid.org/0000-0002-9220-964X>. Acesso em: 28 mar. 2020.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 33, p. 265-283, Dec. 2009.

VITÓRIA, Secretaria Municipal de Educação de. **Educação Infantil: um outro olhar**. Gerência de Educação Infantil, Vitória – ES: Multiplicidade, 2006.

ZANDOMÍNEGUE, B. A. C. **As produções culturais das crianças como eixo de articulação curricular da educação física com a educação infantil**. 342 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Vitória/ES, 2018.

Recebido em 29 de março de 2020.

Aceito em 20 de abril de 2020.