

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

MARCOS VINICIUS KLIPPEL

**O JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
USOS E APROPRIAÇÕES EM UM CMEI DE VITÓRIA/ES**

VITÓRIA

2013

MARCOS VINICIUS KLIPPEL

**O JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
USOS E APROPRIAÇÕES EM UM CMEI DE VITÓRIA-ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção de grau de Mestre em Educação Física na Área de Concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.
Orientador: Prof. Dr. André da Silva Mello

**VITÓRIA
2013**

MARCOS VINICIUS KLIPPEL

**O JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
USOS E APROPRIAÇÕES EM UM CMEI DE VITÓRIA-ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção de grau de Mestre em Educação Física na Área de Concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

Aprovada em _____ de março de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA

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

Dr. Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo

Dr. Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo

Para toda a minha a família.
Em especial, para Octaviana,
minha companheira de todas as horas,
que, com seu amor, faz-me *ser*.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Zeli, guerreira e corajosa, que enfrentou todas as dificuldades e me deu os exemplos para seguir a vida.

Ao meu pai (*in memoriam*), personagem que pouco conheci, mas sua memória sempre me orientou.

Aos meus familiares: minha avó, tios e tias, primos e primas, meus irmãos, Fabrício e Demétrius, e a João. Obrigado pelo incentivo e pela acolhida sempre carinhosa.

À minha esposa, Octaviana, pelo amor, dedicação, sinceridade, incentivo e atenção. Sua companhia faz as dificuldades serem mais leves e os problemas mais amenos.

Aos meus enteados, Pedro e Felipe, por fazerem os dias mais alegres e divertidos.

Ao professor André da Silva Mello pelas orientações seguras e pela prestatividade. Obrigado por acreditar neste projeto.

Ao professor Wagner dos Santos e ao professor Rogério Drago por terem aceitado o convite e pelos apontamentos feitos, ainda no processo de qualificação, que permitiram o desenvolvimento do texto.

Aos professores e funcionários do PPGEF/UFES, pessoas que fazem o curso cotidianamente.

Aos colegas do Proteroria pela parceria e incentivo que permitem, ao mesmo tempo, compartilhar problemas e caminhos para resolvê-los.

Aos colegas do CMEI Ocarlina Nunes Andrade, companheiros de todos os dias na escola, com os quais tenho aprendido muito. Obrigado pelo incentivo e apoio.

Aos profissionais do CMEI compartilhado nesta pesquisa pela oportunidade dada para que este estudo fosse realizado.

À Secretaria Municipal de Educação de Vitória pela concessão da licença.

Se fosse fácil achar o caminho das pedras,
tantas pedras no caminho não seriam ruim.
(Outras frequências – Engenheiros do Hawaii)

RESUMO

Analisa os usos e as apropriações que as crianças e a sua professora fazem do jogo, no contexto das aulas de Educação Física, em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES. A matriz teórico-epistemológica adotada preconiza que o jogo é uma manifestação cultural *consumida* de maneira produtiva pelos praticantes do cotidiano escolar, em um processo de *uso* que é fruto das suas *táticas* em frente às *estratégias* que lhes são impostas. Orienta-se pela perspectiva sociológica que concebe as crianças como cidadãos, sujeitos de direitos com categoria social própria, a infância, que produzem culturas e conhecimentos. Utiliza, como pressuposto teórico-metodológico, os *Estudos com o Cotidiano* e, como instrumentos para a produção dos dados, a entrevista semiestruturada, a observação participante, que foi sistematizada em diário de campo, documentos pedagógicos e registros iconográficos. As análises indicam que não há um fio condutor que organiza o planejamento das práticas da professora e demonstram que seus usos e apropriações do jogo ocorrem de maneira incidental e não linear, ora vinculados à Abordagem Desenvolvimentista, ora mais próximos de uma concepção sociológica, que reconhece as crianças como produtoras de cultura, respeitando as suas necessidades geracionais. Com relação aos usos e apropriações das crianças, o trabalho destaca três contextos: a) quando o jogo é a atividade principal da aula, percebe-se um *consumo produtivo* por parte das crianças, em que elas transformam as atividades lúdicas de acordo com os seus interesses e expectativas; b) quando o jogo não é a atividade principal da aula, identificam-se ações *táticas*, em que as crianças criam jogos paralelos ou contextos lúdicos dentro da proposta da docente; e c) nas aulas não diretivas, os usos e apropriações que as crianças fazem do jogo denotam a sua autonomia na produção de culturas e conhecimentos. Quanto à participação das crianças na coconstrução das aulas, identifica contradições que revelam as diversas concepções de infância que perpassam a prática pedagógica compartilhada e possibilidades que valorizam o protagonismo infantil no processo de ensino-aprendizagem da Educação Física na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Infantil. Jogo. Usos e apropriações. Cotidiano escolar.

ABSTRACT

This research study analyzes the uses and appropriations that children and their teacher make of the game, in the context of Physical Education classes, in a Municipal Center for Early Childhood Education at Vitória/ES. The theoretical-epistemological source adopted states that the game is a cultural manifestation productively *consumed* by practitioners of everyday school life, in a process of *use* which is the result of their *tactics* in face of the *strategies* imposed on them. It is guided by the sociological perspective that conceives children, who produce culture and knowledge, as citizens, subjects of rights, having their own social category, childhood. This research relies on *Studies with the Quotidian* as its theoretical-methodological assumption and, as tools for the production of data, it relies on the semi-structured interview, on the participatory observation, which was systematized in a journal, on pedagogical documents as well as on iconographic registers. The analyses indicate that there are no guidelines that organize the planning of teacher practice and show that her uses and appropriations of the game occur in an incidental and non-linear way, sometimes linked to the Developmental Approach, other times closer to a sociological conception, which recognizes children as producers of culture, respecting their generational needs. With respect to children's uses and appropriations, the study highlights three contexts: a) when the game is the main activity of the class, a *productive consumption* by children is perceived, in which they transform play activities according to their interests and expectations, b) when the game is not the main activity of the class, *tactical* actions are identified, in which children create side games or entertaining contexts within the teacher's proposal, and c) in non-directive classes, uses and appropriations that children make of the game denote their autonomy in the production of culture and knowledge. Regarding the participation of children in the co-construction of classes, contradictions that reveal the various conceptions of childhood that go through the shared pedagogical practice and possibilities that value the child leading role in the teaching-learning process of Physical Education in Early Childhood Education are identified.

Keywords: Physical Education. Early Childhood Education. Game. Uses and appropriations. School routine.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1– Pátio externo do CMEI	67
IMAGEM 2 – Pátio interno do CMEI	68
IMAGEM 3 – <i>Hall</i> do CMEI	69
IMAGEM 4 – Professora organizando o jogo Nunca 3	89
IMAGEM 5 – Crianças em jogo paralelo ao jogo do tubarão	91
IMAGEM 6 – Mateus deslizando com o <i>skate</i>	92
IMAGEM 7 – Crianças aguardando sua vez de jogar	95
IMAGEM 8 – Crianças fazendo o apoio invertido na parede	104
IMAGEM 9 – Crianças organizando a dança da cadeira em aula não diretiva	104
IMAGEM 10 – Crianças com os brinquedos trazidos de casa	107
IMAGEM 11 – Grupo 5 em aula não diretiva	109
IMAGEM 12 – Jogos com a casinha e o barco de plástico	110
IMAGEM 13 – Crianças com os dominós de espuma em aula não diretiva	113
IMAGEM 14 – Crianças realizando lutinha em aula não diretiva	115
IMAGEM 15 – A brincadeira do pique-bandeira	120
IMAGEM 16 – Roda de conversa ao final da aula	121
IMAGEM 17 – Materiais que compuseram o circuito: dia 29-08-2011	124
IMAGEM 18 – Crianças brincam no pula-pula: dia 20-10-2011	124
IMAGEM 19 – Ygor se posicionando para iniciar o pique-pega com bola	129
IMAGEM 20 – O jogo do tubarão	130
IMAGEM 21 – Produção de desenho sobre o jogo do tubarão	131
IMAGEM 22 – Desenhos das crianças sobre o jogo tubarão	131

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Bases teóricas dos artigos completos da <i>RBCE</i>	51
QUADRO 2 – Bases teóricas dos artigos completos da <i>Revista Movimento</i>	52
QUADRO 3 – Bases teóricas dos artigos completos da <i>Revista Motriz</i>	52
QUADRO 4 – Bases teóricas do artigo completo da <i>Revista Pensar a Prática</i>	53
QUADRO 5 – Bases teóricas dos artigos completos da <i>Revista da UEM</i>	53
QUADRO 6 – Quadro de horário das aulas de Educação Física	70
QUADRO 7 – Lista das aulas e atividades	79
QUADRO 8 – Jogos desenvolvidos pela professora de Educação Física	84

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

1 APRESENTAÇÃO (E APROXIMAÇÃO) DO OBJETO DE ESTUDO	13
1.1 INTRODUÇÃO	15
1.1.1 Questões norteadoras	18
1.1.2 Objetivos	18
1.2 ITINERÁRIO DA PESQUISA	19

CAPÍTULO II

2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	21
2.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA	22
2.2 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	27

CAPÍTULO III

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	33
---	----

CAPÍTULO IV

4 JOGO, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: MAPEAMENTO EM PERIÓDICOS DA ÁREA	44
4.1 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS ARTIGOS	46
4.1.1 Número de artigos sobre jogo e Educação Física na Educação Infantil	47
4.1.2 Temáticas/áreas relacionadas com o jogo na Educação Física da Educação Infantil	50
4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DO JOGO NOS PERIÓDICOS	54

CAPÍTULO V

5 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	57
5.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O CMEI	61
5.1.1 Caracterização do CMEI	66
5.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CMEI	69

CAPÍTULO VI

6 USOS E APROPRIAÇÕES DO JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA DO CMEI	74
6.1 USOS E APROPRIAÇÕES DO JOGO PELA PROFESSORA	74
6.2 USOS E APROPRIAÇÕES DO JOGO PELAS CRIANÇAS	87
6.2.1 Quando o jogo é a atividade principal da aula	88
6.2.2 Quando o jogo não é a atividade principal da aula	94
6.2.3 Quando não há diretividade da atividade pela professora	102
6.3 JOGO E PROTAGONISMO INFANTIL: POSSIBILIDADES E CONTRADIÇÕES .	118

CAPÍTULO VII

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
-------------------------------------	-----

8 REFERÊNCIAS	138
----------------------------	-----

APÊNDICES	146
------------------------	-----

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com a professora de Educação Física: outubro de 2011	147
--	-----

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com a professora de Educação Física: novembro de 2011	148
---	-----

ANEXOS	149
---------------------	-----

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	150
--	-----

CAPÍTULO I

1 APRESENTAÇÃO (E APROXIMAÇÃO) DO OBJETO DE ESTUDO

Este trabalho tem como objeto de estudo os usos e as apropriações que as crianças e sua professora fazem do jogo e da brincadeira¹ nas aulas de Educação Física em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Vitória/ES.

Como professor de Educação Física, inserido no contexto da Educação Infantil desde 2006, no seu processo de reimplantação² no Sistema Municipal de Educação de Vitória, acompanhamos o desenvolvimento da área com seus percalços políticos e pedagógicos. Políticos, porque, desde a nossa entrada, como uma nova área no currículo da Educação Infantil, buscávamos reconhecimento docente com os mesmos direitos e deveres dos demais professores. Pedagógicos, porque procurávamos orientações didático-metodológicas para atuar e proporcionar uma educação de qualidade às crianças, pois almejávamos novas referências para fundamentar a nossa prática.

Embora muitos avanços tenham acontecido nesses últimos anos, tanto no plano político quanto no pedagógico, ainda percebemos que o fazer docente é cercado de contradições e de divergências entre o prescrito e o praticado. Se, por um lado, houve avanços significativos nos documentos oficiais que tratam da Educação Infantil, colocando-a como primeira etapa da Educação Básica (e obrigatória a partir dos quatro anos de idade), estabelecendo uma concepção de educação, de infância e criança para esse nível de ensino, por outro lado, ainda notamos, tanto na escola onde trabalhamos, como nos encontros e formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória, que são poucas as pesquisas produzidas pela Educação Física que se ocuparam das especificidades da Educação Infantil. Dessa forma, ficamos (eu e meus colegas professores) com restritas referências, com dificuldade teórico-metodológica para fundamentar nossa prática e para atuar nesse espaço/tempo peculiar da Educação Básica, que é a Educação Infantil.

¹ Na Educação Física, temos percebido que não há consenso na utilização desses dois termos e que, muitas vezes, eles são utilizados até mesmo como sinônimos. Kishimoto (2003) também afirma que há uma indiferenciação no emprego desses conceitos e, na tentativa de evitar essa falta de clareza, estabelece que o jogo pode ser tanto o objeto, suporte da brincadeira, quanto a própria brincadeira (conduta lúdica). Embora não seja objetivo deste estudo estabelecer uma delimitação precisa sobre esses conceitos, para uma simplificação, trataremos os dois como sinônimos e daremos preferência ao uso da palavra jogo.

² A Educação Física passou a fazer parte da Educação Infantil no Sistema Municipal de Educação de Vitória em 1991 e permaneceu até 1996, sendo reintroduzida, por concurso público, somente em 2006.

É nesse contexto de contradições e incertezas que nosso interesse sobre a prática docente da Educação Física na Educação Infantil aumenta e, a fim de buscar respostas que nos auxiliassem no trato pedagógico com as crianças, deparamo-nos com a temática do jogo, que nos ajudou a pensar em uma possibilidade de trabalho para/com as crianças.

O jogo, que é uma das principais linguagens das crianças para interagir com o mundo e uma manifestação cultural pela qual elas têm predileção, tem se mostrado, em nosso trabalho pedagógico, como uma temática que desperta a atenção infantil. O trabalho com o jogo nos proporciona lidar com as diferenças nas aulas, possibilita atender às crianças em seus interesses e em suas necessidades, além de viabilizar uma aproximação da Educação Física com a cultura da comunidade escolar (jogos populares/jogos da comunidade escolar).

Apesar de se constituir num caminho possível para nossa prática docente, outro dilema nos ocorreu ao trabalhar com o jogo: a contradição existente entre um argumento pedagógico, que valoriza o jogo como meio para a aprendizagem de saberes instrumentais, voltados para a alfabetização das crianças, e um outro argumento, que concebe a criança como sujeito de direitos e produtora de conhecimento, no qual o jogo se constitui como experiência social e deve ser apreendido e apropriado como patrimônio cultural.

Ao trabalhar com o jogo na escola, por várias vezes, ficamos conflitado com essas diferentes dimensões pedagógicas do jogo e cobrado para que nosso trabalho “ajudasse” na alfabetização das crianças. Essa dimensão instrumental do jogo sempre nos incomodou, pois assume um caráter de “preparação para”, que desconsidera as expectativas das crianças ao lidar com essa manifestação cultural. Essa preocupação com a alfabetização, por vezes, transforma o jogo num mero trabalho escolar, com a preocupação nos resultados.

Em sentido contrário, procuramos trabalhar com o jogo, mesmo quando cobrado em outra vertente pedagógica, para atender às crianças em suas necessidades e interesses, valorizando as suas produções, as improvisações, as ressignificações e reelaborações, que são necessárias para que a participação seja produtiva e adequada às características e peculiaridades da faixa etária. Também percebemos que, mesmo quando procurávamos atingir alguns objetivos “externos ao jogo em si”, as crianças se “preocupavam”, simplesmente, em jogar.

Na intenção de qualificar nossa prática pedagógica e estudar mais sobre o jogo e a Educação Física na Educação Infantil, procuramos um curso de especialização,³ no qual desenvolvemos um trabalho que se desdobrou em algumas publicações e, em seguida, dando continuidade aos nossos estudos e a fim de qualificar nossa intervenção docente, ingressamos no Instituto Proteoria do CEFD/UFES, que possui uma linha de pesquisa sobre Formação Profissional, Currículo e Práticas Pedagógicas em Educação e em Educação Física,⁴ na qual pudemos estudar mais sobre o cotidiano escolar da Educação Física na Educação Infantil.

Nessa aproximação com o Proteoria, alguns conceitos estabelecidos por Certeau (1994) faziam sentido para nossa prática pedagógica. Desde então, passamos a compreender as crianças como *praticantes* do cotidiano escolar, como *consumidoras produtivas* do jogo, que estabelecem *usos e apropriações* peculiares dessa manifestação cultural, e a entender as complexas *relações de força (estratégia e tática)* que são tecidas entre os praticantes do cotidiano escolar.

A fim de avançar nos estudos em nossa intervenção na escola, em 2011, ingressamos no Programa de Pós-Graduação em Educação Física do CEFD/UFES e passamos a estudar o jogo na perspectiva do cotidiano escolar, dando continuidade às indagações advindas do nosso trabalho docente.

1.1 INTRODUÇÃO

A inserção da Educação Física na Educação Infantil vem se ampliando nos últimos anos no Brasil e isso se deve, em grande parte, à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (LDBEN) de 1996, que propugna a Educação Infantil como primeiro nível da Educação Básica, e a Educação Física como componente curricular obrigatório desse nível de ensino (BRASIL, 1996).

³ Curso de Especialização em Educação Física Escolar realizado na Escola de Ensino Superior São Francisco de Assis (Esfa), localizada em Santa Teresa/ES. O título do trabalho de conclusão do curso é *O jogo e suas implicações para a Educação Física na Educação Infantil*. Dentre algumas das publicações, estão: KLIPPEL; COSTA; SANTOS (2010), MELLO et al. (2010) e KLIPPEL; MELLO (2012).

⁴ Dentre alguns trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa sobre a Educação Física na Educação Infantil, podemos citar: NUNES; FERREIRA NETO (2012), MELLO et al. (2010), BERTO; FERREIRA NETO; SCNHEIDER (2008). Para saber mais a respeito, acesse www.proteoria.org.

De acordo com a LDBEN, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A Educação Física, por sua vez, deve estar integrada à proposta pedagógica das escolas (BRASIL, 1996).

Se, por um lado, a Educação Física conquistou, por força da lei, o seu espaço na Educação Infantil, por outro, o desafio posto para essa área do conhecimento na atualidade é de natureza *didático-metodológica* e *teórico-epistemológica* e está circunscrito na efetivação de uma prática pedagógica que considere as especificidades das crianças de zero a cinco anos e as singularidades das instituições de ensino destinadas a elas (SAYÃO, 2002a; MELLO et al., 2012; KLIPPEL; MELLO, 2012; SANTOS et al., 2012).

Em relação à prática pedagógica exercida pela Educação Física na Educação Infantil, Sayão (2002b) alerta para que os professores não reproduzam a concepção de criança como “ser universal”, incompleto, que tem as suas necessidades e os seus interesses supridos pelos adultos. Segundo o sociólogo Manoel Jacinto Sarmiento,⁵ as crianças têm sido representadas na escola, historicamente, por uma tradição que evidencia apenas suas negatividades. Elas são pensadas a partir do que elas não têm, do que elas ainda não podem e do que ainda não são capazes. Esse modo de conceber a infância evidencia uma criança fraca e impotente.

Essas concepções não condizem com as perspectivas assumidas nos documentos oficiais⁶ que orientam a Educação Infantil no País. As propostas pedagógicas norteadoras da prática pedagógica no Brasil incorporaram alguns pressupostos da Sociologia da Infância, movimento que concebe as crianças como sujeitos de direitos e como atores sociais, coprodutoras de cultura e pertencentes a uma categoria social geracional própria, a infância, com necessidades e interesses que lhes são peculiares (SARMENTO, 2008).

Para superar as concepções tradicionais e hegemônicas que se apresentam para a educação da infância e os obstáculos didático-metodológicos encontrados no trabalho pedagógico na Educação Infantil, a Educação Física pode assumir o jogo como uma alternativa para efetivar

⁵ Em palestra proferida no IV Congresso Internacional Cotidiano, na mesa-redonda *Crianças: essas conhecidas tão desconhecidas*, na Universidade Federal Fluminense (UFF), em agosto de 2012.

⁶ LDBEN de 1996 (Lei nº 9394/96), Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (MEC) e documento orientador *Um Outro Olhar*, do Sistema Municipal de Educação de Vitória (PMV).

uma prática docente centrada no protagonismo⁷ da criança, pois, por meio dele, é possível associar as expectativas das crianças com as propostas educativas da escola destinada a essa categoria social geracional.

Ao eleger o jogo para a intervenção pedagógica da Educação Física na Educação Infantil, abre-se a possibilidade de manifestação do agir autônomo e criativo das crianças, além de romper com a racionalidade escolar tradicional, que as concebe como sujeitos incompletos, incapazes, atores passivos de um processo ensino-aprendizagem verticalizado.

Vários autores discutem a inserção do jogo no contexto escolar, alegando que, apesar de seu valor educativo, ele tem sido apropriado, majoritariamente, com a função “utilitarista”, instrumental, como meio para aquisição de conteúdos relacionados com as diferentes disciplinas (FREIRE, 2005; KISHIMOTO, 2003; NEIRA, 2009; SAYÃO, 2002a). Entretanto, Borba (2007) e Corsino (2007), no campo da Educação, e Freire (2005) e Neira (2009), na área da Educação Física, alertam-nos sobre as potencialidades do jogo para o desenvolvimento integral da criança, extrapolando a abordagem dessa manifestação cultural apenas como recurso para aquisição de conteúdos escolares.

Assim, percebemos que, mais do que um meio para ensinar as crianças, o jogo se constitui como uma manifestação cultural a ser aprendida, apreendida e ressignificada para que elas materializem o seu direito de brincar e tenham as suas necessidades geracionais atendidas nas aulas de Educação Física na Educação Infantil.

No processo de ensino-aprendizagem do jogo a partir dos preceitos da Sociologia da Infância, ganham destaque os atores sociais, professores e crianças, que são os *praticantes* do cotidiano escolar (CERTEAU, 1994). Os professores, ao realizarem seu trabalho pedagógico com o jogo, instauram um processo de uso e de apropriação, isto é, um processo de reelaboração e ressignificação, de *consumo* (CERTEAU, 1994), que é fruto das artes de fazer desses praticantes, de seu *saberfazer* docente.

Do mesmo modo, compreendemos que as crianças, ao serem submetidas às atividades de jogo selecionadas por seus professores, não agem segundo o modelo proposto por eles e nem do mesmo modo, pois, como *praticantes*, também estabelecem uma relação de uso e de

⁷ O conceito de protagonismo pressupõe que o sujeito da ação também seja beneficiário dela.

apropriação desse jogo, um *consumo*, análogo ao que ocorre aos professores, mas, provavelmente, diferente em sentido, forma e valor.

Desse modo, ao compreendermos as crianças como praticantes do cotidiano escolar, principalmente quanto à sua relação com o jogo e o jogar nas aulas de Educação Física, estamos dizendo que elas são produtoras de cultura, sujeitos ativos na coconstrução do conhecimento nas aulas. Estamos valorizando suas formas de agir e fazer e possibilitando a elas serem protagonistas na construção desse conhecimento. Neste estudo, portanto, a ideia de protagonismo infantil, proposta por Sarmiento (2008), é associada ao conceito de praticante, estabelecido por Certeau (1994).

1.1.1 Questões Norteadoras

Este trabalho é conduzido pelas seguintes questões:

- a) Quais são os usos e as apropriações que a professora e as crianças fazem do jogo nas aulas da Educação Física na Educação Infantil?
- b) O protagonismo infantil, expresso nos usos e apropriações que as crianças fazem do jogo, é valorizado nas práticas pedagógicas da professora de Educação Física?
- c) Quais são os desafios e as possibilidades para que o protagonismo infantil seja valorizado, por meio do jogo, nas suas aulas de Educação Física na Educação Infantil?

1.1.2 Objetivos

As questões norteadoras geraram os seguintes objetivos para a pesquisa:

- a) compreender, com o cotidiano escolar, como a professora de Educação Física e as crianças usam e se apropriam do jogo em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória;
- b) analisar se o protagonismo infantil, expresso nos usos e apropriações que as crianças fazem do jogo, é valorizado nas práticas pedagógicas da professora; e
- c) discutir as possibilidades e os desafios encontrados no cotidiano escolar para que o protagonismo infantil seja valorizado, por meio do jogo, nas aulas de Educação Física na Educação Infantil.

1.2 ITINERÁRIO DA PESQUISA

Para atingirmos os objetivos propostos, as discussões que fundamentam este estudo foram assim organizadas:

No primeiro capítulo, delimitamos o objeto de estudo, discorremos sobre a nossa relação com esse objeto e a sua contextualização, com uma breve introdução. Indicamos as questões norteadoras, os objetivos derivados dessas questões e apresentamos o itinerário da pesquisa.

Em seguida, no Capítulo 2, *Infância e Educação Infantil*, apresentamos como as concepções de infância foram constituídas ao longo da história e as suas implicações para a educação das crianças.

No Capítulo 3, *A Educação Física na Educação Infantil*, discutimos a inserção dessa disciplina nesse nível da Educação Básica, sinalizando os limites e possibilidades para a atuação pedagógica nesse contexto, considerando as concepções produzidas sobre a infância.

Posteriormente, no Capítulo 4, *Jogo, Educação Física e Educação Infantil: mapeamento em periódicos da área*, analisamos as produções teórico-acadêmicas sobre o jogo, no contexto da Educação Física na Educação Infantil, em cinco dos principais periódicos da Educação Física brasileira, com o objetivo de compreender como o jogo vem sendo abordado, demarcando as principais temáticas que atravessam essa manifestação cultural no âmbito da pesquisa.

No Capítulo 5, *Pressupostos teórico-metodológicos*, apresentamos os pressupostos teóricos e metodológicos que orientaram o trabalho de campo, delimitando a perspectiva de pesquisa com o Cotidiano escolar. Discutimos, também, os princípios que fundamentaram a pesquisa, assim como nossas primeiras aproximações com o Centro Municipal de Educação Infantil em que o estudo foi desenvolvido de forma colaborativa.

No Capítulo 6, *Usos e apropriações do jogo na Educação Física do CMEI*, analisamos os usos e as apropriações que a professora de Educação Física e as crianças fizeram do jogo, no contexto compartilhado, à luz dos dados produzidos durante nosso mergulho no CMEI e dos pressupostos teóricos assumidos.

No Capítulo 7, *Considerações finais*, retomamos as questões centrais da pesquisa, em diálogo com os objetivos propostos, a fim de indicar novas possibilidades de reflexão e de estudo sobre a temática.

CAPÍTULO II

2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo da história, as sociedades estabeleceram diferentes modos de conceber as crianças e as suas infâncias, criando representações de que elas não são iguais aos adultos e, por isso, devem ser tratadas de forma diferenciada. As concepções com as quais as sociedades operavam, e ainda operam, distinguem-se em vários aspectos, dentre eles, o tempo de duração da infância, as características que diferenciam adultos de crianças e a importância atribuída a essas diferenças.

Philippe Ariès, com sua obra *História social da criança e da família*, com a primeira edição datada de 1962, é um marco nos estudos sobre a infância. Entretanto, os desdobramentos do seu trabalho geram mais dúvidas do que certezas. Como exemplo, alguns autores discordam da sua afirmação de que, até o fim do século XVII, existia ausência do *sentimento de infância* para a humanidade (KUHLMANN, 1998; HEYWOOD, 2004). Os críticos de Ariès defendem que a infância é uma construção social e, nessa perspectiva, a ideia de uma criança invisível para a sociedade, sem valor nem importância, é fruto de uma limitada interpretação dos fatos sociais.

Estudos posteriores ao de Ariès contestaram algumas de suas afirmações, demonstrando as transformações que ocorreram com as representações sobre o papel das crianças nas sociedades ao longo dos séculos e, conseqüentemente, nas concepções sobre a infância. Esses estudos apontam para um desenvolvimento não linear do pensamento sobre a infância, de modo que as concepções elaboradas pelas sociedades para representá-las se sobrepõem, se alternam ou, ainda que contraditórias, coexistem no mesmo período histórico. Dessa forma, é mais prudente pensar em fluxos e refluxos sobre as concepções da infância, que são influenciadas pelas condições socioculturais, políticas e econômicas, como pelo pensamento científico predominante em diferentes períodos históricos.

As diferentes concepções de infância também foram fortemente influenciadas pela configuração das sociedades urbano-industriais e pela crença de que a ciência traria o progresso social. No bojo dessas transformações, as instituições de assistência e de Educação Infantil começaram a se estabelecer no final do século XVIII, encontrando melhores

condições para sua implementação na segunda metade do século XIX, simultaneamente ao processo de expansão do ensino elementar no cenário internacional. No Brasil, o processo de surgimento das instituições destinadas à infância é correlato ao movimento ocorrido no cenário internacional e, no que diz respeito aos seus objetivos, elas assumem uma conotação autoritária com as classes populares, pois acreditavam que “[...] os homens de ciência seriam os detentores da verdade, capazes de efetuar a distribuição social sob controle, na perspectiva da melhoria da raça e do cultivo do nacionalismo” (KUHLMANN, 1998, p. 27).

Neste capítulo, analisamos as diferentes concepções de infância historicamente formuladas, apontando os seus desdobramentos para as práticas educativas destinadas às crianças. Relacionamos essas concepções com os paradigmas científicos em voga nas épocas analisadas. Em seguida, traçamos um panorama sobre as concepções de infância e o desenvolvimento da Educação Infantil, apontando os desdobramentos para a educação da pequena infância no Brasil e, por fim, discutimos a concepção de criança e infância na perspectiva da Sociologia da Infância, trazendo para o debate um movimento que concebe as crianças como sujeitos de direitos, atores sociais ativos, com protagonismo, que são produtoras de conhecimento e cultura, procurando dar “vez” e “voz” às crianças na escola, ou seja, ouvir e atender a seus anseios, suas necessidades, expectativas e interesses.

2.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

Segundo Ariès (2006), foi a partir do século XVII que a sociedade começou a se preocupar com a infância, entretanto, para Heywood (2004) e Kuhlmann (1998), essa preocupação não pode ser datada, pois não tem um corte temporal preciso. Afirmam os autores que é inconcebível considerar a ausência ou a presença de um sentimento de infância em um dado momento da História. Esses autores julgam mais produtivo considerar que, em diferentes tempos e lugares, coexistiram diferentes concepções de infância, pois a sua história se move por linhas sinuosas e os debates sobre as crianças assumem formas cíclicas e não lineares. Kuhlmann (1998, p. 17) identifica duas dimensões com as quais a sociedade tem operado para conceber a infância:

[...] há dois grandes setores da história da infância, compostos pela história social da infância – que estuda as suas condições de vida, as instituições, as práticas de controle, a família, a escola, a alimentação, os jogos, a vida material e social; e o segundo, envolvendo os aspectos mais diretamente ligados ao imaginário, que trata de colher as mutações que intervêm na história das mentalidades em relação ao

fenômeno infância, as diversas atitudes que se externam nos documentos, como as obras de arte, as reflexões filosóficas e pedagógicas, etc. [...] esses dois aspectos não podem mais ser trabalhados isoladamente. Torna-se necessário caminhar em direção a um entrelaçamento da história social com a do imaginário.

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*. Esse entendimento decorre de uma visão etapista, na qual a metáfora é a “subida da escada”, uma jornada de aquisição de habilidades, cumprimento de estágios e de progressiva autonomia, que torna a infância a base de um progresso bem-sucedido para uma vida posterior. Nessa concepção, a criança inicia a vida sem nada e a partir de nada, como uma *tabula rasa*. É a criança de Locke, que passa por um processo de reprodução dos valores sociais já determinados, para se adaptar às demandas do ensino obrigatório posterior. Essa concepção tem despertado o interesse dos líderes políticos e empresariais, pois vê a infância como a preparação para a vida social adulta. Nesse sentido, a infância torna-se terreno fértil para a expansão do mercado e do consumo (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

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* (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Para os autores, essa concepção preconiza que existe um componente inato na criança, que tende a buscar a virtude, a verdade e a beleza, entretanto a sociedade perversa corrompe esses valores com os quais todas as crianças nascem. Essa é a criança de Rousseau e os desdobramentos dessa concepção geram nos adultos um desejo de protegê-las do mundo violento, opressivo e explorador.

Uma terceira concepção, relacionada com as duas anteriores, revela uma *criança universal*, cujo desenvolvimento é visto como um processo biologicamente determinado, que segue leis gerais (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Essa é a criança de Piaget, pois sua teoria tem sido influente para a afirmação dessa concepção, que defende a ideia de uma criança mais natural do que social. Nessa perspectiva, fortemente influenciado pela Medicina e pela Biologia, o comportamento infantil é universal e passa por etapas fixas, no processo de desenvolvimento, que estão associadas à idade cronológica. O enfoque na individualidade e na avaliação da criança (psicológica, motora, afetiva etc.), de forma descontextualizada, segundo os autores, é uma das implicações pedagógicas dessa concepção.

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 casa, um cuidado alternativo, não familiar, deve ser proporcionado às crianças para que seus pais estejam à disposição do mercado de trabalho. Nesse sentido, o Estado, a iniciativa privada e outros órgãos de atenção social investiram no cuidado da infância, entretanto, de acordo com os autores, isso não ocorreu com foco nas especificidades e necessidades das crianças, mas como uma abordagem baseada na lógica do custo-benefício para manter uma “força de trabalho estável e qualificada”.

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, autossuficientes e cidadãos livres. Essa metanarrativa 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, mas propõe a existência de uma infância que deve ser preenchida pela lógica adultocêntrica, de forma pragmática, ou seja, devem ser preparadas as crianças para a idade adulta.

Em oposição a essa narrativa *moderna* sobre a infância, que produz uma representação de criança fraca, incapaz, incompleta, dependente, universal e isolada, Dahlberg, Moss e Pence (2003) identificam que novas concepções sobre a infância, baseadas nas 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* (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

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 coconstrutora ativa do 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, como ele, incorpora-o e é influenciado por ele. Entretanto, ela também o influencia e constrói significados a partir dele, não de forma universal, pois cada criança tem a sua infância, que é histórica e socialmente localizada. Isso nos faz refletir sobre as diferentes infâncias, compostas de muitos relacionamentos e atravessamentos, em que, tanto o lar (com os cuidados familiares), como as instituições infantis, têm papéis importantes, complementares e diferentes a desempenhar no processo de atendimento/desenvolvimento das crianças.

Essas concepções não foram construídas linearmente, uma após a outra, em um processo de evolução histórica, por isso, Heywood (2004) acredita que a forma de conceber a infância não possui marcações temporais, mas é determinada por fluxos e refluxos que aconteceram ao longo da história.

Para além das concepções descritas, Heywood (2004) destaca quatro temas na história cultural da infância que têm permeado as discussões sobre as crianças desde a Antiguidade. O primeiro está associado à *impureza/inocência* da infância. Já no século IV, com Santo Agostinho, a criança era considerada um ser social que merecia atenção, pois já se encontrava em pecado e deveria ser batizada para que pudesse ser remida. Essa representação prevalece até o século XII, quando surge uma perspectiva oposta à impureza da criança. Na Reforma Protestante do século XVI, a criança passa a ser representada como um ser inocente, puro, que é corrompido pela sociedade. *Emílio*, de Rousseau, discute a forma como o meio social afeta a inocência das crianças, transformando-as em adultos impuros. Nota-se, nesse primeiro tema, uma forte conotação religiosa, que explicita o papel da Igreja na forma de representar a infância (HEYWOOD, 2004).

Outro tema, que produziu impactos sociais sobre a forma de representar a criança é a discussão entre *inato/adquirido* no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil (HEYWOOD, 2004). Desde os séculos XII, moralistas consideravam que as diferenças individuais, provenientes da condição de classe social e de gênero, influenciariam a criação das crianças e que essas diferenças, em última instância, eram determinadas hereditariamente. A partir do Renascimento, gradativamente, aumenta a importância sobre o adquirido, ou seja, sobre aquilo que o meio proporciona para o desenvolvimento das crianças. Assim, as classes

sociais mais abastadas começaram a investir na educação de seus filhos como um processo que deve ser conduzido, ao invés de esperar por seu “desabrochar” natural. Entretanto, os pressupostos científicos em voga nos séculos XIX e XX contestaram o viés ambientalista presente no imaginário social e reafirmaram a prerrogativa da natureza hereditária no processo de desenvolvimento da inteligência.

Para Heywood (2004), essa mudança de representação trouxe implicações para as práticas pedagógicas, já que as crianças poderiam ser classificadas em uma escala de *quoeficiente de inteligência* (QI). Com base nessa escala, alguns intelectuais chegaram a afirmar que uma educação mais elaborada seria desperdiçada com os grupos sociais que têm a inteligência limitada pelas condições genéticas. Essa perspectiva deu margem à construção da ideologia das aptidões naturais, baseada no pensamento positivista e neopositivista na Educação, que primava pela quantificação da sociedade e da aprendizagem, a fim de estabelecer leis universais para os processos pedagógicos. A objetividade e o empirismo eram a base científica dessa perspectiva pedagógica, que não considerava a dimensão sociocultural nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos pela escola.

O tema *independência/dependência* da criança também permeia várias concepções de infância (HEYWOOD, 2004). Os pensadores medievais do século XII concebiam a criança como um adulto em formação e enfatizavam a necessidade de ela aprender, desde cedo, um ofício, no intuito de desvinculá-la da família brevemente e torná-la independente. De acordo com Heywood (2004), nos séculos XVI e XVII, a criança, considerada frágil e vulnerável, era supervisionada pelos adultos e afastada das mazelas do mundo. Distante da insalubridade dos locais de trabalho, a sua sexualidade deveria ser reprimida e o seu tempo de educação nas escolas prolongado.

Ser independente ou não significava deixar de ser criança, portanto inserir-se na sociedade como os adultos, assumindo comportamentos, hábitos e atitudes dessa categoria social. Já no século XIX, esperava-se das crianças com sete anos que elas comessem a ajudar nas tarefas de casa, na fazenda ou no ateliê. A expectativa era que elas crescessem rápido, trabalhassem e tivessem a sua independência.⁸ Também durante o século XIX e início do XX, o dilema entre

⁸ O pensamento racionalista de Descartes (1596-1650), que fundou uma civilização que hipervalorizou a racionalidade e o trabalho, em detrimento de outros modos de viver, foi também responsável por essa diferenciação entre dependência e independência da criança (TIRIBA, 2001).

independência/dependência se fez presente na medida em que as fábricas e indústrias passaram a contar com as crianças em seu quadro de operários, que ganhavam salários, apesar da oposição dos camponeses e da classe média a respeito da independência infantil precoce (HEYWOOD, 2004).

O quarto tema, que perpassa pela história cultural da infância, segundo Heywood (2004), está associado à *idade/gênero*, isto é, ao modo como se definia como a palavra criança era empregada. Durante a Idade Média, o termo criança se referia, na maioria das vezes, aos meninos, já que as meninas eram praticamente invisíveis na literatura desse período. As primeiras distinções entre adultos e crianças remetem ao século XVII, em que a imagem dos meninos é representada por um vestuário específico, diferente dos adultos, entretanto as meninas ainda aparecem com vestidos semelhantes ao de mulheres maduras. Em relação à distinção entre meninos e meninas na Inglaterra Vitoriana, as orientações sobre o vestuário, a alimentação e os exercícios para as crianças minimizavam as diferenças entre os sexos (HEYWOOD, 2004).

A natureza contraditória das ideias sobre as crianças, seus ciclos, fluxos e refluxos mostra que as mudanças sobre as diferentes concepções de infância têm implicações de diversas ordens, políticas, religiosas, científicas e econômicas, mas sobretudo educacionais. É o que veremos a seguir.

2.2 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

As diferentes concepções sobre a infância e seus desdobramentos no campo da educação das crianças foram alvo de preocupações de vários intelectuais na Idade Média, como sacerdotes da Igreja Católica e do mundo árabe. Segundo Heywood (2004), nos períodos medieval e moderno, a educação das crianças começava na família, com a instrução religiosa e moral, e também com a transmissão de conhecimentos relacionados com o cotidiano familiar, como fazer remédios de ervas, cavalgar, caçar, prever o tempo ou, ainda, menos frequente, o ensino da leitura e da escrita.

A partir do século XIX, com o surgimento das instituições dedicadas à infância, os objetivos educacionais passam a se configurar em função das demandas socioculturais desse período. Para Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 87):

As instituições dedicadas à primeira infância são socialmente construídas. Elas não têm características inerentes, qualidades essenciais, nem propósitos necessários. Para que elas servem, a questão do seu papel e do seu propósito, não são auto-evidentes. Elas são o que nós, ‘como uma comunidade de agentes humanos’, fazemos delas.

No Brasil, o surgimento das instituições dedicadas à infância foi influenciado pelo cenário internacional. As modificações no pensamento e no atendimento à infância, ocorridas na Europa e nos Estados Unidos, chegaram ao País provocando inúmeras mudanças no trato com as crianças. Para Kuhlmann (1998, p. 77), a instalação de instituições de assistência à infância no Brasil foi o “[...] resultado da articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, em torno de três influências básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa”.

No final do século XIX, surge no Brasil a ideia de “jardim de infância”, recebida com entusiasmo pela elite, que não queria seus filhos junto aos dos operários. Segundo Kuhlmann (1998), as principais instituições privadas desse período são: o Colégio Menezes Vieira, do Rio de Janeiro, fundado em 1875, e a Escola Americana, de São Paulo, fundada em 1877. No setor público, destaca-se o jardim de infância anexo à Escola Normal Caetano Campos, fundado em 1896 e destinado a atender à burguesia paulista.

As primeiras instituições públicas sofreram as influências do pensamento *médico-higienista*, movimento que propunha o combate à mortalidade infantil, melhorias nas condições sanitárias, inspeção médico-escolar e a eugenia, manifestações decorrentes do avanço científico nas áreas da Biologia e da Medicina. Também sofreram influência de ordem *jurídico-policial*, com legislações para suprir a demanda por estabelecimentos adequados ao atendimento das crianças, com métodos de correção de desvios de comportamento, provenientes tanto da hereditariedade como também do meio social no qual os pequenos estavam inseridos (a questão do inato/adquirido volta à tona). Esses estabelecimentos eram destinados, prioritariamente, às crianças oriundas das classes populares, que estavam mais “suscetíveis” a comportamentos considerados desviantes. Além dessas influências, a Igreja Católica foi responsável por determinar alguns modos de conceber a infância nessas instituições, principalmente no que diz respeito à implementação de novas políticas assistenciais, que objetivavam manter o *status quo* da sociedade capitalista (KUHLMANN, 1998).

Entretanto, essas influências, apesar de hegemônicas e dominantes nesse período, não foram as únicas exercidas sobre as instituições infantis na primeira metade do século XX. Kuhlmann (1998) também registra a Liga Intelectual *Clarté*, de cunho socialista, preocupada com a formação integral da infância que, segundo ela, estava desamparada pelo Poder Público.

A partir dos anos de 1930, com a aceleração dos processos de industrialização e urbanização no País, manifestam-se elevados graus de nacionalização das políticas sociais. Nesse momento, a criança passa a ser valorizada pelo Estado como um adulto em potencial, matriz do homem forte e produtivo para o mercado de trabalho, principal preocupação do governo brasileiro.

De acordo com Kramer (2003, p. 57),

[...] A causa da criança despertava o interesse de autoridades oficiais e consolidava iniciativas particulares. Num contexto de reforço ao patriotismo e por questões de conciliação políticas foram tomadas medidas burocráticas que influenciaram a conjuntura administrativa e os programas de atendimento à infância. [...] os discursos oficiais têm relacionado permanentemente a assistência médico-pedagógica à criança com o desenvolvimento da nação.

Em decorrência dessa concepção, surgiram diversos órgãos assistenciais para a infância, como o Departamento Nacional da Criança, em 1940; o Serviço de Assistência a Menores, em 1941; a Legião Brasileira de Assistência, em 1942; o Projeto Casulo, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1946; o Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar, em 1953; o Conselho Nacional de Alimentação Escolar, em 1955; a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), em 1964; e o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, em 1972.

Kramer (2003), ao fazer uma análise desses diferentes órgãos criados para atender às crianças no Brasil, a partir da década de 1930, enfatiza que eles se apoiaram em concepções e conceitos limitados de infância. Percebemos, no pensamento da autora, alguns modos básicos com os quais essas agências operavam: a tendência *médico-higienista*, a tendência *individual-assistencialista* e a tendência *judicial-administrativa*.

A tendência *médico-higienista* é observada pelo caráter dos programas e campanhas de vários daqueles órgãos, que propunham o combate à desnutrição, a vacinação e o cuidado com as questões materno-infantis. A tendência *individual-assistencialista* é vista nos programas que

se preocupam com o cuidar das crianças e o fortalecimento dos programas de educação sanitária e de atenção à família, mas considerava a criança de maneira muito isolada do contexto social e cultural. Já a tendência *judicial-administrativa* é observada nas agências que se propuseram a evitar as más influências das ruas e da própria família, com amparo social aos menores infratores, formando “bons brasileiros”, com “espírito patriótico” (KRAMER, 2003).⁹

A segunda metade do século XX é marcada por maiores avanços na Educação Infantil do País. A crescente industrialização e urbanização da sociedade brasileira exigiu a participação feminina no mercado de trabalho, aumentando a demanda por instituições de assistência aos seus filhos. Nesse sentido, aumenta o número de instituições cuja preocupação principal é manter as crianças sob o cuidado de terceiros, para que as famílias, especialmente as mães, possam trabalhar, ignorando as reais necessidades infantis de desenvolvimento e cuidado.

Nos anos de 1970, são difundidas no Brasil teorias que buscam explicar o fracasso escolar pela “privação cultural” das crianças provenientes das camadas populares. Essas teorias vão nortear a Educação Infantil no País, fortalecendo uma visão assistencialista e compensatória de educação. Como afirma Oliveira (2002, p. 109):

[...] conceitos como carência, marginalização cultural e educação compensatória foram então adotados, sem que houvesse uma reflexão crítica mais profunda sobre as raízes estruturais dos problemas sociais. Isso passou a influir também nas decisões de políticas de Educação Infantil.

Para Kramer (2003), a chamada educação compensatória tem suas raízes na própria constituição da educação no País, tendo como pano de fundo uma sociedade que se preocupou, historicamente, com a infância de forma estratificada e fragmentada, desarticulando saúde, educação e assistência social. Na visão da autora,

A fragmentação tem como resultado o fato de que ninguém se responsabiliza pelo problema. Em uma área de atuação, outra área é responsabilizada: a ‘educação’ esbarra nas carências alimentares e nas próprias condições de saúde; a ‘saúde’ proclama a importância de formação de hábitos das famílias; a ‘assistência social’ destaca a necessidade de uma ação educacional... e assim sucessivamente. A precariedade em cada um dos três – saúde, assistência, educação – é apontada como causa, mas ela é, ao contrário, consequência das condições de vida das classes sociais em que estão inseridas as crianças. Essas condições é que determinam os problemas de saúde, nutrição, educação e situação familiar, e não o inverso, como aparece nos discursos oficiais (KRAMER, 2003, p. 87, grifos da autora).

⁹ Uma crítica aos órgãos com tendência judicial-administrativa pode ser vista em Nunes (2005).

Na década de 1980, a Educação Infantil é reivindicada por vários setores da sociedade civil como dever do Estado, que, até então, não havia se comprometido legalmente com essa função. Em 1988, devido à pressão dos movimentos feministas e dos movimentos sociais, a Constituição Federal reconhece a educação em “creches e pré-escolas” como um direito da criança e um dever do Estado, mas ainda com resquícios de uma educação assistencialista e compensatória (OLIVEIRA, 2002).

Na década de 1990, a chegada de novas correntes pedagógicas ao País, como os pressupostos interacionistas de Piaget e de Vygotsky, influenciou a ressignificação da Educação Infantil. As crianças passaram a ser compreendidas como o centro do processo de ensino-aprendizagem e, em decorrência dos debates internacionais, têm os seus direitos assegurados em lei no Brasil. Nessa década, é criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que garantiu mais direitos às crianças; o MEC formula a Política Nacional de Educação Infantil (1994); foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, que incorporou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; foi formulado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), diretriz para o trabalho pedagógico com crianças de zero a seis anos no País, que representou um avanço na concepção de infância, ao incorporar os conceitos de “cuidar e educar” como objetivos da Educação Infantil (OLIVEIRA, 2002; LEITE FILHO, 2001).

A aparente linearidade no desenvolvimento de uma concepção de infância nas instituições de atendimento às crianças no Brasil, passando de um estado de indiferença e exclusão para outro de atenção e autonomia, esconde os fluxos e refluxos das diferentes concepções que coexistem em nossa sociedade, que se manifestam no trabalho (escravo) infantil e em outras formas de violência e exploração contra as crianças. Mais uma vez, como nos alerta Heywood (2004), é mais produtivo pensar que as concepções de infância, mesmo sendo contraditórias, estão presentes simultaneamente nas diferentes agências de socialização da infância.

No que diz respeito às instituições de educação infantil, Tiriba (2001), ao recordar os avanços das últimas décadas no plano dos documentos e dos discursos oficiais, enfatiza também a corresponsabilidade das famílias e das instituições escolares na educação das crianças e afirma a possibilidade de se construir com os pais uma parceria que vislumbre um projeto de educação e de escola: “[...] nessa perspectiva, as famílias deixam de ser uma ‘clientela’ a

quem se oferecem serviços, para serem parceiras na implementação de um projeto que também é seu” (TIRIBA, 2001, p. 75).

Com a mesma intenção, Leite Filho (2001) estabelece 12 proposições¹⁰ para que se efetive, no processo de educação da infância, uma postura comprometida com a concepção de uma criança cidadã, sujeito de direitos e produtora de cultura. Para o autor, apesar do avanço da legislação, a situação da infância no Brasil ainda está longe de ser a ideal, exigindo-se uma nova postura das instituições de Educação Infantil, uma postura que coloque as crianças no centro do processo educativo, com voz e vez, respeitadas em suas produções, capacidades e escolhas, que reconheça o jogo como uma de suas principais linguagens, modo pelo qual ela se expressa, aprende e se desenvolve.

Nesse mesmo sentido, Sarmiento, Fernandes e Tomás (2006), quando abordam a questão da cidadania da infância, argumentam que a Educação Infantil não deve se organizar apenas como uma instituição *para* as crianças, mas precisa ser também uma instituição *das* crianças, na qual elas possam exercer seus direitos e ter suas expectativas e suas necessidades plenamente atendidas. Para os autores,

O que se encontra em causa é, simultaneamente, o mais simples e mais radicalmente comprometedor do trabalho político e pedagógico: a organização das escolas como lugares de afirmação das crianças enquanto alunos que são sujeitos sociais e sujeitos sociais que se desempenham coletivamente na escola como alunos (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2006, p. 157).

Nessa perspectiva, portanto, cabe à Educação Infantil (e à Educação Física nesse contexto) a constituição de um projeto institucional que considere a infância como categoria social geracional e as crianças como atores sociais com protagonismo, cidadãs ativas e participativas, sujeitos de direitos e coprodutoras de cultura e de conhecimento na escola (SARMENTO, 2008).

¹⁰ 1- Educar as crianças com respeito aos seus direitos; 2- dar vez e voz às crianças; 3- reconhecer que as crianças são capazes; 4- permitir que as crianças possam escolher; 5- permitir o relacionamento entre as crianças de idades variadas; 6- conscientizar-se de que o brincar é um direito da criança; 7- valorizar a educação estética; 8- oportunizar espaços variados para o aprendizado; 9- repensar o espaço-tempo da escola; 10- valorizar a produção das crianças; 11- lembrar que as crianças possuem características próprias; 12- considerar que as crianças também são produtoras de cultura.

CAPÍTULO III

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Física foi formalmente inserida na Educação Infantil a partir da LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996), que estabeleceu a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica e a Educação Física como componente curricular obrigatório desse nível de escolarização. Entretanto, de acordo com a referida lei, essa inserção possui algumas ressalvas: no que tange à esfera da Educação Pública, como etapa oferecida pelos municípios, o Ensino Fundamental tem precedência sobre a Educação Infantil (BRASIL, 1996, art. 11, V). Isso significa que esta só será implementada após a universalização e a manutenção adequada daquele.

Outro ponto de conflito diz respeito ao entendimento da Educação Física nessas escolas em que, muitas vezes, o gestor não a vê como disciplina específica, que necessita, portanto, de um professor especialista (professor de Educação Básica III- PEB III), mas como parte do trabalho das professoras¹¹ generalistas (PEB I ou II).

A Educação Física ganhou sua legitimidade na Educação Infantil por força de lei, mas ainda são poucos os municípios que realmente estão universalizando a Educação Infantil e incorporando a Educação Física em seu currículo, como percebemos, por exemplo, nos municípios que compõem a região metropolitana de Vitória.¹²

Sayão (1999), ao discorrer sobre a inserção da Educação Física na Educação Infantil, tendo como referência o ensino no Estado de Santa Catarina, mas ampliando a discussão para o cenário brasileiro, tem a hipótese de que as necessidades mercadológicas fizeram pressão para que essa área do conhecimento fosse incorporada ao currículo da Educação Infantil.

Tenho como hipótese que as necessidades mercadológicas, seja no âmbito da demanda por criação de novos empregos, associada ao desemprego de profissionais qualificadas, seja pela demanda de *marketing* no âmbito do ensino privado, têm, entre outros fatores, exercido uma certa pressão pelo acirramento das mudanças na organização do currículo do ensino público (SAYÃO, 1999, p. 225).

¹¹ Optamos por utilizar o gênero feminino para as professoras regentes, pois percebemos que o magistério da Educação Infantil é formado, em sua maioria, por mulheres.

¹² Dos sete municípios da Região Metropolitana (Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória), sabemos que apenas Vitória inseriu a Educação Física no currículo da Educação Infantil com concurso público específico para esse nível de ensino.

Por outro lado, nossa interpretação sobre a inserção da Educação Física na Educação Infantil, pelo menos no que diz respeito ao município de Vitória (e de certa forma é o que estamos vendo acontecer em outros municípios da Grande Vitória), é de que as necessidades burocráticas/administrativas/jurídicas para atender às demandas de planejamento das professoras regentes de sala influenciaram a introdução desse novo profissional na Educação Infantil, ou seja, as professoras regentes precisavam exercer seu direito pleno de planejar (um terço das horas totais de trabalho semanal deve ser destinado ao planejamento)¹³ e se contemplou esse direito ao inserir a Educação Física (e Artes) na Educação Infantil.

Levamos essa suposição, pois as aulas de Educação Física acontecem nos momentos em que as professoras regentes realizam o seu planejamento, de modo que o horário de planejamento nos CMEIs está associado aos horários de aula de Educação Física (e de Artes). Rodrigues e Figueiredo (2011), ao discutirem sobre o processo de construção da identidade docente de uma professora de Educação Física da Educação Infantil, em Vitória, evidenciam os atravessamentos e tensões que o horário de planejamento provoca no cotidiano escolar. As autoras, ao abordarem a questão da nomenclatura utilizada para designar o professor de Educação Física como professor dinamizador,¹⁴ identificam que

[...] os professores de educação física não gostam desta nomeação, pois os outros sujeitos não os tratam como professores, ou seja, há uma representação diante desta categoria de identificação disponível, como a função de cobrir os momentos de planejamento das professoras regentes, que conflita com as aspirações identitárias dos professores (RODRIGUES; FIGUEIREDO, 2011, p. 76).

Percebe-se, pois, que as aulas de Educação Física na Educação Infantil são ainda confundidas como o momento de planejamento das professoras regentes, reforçando a hipótese descrita.

Portanto, se, por um lado, a Educação Física já conquistou, no plano da legislação, seu espaço no currículo da Educação Infantil, por outro, falta-lhe a universalização e, mais ainda, uma definição *didático-metodológica* e *teórico-epistemológica* que considere as necessidades, interesses e expectativas das crianças ao mesmo tempo em que atenda às singularidades das instituições de ensino infantil.

¹³ A lei do piso estabelece que os professores precisam ter, na sua jornada semanal, tempo específico para o planejamento. Para mais detalhes, ver lei que regulamenta o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica: Lei nº 11.738/2008.

¹⁴ Professor dinamizador é o nome dado pelo edital do concurso público de 2005 para que os professores especialistas (Educação Física e Artes e, posteriormente, Música) contratados para a Educação Infantil não migrassem para o Ensino Fundamental.

No que se refere à prática pedagógica desenvolvida pela Educação Física nas últimas décadas, Sayão (2002b) denuncia que a psicomotricidade vem se constituindo como o paradigma hegemônico que a tem sustentado na Educação Infantil. A autora critica essa forma de intervenção que denomina de “conteúdo entre aspas”, pois entende que a educação psicomotora se fundamenta numa ideia de movimento como suporte para outras aprendizagens, isto é, como base para a alfabetização, além de evidenciar uma concepção de criança universal, que desconsidera as diferenças de gênero, de classe social e culturais.

Na mesma linha de raciocínio, e influenciada pelos estudos de Sayão, para Simão (2005, p. 3),

A historiografia aponta que a Educação Física ao surgir na Educação Infantil, teve como função instrumentalizar o aspecto psicomotor das crianças através de atividades que envolvessem a área motora, o que, supostamente, possibilitaria um maior sucesso na alfabetização, dando suporte às aprendizagens de cunho ‘cognitivo’. Esta perspectiva de Educação Física vinculava-se aos princípios da Educação Infantil de cunho compensatório.

Apesar de os estudos de Sayão estarem contextualizados, principalmente, na década de 1990, percebemos que eles não estão ultrapassados, pois esse modo de operar ainda permanece, como podemos ver em pesquisa recente de Richter e Vaz (2010, p. 66, grifos nossos):

[...] interessa-nos pensar e repensar como a Educação Física se desenvolve nas instituições de atendimento à pequena infância, que, como área disciplinar, deveria ocupar-se de lugares e temas para além daqueles que historicamente demarcaram (e demarcam, ainda) seu *locus* de atuação: a rua, a quadra, o campo, ou, noutros termos, o ensino dos esportes, a recreação ou as **práticas psicomotoras que, no contexto da educação infantil, especialmente no ambiente pesquisado, permanecem vigorando** em sessões semanais sob o domínio dos ponteiros do relógio que anunciam, de forma um tanto arbitrária, os minutos destinados às ‘coisas’ do corpo.

Na busca de outro paradigma que supere a visão de educação psicomotora, a Educação Física tem acumulado várias discussões sobre a sua relação com a infância, com as instituições de Educação Infantil e com as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa etapa de ensino.

Vimos surgir, na primeira década dos anos 2000, um aumento significativo da produção acadêmica sobre a Educação Física na Educação Infantil. Ao tentar superar as lacunas da produção do conhecimento sobre a área, muitos autores têm se preocupado em tratar das relações entre esses dois campos em várias perspectivas, como os trabalhos de Andrade Filho (2006, 2007, 2008, 2011), Araújo e Santos (2007), Ayoub (2001, 2005), Barbosa (2002), Debortoli (2007, 2008), Debortoli, Linhares e Vago (2002), Freitas (2008), Garanhani (2002,

2008), Berto, Ferreira Neto e Schneider (2008), Berto e Schneider (2009), Neira (2008), Sayão (1999, 2002a, 2002b, 2002c), Soares (2002), dentre outros. Observamos em suas produções questões associadas à corporeidade, às questões de gênero, aos conteúdos, à brincadeira e ao jogo, à legitimidade e à legalidade da presença da Educação Física na Educação Infantil, à história da relação entre as áreas, à especificidade da área no trato com o movimento, além de algumas propostas teórico-metodológicas para a implementação da intervenção nesse contexto e na formação de professores para essa etapa de ensino.

Percebemos que, apesar de esses trabalhos serem dedicados a discutir a Educação Física na Educação Infantil, a maioria deles não se empenhou em compreender a prática pedagógica que é desenvolvida nessas instituições, com seus desafios e as suas possibilidades, suas características e especificidades, isto é, observamos que, quando tratam da prática pedagógica, em geral, os trabalhos se reduzem a discutir experiências em Estágio Supervisionado (FREITAS, 2008; SAYÃO, 2002b; SOARES, 2002) ou a fazer uma revisão bibliográfica sobre o assunto, discutindo o que o professor de Educação Física deveria, ou não, fazer na Educação Infantil.

Assim, apesar de haver um corpo acumulado de publicações, a Educação Física da Educação Infantil ainda é uma área incipiente no tocante às pesquisas produzidas no cotidiano escolar e os professores ainda carecem de referências para fundamentar sua prática pedagógica, pois a maioria das pesquisas publicadas não atende às demandas advindas da prática, porque não trata de uma Educação Física que acontece no cotidiano. Elas, em sua maioria, “falam sobre” uma possível Educação Física da Educação Infantil, sugerem possibilidades ou se reportam de um contexto artificial de intervenção, que é o Estágio Supervisionado.

Todavia, devemos reconhecer que, de fato, essa produção teórica é importante, na medida em que a Educação Física na Educação Infantil necessita ser universalizada, ou seja, essa produção acadêmica é fundamental porque se propõe discutir como a Educação Física pode contribuir para a educação das crianças e quais são as possibilidades que a área dispõe para que se efetive uma prática pedagógica de qualidade. No entanto, também a consideramos insuficiente, porque ignora, ou deixa de abordar, que a Educação Física já está presente na Educação Infantil e tem uma produção prática, isto é, que existem professores com uma

atuação que merece ser evidenciada e até mesmo questionada, mas tomando como referência o próprio contexto no qual essa ação pedagógica acontece.

Na tentativa de produzir pesquisas com questões que emergem da prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil, alguns pesquisadores se propuseram investigar o cotidiano dessa intervenção, levantando questões acerca de como ela foi produzida. São pesquisas que procuram evidenciar uma *Educação Física concreta*, conforme destaca Sayão (2002c), ou seja, uma Educação Física que realmente acontece nos estabelecimentos de ensino destinados às crianças pequenas. Podemos citar, por exemplo, os trabalhos publicados recentemente no livro organizado por Mello e Santos (2012): *Educação Física na Educação Infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar*.

A obra apresenta textos coletivos, que procuram congregar trabalhos que são frutos de investigações e de experiências vivenciadas por pesquisadores e professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil (principalmente na cidade de Vitória). Entre suas principais discussões, estão as representações sociais que a área produz na escola, os *saberes-fazeres* praticados no currículo e na formação continuada, as possibilidades e os desafios encontrados na prática pedagógica, a capoeira como tema para o trabalho pedagógico, o trabalho com um Projeto Institucional sobre nutrição e o portfólio como instrumento de sistematização e reflexão da prática pedagógica.

Outras pesquisas sobre a Educação Física no cotidiano da Educação Infantil também foram encontradas em um periódico que aborda textos específicos sobre a Educação Infantil. Trata-se da *Revista Eletrônica Zero-a-Seis*, editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Pequena Infância (Nupein), do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A revista possui uma seção denominada “Relatos” e outra chamada de “Cotidiano”. Destacam-se, na área da Educação Física, os trabalhos de Vieira e Bezerra (2012), que abordam a Educação Física com bebês na Rede Municipal de Florianópolis; o texto de Marchiori (2008), que relata sua experiência com a Educação Física em um CMEI do município de Vitória; os textos de Marchiori, Amaral e Silva (2009) e de Amaral, Silva e Marchiori (2010), que abordam um projeto pedagógico que envolveu a Educação Física e a Arte; além da pesquisa de Silva et al. (2009) sobre a brincadeira na

Educação Infantil com um trabalho em parceria também com a Educação Física no município de Florianópolis.

Essas pesquisas têm o objetivo de produzir conhecimentos sobre a prática dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, mas também produzem referências para que outras práticas sejam fundamentadas em contextos concretos de intervenção. Entretanto, como podemos perceber, são poucos os trabalhos produzidos com a perspectiva de pesquisar o cotidiano escolar e limitados a poucos contextos de investigação e a alguns grupos de pesquisadores/laboratórios de pesquisa.¹⁵

Diante desse cenário incipiente de publicações sobre a Educação Física na Educação Infantil, algumas questões são postas para a área e estão circunscritas na perspectiva de se compreender como ocorrem os processos de ensino-aprendizagem na sua relação com as diferentes concepções de infância e criança. Nesse sentido, perguntamos: quais são os projetos pedagógicos empreendidos e como são produzidas as intervenções nas diferentes faixas etárias que compõem a Educação Infantil? Quais os usos e as apropriações que os professores de Educação Física têm dos conteúdos que trabalham?

No que diz respeito à prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil, possibilidades para superar as concepções tradicionais e reducionistas que incidem sobre a criança e a infância são apresentadas a partir da perspectiva da compreensão das crianças como sujeitos de direitos e produtoras de cultura, como coconstrutoras do processo de ensino-aprendizagem. Kramer (2007), ao analisar o conhecimento teórico disponível sobre a infância, afirma que ainda persiste na atualidade uma concepção universal de infância, pautada nos referências da criança burguesa, que rege as ações desenvolvidas pelos adultos para as crianças e desconsidera suas produções, pois procura silenciar suas manifestações.

No mesmo sentido, Sayão (2002a) denuncia que, ao longo da história, a intervenção da Educação Física na Educação infantil tem se caracterizado por uma perspectiva maturacional, em que as crianças são consideradas sujeitos universais, com o seu desenvolvimento atrelado a etapas fixas de maturação cognitiva e psicológica. Sobre elas incidem ações pedagógicas

¹⁵ O livro de Mello e Santos (2012) trata, principalmente, de pesquisas produzidas no Sistema Municipal de Vitória, e a maioria de seus autores faz parte do grupo de pesquisa Proteoria. Já no que diz respeito às publicações encontradas na *Revista Zero-a-Seis*, a maioria dos trabalhos se refere ao Sistema Municipal de Florianópolis/SC e de Vitória.

pautadas em princípios imutáveis de desenvolvimento, que desconsideram as diferenças socioculturais existentes, da mesma forma que ignoram as potencialidades que essas diferenças podem trazer para a escola.

Historicamente, a escola tem lançado sobre as crianças um olhar que as concebe como seres incompletos e incapazes, que precisam ser “preenchidos” pelos adultos para que possam alcançar sua maturidade. Elas são representadas pela sua negatividade, ou seja, por um conjunto de procedimentos que lhes negam ações, capacidades e autorias sob o argumento de que são incompetentes de pensar e agir por si mesmas. Nesse sentido, elas são sempre um “vir a ser”, constituindo-se como “[...] alvo do tratamento, da orientação ou da ação pedagógica dos mais velhos” (SARMENTO, 2008, p. 19).

Para Sarmiento (2008), a Educação Infantil deve ser compreendida como um espaço e tempo de formação cultural, de aquisição e construção de conhecimentos, que valoriza a criança e os contextos sociais nos quais ela está inserida.

Essa perspectiva de conceber as crianças e suas infâncias traz uma potencialidade para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois elas passam a ter “vez” nas aulas, além de terem sua “voz” ouvida pelos professores, fatores que conduzem a uma diferenciação no processo pedagógico, que passa a reconhecer seus interesses, suas expectativas e necessidades. Nessa nova orientação, as crianças são protagonistas no processo de ensino-aprendizagem e são atendidas em suas singularidades, ou seja, as aulas contemplam “as crianças no plural”, como propõe Sayão (2002b).

Por se tratar de uma área de conhecimento caracterizada como disciplinar, mas presente em um contexto não disciplinar, a Educação Física tem como possibilidade uma “aproximação recíproca” com a Educação Infantil, procurando compreendê-la em toda a sua complexidade, incorporando em suas práticas outros conceitos e outras linguagens que são peculiares dessa etapa de educação e que, à primeira vista, podem parecer estranhos à Educação Física, mas se constituem como próprios da Educação Infantil. A Educação Infantil tem se caracterizado como uma área muito peculiar da Educação Básica, que tem por princípios de atuação profissional o cuidar e o educar (BRASIL, 1998a). Dessa forma, outros *saberes-fazeres* devem se fazer presentes nessa ação pedagógica, como a atenção à higiene, o cuidado e a proteção, o

tempo de sono e descanso, o afeto, a alimentação, além de outras linguagens, como música e artes.

Nesse sentido, apresenta-se para a Educação Física, como uma das possibilidades para realizar seu trabalho pedagógico na Educação Infantil, a instituição de um processo dialógico, no qual esta é incorporada pela Educação Infantil ao mesmo tempo em que a incorpora, isto é, a Educação Física deixa de ser “parte” da Educação Infantil, para compor um todo com essa etapa de ensino.

Sayão (1999) afirma que, quando a Educação Física se fizer presente na Educação Infantil, é preciso que seja garantida uma integração entre os professores, a fim de que o trabalho pedagógico seja qualificado e que este não perca sua continuidade e sua objetividade. A autora ainda pontua que a Educação Física na Educação Infantil precisa ser estudada do ponto de vista do currículo da Educação Infantil “[...] para que se possa perceber, não só aspectos relativos à sua própria constituição, como campo do conhecimento, como também compreender elementos significativos do próprio cotidiano das creches e pré-escolas” (SAYÃO, 1999, p. 226).

Em estudo realizado com o cotidiano de um CMEI de Vitória, Ferreira Neto e Nunes (2012, p. 79) discutem sobre o trabalho coletivo entre os diferentes profissionais que atuam na educação e no cuidado das crianças, problematizando a lógica moderna de organização curricular “[...] que formata os conhecimentos em disciplinas e isola as professoras em seus campos de trabalho”.

Portanto, os professores de Educação Física precisam estabelecer parcerias com as demais professoras, a fim de qualificar a intervenção pedagógica (tanto “dentro” da sala de aula – com as professoras regentes, quanto “fora” da sala – na aula de Educação Física) com um projeto pedagógico integrado que atenda às crianças, concebidas como cidadãs, sujeitos de direitos e produtoras de culturas e conhecimentos.

Ayoub (2001, p. 56) argumenta que, apesar dos riscos de fragmentação do conhecimento que a inserção da Educação Física como uma disciplina composta por um professor especialista pode causar no currículo da Educação Infantil “[...] é possível imaginarmos creches e pré-escolas nas quais profissionais de diferentes áreas de formação trabalhem em **parceria** na

educação e cuidado das crianças”. Além disso, essa parceria estabelecida pelos professores com diversas formações e diferentes formas de atuação permite compartilhar diferentes saberes/fazer docentes para a construção de um projeto educativo também em parceria com as crianças no sentido de valorizar suas experiências, suas expectativas, suas necessidades e seus interesses, colocando-as como protagonistas e coconstrutoras do conhecimento nas aulas.

Com relação à parceria dos professores da Educação Infantil, Sayão (1999, p. 235-236) afirma que, para a realização de um trabalho pedagógico de qualidade, é preciso:

[...] ultrapassar as fronteiras estanques que determinam a especificidade das áreas do conhecimento e abrir o espaço para a troca, a discussão, a integração entre os diferentes profissionais que atuam com as crianças pequenas que, isoladamente, não conseguem construir um trabalho voltado para as ‘reais’ necessidades que exige o mundo infantil, tendo em vista que estas necessidades perpassam uma gama de áreas do conhecimento. Tomando, então, a criança (e suas singularidades) como cidadã e a educação a que tem direito, faz-se necessário construir um currículo que busque, constantemente, a totalidade.

A constituição de um projeto institucional para a escola, dessa forma, oferece mais sentido às vivências das crianças, além de fornecer os elementos para a integração dos professores e das linguagens que cada um deles trabalha, no sentido de buscar a totalidade proposta por Sayão (1999).¹⁶

Na busca por referências para mediar intervenção pedagógica da Educação Física na Educação Infantil, que contemple o protagonismo infantil e a criança como cidadã, produtora de cultura e sujeito de direitos, o jogo, como uma das principais linguagens da criança na infância, constitui-se como alternativa para atender às demandas das crianças, porque possui uma lógica que permite associar os seus interesses, expectativas e necessidades no âmbito escolar, possibilitando um agir autônomo e criativo das crianças.

O trabalho pedagógico com o jogo tanto permite respeitar as diversidades socioculturais, as dimensões éticas e estéticas das crianças, como torna possível o protagonismo infantil nas aulas, rompendo, desse modo, com a lógica tradicional de escola, que privilegia a dimensão cognitiva dos alunos como único modo de conhecimento e o professor como único detentor desse conhecimento, que é “transmitido” aos alunos de forma verticalizada. Além disso, trata-

¹⁶ Algumas escolas do município de Vitória, por exemplo, contam com professores de Educação Física, Artes Visuais, Músicas e algumas também com professores de Teatro. Assim, na forma como estamos propondo, é preciso espaço e parceria para que todos sejam inseridos na proposta pedagógica da escola e também sejam atendidos em suas especificidades.

se de uma manifestação cultural infantil, que é própria do “mundo” da criança, uma de suas principais linguagens e que há muito já foi apropriada pela Educação Física.

Ao considerarmos o jogo como manifestação cultural e como uma das principais linguagens das crianças na infância, buscamos romper com a lógica instrumental e pragmática que incide sobre o trabalho pedagógico com essa manifestação cultural (SAYÃO, 2002a; FREIRE, 2003, 2005; KISHIMOTO, 2003; NEIRA, 2009). Conforme propõe Ayoub (2001), é papel da Educação Física na Educação Infantil proporcionar um modelo de intervenção pedagógica no qual a criança se alfabetize na linguagem corporal.

Além disso, para Freire (2002, p.78), o jogo permite que se “[...] crie um espaço de transição para uma socialização menos traumática” na escola e, no caso específico da Educação Física na Educação Infantil, esse espaço é valioso, principalmente nos primeiros meses da criança na escola, por tratar-se de um ambiente de socialização secundária, longe da família, em meio a vários “estranhos”.

O trabalho pedagógico com o jogo nas aulas de Educação Física na Educação Infantil deve considerar os atores sociais envolvidos nesse processo, isto é, os professores e as crianças, como *praticantes* do cotidiano escolar (CERTEAU, 1994). O trato pedagógico com o jogo está associado à valorização dos modos de agir e fazer desses atores, que, como praticantes, a todo o momento ressignificam e recriam o espaço/tempo da escola, num processo de reinvenção cotidiana, o qual possibilita que diferentes usos e apropriações do jogo sejam materializados tanto pelos professores quanto pelas crianças.

Esse modo de conceber o processo ensino-aprendizagem permite reconhecer que o consumo do jogo nas aulas (consumo dos professores e das crianças) é fruto das artes de fazer cotidianas desses praticantes. Ao reconhecer o fazer cotidiano desses praticantes como fonte de conhecimento, isto é, ao valorizar a ação prática de professores e crianças, como ressignificação, criação e reelaboração do espaço/tempo cotidiano das aulas de Educação Física na Educação infantil, valorizam-se as produções culturais. Nesse sentido, esses praticantes ganham protagonismo, pois passam a ser reconhecidos como atores ativos no processo-ensino aprendizagem.

Nessa perspectiva de se conceber a realidade escolar, professores deixam de ser vistos como mero reprodutores de cultura, ou de técnicas e métodos de ensino, e ganham destaque na construção do processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, as crianças deixam de ser entendidas como reprodutoras da cultura adulta e passam a ser reconhecidas em seu protagonismo e pela sua produção cultural e também deixam de ser compreendidas (como tradicionalmente foram) a partir de suas “negatividades” e de suas “ausências”.

O trabalho pedagógico com o jogo, nessa perspectiva de se compreender a realidade escolar, pode possibilitar uma valorização das formas de agir e fazer de professores e crianças, na medida em que atribui a eles protagonismo social e cultural no fazer e no agir cotidiano de suas práticas na escola.

CAPÍTULO IV

4 JOGO, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: MAPEAMENTO EM PERIÓDICOS¹⁷ DA ÁREA

Este capítulo analisa as produções teórico-acadêmicas sobre o jogo, no contexto da Educação Física na Educação Infantil, em cinco dos principais periódicos da Educação Física brasileira. O objetivo é compreender como o jogo vem sendo abordado, demarcando as principais temáticas que atravessam essa manifestação cultural no âmbito da pesquisa e que, de algum modo, refletem o trabalho pedagógico produzido pela área nesse nível da Educação Básica. Além disso, pretende identificar lacunas que permitem produzir outras/novas pesquisas e avançar no conhecimento.

O papel e o valor do jogo para a Educação Física na Educação Infantil é um assunto que acompanha o próprio processo histórico dessa área do conhecimento. Já no início do século XX, dois artigos foram publicados nas primeiras revistas especializadas da época que tratavam desse assunto: em 1932, a *Revista de Educação Physica* publicou um artigo sobre “Jogos menores” e, em 1933, a *Revista de Educação Física* apresentou um texto que focaliza a Educação Infantil em forma de jogo (MELLO; DAMASCENO, 2011). Dentre as formas de intervenção da Educação Física, o jogo sempre teve presença constante nos principais periódicos, sendo discutido sob diferentes pontos de vista, tratado tanto como conteúdo de ensino, quanto como estratégia metodológica para a intervenção pedagógica.

De acordo com Stumpf (1997), os periódicos se constituem como um dos principais veículos de circulação dos conhecimentos devido à sua propriedade de permanência dos registros e de seu alcance geográfico. Além disso, por meio deles, o conhecimento torna-se passível de ser utilizado pela comunidade acadêmica, impulsionando novas ideias e descobertas.

Na tentativa de evidenciar a publicação e os enfoques dados ao jogo no contexto da Educação Física na Educação Infantil, escolhemos cinco revistas científicas da área da Educação Física,

¹⁷ Os periódicos, de acordo com Stumpf (1997), constituem-se em uma das categorias de publicações editadas em intervalos regulares, constituídas de artigos assinados, sob a direção de um editor, com um plano definido que indica a necessidade de um planejamento prévio e também credibilidade em relação aos dados encontrados nas pesquisas.

com base na avaliação de sua pontuação no sistema Qualis¹⁸ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de 2009-2012.

Os periódicos escolhidos são:

- a) a *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (RBCE), fundada em 1979, editada pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), indexada em indicadores internacionais e reconhecida como B1 no sistema de avaliação Qualis/Capes. Publica artigos originais sobre os diferentes temas que compõem a área de Educação Física/Ciências do Esporte e que espelhem a diversidade e variedade teórica, metodológica, disciplinar, interdisciplinar e geográfica das pesquisas;
- b) a *Revista Movimento* (RM), fundada em 1994, é uma publicação da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e tem por objetivo publicar pesquisas científicas sobre temas relacionados com a Educação Física em interface com as Ciências Humanas e Sociais, em seus aspectos pedagógicos, históricos, políticos e culturais. Possui conceito A2 no sistema de avaliação Qualis/Capes;
- c) a *Revista Motriz*, Revista de Educação Física da Unesp, é um periódico científico trimestral, publicado pelo Departamento de Educação Física do *campus* de Rio Claro da Universidade Estadual Paulista desde 1995. Tem como missão a divulgação da produção científica em Ciências da Motricidade Humana e áreas correlatas, objetivando contribuir com a discussão e desenvolver conhecimentos nessas áreas. A partir de 2007, passou a ser publicado exclusivamente em formato eletrônico, no sistema SEER, e possui, atualmente, avaliação A2 pelo sistema Qualis/Capes;
- d) a *Revista Pensar a Prática*, periódico científico editado sob a responsabilidade institucional da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (UFG), publica artigos associados ao campo acadêmico-profissional da Educação Física. Lançada em 1998, possui avaliação B2 no sistema Qualis/Capes;
- e) a *Revista da Educação Física/UEM*, publicada trimestralmente pelo Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM), foi fundada em 1989 e

¹⁸ O Qualis é um sistema de classificação utilizado pela Capes para avaliação dos programas de pós-graduação e dos veículos de divulgação da produção intelectual. Ver detalhes em: www.capes.gov.br.

tem por objetivo divulgar a produção do conhecimento relacionado com a área da Educação Física. Possui avaliação B2 no sistema Qualis/Capes.

Pela importância e pelo lugar de destaque dessas revistas no cenário nacional, pesquisamos em seus *sites*,¹⁹ nos campos destinados à busca, as produções relacionadas com o jogo, a partir das seguintes palavras-chave: jogo, brincadeira, lúdico, jogar, brincar e também selecionamos, com base nos resumos disponibilizados, os artigos que se associavam ao estudo em questão, pois o tema jogo é polissêmico e foi utilizado por vários autores como metáfora ou mesmo com outros sentidos. A partir da constatação da existência de poucos trabalhos, assim como a visualização de estudos que abordavam o jogo em outros aspectos apontados pelo buscador/descriptor, optamos por fazer uma varredura “artigo por artigo” em cada fascículo de cada revista. Recorremos também ao CD-ROM da RBCE digitalizada²⁰ para a busca por trabalhos anteriores ao ano de 2000, já que o *site* só disponibilizou artigos completos a partir desse ano.

Diante desse banco de dados, discutiremos, nos próximos tópicos, de forma mais sistematizada, os trabalhos que abordam a Educação Física na Educação Infantil e que têm como tema o jogo. Para tanto, construímos algumas categorias para melhor localizar a produção.

4.1 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS ARTIGOS

Em primeiro lugar, salientamos que o recorte temporal utilizado neste levantamento se refere ao primeiro número de cada revista, até o ano de 2012.

Para tanto, construímos uma ficha para cada artigo, a qual informava o título, a referência da publicação, autor(es), o objetivo geral, a tipologia do texto e a metodologia utilizada. A partir dessas fichas, construímos três categorias de análise (número de publicações, temáticas recorrentes e bases teóricas adotadas) que serão discutidas a seguir.

¹⁹ O site da RBCE, da *Revista Movimento*, da *Motriz*, da *Pensar a Prática* e da *Revista da Educação Física da UEM* são, respectivamente:

<http://www.rbceonline.or.br/revista/index.php/RBCE>; <http://seer.ufrgs.br/index.php/movimento>;

<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/index>;

<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/index>; e

<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/index>.

²⁰ CD produzido em comemoração aos 25 anos da Revista, com as publicações de 1979 a 2003.

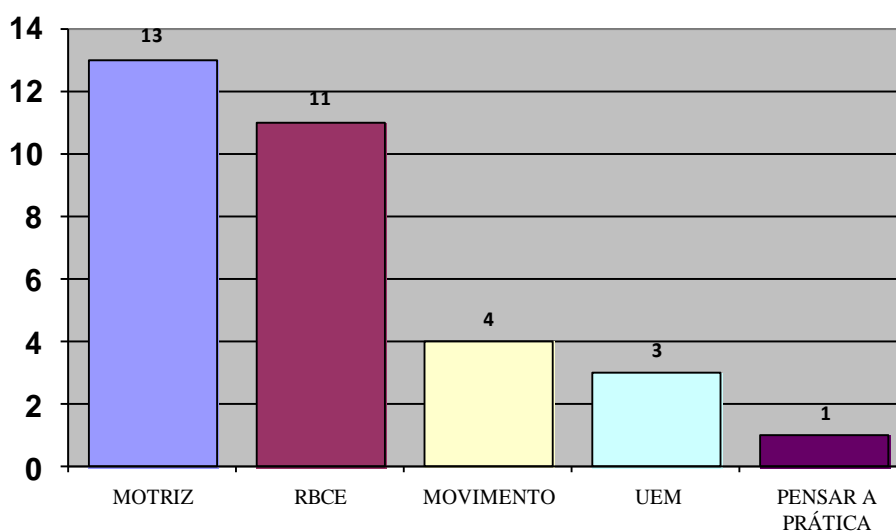
4.1.1 Número de artigos sobre jogo e Educação Física na Educação Infantil

Num primeiro momento, analisamos as edições das revistas, a saber:

- a) *Revista Movimento* (1994 a 2012): 52 fascículos;
- b) *RBCE* (1979 a 2012): 100 fascículos;
- c) *Revista Motriz* (1995 a 2012): 57 fascículos;
- d) *Pensar a Prática* (1998 a 2012): 28 fascículos; e
- e) *Revista da UEM* (1989 a 2012): 44 fascículos.

Após essa análise, selecionando os textos que tratavam do jogo no contexto específico da Educação Física na Educação Infantil. A distribuição do número de artigos, por periódico, pode ser visualizada no Gráfico 1:

Gráfico 1 –Número de publicações, por periódico, sobre o jogo no contexto específico da Educação Física na Educação Infantil



Para uma análise mais detalhada, apresentaremos, a seguir, a Tabela 1, na qual podemos visualizar o número de artigos publicados, por ano, em cada uma das revistas, e, em seguida, faremos as discussões e as relações entre o número de artigos por periódico e por ano de publicação.

Tabela 1– Número de publicações, por ano, em cada periódico, sobre o jogo no contexto específico da Educação Física na Educação Infantil

Ano	Motriz	RBCE	Movimento	UEM	Pensar a Prática	Total
1991	-	1	-			1
1995	-	-	1			1
1999	-	5	-			5
2000				1		1
2001	1	-	-			1
2005	1	-	-	1		2
2006	-	1	-			1
2007	3	-	2			5
2008	2	-	-			2
2009	-	1	-	1	1	3
2010	-	1	1			2
2011	6	1	-	-	-	7
2012	-	1	-	-	-	1
Total	13	11	4	3	1	32

Foram encontrados 32 trabalhos que tratam do jogo na Educação Física da Educação Infantil. A *Motriz* é a revista com o maior número de publicações, 13 artigos, seguida da *RBCE*, com 11, da *Movimento*, com quatro, da *UEM*, com três e, por último, a *Pensar a Prática*, com apenas um artigo.

Percebemos que não há uma linearidade na abordagem do tema pelas revistas (com exceção dos últimos quatro anos na *RBCE*), entretanto, quando olhamos para o total dos trabalhos nos cinco periódicos, notamos um aumento de interesse da área, principalmente, na segunda metade dos anos 2000 (depois de 2005, todos os anos contemplaram o tema). Entre 2005 e 2012, foram publicados 23 textos, que correspondem a quase 72% do total.

Podemos associar esse aumento de interesse à promulgação da LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996) que, ao estabelecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e a Educação Física como componente curricular obrigatório desse nível de ensino, possibilitou um aumento de interesse dessa disciplina naquele contexto escolar. Uma visualização melhor dessa afirmação pode ser obtida ao se verificar que, antes de 1996, foram encontrados apenas dois trabalhos. O mesmo pode ser observado em Mello et al. (2012), pois, em levantamento realizado sobre a produção da Educação Física para a Educação Infantil, até o ano de 2010, encontraram 53 artigos, sendo apenas 12 (cerca de 20%) anteriores à LDBEN de 1996.

No que diz respeito ao número de artigos publicados, percebemos que os anos com os maiores números de textos são 1999, 2007 e 2011, com cinco, cinco e sete trabalhos, respectivamente. No ano de 1999, a *RBCE* foi a única revista a divulgar trabalhos sobre o tema em questão. Esses cinco artigos foram encontrados nos Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), ocorrido em Florianópolis/SC, e publicados na *RBCE* no formato de resumo.

Em 2007, o maior número de publicações é da *Motriz*: são três, dos cinco artigos. Do mesmo modo que na *RBCE*, esses trabalhos foram frutos do III Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física e também foram publicados como resumos, em um suplemento da revista.

No ano de 2011, dos sete artigos, a *Motriz* publicou seis. Esses textos foram apresentados no VII Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e XIII Simpósio Paulista de Educação Física e foram publicados, da mesma forma, como resumos, em outro suplemento da revista.

Nesse sentido, notamos que, dos 32 trabalhos sobre o jogo na Educação Física da Educação Infantil, 18 foram produzidos para congressos e/ou simpósios, representando cerca de 60% do total. Acreditamos que essa forma de publicação, adotada pela *RBCE* e pela *Motriz*, privilegia a produção de estudantes que estão iniciando a carreira docente/acadêmica²¹ e a de professores²² que trabalham no cotidiano escolar que, por meio de seus textos, dão visibilidade às suas práticas pedagógicas.

Considerando os diferentes modos de publicação dos textos adotados pelas revistas, elaboramos a Tabela 2, para uma visualização da classificação desses trabalhos, quanto à sua tipologia, em resumos e em artigos completos.

²¹ Em alguns desses resumos, observamos que as pesquisas foram produzidas por estudantes no contexto de algumas disciplinas do currículos dos cursos de formação em Educação Física.

²² É comum percebermos professores, que trabalham no sistema básico de educação, apresentarem trabalhos em Congressos e Simpósios.

Tabela 2 – Classificação dos textos quanto à tipologia

TIPOLOGIA DOS TEXTOS	Motriz	RBCE	Movimento	UEM	Pensar a Prática	TOTAL
Artigos completos	2	4	4	3	1	14
Resumos	11	7	-	-	-	18
TOTAL	13	11	4	3	1	32

A Tabela 2 demonstra que, dos 32 artigos, apenas 14 foram publicados como artigos completos, originais, formato que permite ao leitor identificar a metodologia e os instrumentos para a produção dos dados, além de evidenciar a análise desses dados e os resultados da pesquisa, e permitir identificar os principais autores citados bem como localizá-los nas referências. O formato de resumo, por sua vez, nem sempre permite a identificação da metodologia, da análise dos dados e dos resultados da pesquisa, além de não dar visibilidade aos autores que fundamentaram a construção do texto. Nesse sentido, mais da metade dos trabalhos (18) não puderam ser investigados com mais profundidade porque foram publicados como resumo.

Para evidenciarmos as produções com mais fidedignidade, optamos por analisar, a partir de agora, apenas os textos completos. No tópico seguinte, focalizaremos as principais temáticas abordadas pelos trabalhos que adotaram o jogo como tema principal.

4.1.2 Temáticas/áreas relacionadas com o jogo na Educação Física da Educação Infantil

Os 14 trabalhos completos tratam dos mais variados assuntos, entretanto percebemos a existência de alguns temas que são recorrentes e elaboramos cinco categorias para classificá-los, como mostra a Tabela 3:

Tabela 3 – Principais temáticas/áreas

TEMÁTICAS PRINCIPAIS	RBCE	Motriz	Movimento	Pensar a Prática	UEM	TOTAL
Aprendizagem/desenvolvimento	3	1	1	-	1	6
Prática pedagógica	-	1	1	1	1	4
Gênero	-	-	1	-	-	1
Preconceito/Inclusão	-	-	1	-	1	2
Mídia	1	-	-	-	-	1
TOTAL	4	2	4	1	3	14

A maioria dos trabalhos se agrupam em duas temáticas principais: Aprendizagem/desenvolvimento infantil, com seis artigos e Prática pedagógica, com quatro. O tema Preconceito/inclusão aparece com dois artigos, Gênero com um e Mídia também com um.

Para discutirmos um pouco mais sobre essas temáticas, elaboramos um quadro para cada revista e explicitamos os autores dos artigos, assim como as bases teóricas utilizadas por eles (metodologia e principais autores).

Quadro 1 – Bases teóricas dos artigos completos da *RBCE*

RBCE				
Autor(es)	Referência	Temática principal	Metodologia	Autores mais citados
SIQUEIRA, I. B.; WIGGERS, I. D; SOUZA, V. P.	v. 34, n. 2, 2012	Mídia	Observação participante	Brougère, Piaget, Betti
PICCOLO, G. M.	v. 31, n. 2, 2010	Aprendizagem e desenvolvimento	Pesquisa bibliográfica	Vygotsky, Elkonin, Leontiev
NASCIMENTO, C. P.; DANTAS, L. E. P. B. T.	v. 31, n. 1, 2009	Aprendizagem e desenvolvimento	Pesquisa bibliográfica	Vygotsky, Leontiev, Coletivo de autores
ANDRADE FILHO, N. F.; SILVA R. L.; FIGUEIREDO, Z. C. C.	v. 27, n. 2, 2006	Aprendizagem e desenvolvimento	Pesquisa bibliográfica	Winnicott, Kishimoto, Ayoub

Dentre as três pesquisas bibliográficas da *RBCE*, a de 2010 analisa o jogo por uma perspectiva histórico-cultural e tem por objetivo aprofundar o conceito de jogo protagonizado como a atividade principal da criança pré-escolar. O texto de 2009 também versa sobre o jogo na perspectiva histórico-cultural e demonstra como o jogo protagonizado pode contribuir para o desenvolvimento da criança, a partir de temas geradores que teriam a função de auxiliar a apropriação da cultura corporal. A última pesquisa, de 2006, trata do jogo como um fenômeno transicional, que alavanca o desenvolvimento da criança com a construção de sua autonomia e identidade. A pesquisa de campo, de 2012, que utilizou a observação participante, buscou compreender a influência da mídia no ambiente escolar para a aquisição da cultura corporal de movimento infantil.

A seguir, apresentamos os artigos encontrados na *Revista Movimento*:

Quadro 2 – Bases teóricas dos artigos completos da *Revista Movimento*

MOVIMENTO				
Autor(es)	Referência	Temática principal	Metodologia	Autores mais citados
PICCOLO, G. M.	v. 16, n. 1, 2010	Inclusão	Pesquisa de campo: diário, filmagem e narrativa	Vygotsky
RUSSO, L. R. C. et. al.	v. 13, n. 2, 2007	Prática pedagógica	Pesquisa de campo: Observação não participante, entrevista, diário e questionário	Vygotsky, Kishimoto, Huizinga, Callois, Marcellino
SILVA, A. M.; DAOLIO, J.	v. 13, n. 1, 2007	Gênero	Pesquisa etnográfica: observação participante, diário e narrativa	Louro
NEGRINE, A.	v. 2, n. 2, 1995	Aprendizagem e desenvolvimento	Pesquisa bibliográfica	Vygotsky

Na *Revista Movimento*, a pesquisa bibliográfica também trata do jogo numa perspectiva histórico-cultural e teve por objetivo fazer uma releitura do jogo em Vygotsky, sob o ponto de vista psicopedagógico. A pesquisa etnográfica aborda as relações de gênero presentes nas brincadeiras das crianças na escola. Já a pesquisa de campo, de 2007, considera a importância do jogo no processo ensino-aprendizagem, entretanto identifica a ausência desse conteúdo na escola, e a pesquisa de campo, de 2010, analisa o preconceito manifestado nos jogos infantis escolares e a consequente exclusão de algumas crianças, provocada por esse sentimento.

Na *Revista Motriz* podemos observar os seguintes trabalhos:

Quadro 3 – Bases teóricas dos artigos completos da *Revista Motriz*

MOTRIZ				
Autor(es)	Referência	Temática principal	Metodologia	Autores mais citados
FREIRE, J. B.; SANTANA, G. M. L.	v. 13, n. 4, 2007	Aprendizagem e desenvolvimento	Pesquisa-ação: Diário de campo e documentos pedagógicos	Vygotsky, Elkonin, Freire
SOUZA, N. C.; LIMA, J. M.	v. 14, n. 4, 2008	Prática pedagógica	Pesquisa-ação-participante: Seminários, diário e documentos	Vygotsky, Leontiev, Mukhina

Na *Motriz*, a pesquisa-ação-participante, de 2008, aborda o jogo como um recurso pedagógico para o professor de Educação Física na Educação Infantil e a pesquisa-ação, de 2007, trata do jogo como elemento para o desenvolvimento da imaginação e para o aprendizado e a vivência de papéis e relações sociais.

A pesquisa encontrada na *Revista Pensar a Prática* pode ser visualizada no Quadro 4:

Quadro 4 – Bases teóricas do artigo completo da *Revista Pensar a Prática*

PENSAR A PRÁTICA				
Autor(es)	Referência	Temática principal	Metodologia	Autores mais citados
CANDREVA, T. et. al.	Volume 12, n.1, 2009	Prática pedagógica	Pesquisa bibliográfica	Freire, Rossetto et al., Piaget.

Na *Pensar a Prática*, a pesquisa bibliográfica teve por objetivo discutir a agressividade na Educação Infantil e o jogo como possibilidade de trabalho com essa questão. Classificamos como prática pedagógica, pois explicita o jogo como uma forma de trabalho, entretanto a pesquisa faz uma revisão de literatura abordando o tema da agressividade como uma metanarrativa, desconsiderando o próprio contexto escolar como fonte de investigação desse discurso e apontando o jogo como o recurso que pode sanar o problema.

A seguir, o Quadro 5 apresenta os artigos da *Revista da UEM*.

Quadro 5 – Bases teóricas dos artigos completos da *Revista da UEM*

UEM				
Autor(es)	Referência	Temática principal	Metodologia	Autores mais citados
RAMALHO, M. H. S.; ZANANDREA, M. F.	v. 16, n. 1, 2005	Preconceito/inclusão	Pesquisa de campo: vídeo	Van De Kooij
ALMEIDA A. C. P. C., SHIGUNOV, V.	v. 11, n. 1, 2000	Aprendizagem e desenvolvimento	Pesquisa bibliográfica	Piaget, Vygotsky
PALMA, M. STOCK, PEREIRA, B., VALENTINI, N. C.	v. 20, n.4, 2009	Prática pedagógica	Pesquisa experimental	Ulrich, Sanders e Graham, Gallahue.

Na *Revista da UEM*, a pesquisa de campo, de 2005, aborda a questão da criança surda no contexto da brincadeira, enfatizando a escola como espaço de aprendizagem e convivência social, de inclusão, que oportuniza a constituição de atividades cada vez mais complexas para o desenvolvimento infantil. A pesquisa bibliográfica, de 2000, trata do jogo como um elemento pedagógico responsável pelo desenvolvimento infantil e enfoca as dimensões criativas e imaginativas dessa atividade, ou seja, submete o jogar ao desenvolvimento da função psicológica da criança. Já a pesquisa experimental, de 2009, investigou a influência de distintos programas de movimento a partir do jogo sobre o desenvolvimento motor e o engajamento das crianças e constatou que crianças que participaram de atividades direcionadas tiveram mais participação e mais ganhos em seu desenvolvimento motor.

Uma questão de ordem mais geral, que atravessa a maioria dos artigos, independente de suas escolhas temáticas e/ou metodológicas, diz respeito às bases teóricas e aos principais autores adotados na produção dos textos: Vygotsky é o autor mais citado, em 8 dos 14 trabalhos. Piaget também aparece em três trabalhos, assim como Leontiev. Elkonin também se apresenta em dois trabalhos, do mesmo modo que Freire, que, inclusive, é autor de um artigo publicado na *Motriz*, em 2007. Desse modo, percebemos uma predominância da discussão sobre jogo na Educação Física da Educação Infantil ancorada nos pressupostos da Psicologia, em especial, com abordagem sócio-histórica.

Um dado que também merece ser destacado diz respeito à autoria dos artigos: dos 14 textos, somente três são assinados por um autor apenas. Dois deles têm o mesmo autor: Piccolo aparece tanto na *RBCE*, quanto na *Movimento* no mesmo ano de 2010.

4.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DO JOGO NOS PERIÓDICOS

Percebemos, nesta breve análise dos trabalhos publicados sobre o jogo no contexto da Educação Física da Educação Infantil, que este ainda é um campo de pesquisa muito incipiente, constituindo-se de poucas produções que se dedicaram a discutir a prática pedagógica e a aula como um espaço/tempo de produção de conhecimento, assim como são poucos os trabalhos que se ocuparam das crianças na sua relação com o jogo. Das 32 publicações encontradas sobre jogo e Educação Física na Educação Infantil, 18 são resumos de trabalhos apresentados em eventos, formato que limita a análise do texto, e apenas 14 são artigos completos.

No que tange aos principais temas dos artigos completos e suas metodologias, encontramos que as pesquisas, em sua maioria, tratam de aprendizagem e de desenvolvimento infantil (6 trabalhos) e da prática pedagógica dos professores (4 trabalhos), entretanto percebemos que, ao focalizar esses dois temas, os estudos o fazem distantes do “chão da escola”: dos seis trabalhos sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, cinco o fizeram por meio de pesquisa bibliográfica e apenas um se ocupou da escola como “ambiente” de estudo (*Revista Motriz* - FREIRE; SANTANA, 2007). Do mesmo modo, encontramos um trabalho que utilizou a pesquisa bibliográfica como modo discutir a prática pedagógica (*Revista Pensar a Prática* - CANDREVA et al., 2009).

Entendemos que essa produção é importante porque amplia a discussão e favorece novos estudos, mas salientamos a carência de pesquisas que se propuseram a compreender a prática pedagógica e a realidade escolar dos professores de Educação Física que trabalham na Educação Infantil, a partir de estudos no contexto direto no qual essas práticas são produzidas. Por isso, também nos chama a atenção que, dos quatro trabalhos que se ocuparam dessa questão (cerca de 30% do total dos artigos completos), apenas três o fizeram no âmbito concreto de intervenção das instituições.

No mesmo sentido, percebemos que, dos dez artigos completos que se ocuparam em pesquisar as crianças (temáticas: aprendizagem e desenvolvimento (6); gênero (1); mídia (1); e preconceito/inclusão (2)), apenas metade o fez por meio de pesquisas nas instituições de atendimento às crianças, e a outra metade foi composta de pesquisas bibliográficas.

Outro ponto de discussão está relacionado com as bases teóricas adotadas pelos artigos. Em sua maioria, os textos utilizaram autores da Psicologia para tratar dos diferentes temas, sejam eles relacionados com os professores (prática pedagógica) sejam com as crianças. Vygotsky foi o autor mais citado.

Portanto, chama-nos a atenção o fato de que, apesar de haver um total de oito artigos completos (60%) que se ocuparam com os professores e as crianças da Educação Infantil, por meio de pesquisas realizadas no cotidiano das instituições (pesquisa ação; pesquisa ação participante; pesquisa de campo; pesquisa experimental; pesquisa etnográfica), esses estudos partiram de outras premissas ao tratarem desses sujeitos e de suas práticas desenvolvidas na escola, em geral, com foco na Psicologia Sócio-Histórica, fazendo-se necessário construir novas/outras pesquisas com professores e crianças da Educação Infantil, para compreender suas práticas, suas formas de agir e suas artes de fazer as aulas de Educação Física e dar visibilidade às suas produções de conhecimento, às suas produções culturais, colocando-os como protagonistas do cotidiano das escolas, pois são eles que fazem a realidade escolar.

Nesse sentido, algumas contribuições da Sociologia da Infância merecem destaque na constituição de pesquisas nas instituições de Educação Infantil, pois concebem as crianças como cidadãs, sujeitos de direitos, produtoras de cultura e conhecimento, que devem ter sua voz considerada na coconstrução dos processos de ensino-aprendizagem, respeitando seus

interesses e necessidades (SARMENTO, 2007; SARMENTO, 2008; SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2006; SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005).

Por fim, gostaríamos de reconhecer a possibilidade de que alguns artigos possam ter escapado à nossa pesquisa, haja vista o grande número de dados investigados nessas cinco revistas (34 anos de publicações da *RBCE*, 19 anos da *Movimento*, 18 anos da *Motriz*, 15 anos da *Pensar a Prática* e 24 anos da *UEM*) que somam 281 fascículos. Porém, o material sistematizado apresenta um panorama das publicações sobre o jogo no contexto da Educação Física na Educação Infantil.

CAPÍTULO V

5 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este capítulo focaliza os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram o trabalho de campo, que fundamentaram a investigação na escola, além de descrever o contexto no qual o estudo foi desenvolvido e os instrumentos e técnicas adotados para a produção dos dados.

Para alcançarmos os objetivos pretendidos nesta pesquisa, optamos por utilizar os *Estudos com o Cotidiano*. Trata-se de uma perspectiva de investigação que valoriza os modos de agir e as *artes de fazer*, ou seja, as práticas cotidianas dos atores sociais, denominados de *praticantes* (CERTEAU, 1994), no caso deste estudo, professores de Educação Física e crianças. Dessa forma, o estudo faz uma ruptura epistemológica, pois potencializa o entendimento da escola como lócus de produção do conhecimento, onde outras/novas ações educativas são produzidas.

Ao assumirmos o cotidiano de uma instituição de Educação Infantil como o contexto colaborativo desta pesquisa, buscamos nos diferenciar de algumas perspectivas teórico-metodológicas que se aproximam da escola a fim de dizer “o que a escola deve ser e fazer”. Em sentido oposto, compreendemos a escola como um espaço/tempo diferenciado, onde/quando outras possibilidades de ação são tecidas, criadas e reelaboradas pelos próprios *praticantes* que lá se encontram, pois são eles que vivenciam a complexidade da realidade cotidiana de suas práticas.

Trata-se, portanto, de buscar uma compreensão da escola e, em nosso caso específico, das aulas de Educação Física da escola de Educação Infantil e reconhecer que os professores, mais do que reprodutores de uma cultura e de um conhecimento hegemônicos, são *produtores* ativos de conhecimentos e culturas. Trata-se, também, de reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e produtoras de cultura, atores sociais que têm protagonismo no processo de construção/apropriação desses conhecimentos e dessas culturas.

Mas, afinal, o que estamos chamando de cotidiano? O cotidiano é apropriado por nós a partir de Certeau (1994). O autor compreende o cotidiano como o lugar da vida do homem comum,

que abarca as questões do dia a dia. Um lugar ordinário, vulgar, trivial e, paradoxalmente, inovador. A perspectiva que fundamenta o cotidiano é aquela que desloca

[...] a atenção do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos para a criação anônima, nascida da prática do desvio no uso desses produtos. [...] é preciso interessar-se não pelos produtos culturais oferecidos no mercado dos bens, mas pelas operações dos seus usuários; é mister ocupar-se com as maneiras diferentes de *marcar* socialmente o desvio operado num dado por uma prática (CERTEAU, 1994, p. 13, grifos do autor).

Diante desse modo de conceber o cotidiano escolar, como espaço de criação e ação coletiva, as possibilidades de *consumo* do jogo nos impõem a difícil tarefa de tentar compreender os *usos* a as *apropriações* que os *praticantes* (professor e crianças) fazem dele e nos colocam um problema: superar os discursos deterministas que procuram dar explicações definitivas “sobre” a realidade escolar. A esse respeito, Pais (2003, p. 30) assim se posiciona:

Em que consiste a perspectiva metodológica do cotidiano? Precisamente em aconchegar-se ao calor da intimidade da compreensão, fugindo das arrepiantes e gélidas explicações que, insensíveis às pluralidades disseminadas do vivido, erguem fronteiras entre os fenômenos.

O autor nos alerta sobre os discursos distanciados da prática, aqueles que falam distantes do espaço-tempo dos acontecimentos cotidianos (da escola). Nesse sentido, chama a atenção para a proximidade do pesquisador com o cotidiano, para a sua proximidade dos atores, os *praticantes*, aqueles que vivem a realidade e a expressam espontaneamente, por *apropriações* e *usos*, por esse consumo produtivo, que só se permitem perceber no tempo presente em que ocorrem, ou seja, nas aulas, e são fruto das artes de fazer desses praticantes em relações complexas.

Só assim, com essa proximidade proporcionada por um mergulho do pesquisador na escola, nas aulas, é possível compreender esse consumo do jogo no cotidiano da Educação Física na Educação Infantil. O consumo, tal como é definido por Certeau (1994), refere-se ao *uso* produtivo daquilo que é imposto. Astúcia. Antidisciplina. O autor afirma que se trata de um *uso* que é disperso e, ao mesmo tempo, silencioso, quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos que lhe são impostos por uma ordem que é dominante.

O consumo produtivo do jogo na Educação Física na Educação Infantil deixa de ser entendido como um elemento de transposição e apropriação mecânica e irrefletida dessa manifestação

cultural nas aulas, que denota passividade por parte de quem o consome (ou seja, quem o pratica). Para além de um consumo puro e simples, professores e crianças desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso do jogo, tornando-se produtores/autores, manipulando as regras que lhe são impostas de uma forma que é, ao mesmo tempo, invisível e também marginal, entretanto deixa as marcas de uma produção que se torna original.

Dessa forma, o consumo do jogo ocorre num contexto de reelaboração e reapropriação, no qual o usuário (tanto o professor como as crianças) ressignifica, produz e inventa suas formas de agir no/com o jogo.

Estudar o cotidiano das aulas de Educação Física na Educação Infantil pressupõe conviver com os sujeitos no dia a dia dessas aulas para que se possa compreender seus modos de fazer e agir, para entender como ocorre esse uso do jogo por parte dos professores e também das crianças, ou seja, compreender suas *táticas*, definidas por Certeau (1994, p. 100) como

A ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. [...] ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva.

Esse modo de agir tático, arte do fraco, depende de um *próprio*, ou seja, um lugar de poder, que pode ser a organização da escola, suas normas, a rotina das aulas, as características do espaço onde essas aulas acontecem, as determinações, tanto da “escola” para o professor como do professor para as crianças, ou mesmo entre as crianças etc. Esse *próprio* é chamado por Certeau (1994, p. 99) de *estratégia*, qualificada como

[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder [...] pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças.

Nesse sentido, pesquisar o cotidiano das aulas de Educação Física na Educação Infantil para poder compreender os usos e as apropriações do jogo pelas práticas significa, inicialmente, entender os professores como consumidores do jogo, praticantes que têm um consumo produtivo desse elemento da cultura, ou seja, vê-los como construtores do processo de ensino-aprendizagem que tem o jogo como eixo central. Nesse consumo, ou melhor, nesse uso, o professor manipula o jogo conforme seus interesses, mas também em função das necessidades

que se apresentam intermitentemente nas aulas, lida também a partir das demandas que as crianças impõem ao processo educativo.

Da mesma forma, é preciso compreender que as crianças, ao se depararem com os jogos propostos pelo professor, não se comportam como meros consumidores passivos. Elas desenvolvem ações, fabricam formas de uso desse jogo proposto, ao manipular os produtos e as regras, apropriando-se do jogo segundo seus interesses ou necessidades, ou mesmo ignorando-o, o que não deixa de ser um modo de expressar seu não uso.

Em suma, poderíamos dizer que as complexas relações de força existentes no cotidiano escolar demarcam um modo de agir tático em função de uma estratégia, no qual o jogo é o produto cultural e o objeto do processo de ensino-aprendizagem que nos interessa na análise dessas complexas relações de forças que se manifestam, também, nas aulas de Educação Física.

Compreendemos, portanto, que o processo de uso e de apropriação do jogo, por parte de seus praticantes, presentes na escola infantil, apresenta esse contexto sob uma nova ótica, como um espaço-tempo de produção do conhecimento, como lugar de construção e inventividade, em que se estabelecem possibilidades de criações individuais e, sobretudo, coletivas. Nessa perspectiva, o professor e as crianças são valorizados na sua condição de protagonistas do processo educativo, assim como conferem autoria e autoridade às suas práticas e produções culturais, fazendo-nos reconhecê-los como autores e atores da vida cotidiana.

Por isso, pesquisar com o cotidiano das aulas de Educação Física Infantil pressupõe valorizar o “vivenciar com” ao invés de “falar de” (SCHNEIDER; BUENO, 2005). É mais fértil produzir do que coletar dados e isso implica, para o pesquisador, fazer parte da aula, ser cúmplice, pois os praticantes, mais do que objetos de análise, são sujeitos protagonistas, atores e também autores das pesquisas (FERRAÇO, 2006; ALVES, 2008).

Nesse sentido, diferentemente de outras perspectivas teórico-metodológicas, propusemo-nos a conceber a escola não como local de reprodução, de incompetência e de falta de conhecimento, mas procuramos potencializar o entendimento da escola como espaço de produção de conhecimento, ambiente de construção e reelaboração de esperança, e vontade de fazer, de criação de alternativas e possibilidades, em que professores e crianças são autores

desse processo, pois, no cotidiano de suas aulas, agem taticamente originando novas formas de utilizar a ordem que lhes é imposta.

Portanto, o que nos interessa na pesquisa com o cotidiano escolar da Educação Física na Educação Infantil são as crianças e os professores, *os praticantes*, são suas formas de enfrentamento do cotidiano, seus modos de uso e suas apropriações do jogo, suas estratégias, mas também suas táticas em frente às estratégias que lhes são impostas. Dessa forma, pretendemos “mergulhar com todos os sentidos”²³ no cotidiano escolar da Educação Física na Educação Infantil para tentar captar o sentido desse cotidiano escolar vivido pelos seus *praticantes*. Entendemos que, nessa perspectiva, mais do que generalizar dados, precisamos qualificar as experiências vividas na escola em toda a sua complexidade.

5.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O CMEI

Para a realização deste estudo, escolhemos um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do Sistema Municipal de Educação de Vitória e, neste, acompanhamos as aulas de uma professora de Educação Física no Grupo 5, formado por crianças de quatro e cinco anos, e no Grupo 6, composto por crianças de cinco e seis anos de idade, durante o segundo semestre de 2011.

O CMEI selecionado para a pesquisa foi alvo de constantes diálogos com o orientador. Procurávamos uma unidade de ensino na qual a Educação Física apresentasse boas práticas no trabalho pedagógico com o jogo e que o assumisse como uma manifestação cultural de destaque no processo de ensino-aprendizagem. Depois de conversarmos com uma equipe da Secretaria Municipal de Educação, restringimos a amostra a alguns possíveis locais para que se efetivasse a pesquisa e, em virtude de outros acontecimentos nas unidades previamente selecionadas (como a gestação/maternidade de uma professora e a disputa eleitoral, para o cargo de diretor, de outros dois professores), escolhemos, com mais clareza e objetividade, um CMEI como espaço da pesquisa e a professora Ana Rosa²⁴ e seus alunos/crianças como colaboradores da pesquisa.

²³ A expressão é utilizada por Nilda Alves (2002). Para a autora, a complexidade do cotidiano escolar exige que o pesquisador mergulhe com todos os sentidos naquilo que deseja estudar.

²⁴ Nome fictício que iremos utilizar para identificar a professora. Da mesma forma, quando nos referirmos às crianças, também lançaremos mão desse artifício para nomeá-las.

A escolha dessa rede de ensino ocorre pelo fato de esse ser um dos poucos municípios capixabas que, além de estar universalizando o ensino infantil, também oferece a disciplina Educação Física no currículo de todas as escolas. A opção por esses grupos está vinculada a algumas questões que são objetivos da pesquisa: as crianças já possuem uma linguagem verbal bem articulada, tornando mais efetiva uma possível participação nas aulas, assim como também dominam o jogo simbólico, que é mais uma categoria que pode ser observada nas aulas, além de fazerem parte das turmas com as quais “Ana Rosa” trabalha, haja vista que existe outra professora na unidade de ensino que atua com os grupos de idade menor.

A difícil tarefa de pesquisar com o cotidiano da escola infantil, território complexo e imprevisível, desafia-nos a outras formas de compreendê-lo e traduzi-lo em sua realidade vivida, que não é linear e exige a agudez dos sentidos, da sensibilidade, da intuição, da fruição e dos *insights* (AZEVEDO, 2003). Apesar dessa aparente captura da realidade escolar por meio dos sentidos, Azevedo (2003, p. 119) nos alerta para o fato de que a escola em sua “[...] complexidade não se oferece gratuitamente à apreensão nem à compreensão”, fazendo-se necessários múltiplos conhecimentos teóricos para compreendermos as redes que são tecidas.

Nesse sentido, para empreendermos nossa “busca”, recorreremos aos apontamentos de Alves (2008). Segundo a autora, as pesquisas com o cotidiano devem envolver quatro atitudes fundamentais do sujeito-pesquisador: captar o sentimento do mundo cotidiano, virar de ponta cabeça, beber em todas as fontes e respeitar/valorizar as narrativas dos sujeitos. Essas são atitudes necessárias para que essa complexidade da escola, composta por discontinuidades, rupturas e sinuosidades, não escape aos seus registros.

Captar o sentimento do mundo pressupõe superar o olhar distante e neutro, do qual o positivismo se orgulhou, para mergulhar no cotidiano com todos os sentidos (ver, ouvir, sentir, pegar e se impregnar) para compreender as racionalidades dos praticantes. Nesse aspecto, ao invés de apenas observar a realidade cotidiana, contemplando as ações da professora e das crianças, participamos ativamente das aulas e estabelecemos relações de troca, por meio de diálogos e parcerias com as crianças e com a professora. Ao invés de observar a aula apenas como um pesquisador neutro, participamos como colaborador (observação participante), o que facilitou nossa adaptação assim como possibilitou compreender como as atividades escolares foram se desenvolvendo, como a aula foi

construída pelos seus praticantes, quais foram as vozes ativas das crianças que determinaram seu rumo e também os reordenamentos e as reações da professora em função dos seus interesses e das expectativas das crianças.

Virar de ponta cabeça significa ver a realidade sob outra ótica. Deve-se ver o familiar com estranheza e o distante com mais familiaridade, pois só assim detalhes que pareciam desprezíveis são valorizados. Os *praticantes* fornecem indícios sobre o modo como compreendem e vivem o cotidiano escolar. Para Ginzburg (1991), alguns elementos que são imperceptíveis para a maioria, marginais, podem se constituir em pistas para a compreensão e interpretação dos fenômenos (paradigma indiciário). Esteban (2010), ao se apropriar das ideias do autor italiano, afirma que é preciso perceber os múltiplos fios que tecem o cotidiano escolar.

A fim de entendermos melhor a realidade, ouvimos com atenção os diálogos, as falas dos professores e das crianças, observamos seus gestos, as movimentações, expressões, suas atitudes, as regras que compõem o contexto escolar e que, muitas vezes, são tratadas como irrelevantes, mas, a partir delas, produzimos fontes nas quais encontramos pistas significativas (na correlação com outras fontes) para uma melhor compreensão dos complexos fenômenos que se apresentaram na realidade cotidiana, que nem sempre são lineares e necessitam ser revistados para que possamos compreendê-los.

Beber em todas as fontes denota a superação das interpretações fragmentadas e reducionistas da realidade, dadas por uma única fonte de análise. Para tanto, é preciso utilizar diferentes instrumentos e técnicas para produção dos dados e, assim, tecermos redes para sua análise. Nesse “mergulho”, torna-se imperativo registrar as suas minúcias com a maior riqueza possível de detalhes. Utilizamos o diário de campo, no qual registramos as atividades desenvolvidas pela professora e as manifestações das crianças nessas aulas. Realizamos filmagens das aulas e fotografamos alguns desses momentos. Registramos no diário de campo alguns relatos informais das crianças e da professora, proferidos na ocasião das aulas, além de entrevistarmos (gravação) a professora (entrevista semiestruturada)²⁵ e estabelecermos um permanente diálogo com os *praticantes* (também registrado em diário) a fim de lhes conferir autoria e autoridade, conforme propõem Ferraço (2006) e Alves (2008).

²⁵ Os roteiros das entrevista estão descritos no Apêndice.

Valorizar esse diálogo pressupõe privilegiar os atores e considerar a linguagem como elemento constituinte do ser humano. Os pequenos relatos da professora e das crianças, pronunciados em ocasiões espontâneas, durante as aulas, no momento em que o jogo acontece, são aspectos importantes para a reflexão sobre os usos e as apropriações que os praticantes fazem dessa manifestação cultural.

Para além dessas quatro atitudes fundamentais que o sujeito-pesquisador deve ter para mergulhar na pesquisa com o cotidiano escolar, alguns autores têm argumentado a favor da necessidade de desenvolvimento de novas metodologias para as pesquisas com crianças (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005; KRAMER, 2011; SARMENTO, 2007), concebendo-as como *sujeitos encarnados*, como atores sociais nos seus mundos de vida, como sujeitos de direitos com categoria social geracional própria, que possui suas singularidades e diferenças (SARMENTO, 2008) e não como objetos a serem analisados como se fez, durante muito tempo, na pesquisa tradicional em Ciências Sociais (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005).

Rocha (2011, p. 373), levando em consideração esse modo de conceber as crianças, afirma que

As contribuições da sociologia da infância e a antropologia da criança, por exemplo, apontam como base uma definição social da infância e vêm acompanhadas da indicação da necessidade de maior atenção às manifestações das crianças e de sua cultura, marcadas por uma inserção concreta e histórica, contingenciada pelas relações de classe social, de gênero, etnia e raça. Essas perspectivas vêm indicando atualmente o fortalecimento e a articulação entre os diferentes saberes sobre a criança e a infância na direção da construção de um novo campo de *estudos da infância*.

Entretanto, a construção desse novo campo de estudos da infância vem acompanhada de muitos desafios. Dessa forma, Kramer (2011, p. 391) nos alerta da dificuldade metodológica de pesquisar com as crianças no contexto das aulas na Educação Infantil:

Observar interações de crianças em contextos institucionais, onde a intervenção dos adultos é uma constante, parece desfavorável para a pesquisa e seus resultados. Como ver e ouvir as crianças, quando são pouco incentivadas a atuar e falar e – durante quase todo o tempo – são conduzidas, tuteladas e guiadas? Vários estudos têm enfrentado esse problema, delimitando a observação a espaços voltados a brincadeiras infantis, em horários de recreio ou de criação espontânea, sem atividades pedagógicas no sentido restrito, sem proposição direta dos professores. Essa não tem sido nossa opção: preferimos enfrentar o desafio metodológico de observar crianças em atividades cotidianas em contextos institucionais (creches,

escolas de educação infantil e escolas de ensino fundamental), buscar um olhar sensível para vê-las e ouvi-las.

Portanto, Kramer (2011, p. 391) nos incentiva a enfrentar o desafio de pesquisar com as crianças no contexto concreto de intervenção pedagógica. Nesse sentido, também destaca que esse olhar sensível deve estar focado para “[...] entender a linguagem para além do pronunciado, compreender significados do corpo e seus movimentos”. Do mesmo modo, Prado (2005, p. 104) enfatiza que as crianças possuem uma forma própria de se relacionar com os outros (outras crianças, adultos e também o ambiente), “[...] numa linguagem nem sempre de palavras, em que a dimensão do corpo e do movimento ganhava amplitude especial”.

Na tentativa de superar essas dificuldades, também podemos estabelecer uma relação com o que argumentam Pérez-Samaniego et al. (2011, p. 24) que, ao tratarem da pesquisa narrativa na Educação Física, afirmam:

Una última característica, particularmente relevante para nuestro campo, tiene que ver con la dimensión corporal de las narrativas. Las narrativas no solo son construcciones lingüísticas o textuales, nuestro cuerpo *también* cuenta historias y las narrativas *también* están corporeizadas (grifos dos autores).

Apesar de se constituírem em desafios, esses elementos corporais complementam as falas das crianças e, às vezes, constituem-se como suas próprias “falas” e permitem compreender suas ações no contexto sociointeracional em que são produzidas, de modo que todo esse gestual foi muito utilizado por nós para a compreensão dos usos e das apropriações que as crianças têm do jogo: seus modos de correr, de pular, de andar, de utilizar os brinquedos, todo esse gestual, que ocorria mediado pela linguagem do jogo, foi alvo de nova percepção e objeto de nossa descrição no diário de campo.

Entendemos que esse nosso modo de compreender as crianças, em sua relação com o jogo, nas aulas de Educação Física na Educação Infantil,

[...] tem a ver basicamente com a capacidade de entendimento dessa voz como algo ‘cinestésico’ e que se exprime não apenas por palavras, mas simultaneamente também por gestos, por posturas culturais, por desenhos etc. Pesquisas com crianças têm buscado olhar essas formas de manifestação, que nem sempre são valorizadas e que não decorrem explicitamente de uma consciência reflexiva, mas que se exprimem na prática, sob modos de comportamento, e sob alguns elementos de simbolização que não necessariamente a linguagem verbal (SARMENTO, 2007, p. 5).

Portanto, pensar em outras metodologias para pesquisar com crianças, ou seja, para pesquisar com o cotidiano da Educação Infantil pressupõe compreender/reconhecer a linguagem corporal como uma dimensão importante e fundamental das crianças em sua relação com o mundo.

5.1.1 Breve caracterização do CMEI

O CMEI compartilhado possui um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que foi produzido durante os anos de 2009 e 2010 e apresenta a seguinte caracterização da unidade de ensino: foi inaugurado em dezembro 1996, iniciando suas atividades em fevereiro de 1997. Está localizado na região da Grande Maruípe, Vitória. Possui 12 ambientes para as aulas com aproximadamente 40m² cada um, tendo capacidade para atender 625 crianças (somando-se os turnos matutino e vespertino). Possui também uma sala para atendimento das crianças com necessidades especiais, uma lavanderia, uma cozinha, um lactário, um refeitório, dois banheiros para as crianças e três banheiros para os adultos, sala de direção, sala de pedagogos, sala de professores, secretaria e recepção, depósito de material didático e depósito de material de limpeza, despensa, além de três pátios, um coberto e dois descobertos (CMEI, Projeto Político-Pedagógico, 2010).

O quadro de funcionários lista 104 profissionais que trabalham na escola em regimes de 25, 30 e 40 horas semanais e também alguns que possuem até dois vínculos de 25 horas semanais. Além de caracterizar o ambiente escolar, o PPP também traça um perfil socioeconômico e cultural da comunidade atendida: a escolarização dos pais é predominantemente de ensino médio e as mães, com frequência, possuem a maior escolaridade da família. A maioria reside em casa própria e mora no mesmo bairro da escola, além de trabalharem com carteira assinada e terem uma renda familiar em torno de um a dois salários mínimos (CMEI, Projeto Político-Pedagógico, 2010).

A seguir, apresentamos alguns desses ambientes da instituição.

Imagem 1 – Pátio externo do CMEI



A Imagem 1 se refere ao pátio externo, principal espaço utilizado por “Ana Rosa” para a realização das aulas de Educação Física. A área, que foi coberta com grama sintética no início do segundo semestre de 2011, conta com um brinquedo multiúso de madeira, que se pode ver ao fundo, composto por gangorras e escorregadores e escadas para escalada. Também observamos algumas cadeiras, utilizadas, na maioria das vezes, pelas professoras e pelas assistentes de educação infantil (AEIs) enquanto as crianças utilizam o pátio.

Outro local que também é utilizado por “Ana Rosa”, mas com menos frequência, é o pátio interno, observado na Imagem 2. Trata-se de uma área bastante usada pelas crianças durante seus horários no pátio e também durante o horário de lanche das professoras regentes.²⁶ Observamos, do mesmo modo, a presença de um brinquedo multiúso de plástico, composto de escada, escorregador, torre e uma parte baixa, que as crianças utilizam como esconderijo. Também notamos, no canto direito, uma casinha e, no canto esquerdo, um barco azul, de plástico. São brinquedos muito utilizados e que compõem as brincadeiras da maioria das crianças quando elas estão nesse ambiente.

²⁶ Fizemos essa opção pelo gênero feminino por percebermos a presença maciça de mulheres na Educação Infantil. No CMEI compartilhado, por exemplo, não encontramos nenhum homem como professor regente.

Imagem 2 – Pátio interno do CMEI



Outro local que também foi utilizado para as aulas de Educação Física é o *hall*, que podemos ver na Imagem 3. Trata-se de um dos poucos ambientes amplos e cobertos para a realização das atividades coletivas do CMEI, como apresentações e comemorações, mas nem sempre está disponível para Ana Rosa desenvolver suas aulas. Um palco, que vemos ao fundo, e um bebedouro, situado à direita, mas que não pode ser visualizado na imagem, compõem esse ambiente.

Imagem 3 – *Hall* do CMEI

Nosso processo de aproximação com o CMEI começou ainda no primeiro semestre de 2011, com conversas com o diretor da unidade, com as pedagogas e também com a própria professora colaboradora da pesquisa, que inicialmente se mostrou receosa em participar. Entretanto, essas conversas foram suficientes para deixar claro que não estávamos interessados em desqualificar sua prática, em lhe dizer como deveria trabalhar, mas entender o modo como ela usava o jogo em suas aulas, como se apropriava dele e também como as crianças utilizavam essa manifestação cultural.

Depois de um período de conversas e preparação de documentos,²⁷ pudemos iniciar nossa “empreitada”.

5.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CMEI

Depois que decidimos quais seriam as turmas que iriam participar da pesquisa, procuramos deixar a professora bastante à vontade quanto à nossa presença, pois, apesar de sabermos de

²⁷ Documentos necessários para obter a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Ufes, sob nº 270/11 (ANEXO A).

sua preocupação em nos dar atenção, não queríamos que nossa presença se tornasse empecilho ou dificuldade para ela lidar com as crianças.

Nos primeiros encontros, despertamos a atenção das crianças e provocamos a curiosidade, mas preferimos ficar reservado, isto é, ficamos mais observando e, à medida que as crianças vinham ao nosso encontro, interagíamos, respondíamos às suas indagações e dúvidas. Esse foi o momento de aproximação com a escola, com o trabalho da professora e com as crianças.

Esses primeiros encontros serviram para compreendermos a dinâmica da Educação Física, os locais disponíveis e os horários das atividades. Observamos como a Educação Física se encaixava na rotina de cada turma e da professora, a média de crianças por sala, os materiais utilizados e os que estavam disponíveis para a aula.

Chegávamos antes do início das aulas e saíamos somente após seu término, para acompanhar realmente o cotidiano da professora nessas suas turmas e não apenas a atividade de jogo em si. Anotamos em diário de campo todos esses momentos e começamos a registrar, em fotos e vídeos, as aulas compondo, assim, mais recursos para a correlação dos dados produzidos.

As crianças dos grupos que participaram desta pesquisa têm três aulas de Educação Física por semana, assim distribuídas:

Quadro 6 – Quadro de horário das aulas de Educação Física

HORÁRIO DE AULA	GRUPO 5	GRUPO 6
7h às 7h50min	Segunda-feira	-----
7h50min às 8h40min	Terça-feira	Segunda-feira e quinta-feira
10h50min às 11h30min	Quinta-feira	Terça-feira

Esses horários dizem muito a respeito das aulas de Educação Física, a saber:

- a) Nas primeiras aulas, no horário de sete horas, é a entrada das crianças na escola. Elas chegam acompanhadas de seus familiares, pais ou responsáveis. Essa entrada, ou melhor, esse horário da entrada, como é chamado, dura, pelo menos, 15 minutos, ou seja, até às 7h15min as crianças estão chegando à escola, o que diminui o horário de aula e ainda há o lanche que, em algumas ocasiões, é servido durante essa primeira aula, reduzindo ainda mais o tempo da Educação Física.

- b) O último horário de aula do dia, das 10h40min às 11h30min, é ainda mais preenchido pela rotina das crianças na escola. Nessa aula, a professora de Educação Física se dirige ao refeitório para acompanhar as crianças no almoço, servido para os Grupos 5 e 6, entre 10h40min e 11h30min. Além disso, às 11h, abre-se o portão para que os alunos que utilizam transporte escolar (particular) possam sair mais cedo e, às 11h15min, abre-se o portão, definitivamente, para que a comunidade possa entrar para pegar as crianças. Entretanto, nem todos os alunos saem juntos e, até às 11h30min, a professora fica responsável por entregar as crianças aos seus respectivos responsáveis.²⁸ Esse último horário de aula de Educação Física do dia, chamado horário de saída, também é praticamente tomado pela rotina do almoço e da saída das crianças, restando pouquíssimo ou, como vimos algumas vezes, nenhum tempo para as atividades pedagógicas direcionadas pela professora.
- c) Entretanto, o segundo horário de aula, entre as 7h50min e às 8h40min, é inteiramente disponível para a Educação Física. Nesse horário não ocorre nenhum tipo de atividade de rotina tornando a aula bastante aproveitada e, por que não dizer, produtiva.

Percebemos o quanto o horário influencia o desenvolvimento das aulas, na sua preparação, pois observamos que a professora preparava as aulas conforme o tempo disponível para o desenvolvimento das atividades. Além do tempo, o local também é um fator determinante do tipo de atividade a ser desenvolvida, haja vista que, nem sempre, a professora dispunha do mesmo local, já que eram duas professoras de Educação Física trabalhando ao mesmo tempo na escola com turmas diferentes e também uma professora de Música, que, às vezes, ocupava locais fora da sala de aula.

Também há na escola um horário de pátio, que é uma das atividades curriculares das crianças na Educação Infantil e corresponde ao momento em que as crianças são conduzidas ao pátio para atividades livres, nas quais as professoras, as estagiárias e/ou as AEs não desenvolvem atividades pedagógicas direcionadas e é permitido às crianças brincar autonomamente, livres, sem a intervenção de adultos, que permanecem no pátio para cuidar delas e protegê-las das

²⁸ Percebemos que o horário de saída é bastante conturbado, pois, na maioria das vezes, a professora estava no pátio e tinha que dividir a atenção entre entregar as crianças ao seu responsável e cuidar das que ainda estavam na escola. Na maioria das vezes, ajudávamos acompanhando as crianças no pátio, enquanto a professora verificava o material, a mochila e o calçado e, quando necessário, realizava uma breve conversa com os responsáveis.

situações de perigo de acidentes, socorrendo-as de eventuais acidentes, além de mediar seus conflitos.

Passamos algum tempo, desde as primeiras aproximações com a escola, para compreender como se dava a organização da professora no desenvolvimento das suas aulas e, ela mesma, às vezes, era surpreendida com as mudanças ocasionadas pela rotina, na entrada das crianças, no lanche, no almoço, no horário de saída, no horário de pátio, na ocupação dos locais previamente pensados para as atividades do dia. Ela precisava se reorganizar quanto à atividade e o local para o desenvolvimento da aula. Em muitas ocasiões, a professora mudava totalmente o seu planejamento e as suas atividades, porque foi surpreendida por essa “*roda viva que é o CMEI*” (como disse uma das pedagogas, em uma oportunidade de diálogo informal na escola).

Vejamos o que a professora de Educação Física do CMEI diz sobre os locais para a realização das aulas:

Apesar deste CMEI possuir um amplo espaço físico, é comum nos vermos (professor e alunos) sem lugar para ficar, isso devido ao horário de pátio, chuvas, reuniões, reformas, limpeza etc. As turmas começam a fazer o horário de pátio a partir das 8:20h, com o Grupo 4 ocupando o pátio das árvores. Quando chove, os alunos que estão em horário de pátio ficam no *hall* assistindo a filmes, pois todos os pátios ficam inutilizáveis (relato escrito da professora).

Essas reorganizações que acontecem na utilização dos locais disponíveis para as aulas de Educação Física nos fazem pensar, a partir de Certeau (1994), sobre a diferenciação que esse autor faz de *lugar* e *espaço*. Para Certeau, o lugar é físico, isto é, é dado *a priori* ao praticante e este, ao agir sobre esse lugar, transforma-o em espaço. É o que vimos acontecer muitas vezes nas aulas da professora Ana Rosa. Vários lugares da escola se transformaram em espaços de aula de Educação Física, porque a dinâmica da escola obrigou a professora a “fazer uso” desses lugares com as crianças, a praticá-los, como foi o caso da rampa de acesso aos banheiros, do palco, do *hall*, do corredor e da sala multiúso, todos lugares de pertencimento comum, que não dizem respeito apenas à Educação Física (se é que essa disciplina realmente tem um lugar na escola, porque os pátios também são de uso comum), que não são reservados a ela, mas que foram transformados em espaço de Educação Física pelos praticantes dessa escola.

Toda essa dinâmica de ações e relações foi alvo de nossa percepção. É fato que não captamos tudo o tempo todo, mas fizemos um esforço para isso e, assim, já assumimos a crítica. O processo de pesquisa, os dados produzidos e a análise empreendida foram o resultado de 38 dias de atuação na escola, com a professora e com as crianças, num total de 15 semanas do segundo semestre de 2011. O Capítulo VI discute esse processo.

CAPÍTULO VI

6 USOS E APROPRIAÇÕES DO JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA DO CMEI

Para compreender os usos e as apropriações do jogo nas aulas de Educação Física no CMEI compartilhado, analisamos os dados sistematizados no diário de campo, relacionando-os com o material produzido nos registros iconográficos (filmagens e fotografias), nas entrevistas semiestruturadas, nos relatos da professora (textos elaborados por ela sobre as aulas) e também nos registros das conversas informais com a professora e das falas das crianças captadas, particularmente, na ocasião das aulas.

6.1 USOS E APROPRIAÇÕES DO JOGO PELA PROFESSORA

A fim de contextualizar como o processo ensino-aprendizagem foi construído e evidenciar a principal autora desse processo, a professora de Educação Física Ana Rosa, decidimos tratá-la como um *sujeito encarnado*, conforme propõe Najmanovich (2001), e descrever um pouco de sua formação e de sua inserção na Educação Infantil.

A Educação Física dos Grupos 5 e 6 no CMEI participante da pesquisa é lecionada pela professora Ana Rosa, 28 anos. Ela possui formação em magistério (2002), licenciatura plena em Educação Física pela Ufes/São Mateus (2007) e especialização em Educação Física para a Educação Básica (2008), também pela Ufes. Ingressou na Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por concurso público, em 2008, e atua nesse CMEI desde 2010.

Possui regime de trabalho de 25 horas semanais, entretanto, por ter formação em Magistério, sempre é convidada a fazer substituições ou a extensão de carga horária na função de professora regente no turno vespertino na mesma escola.

Assim como a maioria dos professores do Sistema de Ensino de Vitória, a professora Ana Rosa não tinha nenhuma experiência com a Educação Infantil quando entrou nesse nível de ensino, mas já havia trabalhado com o Ensino Fundamental durante sua graduação. Vejamos o que ela diz em entrevista sobre sua formação inicial:

[...] Na faculdade, a gente teve [a disciplina] Educação Física na Educação Infantil, Educação Física Escolar, só que lá... como lá em São Mateus, não tinha Educação Física no CMEI, então nós não tivemos estágio dentro do CMEI, então não pensava, naquela época, em trabalhar com Educação Infantil. Eu tinha me identificado com Educação Fundamental (Entrevista, novembro de 2011).

[...] Quando eu estava trabalhando, lá em São Mateus... Trabalhei em duas EMEFs de periferia. Me identifiquei demais com a faixa etária [...] (Entrevista, novembro de 2011).

Sobre a formação inicial, Sayão (1999, p. 223) argumenta que, “[...] tradicionalmente, não há nos cursos de licenciatura em Educação Física uma preocupação em formar professoras para intervirem na educação de zero a seis anos”. Ainda conforme a autora, e de acordo com o que nos relatou a professora Ana Rosa, o modelo que possibilita o aporte técnico-pedagógico para a atuação do professor de Educação Física na escola está direcionado para o Ensino Fundamental.²⁹

A professora nos relata que, apesar de haver apenas uma disciplina, no seu currículo de formação, que abordava a Educação Física na Educação Infantil, as aulas foram desenvolvidas apenas na dimensão teórica e documental, haja vista a ausência dessa disciplina naquele nível de ensino na rede pública de São Mateus/ES, cidade na qual a professora fez seu curso de graduação.

Dessa forma, mesmo sem considerar que teve uma formação adequada para atuar na Educação Infantil, a professora Ana Rosa relata uma experiência no Ensino Fundamental que lhe deu subsídios para iniciar seu trabalho com as crianças no CMEI. Entretanto, essa vivência não foi capaz de lhe tirar a angústia e lhe dar a tranquilidade para enfrentar um lugar tão peculiar e diferenciado, como o da Educação Infantil, conforme revela o seguinte trecho de sua fala:

[...] No final de 2007, eu tentei um concurso pra Educação Infantil. Eu pensei: não custa tentar. Não achava que iria passar, mas, se passasse, eu viria com a cara e a coragem, por não ter tido um estágio em Educação Infantil [...]. A gente ficava assim: meu Deus! Como a gente vai trabalhar com crianças tão pequenas? E logo Sônia saiu por nós termos chegado, e foi aquele susto começar a trabalhar com as crianças (Entrevista, novembro de 2011).

²⁹ Percebemos que essa realidade vem sendo alterada, dada a maior inserção que a Educação Física vem tendo na Educação Infantil. O curso de licenciatura da Ufes, por exemplo, oferece, pelo menos, três disciplinas diretamente ligadas à Educação Infantil: Ensino da Educação Física na Educação Infantil, Estágio Supervisionado da Educação Física na Educação Infantil e Jogos, Brinquedos e Brincadeiras Infantis.

[...] Com os maiores, a gente conseguia fazer jogos que eu levei da minha experiência com o Ensino Fundamental, que tive em São Mateus (Entrevista, novembro de 2011).

De acordo com Ana Rosa, todo início de ano ela constrói um plano de trabalho para todas as turmas, no qual estabelece, junto com as pedagogas, o que irá trabalhar no ano letivo. Mas, no ano de 2011, a elaboração e a implementação desse projeto para as turmas não aconteceu. A professora explica as razões para isso:

[...] Quando eu falo que eu perdi um pouco o foco, eu quero dizer assim, que eu não fiz um plano direcionado, eu tô meio aleatória, eu faço jogos, circuitos, mas não no ritmo... na sequência pedagógica. Eu comecei. Fevereiro e março eu fiz, mas depois perdi o ritmo e estou meio desmotivada, não posso mentir” (Entrevista, novembro de 2011).

[...] Não fiz o plano de curso... por causa da greve... porque a gente acaba enrolando mesmo... mas, quando eu faço, eu faço geral. No caso, eu faço do Grupo 1 ao 6 [...]. Grupo 1 e 2 trabalha mais ali, 5 e 6... abre uma brecha, mas não um projeto específico para cada grupo (Entrevista, outubro de 2011).

A professora evidencia que 2011 foi um ano atípico para o magistério de Vitória. A categoria enfrentou quase 60 dias de greve e não conseguiu nenhum tipo de avanço para a carreira, o que deixou os professores bastante descontentes com a gestão municipal.

Entretanto, mesmo sem um plano determinado para o ano letivo que lhe desse subsídios para o planejamento das atividades, a professora possui uma concepção de Educação Física para a Educação Infantil que lhe permite construir suas aulas, como se evidencia nos seguintes excertos de sua fala:

[...] gosto muito de experiência... de eles estarem fazendo atividade, conhecer brincadeiras, conhecer assuntos gerais. Tento estimular a coordenação, o equilíbrio, a lateralidade, força... velocidade... eu vou mais nas destrezas. Eu gosto de tentar brincadeiras que estimulem... e lazer, porque muitas vezes, a gente olha e eles estão presos dentro da sala... hoje nós vamos brincar por brincar: de que vocês querem brincar? ‘Disso, tia, daquilo, tia’. É claro que todas as brincadeiras que eles escolhem têm alguma coisa envolvida: coordenação, força, raciocínio, mas, algumas vezes é lazer e outras vezes eu deixo os materiais e eles brincam e a gente vai fazendo umas pequenas interferências (Entrevista, outubro de 2011).

[...] como eu falei, todo início de ano eu gosto de trabalhar o corpo humano, depois tudo tá ligado ao corpo humano, as capacidades, é... o que é possível fazer, o que não é, quais as partes do corpo humano... É um conteúdo que eu sempre trabalho, aí, depois, parte para as destrezas, que eu gosto de fazer (Entrevista, outubro de 2011).

[...] eu tô mais pra desenvolvimentista, gosto assim... brincadeiras que ajudam mais na psicomotricidade. Minhas aulas têm muito também da questão... muito de

assuntos que é um tanto alheio da Educação Física: higiene, comportamento. Eu trabalho muito isso também, eu gosto (Entrevista, outubro de 2011).

Os trechos acima evidenciam uma opção de Educação Física, uma vertente pedagógica que, na fala da professora, se fundamenta na Abordagem Desenvolvimentista (AD), que tem no livro *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista* a principal referência para os professores da área.

De acordo com Tani (2008, p. 313, grifos nossos),

A AD foi elaborada procurando apresentar à comunidade uma possibilidade de desenvolver a EFE (*Educação Física Escolar*) tendo como base os conhecimentos acadêmico-científicos produzidos por uma área de investigação denominada de Comportamento Motor – mais especificamente Aprendizagem Motora, Desenvolvimento Motor e Controle Motor – conhecimentos esses referentes ao significado, ao mecanismo e ao processo de mudança do comportamento motor humano. A justificativa dessa fundamentação teórica era que esses conhecimentos são imprescindíveis para compreender crianças em movimento, diagnosticar suas capacidades e definir linhas de ação em programas de atividade motora com fins educacionais.

A professora, apesar de não ter elaborado e registrado seu plano pedagógico, deixa clara uma concepção de Educação Física para a Educação Infantil que lhe permite pensar as atividades e abre um caminho para trabalhar.

Vejamos, no trecho abaixo, a diferença entre a concepção pedagógica assumida por Ana Rosa e a proposta pedagógica instituída pela escola.

[...] quando nós fomos fazer o PPP, a professora Alexia já gosta da Cultura Corporal de Movimento [...], aí ela me explicou, disse que... o ponto de vista dela... só que eu ainda estou mais para a Desenvolvimentista. [...] Eu não consigo ir muito na Cultura Corporal. Eu até tentei, mas eu estou mais pra Desenvolvimentista. Gosto assim (Entrevista, outubro de 2011).

Apesar de citar o PPP como um documento que estabelece uma vertente pedagógica para a Educação Física no CMEI, constatamos que o referido documento não deixa explícita nenhuma concepção de Educação Física. Quando trata de currículo, o PPP cita a Educação Física como uma componente curricular, além de mencionar, também, a Língua Portuguesa, a Matemática, as Ciências Naturais e Sociais, os Estudos Sociais e a Educação Artística como componentes curriculares (CMEI, Projeto-político-pedagógico, 2010).

Embora faça referência à Educação Física como componente curricular, o PPP não a descreve, como faz para os outros componentes; apenas estabelece um eixo temático que, timidamente, parece contemplar a Educação Física, que é o eixo temático Linguagens, o qual se subdivide em Linguagem Escrita, Linguagens Plásticas e Linguagem Musical, Linguagem Oral e Expressão Corporal. Esta última subdivisão do eixo temático Linguagens – a Expressão Corporal – parece ser a que mais se aproxima de uma ideia de Educação Física, entretanto não traz nenhum texto que defina a Educação Física como componente curricular, apenas cita alguns elementos que são constituintes desse eixo temático, a saber:

Canções; ritmos; danças e gestos; jogos motrizes; estruturação do tempo, trabalho com ritmo, vivenciando através de canções e danças; reconhecimento de diversos sons, ritmos; reprodução de canções, sons com o corpo e com os objetos; expressão de sensações por meio de gestos, posturas; ampliação (CMEI, Projeto Político-Pedagógico, 2010, p. 40-41).

Dessa forma, parece haver um consumo produtivo da professora a partir das orientações pedagógicas da escola (PPP), haja vista que, apesar de não existir uma definição clara e concreta para a Educação Física, a professora Ana Rosa assume uma concepção que não está vinculada a nenhum documento pedagógico, mas intimamente ligada à sua dimensão de ser professora, à sua subjetividade, e escolhe essa forma por ter mais segurança em lidar com ela e por ter mais experiências pedagógicas que lhe permitam trabalhar com ela.

A opção da professora pela AD pode revelar algumas inconsistências no trabalho pedagógico. Essa concepção tem uma perspectiva *biologicista* de desenvolvimento que se fundamenta nas taxonomias e estabelece padrões de movimento em três dimensões: habilidades manipulativas, estabilizadoras e locomotoras.

Embora reconheçamos as várias contribuições que essa abordagem oferece à constituição de uma proposta de Educação Física para as crianças da Educação Infantil, em especial, por descrever e analisar criteriosamente as habilidades motoras básicas, entendemos que o processo educativo não pode se restringir a apenas uma concepção, desconsiderando outros modos de fazer: se a Educação Física se propuser a realizar um diagnóstico motor das crianças e estabelecer um programa de ensino para suprir as “faltas” e as “ausências” no plano da motricidade, a partir de um modelo universal de desenvolvimento, pode vir a desconsiderar as crianças em suas expectativas e em seus interesses culturais, olhando para elas como incompetentes ou como incapazes (ainda) de realizar algumas habilidades, podendo tornar as

aulas de Educação Física escolar como treinamento para suprir essas “dificuldades”/“deficiências”.

Com essas considerações preliminares, passaremos agora a falar da prática pedagógica da professora Ana Rosa e, na tentativa de constatar aquilo que efetivamente aconteceu no cotidiano da Educação Física no CMEI, ao invés de apenas analisarmos as falas dos atores, fomos compreender suas práticas, aquilo que dá sentido à fala, o que se revela às vezes contraditório, inovador ou mesmo que se reafirma na fala. Para tanto, acompanhamos a sequência do trabalho e nomeamos as aulas para uma melhor identificação da atividade principal, como pode ser visto no Quadro 7:

Quadro 7 – Lista das aulas e atividades (continua)

Dia	Data	Turma	Atividade	Nº alunos
1º	Segunda, 22-08-2011	5A	Jogo: Gatinho dorminhoco; Gavião	11
		6 A	Jogo: Cachorro doido; circuito	16
2º	Terça, 23-08-2011	5A	Circuito	10
		6 A	Filme: Xuxa	15
3º	Segunda, 29-08-2011	5A	Circuito	16
		6 A	Desenho do corpo humano (quebra-cabeça)	20
4º	Terça, 30-08-2011	5A	Circuito com <i>skate</i>	19
		6 A	Circuito; pátio livre	
5º	Segunda, 05-09-2011	5A	Pique-corrente	15
		6 A	Pique-corrente; jogo: cachorro doido; pique-gelo	21
6º	Terça, 06-09-2011	5A	DVD (palavra cantada); Atividade do corpo humano	
		6 A	Atividade com diversos materiais	19
7º	Terça, 13-09-2011	5A	Ensaio; pátio livre	
		6 A	Atividade direcionada no escorregador; pátio livre	
8º	Segunda, 19-09-2011	5A	Ensaio; brinquedos	15
		6 A	Atividade do corpo humano; brinquedos	
9º	Terça, 20-09-2011			
		6 A	Atividade direcionada no escorregador; pátio livre	20
10º	Segunda, 26-09-2011	5A	Ensaio	13
		6 A	Atividade com materiais diversos	19
11º	Terça, 27-09-2011	5A	Ensaio; brinquedos; DVD (palavra cantada)	16
		6 A	<i>Skate</i>	19
12º	Segunda, 03-10-2011	5A	Ensaio; pátio livre	16
		6 A	<i>Skate</i> ; pátio livre	18
13º	Terça, 04-10-2011	5A	Ensaio; brinquedos	13
		6 A	DVD (Walt Disney)	14
14º	Segunda, 10-10-2011	5A	Atividade com máscaras e personagens	
		6 A	Pintura rosto; desfile	
15º	Quinta, 13-10-2011		Reposição da greve	
		6 A	<i>Skate</i>	12
16º	Segunda, 17- 10-2011	5A	<i>Skate</i>	9
		6 A	Atividade com <i>skate</i> , bola, dominó	11
17º	Terça, 18-10-2011	5A	Ensaio; brinquedos	16
		6 A	Circuito	13

Quadro 7 – Lista das aulas e atividades (conclusão)

Dia	Data	Turma	Atividade	Nº alunos
18º	Quinta, 20-10-2011	5A	Pula-pula	16
		6 A	Pula-pula	16
19º	Segunda, 24-10-2011	5A	Ensaio	11
		6 A	Jogo: gato pega rato; atividade com corda	18
20º	Terça, 25-10-2011	5A	Ensaio; pátio livre	18
		6 A	Jogo: nunca 3	18
21º	Quinta, 27-10-2011	5A	Ensaio; pátio livre	13
		6 A	Jogo: tubarão; mãe da rua; pátio livre	16
22º	Segunda, 31-10-2011	5A	Ensaio (todos)	12
		6 A	Jogo: tubarão; registro do jogo em desenho	15
23º	Terça, 01-11-2011	5A	Ensaio (todos)	16
		6 A	Circuito bolas de tênis	
24º	Quinta, 03-11-2011	5A	Ensaio: 3 músicas	16
		6 A	Jogo: pique-bandeira	16
25º	Segunda, 07-11-2011	5A	Ensaio; pátio livre	13
		6 A	Jogo: pique com bola; brincadeira de Sônia	16
26º	Terça, 08-11-2011	5A	Ensaio; pátio livre; jogo: tubarão	21
		6 A	Circuito	
27º	Quinta, 10-11-2011	5A	Ensaio; pátio livre	
		6 A	Pátio livre	
28º	Segunda, 21-11-2011		Arrumação do painel para a Mostra Cultural	
29º	Terça, 22-11-2011	5A	Ensaio; pátio livre	22
		6 A	Atividade com materiais diversos	16
30º	Quinta, 24-11-2011	5A	Apenas rotina da saída	
		6A	DVD: turma da Mônica	
31º	Segunda, 28-11-2011	5A	Atividade com materiais diversos	
		6A	DVD: <i>backyardigans</i> e Cocoricó	13
32	Terça, 29- 11-2011	5A	DVD: Palavra cantada	13
		6A	DVD: Xuxa	21
33	Quinta, 01-12-2011	5A	Pátio livre	17
		6A	Aniversário de Davi	17
34	Segunda, 05-12-2011	5A	Ensaio	13
		6A	Atividade do corpo humano (quebra-cabeça)	15
35	Terça, 06-12-2011	5A	Desenho para colorir	10
		6A	Não houve aula – as crianças saíram mais cedo	
36	Quinta, 15-12-2011	5A	Alunos já foram dispensados	
		6A	Formatura da turma – dia festivo com a família	
37	Segunda, 19-12-2011	6 A	Vídeo	2
38	Terça, 20-12-2011		Despedida da escola	

Uma análise do Quadro 7 evidencia a ausência de um projeto de trabalho sistematizado que congregue as atividades em torno de objetivos determinados previamente ou com temas comuns. O RCNEI (BRASIL, 1998a) oferece algumas possibilidades para pensarmos a organização da Educação Física na Educação Infantil quando trata das *orientações didáticas*. Segundo o documento,

A prática educativa é bastante complexa e são inúmeras as questões que se apresentam no cotidiano e que transcendem o planejamento didático e a própria proposta curricular. Na perspectiva de explicitar algumas indicações sobre o enfoque didático e apoiar o trabalho do professor, as orientações didáticas situam-se no espaço entre as intenções educativas e a prática. As orientações didáticas são subsídios que remetem ao 'como fazer', à intervenção direta do professor na promoção de atividades e cuidados alinhados com uma concepção de criança e de educação (BRASIL, 1998a, p. 54).

Compreendemos que as *orientações didáticas* podem ser uma alternativa também para a sistematização do trabalho do professor de Educação Física, seja na categoria *sequência de atividades*, seja na categoria *projetos de trabalho*. O Referencial define a *sequência de atividades* da seguinte forma:

São planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São seqüenciadas com intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade para que as crianças possam ir paulatinamente resolvendo problemas a partir de diferentes proposições (BRASIL, 1998a, p. 56).

Já os *projetos de trabalho*

[...] são conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter. Possui uma duração que pode variar conforme o objetivo, o desenrolar das várias etapas, o desejo e o interesse das crianças pelo assunto tratado. Comportam uma grande dose de imprevisibilidade, podendo ser alterado sempre que necessário, tendo inclusive modificações no produto final (BRASIL, 1998a, p. 57).

Essas formas de organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil apresentadas por nós e apontadas pelo RCNEI são apenas duas possibilidades, dentre várias outras, para que o trabalho docente seja planejado, sistematizado e documentado.

Implicações da falta de planejamento podem ser evidenciadas analisando o próprio quadro acima, haja vista que este não apresenta uma lógica organizacional das atividades trabalhadas com as crianças no que diz respeito ao aumento da complexidade à diversificação dessas atividades, fatores apontados como relevantes pelo RCNEI.

O Quadro 7 foi produzido com o intuito de apresentar as aulas observadas e de nomeá-las a partir de sua atividade principal, apenas para uma melhor identificação para a pesquisa. Enfatizamos que, apesar de haver uma atividade principal direcionada pela professora, havia também outras atividades secundárias organizadas por Ana Rosa e até mesmo paralelas a

essas, várias manifestações de jogos das crianças que serão alvo de nossa análise mais adiante.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas, o Quadro 7 aponta que o jogo foi o recurso pedagógico mais utilizado pela professora. O jogo foi a atividade principal na maioria das aulas, principalmente no Grupo 6: cerca de 65% das aulas, ou seja, 22 aulas foram destinadas ao jogo proposto pela professora.

Já no Grupo 5, apenas 20% das aulas foram de jogo proposto pela professora, ou seja, em sete aulas o jogo foi a principal atividade. Esse número aparentemente reduzido ocorreu em virtude de um acordo estabelecido entre Ana Rosa e a professora regente dessa turma, a qual desenvolvia um projeto de meio ambiente e de reciclagem/reaproveitamento do lixo e se inscreveu para apresentá-lo na Feira do Verde,³⁰ em novembro. Nesse acordo, a professora de Educação Física ficou responsável pelo ensaio de três danças que remetem à natureza e à preservação do meio ambiente. Entretanto, nos ensaios, na maioria das vezes, a professora de Educação Física alternava entre ensaiar um grupo e deixar o outro brincando com alguns materiais que ela levava para o ensaio. Porém, essa brincadeira das crianças com os materiais não foi computada como jogo proposto pela professora.

O acordo firmado entre as professoras merece um pouco mais de nossa atenção. Foram dedicadas 18 aulas de Educação Física para o ensaio das crianças do Grupo 5. Durante esse tempo, Ana Rosa planejava apenas as coreografias das três danças, o que impediu que as atividades específicas da Educação Física fossem desenvolvidas. Em várias ocasiões, ouvimos reclamações das crianças sobre a repetição das coreografias e também percebemos seu desinteresse pelo tema. Entretanto, paradoxalmente, em muitas outras aulas, notamos também o interesse de algumas crianças pelas danças. Elas acompanhavam, inclusive, o ensaio de outras danças das quais não faziam parte.

O que nos chamou a atenção foi a ênfase dada pela professora ao ensaio em detrimento do desenvolvimento das “atividades de Educação Física”. As 18 aulas de ensaios foram

³⁰ A Feira do Verde é um evento promovido pela Prefeitura Municipal de Vitória e tem por objetivo dar visibilidade às diversas práticas que atravessam a questão do meio ambiente. As escolas são incentivadas a participar do evento, inclusive, contando com uma verba distribuída pela Secretaria de Educação para aquelas que se inscreverem em alguma apresentação. Percebemos que várias professoras se interessam em concorrer apresentando trabalhos nessa Feira. A escola foi representada por duas turmas nesse ano: uma do Grupo 6 e a outra do Grupo 5, a qual acompanhamos e foi colaboradora da pesquisa.

realizadas da seguinte forma: as meninas ensaiavam sua dança enquanto os meninos aguardavam no pátio com alguns brinquedos que lhes foram disponibilizados pela professora. Quando elas acabavam, os meninos eram chamados para ensaiar e as meninas eram dispensadas, restando-lhes as mesmas atividades dos meninos.

Sobre essas aulas, é importante destacar que a professora voltava sua atenção exclusivamente para o ensaio em si e as crianças que não estavam ensaiando. Aquelas que estavam no pátio ou com os brinquedos não contavam com a intervenção ou a mediação de Ana Rosa. Em várias ocasiões nos disponibilizamos para “cuidar” daqueles que não estavam ensaiando.

Nesse sentido, percebemos que esse acordo das professoras não se deu de maneira integrada, mas foi estabelecido, mesmo inconscientemente, de forma submissa, pois a professora de Educação Física esteve à disposição da professora regente para a criação das coreografias e o ensaio das danças.³¹

Mello et al. (2012), ao discutirem sobre as representações sociais presentes na Educação Infantil a respeito da Educação Física em uma instituição de Vitória, evidenciam o caráter auxiliar e secundário atribuído a esse componente curricular pelas professoras regentes e demais profissionais do CMEI. Para os autores, “Essas representações reforçam práticas instituídas na Educação Infantil, que isolam áreas que compõem o currículo, como a Educação Física, Artes e Música do projeto político-pedagógico” (MELLO et al., 2012, p. 66) e salientam a possibilidade de integração dessas áreas com as professoras de sala para a construção de um trabalho pedagógico articulado e contextualizado.

Voltando a falar do total de aulas que tiveram o jogo como atividade principal, ressaltamos que 20% ocorreram com jogo, no Grupo 5, e 65%, no Grupo 6. Isso pode não parecer expressivo, mas deve-se levar em consideração que as duas turmas tinham uma aula por semana, no último período do dia (entre 10h40min e 11h30min), o horário de saída, o que se traduz em um horário pouco produtivo para atividades pedagógicas direcionadas de Educação Física, como já explicado.

Os jogos desenvolvidos pela professora constam no Quadro 8:

³¹ Essa afirmação fica ainda mais evidente porque a professora regente sequer reivindicou a participação da professora de Educação Física na ocasião da apresentação das danças na Feira do Verde.

Quadro 8 – Jogos desenvolvidos pela professora de Educação Física

TURMA	JOGOS
Grupo 5	Gatinho dorminhoco; gavião; <i>skate</i> ; pique-corrente; pula-pula; brincadeiras a partir de vários materiais, como corda, blocos lógicos de madeira e de espuma, jogos de encaixe (de vários tamanhos e formatos), torre de equilíbrio, bola e colchões
Grupo 6	Cachorro doido; pique-corrente; pique-gelo; <i>skate</i> ; pula-pula; gato pega rato; nunca 3; tubarão; dono da rua; pique-bandeira; quebra-cabeça; brincadeiras a partir de vários materiais, como corda, blocos lógicos de madeira e espuma, jogos de encaixe (de vários tamanhos e formatos), torre de equilíbrio, bola e colchões

Esses jogos não se reúnem em torno de um tema específico nem mesmo fazem parte de um projeto pedagógico formal, como dito, o que nos leva a questionar: como a professora seleciona os conteúdos para suas turmas? Como pensa trabalhar os jogos com as crianças? Quais são os objetivos ao escolhê-los na Educação Infantil? Com essas perguntas queremos saber quais os usos e as apropriações que a professora faz do jogo na sua prática pedagógica com as crianças.

Alguns trechos abaixo, extraídos de relatos e entrevistas, ajudam-nos a elucidar essas perguntas e compreender a atuação pedagógica da professora Ana Rosa no CMEI.

[...] As aulas de Educação Física são compostas por jogos, brincadeiras, atividades livres, enfim, experiências (relato escrito produzido sobre a aula com *skate*).

[...] Inicialmente a intenção era permitir as experiências, o lazer, o contato da criança com o brinquedo [...]. No segundo semestre, foi realizada uma sequência dirigida de aulas com o *skate* e a corda. O objetivo era trabalhar novas experiências, mas também a força (tração), o equilíbrio, a coordenação, o trabalho em grupo” (relato escrito produzido sobre a aula com *skate*).

[...] tento estimular a coordenação, o equilíbrio, a lateralidade, força... velocidade... eu vou mais nas destrezas. [...] gosto muito de experiência... de eles estarem fazendo atividade, de conhecer brincadeiras [...] eu gosto muito de brincadeiras que estimulem... e lazer (Entrevista, outubro de 2011).

Ao valorizar o jogo como a principal atividade desenvolvida nas aulas, Ana Rosa demonstra um tipo de Educação Física, isto é, a professora tem um modo de usar o jogo para atender à sua concepção de Educação Física. O jogo parece ser incorporado às aulas como uma forma de promover novas experiências, de proporcionar diversão e lazer, mas, principalmente, como

meio para trabalhar as capacidades e habilidades físicas, explicitadas como a principal referência pedagógica da professora, qual seja, a Abordagem Desenvolvimentista.

Fazemos essa relação com a AD porque a própria professora a elege como referência para seu trabalho, mas também porque percebemos que Ana Rosa desenvolve suas aulas pensando nas habilidades e nas capacidades motoras das crianças, elementos constituintes da AD, principalmente na área do Desenvolvimento Motor, com movimentos locomotores e estabilizadores (equilíbrio). Nesse sentido, os jogos são escolhidos como um veículo para o desenvolvimento dessas características físico-motoras, de modo que sua preocupação primeira, e mais importante, são as habilidades motoras e, para que elas sejam contempladas, aplicava um jogo, ou mesmo um circuito, que foi outra atividade utilizada pela professora.

Assim, afirmamos que o uso que Ana Rosa dá ao jogo nas aulas de Educação Física na Educação Infantil e a apropriação que tem desse jogo para trabalhar com as crianças estão diretamente ligados à concepção de Educação Infantil e de Educação Física escolhida pela professora.

Notamos que seus relatos, ao se referirem a essas três esferas – Jogo, Educação Física e Educação Infantil – possuem elementos que permitem uma relação dialógica entre elas, isto é, um determinado jogo é proposto porque a professora pretende atingir um objetivo desenvolvimentista (habilidades/capacidades físicas). Além disso, esse jogo também está intimamente ligado a uma compreensão de Educação Infantil de Ana Rosa que, em sua prática (não na fala ou nos relatos, mas em seu fazer pedagógico cotidiano), pretende, além de cuidar das crianças, ensiná-las numa perspectiva, que podemos compreender, a partir do RCNEI, como *integração dos conteúdos* (BRASIL, 1998a, p. 53-54).

Para que as crianças possam compreender a realidade na sua complexidade e enriquecer sua percepção sobre ela, os conteúdos devem ser trabalhados de forma integrada, relacionados entre si. Essa integração possibilita que a realidade seja analisada por diferentes aspectos, sem fragmentá-la. Um passeio pela rua pode oferecer elementos referentes à análise das paisagens, à identificação de características de diferentes grupos sociais, à presença de animais, fenômenos da natureza, ao contato com a escrita e os números presentes nas casas, placas etc., contextualizando cada elemento na complexidade do meio. O mesmo passeio envolve, também, aprendizagens relativas à socialização, mobilizam sentimentos e emoções constituindo-se em uma atividade que pode contribuir para o desenvolvimento das crianças. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 53-54).

Nos trechos abaixo, apontamos alguns momentos das aulas de Educação Física nos quais observamos a tentativa de *integração dos conteúdos*, como é destacada pelo Referencial Curricular.

[...] Depois da atividade do circuito, que foi cansativa, na ida para a sala, Ana Rosa mostrou o banheiro e ofereceu-o às crianças, assim como o bebedouro. Algumas crianças foram e ela frisou o cuidado com a **higiene**. Disse para se limparem e lavarem as mãos (DIÁRIO DE CAMPO, aula 3, Grupo 5, dia 29-08-2011).

[...] todas as vezes que íamos começar a brincar de novo, Ana Rosa pedia que as crianças contassem quantos gatinhos dorminhocos havia e todos, em coro, **começavam a contagem** (DIÁRIO DE CAMPO, aula 1, Grupo 5, dia 22-08-2011).

[...] então dá pra trabalhar os conteúdos que a gente quer, o assunto que a gente quer, dá pra fazer uma interdisciplinaridade do Tubarão [jogo do Tubarão]. Aí a gente leva pra parte: ‘eles vivem onde?’; ‘O que é... cadeia alimentar?’ Então, assim, apesar de que, às vezes, a gente não para para conversar especificamente, mas tá conversando na aula: ‘Eles vivem onde?’ ‘E eles, vivem onde?’ Então o jogo é bem... é lúdico, trabalha destrezas, trabalha conteúdos (de outras disciplinas) **você consegue vários conteúdos dentro de uma mesma brincadeira** (Entrevista, outubro de 2011).

[...] minhas aulas têm muito também da questão, muito de... assuntos que é um tanto alheio da Educação Física: **higiene, comportamento**. Eu trabalho muito isso também, eu gosto (Entrevista, outubro de 2011).

Percebemos, tanto nos relatos como nas práticas da professora apontados acima, que ela procura fazer a *integração dos conteúdos* que atravessam as atividades que propõe. A contagem dos gatinhos (números), a preocupação com a higiene e o comportamento, além das relações que estabeleceu no jogo do tubarão, por exemplo, compõem uma forma de contextualização dos elementos que permeiam as crianças em seu cotidiano.

Diante das várias formas como os jogos foram trabalhados, apontamos uma prática contraditória e, por não ser sistematizada a partir de um projeto pedagógico formal, apresenta-se de maneira não linear, oscilando entre os pressupostos da AD ao mesmo tempo em que considera as produções e manifestações das crianças. Destacamos, dessa forma, que apenas uma das características que marcam esse processo de uso e de apropriação que a professora faz do jogo é o modo funcionalista e pragmático de operar com essa manifestação cultural, isto é, a professora usa o jogo como uma espécie de metodologia para que diferentes conteúdos, valores e atitudes sejam aprendidos nas aulas de Educação Física, em especial, aqueles relacionados com a AD, com o desenvolvimento físico-motor das crianças.

Esse modo de usar e de se apropriar do jogo é criticado por vários autores (FREIRE, 2003; KISHIMOTO, 2003; NEIRA, 2009) que argumentam que, quando este não tem um fim em si mesmo e quando as crianças não são as “organizadoras” e as “conductoras” dessa atividade, suas características se perdem e ele acaba sendo confundido com trabalho escolar, com mera atividade e perde seu caráter lúdico.

Apesar de a professora Ana Rosa apresentar, também, um modo funcionalista e pragmático de usar e se apropriar do jogo nas aulas de Educação Física, questionamos se as crianças, ao praticarem os jogos propostos pela docente, também tiveram a mesma apropriação e o mesmo uso que lhes foi predeterminado como objetivo das aulas. É o que discutiremos a seguir.

6.2 USOS E APROPRIAÇÕES DO JOGO PELAS CRIANÇAS

A professora Ana Rosa, ao propor o jogo como o principal conteúdo para suas aulas, demonstrou uma preocupação em trabalhar as capacidades físicas de força, lateralidade, coordenação, equilíbrio, além de procurar garantir que as crianças tivessem contato com os jogos para um desfruto de lazer e diversão e, nesse sentido, os jogos foram utilizados com a intenção de proporcionar momentos de experiência e de vivências lúdicas. Em resumo, poderíamos dizer que o jogo, para a professora Ana Rosa, teve a função de estimular as capacidades/habilidades físicas e de permitir uma experiência lúdica e é isso que constitui os usos e as apropriações que ela teve do jogo nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, poderíamos dizer que ela também teve uma apropriação funcionalista e pragmática do jogo, mas não apenas essa.

Neste tópico, mostraremos como as crianças se relacionaram com o jogo nas aulas de Educação Física, isto é, demonstraremos quais foram os usos e as apropriações que elas fizeram do jogo.

Consideramos, inicialmente, que o jogo foi a principal atividade desenvolvida pela professora nas aulas de Educação Física, mas não a única.

Compreendemos que são inúmeros os usos e as apropriações que as crianças poderiam ter do jogo e sabemos que assim ocorreu, entretanto, para nossa análise, demarcamos três diferentes contextos nos quais pudemos ver essas apropriações e usos: a) na relação que as crianças

estabeleceram com o jogo quando este foi a atividade principal da aula; b) na relação delas com o jogar quando o jogo não foi atividade principal da aula; c) nos momentos em que não houve diretividade de atividades pela professora ou nos momentos em que apenas lhes foram disponibilizados materiais para que os utilizassem, sem, no entanto, direcionamento pedagógico sistematizado.

Para uma melhor compreensão, dividimos este tópico em três partes, nas quais faremos as considerações sobre cada um desses três contextos de usos e apropriações do jogo.

6.2.1 Quando o jogo é a atividade principal da aula

Nas aulas nas quais o jogo foi a principal atividade, ou seja, nas aulas em que a professora planejou, organizou e executou um jogo, notamos que as crianças realizaram o jogo segundo a forma proposta por Ana Rosa. Entretanto, o que observamos foi que as crianças não são reprodutoras passivas de um jogo predeterminado *a priori* pela professora, como se imaginava, pois suas ações no jogo indicado pela docente estão sujeitas a ressignificações, ou seja: mesmo em atividades muito direcionadas, abre-se espaço para um *consumo produtivo* desse jogo. É o que podemos ver nos trechos abaixo, extraídos do diário de campo:

[...] **percebi na aula de hoje (Gatinho dorminhoco e gavião) que muitas crianças preferiram ser pegas a correr, a fugir do pegador.** Parece que ser pega significa participar da atividade, fazer parte, ao passo que fugir parece significar deixar de participar, ficar à margem. Além disso, o pegador encontra-se numa posição estratégica porque a brincadeira se desenvolve a partir da sua vontade de pegar, outro fator que faz com que algumas crianças queiram ocupar esse papel (DIÁRIO DE CAMPO, aula 1, Grupo 5, dia 22-08-2011).

[...] Ao começar a atividade, algumas crianças queriam ser o tubarão, o pegador, *e pediam à professora: Tia, deixa eu! Eu, eu tia!* [...] Algumas delas faziam questão de serem pegas, porque queriam ser o tubarão, outras fugiam com bastante destreza e era isso que as motivava na brincadeira: serem pegas para poder assumir a função do tubarão ou fugir para serem as últimas a serem pegas pelos tubarões (DIÁRIO DE CAMPO, aula 21, Grupo 6, dia 27-10-2011).

[...] as crianças corriam pelo pátio para fugir, embora algumas crianças se deixassem ser pegas para serem libertas pelos colegas. Estefânia fazia questão de passar por mim e dizer: **Tio, ainda ninguém me boiou!** (DIÁRIO DE CAMPO, aula 25, Grupo 6, dia 07-11-2011).

[...] **percebi que algumas crianças adoravam estar na condição de fugitivos e demoravam bastante para dar a mão ao colega e liberar o outro fugitivo,** apesar de saber como a brincadeira funcionava. Parece que correr fugindo é mais divertido do que propriamente brincar de Nunca 3, pois, nesse jogo é preciso alguém te tirar da condição de dupla e, ao ser fugitivo, a criança podia experimentar a sua

motricidade em disputa com outra criança, apesar de algumas não se arriscarem (DIÁRIO DE CAMPO, aula 20, Grupo 6, dia 25-10-2011).

Imagem 4 – Professora organizando o jogo Nunca 3



Na Imagem 4, vemos a professora organizando o jogo Nunca 3. A atividade consiste em organizar as crianças em duplas. Duas delas são designadas como fugitivo e pegador e este, para não ser pego, pode formar um trio, mas a criança da outra extremidade do trio deve, imediatamente, assumir a função de fugitivo, abandonada pela primeira, porque não é permitido três crianças juntas. Desse modo, as crianças trocam de posição constantemente.

A análise desse jogo – mas também de outros jogos de perseguição – mostra, entretanto, que comumente acontece que crianças que estão correndo, principalmente os fugitivos, não queriam abandonar essa função. Nas aulas nas quais prevalecia a ideia de jogo de perseguição, vimos que as crianças procuraram utilizar o jogo segundo seus interesses, sem se preocupar com as regras em si, ou mesmo com o fato de a professora insistir em dizer que os pegadores não deveriam pegar quem se “entregasse”. Fugir do pegador, para algumas crianças, era o aspecto mais importante do jogo, tanto que algumas delas quase sempre ficavam por último (como Estefânia na aula 25 do Grupo 6, já mencionada), mas, para outras, fugir parecia ter a conotação de uma participação muito passiva, pois sua fuga dependia da

vontade do pegador em correr para pegá-la, ao passo que ser pegador parece assumir uma função mais ativa dentro do jogo para algumas crianças.

Nesse sentido, na maioria dos jogos que envolviam perseguição, utilizados pela professora (gatinho dorminhoco, gavião, cachorro doido, pique-gelo, tubarão, mãe da rua e também o pique-bandeira), esses comportamentos se repetiam, reafirmando a condição de que, mesmo em jogos direcionados, houve uma participação ativa das crianças para fazer valer seus interesses de jogador, ou seja, houve um consumo produtivo do jogo, consumo esse que não é idêntico para todos os jogadores e está condicionado à relação que esses jogadores estabeleceram com o jogo em questão.

Os nossos grifos nos trechos extraídos do diário de campo demonstram algumas reivindicações das crianças para serem as pegadoras, mas também indicam que algumas preferem ser fugitivos (Estefânia), ratificando nossa afirmação de que existe um consumo produtivo do jogo que não é idêntico a todos os jogadores, mas subjetivamente condicionado aos interesses das crianças com a atividade.

Nesse sentido, como *praticantes* (CERTEAU, 1994) do jogo determinado pela professora para a aula, as crianças ressignificaram, produziram e inventaram novas formas de agir segundo suas expectativas e seus interesses com a atividade proposta.

Com relação a esse agir tático, observamos também que, mesmo nas aulas em que o jogo era determinado pela professora, algumas crianças saíam dessa atividade para jogar outro e, em seguida, voltavam ao primeiro, construindo vários momentos de vaivém dentro da proposta de aula da Ana Rosa. As crianças ora estavam no contexto determinado pela professora, ora estavam em outro construído por elas próprias. Entretanto, o que nos chamou a atenção foi que essa construção do segundo jogo, que é coletiva, não era previamente combinada. As crianças apenas aproveitavam a oportunidade de estarem juntas e começavam a jogar.

Esse jogo iniciado por elas, em geral, envolvia o pique-pega em suas várias formas e também as lutinhas, que eram mais comuns entre os meninos. Além disso, essas formas táticas de aproveitar os momentos oportunos para fazer valer seus interesses ocorriam, na maioria das vezes, em ambientes de aula mais abertos, onde a dispersão das crianças no espaço, provocada

pela própria atividade-fim, proposta pela professora, favorecia esses encontros e “organizações improvisadas” de atividade.

Imagem 5 – Crianças em jogo paralelo ao jogo do tubarão



[...] percebi também que a atenção das crianças não está o tempo todo no jogo proposto pela professora. **Elas conversam, jogam, brincam de outra coisa e voltam a jogar.** Percebi, durante o jogo tubarão, três meninos que se comportavam de maneira bem específica: atravessavam o mar do tubarão e começavam a correr e brincar de lutinha: miravam e atiravam com os gestos das mãos e olhos. Entretanto, depois, voltavam a prestar atenção ao jogo tubarão, voltavam a jogar e atravessavam novamente o mar. Já do outro lado, iniciavam novamente sua brincadeira de lutinha (DIÁRIO DE CAMPO, aula 22, Grupo 6, dia 31-10-2011).

A narrativa acima bem como a Imagem 5 mostram esses momentos de vaivém dentro do jogo proposto pela professora, apontando para a ação tática das crianças para fazer valer seus interesses e expectativas naquele contexto. A imagem retrata o jogo do tubarão, no qual um pegador (tubarão) se posiciona entre duas linhas riscadas no chão (o mar), e os “peixinhos”, que estão tanto de um lado, quanto do outro dessas linhas, devem atravessar o espaço ocupado pelo “tubarão”. Este, ao pegar alguma criança, faz dela um “tubarão”, que passa a ajudá-la a pegar os demais que atravessarem seu espaço. O jogo continua até não sobrar nenhuma criança para ser pega.

No entanto, em primeiro plano na imagem, vemos um pequeno grupo de crianças que realizam o gesto de “empunhar suas armas”. Elas iniciaram o jogo do tubarão, mas, várias vezes, faziam o seu jogo ao mesmo tempo. Esse modo de realizar a atividade proposta pela

professora, alternando entre participar dela e realizar outro jogo, denota um consumo produtivo, uma tática, que está ligada à realização de seus interesses e expectativas.

Diferentemente, no pique-bandeira, não conseguimos observar nenhum tipo de ação tática das crianças que pudesse ser considerado como um consumo produtivo desse jogo. Uma explicação possível para o comportamento mais mecânico das crianças nessa atividade (fazer do mesmo modo que a professora mostrou como exemplo) pode ser dada levando-se em consideração que elas ainda estavam aprendendo o jogo e sua atenção estava totalmente voltada para essa aprendizagem. Desse modo, podemos afirmar que, em jogos mais direcionadas, nos quais as crianças já dominam a ação motora e as regras, abre-se mais espaço para um consumo produtivo do que em outros nos quais elas ainda não dominam a estrutura, a forma e as regras, pois sua atenção está mais focada na aprendizagem do jogo em si, restando pouco espaço para outras atividades mentais.³²

Já na brincadeira com *skate* e corda, que também era uma atividade nova, mas, por se tratar de mais exigência física do que de regras, houve espaço para que as crianças tivessem um consumo produtivo. A Imagem 6 mostra uma criança usando o *skate*.

Imagem 6 – Mateus deslizando com o *skate*



³² Autores que estudam a Aprendizagem Motora, como Schmidt (1993) e Magill (2000), afirmam que, no período de aprendizagem das habilidades (técnicas) e das regras que compõem um determinado jogo, a atenção dos praticantes está voltada unicamente para a ação, restando pouco espaço para outras atividades cognitivas não ligadas à tarefa.

Às crianças foi disponibilizado o *skate* para a realização de uma atividade com um objetivo bem definido: deitar sobre ele, apoiadas pela barriga, e, com o auxílio de uma corda, percorrer um espaço de cerca de sete metros. Vejamos o que a professora disse sobre a atividade:

[...] No segundo semestre foi realizada uma sequência dirigida de aulas com *skate* e corda. O objetivo era trabalhar novas experiências, mas também a força (tração), o equilíbrio, a coordenação, o trabalho em grupo (relato escrito produzido sobre a aula com *skate*).

Apesar de Ana Rosa estabelecer esses objetivos para a aula, percebemos que as crianças usam o material e se apropriam dele com outros objetivos. Para elas, o desafio de chegar ao outro lado é mais importante do que a força que têm de fazer e o equilíbrio que precisam ter para deslizar com o *skate* (apesar de serem fundamentais para o êxito de chegar ao outro lado). Notamos que, para as crianças, nesse momento, o mais importante era usar o *skate*, explorar as possibilidades que esse material oferece e também as suas próprias possibilidades motoras no uso desse brinquedo. A seguir, um trecho do diário de campo que comenta esse tipo de apropriação das crianças.

[...] nesse momento, com menos crianças e mais oportunidade para que elas explorassem o *skate*, pude perceber várias inovações e muita criatividade. A atividade ficou mais solta e aconteceram várias experiências com o intuito de ‘melhorar’ a brincadeira. As crianças começaram a dar um jeito de se divertir mais com a atividade, com a corda e o *skate*. **Muitas conversas entre elas aconteceram a fim de ajudar o colega a ir mais rápido ou com mais desenvoltura até a parede com o skate** (DIÁRIO DE CAMPO, aula 11, Grupo 6, dia 27-09-2011).

Para Freire (2005), aquele que pratica a ação é quem define o que é e o que não é jogo. Percebemos, então, que também é o praticante do cotidiano escolar – as crianças – quem define o que fazer dele e como fazê-lo, isto é, não é o jogo, a atividade em si, que determina o que as crianças devem fazer, mas são as crianças, na relação que estabelecem com o jogo, a partir dos significados que lhe atribuem, que determinam o uso que darão a ele.

Nesse sentido, mais uma vez, vemos as crianças como praticantes, atores ativos do cotidiano escolar, como produtoras de cultura e como protagonistas das aulas, da mesma forma que podemos entendê-las como coconstrutoras de seu próprio conhecimento nas aulas de Educação Física.

6.2.2 Quando o jogo não é a atividade principal da aula

Outro ponto que nos chamou a atenção em nosso mergulho no cotidiano do CMEI foi a relação que as crianças estabeleceram com as atividades pedagógicas propostas pela professora de Educação Física que não diziam respeito propriamente ao jogo, especialmente nas aulas em que Ana Rosa desenvolveu o circuito como atividade principal e naquelas em que as crianças foram levadas à sala multiúso para assistir a filmes em DVD. É a relação que as crianças estabeleceram com o jogo e o jogar e os usos e as apropriações que tiveram nesses dois contextos que passaremos a analisar neste tópico.

Em várias aulas, como vimos no Quadro 7, o jogo em si não foi uma atividade pedagógica planejada pela professora e posta em ação, entretanto isso não quer dizer que as crianças deixaram de jogar nessas aulas de Educação Física. Constatamos, a partir desse mergulho nas aulas de Educação Física no CMEI compartilhado, que realmente o jogo é uma das principais atividades das crianças na infância, isso porque, mesmo nas atividades pedagógicas direcionadas, nas quais o componente lúdico parece ser pequeno ou mesmo inexistente, como nos circuitos (atividade mais explorada depois do jogo), nos quais cada criança tem sua vez de passar pelos obstáculos valendo-se de suas habilidades e capacidades motoras, elas reivindicam esse componente lúdico, seja no momento da atividade, seja quando estão à espera dela, na fila ou sentadas nos bancos aguardando sua vez de participar.

Alguns trechos abaixo, extraídos do diário de campo, contextualizam esse comportamento das crianças nas atividades pedagógicas chamadas de circuito, que consiste em passar por obstáculos ou por estações nas quais se deve realizar alguma habilidade motora, como cambalhota, saltos e arremessos, por exemplo.

[...] enquanto a professora Ana Rosa explicava como passar pelo circuito, composto de uma escada, um vão para saltar e cair num escorregador para deslizar sobre ele, **Alexandre disse: tem que pular pro jacaré não comer o nosso pé!** Alexandre inseriu esse animal simbolicamente na atividade, o que motivou ainda mais as crianças a participar, deixando-as eufóricas, gritando: **Cuidado!** Ana Rosa procurou algo para ser um jacaré, mas encontrou apenas uma máscara de sapo, que acabou servindo não como sapo, mas como jacaré mesmo (DIÁRIO DE CAMPO, aula 2, Grupo 5, dia 23-08-2011).

[...] durante a atividade do circuito com *skate*, enquanto aguardavam sua vez sentadas junto ao muro, **algumas crianças, mesmo sentadas, se sentiam parte da atividade e se empolgavam com os colegas da vez, gritavam seus nomes e, eufóricas, batiam palmas, outras viravam estrelinha e cambalhota e alguns**

meninos brincavam de lutinha (DIÁRIO DE CAMPO, aula 4, Grupo 5, dia 30-08-2011).

[...] durante a atividade do circuito, uma menina, enquanto esperava sua vez, brincava com os calçados dos colegas. **Ela arrumou-os, enfileirando-os, organizando-os par a par, depois mudou a disposição colocando uns de frente para os outros e fazia isso conversando consigo em voz baixa**, parecia estar em outro lugar distante da aula (DIÁRIO DE CAMPO, aula 2, Grupo 5, dia 23-08-2011)

[...] enquanto aguardavam sua vez (e demorava pois faziam um de cada vez), **alguns meninos brincavam de dar soquinhos nos colegas e tinha a participação de algumas meninas. Outras meninas brincavam de Adoleta e algumas se deitavam para chamar a atenção dos meninos** e conseguiram isso. Naquele momento o que mais lhes importava não era esperar sua vez, não era a aula de Educação Física, mas o contato afetivo com os colegas, esses soquinhos, esse charme das meninas e mesmo a Adoleta eram oportunidades de contato físico-afetivo (DIÁRIO DE CAMPO, aula 9, Grupo 6, dia 20-09-2011).

[...] **enquanto aguardam sua vez, alguns meninos brincam de se esbarrar, caindo em cima dos colegas**. Parece ser uma forma mais interessante de esperar podendo utilizar esse momento para brincar também (DIÁRIO DE CAMPO, aula 24, Grupo 6, dia 03-11-2011).

Imagem 7 – Crianças aguardando sua vez de jogar



Os trechos descritos, assim como o contexto no qual a Imagem 7 se insere evidenciam uma busca incessante das crianças pelo jogo. De acordo com Vygotsky (1991), jogar é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, a fantasia e a realidade interagem na

produção de novas possibilidades de interpretação de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com seus pares.

No que se refere à imaginação e à fantasia, percebemos, em alguns trechos, a reivindicação das crianças desse componente, dessa linguagem. Ao inserir o jacaré no circuito, Alexandre tenta fazer com que aquela atividade se torne mais significativa para ele, pois, segundo Vygotsky (1991, p. 118), “[...] correr simplesmente, sem propósito ou regras é entediante e não tem atrativo para a criança”. Nesse sentido, percebemos que as potencialidades motoras das crianças ganham sentido na ludicidade, tornando-se significativo e prazeroso para elas explorarem suas possibilidades corporais.

Em relação à expressividade e às relações sociais, alguns fragmentos do diário deixam evidente a procura das crianças pela interação com os colegas. Enquanto esperavam os demais realizarem a atividade, algumas procuravam interagir com os colegas da fila e, na maioria das vezes, essa interatividade se dava a partir de um jogo, como a adoleta, jogada na maioria das vezes pelas meninas, ou a lutinha, iniciada, geralmente, pelos meninos (jogos citados nos fragmentos do diário).

De acordo com Manoel e seus colaboradores (2001), esse tipo de jogo que simula ações de luta tem sido amplamente investigado na literatura internacional. Esses jogos são denominados de *rough and tumble play* ou brincadeiras turbulentas. Costa e Betti (2006), ao estudarem o comportamento infantil influenciado pela mídia, afirmam que existe uma virtualização na cultura infantil e que os desenhos animados assim como o *videogame* estimulam a imitação dos personagens que, em sua maioria, são super-heróis e lutam contra inimigos, de modo que, por meio do referencial promovido pela mídia, as crianças também realizam esse tipo de jogo em seu cotidiano.

Além dos circuitos, outra prática recorrente nas aulas de Educação Física foi assistir a filmes. Em algumas aulas em que a professora não pôde desenvolver seu planejamento por causa da chuva e/ou da limitação dos locais para a Educação Física (devido ao horário de pátio de outras turmas, por exemplo) e teve de encontrar um local para que a aula acontecesse, geralmente as crianças eram levadas até à sala multiúso para assistir aos filmes em DVD e, às vezes, pela falta de infraestrutura, elas se juntavam até com outras turmas.

A sala denominada de multiúso é equipada com um DVD *player* e uma televisão, além de abrigar alguns materiais de Educação Física e de Música. É muito utilizada quando chove, pois, na falta de outro local para as atividades, uma vez que os pátios estão molhados e a área coberta está ocupada pelas turmas que fazem seus horários de pátio,³³ as crianças que fazem aula de Educação Física e, muitas vezes, de Música, também são levadas para essa sala para assistir a filmes, normalmente desenhos animados. Vejamos o que a professora de Educação Física diz sobre isso:

[...] Em momentos como os citados acima, onde ocorre um ou mais destes episódios, é o momento em que peço à professora de Música para juntarmos as turmas e, possivelmente, colocar um DVD, ocupando, assim, um espaço a menos (relato escrito produzido sobre a utilização dos espaços do CMEI).

Destacamos, também, alguns trechos que indicam como as crianças *usam* esse lugar, transformando-o em *espaços* significativos para elas (CERTEAU, 1994), *espaços praticados*, nos quais o jogo é uma das principais atividades desenvolvidas por elas nas aulas de Educação Física. Vejamos, a seguir, alguns desses fragmentos extraídos do diário de campo.

[...] as crianças assistiam ao DVD ‘Palavra Cantada’ e irão apresentar uma música do DVD na festa de despedida do Grupo 6. Percebi que Guilherme interagia bastante com as músicas, cantando e dançando e Paulo e André também cantavam bastante e “dançavam sentados”, inventavam letras e rimas e riam bastante disso. Algumas crianças também cantavam, conversavam, riam (DIÁRIO DE CAMPO, aula 32, Grupo 5, dia 29-11-2011).

[...] a maioria das crianças perdeu o interesse pelo filme e começaram a se interessar por vários materiais que havia na sala: bilboquês, vaivém, *skate* e **pediam: Tio, deixa a gente brincar! Não quero ver filme, não!** Com pleno desinteresse pela TV, os brinquedos foram alvo de várias investidas a fim de poder brincar com esses materiais (DIÁRIO DE CAMPO, aula 32, Grupo 6, dia 29-11-2011).

[...] Hoje Ana Rosa colocou um DVD da Xuxa no *hall*. As crianças se sentaram em frente à TV, cantaram e dançaram, mas alguns meninos tiveram um comportamento bastante característico: eles corriam pelo *hall*, se agarravam, caíam juntos numa espécie de lutinha, corriam novamente até próximo à TV, assistiam um pouco e retomavam o comportamento anterior (DIÁRIO DE CAMPO, aula 2, Grupo 6, dia 23-08-2011).

Jogar parece ser o objetivo principal das crianças a todo o momento. Mesmo quando a atividade proposta pela professora não lhes “permite” isso, elas utilizam-se de *táticas* para

³³ Na escola existe um horário instituído como horário de pátio, o qual faz parte do currículo praticado e, todos os dias, as turmas podem usufruir desse momento que é muito esperado pelas crianças. Como a escola conta com três pátios, normalmente esse horário de pátio, que acontece ao mesmo tempo em que as aulas de Educação Física são realizadas, não produz conflitos na utilização dos espaços, mas, quando chove, as turmas ocupam o único pátio coberto e, na maioria das vezes, os professores lançam mão da sala multiúso para passar filmes para as crianças.

fazer valer seus interesses e, por que não dizer, necessidades, afinal, é também, e principalmente, a partir do universo simbólico, proporcionado pelo jogo, que as crianças incorporam a cultura.

Entretanto esse agir tático nem sempre parece ser consciente, de modo que não podemos precisar que, ao correr pelo *hall*, por desinteresse no filme, os meninos estão realizando um ato de protesto para poder ter seus interesses atendidos ou estão apenas desinteressados no filme e buscaram outra atividade que lhes fazia mais sentido naquele momento. Contudo, o fato é que parecem ter encontrado na lutinha algo mais significativo do que o filme (pelo menos naquele momento). O mesmo podemos dizer das investidas das crianças nos brinquedos da sala multiúso. Naquela ocasião, utilizar os brinquedos era mais significativo do que assistir ao filme. Essas análises nos levam a questionar a prática de se assistir a filmes nas aulas de Educação Física, mas nossa interrogação leva em conta também a compreensão de que, em algumas ocasiões, a professora ficou sem lugar para trabalhar, restando poucas alternativas e a sala multiúso se mostrou um recurso naquele momento.

Nos circuitos, também notamos esse desvio de atenção do jogo proposto pela professora para outro inventado pela criança, paralelo e à parte (marginal), que, às vezes, até tenta se sobrepor à atividade principal e, pelo menos para as crianças, essa parece ser a atividade principal naquele momento, isto é, a de maior importância para elas naquela ocasião.

Também vamos considerar esses momentos nos quais as crianças agiam marginal e paralelamente à atividade principal como *táticas* para fazer valer seus interesses, já que havia uma *estratégia* imposta que dominava a aula, que era a atividade principal proposta pela professora. Como a tática é a arte do fraco, nesse contexto das aulas de Educação Física, pudemos ver as crianças *aproveitarem as ocasiões* que as aulas lhes oportunizavam, ou seja, vimos as crianças *jogando com o terreno que lhes era imposto* (CERTEAU, 1994).

Esses acontecimentos nos levam à seguinte pergunta: por que as crianças simplesmente não fizeram a atividade proposta pela professora em toda sua forma e estrutura, permanecendo com sua atenção voltada para essas atividades, ou melhor, por que as crianças preferiram envolver-se com o jogar em atividades paralelas às aulas em invés de permanecer na atividade proposta pela professora de Educação Física?

Tentar responder a essa pergunta não é tarefa simples e, para tanto, primeiramente, devemos situar o papel do jogo para as crianças e para as infâncias, além, também, de visualizar o jogo como um dos principais elementos que constituem a cultura infantil e esclarecer o porquê de esses elementos possuírem essa centralidade cultural.

Kramer (2007, p.15), ao discutir sobre a infância e sua singularidade, afirma que “[...] as crianças brincam, isso é o que as caracteriza”, mas a autora enfatiza a questão cultural da ação de jogar, portanto, em primeiro lugar é preciso esclarecer que o jogo não é inato ou mesmo algo que pertence à “natureza” das crianças, mas jogar e brincar são aquisições sociais (KISHIMOTO, 2003; BROUGÈRE, 1995) e, dessa forma, as crianças aprendem a jogar assim como aprendem outros comportamentos culturais próprios da sociedade na qual estão inseridas.

Utilizando-se do mesmo viés cultural, Borba (2007), ao discorrer sobre a brincadeira, a cultura e o conhecimento, diz-nos que a brincadeira (e/ou o jogo) é tanto um produto quanto uma prática cultural.

Segundo a autora, como conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos acumulados ao longo da história, as brincadeiras (e/ou os jogos) representam um acervo da produção humana em sua ação sobre o mundo, mas como forma de ação social, que encerra modos de representar e agir no mundo e que estruturam as ações humanas em contexto específico. As brincadeiras são uma prática cultural. Nesse sentido, “[...] constituindo um saber e um conjunto de práticas partilhadas pelas crianças, o brincar está estreitamente associado à sua formação como sujeitos culturais e à constituição de culturas em espaços e tempos nos quais convivem cotidianamente” (BORBA, 2007, p. 39).

Ainda de acordo com Borba (2007, p. 41),

[...] a brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças. É também suporte da sociabilidade. O desejo de brincar com o outro, de estar e fazer coisas com o outro, é a principal razão que leva as crianças a se engajarem em grupos de pares [...]. Brincar com o outro, portanto, é uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo, que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo.

Dessa forma, as ações das crianças que são orientadas para o jogo em vários momentos das aulas, mesmo quando estes não eram a atividade proposta pela professora, podem parecer que

são ações voltadas para uma dimensão genética do comportamento infantil, isto é, para algo que constitui a “natureza do ser criança”, como se fosse um comportamento inato delas, porque há uma procura constante por jogar, mas, como vimos, esse tipo de atividade das crianças não é um comportamento inato, entretanto dizer que as crianças, ao jogar, apreendem cultura ou que as crianças brincam e jogam para interagir e apreender cultura também ajuda pouco a esclarecer o comportamento das crianças na aula.

Nesse sentido, precisamos refletir um pouco mais sobre o porquê de as crianças procurarem, a todo momento, jogar, como se isso fosse algo inato, ou seja, queremos compreender o que as leva a perder o foco nas atividades propostas pela professora e voltar sua atenção e dirigir sua ação para outras atividades em paralelo à atividade proposta pela professora, atividades denominadas por nós de jogo.

Para tentarmos compreender esse comportamento das crianças, recorreremos aos apontamentos de Vygotsky (1991, p. 106-107). Segundo o autor,

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo [...]. Isso não quer dizer que todos os desejos não satisfeitos dão origem a brinquedos [...]. Raramente as coisas acontecem exatamente dessa maneira. Tampouco a presença de tais emoções generalizadas no brinquedo significa que a criança entende as motivações que dão origem ao jogo. Quanto a isso, o brinquedo difere substancialmente do trabalho e de outras formas de atividade.

No sentido proposto pelo autor russo, as crianças não jogam para apreender cultura porque elas nem sabem o significado disso. É a nossa interpretação sobre a ação delas que nos diz que elas jogam para apreender cultura. Dessa forma, vemos um forte elemento que conduz os seus jogos, que conduz a forma e o modo de jogar, que é a curiosidade e o encantamento que o meio cultural lhes provoca, e provoca tanto a ponto de as crianças sentirem vontade e necessidade de participar das atividades desse meio cultural, entretanto, como nos ensina Vygotsky (1991), pelas próprias limitações físicas e até mesmo culturais que as sociedades impõem às crianças, a participação cultural delas, muitas vezes, só é possível no plano da fantasia e da imaginação e é aí que reside a atividade de jogo, como possibilidades de manifestação das crianças na cultura.

Na realidade, poderíamos dizer que as crianças brincam para poder satisfazer suas necessidades imediatas, para realizar seus desejos que não podem ser manifestados no plano concreto, pois não veem impedimento para que isso seja feito no jogo, haja vista que, de modo geral, compreendem pouco o sistema social de regras e de comportamento.

Ademais, ocorre que é para o observador que as crianças estão jogando, quando, na verdade, elas estão realizando um papel, estão dramatizando um comportamento, que para elas é um comportamento social e agem fielmente na direção de interpretar esse papel (como nas lutinhas), seja ele uma profissão, seja o comportamento de uma figura social, ou ainda estão exercitando sua motricidade (estrelinha, cambalhota, lutinha). Somos nós, quando olhamos para essa atividade das crianças, que dizemos que elas estão jogando, quando, na verdade, elas estão agindo como um determinado sujeito cultural, um sujeito que é criança em primeira instância. Dizer que esse comportamento é um jogo é nomear o comportamento das crianças e a linguagem é uma construção.

Dessa forma, salientamos que as crianças não jogam para apreender cultura ou que, ao jogar, elas apenas apreendem cultura, isso seria simplificar o comportamento e a ação das crianças. As crianças jogam para satisfazer seus desejos e necessidades e, para isso, utilizam os conhecimentos que têm do mundo para agir, pois quem joga o faz a partir de uma bagagem cultural, social e axiológica, que determina sua posição de jogador (FREIRE, 2005).

Nesse sentido, a cultura é tanto o meio que permite a ação, pois os comportamentos que são realizados no jogo derivam da cultura, como é o produto, haja vista que ao jogar as crianças usam a cultura e o que produzem é uma outra realidade diferente daquela “original”, uma releitura da cultura no/pelo jogo, portanto, uma produção cultural que, como é *marginal, ordinária, comum* (CERTEAU, 1994), não deixa suas marcas, ou deixa pouco e o que fica é quase imperceptível ou é tornado invisível.

Percebemos, com o exposto até aqui sobre a relação das crianças com o jogo, que é uma das principais linguagens das crianças e uma atividade que as atrai e as motiva, alvo de seu comportamento e de sua ação, mesmo nos momentos em que ele não é a atividade planejada para as aulas de Educação Física, que o jogo não pode deixar de ser um dos principais eixos do trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil. Nessa linha de raciocínio, o trabalho com o jogo pretende contemplar as crianças em sua pluralidade e concebê-las como

produtoras de cultura, sujeitos de direitos e praticantes ativos do processo de ensino-aprendizagem, que têm protagonismo na construção do conhecimento nas aulas.

6.2.3 Quando não há diretividade de atividade pela professora

Outra oportunidade de análise dos usos e apropriações do jogo pelas crianças no CMEI diz respeito aos momentos em que a aula não teve um direcionamento pedagógico definido, isto é, aulas em que o tempo para a Educação Física foi reduzido e a professora deixou as crianças jogarem no pátio sem diretividade ou aulas em que lhes foram oferecidos vários materiais para que elas pudessem explorá-los, utilizá-los sem um direcionamento pedagógico bem definido ou sem uma proposta preestabelecida pela professora.

Nessas aulas, pudemos perceber momentos ricos de análise do comportamento das crianças, que, em geral, apareciam enquanto realizavam um jogo, pois, como vimos, o jogo tende a ser a principal atividade das crianças, mesmo quando elas têm outra tarefa que lhes é imposta/determinada.

Poderíamos dizer que o Grupo 5 teve mais momentos de atividades não direcionadas, entretanto essa afirmação vem em virtude das “aulas de ensaio”, ou seja, nas aulas em que a professora se dedicou a ensaiar as crianças para a apresentação na Feira do Verde (45% de aulas, o que equivale a 16 aulas). As crianças eram divididas em “grupo que ensaia” e “grupo que joga livremente” e revezam-se nessas duas funções. Na maioria das vezes, no final da aula, a turma toda podia jogar livremente no tempo que restava após o ensaio.

Esse jogo não direcionado que acontecia nas “aulas de ensaio” ora ocorria mediado por alguns materiais que a professora oferecia para o grupo que não ensaiava, ora sucedia no pátio, com os brinquedos que ali se encontravam. Nessas aulas, a atenção da professora estava voltada para as crianças que ensaiavam (entretanto, de todas as aulas observadas nesse grupo, apenas duas foram aulas exclusivamente sem diretividade).

Já no Grupo 6, esses momentos de jogo não direcionado ou de atividade com vários materiais, mas sem orientação da professora, foram menos frequentes que no Grupo 5 e ocuparam quase 20% das aulas observadas. Em várias outras aulas, que tiveram atividade planejada, foram destinados alguns minutos ao final para os jogos espontâneos das crianças no pátio.

Nessas aulas não direcionadas, não planejadas, aulas de jogo espontâneo ou com vários materiais disponíveis ou mesmo nas aulas em que foram destinados alguns minutos para as crianças após a atividade principal do dia, aconteceram muitas experiências que consideramos ser de alto valor para as crianças. Momentos que algumas vezes foram mediados pela professora ou por uma estagiária, às vezes até pelo próprio pesquisador, mas, na maioria das vezes, as próprias crianças inventavam formas de ocupar o tempo, de consumir aquele período que lhes foi destinado, de usar o tempo e praticar o espaço e, na grande maioria das vezes, o jogo era a atividade que prevalecia nesses momentos.

Optamos por contextualizar a aula ou os momentos de atividade espontânea no pátio para podermos compreender melhor o que significa essa não diretividade, porque entendemos que, às vezes, a professora teve seu planejamento inviabilizado por vários fatores intervenientes e utilizou-se da saída de oferecer o pátio às crianças para que elas pudessem utilizá-lo a seu modo, como possibilidade de fazer a aula de Educação Física acontecer, mesmo com a dificuldade estabelecida.

No trecho a seguir, bem como nas Imagens 8 e 9, identificamos alguns momentos nos quais as crianças tiveram um *consumo produtivo* desse tempo que lhes foi oportunizado, ou seja, percebemos como as crianças fizeram *uso* desse tempo da aula que não contou com a diretividade pedagógica da professora na instituição de algum jogo ou de alguma atividade preestabelecida para ser praticada pelas crianças. Vejamos um desses momentos:

[...] ficamos bastante tempo na sala do Grupo 6, porque a professora regente pediu a Ana Rosa que lhe ajudasse a separar alguns materiais das crianças para a Mostra Cultural. **As crianças perguntavam: hoje a gente não vai ter Educação Física não?** Depois de cerca de 30 minutos, Ana Rosa levou-as para o pátio e deixou que brincassem pelo pátio sem interferir [...]. **Sônia disse: Tio, olha o que eu sei fazer!** Ela quis me mostrar que sabia fazer ponte e ficar apoiada pela cabeça. Comecei a construir com ela uma progressão da ponte até a parada de mãos e ela me pedia para repetir o tempo todo. Wagner, ao ver Sônia tentando fazer parada de mãos, fez o movimento contrário, começou pela parada de mãos e caiu na ponte e depois fez a parada de mãos na parede. Valentim também tentou fazê-la na parede e outros colegas se juntaram a eles. Em seguida, a professora Ana Rosa veio e começou a ajudá-los [...]. Percebi, do outro lado do pátio, que algumas crianças organizaram cadeiras em círculo e começaram a dança da cadeira. Maria Lima organizava a brincadeira, iniciando e parando o canto para que as crianças pudessem se sentar, e elas acompanhavam-na na cantoria. Apesar de Maria Lima assumir uma função de supervisão da brincadeira, esta acontecia sem muitos critérios, sem imposição de regras, com as crianças entrando e saindo da brincadeira a todo o momento (DIÁRIO DE CAMPO, aula 27, Grupo 6, dia 10-11-2011).

Imagem 8 – Crianças fazendo o apoio invertido na parede



Imagem 9 – Crianças organizando a dança da cadeira em aula não diretiva



As Imagens 8 e 9 são correspondentes ao trecho do diário de campo descrito acima e dizem respeito às atividades criadas pelas crianças em uma aula não diretiva. Na Imagem 8, vemos as crianças testando sua motricidade na brincadeira de parada de mãos com apoio na parede, que foi iniciada por Sônia, e a Imagem 9 mostra as crianças realizando o jogo da dança das cadeiras, que foi conduzido por Maria Lima, à direita, na escada.

Vemos que, para as crianças, basta ficar no pátio para que os jogos apareçam e esses jogos surgem conforme o que há de disponível e segundo os interesses que elas têm naquele

momento, interesses, portanto, que são voláteis e efêmeros, mas, nem por isso, podem ser considerados de baixo valor para as experiências com as quais as crianças se relacionam. Também vemos que elas utilizam tudo que lhes é oferecido como possibilidade para incorporar nas suas criações, como vimos no trecho citado, por exemplo, as cadeiras que foram deixadas no pátio. Segundo Benjamin (1984, p.14 e p. 77, grifos do autor),

[...] a criança também escolhe seus brinquedos por conta própria, não raramente entre os objetos que os adultos jogam fora. As crianças “fazem a história a partir do lixo da história” (p.14). [...] Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, um mundo pequeno inserido em um mundo maior (p. 77).

Além disso, observamos que o que é de interesse individual, muitas vezes passa a ter importância para o coletivo, ou pelos menos para um grupo de crianças que são mais próximas daquele primeiro sujeito individual. Por exemplo: Sônia, ao tentar chamar a atenção (dos adultos que estavam no pátio – a professora, a estagiária e eu) para sua façanha, consegue também a atenção de seus colegas e reúne algumas crianças com interesses semelhantes na ginástica, e aquele momento se desenvolve em torno disso.

O que nos chamou a atenção nesse exemplo foi o fato de que algumas crianças já dominavam a habilidade da parada de mãos, assim como opinavam sobre o movimento dos colegas, auxiliando-os, às vezes, até com orientações verbais e manipulações, evidenciando o que nos diz Vygotsky (1991) sobre o papel da imitação e do ensino com companheiros mais capazes. Nessa atividade de parada de mãos, que foi iniciada pelas crianças, por interesse delas, percebemos o papel da professora e do pesquisador como mediadores que passaram a ajudá-las a fazer o movimento com mais destreza, mas também o papel dos colegas na tentativa de mostrar como se realizava a habilidade e de ajudar seus colegas a fazê-la.

Sem dúvida, essas foram ações que agiram na Zona de Desenvolvimento Proximal e que auxiliaram as crianças no aprendizado da habilidade. É claro que a aprendizagem não se deu ali, naquele momento, mas deve ser vista como um processo e o grupo que se formou interessado em fazer parada de mãos foi fundamental para a construção e o desenvolvimento desse processo de aprendizagem dessa habilidade que teve na brincadeira o eixo condutor. A motivação para tal atividade ocorreu das próprias crianças. Elas foram as protagonistas da

atividade, e há que se considerar que essa brincadeira só ocorreu por iniciativa delas. Nesse sentido, podemos afirmar que as crianças também foram autoras da atividade, constituindo-se como construtoras de seu próprio conhecimento.

Em outros momentos, vimos que as crianças procuram utilizar o tempo vago da aula, aquele tempo após as atividades, para poder jogar e percebemos que, muitas vezes, os brinquedos da sala, assim como os brinquedos que elas trazem de casa, são os suportes para tais brincadeiras, mas vimos também que, na falta desses brinquedos, elas *usam* esse tempo com bastante criatividade e em parceria com seus colegas. Os trechos a seguir, extraídos do diário de campo, assim como a Imagem 10, indicam alguns desses momentos:

[...] quando chegou à escola, **Enzo mostrou para seus colegas, escondido da professora, uma sacola cheia de brinquedos** que trouxera de casa (DIÁRIO DE CAMPO, aula 34, Grupo 5, dia 05-12-2011).

[...] Apesar de ser proibido, algumas crianças sempre trazem brinquedos de casa e algumas os trazem escondido dos pais, assim como procuram deixar escondido dos professores, mas algumas vezes **querem mostrar para os colegas e acabam se entregando** (DIÁRIO DE CAMPO, aula 25, Grupo 5, dia 07-11-2011).

[...] depois da atividade, Ana Rosa os levou para sala para esperar a hora de ir embora. **Em sala, algumas crianças querem pegar brinquedos, e até pegam escondido, mas logo têm de devolver à estante**, pois já existe um combinado de que nesse momento do final do dia, não pode, pois, ao deixarem a sala no turno matutino, tanto a professora quanto as crianças devem deixá-la arrumada para o outro turno. **Elas brincam em suas mesas: de bater e fazer músicas, de adoleta etc.** Como não podem pegar os brinquedos da sala elas inventam uma maneira de passar o tempo de forma mais agradável, lúdica. **Algumas até mostram os brinquedos que trouxeram e os dividem com os colegas** (DIÁRIO DE CAMPO, aula 24, Grupo 5, dia 03-11-2011).

Imagem 10 – Crianças com os brinquedos trazidos de casa



O brinquedo é, sem dúvida, um objeto que desperta muito interesse, tanto nos adultos quanto nas crianças. Segundo Benjamin (1984, p. 75), “[...] quando um moderno poeta diz que para cada homem existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro desaparece, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos?”.

Percebemos, em algumas aulas, as crianças com sacolas de brinquedos trazidos de casa. Na maioria das vezes, tratava-se de meninos, e os brinquedos prediletos eram os carrinhos, mas alguns bonecos também apareceram. As crianças sabem que é proibido, pelas normas internas do CMEI, levar brinquedos para a aula,³⁴ mas escondem-nos em suas bolsas e só revelam para os colegas mais próximos. No entanto, quando chega a hora de esperar para ir embora, costumam pedir permissão à professora para brincar, sob o argumento de que irão dividir os brinquedos com os demais colegas, emprestando-os.

³⁴ Nas normas de funcionamento para pais ou responsáveis, fica estabelecido que o CMEI não se responsabilizará pelos brinquedos levados pelas crianças, haja vista as possibilidades de perda e dano. No entanto, em cada sala, existe uma estante com vários brinquedos (bonecas, carrinhos, blocos lógicos, quebra-cabeças, telefones etc.) que podem ser usados pelas crianças, mas em momento determinados dentro da rotina.

Se considerarmos esses brinquedos como elementos pertencentes a uma cultura infantil (masculina), podemos dizer que esses momentos se configuram em oportunidades de troca de experiências, de costumes, de formas de brincar, portanto, de pensamentos e ensinamentos. Para Brougère (1995, p. 272),

[...] os brinquedos, que às vezes são levados para à escola, são mostrados. O peso midiático deles, a relação que matém com a cultura infantil leva-os a sair do espaço do quarto familiar, para se mostrar no espaço público onde todos o conhecem. Esses não são os únicos brinquedos com os quais as crianças vão brincar juntas, longe disso, mas o status de objeto da moda exerce uma pressão sobre o desejo de partilhar a brincadeira. Eles têm grande possibilidade de serem conhecidos e possuídos, senão por todos, ao menos por várias crianças de uma mesma faixa etária.

Além disso, como parte de uma indústria cultural, na qual os desenhos animados são a referência para a aquisição desses brinquedos (percebemos carrinhos da marca *Hot Wheels* e alguns bonecos do *Max Steel*), também sabemos, conforme destaca Brougère (2004, p. 250), que

Disso resulta que a criança não recebe o brinquedo passivamente, ela é levada a interpretá-lo, podemos até dizer que assim que o utiliza ela o interpreta, a tal ponto a especificidade do brinquedo é solicitar uma atitude ativa da criança, ao contrário de outras imagens que recebemos de maneira mais passiva, pelo menos aparentemente.

Entretanto, Benjamin (1984, p. 70) tece uma crítica a essa apropriação de brinquedos industriais, que, para ele, teriam um valor menor para as crianças porque elas, justamente, são levadas a interpretá-los, diminuindo sua ação imaginária e a fantasia. Para o autor, “[...] quanto mais atraentes (no sentido corrente) forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como instrumentos de brincar; quanto ilimitadamente a imitação anuncia-se neles, tanto mais desviam-se da brincadeira viva”.

Os brinquedos são fonte de curiosidade e motivam as crianças para começarem brincadeiras coletivas. Percebemos isso também em várias aulas com brinquedos que poderíamos chamar de menos conhecidos da mídia, como os jogos de encaixe e torres de equilíbrio, por exemplo, porém, sua força de atração com as crianças é grande da mesma forma e percebemos, na mesma linha anunciada por Brougère (1995) e criticada por Benjamin (1984) que, por não serem conhecidos das crianças, por não possuírem um padrão predeterminado para sua manipulação, muitas criações e apropriações são feitas e a fantasia e a imaginação têm terreno fértil nesses momentos.

Em algumas aulas também acompanhamos as crianças em atividades não direcionadas no pátio. As Imagens 11, 12 e 13 mostram alguns desses momentos:

Imagem 11 – Grupo 5 em aula não diretiva



O seguinte fragmento, extraído do diário de campo, indica o que ocorreu durante a aula nesse dia.

[...] depois de ensaiar tanto os meninos quanto as meninas, ainda restavam 15 minutos de aula e Ana Rosa disponibilizou o pátio externo para as crianças aproveitarem como atividade sem diretividade [...]. Eles brincavam na gangorra e no escorregador e também de correr e de piques [...]. Algumas crianças se organizaram para brincar no pátio, mas sem uma combinação prévia, ou seja, as crianças se encontram e começam a inventar formas de interagir e quase sempre a brincadeira é a principal forma, como no caso do gira-gira no poste, no qual **Bruna andava com Heitor (que tem Síndrome de Down) no pátio e, ao se depararem com o poste, começam a brincar de girar, e logo outros colegas se aproximaram para brincar também** e também utilizam os brinquedos do pátio para exercitarem sua motricidade (DIÁRIO DE CAMPO, aula 29, Grupo 5, dia 22-11-2011).

Também extraímos do diário de campo, no mesmo sentido, outras atividades produzidas pelas crianças nas aulas de atividades não direcionadas. Vejamos os trechos abaixo.

[...] Enquanto as meninas ensaiavam, Ana Rosa deixou os meninos brincarem no pátio interno e eles escolheram hoje brincar com os brinquedos desse pátio: casinha e barco, e utilizaram a imaginação para isso. **Brincaram de pai e filho, com um diálogo sobre um pai que é motorista e chega em casa e estaciona o carro na garagem, que é o barco, depois o barco virou uma piscina na qual eles pulavam para nadar e, em seguida, o barco e virou tornou-se barco, mas estava num mar cheio de tubarões, e as crianças pulavam no mar com medo de serem pegas.**

Algumas crianças assumiam essa função de tubarão (DIÁRIO DE CAMPO, aula 24, Grupo 5, dia 03-11-2011).

[...] as crianças brincavam no pátio interno com o barco, a casinha e o escorregador e corriam brincando de pique. **Eles brincavam de pique-pega com o tubarão assumindo a função de pegador, contextualizando o barco no ambiente.** Interagi com eles quando estavam no barco dizendo que eu também era um tubarão, e eles começaram a pular dentro do barco para fugir, a correrem em minha volta e alguns se aproximaram para serem pegos (DIÁRIO DE CAMPO, aula 33, Grupo 5, dia 01-12-2011).

Imagem 12 – Jogos com a casinha e o barco de plástico



Essas atividades das crianças, que podemos chamar de jogo, provocaram-nos a compreendê-las a partir de três modelos interpretativos, que se diferenciam em suas bases epistemológicas.

Primeiramente, fundamentado na abordagem sociocultural de Vygotsky (1991), podemos compreender essas atividades produzidas pelas crianças como jogos de faz de conta. Outra interpretação possível, de bases sociológicas, pode ser feita a partir do conceito de *afordância*, de Brougère (2004). Certeau (1994), ao tratar das práticas cotidianas, também nos ajuda a compreender esse comportamento das crianças.

Começamos por analisar o comportamento das crianças a partir das ideias de Brougère (2004). Segundo o autor, se quisermos compreender a relação entre o brinquedo e sua função, devemos entender o conceito de *afordância*. Nos jogos produzidos e desenvolvidos pelas crianças nas aulas não direcionadas, percebemos que elas utilizaram o material que estava

disponível no pátio. A casinha, o barco, os escorregadores, o poste etc., todos esses elementos com os quais as crianças produziram interações e desenvolveram seus jogos podem ser inseridos no conceito proposto pelo autor francês. *A afordância*

[...] remete à ideia de que a partir da percepção, os seres animados (tanto humanos quanto animais) desenvolvem ações que se originam na forma do objeto utilizado. Um galho de árvore de uma certa forma, numa certa altura e por causa da conformação do ser que o percebe convida à ação de sentar. A percepção se traduz em ação devido à evidência do significado que pede a ação. Assim, o brinquedo, por sua forma e pelas imagens que carrega, põe à disposição (*afford*) da criança as possíveis ações que a simples percepção permitirá ativar. A criança decodifica as 'afordâncias' do objeto que a levam a agir [...]. O brinquedo produz, nessa tessitura complexa entre imagens e ações inscritas, uma rede de significados para a ação. Essa é a particularidade do brinquedo em relação às outras representações que são vistas ou lidas e não estimulam a uma ação (BROUGÈRE, 2004, p. 68-69, grifos do autor.).

Nesse sentido, os brinquedos do pátio, ao mesmo tempo em que agiram como estimulantes da ação das crianças também criaram um cenário simbólico, um universo ilusório para que as atividades das crianças se desenvolvessem. O barco cria o universo simbólico do mar com tubarões e a casa torna-se um cenário próprio para o desenvolvimento de papéis associados à vida cotidiana de uma família, fazendo surgir a figura de um pai e de seu filho que usam um carro que também remete à ideia de garagem na casa, por exemplo.

Entretanto, também podemos compreender aquelas atividades das crianças, na relação com os objetos, por meio de outra base teórico-epistemológica.

Nesse sentido, primeiramente, situamos o pátio como um *lugar*, que, pela ação das crianças, se transforma em *espaço praticado* (CERTEAU, 1994). As praticantes desse espaço estabelecem diferentes modos de agir com os materiais que lhes são disponibilizados (notadamente brinquedos – barco, casinha, escorregador, gangorra) e lhes conferem, portanto, diferentes usos, criações e inovações. Para Certeau (1994, p. 13, grifos do autor),

[...] é preciso interessar-se não pelos produtos culturais oferecidos no mercado dos bens, mas pelas operações de seus usuários; é mister ocupar-se com 'as maneiras diferentes de *marcar* socialmente o desvio operado num dado por uma prática' [...]. Sendo assim, é necessário voltar-se para a 'proliferação disseminada' de criações anônimas e 'perceíveis' que irrompem com vivacidade e não se capitalizam.

Dessa forma, não olhamos para as atividades das crianças no pátio segundo a orientação dada pelos brinquedos, ou seja, pela *afordância*, pois isso seria desconsiderá-las como praticantes daquele espaço, as quais estabelecem diferentes maneiras de operar com os objetos por sua

ação prática, instituindo outras formas de utilizar o que lhes foi determinado como possibilidade para agir. Portanto, frisamos que não observamos as crianças de maneira descontextualizada, olhando apenas para os brinquedos e procurando entender como elas se relacionam com eles. Ao contrário, procuramos observá-las e compreendê-las a partir de suas próprias ações com/nos brinquedos. Nesse sentido, é preciso observar como as crianças operam com os brinquedos, e a abordagem psicológica de Vygotsky (1991) pode oferecer algumas possibilidades para essa compreensão.

Vygotsky (1991) afirma que apenas nas crianças muito pequenas (que ainda estão estruturando a função simbólica), a percepção dos objetos se torna estímulo para a ação. Segundo o autor, para essas crianças,

[...] a percepção não é, em geral, um aspecto independente, mas ao contrário, é um aspecto integrado de uma reação motora. Toda a percepção é um estímulo para a atividade. Uma vez que uma situação é comunicada psicologicamente através da percepção, e desde que a percepção não está separada da atividade motivacional e motora, é compreensível que a criança, com sua consciência estruturada dessa maneira, seja restringida pela situação na qual ela se encontra (VYGOTSKY, 1991, p. 110).

Diferentemente do que propõe Brougère (2004), para Vygotsky (1991), a criança pré-escolar (aquelas que já fazem uso de signos) não age apenas pela *afordância* dos objetos. Para o soviético, essa criança vê um objeto, mas pode agir de maneira diferente em relação àquilo que vê e com isso rompe com as restrições situacionais que a percepção dos objetos impõe à sua ação, e isso faz com que ela possa operar com o significado das coisas e não apenas com as coisas em si, com os objetos em si.

Dessa forma, as crianças se apropriam do barco (do pátio) não apenas como um barco em si (coisa), mas, ao *usá-lo*, ao *praticá-lo*, também lhe atribuem outros significados, transformando-o em carro e a casinha em garagem. Do mesmo modo, quando usam a gangorra e os escorregadores, não são apenas os objetos em si que têm valor para as crianças (apesar de não desconsiderarmos a importância desses objetos para o exercício da motricidade das crianças), mas as crianças atribuem diferentes significados à gangorra e ao escorregador nas relações que estabelecem com eles, significados que, muitas vezes, extrapolam a dimensão perceptiva de objeto como coisa e passam a operar sobre ele, atribuindo-lhe contexto dentro de uma situação imaginária, como ponte, por exemplo, ou como uma

montanha que deve ser escalada, na qual se deve chegar ao cume e ficar de pé, como vimos na Imagem 11.

O mesmo princípio pode ser aplicado à dramatização dos papéis de pai e filho e de tubarão e peixe que foram incorporados nos jogos citados. Trata-se de uma operação das crianças a partir do significado das coisas/papéis sociais no contexto lúdico criado por elas.

No que diz respeito aos contextos lúdicos produzidos pelas crianças nas aulas sem diretividade, ainda destacamos mais alguns trechos do diário:

[...] hoje foi dia de passeio para o Grupo 6. Eles foram visitar o Parque da Vale e chegaram perto de 1h, indo direto almoçar. Ana Rosa já os aguardava para a aula (10h40min-11h30min) com alguns materiais (dominós gigantes, 2 bolas e corda). Depois do almoço, ela os levou para o pátio e disponibilizou o material, mas havia outras turmas no pátio. À primeira impressão, parece que isso limitou a brincadeira do Grupo 6, mas foi só impressão, o que lhes interessava eram os materiais e não o espaço físico. Alguns meninos dominaram as bolas e se organizaram entre si. Um grupo levou os dominós para um canto e dali surgiram muitas brincadeiras nas quais prevaleceu o jogo simbólico. Lucas pegou um dominó e brincava de ligar para os colegas e para sua casa. Maria Lima e Ana Jéssica brincavam com os dominós assim: *'Eu tô indo pra escola. Essa aqui é minha irmã'*. Eu perguntei: *que é isso que você tem na mão?* Ela disse: *'É meus livros'* (DIÁRIO DE CAMPO, aula 29, Grupo 6, dia 22-11-2011).

Imagem 13 – Crianças com os dominós de espuma em aula não diretiva



Nessas aulas não direcionadas, pudemos perceber que o jogo simbólico ou “faz de conta” (VYGOTSKY, 1991) foi a principal atividade das crianças diante dos materiais. Observamos também que, quase sempre, elas brincam coletivamente, ou seja, brincam com os colegas ou tomam atitudes para poder brincar com os colegas, como vemos na Imagem 13. Lucas, por exemplo, ao utilizar uma peça de dominó como telefone e ao falar ao telefone chama a atenção das meninas que estavam ali por perto, “convidando-as” para participar também da “ligação”. Quando Ana Jéssica pega as peças de dominó para brincar de passear com elas, logo Maria Lima a segue, imitando seu comportamento e os dominós se transformaram em livros e as duas em irmãs. O comportamento de Ana Jéssica de pegar os dominós no colo, “passear” e nomear a colega de irmã foi um convite à amiga para que elas brincassem juntas de ir à escola.

Vemos, mais uma vez, nessas passagens do jogo realizado pelas crianças com os dominós de espuma, que elas estavam operando com o significado da ação e não apenas agindo em função da percepção que os objetos lhes determinavam. Nesse sentido, não é o brinquedo em si que impera, mas a ação das crianças (praticantes) no *uso* desse material.

Em outro momento de atividades não direcionadas no pátio, conseguimos observar também um comportamento bastante comum das crianças na escola. Trata-se de um jogo que iremos denominar de “lutinha”. Vejamos o fragmento abaixo, extraído do diário de campo:

[...] após o ensaio, Ana Rosa levou as crianças para o pátio externo e deixou que brincassem sem intervir. Faltavam menos de 15 minutos para o final da aula. Eles aproveitaram bastante o pátio. Brincavam no escorregador, nas gangorras e brincavam de pique. **Percebi um grupo de meninos e meninas que brincavam de lutinha e se nomeavam de Power Rangers: eles se abaixavam, fazendo uma base de luta e diziam: *power ranger força animal!*** Como em várias brincadeiras, eles corriam pelo pátio, se distraíam com outras atividades, iam para o escorregador e depois voltavam a brincar de lutinha com os mesmos colegas. Entretanto esse movimento era inconsciente, esse vaivém não era combinado e quando se encontravam começavam a brincadeira de lutinha novamente (DIÁRIO DE CAMPO, aula 29, Grupo 5, dia 22-11-2011).

Imagem 14 – Crianças realizando lutinha em aula não diretiva



Durante nossas observações na escola, percebemos como é comum, principalmente entre os meninos, esse tipo de jogo, a “lutinha”. Conseguimos captar, entretanto, um momento em que as meninas também participaram da atividade, como pode ser visto na Imagem 14.

Essa lutinha acontece, na maioria das vezes, com chutes, socos, agarramentos e quedas, além de corridas para capturar o “monstro do mal” ou o “inimigo”. Contudo, como vimos, o contato físico tem a conotação de ser “de mentirinha”, ou seja, de não machucar o “oponente”, o que às vezes acaba por acontecer e, quando acontece, o jogo fica de lado e as crianças correm, na maioria das vezes chorando, para perto da professora para dizer: “Tia, o “Fulano” me bateu!”.

Essa afirmação nem sempre é verdadeira, pois o “Fulano” não tinha a intenção de bater, estavam brincando, mas é verdade que algumas vezes as crianças exageram na dose, tornando a brincadeira até perigosa. Quando alguém se sente machucado pelo colega, a brincadeira se encerra, as crianças se dispersam e apenas os dois envolvidos na “agressão” são chamados pela professora, entretanto, com frequência, logo os demais colegas aparecem para ouvir a conversa da professora com os dois, numa atitude talvez de tentar confirmar as diálogos dos envolvidos, entretanto só ouvem, como quem não sabe do que está acontecendo e, na maioria

das vezes, os dois envolvidos na “agressão” são colocados para sentar e pensar um pouco no ocorrido, pois a única versão que a professora tem é, mais ou menos, a seguinte:

A– Tia, “Fulano” me bateu.

B – Bati não!

A – Bateu, sim! Deu um soco bem aqui!

B – Foi sem querer.

Diante do fato, a professora, em geral, pede que os dois se desculpem e, às vezes, pede que pensem um pouco ou, ainda, libera-os novamente para brincar, recomendando não “brigarem” mais.

É muito interessante também ver o “diálogo corporal” que as crianças estabelecem nas aulas com atividades não direcionadas. Elas iniciam e desenvolvem os jogos sem necessitar de comunicação verbal. Percebemos isso claramente na “lutinha”: depois que algumas iniciaram o jogo, vimos que outros colegas se juntam para participar e, se forem aceitos, permanecem. Após alguns minutos de jogo, eles se dispersam e até realizam outras atividades pelo pátio (outros jogos, na maioria das vezes), mas logo se reúnem novamente, sem precisar de uma única palavra de acordo para se organizarem e voltam a “lutar”, ou seja, voltam a desenvolver a atividade anterior.

Segundo Brougère (1995, p. 190), citando Gregory Bateson (1977), no jogo existe uma comunicação específica que pode ser implícita ou explícita, verbal ou não verbal, em resumo, uma *metacomunicação*, ou seja:

[...] O jogo supõe portanto a capacidade de considerar uma ação diferentemente porque o parceiro potencial lhe terá dado um valor de comunicação particular: é o que permite distinguir a briga ‘de verdade’ daquela que não passa de jogo. Para fazê-lo, é necessário haver acordo e compreensão de certos sinais. Essa metacomunicação transmuta o valor de certos atos para fazer deles fingimentos, atos que têm um sentido diferente daquele que se poderia perceber em primeiro plano.

De acordo com os estudos de Brougère (1995) e de Costa e Betti (2006), grande parte desse jogo de “lutinha” são apresentadas em séries da televisão. A mais famosa e a que mais influencia as crianças é a série denominada de *Power Rangers*. Não é raro ouvirmos das crianças a expressão “*Power Ranger* força animal” e as vemos fazendo gestos que imitam os personagens. Sem entrarmos em detalhes, podemos descrevê-la como uma história de ficção

científica, na qual jovens se transformam em robôs (os mocinhos) para lutar contra extraterrestres (os maus).

Outra série da TV que também percebemos exercer forte influência nos jogos de “lutinha” é o desenho “Ben 10”. Sem entrarmos em detalhes, trata-se de um menino que possui um relógio que lhe permite se transformar em dez diferentes monstros para combater seus inimigos. Várias vezes vimos esses relógios com as crianças na escola e percebemos seus gestos, que remetem ao desenho, para iniciar um desses jogos de “lutinha”.

Sobre essas atividades das crianças influenciadas pela TV, Brougère (1995), no campo da Educação, e Costa e Betti (2006), no campo da Educação Física, enfatizam que as crianças podem ressignificar seus jogos e que a escola pode contribuir nesse sentido, pois, para a iniciativa das crianças em desenvolver seus jogos, deve corresponder uma outra iniciativa da escola para, por meio deles, desenvolver o processo educativo. Dessa forma, vemos as crianças sendo colocadas no centro do processo de ensino-aprendizagem. São as protagonistas, de modo que é a partir de seus interesses e expectativas, sobretudo com o jogo (umas de suas principais linguagens para interagir com o mundo), que o processo educativo se desenvolve.

Gostaríamos de frisar que, apesar de nomearmos constantemente o comportamento das crianças como jogo, sabemos, a partir de Freire (2005), que é o jogador quem decide se a atividade que realiza é ou não jogo. É o *praticante*, na relação que estabelece com a atividade, quem determina o que esta é para ele, entretanto o autor também nos aponta uma característica que pode ser determinada por um observador externo para descrever o comportamento como jogo, que é justamente a simulação, o fazer de conta.

Percebemos momentos ricos de jogo desenvolvidos pelas próprias crianças nas aulas sem diretividade, portanto enfatizamos a possibilidade de se pensar uma proposta sistematizada de intervenção pedagógica não diretiva na Educação Física da Educação Infantil como um princípio pedagógico. Para Kishimoto (2003), a organização do espaço e a disponibilidade de materiais pode permitir à criança se expressar com mais autonomia. Essa ação pedagógica também tende a respeitar a criança como cidadã e produtora de cultura, como praticante ativo na coconstrução do processo de ensino-aprendizagem, pois considera o jogo como uma de

suas principais linguagens e como uma manifestação cultural infantil da qual as próprias crianças têm autoridade para desempenhar.

6.3 JOGO E PROTAGONISMO INFANTIL: POSSIBILIDADES E CONTRADIÇÕES

Neste tópico, mostramos como ocorreu a participação das crianças na coconstrução do processo ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física. Interessa-nos, neste momento, evidenciar suas ações, criações e reivindicações à professora. Do mesmo modo, focalizamos nossa atenção para o modo com o qual a professora recebeu as manifestações das crianças na relação que elas estabeleceram com o jogo e o jogar nas aulas.

Pretendemos identificar e analisar como a criança lidou com as atividades, perceber suas criações e suas reivindicações e compreender como a professora oportunizou a participação ativa das crianças na coconstrução das aulas em detrimento de uma participação passiva no jogo proposto, como se fosse apenas o cumprimento de uma atividade escolar.

Como vimos em algumas atividades, a criança joga o jogo proposto pela professora segundo seus interesses, sem, entretanto, modificar a estrutura ou a forma do jogo, ou seja, ao preferir ser pega a correr, o jogo continua sendo um jogo de perseguição, entretanto há casos em que as crianças modificam o jogo, dando-lhe outro sentido ou mesmo alterando algumas de suas etapas, às vezes reivindicando a troca de um jogo por outro ou de uma atividade por um jogo. São esses momentos que pretendemos analisar agora. Procuraremos mostrar como as crianças participaram das aulas propostas pela professora focalizando nossa atenção para a produção que estabeleceram e o modo como participaram das atividades.

Vale ressaltar que esta análise é fruto de um processo que visa a perceber a produção das crianças, permitir que elas se manifestem, valorizar suas criações, as possibilidades de ação que o jogo lhes propõe e possibilitar um olhar mais atento para o processo de construção do conhecimento nas aulas de Educação Física. São as manifestações das crianças que nos interessam: suas invenções, as criações que produzem e que nem sempre são incorporadas à aula, pois, como *táticas*, perdem-se na ação e não deixam marcas, mas demonstram atitudes de busca de uma participação ativa na produção do conhecimento. Reivindicam autoria, uma participação ativa e também querem ser ouvidas. Além disso, entendemos que mais do que dar “voz” às crianças, é necessário ouvir o que elas têm a dizer e tentar materializar suas

expectativas, seus interesses e necessidades na prática pedagógica, haja vista que elas já têm voz, mas são pouco ouvidas e pouco atendidas.

Em última análise, queremos mostrar alguns momentos que se referem ao modo pelo qual as crianças constroem as aulas no seu agir cotidiano quando isso lhes é permitido. Nesse sentido, como salienta Sarmiento (2001, p. 25):

A constituição de uma escola assente nos direitos é, acima de tudo, legitimada pelo facto que se constitui progressivamente com uma maior evidência de que, sendo as escolas construídas para as crianças – nos níveis político e organizacional e nos planos histórico e das políticas educativas – elas são também – no plano da ação concreta – construídas (sobretudo) pelas crianças.

Pudemos observar vários momentos em que a professora buscou dar voz às crianças nas aulas e também ouvir o que elas têm a dizer e fazer com que elas construíssem as aulas em parceria. Parecem ser pequenas oportunidades, mas se materializam em momentos de protagonismo e valorização da fala da criança, em valorização de sua participação, momentos nos quais a professora mostra às próprias crianças que elas tanto podem como também são capazes de se expressar e de produzir conhecimento e compartilhá-lo com os demais colegas.

Essa atitude da professora mostra-lhes que elas podem se expressar e dizer o que pensam. Denota uma visão de infância e criança por parte da professora, uma concepção de infância que não é a mesma sempre, mas é marcada por ciclos e contradições, fluxos e refluxos, em que se fazem presentes várias concepções sobre essa categoria social (HEYWOOD, 2004). Nesse sentido, Corsino (2007) argumenta que nós, professores, muitas vezes, oscilamos entre as diversas concepções de infância, mas não podemos perder de vista uma perspectiva que considere as crianças como sujeitos históricos, produtoras de cultura, com expectativas e necessidades peculiares, sujeitos ativos com protagonismo social.

Os trechos a seguir (contextualizados nas Imagens 15 e 16) indicam alguns desses momentos dos quais as crianças participaram ativamente e dizem respeito a pequenos fragmentos da aula que às vezes passam despercebidos, mas que não deixam de se constituir em momentos e em possibilidades de participação ativa e de coautoria na produção do conhecimento nas aulas de Educação Física.

Vejamos o que as crianças disseram e como contribuíram para o desenvolvimento da aula:

[...] A professora Ana Rosa pediu que as crianças me explicassem o jogo do cachorro doido e Leandro começou a me falar. Fiz algumas perguntas e outros começaram a se manifestar também para me explicar: ***tem que ficar um cachorro lá, preso. Aí a tia fala ‘cachorro doido’. Aí sai todo mundo correndo e aí quem ele pegar fica ‘cachorro doido’ também!*** (DIÁRIO DE CAMPO, aula 1, Grupo 6, dia 22-08-2011).

[...] A professora Ana Rosa disse que a corrente estava se soltando e que havia vários colegas que não foram pegos. Ela ainda disse que, no pique-corrente, a corrente não poderia se soltar e quis saber como iriam resolver aqueles problemas e perguntou: *como é que a gente tem que fazer, então?* Paulo deu uma resposta bastante satisfatória, mas foi uma voz dentre tantas outras, mas, como a professora Ana Rosa ouviu, ela pediu que ele repetisse aos colegas e ele disse: ***tem que correr todo mundo junto pro mesmo lugar.*** Ana Rosa explorou essa fala para explicar a atividade de novo (DIÁRIO DE CAMPO, aula 5, Grupo 6, dia 05-09-2011).

[...] A brincadeira era cachorro doido e **Ana Rosa pediu a uma criança que liberasse o cachorro ao invés dela o fazer** e a cada rodada uma criança diferente liberava o cachorro (DIÁRIO DE CAMPO, aula 5, Grupo 6, dia 05-09-2011).

[...] Ana Rosa perguntou o que havia de diferente na atividade com o *skate* de hoje. Guilherme respondeu que havia uma ladeira, mas como essa foi uma fala dentre muitas outras, Ana Rosa pediu que Guilherme se levantasse e falasse para a turma sua percepção. Ele disse: ***‘É que aqui tem uma ladeira’.*** Ana Rosa o cumprimentou-o por isso (DIÁRIO DE CAMPO, aula 12, Grupo 6, dia 03-10-2011).

[...] Ana Rosa propôs passar por cima da corda e algumas crianças começaram a ficar por último e a fazer suspense para passar. Quando a corda estava muito alta, Leandro e Sônia ficaram por último e fizeram suspense e todos queriam saber como iriam pular tamanha altura. Eles não conseguiram, apesar de tentarem. Em seguida, a professora Ana Rosa sugeriu passar por baixo da corda e logo começou o suspense por parte de alguns, foi quando **Marlon ficou por último e inovou passando de costas, como uma minhoca e, na volta, depois de outro suspense, fez um peixinho**, os dois movimentos com bastante balaço corporal (DIÁRIO DE CAMPO, aula 19, Grupo 6, dia 24-10-2011).

[...] Ana Rosa pediu que Leandro me falasse como haviam brincado de pique-bandeira. Ele, bastante empolgado, *me disse: ‘Tio, minha equipe é a Vermelha e fui eu que escolhi esse nome, e a outra equipe é a Amarela e foi o Marlon que escolheu essa cor’* (DIÁRIO DE CAMPO, aula 24, Grupo 6, dia 03-11-2011).

Imagem 15 – A brincadeira do pique-bandeira



Imagem 16 – Roda de conversa ao final da aula



Percebemos, nos trechos acima, extraídos do diário de campo, que a professora teve preocupação em fazer com que as crianças participassem de algumas aulas ativamente, com vozes ativas e como protagonistas e, também, que manifestassem suas percepções, suas opiniões sobre o que estava ocorrendo nas atividades. O jogo do pique-bandeira, registrado na Imagem 15, assim como a roda de conversa (Imagem 16) evidenciam a participação das crianças e a organização de um momento para que elas se manifestem quanto aos jogos realizados.

Fica evidente que foram oportunidades que nem todas puderam aproveitar, haja vista que, às vezes, uma pergunta é respondida de imediato por uma criança, não deixando espaço para outras manifestações, ou mesmo uma determinada ação no jogo não pode ser ocupada por todos aqueles que querem participar, entretanto isso não nega o fato de que houve oportunidade de participação ativa nas aulas de Educação Física, participações nas quais algumas crianças se tornavam protagonistas em alguma das fases dos jogos propostos.

No que se refere à participação das crianças na escola, Sarmiento (2001) estabelece três dimensões para a construção de uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças, na tentativa de reabilitar a missão cívica da escola pública: o direito cultural, o direito pessoal e o direito político das crianças: o direito cultural consiste na aprendizagem de saberes e competências que garantam o desenvolvimento integral das crianças e lhes

permitam uma vida digna no futuro; o direito pessoal está relacionado com a garantia da sua individualidade como ser social e com uma vida sem discriminações; e o direito político diz respeito à participação direta das crianças nas atividades educativas como coconstrutoras de seu conhecimento.

A garantia desses direitos, no âmbito da escola infantil, mais precisamente nas aulas, espaço/tempo no qual a escola, de fato, acontece, não é tarefa fácil para os professores, que já possuem muitas demandas para superar (carga horária excessiva, turmas cheias, falta de infraestrutura adequada etc.), entretanto torna-se meta a alcançar todos os dias e em cada aula, fato que também pode se revelar na natureza contraditória das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, percebemos que, apesar daqueles momentos nos quais as crianças foram ouvidas e suas manifestações ou reivindicações foram incorporadas às aulas, houve também situações em que as crianças pediram algumas atividades, mas o que tinham de expectativa e de interesse naquele momento da aula não foi ouvido ou lhes foi negado. Entretanto, essa negação nem sempre tem a conotação de reprimir o direito e o protagonismo das crianças, pois às vezes o planejamento do dia não teve a flexibilidade para tal adaptação. Os trechos a seguir mostram essas duas vertentes: negação dos interesses das crianças e falta de “audição” de suas propostas e também de incorporação na aula de suas reivindicações.

[...] Guilherme sempre procura inventar uma brincadeira. Ele viaja e, às vezes, se perde na explicação, mas hoje ele pegou a estrela que servia de bandeira no pique-bandeira e começou a inventar uma brincadeira. *Ele disse: ‘Tio, aqui, você sabe brincar de pique-rei? É assim: tem que jogar essa estrela pro alto e quem pegar vira o rei e o rei tem que pegar os outros’.* Mas Ana Rosa já organizava uma atividade com os demais colegas e ele não quis falar diretamente com Ana Rosa, **explicou essa nova brincadeira para mim e para a estagiária** (DIÁRIO DE CAMPO, aula 24, Grupo 6, dia 03-11-2011).

[...] havia um circuito montado e, quando perguntadas o que iriam fazer com o material do circuito, as crianças deram várias respostas de utilização desse material: *‘Virar cambalhota!’*. *‘Estrelinha!’*. *‘Tem que correr e pular com a bola ali dentro!’*. *‘Chutar a bola ali dentro!’* etc. Entretanto, as respostas foram diferentes do que Ana Rosa havia planejado e por isso ela não incorporou essas falas porque teria que fazer algumas modificações na estrutura do circuito e também porque algumas falas não foram pertinentes ao circuito (DIÁRIO DE CAMPO, aula 3, Grupo 5, dia 29-08-2011).

[...] estávamos numa sala diferente para ensaiar a dança. Era a sala do Grupo 3, porque as demais salas estavam ocupadas e o tempo chuvoso impedia que fôssemos para o pátio. As crianças se distraíram com os brinquedos ‘novos’ da sala fazendo com que a professora tivesse de lhes chamar a atenção durante todo o tempo. **Algumas crianças, de fato, não estavam a fim de ensaiar e, como havia**

‘brinquedos novos’, a atenção delas não estava voltada para a dança, pois queriam brincar com aqueles objetos diferentes (DIÁRIO DE CAMPO, aula 23, Grupo 5, 01-11-2011).

Os fragmentos acima mostram como é rica a imaginação das crianças e como essa imaginação e criação podem servir para construir conhecimento nas aulas, de modo que se faz necessário considerar a criança como fonte de um *saberfazer* que tem no jogo a linguagem principal e o pilar fundamental para a construção do processo ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física.

Na aula do dia 3 de novembro, Guilherme “deu asas à sua imaginação” e criou um jogo. Por várias razões, naquele momento, esse jogo não foi visibilizado pela professora, mas o que nos interessa é compreender esses momentos de autoria e criação das crianças, além de buscar entender como essas produções são ou não incorporadas às aulas.

No mesmo sentido, na aula do dia 29 de agosto, conforme o trecho e também de acordo com a Imagem 17, a seguir, pudemos ver um diálogo da professora com a turma, na tentativa de tentar captar das crianças como os materiais que estavam dispostos na forma de um circuito de passagem com obstáculos poderiam servir para a atividade. As respostas foram muito criativas e elas visibilizaram novas formas de utilizar aquele material, entretanto Ana Rosa, naquele momento, queria apenas que elas confirmassem a utilização dos materiais no circuito do modo que ela havia planejado.

Dessa forma, como a confirmação do circuito que a professora havia estabelecido não ocorreu nas falas das crianças, as possibilidades de criação, além dos interesses e expectativas de utilizar o material, para além do que havia sido organizado, não foram incorporados à aula naquele momento, mas apontamos como uma atitude positiva o diálogo estabelecido com a turma.

Imagem 17 – Materiais que compuseram o circuito: dia 29-08-2011



Outro momento que revela a contradição das práticas pedagógicas quanto à possibilidade de participação ou não das crianças nas aulas foi a atividade com o brinquedo chamado de “pula-pula”, conforme podemos visualizar na Imagem 18. Vejamos o que ocorreu nesse dia:

[...] hoje havia um pula-pula na escola, ainda em decorrência das comemorações da semana da criança. A professora abraçou a possibilidade de utilizar esse material para a aula e levou as suas turmas para brincar no pula-pula. Entretanto, **algumas crianças não puderam pular na aula de Educação Física porque tiveram seus nomes escritos no quadro durante a aula com a professora regente. Eles ficaram sentados e pareciam bastante chateados e mantiveram um semblante fechado durante todo o tempo.** Essa atitude faz parte de um combinado já instituído em algumas turmas da escola: as crianças que tiverem seus nomes escritos no quadro sofrerão algumas restrições (DIÁRIO DE CAMPO, aula 18, Grupo 5, dia 20-10-2011).

Imagem 18 – Crianças brincam no pula-pula: dia 20-10-2011



No que se refere aos métodos empregados por professores nas instituições de Educação Infantil para “corrigir” ou “coibir” a ação das crianças, Pinheiro (2000, p. 192, grifos da autora), no contexto de Goiás, destaca:

A prática da pré-escola, tal como observamos, é colocar a criança para ‘raciocinar’ sobre seus atos. Mas para isso, ela deve permanecer sentada, quieta, separada do grupo maior, isto é, destacada da turma para lembrá-la de que fez algo ‘errado’, transgredindo as leis escolares. Institui-se a ‘cadeira do pensamento’, um mecanismo de controle bem mais simbólico do que propriamente físico. Ou será que essa é uma oposição aparente? Sim, porque, saber se a criança realmente está pensando no que fez é difícil para a escola, mas controlar seus movimentos e atitudes através da posição que lhe foi destinada – sentada, perto da professora – parece ser mais palpável no plano imediato. Tanto isso é verdade que, quando não surgem resultados já na sala de aula, os alunos são punidos com a retirada do que mais gostam, p. ex., o recreio.

Percebemos, em algumas aulas, ações de natureza coercitiva. A professora, por várias vezes, colocou as crianças “desobedientes” e “bagunceiras” para sentar e “pensar um pouco”. Esse modo de conduzir as aulas se materializa numa forma *estratégica* de controle, pois as crianças que não obedecerem ou que não se comportarem como estabelecido pelas “exigências escolares” são controladas pela professora que as põe sentadas, impedidas de participar das atividades.

Richter e Vaz (2010, p. 61), ao discutirem sobre o controle do corpo em uma instituição de Educação Infantil de Florianópolis-SC, afirmam:

Para além do controle do corpo nos espaços, nos tempos, da sujidade das crianças e das represálias em torno de atitudes indesejáveis, descontroles e ritmos não homogêneos dos pequenos, algumas aulas de Educação Física – mas não apenas elas – são marcadas por castigos e ameaças: avisos e repreensões, reprimendas e punições, geralmente na forma de restrição corporal.

Loyola, Della Fonte e Figueiredo (2010) também evidenciaram essa *estratégia* de controle do corpo adotada pela escola. As autoras apontam que a Educação Física é a disciplina preferida das crianças e “[...] o professor regente se aproveita dessa situação e transforma essa disciplina em um mecanismo para punir ou não o aluno de acordo com o comportamento apresentado” (LOYOLA; DELLA FONTE; FIGUEIREDO, 2010, p. 186).

Assim como destacado por Pinheiro (2000), ouvimos também da professora Ana Rosa que a justificativa para as “crianças desobedientes” ficarem afastadas do grupo e impedidas de participar das atividades é que elas estariam “*sentadas, pensando no que fizeram*”.

Esse mecanismo simbólico e punitivo imposto às crianças na Educação Infantil, destacado por Pinheiro (2000) no âmbito da sala de aula, e por Richter e Vaz (2010) nas aulas de Educação Física, pode ser observado no CMEI na relação entre essas duas áreas, na medida em que as crianças são impedidas de participar das atividades de Educação Física por não se comportarem na sala com a professora regente. Nesse sentido, cabe destacar que a Educação Física, como componente curricular da Educação Infantil, não deve ser motivo de prêmio ou de castigo, mas entendida como um direito das crianças de acessar outra linguagem no seu processo de formação integral.

Além dessas ocasiões em que as crianças foram frustradas em suas expectativas quanto à aula ou dos momentos nos quais suas manifestações verbais não foram incorporadas às atividades, percebemos que algumas aulas contaram com uma produção mais ativa das crianças na construção do próprio jogo. Foram momentos em que elas perceberam que poderiam jogar de outra forma e assim o fizeram, sendo valorizadas pela professora, fazendo com que a produção de algumas fosse socializada para todos, tornando-as coautoras da atividade e valorizando-as como praticantes do cotidiano escolar.

O trecho a seguir, do diário de campo, indica um desses momentos:

[...] com chegada de alguns pais e a diminuição de crianças na atividade, algumas criações puderam acontecer: eles tinham que puxar a corda para o *skate* andar e às vezes a corda acabava prendendo o *skate*, mas uma menina resolveu enrolar a corda na mão, facilitando o *skate* se deslizar e essa atitude foi valorizada e outras crianças começaram a tentar fazer também. [...] **Ygor resolveu puxar o colega pela corda.** Incentivei esse comportamento e, dando isso como exemplo, pedi que os demais se alternassem nessa função de puxar o colega, igual a Ygor. [...] **percebendo que o *skate* se travava na corda, alguns colegas resolveram ajudar os outros segurando a corda estendida na extremidade oposta para que o colega do *skate* pudesse se puxar pela corda sem que o seu *skate* travasse** (DIÁRIO DE CAMPO, aula 11, Grupo 6, dia 27-09-2011).

Essa aula de *skate* foi um momento rico de criação coletiva para resolver os problemas que apareciam e isso só foi possível porque foi permitido às crianças usarem o material com autonomia e a diretividade não sufocou a participação delas porque se supôs que elas eram capazes de fazer, apesar de terem um objetivo a ser perseguido: deslizar com o *skate* até o outro lado do pátio utilizando-se da corda para tal.

Outro aspecto interessante dessa aula é que, juntamente com a professora pudemos conversar sobre o ocorrido, e a aula seguinte foi pensada para levar em consideração alguns elementos

incorporados pelas crianças na atividade daquele dia, fazendo com que suas criações não ficassem perdidas e, mais que isso, fossem assimilados pela professora como sinal de respeito à produção de conhecimento vindo delas, valorizando essa produção e a participação das crianças.

Em outro momento, vimos a aula toda sendo construída pela participação ativa das crianças:

[...] as crianças puderam brincar sem diretividade com o *skate* e o ‘pé-de-lata’ de madeira. Foram momentos de muitas inovações. **Leandro se ajoelhou e pediu para ser puxado: ‘Tio, me puxa!’**. Fui até ele e depois outras crianças quiseram minha ajuda. Falei que eles deveriam ajudar uns aos outros puxando os colegas. **As crianças começaram a utilizar dois ou mesmo três *skates* para serem puxadas, fazendo curvas e inovando os movimentos.** A ideia do colega era ampliada e a aula foi se desenvolvendo assim. Eles testavam várias posições e exploravam aquela que mais lhes chamava a atenção (DIÁRIO DE CAMPO, aula 15, Grupo 6, dia 13-10-2011).

É interessante notar como as crianças se relacionam com os materiais que lhes são disponibilizados. Apesar de já terem contato com esses brinquedos em outras oportunidades na Educação Física, quando eles são oferecidos em aulas sem diretividade, elas dão outros *usos* para além daquilo que já foi estabelecido como atividade, demonstrando sua capacidade criativa e original. Nesse sentido, estabelecem um consumo produtivo desses brinquedos, pois fabricam formas inovadoras e alternativas de *uso*, que, apesar de originais, são também marginais e se tornam invisibilizadas, porque não deixam suas marcas, haja vista a posição que ocupam na relação de poder que a professora tem sobre a aula.

Dessa forma, destacamos que essas produções das crianças, nas aulas com materiais, precisam deixar de ser do tipo *tática, marginal e invisibilizada* e assim implodir a *estratégia* estabelecida para se constituir como outra forma *estratégica* de operar no cotidiano escolar da Educação Física na Educação Infantil que melhor atenda aos interesses e expectativas das crianças. As aulas sem diretividade, desencadeadas pelo uso de materiais, podem se constituir como um programa sistematizado de intervenção para a condução das atividades da Educação Física na Educação Infantil.

Outro momento de experiências criativas com materiais ocorreu na aula 16, no Grupo 6, do dia 17 de outubro. A professora Ana Rosa levou para o *hall* os *skates*, três bolas e um jogo de dominós grandes. As crianças puderam se dividir entre os materiais e escolher qual deles elas queriam utilizar. Éramos três adultos: a professora, a estagiária Giane e eu e nos dividíamos

numa espécie de assistência às brincadeiras que as crianças passaram a desenvolver. Foi uma aula muito interessante e bastante significativa para as crianças, porque elas puderam criar e suas criações foram ampliadas pela nossa participação nas atividades e pelas nossas mediações. Além disso, a aula foi se desenvolvendo a partir do interesse de cada criança nos materiais que estavam disponíveis. Vejamos um pouco do que aconteceu no trecho a seguir.

[...] Giane e eu brincávamos com as crianças no início da aula: brincamos de baratinha, driblinha, de chutar para o gol, de basquete roubando a bola com as mãos, enfim, **junto com as crianças e a partir da iniciativa delas, nós pudemos brincar de inúmeras coisas**. Ana Rosa também participou e, quando viu a dificuldade de algumas crianças em roubar a bola, passou a intervir auxiliando-as nessa atividade [...]. **No palco alguns meninos brincavam com os dominós**: brincavam de empilhar, faziam torres, pirâmides, barricadas e se escondiam ali e também brincavam de jogar o dominó nos colegas para atingir as barricadas, como se fossem bombas. **Houve momentos de interação entre os grupos** que brincavam, quando o grupo que estava com a bola, percebendo a barricada, resolveu brincar também. Eles jogavam a bola para derrubar a barricada e as crianças faziam esforço para se esconder. **A aula foi se desenvolvendo a partir das criações que as crianças faziam** (DIÁRIO DE CAMPO, aula 16, Grupo 6, dia 17-10-2011).

Vemos, na aula do dia 17 de outubro, um momento rico de experiências, no qual a interação e a mediação dos adultos presentes, assim como dos colegas, puderam contribuir para o desenvolvimento da aula e para a valorização dessas experiências criativas das crianças. Pudemos explorar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1991) no contexto dessa aula, mediando os jogos que eram construídos pelas crianças, ajudando-as a melhorar seu desempenho ao mesmo tempo em que valorizávamos também a autoria dos jogos que eram escolhidos e iniciados por elas.

É interessante notar a criatividade e a interação que ocorreu entre os diferentes grupos que jogavam, em princípio, jogos bastante diferentes: um grupo se ocupava com os dominós de espuma, outro com a bola, mas perceberam que poderiam brincar juntos em determinado momento e, sem pronunciar uma palavra sequer, por meio de uma metacomunicação (BROUGÈRE, 1995), eles iniciaram um jogo entre si, uma espécie de “guerrinha”, que foi muito bem jogado no sentido do respeito ao outro jogador, mas que não durou muito e logo estavam jogando, de novo, cada um em seu grupo.

Outro momento que oportunizou uma vivência muito rica foi a aula do dia 7 de novembro. Nesse dia, a atividade principal proposta pela professora foi um pique-pega com bola, que pode ser visualizado na Imagem 19.

Imagem 19 – Ygor se posicionando para iniciar pique-pegas com bola



O pique-pegas com bola consiste em um jogo de perseguição, no qual o pegador deve encostar a bola em um fugitivo para que este assuma seu lugar. Na Imagem 19, vemos Ygor segurando a bola e pedindo a seus colegas que fujam, pois ele iria começar a perseguição.

Depois de realizarem o jogo algumas vezes, ele foi se desgastando, porque as crianças foram perdendo o interesse e sua atenção foi sendo desviada para outros brinquedos do pátio. Enquanto acontecia esse processo de desgaste, Sônia conversava com a professora Ana Rosa sobre um jogo que ela queria realizar. Sônia explicava o jogo para Ana Rosa. Segue abaixo um relato desse dia produzido pela professora.

[...] disse aos alunos que podiam brincar livremente, pois faltavam menos de 15 minutos. A Sônia novamente me abordou, falando que poderíamos brincar assim: uma raposa, uma galinha e pintinhos [...]. Explicou-me uma vez, fiquei em dúvida, meio sem entender. Explicou-me novamente, um tanto ansiosa, impaciente. Pedi então que ela ensinasse aos colegas e a mim a nova brincadeira. Chamou a todos, pediu para que se sentassem encostados na parede (reproduzindo o que eu costumava fazer), tentou explicar a brincadeira e começou a separar as crianças, mandando-as para debaixo do brinquedo do pátio. Ela era a raposa e o colega Guilherme era o galo. Antes de começar a brincadeira, questionei Sônia sobre os papéis de cada um, pois a raposa correria atrás da galinha/galo e os pintinhos não tinham função. Ela não soube me responder. Perguntei se poderíamos então fazer pequenas modificações. Ela prontamente aceitou e entendeu minhas explicações. [...] as crianças então começaram a brincar. Ao final da primeira rodada, perguntei se gostaram. Acenaram que sim e se podíamos brincar novamente (relato escrito da professora produzido sobre o jogo criado por Sônia).

A atitude de Sônia mostra uma tentativa que ela teve para conversar com a professora e poder satisfazer seu interesse e sua expectativa naquele momento, que era realizar um jogo que,

conforme a própria Sônia nos relatou, *faz parte de seu lazer com seus vizinhos e parentes*. Além disso, quando a professora lhe deu autoridade para conduzir o jogo, percebemos seu empenho para reunir os colegas, chamando-os um por um para se sentarem junto ao muro para que ela pudesse lhes explicar o jogo que havia “criado” para a aula e, assim que as crianças se sentaram, ela pôde falar sobre seu jogo.

À Sônia foi possibilitado que se manifestasse, que se pronunciasse e que conduzisse o jogo que havia “criado”. Percebemos um interesse da professora em possibilitar a materialização desse protagonismo de Sônia, pois ela poderia ter “entendido” o jogo e tomado para si a condução do processo de pô-lo em prática, mas preferiu que Sônia fosse protagonista da aula e mediou junto à criança a “construção” do jogo.

Em outra aula, também percebemos o respeito à produção cultural das crianças na sua relação com o jogo tubarão. Depois de realizarem o jogo na aula 22, do dia 31 de outubro, que ficou bastante conturbado pela limitação do espaço disponível, uma vez que, durante o jogo, começou a chover e as turmas que faziam seu horário de pátio se deslocaram para o pátio coberto no qual acontecia a aula, Ana Rosa preferiu conduzir as crianças para a sala multiúso e, enquanto caminhávamos para lá, conversamos (a professora e eu) sobre a possibilidade de registrar essa aula com desenhos. O resultado pode ser acompanhado nas imagens a seguir.

Imagem 20 – O jogo do tubarão



Imagem 21 – Produção de desenho sobre o jogo do tubarão



Imagem 22 – Desenhos das crianças sobre o jogo tubarão



Procurando olhar esse processo de construção do conhecimento nas aulas de Educação Física a partir das crianças e para as crianças, percebemos uma ampliação das atividades relacionadas apenas com o fazer motor, principal atividade desenvolvida nas aulas, conforme crítica de Sayão (2002b), para a possibilidade de manifestação de outras linguagens das crianças na Educação Física. Leite (1998, p. 142-143), falando sobre o desenho na Educação Infantil sob uma perspectiva sociocultural, afirma que “[...] o desenho é também uma forma

de brincadeira infantil; é também uma forma de registro histórico, social e cultural [...]. Invariavelmente, enquanto produzem, as crianças estão narrando suas histórias, mostrando sua opinião e sua percepção”.

Nesse sentido, valorizar outras linguagens nas aulas de Educação Física é valorizar a criança como sujeito histórico e como produtora de cultura. É pensar o processo ensino-aprendizagem numa perspectiva que procure contemplar as crianças em sua pluralidade e em sua integralidade, que atenda aos seus interesses, expectativas e necessidades e que as conceba como protagonistas desse processo, como coconstrutoras do conhecimento mediado pelo professor.

A participação das crianças nas aulas de Educação Física no CMEI compartilhado indica algumas possibilidades para serem consideradas no planejamento de projetos educativos. Produzir um projeto em coautoria com as crianças, permitindo que elas se manifestem e se expressem sobre os conteúdos e atividades, parece se constituir como um dos objetivos de um trabalho pedagógico que pretende concebê-las como cidadãs ativas, como sujeitos de direitos e produtoras de cultura.

Embora Sarmiento, Fernandes e Tomás (2006) lamentem que o grupo social geracional das crianças ainda se insira no quadro de desigualdade, de exclusão e de impossibilidade de protagonismo no contexto da “nova ordem social”, os autores também apontam a escola como o *locus* da possibilidade de concretização e estruturação do exercício dos direitos e do atendimento às necessidades socioculturais das crianças.

Percebemos que, mesmo sendo um percurso marcado por contradições e refluxos, as aulas de Educação Física também podem se constituir como um espaço/tempo no qual as crianças possam ter seus direitos atendidos e ter sua voz ouvida e contemplada, assim como serem respeitadas em seus interesses, expectativas e necessidades. As aulas de Educação Física, em especial quando trabalham com o jogo, têm potencial para se efetivarem como um espaço/tempo em que as crianças possam ser protagonistas.

CAPÍTULO VII

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, analisamos os usos e as apropriações que as crianças e a professora fizeram do jogo nas aulas de Educação Física, em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES.

Os *Estudos com o Cotidiano* foi a concepção teórico-metodológica que orientou esta pesquisa. Procuramos, com isso, superar as visões prescritivas que pretendem dizer o que a escola deve fazer e como fazer, sem, no entanto, dialogar com as diferentes racionalidades presentes em contextos complexos e singulares. Direcionamos a nossa atenção para o cotidiano escolar, a fim de compreendê-lo como um espaço/tempo potente para a educação das crianças, onde outras possibilidades de ação educativa e coletiva são criadas e reelaboradas pelos próprios *praticantes* desse cotidiano.

Durante o nosso “mergulho” no cotidiano escolar, convivemos com a professora de Educação Física colaborando com as suas aulas. Buscamos compreender os seus modos de agir e as suas artes de fazer, focalizando as *estratégias* e também as *táticas* que permearam a sua intervenção pedagógica, em especial, aquelas que foram mediadas pelo jogo.

Do mesmo modo, convivemos com as crianças dos Grupos 5 e 6 nas aulas de Educação Física. Nesse convívio, constatamos a dificuldade de produzir conhecimentos com as crianças por meio dos métodos convencionais de pesquisa. Entretanto, esse desafio nos fez perceber que, para além da linguagem verbal, é preciso considerar a narrativa gestual das crianças, materializada em suas práticas com o jogo, como rica fonte para a produção dos dados. Pelas suas práticas corporais, as crianças criam, contestam, interagem, produzem cultura e exercem o seu protagonismo.

No contexto compartilhado da pesquisa, identificamos a professora de Educação Física como uma praticante *encarnada*. A análise da sua prática indica que não há um fio condutor que organiza o seu planejamento e evidencia que os usos e apropriações que faz do jogo ocorrem de maneira incidental e não linear, ora vinculados à Abordagem Desenvolvimentista, apresentando um caráter funcionalista e pragmático, ora mais próximos de uma concepção

pedagógica que valoriza as produções das crianças e respeita os seus interesses geracionais. Percebemos que, na maioria das vezes, a professora elege o jogo como referência para seu trabalho pedagógico, direcionando-o para o desenvolvimento das habilidades e das capacidades motoras, como força, equilíbrio, coordenação motora e lateralidade.

Também identificamos que as crianças fizeram diferentes usos e apropriações do jogo, que foram demarcados em três diferentes contextos: a) na relação que as crianças estabeleceram com o jogo, quando este foi a atividade principal da aula; b) na relação que as crianças tiveram com o jogar, quando o jogo não foi a atividade principal da aula; e c) nas aulas (ou momentos da aula) em que não houve diretividade de atividade pela professora ou nos momentos em que foram disponibilizados às crianças materiais sem um direcionamento pedagógico sistematizado para o seu uso.

No primeiro contexto, percebemos que, mesmo quando o jogo é uma atividade direcionada e determinada previamente pela professora, as crianças se manifestam como praticantes ativas do cotidiano escolar e têm um *consumo produtivo* desses jogos, na medida em que estabelecem modos de agir distintos dos preconizados pela docente.

No segundo contexto, identificamos que, nas aulas em que o jogo não foi a atividade central, as crianças, de maneira astuciosa, criaram jogos paralelos às atividades propostas pela professora, incorporando elementos lúdicos às suas ações.

No terceiro contexto, observamos que, nas aulas (ou nos momentos da aula) sem direcionamento pedagógico sistematizado, as crianças elaboraram jogos segundo seus interesses e expectativas. Nesse contexto, as ações autônomas e criativas das crianças se manifestaram de forma mais acentuada.

Ao imprimirem outra lógica aos jogos que lhes são propostos ou ao criarem jogos com o que lhes é oferecido em termos de tempo ou de material, as crianças assumem a posição de *praticantes* do cotidiano escolar. Por meio de ações *táticas*, que desafiam as estratégias, o lugar de poder, elas procuram satisfazer os seus interesses e as suas expectativas nas aulas de Educação Física.

Salientamos que, numa perspectiva de Educação Infantil que pretende valorizar as produções culturais das crianças, é importante que essas produções cotidianas sejam visibilizadas e registradas, uma vez que elas se tornam invisíveis pelo caráter ordinário e comum que ocupam na dinâmica escolar. Esse registro sistemático potencializa a transformação das ações táticas em novas estratégias, orientadoras de práticas pedagógicas inovadoras, centradas no protagonismo infantil.

As ações táticas emergem da relação que as crianças estabelecem com o objeto do saber, no caso específico deste estudo, na relação que mantêm com o jogo. Para Charlot (2000), todo saber é uma relação do indivíduo com o seu objeto do saber, que é mediada pela experiência e que dá forma a diferentes figuras do aprender. Uma pedagogia comprometida com a participação da criança no seu processo de ensino-aprendizagem precisa estar atenta a essa relação, valorizando os significados específicos que ela constrói na experiência que vivencia com o jogo.

Ao compreendermos a professora e as crianças como *praticantes* do cotidiano escolar, evidenciamos as complexas *relações de força* que se estabelecem nesse contexto e como elas lidam com isso. No bojo dessas manifestações de poder, analisamos como ocorreu o processo de construção das aulas, revelando seus autores e coautores. Percebemos, na prática pedagógica da professora, uma concepção de infância marcada por contradições e reflexos. As crianças, ora são reconhecidas como cidadãs, como sujeitos de direitos, capazes e competentes na organização e na coconstrução das aulas, ora são compreendidas pela sua negatividade e pelas suas ausências.

Nesse contexto de contradições, observamos que a professora reconheceu, de forma assistemática, a capacidade das crianças em produzir conhecimentos, valorizando-as como autoras e protagonistas das aulas, bem como do seu próprio processo de ensino-aprendizagem. As aulas não diretivas, em que as crianças dispunham de tempo e de materiais, revelaram-se férteis na promoção da autonomia e da criatividade infantil.

Elas possibilitaram um consumo produtivo mais acentuado dos jogos e das brincadeiras. Referenciado nessa constatação, sugerimos que as práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil incorporem novos pressupostos teórico-metodológicos para a sua

intervenção, valorizando as formas não diretivas de atuação docente, que contribuem para a manifestação do protagonismo das crianças nas aulas.

Mas, afinal, o que chamamos de protagonismo infantil? A ideia de protagonismo está relacionada com a seguinte lógica: o sujeito que pratica a ação é também beneficiário dessa ação. Nesse sentido, verificamos que as metodologias não diretivas possibilitaram às crianças serem protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem, permitindo que elas produzissem e desenvolvessem atividades (notadamente os jogos) associadas aos seus interesses, necessidades e às suas expectativas. Essa forma de organização do processo pedagógico está relacionada com uma concepção de criança como sujeito competente e capaz, que não depende exclusivamente do adulto, e de infância como categoria social e geracional, que possui características próprias e peculiares. Entretanto, alertamos que as metodologias não diretivas necessitam de sistematizações pedagógicas, expressas nos planejamentos e nos projetos de ensino. O professor, nessa perspectiva pedagógica, é o mediador do processo de ensino-aprendizagem, aquele que prepara o ambiente e os materiais para a ação educativa, considerando a criança como autora do seu próprio desenvolvimento. Ele age de maneira individual e coletiva, potencializando nas diferentes Zonas de Desenvolvimento Proximal das crianças.

Assim, o trato didático-pedagógico com o jogo na Educação Infantil precisa superar a lógica instrumental e pragmática que historicamente vem caracterizando a intervenção da Educação Física nesse contexto. Ao concebê-lo como uma manifestação da cultura infantil, o jogo deve ser apropriado e ressignificado pelas próprias crianças para que elas sejam contempladas em suas singularidades e peculiaridades. Enfatizamos que jogar é uma dimensão da vida das crianças e o jogo é tanto uma produção quanto uma expressão da infância. Portanto, joga-se para ser mais criança. Para avançarmos no conhecimento sobre essa manifestação cultural infantil, salientamos a necessidade de mais pesquisas que se ocupem da análise do processo de construção e de desenvolvimento dos projetos de ensino na Educação Infantil, observando qual é o lugar do jogo nesse processo e qual é o espaço destinado às crianças em relação à coautoria, à coconstrução e à participação, portanto, qual a concepção de criança e de infância presente nesses projetos educativos.

Outro ponto que gostaríamos de ressaltar diz respeito aos diferentes usos e apropriações que as crianças tiveram dos jogos nas aulas diretivas, tanto quando o jogo era a atividade principal da aula como quando ele não era. Percebemos que o que é estabelecido como objetivo pela professora, ao trabalhar com o jogo nas aulas de Educação Física, nem sempre é o que se aprende de fato, levantando o tema da avaliação na Educação Física da Educação Infantil como um elemento do processo ensino-aprendizagem que pode balizar as ações dos professores, a fim de acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em função dos objetivos que lhes foram propostos, ou mudar esses objetivos e fazer os devidos ajustes ao processo educativo. Para tais questionamentos, fazem-se necessários novos estudos para acompanhar esse processo, com foco no tema da avaliação.

Por fim, destacamos que essa perspectiva de valorização das produções culturais das crianças e o fato de lhes atribuir protagonismo no processo ensino-aprendizagem se traduzem como uma concepção de infância potente para as instituições de Educação Infantil, que pode ser materializada por meio de uma proposta pedagógica sistematizada em projetos institucionais, sem a fragmentação do conhecimento, articulando e integrando os projetos pedagógicos das diferentes áreas e dos diferentes profissionais envolvidos na educação das crianças.

8 REFERÊNCIAS

- ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano em escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ALVES, N. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3. ed. Petrópolis: DP&A, 2008.
- ALVES, N. et al. Nós e nossas histórias em imagens e sons: uma história em imagem. In: AMORIM, A. C. R. (Org.). **Passagens entre o moderno para o pós-moderno: ênfase e aspectos metodológicos nas pesquisas sobre currículo**. Campinas, SP: Unicamp, GT Currículo da Anped, 2007. p. 21-28.
- AMARAL, E. G. do; SILVA, G. B. da; MARCHIORI, A. F. A criança: interlocutor do conhecimento mediado pelo professor. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, n. 22, p. 58-69, jun./dez. 2010.
- ANDRADE FILHO, N. F. de. Movimento corporal humano: objeto de estudo/ensino exclusivo ou específico da educação física para a educação infantil? In: ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. (Org.) **Educação física para a educação infantil: conhecimento e especificidade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.
- ANDRADE FILHO, N. F. de. Perspectiva pedagógica da educação física para a educação infantil: provocações. In: GRUNENWALDT, J. T. et al. (Org.). **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes**. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2007. v. 1, p. 23-40.
- ANDRADE FILHO, N. F. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil**. 2011. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- ANDRADE FILHO, N. F. et al. O brincar/jogar como fenômeno transicional na construção da autonomia e da identidade da criança de zero a seis anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p.75-90, jan. 2006.
- ARAÚJO, C. S. L; SANTOS, M. S. Educação física na educação infantil: seu lugar na legislação educacional. In: GRUNENWALDT, J. T. et al. (Org.). **Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes**. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2007. v. 1, p. 41-50.
- AYOUB, E. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3. p. 143-158, 2005.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.
- AZEVEDO, J. G. de. Itinerâncias da pesquisa. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BARBOSA, I. G. Educação infantil: o lugar da pedagogia e da educação física em uma perspectiva sócio-histórico-dialética. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 71-91, jul./jun. 2001-2002.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. 4. ed. São Paulo, SP: Summus, 1984.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, 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. **Política nacional de Educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2005. 32 p.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. (v. 1: Introdução; v. 2: Formação pessoal e social; v. 3: Conhecimento do mundo).

BERTO, R. C.; SCHNEIDER, O. Infância, educação e educação física: escolarização e educação dos sentidos: educação da infância em revista: circulação de saberes na imprensa periódica da educação física (1932-1945). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., e CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: CBCE, 2009.

BERTO, R. C.; FERREIRA NETO, A.; SCHNEIDER, O. Infância, educação e educação física: escolarização e educação dos sentidos. In: ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. (Org.). **Educação física para a educação infantil**: conhecimento e especificidade. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1, artes de fazer. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. de; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano**: 2, morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

COSTA, A. Q. da.; BETTI, M. Mídias e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p.165-178, jan. 2006.

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

DEBORTOLI, J. A. O. Reflexões sobre as crianças e seus corpos no espaço-tempo escolar. **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 1, p. 1-26, 2007.

DEBORTOLI, J. A. Educação física, educação do corpo, educação dos sentidos: novos-velhos e outros discursos na educação infantil. In: ANDRADE FILHO, N. F. de; SCHNEIDER, Omar (Org.). **Educação física para a educação infantil**: conhecimento e especificidade. Sergipe: UFS, 2008. p. 97-122.

DEBORTOLI, J. A.; LINHARES, M. A.; VAGO, T. M. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma educação física “para” e “com” as crianças. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 92-105, jul./jun., 2001-2002.

ESTEBAN, M. T. Nas dobras cotidianas, pistas da complexidade escolar. In: **Diálogos cotidianos**. GARCIA, R. L. (Org.). Petrópolis, RJ: DP&A; Rio de Janeiro: Faperj, 2010.

FERRAÇO, C. E. Os sujeitos das escolas e as complexidades de seus saberes-fazer: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano. In: GRACIA, R. L.; ZACCUR, E. (Org.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

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

FERREIRA NETO, A.; NUNES, K, R. Saberes-fazer praticados no currículo e na formação continuada: espaçostempos vividos na educação infantil. In: MELLO, A. S.; SANTOS, W. dos. (Org.). **Educação física na educação infantil**: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora CRV, 2012. p. 73-91.

FREIRE, J. B. **O jogo**: entre o riso e o choro. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção educação física e esportes).

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003. (Pensamento e ação no magistério).

FREITAS, A. F. S. Corpo e conhecimento na educação infantil. In: ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. (Org.). **Educação física para a educação infantil**: conhecimento e especificidade. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

GARANHANI, M. C. A educação física na escolarização da pequena infância. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 106-122, jun./jul. 2001-2002.

GARANHANI, M. C. A educação física na educação infantil: uma proposta em construção. In: ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. (Org.). **Educação física para a educação infantil**: conhecimento e especificidade. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

GERALDI, C. M. G. Desafios da pesquisa no cotidiano da/na escola. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (Org.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2005.

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

KLIPPEL, M. V.; COSTA, F. R.; SANTOS, W. dos. O jogo e suas implicações para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança: contribuições da educação física para a educação infantil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 3., 2010, Niterói. **Anais...** Niterói: Grupalfa, 2010. 1 CD-ROM.

KLIPPEL, M. V.; MELLO, A. S. Infância, educação infantil e educação física. In: MELLO, A. S.; SANTOS, W. dos. (Org.). **Educação física na educação infantil**: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora CRV, p. 23-40, 2012.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, S. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Org.) **Educação infantil: enfoques em diálogo**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE, M. I. F. P. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P (Org.). **Infância e produção cultural**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOYOLA, R. C.; DELLA FONTE, S. S.; FIGUIEREDO, Z. C. C. Experiências profissionais e os sentidos atribuídos à educação física em contexto escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17. n. 1, p. 177-193, jan./mar. 2010.

MAGILL, R. A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. 5. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 2000.

MANOEL, E. J. et al. A dinâmica do comportamento motor, sua aprendizagem e história natural em crianças: implicações para a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo. Suplemento 4., p. 33-48, 2011.

MARCHIORI, A. F. Relato de Experiência educativa: desenvolvimento integral da criança. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, n. 18, p. 1-11, ago./dez. 2008.

MARCHIORI, A. F.; AMARAL, E. G. do; SILVA, G. B. da. Do brincar em Portinari ao diálogo possível entre educação física e artes na infância. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, n. 20, p. 10-25, ago./dez. 2009.

MELLO, A. S.; SANTOS, W. (Org.). **Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

MELLO, A. S.; DAMASCENO, L. G. **Conhecimento e metodologia do ensino do jogo**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011.

MELLO, A. S. et al. Educação física nas etapas iniciais da educação infantil: produção de saberes com os cotidianos escolares. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 3., 2010, Niterói. **Anais...** Niterói: Grupalfa, 2010. 1 CD-ROM.

MELLO, A. S. et al. Desafios e possibilidades para a prática profissional da educação física na educação infantil. In: MELLO, A. S.; SANTOS, W. (Org.). **Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

MELLO, A. S. et. al. Educação física na educação infantil: representações sociais dos sujeitos em um CMEI de Vitória/ES. In: MELLO, A. S.; SANTOS, W. (Org.). **Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEIRA, M. G. Educação física na educação infantil: algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In: ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. (Org.). **Educação física para a educação infantil: conhecimento e especificidade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

NEIRA, M. G. Em defesa do jogo como conteúdo cultural do currículo da educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 25-41, 2009.

NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A. Os currículos da educação física na educação infantil em Vitória/ES (1991-2007). **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), v. 12, p. 485-507, 2012.

NUNES, D. G. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de. (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

PÉREZ-SAMANIEGO, V. M. et al. La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es para qué sirve. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 11-38, jan./mar. 2011.

PAIS, J. M. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PINHEIRO, M. do C. M. “Quietinho, sentado obedecendo a professora”: a representação do corpo da criança na pré-escola. 2000. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

PRADO, P. D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA/ES. Secretaria Municipal de Educação. **A educação infantil no município de Vitória: um outro olhar**. Vitória: Multiplicidade, 2006.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Educação física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 53-70, jan./mar. 2010.

ROCHA, E. A. C. Educação e pesquisa: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Org.) **Educação infantil: enfoques em diálogo**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

RODRIGUES, R. M.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Construção identitária da professora de educação física em uma instituição de educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 65-81, out./dez. 2011.

SANTOS, W. et. al. Usos e apropriações do jogo em aulas de educação física nos cotidianos da educação infantil. In: MELLO, A. S.; SANTOS, W. (Org.). **Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SARMENTO, M. J. Culturas infantis e direitos das crianças. **Revista Criança**, Brasília, n. 45, p. 5-8, dez. 2007.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. de (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes; 2008. p. 17-38.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Participação social e cidadania ativa das crianças. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

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

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

SAYÃO, D. T. Infância, prática de ensino de educação física e educação infantil. In: FERNANDEZ VAZ, A.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Org.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de educação física**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002b.

SAYÃO, D. T. A construção de identidade e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 1-14, jul./jun. 2001-2002c.

SCHMIDT, R. A. **Aprendizagem e performance motora: dos princípios à prática**. São Paulo: Movimento, 1993.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n 1, p. 23-46, jan./abr. 2005.

SILVA, et al. Faz e acontece no faz de conta. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, n. 19, p. 77-87, jan./jun. 2009.

SIMÃO, M. B. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da educação física”. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, n. 12, p. 1-7, jul./dez. 2005.

SOARES, A. F. Os projetos de ensino e a educação física na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 15-38, jul./jun. 2001-2002.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: estudos sobre educação**, ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

STUMPF, I. R. C. Revistas universitárias brasileiras: barreiras na sua produção. **Transinformação**, v. 9, n. 1, 1997.

TANI, G. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 3. trim. 2008.

TIRIBA, L. Pensando mais uma vez e reinventando as relações entre creche e família. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIEIRA, C. L. N.; BEZERRA, M. S. de H. Compartilhando propostas pedagógicas na educação infantil: a educação física e uma experiência com bebês. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 1, n. 26, p. 116-128, jan./jun. 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com a professora de Educação Física: outubro de 2011

- 1- Há algum documento que norteia as práticas pedagógicas neste CMEI, como PPP, Plano de Ação etc.? Caso sim, quais?
- 2- Como a Educação Física é concebida nesses documentos?
- 3- Há algum projeto pedagógico específico da Educação Física no CMEI?
- 4- Em linhas gerais, quais são os objetivos das suas aulas de Educação Física?
- 5- Quais são os pressupostos que norteiam sua prática pedagógica? Há alguma abordagem teórico-metodológica da qual você se apropria em suas aulas?
- 6- Quais conteúdos são eleitos em suas intervenções?
- 7- Qual o papel dos jogos e das brincadeiras em suas aulas?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com a professora de Educação Física: novembro de 2011

- 1- Fale sobre sua formação inicial, sua inserção na Educação Infantil e um pouco sobre como você trabalha.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE**

Vitória-ES, 01 de dezembro de 2011.

De: Prof. Dr. Adauto Emmerich Oliveira
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde

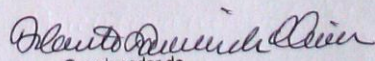
Para: Prof. (a) André da Silva Mello
Pesquisador (a) Responsável pelo Projeto de Pesquisa intitulado **“O jogo na Educação Física da educação infantil: usos e apropriações em um CMEI de Vitória-ES.”**

Senhor (a) Pesquisador (a),

Informamos a Vossa Senhoria, que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, após analisar o Projeto de Pesquisa nº. **270/11** intitulado **“O jogo na Educação Física da educação infantil: usos e apropriações em um CMEI de Vitória-ES.”**, e o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, cumprindo os procedimentos internos desta Instituição, bem como as exigências das Resoluções 196 de 10.10.96, 251 de 07.08.97 e 292 de 08.07.99, **APROVOU** o referido projeto, em Reunião Ordinária realizada em 30 de novembro de 2011.

Lembramos que, cabe ao pesquisador responsável elaborar e apresentar os relatórios parciais e finais de acordo com a resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196 de 10/10/96, inciso IX.2. letra “c”.

Atenciosamente,


Coordenador do
Comitê de Ética em Pesquisa
CEP/UFES