

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Alessandra Cacenet da Silva

**BRINCAR, CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PELO  
OLHAR DE ALGUNS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

SANTA MARIA, RS  
2018

**Alessandra Cacenet da Silva**

**BRINCAR, CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PELO  
OLHAR DE ALGUNS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA.**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM – RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Física.**

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília da Silva Camargo  
Co-orientador: Prof. Dr. Elenor Kunz

Santa Maria, RS

2018

Silva, Alessandra Cacenet da  
Brincar, corpo e movimento na Educação Infantil pelo  
olhar de alguns pesquisadores da Educação Física. /  
Alessandra Cacenet da Silva.- 2018.  
86 p.; 30 cm

Orientadora: Maria Cecília da Silva Camargo  
Coorientador: Elenor Kunz  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de  
Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2018

1. Educação Física 2. Educação Infantil 3.  
Criança/Infância 4. Brincar 5. Corpo/Movimento I. Camargo,  
Maria Cecília da Silva II. Kunz, Elenor III. Título.


Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Alessandra Cacenet da Silva

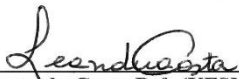
**BRINCAR, CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PELO  
OLHAR DE ALGUNS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA.**

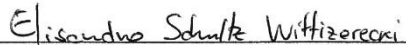
Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM – RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Física**.

**Apresentado a banca examinadora no dia 22 de outubro de 2018.**

  
\_\_\_\_\_  
Elenor Kunz, Dr. (UFSM) (Co-orientador/presidente)

\_\_\_\_\_  
Maria Cecília da Silva Camargo Dr.<sup>a</sup>. (Orientadora)

  
\_\_\_\_\_  
Leandra Costa da Costa Dr.<sup>a</sup>. (UFSM, Membro da Banca)

  
\_\_\_\_\_  
Elisandro Schultz Wittizorecki, Dr. (UFRGS, Membro da banca)

\_\_\_\_\_  
João Francisco Magno Ribas, Dr. (UFSM, Suplente)

Santa Maria, RS  
2018

## **AGRADECIMENTOS**

**A concretização desse trabalho se deu com a compreensão e dedicação de muitas pessoas, mas em especial quero agradecer;**

**-A Deus pela oportunidade da vida;**

**-Ao curso de pós-graduação em Educação Física da UFSM pela oportunidade e comprometimento aos seus acadêmicos.**

**-Aos professores do curso de mestrado pela dedicação, e pelos novos conhecimentos e as inquietações que me ocasionaram;**

**-A minha orientadora prof. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília da Silva Camargo pela oportunidade, propagação do conhecimento e pelos diversos momentos de orientação.**

**-Ao professor Dr. Elenor Kunz, pelas co-orientações, por mostrar as diversas formas de conhecimento e pelo incentivo e estímulo da escrita.**

**-Ao grupo Pátio, pelas leituras, trocas de conhecimentos, conversas, companheirismo e incentivo em sempre dar continuidade a formação profissional.**

**-Aos meus colegas do curso de mestrado, pelo coleguismo, pelas risadas e amizade.**

**-A família Marista Santa Maria pelo apoio e incentivo em concretizar esse sonho.**

**-A minha família pelo amor, força e incentivo e em especial ao meu esposo Luciano que me estimulou a não desaminar nos momentos difíceis e acima de tudo por sempre acreditar no meu potencial.**

**E por fim um miau.., especial a minha gatinha que esteve em diversos momentos de escrita comigo!!**

**Muito obrigado a todos!!**

## **AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA**

**A criança  
é feita de cem.  
A criança tem cem mãos  
cem pensamentos  
cem modos de pensar  
de jogar e de falar.**

**Cem, sempre cem  
modos de escutar  
de maravilhar e de amar.**

**Cem alegrias  
para cantar e compreender.**

**Cem mundos  
para descobrir.**

**Cem mundos  
para inventar.**

**Cem mundos  
para sonhar.**

**A criança tem  
cem linguagens  
(e depois cem, cem, cem)  
mas roubaram-lhe noventa e nove.**

**A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.**

**Dizem-lhe:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar  
de compreender sem alegrias**

**de amar e de maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.**

**Dizem-lhe:  
de descobrir um mundo que já existe  
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.**

**Dizem-lhe:  
que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas  
que não estão juntas.**

**Dizem-lhe enfim:  
que as cem não existem.  
A criança diz:  
Ao contrário, as cem existem.**

**Loris Malaguzzi**

## RESUMO

### **BRINCAR, CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PELO OLHAR DE ALGUNS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA.**

Autora: Alessandra Cacenet da Silva  
Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília da Silva Camargo  
Co-orientador: Prof. Dr. Elenor Kunz

A presente pesquisa tem como objetivo analisar e interpretar como se configura as relações axiológicas e conceituais entre Educação Física e Educação Infantil pelas temáticas criança, infância, Educação Infantil, brincar, corpo e movimento, nas produções contextualizadas dos autores escolhidos; André Silva Mello, Elenor Kunz, Marcia Buss-Simão, Marynelma Camargo Garanhani. Sendo uma pesquisa teórica, utilizamos como metodologia a técnica da hermenêutica por meio da compreensão e reinterpretação das concepções dos autores referentes as temáticas citadas acima. Por meio desta pesquisa pudemos diagnosticar que, apesar das individualidades de cada autor, há proximidade de forma geral em relação às concepções dos autores escolhidos, e que por meio desta, as concepções de criança e infância são a centralidade desta afinidade, pois se assemelham os mesmos pontos de partida para os desdobramentos individuais e específicos. Em especial, todos criticam a objetivação da busca por um preparo para o futuro (próximos níveis de ensino e mercado de trabalho) e para a vida adulta, defendendo uma visão que a Educação Infantil é um espaço de interação e do brincar.

**Palavras-chave:** Educação Física. Educação Infantil. Criança. Infância. Brincar. Corpo. Movimento.



## **ABSTRACT**

### **PLAY, BODY AND MOVEMENT ON NURSERY SCHOOL FROM VIEW OF SOME PHYSICAL EDUCATION RESEARCHERS.**

The present research aims to analyse and to interpret how the axiological and conceptual relation between Physical Education and Nursery School it configures from thematic children; childhood; Nursery Education; play; body; movement, on production contextualized of the authors choose - André Silva Mello, Elenor Kunz, Marcia Buss-Simão, Marynelma Carmargo Garanhani. On theoretical research, we used as methodology the technic of hermeneutic trough comprehension and reinterpretation of author conceptions about the themes above. As results, we diagnosed that despite individualities of each author there is proximity in their conceptions and trough these the children and childhood conceptions are central for this affinity. Because the same starting points resembles to individual and specific unfolding. In special, all of them critics the objectification to look for prepare to future (sequence of school and job market) and for adult life. In addition, they defends that the Nursery Education is a space of interaction and play.

**Keywords:** Physical Education. Nursery School. Child. Childhood. Play. Body. Movement.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 01: Espaço interno.....	75
Fotografia 02: Espaço interno.....	75
Fotografia 03: Espaço interno.....	76
Fotografia 04: Espaço externo.....	76

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 01: Referente as matrículas da Educação Básica 2017.....	21
Tabela 02: Mostra as produções dos autores escolhidos em relação ao tema Educação Física, Educação Infantil, a Criança e Infância.....	49

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**BNCC-** Bases Nacionais Comum Curricular.

**CIEE-** Centro de Integração Empresa-Escola..

**CEFD-**Centro de Educação Física e Desporto.

**DCN-**Diretrizes Curriculares Nacionais.

**DCNEI-** Diretrizes Comum Nacional da Educação Infantil.

**ECA-** Estatuto da Criança e Adolescente.

**EF-** Educação Física

**EI-**Educação Infantil.

**EMEI-** Escola Municipal de Educação Infantil.

**LDB-** Lei de Diretrizes e Bases.

**PIBID-** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

**PNQEI-**Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil.

**PROINFÂNCIA-** Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil.

**RCNEI-** Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.

**SMED-**Secretária Municipal de Educação.

**UFMS-** Universidade Federal de Santa Maria.

## SUMÁRIO

<b>1.INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1-Objetivos.....</b>	<b>18</b>
<b>1.2-Objetivos específicos.....</b>	<b>19</b>
<b>2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1-Educação infantil no Brasil.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2-Criança/Infância.....</b>	<b>29</b>
<b>2.3-Educação Física na Educação Infantil .....</b>	<b>33</b>
<b>3.-Apresentação dos autores escolhidos e síntese de suas obras sobre o tema Educação Física Educação Infantil.....</b>	<b>40</b>
<b>4.-CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>47</b>
<b>4.1-Hermenêutica.....</b>	<b>53</b>
<b>4.2.-Reinterpretação dos autores escolhidos.....</b>	<b>56</b>
<b>4.2.1- Concepção de Criança e Infância.....</b>	<b>56</b>
<b>4.2.2-Concepção de Educação Física e Educação Infantil.....</b>	<b>58</b>
<b>4.2.3-Concepção de Brincar.....</b>	<b>61</b>
<b>4.2.4-Concepção de Corpo e Movimento.....</b>	<b>66</b>
<b>5.-ESPAÇO FÍSICO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>70</b>
<b>6.-CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>77</b>
<b>7.-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>80</b>

## 1. INTRODUÇÃO:

A presente pesquisa constitui-se em um estudo teórico, e tem por objetivo analisar as relações entre Educação Física (EF) e Educação Infantil (EI) nas produções dos autores escolhidos, cuja a produção aborde a EF, EI, Infância ou Criança.

É importante ressaltar que nem sempre o campo da Educação Infantil menciona a Educação Física na condição de componente curricular, tendo em vista seu caráter interdisciplinar e diferenciado em relação as outras etapas da educação básica. Desse modo, foram considerados os termos experiências corporais e/ou de movimento, corpo e movimento, como formas equivalentes ou, melhor expressando, alternativas para pensar e abordar a Educação Física nesse nível de ensino.

O interesse pelo assunto teve seu início com a participação do projeto no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - Subprojeto Educação Física na Educação Básica<sup>1</sup>, com o segmento de atuação na Educação Infantil.

A atuação como bolsista em uma escola Municipal de Educação Infantil me<sup>2</sup> propiciou uma aproximação com a Educação Infantil a partir da qual, realizei o Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Física. Posteriormente, dei prosseguimento a minha formação por meio de um curso de especialização em Educação Física Escolar em que o trabalho de conclusão de curso teve como tema o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil, no âmbito do PIBID. Na sequência, ingressei no curso de Pedagogia (EAD) o qual, venho realizando simultaneamente o mestrado com a finalidade de agregar novos conhecimentos sobre a Educação Infantil, além de buscar entender a visão da Pedagogia em relação à Educação Física.

Apresentar a minha trajetória recente e aproximação com a Educação Infantil, tem como finalidade situar a posição que desenvolvo a presente investigação e fazer uma aproximação aos referenciais teóricos que tem fundamentado minha produção.

Produzir conhecimento sobre Educação Física e Educação Infantil pode ser visto como um desafio que, por duas razões, nomeadas abaixo por Buss-Simão:

Primeiro porque quem se aventura nesse campo depara-se com um número reduzido de produções teóricas, e também poucas experiências práticas que podem dar suspensão ao trabalho com crianças pequenas. Uma segunda razão é o fato de adentrar

---

<sup>1</sup> O referido projeto desenvolveu-se no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria entre 2014 e 2018 (até fevereiro).

<sup>2</sup> Autora requerente ao título de mestrado em Educação Física.

no campo da Educação Infantil requer entrar nos universos infantis, os quais são permeados de aventuras, fantasias, brincadeiras, tempos, espaços, e lógicas, diferentes dos universos dos adultos (2011, p. 10)

Os argumentos da autora, se aproximados da realidade local, ganha contornos ainda mais complexos, considerando-se as limitações às quais está submetida a EF no nosso estado. O tema Educação Física e Educação Infantil no estado do Rio Grande do Sul é pouco tratado, pois não existe uma obrigatoriedade da Educação Física no nível de ensino da EI, apesar de a EF estar normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB a qual, no seu artigo 26 parágrafo 3º, expressa que “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, integrada à proposta pedagógica da escola [...]”:(Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003) Conforme a LDB a Educação Física é componente curricular obrigatório da educação básica na qual a Educação Infantil está inserida, mas é dever do Estado e dos municípios ofertá-la. Em alguns municípios do RS, no entanto possui a atuação de professor de EF na EI. A interpretação da LDB (BRASIL, 1996) nem sempre tem assegurado a presença de um(a) professor(a) especialista, no caso professor(a) de EF, para que o componente curricular se materialize nesse nível de ensino, até porque, trata-se de uma etapa na qual predomina um olhar interdisciplinar, que tem resultado na centralidade em torno da figura da(o) pedagoga(o)<sup>3</sup>.

As posições em relação ao volume de produções sobre Educação Infantil no campo da Educação Física, nem sempre convergem. Conforme o estudo de Martins, Trindade e Tostes sobre isso, o cenário;

Indica a consolidação nas duas últimas décadas da Educação Infantil como objeto de estudo nos periódicos da Educação Física e que essa produção é impulsionada pela grande concentração de Programas de Pós-Graduação em São Paulo e pelo pioneirismo da inserção de professores com formação específica em Educação Física atuando na primeira etapa da Educação Básica por parte dos municípios de Florianópolis/SC e Vitória/ES (2017, p. 5-6).

Diante deste estudo, o RS encontra-se na quinta posição em relação a produção por estado considerando desde o ano de 1996, possuindo um pouco mais de 5 artigos produzidos, fato esse que demonstra a necessidade de expansão da EF na EI em nosso estado e a centralidade de produções nos estados de Santa Catarina e Espírito Santo. Desta forma, nossa justificativa se acentua pelo fato de quanto mais dialogar/abordar o tema, mais se tornará visível, ganhará

---

<sup>3</sup> Reconhecemos a relevância de uma discussão específica sobre a interdisciplinaridade na educação, mas não será discutida nesse texto tendo em vista o foco da investigação.

destaque no cenário acadêmico, podendo ter desdobramentos no meio educacional e práticas pedagógicas cotidianas na Educação Infantil, merecendo o devido destaque.

Em relação às legislações vigentes identificamos um marco importante com a Constituição de 1988 que reconheceu os direitos da Infância e, a partir disso, constituiu-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na forma de um documento específico para a infância e adolescência, define questões relacionadas a isso no campo legal. Trata-se de um cenário de redemocratização no país, após duas décadas de ditadura militar. Na continuidade desse processo, já na década de 1990, a Lei e Diretrizes e Bases (LDB) deu um novo tratamento à Educação Infantil e, a partir disso, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), posteriormente as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), os Parâmetros Nacionais para a qualidade da Educação Infantil (PNQEI) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A criança tem seus primeiros contatos de interação e socialização com a família<sup>4</sup>, sendo responsável pela proteção, alimentação e educação da criança. A escola também tem suas responsabilidades com a criança que incluem a diversidade, a socialização, a interação e a proteção. As autoras Dessen e Polonia (2007, p. 22) argumentam que “a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social”. O contexto familiar que a criança vive é composto por muita proteção, cuidado, afetividade, contato e toque<sup>5</sup>, sendo a Educação Infantil, a primeira etapa da educação Básica, é o primeiro contato com um espaço institucional escolar que a criança tem, transmitindo todas as suas vivências para o ambiente escolar.

Sendo na EI o primeiro contato com a escola, “as crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura” (KRAMER, 2007, p. 21). Assim como em sua casa, espera-se que, a criança, na escola tenha um ambiente agradável, organizado e comprometido com o seu desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo.

A criança é primordial na Educação Infantil sendo conceituada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) como;

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja,

---

<sup>4</sup> Contexto familiar estamos nos referindo aos pais, irmãos, avós, tios, etc.

<sup>5</sup> Temos consciência que há crianças em situação de vulnerabilidade social, que nem todas têm proteção, cuidado e afetividade, mas não nos deteremos aprofundar nesta pesquisa.



aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (2010, p. 12)

A dissertação está organizada em 5 capítulos, iniciamos o texto com as aproximações do problema mostrando um pouco da trajetória de investigação durante esses dois anos de mestrado até chegarmos a decisão de pesquisa teórica. Na continuidade, é apresentada a fundamentação teórica dividida em Educação Infantil e Infância (trazendo um pouco de como se configura/trata) e após a apresentação dos autores escolhidos e respectivas bases teóricas de suas produções. Os caminhos metodológicos vêm logo em seguida descrevendo mais detalhadamente como se sucedeu os procedimentos de escolhas e reinterpretação dos autores escolhidos, e por meio desta que pudemos dialogar sobre as concepções dentro das quatro categorias escolhidas<sup>6</sup> (Criança e Infância, Educação Física e Educação Infantil, Brincar, Corpo e Movimento). Se encaminhado para fim temos o último capítulo sobre os espaços físicos nas instituições de Educação Infantil e, após as considerações finais, que tratam de assuntos pertinentes a serem retomados junto com os objetivos propostos da pesquisa.

### **Aproximações do problema:**

Inicialmente, nossa pesquisa tinha como objetivo mapear quais os municípios da região central do RS ofertavam a contratação de professores de Educação Física na EI para uma posterior análise das condições e a efetivação de suas práticas pedagógicas. Foi feito contato telefônico com as Secretarias Municipais de Educação (SMED) perfazendo um total de 27 municípios. Chegamos à constatação de que apenas um município (Toropi) realiza concurso para atuação do professor de EF no âmbito da Educação Infantil e outro (Ivorá) utiliza-se de contrato pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) com estagiários para atuarem nesse nível de ensino, alterando profundamente a perspectiva inicial da pesquisa.

A possibilidade de investigarmos escolas em Santa Maria que tivessem turmas de Educação Infantil com professores de Educação Física também foi cogitada. Entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação para nos informar sobre a possibilidade de turmas de Educação Infantil em Escolas de Ensino Fundamental que contassem com a presença

---

<sup>6</sup> Optamos por direcionarmos essa pesquisa às concepções de criança, infância, Educação Física, Educação Infantil, brincar, corpo e movimento de cada autor escolhido devido ao histórico de produção de cada autor e aos apontamentos dos documentos referentes da Educação Infantil como as RCNEI e DCNEI.

de professores de EF<sup>7</sup>, mas não obtivemos respostas por email. Mediante informações diretamente com professores, tomamos conhecimento de que algumas escolas poderiam contar com professores de EF em turmas de EI. Optamos, então, por contato (também por email) diretamente com essas escolas. Chegamos a uma escola urbana, localizada na região central do município, em que as aulas de EF ocorrem quinzenalmente e outra rural, com frequência semanal localizada no distrito de Palma. Os relatos de professores da rede municipal nos levaram à informação de que a presença de professores(as) de EF nas turmas de EI se dá pela complementação de carga horária dos professores<sup>8</sup>, não constituindo-se, portanto, em uma organização constante e extensiva à toda a rede.

Assim, até momento da qualificação do projeto, nossa pesquisa previa um trabalho de campo com intenção de investigar o trabalho docente dos professores de Educação Física que atuavam nas duas escolas citadas no parágrafo acima. Logo após a qualificação, mediante contribuições da banca examinadora, foram diversos os momentos de reflexão sobre a continuidade da pesquisa a ser desenvolvida, a partir de alternativas divergentes, apresentadas pelos avaliadores. A principal indagação era se deveríamos ou não, seguir com a proposta de uma pesquisa de campo. Consideramos a viabilidade em relação ao tempo e, de outra parte, a necessidade de aprofundamento teórico para as análises que, igualmente, demandaria tempo de estudo e efetiva apropriação dos autores pertinentes ao tema. Após retratarmos os pontos negativos e positivos sobre a pesquisa de campo, chegamos à conclusão de que, neste momento, seria melhor uma pesquisa teórica.

Uma vez tomada a decisão por uma pesquisa teórica, vieram assim as dúvidas a respeito de qual caminho seguir. Constatamos em eventos a recorrência de estudos com revisão de produções (revisões sistemáticas) e, com isso, pensamos que uma alternativa seria nos concentrarmos em alguns autores que possuem uma expressiva produção voltada à Educação Física circunscrita à Educação Infantil. Iniciamos um levantamento/mapeamento de alguns autores<sup>9</sup>, por meio de uma análise no currículo lattes aos poucos fomos mapeando autores da Educação Física que possuíam produções sobre Educação Física na Educação Infantil, chegando a sete autores (Alexandre Vaz e Ana Cristina Richter, André Silva Mello, Elenor Kunz, Marcia Buss-Simão, Marynelma Camargo Garanhani, Nelson Figueredo Andrade Filho

---

<sup>7</sup> Lembrando que no município de Santa Maria - RS não tem professor de EF na EI, a menos se for por complementação de carga horária.

<sup>8</sup> Tal informação se confirma por meio de contato sistemático mantido entre 2011 e 2016 com professores da rede municipal de ensino devido a ações de formação e disciplina do curso de Licenciatura/EF que inclui prática docente nas escolas municipais e estaduais.

<sup>9</sup> Uma revisão anterior feita pela autora serviu como referência para confirmação dos nomes selecionados que poderiam integrar esse estudo, além de leituras e eventos. Essa etapa antecedeu à análise na Plataforma Lattes.

e Pierre Gomes-da-Silva). Pode-se constatar também que boa parte dos autores escolhidos pertencem ou tem ligação com as regiões do País onde a Educação Física na Educação Infantil é mais valorizada, conforme o estudo de Martins, Trindade e Tostes, (2017);

Santa Catarina e Espírito Santo aparecem em destaque aos demais Estados muito em função do pioneirismo que as suas capitais detêm em relação à inserção de professores de Educação Física na Educação Infantil municipal (Florianópolis desde 1982 e Vitória desde 1991). Esse fator contribui decisivamente para a realização de pesquisas de campo e a constituição de grupos de pesquisa nas universidades sediadas nesses Estados (UFSC e UFES), (2017, p. 1073).

Persistimos em releituras dos currículos procurando identificar a continuidade em pesquisas relacionadas ao tema de nosso estudo e, não apenas volume de publicações. Ao analisarmos esses aspectos, consideramos diferentes formas de publicação, isto é, livros e artigos. Ao fazermos essa leitura inicial das produções, procuramos identificar se descritores como EF na EI, Infância, Criança, eram centrais nas produções identificadas, de modo sistemático. Outro critério incluído nessa seleção foi o de atuação em Programa de Pós-Graduação o que impacta diretamente na produção de dissertações e teses. Essa busca inicial visou conhecer e entender esses autores com a intenção de discutir/dialogar os aspectos teóricos que cada um produziu ao longo da sua carreira docente. Após a constatação das produções nos currículos lattes, selecionamos<sup>10</sup> o conjunto de critérios apresentados, chegamos a quatro autores pela sua contínua produção e tendo a Educação Física e Educação Infantil como tema central nas suas produções; sendo eles<sup>11</sup> André Silva Mello, Elenor Kunz, Márcia Buss-Simão, Marynelma Camargo Garanhani. Desta forma, chegamos ao problema de pesquisa citado abaixo.

### **Problema:**

A partir da escolha de autores sobre a temática criança, infância, Educação Infantil, brincar, corpo e movimento de quais fundamentos e indicações prático-pedagógicas estes

---

<sup>10</sup> Para balizarmos essa escolha, estabelecemos como critérios: volume e regularidade de produção, considerando-se artigos ou livros; inserção em Programas de Pós-Graduação (EF ou Educação), produções com centralidade para temáticas voltadas à Educação Infantil, Criança ou Infância, vinculadas à Educação Física, experiências corporais/movimento. Tais critérios nos possibilitaram um filtro em relação a autores que, embora tenham produções que se enquadrariam no estudo, as mesmas são pontuais ou assistemáticas.

<sup>11</sup> Apesar da Autora Debora Thomé Sayão não estar entre os autores escolhidos, deixamos aqui seu destaque em relação ao tema por ser uma das pioneiras em relação ao tema tratado, sendo bastante citada, mesmo em produções recentes.

autores se utilizam para o caso da Educação Infantil e de que forma a Educação Física é valorizada?

### **1.1-OBJETIVO GERAL**

A formulação do objetivo geral apresenta-se da seguinte forma: Analisar e interpretar como se configura as relações axiológicas e conceituais entre Educação Física e Educação Infantil pelas temáticas apontadas no problema acima, nas produções contextualizadas dos autores escolhidos.

### **1.2- Objetivos específicos:**

- Identificar como cada autor investigado define/situa a Educação Física na Educação Infantil.
- Reconhecer as concepções de infância, criança e brincar de cada autor.
- Verificar como abordam a Educação Infantil e possíveis concepções de Corpo e Movimento.
- Apontar e analisar as relações estabelecidas entre Educação Física e Educação Infantil.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1-Educação Infantil no Brasil

Do descobrimento do Brasil até 1874 pouco se fazia pelas crianças<sup>12</sup>, após esse período, começou investir financeiramente pela câmara do Brasil com o pagamento de amas-de-leite para que cuidassem das crianças abandonadas. Em outro momento, no século XVIII, surgiu as Rodas dos Expostos no Brasil via Santa Casa de Misericórdia com o objetivo de cuidar crianças na primeira infância e, os maiores, eram direcionados para escola de aprendizes de Marinheiro em 1873. Devido a chegada dos jesuítas que se inicia a história da educação que, até então, só tinha caráter de assistencialismo, incrementando a parte educativa e pedagógica apesar de apenas instruir a matéria religiosa.

No final do século XIX, o Estado começou a se preocupar com a educação da criança pensando no futuro da sociedade. Entre 1874 a 1889, surgia a pediatria com a inquietude da saúde e higiene da criança, admitindo a importância dessa fase inicial da criança com o intuito de moldar e proteger nessa faixa etária (SILVA e FRANCISCHINI, 2012).

O surgimento da Educação Infantil (nesse momento era de modo formal e assistencial) que se deu pela necessidade da inserção da mulher no mercado de trabalho, ocasionando uma carência por um lugar para deixar seus filhos. E, atualmente, essa necessidade se dá pelas mudanças na organização e estrutura das famílias, de forma que em muitas delas, os adultos responsáveis estão submetidos a intensas cargas horárias fora de casa em função do trabalho e estudos, em resposta a necessidade de aprimoramento pessoal, imposto por uma sociedade capitalista.

Na Educação Infantil, segundo o livro do Ministério da Educação Brinquedos e brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica (2012, p. 11);

---

A educação da criança pequena foi considerada, por muito tempo, como pouco importante, bastando que fossem cuidadas e alimentadas. Hoje, a educação da criança pequena integra o sistema público de educação. Ao fazer parte da primeira etapa da educação básica, ela é concebida como questão de direito, de cidadania e de qualidade. As interações e a brincadeira são consideradas eixos fundamentais para se educar com qualidade. (BRASIL, 2012, p. 11).

Diante do que consta no documento citado acima, fica explícito que, por muito tempo, bastava apenas cuidar e alimentar as crianças dando um caráter assistencialista, possuindo uma rotina de higienização, alimentação e sono que resultam futuramente na inserção do indivíduo no meio social, construindo hábitos e costumes que são abdicados por determinadas culturas. E, percebe-se que, com a inserção da Educação Infantil na Educação Básica, pode-se valorizar de certa forma a educação das crianças sendo vista como direito e amparada por lei, conforme no Art. 4º da LDB diz que é dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: ser obrigatória a partir dos 4 até 17 anos (LEI 12.796 de 2013). “A sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos” ( RCNEI, 1998, p. 11). Já em 1998, o RCNEI sinalizava algumas mudanças na visão da sociedade em relação à educação das crianças de zero a seis anos.

Apesar da decorrência da obrigatoriedade a partir dos 4 anos que foi promulgado em 2013, o número de matrículas efetivas no ano de 2017 ainda é pequeno perto do número de matrículas do ensino fundamental conforme a tabela, demonstrando a incredibilidade do ensino em relação à oferta ao público, sendo visto ainda pelo assistencialismo e não como instituição de ensino e educação.

Tabela 01<sup>13</sup>: Referente às matrículas na Educação Básica no ano de 2017, separadas por estadual (urbana e rural), Municipal (urbana e rural) e ambas juntas, estadual e municipal, e na Educação Infantil creche (até 3 anos) e pré-escola (dos 3 aos 6 anos) e por tempo parcial e integral.

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial												
	Ensino Regular										EJA		
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial		
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral			
BRASIL													
Estadual Urbana	1.387	1.946	41.003	1.488	1.660.427	216.071	4.264.154	436.270	5.849.769	475.181	537.205	995.795	
Estadual Rural	805	51	8.713	51	127.253	18.893	221.337	29.819	286.495	24.228	52.331	35.410	
Municipal Urbana	713.961	1.286.258	2.794.255	355.031	6.447.996	1.477.645	3.226.034	637.272	40.268	1.115	967.139	13.882	
Municipal Rural	156.411	48.963	648.068	24.156	1.662.684	497.182	853.550	279.928	4.907	464	325.926	1.270	
Estadual e Municipal	872.564	1.337.218	3.492.039	380.726	9.898.360	2.209.791	8.565.075	1.383.289	6.181.439	500.988	1.882.601	1.046.357	

Conforme legislação vigente no país, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica podendo ser instituições públicas ou privadas que se organizam de duas formas: com fins lucrativos e, as sem fins lucrativos, podendo ser comunitárias, confessionais e filantrópicas;

<sup>13</sup>Fonte: <http://inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>, acessado no dia 25/08/18 às 15:00 horas.

-Instituições comunitárias: são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade (LDB, art. 20, inciso II);  
 -Instituições confessionais: são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem à orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior (LDB, art. 20, inciso III);  
 -Instituições filantrópicas: são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, de direito privado, e possuem o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social-(Cebas). (PNQEI BRASIL, 2013, p. 3)

As diferentes categorias de instituições citadas acima vivem conforme suas concepções e diretrizes. Na Educação Infantil, é mais marcante a existência dessas categorias, devido sua reputação do ato de apenas cuidar, tornando-se mais acessível a criação de instituições de Educação Infantil. E, conforme o autor Sarmiento (2015, p. 38), as instituições de ensino são “um lugar de encontro de culturas, onde as culturas se interceptam, na ação de apropriação pelas crianças das linguagens, dos saberes e das formas em que se materializa o conhecimento do mundo. E de afirmação das culturas infantis”, o autor destaca as instituições educativas como espaço de encontro e de reafirmação de culturas.

As instituições, sendo um espaço educativo, devem promover os direitos da criança em parcerias entre órgãos públicos em prol da melhoria de vida da criança;

As instituições educativas devem promover, enquanto elos da política social e em parceria com outros serviços públicos e a comunidade, a realização de direitos de proteção contra a violência, a exploração e o abuso; o direito à saúde e à proteção contra a doença; os direitos à alimentação, à higiene, ao exercício físico; o direito à natureza e ao ambiente, ao contato e usufruto da água, das plantas e da natureza em geral; o direito ao afeto e às emoções, ao riso, ao convívio; o direito ao jogo e à brincadeira; o direito ao reconhecimento de si própria face às outras crianças; o direito à informação e as múltiplas formas de expressão; o direito à participação. (SARMENTO, 2015, p. 38)

A citação do Sarmiento mostra todos os direitos sociais, afetivos, motores e culturais que já são direitos da criança que tentamos sustentar no laço social, devido a sociedade contemporânea que vivemos.

As instituições educativas se organizam de diferentes formas em relação ao período e carga horária diária como articula o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil;

As creches e pré-escolas existentes no Brasil se constituíram de forma muito diversa ao longo de sua história, se caracterizando por uma variedade de modalidades de atendimento. Há creches funcionando em período integral entre 8 e 12 horas por dia, que atendem o ano todo sem interrupção; outras fecham para férias; há creches de meio período; há creches que atendem 24 horas por dia; há pré-escolas funcionando de 3 a 4 horas e há inclusive as que atendem em período integral (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 65).

Podemos perceber a flexibilidade da carga horária das instituições de Educação Infantil que a cima apresenta, em que a maioria são moldáveis, são as instituições de ensino particular, estabelecem uma relação de clientela que, buscam oferecer um serviço que possam atender aos interesses próprios desse vínculo, muitas vezes, flexibilizando os horários de atendimento. Há também uma separação no ensino nas instituições, as chamadas creches que atendem crianças com até três anos de idade e as pré-escolas que atendem crianças até completarem seis anos.

A organização dos tempos, espaços e materiais deve prever condições para o trabalho coletivo e assegurar em específico; A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança (DCNEI, 2010, p. 21). Segundo os autores Horn e Fochi, apontam para as necessidades do espaço e tempo escolar:

Se o espaço tem a intencionalidade de que crianças e adultos transitem livremente, tenham distintos materiais a disposição, e principalmente, um tempo que garanta a execução de suas próprias atividades, é possível refletir sobre novas maneiras de organizar o grupo, e ao mesmo tempo, pensar sobre a formas como são proporcionados os encontros. (2012, p. 9).

Conforme os autores, são necessários planejamentos diários desde a chegada da criança no espaço escolar, com diversos materiais e acesso necessitando da troca de lugar<sup>14</sup> nos armários devido ao fato de terem ainda pouca estatura e não alcançarem nos brinquedos, livros e materiais disponíveis pois, ficam nas prateleiras mais altas. Cabe ainda ao professor, pensar em formas de reorganizar o grupo levando em consideração as particularidades das crianças.

No ano de 2016, houve um momento de avanço em relação às políticas públicas de educação da Educação Infantil, com o processo de implementação do Plano Nacional de Educação do atual decênio (2011-2020), cuja meta 1, previa universalizar até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de Educação Infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos além da universalização do atendimento dos 4 aos 17 anos, que tornou-se obrigatório (Lei 8.035/2010, Plano Nacional da Educação). No estudo de Flores e Albuquerque, em relação ao cumprimento das metas do PNE no estado do Rio Grande do Sul;

No caso do Rio Grande do Sul, 90,5% dos municípios não atingiram a meta do PNE anterior de atender a 50% da população infantil de até três anos ao final da década; da

---

<sup>14</sup> Tive algumas experiências com estágios durante o ensino médio e na pós-graduação em escolas de educação infantil públicas e privadas em que ambas as salas de aulas possuíam armários altos na qual tinham brinquedos nas prateleiras altas ficando inviável o acesso a esses objetos as crianças.



mesma forma, a meta intermediária, que era atender até 30% da população da faixa etária, em no máximo cinco anos, também não foi alcançada. (2015, p. 20)

As autoras mostram o alto índice do mau desempenho do estado RS em seus municípios ao atendimento de crianças na Educação Infantil. As autoras, por outro lado, mostram que “o melhor desempenho no Estado foi na criação de vagas em creches, sendo que o aumento de matrículas foi superior ao crescimento brasileiro, partindo de 93.896 matrículas em 2008 para 131.868, de acordo com os dados do Censo Educacional de 2012” (2015, p. 20), com o aumento da criação de vagas em creches (crianças até 3 anos de idade), percebemos iniciativas em prol da garantia dos direitos dos cidadãos.

O conjunto de mudanças citadas acima não está plenamente efetivado no município de Santa Maria - RS<sup>15</sup>. Diante do novo ordenamento legal, as escolas estão em processo de reorganização, pois a demanda do número de alunos aumentou faltando assim espaços, professores e recursos financeiros para isso, tendo em vista que, no município, a maioria das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) são em locais adaptados que não foram construídos com o propósito de receber e alojar crianças, sendo na maioria antigos postos de saúde<sup>16</sup>.

Assim como o documento, Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil de 2006 revela que;

No Brasil, grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de 6 anos funciona em condições precárias. Serviços básicos como água, esgoto sanitário e energia elétrica não estão disponíveis para muitas creches e pré-escolas. Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infra-estrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido. (BRASIL, 2006, p. 10)

Desta forma, o documento retrata que, no Brasil, ainda existem instituições em estado precário, sem condições viáveis para o funcionamento, sem um espaço físico próprio e mínimo para a interação, e que a criança possa se beneficiar em prol do seu desenvolvimento e aprendizagem. Reafirmando que os ambientes “deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos” (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 69), sendo necessário planejar e

---

<sup>15</sup> Citamos a cidade Santa Maria - RS, pois é o município que residimos tendo assim visibilidade do contexto escolar.

<sup>16</sup> Essas informações foram obtidas de modo informal, por meio de relatos de professoras que atuam na rede municipal de Santa Maria e da nossa própria experiência de atuação e visitação a diferentes EMEIs.

projetar os espaços que a criança vai ocupar, pois, permanece neste ambiente muitas vezes mais de 4 horas diárias.

A Educação Infantil possui seus tempos e espaços organizados em forma de rotinas<sup>17</sup>, as quais são planejadas e estipuladas pelos adultos. Não desmerecendo a dependência da criança em relação ao adulto, mas ocorre uma excessiva intervenção do adulto na rotina da criança;

A criança é “marcada” pela sua presença em contexto institucional, onde realiza um conjunto de práticas sociais que são (ao menos parcialmente) intencionalidades e dirigidas pelos adultos e, assim ela é envolvida em contextos de produção e reprodução cultural que lhe atribuem um estatuto próprio: o de aluno, precisamente. (SARMENTO, 2015, p. 71).

A intervenção do adulto na rotina da criança é notável mesmo que parcial, existe uma influência no envolvimento em diversos contextos culturais, sociais e históricos. E, principalmente, no contexto escolar deixando de ser criança para assumir o papel de aluno.

As escolas, no geral, possuem uma rotina que organiza o tempo, que faz com que saibam o que vai terminar e logo vai se iniciar, mas na Educação Infantil é mais marcante pois, a criança permanece muito mais tempo em um só ambiente, com horário para comer, para ir ao banheiro ou ser trocada sua fralda, para dormir e acordar, etc. “Nas escolas, o dia é tão programado que impede as crianças de fazer, desabrochar e desenvolver suas competências. Não podem então se desenvolvem como seres-sujeitos, agentes de seu futuro”. (H. MONTAGNER, 1993 apud HORN; FOCHI, 2012 p. 9).

Existe uma diferenciação entre a rotina e o cotidiano, na qual o cotidiano é fundamental para a vida humana e a rotina, apesar da repetição, também pode promover a inovação, pois se é tão esperado as mesmas atividades todos os dias que pode-se surpreender-se e inovar, assim os autores Horn e Fochi falam sobre essa diferença;

É necessário diferenciar a vida cotidiana, em sua complexidade e em sua amplitude, das rotinas, isto é, uma forma de racionalização ou de tecnologia constituída pelos seres humanos e pelas instituições para organizar e controlar a vida cotidiana; [...] pois é nele que acontecem tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também é o *locus* onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o extraordinário do ordinário (2012, p. 8).

A Educação Infantil tem como principais meios de aprendizagens o lúdico, o faz de conta e o brincar que contribuem na interação e socialização da criança; Podendo se comunicar

---

<sup>17</sup>Para Horn e Fochi, “as rotinas são produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade” (2012, p. 7). Para nós as rotinas são as estipulações de início e fim de atividades e tempo pré-determinados.

através dos gestos e movimentos executados dentro dos jogos e brincadeiras, esses podem ser momentos livres ou orientados, utilizando ou não de brinquedos que, quando manuseados, provocam diferentes experiências e sensações.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, vol.2, p. 22).

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a EI, atinamos a importância do brincar para a criança como meio de socialização, para o desenvolvimento da autonomia e para desenvolver algumas capacidades motoras e cognitivas que, na vida adulta, consideramos como fazer ‘nada’ e esquecemos do brincar como fato libertador e prazeroso que vivenciamos<sup>18</sup>.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para EI conceituam os princípios da Educação Infantil que devem ser respeitados diante das propostas pedagógicas com intenção de apropriação desses princípios por parte dos alunos no âmbito da Educação Infantil, direcionando-se como eixo norteador no momento da elaboração da proposta pedagógica. O documento também articula sobre o objetivo da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil e deve garantir à criança acesso;

A processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (DCNEI, 2010, p. 18).

Objetivos esses que são de direito da criança e incentivam no crescimento motor, social e cognitivo com qualidade na construção do ser humano como sujeito na sociedade.

Segundo as DCNEI, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as **interações** e as **brincadeiras**, procurando respeitar os seguintes princípios;

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. E estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da

---

<sup>18</sup>Vivenciamos como protagonistas na infância ou quando observamos a criança no ato de brincar.

liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (DCNEI, 2010, p. 16).

O documento, além disso, vincula a garantia de experiência que promovam a ampliação dos movimentos de forma autônoma, convívio individual e coletivo, entendimento das diversas culturas e gêneros, estímulo à curiosidade, questionamentos e indagações ao mundo físico e à natureza. E, conforme a Base Nacional Comum Curricular sinaliza em relação a “interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças (2016, p. 33)”, por meio da interação e a brincadeira é possível perceber os comportamentos e atitudes da criança em momentos de frustração, constrangimento, resolução de problemas, afeto, aceitação de regras, questionamentos, amizade, coletividade, etc.

Ao abordar a qualidade na formação de docentes para atuarem na Educação Infantil, Barreto alerta sobre as especificidades exigidas:

Se a formação do professor da educação básica como um todo deixa muito a desejar, no caso da Educação Infantil que abrange o atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, exigindo que o profissional cumpra as funções de cuidar e educar, o desafio da qualidade se apresenta como uma dimensão maior, pois é sabido que os mecanismos atuais de formação não contemplam essa dupla função (1995, p. 14).

O autor destaca a relevância da formação docente para atuar com o público infantil e, ao mesmo tempo, o não cumprimento desse requisito. O próprio quadro de pessoal nas escolas de Educação Infantil ainda prevê a contratação de profissionais sem formação universitária, tanto nas redes públicas quanto privadas.

Segundo Gomes (2013), estamos diante do desafio de qualificar o perfil do docente de Educação Infantil. Para a autora, esse docente seria definido como:

Um educador infantil- tomando de empréstimos o sentido etimológico de “infância” – nem um profissional que segmente e hierarquize sua ação junto à criança, mas antes, um (a) profissional capaz de reconhecer sua (s) identidade (s) profissional (is) e a diversidade existente nesse campo e, assim como os professores dos demais níveis de ensino, com capacidades para fazer valer sua vez e voz e construir a autoria de seu processo formativo. (GOMES, 2013, p. 24)

Diante da citação acima, podemos perceber a importância da afinidade da identidade profissional com o nível de ensino, pois é uma etapa com grande diversidade na qual o professor deve desenvolver junto o seu processo formativo.

As discussões sobre o que é a Educação Infantil parecem ter avançado para uma concepção que supera o assistencialismo e o cuidado com a criança, valorizando a dimensão educativa desse processo. É o que se pode apreender das leituras e análises preliminares de alguns documentos (DCNEI, RCNEI e Proinfância) relacionados à EI. Por outro lado, parece haver ainda muita indefinição quando ao(à) educador(a) que deve atuar com as crianças na EI. A figura do(a) pedagogo(a) parece ser central na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, que tem exigido essa formação para os quadros de professores(as) para atuarem nas EMEIs. Junto a essa figura, sempre existem estagiários (as), sejam do curso de Pedagogia, sejam do Ensino Médio e, eventualmente, de Licenciaturas<sup>19</sup>, que atuam como auxiliares nas rotinas dos grupos.

Na Educação Infantil, é sobressalente a necessidade do planejamento, da observação, do registro, da interação, da escuta e reflexão, devido ao fato que o professor pode reorganizar e repensar sua prática pedagógica por meio das suas anotações, experiências e reflexões (CORSINO, 2012).

Ao tratar sobre a avaliação na Educação Infantil, a autora Hoffmann (2014, p. 30) expõe que “a avaliação na Educação Infantil tem por base a observação permanente das crianças no cotidiano e a aproximação dos professores com sua diversidade sociocultural, à luz de suas próprias representações, teorias, experiências profissionais e de vida”. A autora chama a atenção para uma observação permanente nas crianças considerando a pluralidade de contextos e culturas, além de ter um olhar que possa ponderar sobre o que vê em todas as relações (a criança nos espaços escolares, nos momentos das atividades pedagógicas, nas atividades livres e orientadas, nas relações criança/criança e criança/adulto).

A autora Hoffmann evidencia como se dá o aprendizado das crianças pequenas;

Crianças pequenas são permanentemente ativas, explorando incessantemente o seu entorno e extremamente curiosas sobre todas as coisas. Aprendem pela sua incessante exploração do mundo exterior, pela interação com os adultos e as outras crianças, mas gradativamente, ou seja, na dependência de suas possibilidades a cada etapa. Não há o que considerar “normal” ou não para determinada faixa etária. De uma criança para outra, as reações são diferentes, sua evolução é singular, única. (2014, p. 40)

Desta forma, é perceptível que a criança aprende pela interação com os adultos e com outras crianças, e que sua exploração à descoberta é incessante, pois cada criança é única, tendo

---

<sup>19</sup> A RMESM mantém convênio com o Centro de Integração Empresa Escola, por meio do qual, contrata estagiários para atuarem na rede escolar. O requisito é que sejam estudantes e, o que temos encontrado nas escolas, são estudantes de Ensino Médio, Licenciaturas e, até mesmo estudantes de Especialização (Latu Sensu em EF Escolar. Em algumas Escolas Municipais de Ensino Fundamental, existem turmas de Educação Infantil as quais, em algumas unidades, contam com professores de Educação Física.

seu tempo de aprendizagem e desenvolvimento. “O cuidado, a atenção, o acolhimento, estão presentes na Educação Infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender.” (KRAMER, 2007, p. 20). Mais uma vez, outro estudo associa o aprender ao cuidar e ao brincar que estão presentes diariamente no ensino da Educação Infantil.

As DCNEI (2010, p. 29) prevê cinco procedimentos junto com o trabalho pedagógico que devem ser garantidos sobre a avaliação da criança sem critérios de classificação e seleção;

- I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.);
- III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- V – a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Diante da garantia dos procedimentos de avaliação, que acompanham o trabalho pedagógico, conforme a DCNEI dentro das instituições de Educação Infantil, é perceptível a importância da documentação das atividades desenvolvidas, do olhar atento do professor nos diversos momentos dentro da escola com a criança, da participação da família junto à escola, e do incentivo à continuação as outras etapas de ensino.

Contudo, é imprescindível a “atenção, interesse, encorajamento são atitudes básicas de um professor ante as ações das crianças, fundamentais para que se estabeleça uma relação de confiança e para que se favoreça a autonomia” (CORSINO, 2012, p. 116), condutas essas que o professor deve manter em especial na Educação Infantil promovendo autoconfiança e segurança para a criança.

## **2.2- Criança/Infância**

O conceito de infância, conforme o dicionário crítico de Educação Física (2008, p. 389), “refere-se ao conjunto de representações enunciadas pelos indivíduos à respeito do período em que os seres humanos são considerados crianças” (conforme o ECA, criança de 0 a 12 anos). Desta forma, o conceito criança e infância, segundo o dicionário crítico de Educação Física, são utilizados muitas vezes de “modo indissociado nos mais variados artefatos culturais com os

quais temos contato em nosso dia a dia – nos jornais, nas revistas, nos programas de televisão e etc.” (2008, p. 389), também como sinônimo criança/infância, pois uma refere-se a outra, possuindo uma ligação muito próxima.

Até o século XVII, a vida da família era vivida em público, a aprendizagem das crianças era assegurada pela participação no trabalho e na vida junto com os adultos. Já, a partir do século XVIII, começou um movimento em busca da privacidade de cada família trocando a vida em comunidade por uma vida mais íntima e isolada, é nesse período que a criança começa a ser vista como um ser frágil, dependente e inocente deixando de participar do cotidiano dos adultos, surgindo a necessidade de socialização da criança para se tornar um bom cidadão, ficando sob responsabilidade da família essa educação, (ANDRADE, 2010).

A criança assume um lugar central na família, pois se antes era cuidada de forma difusa e dispersa pela comunidade em geral, passará a ser responsabilidade dos pais. Ou seja, com o capitalismo e a propriedade privada, a criança passa a ser responsabilidade dos pais e também dona e herdeira das riquezas, misérias e valores sociais. (2010, p. 50)

A criança passa a ser o centro das atenções no contexto familiar, o que antes sua educação e aprendizagem eram tratados de forma despreocupada pela sociedade agora são de responsabilidade dos pais, além dos valores históricos, culturais e sociais. Assim, Ariés faz um resumo dos momentos da infância relatando que:

A “paparicação”, limitava-se às primeiras idades e correspondia à ideia de uma infância curta; o segundo, que exprimia a tomada de consciência da inocência e da fraqueza da infância, e, por conseguinte, do dever dos adultos de preservar a primeira e fortalecer a segunda durante muito tempo se limitou a uma pequena minoria de legistas padres ou moralistas (2014, p. 123).

O relato do autor acima associa conceitos-chaves com os momentos da infância, caracterizado conforme cada fase da infância, além de frisar o dever do adulto de proteger a criança na primeira infância e também de cuidar, educar e fortalecer na segunda infância da criança.

Conforme a autora Belloni, corroboramos que “não há uma infância universal, unívoca, uniforme, existem muitas infâncias multiformes, diversas, particulares,” (2009, p. 2) de que a infância é plural de acordo com o contexto que a criança está inserida, sua história, suas experiências, sua cultura e etc. A autora também conceitua a criança que “é a pessoa, o cidadão com direitos, e deve ser considerada um ator social, sujeito de seu processo de socialização, um consumidor com poder, um indivíduo emancipado em formação, isto é, que está aprendendo

(ou não) a exercer seus direitos” (2009, p. VIII) e é sujeito de direito que deveria aprender sobre seus direitos de escolhas e liberdade, mas que, dificilmente, tem seus direitos respeitados, pois sua vida é dirigida pelo adulto, com projeções para o futuro, sua socialização já está inserida desde seu nascimento sendo introduzida pela sua família (BELLONI, 2009).

No mesmo sentido James & James (2004, p. 7) apud Oliveira e Finco (2011, p. 61) retratam que:

Uma infância que é, ao mesmo tempo, unida por um conjunto de experiências comuns e partilhadas, e ainda, ao mesmo tempo, é fragmentada pela diversidade de vidas das crianças nos diferentes contextos sociais, que recusa uma concepção uniforme e homogênea de infância.

Diante do posicionamento dos autores, ratificamos com suas concepções de que não existe um conceito único e igual de infância, pois depende do ambiente, cultura, história e experiência que a criança possui para determinar a sua infância.

A criança, por ser um ser humano pequeno (estatura) é visto pela sociedade como um ser em construção, um vir a se tornar, sendo caracterizado como uma tábula rasa conforme a fala da autora;

A criança vista como tábula rasa (como um ser vazio e desprovido de conhecimentos, à espera da educação dos adultos); a infância vista como um paraíso perdido (para onde nunca mais os adultos podem voltar); as crianças vistas como anjos de inocência e pureza ou como “demoniozinhos a serem domesticados”. (MUNARIM, 2011, p. 105)

A sociedade ainda tem essa visão de que a criança é uma tábula rasa e que temos que investir muitos ensinamentos para poder se tornar um adulto hábil, inteligente, bem sucedido financeiramente, etc, enquanto adultos, esquecemos da infância (das crianças) e da nossa infância quando criança na qual fomos culturalmente domesticados a sair dela e esquecermos de toda a magia e fantasia que lá existia, e estipulamos a mesma recriação com as crianças que estão ao nosso redor hoje. Essa domesticação que reprime todas as formas de expressão da criança, fazendo com que se torne mais contida nos seus movimentos e expressões que os autores Silva Filho e Paula (2012, p. 348) retratam que “é fato que as crianças falam tudo com o corpo, histórias, explicações, perguntas (muitas perguntas). Tudo passa pelo corpo de uma maneira que quase não nos lembramos mais quando vamos tornando-nos adultos”. Desta maneira, é visível que passamos a infância lutando por maneiras de diálogo que, enquanto criança, se caracteriza, principalmente, pelo corpo na qual fomos repreendidos na infância.

Em relação aos direitos da criança, Sarmiento e Pinto conceituam os três principais direitos da criança, a proteção, o de provisão e o de participação;



A tradicional distinção entre direitos de protecção (do nome, da identidade, da pertença a uma nacionalidade, contra a discriminação, os maus-tratos e a violência dos adultos, etc.), de provisão (de alimento, de habitação, de condições de saúde e assistência, de educação, etc.) e de participação (na decisão relativa à sua própria vida e à direcção das instituições em que actua).(1997, p.)

Direitos esses que são indispensáveis para as crianças, o da protecção e da provisão são na maioria<sup>20</sup> das vezes respeitados, o direito a participação na maior parte da infância não é respeitado, pois o adulto vê a criança como mencionada nos parágrafos acima como um vir a ser e, desta forma, o adulto dirige a sua vida, sem dar oportunidades para a criança participar e decidir sobre sua própria vida.

Enfim, podemos considerar que as crianças são aceitas como membros atuantes nas sociedades modernas, assim como outros grupos sociais das mais diferentes idades. E é por esse motivo que lhes são prescritos direitos como os definem o Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Ele prescreve direitos da criança para sua protecção, sobrevivência e de pleno desenvolvimento e participação na comunidade em que vive e, com isso, a especificidade do que é ser criança deve ser respeitado conforme cada fase de vida.

Sobre a importância do movimento para as crianças, o documento DCNEI, (2010, p. 20) já previa a necessidade de assegurar condições para “Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição”, salientando assim, a necessidade de espaços amplos para os movimentos do corpo da criança.

Sarmento (2015, p. 72) expressa que “os adultos caracterizam a infância pela aplicação de processos de administração simbólica das crianças, isto é, pela indução de normas de conduta, permissões e interdições e pela configuração de imagens sociais sobre a infância”, evidenciando as condutas de ordem que o adulto tem sobre a criança, negando sua existência como ser capaz de produzir sentidos.

Para o autor Corsaro, sobre as culturas infantis, “embora sejam afetadas pelo mundo adulto (que também afetam), as culturas de pares das crianças têm sua própria autonomia” (MULLER, 2007, p. 275) a infância tem se tornado um momento de preparação e, deste modo, a criança tem tido uma agenda cheia de obrigações e compromissos, diminuindo os momentos de liberdade (de fazer o que se quer, de decidir os momentos de brincar, de trocar de brincadeira ou de não brincar, etc.) e de experiências (experimentar as sensações de correr, pular, girar,

---

<sup>20</sup>Há crianças que estão em situação de vulnerabilidade social, que sofrem maus-tratos e são discriminadas, entre outras formas prejudiciais à vida da criança, temos consciência desta realidade, mas não nos deteremos a aprofundar esse assunto nesta pesquisa.

gritar, etc.) da criança, apesar das culturas vividas por ela própria serem influenciadas pelos adultos que possuem autonomia.

Em relação a experiência da infância, a autora Abramowicz traz em suas falas que:

A experiência da infância não está vinculada unicamente à idade, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa já que ligada ao acontecimento, vincula-se à arte, à inventividade, ao intempestivo, ao ocasional, vinculando-se, portanto, a uma des-idade. (2011, p. 34).

Com isso, a experiência na infância não está relacionada somente à idade, mas ligada ao fato da imaginação e do faz-de-conta que são marcantes para a criança durante a infância, fazendo criar e recriar cada momento de sua fantasia, Abramowicz (2011, p. 33), retrata ainda que “o olhar de uma criança pode vir a ser um vetor de imaginação, ela cria mil e um tipo de cidade, insanamente, irresponsavelmente e, sobretudo, infantilmente, com toda a positividade de ser infantil: um mundo possível e ainda desconhecido”, essa fantasia é construída e desconstruída com facilidade (imaginação e faz-de-conta) sem questionamentos das possibilidades de viabilidade da imaginação sendo algo infantil e sutil.

É por meio do brincar que a criança aprende, pois reproduz/imita tudo que o adulto faz, levando essa reprodução/imitação para seu espaço lúdico, sucedendo assim o faz-de-conta bem como os autores Bezerra et al. sublinham que;

As crianças ao observar as ações dos adultos tentam aprendê-las e reconstruí-las nos espaços de suas brincadeiras, inventando cenários, personagens e novas possibilidades do brincar, acontecendo o chamado faz-de-conta. Desta forma, os brinquedos são depósitos de valores sociais que podem determinar a maneira como as crianças veem o mundo. (2014, p. 3).

O brincar é a experimentação da criança, é o momento do faz-de-conta é a troca de papéis, da invenção, do desafio e da aprendizagem, e o brinquedo é um instrumento com diferentes<sup>21</sup> valores sociais.

### **2.3-Educação Física na Educação Infantil**

A Educação Física para se inserir na Educação Infantil, inicialmente, precisa fazer parte do Projeto Político Pedagógico de cada escola. Existem duas formas mais conhecidas de organização escolar, uma seria com os princípios voltados para uma pedagogia que leva em

---

<sup>21</sup> Valor de representação que pode ser o que realmente foi atribuído ou o que a criança imaginar que pode ser na compreensão dela.

consideração as experiências e interesse das crianças, sendo de competência do professor de turma o desenvolvimento de diversas atividades. A outra seria uma organização mais próxima da estrutura disciplinar (SAYÃO, 1999). Assim, além do professor de turma, aparecem especialistas de área para desenvolver e ministrar as aulas específicas (Educação Física, artes, informática, teatro, entre outras).

A autora Sayão (1999, p. 226) esclarece que, já nas décadas de 70 e 80, se assistiu uma proliferação de “escolinhas infantis” muito mais no ensino privado do que no público oferecendo diversas aulas, “[...] as quais se utilizaram de elementos como o ballet, jazz, inglês, artes marciais e, mais recentemente, da informática como estratégia de marketing para atrair os pais que podiam pagar por isso”. O ensino privado conhecido como escolinha infantil está buscando o seu espaço no mercado educacional, fazendo a propaganda de uma educação de qualidade ofertando diversas atividades que visam a preparação das crianças para o Ensino Fundamental e para o mercado de trabalho, favorecendo desde cedo uma fragmentação no trato com o conhecimento.

A criança ainda é vista como um ser em construção e sua função é aprender para se preparar para vida adulta com regras, atitudes e condutas a serem seguidas quando se tornarem adultos e, quando as crianças não obedecem são vistas como delinquentes alguém de má índole, que se tornará um adulto mal sucedido em sua vida. Desta maneira, Buss-Simão e Rocha (2007, p. 185-204) trazem que “sociologicamente, o papel da criança é o de aprendiz, a menos que seja um delinquente”, e assim deve estar sempre disposta a aprender.

Por serem vistas com um ser em construção seus corpos também estão em constante mudanças, desta forma as autoras acima ressaltam que “a dimensão corporal também pode ser vista a partir do seu significado no contexto histórico, social e cultural” (2007, p. 185-204), assim, o corpo da criança atualmente deixa de ser visto somente como natural e biológico e é visto também pela sua dimensão corporal, social e cultura. Os corpos na infância passam por uma fase de instabilidade em virtude das mudanças (altura, peso, equilíbrio, estabilidade, identidade, fala, conceitos, princípios, etc.), que são decorrentes nessa faixa etária.

Existe uma cultura conhecida como adultocêntrica<sup>22</sup> indicada por Sayão, (2002, p. 58), que “os adultos tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direito até mesmo não reconhecendo o direito de movimentar-se”, as pessoas, quando atingem a vida adulta, esquecem da sua fase enquanto criança do quanto era regradas a seguirem as orientação dos adultos mesmo quando queriam

---

<sup>22</sup> A cultura “adultocêntrica” leva-nos a uma espécie de esquecimento do tempo de infância. (SAYÃO, 2002, p. 57). Fundamentalmente, diz respeito às formas de conceber a criança a partir de uma perspectiva do adulto.

correr, brincar, falar, pular, girar, ouvir, comer, dormir e se movimentar; Contudo, acreditamos na importância do movimento livre e espontâneo e que a inserção da Educação Física na Educação Infantil justifica-se por meio destes movimentos.

Porém, forçar a criança a uma determinada forma de conduta ou restringir o seu tempo e espaço de experimentação é entender que ela deve viver como o adulto quer. Mas, segundo Maturana e Verden-Zöllner (2004), tudo o que é forçado nega a si próprio, ou seja, nega a possibilidade da criança ser autêntica. “A criança deve viver na dignidade de ser respeitada e respeitar o outro e, para tal, elas precisam de viver na “biologia do amor” e não na “biologia da exigência” e da obediência” (Idem, 2004).

As autoras Oliveira e Finco (2011, p. 68) reafirmam o adultocentrismo e acrescentam o etnocentrismo<sup>23</sup>:

As relações, na Educação Infantil, além de estarem permeadas pelo adultocentrismo, também sofrem com a existência de um etnocentrismo, caracterizados pelos julgamentos tidos como “certo” ou “errado”, “feio” ou “bonito”, “normal” ou “anormal”, os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos a partir dos próprios padrões culturais, desqualificando suas práticas e até negando sua humanidade.

Concordamos com as autoras no sentido de entender que, de fato, a Educação Infantil além de estar marcada pelo adultocentrismo também agrega elementos etnocêntricos que são os julgamentos que o adulto faz de forma involuntária, pois é cultural agir de tal maneira, sem perceber as imposições que faz à criança, julgando assim todas as atitudes, expressões e movimentos da criança, resultando em um sistemático controle sobre suas manifestações corporais e de movimento.

Os autores Richter, Bassani e Vaz (2015, p.17-18) enumeram três modelos<sup>24</sup> de atuação da Educação Física para crianças de 0 a 5 anos de idade sendo elas:

O primeiro deles, assentado nas perspectivas do desenvolvimento motor, da psicomotricidade, tem sua intervenção centrada no desenvolvimento de habilidades básicas, tais como equilíbrio, coordenação, percepção espacial, na eficiência dos gestos ou na correção de distúrbios no âmbito dessa dimensão motriz. O segundo, baseado em concepções ligadas à recreação, busca ocupar “produtivamente” o tempo das crianças, tendo sua intervenção centrada, na maioria dos casos, na reprodução de jogos e brincadeiras presentes em manuais pedagógicos. E, na tentativa de romper com os dois modelos anteriores, encontramos pesquisas e projetos na área da Educação Física que afirmam dialogar com a Sociologia da Infância, buscando contribuir na constituição de uma Pedagogia da Infância que vincula a Educação Física da/na Educação Infantil com os direitos das crianças, mais especificamente com o “direito à liberdade” – que abrangeria a brincadeira espontânea

<sup>23</sup> Se relaciona com o conceito de estereótipo, que consiste na generalização e a atribuição de valores negativos a algumas características de um grupo, reduzindo-o a essas características e definindo os lugares a serem ocupados. (OLIVEIRA; FINCO, 2011, p. 68).

<sup>24</sup> Nossa intenção aqui é apenas de consciência de quais são os modelos estão sendo utilizados pela EF na EI.

das crianças, a diversão –, e que estaria associada à ideia de respeito aos interesses e desejos das crianças, a sua autonomia, a sua capacidade de decisão.

A citação acima, de início, nos remete a primeira sendo conhecida como ‘psicomotricidade’ que atualmente é bastante utilizada pelas escolas privadas sendo facilmente legitimada por trabalhar os movimentos motores básicos (andar, correr, pular, saltar, virar, etc.). Para Richter, Gonçalves e Vaz (2011, p. 183), na Educação Infantil, “o esporte geralmente não encontra lugar, já que, quando presente nos currículos das instituições, a Educação Física tem se legitimado principalmente pela via das práticas psicomotoras”. A segunda, ‘recreacionista’, trabalha de forma mais lúdica e recreativa por meio de jogos e brincadeiras. A terceira, nos dá indícios de ser as abordagens críticas justificando-se pelo interesse e liberdade da criança.

As brincadeiras da infância, para o professor de Educação Física, têm um papel importante de acordo com os autores Bezerra et al.;

O uso das brincadeiras da infância pelo professor de Educação Física tem papel importante no ambiente escolar, podendo dar condições adequadas às crianças, para que adquiram uma maior quantidade de experiências motoras. Assim, ao reviver brincadeiras, o professor envolve os alunos no desempenho das suas aptidões motoras, permitindo que as crianças descubram a si mesmas. (2014, p. 12)

Esse uso das brincadeiras tem papel importante dentro da escola e das aulas de Educação Física sendo um espaço para que os alunos desenvolvam e aprimorem suas capacidades motoras. Os autores Andrade Filho, Silva e Figueiredo olham o brincar como alternativa pedagógica;

Brincar/jogar é uma alternativa pedagógica que proporciona a ampliação dos conhecimentos da criança, por meio da atividade lúdica, é, portanto, uma atividade sociocultural que se apresenta por meio de várias categorias de experiências, utilizada na escola infantil para fins didáticos. (2006, p. 80)

Assim, conforme os autores anteriores, o brincar é uma possibilidade didática de se trabalhar nas aulas de Educação Física na Educação Infantil através das atividades lúdicas e recreativas. Por outro lado, para Cardoso et al. (2013, p. 79) “as aulas de Educação Física permanecem instituídas como recurso disciplinar que contribui para modificar hábitos por meio do aprendizado e da obediência às regras presentes em determinados jogos e brincadeiras”, sendo as aulas de Educação Física vista como forma de disciplina e imposições de regras e modos de se comportar, talvez essa visão que se tem da EF pelo fato de sempre ter um objetivo a atingir e pela sua hegemonia nos esportes.

A Educação Física pode contribuir na Educação Infantil de forma que “[...] para ser relevante e justificada, precisa auxiliar na leitura do mundo, por parte das crianças com as quais trabalha, partindo do pressuposto da construção de si mesmo, no decorrer desse processo de ‘alfabetização’ (GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1996, p. 51). A Educação Física deve-se pensar como área do conhecimento que vem acrescentar e a contribuir com a criança como indivíduo, fazendo uma relação entre os novos conhecimentos com os que a criança já possui e que já aprendeu na escola e na família.

O movimento para criança é uma forma de interação, linguagem e comunicação como já previa o RCNEI, que é marcante na Educação Infantil;

Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. (1988c, p. 15)

As expressões de medo, alegria, felicidade, tristeza, angústia, ansiedade, entre outros, são facilmente notados na criança, pois, o corpo e o movimento dão indícios dessas manifestações espontâneas que se modificam com naturalidade e simplicidade.

O se-movimentar mostra-se relevante, pois, por meio dele, podemos reconhecer nossos próprios valores humanos, mas que não são estudados como deveriam, Gomes-da-Silva defende que percepção, intuição sensibilização emocional-afetiva, representam formas potenciais de “conhecimento de si” por meio do se-movimentar não são estudados com profundidade” (2010, p. 34). A autora também acrescenta que “sendo o movimento nosso primeiro e mais importante diálogo como o mundo – e ousamos acrescentar, a única forma que nos faz sujeitos vivos e perceptivos (2010, p. 34)”. A citação acima enfatiza a importância do movimento como a forma inicial de diálogo e comunicação com o mundo, de modo a apreendê-lo por meio da percepção.

No mesmo caminho, Andrade Filho acentua essa importância do movimento e das experiências que, para a criança na Educação Infantil, é uma necessidade e interesse;

Se essas necessidades e interesses não forem considerados no dia a dia da educação infantil, expropria-se a chave e compromete-se sensivelmente o desenvolvimento, a educação, socialização da criança como sujeito de direitos. Experiências de movimentos corporais vividas pelas crianças são necessárias como fontes de ação e realização, possibilidade efetiva de aquisição de um tipo de conhecimento objetivo, estruturante, regulador e revelador das experiências, das ações, da linguagem, da subjetividade, das representações das dimensões reais e virtuais da vida e das condições efetivas de socialização da criança. (2013, p. 69)

Essas experiências de movimento são essenciais para a criança, podendo comprometer sua vida social como sujeito de direitos, sendo uma necessidade e interesse de se movimentar.

A autora Sayão (1999, p. 224), ao se posicionar sobre a presença de professor(a) de EF na EI, afirma que “[...] algumas vezes, a presença do ‘especialista’ em determinada disciplina, na organização curricular, é sinônimo de uma concepção fragmentária do conhecimento”, podendo até mesmo gerar indefinições e conflitos em relação aos papéis de cada professor, a organização de horários no contexto escolar e disputa por espaços de trabalho. Quando há uma organização por disciplinas, deve haver uma integração maior entre os indivíduos que trabalham juntos.

A divisão entre professores “generalistas” e “especialistas, deve, segundo Ayoub (2001, p. 330), ser superada por um entendimento de professoras (as) de Educação Infantil que é necessário não mais se pensar em professoras (es) “generalistas” e “especialistas”, mas em professoras (es) de Educação Infantil que irão compartilhar seus diferentes saberes, enquanto docentes, para a criação de projetos educativos com as crianças, valorizando suas experiências e interesses. Desta forma, devemos pensar em “docentes” deixando de desenvolver suas atividades individualmente para promover um trabalho colaborativo e em conjunto. A respeito do trabalho coletivo, Ayoub afirma que:

É necessário se pensar em professoras (es) de Educação Infantil que irão compartilhar conhecimentos para a criação de projetos educativos com as crianças, valorizando suas experiências e interesses, admitindo uma Educação Infantil onde os profissionais de diversas áreas de formação atuem em parceria na educação e cuidado das crianças. (2001, p. 335)

Esse é, inclusive, um dos aspectos considerados pela autora para afirmar que se deve pensar num professor da Educação Infantil sem se pensar na fragmentação em áreas de conhecimento. O desenvolvimento das aulas de EF, na Educação Infantil, deve ocorrer em conjunto entre professor regente e professor especialista ocasionando um trabalho em conjunto entre os professores, onde ambos trabalham mantendo suas especificidades, mas relacionam seus conteúdos para adquirirem uma dinâmica maior de ensino. Os autores Andrade Filho, Silva e Figueiredo (2006, p. 14) acrescentam que é “um desafio importante para a inserção da Educação Física na Educação Infantil é selecionar, organizar, construir, sistematizar, implementar e registrar conhecimentos apropriados ao trabalho pedagógico”, indicando a importância do planejamento na confecção do trabalho pedagógico.

Neste sentido, se faz necessário refletir sobre a formação do professor de Educação Física para trabalhar com a Educação Infantil. Sayão, afirma que “(...) tradicionalmente, não

há, nos cursos de licenciatura em Educação Física, uma preocupação em formar professores para intervirem na educação de zero a seis anos” (1999, p. 223).

As discussões sobre Educação Infantil vêm aumentando ainda mais após a implantação da obrigatoriedade a partir dos 4 anos de idade, mas, mesmo assim parece não fazer parte da formação dos licenciados em EF (no município de Santa Maria - RS) como mostra o estudo de Fratti (2014) sobre o currículo do CEFD/UFSM e análise do currículo da ULBRA que são instituições que possuem o curso de Educação Física – licenciatura no presencial no município.



### **3. APRESENTAÇÃO DOS AUTORES ESCOLHIDOS E SÍNTESE DE SUAS OBRAS SOBRE O TEMA EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste momento, retrataremos um pouco de cada autor escolhido, por meio das aproximações e distanciamentos dos autores, utilizando suas obras com o tema EF e EI.

Um dos autores escolhido foi o André Silva Mello por ter uma expressiva produção em relação à Educação Física e a Educação Infantil com ênfase na temática, tendo alguns direcionamentos para a formação inicial, que nos dá indícios por ser coordenador do PIBID/EF da Educação Infantil, e tem algumas produções sobre capoeira (que em específico em um de seus artigos traz a proposta Reggio Emilia que trataremos com mais profundidade nos próximos parágrafos).

A autora Marcia Buss-Simão que, ao se pensar sobre o tema EF e EI seu nome é logo mencionado, diferente dos outros autores, a autora trata em específico sobre EF na EI, tendo ênfase ao tema, retratando as aulas de Educação Física, além de focar seus estudos no ‘corpo’ fato esse que acredito que levou as questões de gênero, além de desenvolver de uma forma mais sucinta o brincar, o tempo, o espaço e a pesquisa com crianças. Outro destaque da autora é sua aproximação com a sociologia da infância utilizando autores com Sarmiento, Corsaro, Dubet, James e James, Le Breton, entre outros.

Em relação ao nosso tema, o autor Elenor Kunz diferente dos outros autores, pois direciona seus estudos ao brincar e se-movimentar não tratando especificamente da Educação Infantil, além de que utiliza sempre o termo criança (ao invés de aluno) e não o relaciona aos espaços escolares, talvez por transparecer pelo ato de liberdade do movimento, pois, acredita que dentro das instituições não aconteça. Em todas suas produções, o autor se posiciona de forma crítica e de reprovação em relação à forma organizacional dos tempos, espaços, rotinas, atitudes e condutas da Educação Infantil. O autor possui como sua obra mais importantes ‘Didática da Educação Física 2’, pois, está na sua 4ª edição, sendo uma coleção direcionada aos professores de Educação Física, livros direcionados à temática Crítico-Emancipatória no intuito de introduzir novas formas de educação para a crítica e a emancipação dos alunos, sendo assim, reconhecido como idealizador e referência em relação a abordagem Crítico-Emancipatória. E, por último, produziu um livro em parceria com seus mestrandos e doutorandos que denominou de “Brincar e Se-Movimentar: tempos e espaços de vida da criança” 1ª. Edição em 2015 e 2ª em 2017.

A última autora escolhida foi a Marynelma Camargo Garanhani, que possui seus aportes teóricos fundamentados na sociologia da infância, com um número expressivo de

produções voltados a projetos de extensão (Educamovimento, PIBID), sendo assim, na sua maioria, pesquisas empíricas, e pois seus estudos estão voltados para formação inicial tanto para os futuros docentes de Educação Física como para os pedagogos, sinalizando para a importância da preparação desses docentes para trabalharem com crianças na pequena infância. Tem sua linha de pesquisa voltada para Educação Infantil, culturas infantis, formação inicial e continuada, movimento, docência e linguagem. É voluntária internacional na organização mãos sem fronteiras<sup>25</sup>, promovendo o bem-estar físico e biopsíquico-social por meio de técnicas com as mãos, de forma consciente em algumas determinações nervosa do corpo, promovendo, assim, o projeto de extensão ‘Meditando na Escola’.

De forma geral, os autores Mello, Buss-Simão e Garanhani possuem proximidades nas fundamentações teóricas, apoiando-se na sociologia da infância diferente do autor Kunz que seus aportes teóricos são voltados para a filosofia. Ambos os escolhidos acreditam numa necessidade de melhorar a preparação para se atuar profissionalmente com crianças pequenas, pois consideram o contexto com distintas necessidades das outras etapas de ensino, fato esse marcado pelo assistencialismo e o cuidar.

Outro fato importante da Marynelma Garanhani é seu interesse na proposta de Loris Malaguzzi (1920-1994) conhecida como ‘Reggio Emilia’<sup>26</sup> que foi em busca desse conhecimento no ano de 2004 e 2011 com carga horária de 160 horas totais de estudos em instituições infantis e escolares na Itália por meio da redSOLARES<sup>27</sup>. Neste momento da pesquisa, acreditamos ser importante trazer essa proposta, não só pelo fato de uma das autoras escolhidas ter influência pela proposta, mas também por ser mundialmente conhecida sendo referência na Educação Infantil.

A proposta de Loris Malaguzzi é conhecida como Reggio Emilia, pois se localiza numa cidade da Itália com esse nome, com cerca de 169.223 habitantes, uma cidade não muito grande que vem sendo conhecida pela proposta do pedagogo e psicólogo que começou;

---

<sup>25</sup> Informações retiradas no site, <http://www.msint.com/pt/>, acessado em 25/06/18 às 15:21 horas.

<sup>26</sup> De início quero evidenciar que as informações escritas nos próximos parágrafos foram não só retiradas pelo livro ‘As cem linguagens da criança’ e dos artigos citados, mas também de vídeos do youtube [https://www.youtube.com/watch?v=4j8mtA\\_iDss](https://www.youtube.com/watch?v=4j8mtA_iDss) e <https://www.youtube.com/watch?v=vEnTD8wOZz4> acessados em 30/06/2018, além de reportagens, <http://educacaointegral.org.br/experiencias/reggio-emilia-escolas-feitas-por-professores-alunos-familiares/>.

<sup>27</sup> É uma rede de articulação e difusão das ideias da prática educativa de Reggio Emilia, em defesa de uma cultura mundial da infância numa perspectiva integral, integrada e de intercâmbios reais entre os estados brasileiros e países da América Latina. É uma associação de instituições e pessoas, sem fins lucrativos, que reconhece a responsabilidade social como um dever de todos. Promove as viagens para Reggio Emilia, na qual os interessados podem acompanhar as rotinas nas instituições, o ambiente, além de conversas com toda a equipe envolvida na proposta. Retirado do <http://redesolarebrasil.blogspot.com/p/apresentacao.html> em 01/07/18, às 18:49 horas.

Em 1946, logo após a Segunda Guerra Mundial, no Vilarinho de Vila Cella, trabalhadores e comerciantes que perderam tudo se uniram aos novos moradores que lá se estabeleceram a fim de construir uma escola para crianças pequenas. A escola foi erguida com a venda de um tanque de guerra, seis cavalos e três caminhões, deixados pelos alemães. Esse movimento inicial envolveu toda a comunidade, mas de modo especial os pais, pois nasceu do desejo de reconstrução da própria história e da possibilidade de uma vida melhor para seus filhos (SÁ, 2010, p. 57).

A proposta de Loris Malaguzzi teve início em Villa Cella após ver os pais com uma enorme determinação de construir uma escola para seus filhos mesmo depois de tanta destruição deixada pela segunda Guerra Mundial, assim ocorreu um envolvimento de toda a comunidade para ajudar a erguer a escola para seus filhos. De 1960 a 1968 foram anos de luta para concretização da Reggio Emilia, oito anos de confronto com municipalização das escolas e com o modelo que a igreja católica queria para as instituições. No início, para a conquista da credibilidade da proposta, Malaguzzi fazia aulas abertas, levava todas as crianças para praça, alcançando a construção de novas escolas e aceitação de sua proposta. O educador Malaguzzi teve influência dos pensadores Dewey, Vygotsky, Piaget, Bruner e Gardner.

O diferencial da proposta Reggio Emilia é a participação ativa dos pais que ajudam nas decisões dos planejamentos que são por meio de projetos. Além de partirem do fato que o adulto está aprendendo com a criança e sempre disposto para mudar seu ponto de vista. A criança, diante desta proposta trabalha de forma excitante e é estimulada a tomar suas próprias decisões, são livres para trabalhar e brincar sem interrupção. Com essa proposta, parece que os professores estão mais atentos a ouvir o que as crianças têm a dizer e a responder suas ideias e questionamentos (EDWARDS, 1999).

A arquitetura das escolas é planejada para a criança, tudo pensado como intuito de passar para ela que é uma grande casa. Os espaços são abertos com bastante visibilidade de um cômodo a outro com paredes transparentes e passagens grandes que a criança possa ver todo o ambiente ocasionando um ambiente íntimo de vida em família. As escolas possuem, cozinha, hall, salas, ateliê e pequenos ateliês dentro das salas. Os ateliês são uma novidade dessa proposta, pois é espaço que conta com diferentes materiais naturais (folhas, cascas, caules, galhos) e materiais escolares (cola, tesoura, papel, tintas). Os móveis são próprios (tamanho adaptado) para as crianças sendo, muitas vezes, produzidos ou doados pelos pais.

Atualmente, Reggio Emilia se espalhou para a rede pública da Educação Infantil na Itália, as turmas são grupos com idades mistas de 15 crianças que permanecem com os mesmos professores durante 3 anos, criando um maior convívio e aproximação;

Nas escolas denominadas Asilo Nido, que recebem crianças de 3 meses a 3 anos, são atendidas 70 crianças, distribuídas em quatro grupos de idade (seções), denominados Lactantes, Pequenos, Médios (pequenos e médios) e Grandes. As escolas da infância, que atendem crianças de 3 a 6 anos, também recebem 70 crianças, distribuídas em três ou quatro grupos de idade (seções): Pequenos, Médios (pequenos e médios) e Grandes (SÁ, 2010, p. 61).

Os grupos de crianças são de idades mistas. Durante as atividades, trabalham em pequenos grupos, pensado que os mais velhos possam ajudar os mais novos dando indícios para uma vida em comunidade, todos têm tarefas dentro da escola ajudando na organização dos materiais, do almoço, do lanche, do momento do descanso, entre outros. Não existe uma estipulação de tempo de início e término para as atividades, o tempo é conforme o interesse e necessidade da criança.

Todos os trabalhos das crianças são registrados pelos professores, por meio da escrita e fotos, contendo suas indagações e seus comentários. É o professor que faz esses registros em pequenos grupos, e após, são apresentados em um mural para os pais, para que as crianças e professores possam ver como foi a experiência com determinada atividade. A ideia das fotos não é mostrar, especificamente, cada criança, mas, sim, no geral, com aconteceu aquele momento de experiência.

Os professores atuam em pares, têm que considerarem com seriedade todo trabalho da criança, além de manter a curiosidade espontânea da criança. Cada professor tem horários diferentes de entrada e saída, pois um professor fica com as crianças que necessitam ficar por um tempo a mais até a chegada de seus pais. As escolas possuem uma pedagoga que é como uma coordenadora, uma atelierista, formada em artes e atua em todas as turmas, incentivando a descoberta e a experimentação, cozinheiras e auxiliares que ajudam na limpeza. O tempo de atendimento das instituições são de 36 horas semanais, sendo 30 horas com as crianças e 6 horas para a formação profissional, planejamento, preparação dos encontros com os pais e para documentação pedagógica (SÁ, 2010).

Segundo Edwards, articula que os professores de Reggio Emilia;

Tentam promover o bem-estar das crianças e encorajar a aprendizagem em todos os domínios (cognitivo, físico-motor, social e afetivo), ao mesmo tempo extraindo vantagens de movimentos importantes para instruírem as crianças no uso ainda mais sofisticado de ferramentas e materiais necessários para sua expressão nos múltiplos meios artísticos e simbólicos. O trabalho dos professores centraliza-se em 'provocar oportunidades' de crescimento intelectual de uma ou mais crianças: especialmente, escutando as palavras das crianças e oferecendo essas mesmas palavras ao grupo para reestimular e estender sua discussão e atividade conjunta (1999, p. 175).

Diante da citação acima, é grandioso o papel do professor diante da proposta de Malaguzzi sendo responsável pela estimulação e pela provocação das oportunidades para a criança de forma a evidenciar os questionamentos e assim compartilhando e expandindo com o grande grupo.

Malaguzzi destaca que o “nosso objetivo é construir uma escola confortável, onde crianças, professores e família sintam-se em casa. Essa escola exige o pensamento e o planejamento cuidadosos com relação aos procedimentos, as motivações e aos interesses” (1999, p. 75). A escola é como uma casa para todos que passam por ela, ambos têm livre acesso pelos espaços, estando sua educação baseada no relacionamento e na participação, incentivando o relacionamento entre as famílias, crianças e professores fora das instituições por meio de visitas, jantares, excursões, passeios entre outros (MALAGUZZI, 1999).

Em relação às aprendizagens das crianças, o educador Malaguzzi (1999, p. 76) evidencia que “o que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte a própria realização da criança como uma consequência de suas atividades e de nossos recursos”, contudo, a aprendizagem não é algo pronto e instantâneo, requer interação e participação com o ambiente e com as pessoas, além de não ser definitivo, podendo sempre ser mudado e reestruturado.

Aproximando a proposta Reggio Emilia ao nosso trabalho, não encontramos pontos específicos que tratem do corpo, ou do movimento e do brincar, apesar do livro trazer um capítulo sobre o salto em distância enunciado de ‘Múltiplas simbolizações no projeto do salto em distância’ de George Forman. Trata de forma mais descritiva a atividade, não dando ênfase ao ato de brincar e de se-movimentar, mas sim as compreensões do salto, da distância, do tempo, da velocidade, do espaço, etc. Porém, deixa em aberto possibilidades, é interessante como a abordagem tem uma linearidade e, ao mesmo tempo, está pronta para mudar e se reformular. Acreditamos que o projeto de extensão EDUCAMOVIMENTO da professora Marynelma Garanhani teve influências da proposta de Reggio Emilia.

Outra intervenção que não poderíamos deixar de mencionar é a Casa Redonda<sup>28</sup> o nome é literalmente a arquitetura do espaço, localizada em Carapicuíba-SP, fundada por Maria Amélia Pereira<sup>29</sup> que “ao longo dos seus 30 anos de existência, a Escola Casa Redonda vem

---

<sup>28</sup> Video <https://www.youtube.com/watch?v=c9T3kTAfPns> acessado em 05/07/2018 as 11:28 horas.

<sup>29</sup> Pedagoga com formação em Cinesiologia a partir de 1987; sócia fundadora da Escola Experimental Vera Cruz em São Paulo a partir de 1965; Coordenadora do Programa do Núcleo Experimental de Atividades Sócio Culturais da Prefeitura do Município de Salvador, BA.1979; assessora pedagógica da Unidade de Tratamento de Paralisia Cerebral do Sarah- Instituto Nacional de Medicina do Aparelho Locomotor,1978-1979; Fundadora e Orientadora do Centro de Estudos Casa Redonda, em Carapicuíba- SP, a partir de 1981; Membro do Conselho Internacional da IPA- International Playing Association for the Child’s Right to Play, 1990-1996; Professora do Curso de

sendo um espaço na natureza, aberto ao encontro sensível com a Vida presente nas crianças, nos jovens e nos adultos que aqui vão descobrindo o seu lugar de expressão” (blog casa da criança). Esse espaço atende em média 30 crianças entre dois anos e meio a seis anos de idade todas as manhãs, que foi optado pelo turno da manhã pelo fato de o sol abastecer a criança com vitamina D, pois muitas vezes as crianças são mantidas em espaços fechados sem o contato com a luz do sol. Não se tem horário de aula de início e término, há uma interrupção no meio da manhã para o momento do lanche, e as crianças podem andar livremente por um espaço de 5 mil metros por meio a natureza, sozinhas ou acompanhadas. Nesse espaço, as crianças podem brincar espontaneamente conforme seus interesses e suas interações com as outras crianças sem distinção de faixa etária e classe social, sendo recebidos por seis educadores nomeados como ‘Professores Brincantes’ no início da manhã.

Essa intervenção está apoiada na sensibilidade do contato com a natureza e o brincar, reconhecendo o brincar como linguagem universal, além da agregação do desenvolvimento corporal, cognitivo e emocional. É um espaço para brincar sem interrupção, tendo possibilidade de experiências, descoberta, podendo ver o mundo de diferentes formas.

O contato com a natureza, os animais, as plantas, os sons, os ciclos e as estações do ano são acessos que as crianças têm todas as manhãs na casa redonda, a pedagoga Pereira articula que:

A Casa Redonda acredita na importância desse contato para o desenvolvimento de um ser humano capaz de integrar dentro de si a comunhão verdadeira com esse hábitat, do qual recebe a Terra, a Água, o Fogo e o Ar como elementos primários para sua sobrevivência, além de outras fontes vitais a serem descobertas e reveladas na medida em que o homem seja capaz de captar dimensões de outros níveis de realidades, talvez mais sutis, presentes no Universo (ano desconhecido, p. 16)

A OCA é uma Escola Cultural que foi criada em 1996 por um grupo de profissionais em busca de uma formação brasileira de crianças e jovens, junto está a Casa Redonda são interligadas, ambas com os mesmos propósitos da sensibilidade, da natureza, da cultura infantil, da experiência e, principalmente, do brincar, promovem encontros para educadores, psicólogos, pais, e ou quem tiver interesse de conhecer os espaços físicos e os fundamentos que sustentam essa intervenção.

Por fim vale a pena retomar um trecho das belas palavras de Loris Mallaguzzi sobre as linguagens das crianças...

---

Formação de Educadores Brincantes no Teatro Escola Brincante-SP a partir de 2000; Vice- presidente do Instituto Brincante – SP partir de 2001; fundadora e orientadora da OCA- Escola Cultural, a partir de 1996. Informações retiradas no site, <https://ocaescolacultural.org.br/equipe/maria-amelia-pinho-pereira-peo/> Acessado em 05/07/2018 as 12:13 horas.

[...]

A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar  
de compreender sem alegrias  
de amar e de maravilhar-se.

[...]

#### 4. CAMINHOS METODOLOGICOS

Os nossos caminhos metodológicos se deram por meio de uma pesquisa teórica que é “orientada para a (re)construção de teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes” (DEMO, 1997, p. 35), por acreditarmos ser necessário uma discussão/diálogo em relação a temática e por ser um tipo de pesquisa que não necessita da intervenção de imediato na realidade.

A pesquisa se organizou da seguinte forma: Em um primeiro momento, começamos a pensar em autores destaque, que tem um número expressivo de produção e ou uma regularidade. Esses autores surgiram em decorrência de outras produções (TCCs, especialização, leituras aleatórias sobre o tema, trabalhos de eventos e artigos) e assim consultamos o currículo lattes<sup>30</sup> para confirmação desses possíveis autores investigados e concretizando-se ou não como objeto de pesquisa. No segundo momento, no currículo lattes, analisamos de forma quantitativa o número de artigos e capítulos de livros produzido sobre Educação Infantil, criança e infância. Após, analisamos de forma mais específica os projetos de pesquisa, ensino e extensão, e as disciplinas atuantes em cursos superiores, levando em consideração as questões de regularidade e continuação ao tema EF e EI. Assim, chegamos a sete autores com notoriedade de produções, dos quais optamos por quatro autores pela motivação da frequência e centralidade do tema nas suas produções. Diante disto, optamos por: André Silva Mello, Elenor Kunz, Márcia Buss Simão e Marynelma Camargo Garanhani.

A partir desde momento, apresentaremos um pouco de cada autor escolhido por meio da apresentação do currículo lattes, sendo informações retiradas<sup>31</sup> conforme cada autor acreditou ser importante relatar no espaço de apresentação:

##### **-André Silva Mello**

Possui licenciatura plena em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (1993); Especialização em Educação Física Escolar pela UFES (1994); Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999); e Doutorado em Educação Física pela Universidade Gama Filho (2007). Professor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, nos cursos de licenciatura, bacharelado, mestrado e doutorado. Líder do Núcleo de Aprendizagens com as

---

<sup>30</sup> Plataforma Lattes, <http://lattes.cnpq.br/>.

<sup>31</sup> As informações foram consultadas em 08/04/18 às 15:21 horas, em <http://lattes.cnpq.br/>.



Infâncias e seus Fazeres (NAIF), onde desenvolve pesquisas sobre os seguintes temas: práticas pedagógicas e representações com e sobre as infâncias em contextos escolares e não-escolares; Representações sobre atividades físicas e esportivas; Educação Física, lazer e cultura popular. Coordenador do PIBID em Educação Física da UFES. Coordenou o Programa de Pós-Graduação (mestrado/doutorado) em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo de 2015 a 2018.

#### **-Elenor Kunz**

Possui doutorado em Instituto de Ciências do Esporte pela Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover (1987) e pós-doutorado pela Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover (1996). Atualmente é Membro de corpo editorial da Motrivivência (0103-4111), Membro de corpo editorial da Pensar a prática (1415-4676), Revisor de periódico da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (0101-3289), Revisor de periódico da Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (1807-5509), Revisor de periódico do Movimento (Porto Alegre) (0104-754X), Revisor de periódico da Motrivivência (0103-4111), Membro de corpo editorial do Movimento (Porto Alegre) (0104-754X), Revisor de periódico do Educação em Revista (UFMG. Impresso), Revisor de periódico da Pensar a Prática (UFG. Impresso), Revisor e editor do periódico da Kinesis (Santa Maria), Revisor de periódico da Motriz : Revista de Educação Física (Online), Revisor de periódico da Revista Portuguesa de Educação, Revisor de periódico da Revista da Educação Física (UEM. Impresso) e Revisor de periódico da Ágora para la Educación Física y el Deporte. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Ciências do Esporte.

#### **-Marcia Buss-Simão**

Professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISUL. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina na linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores. Realizou parte de seu doutoramento na Goethe Universität de Frankfurt am Main na Alemanha no período de dezembro de 2009 a abril de 2011. É mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005-2007) na linha de pesquisa Educação e Infância. Possui Graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (1993). Realizou estágio pós-doutoral de 2012 a 2013 na Universidade Federal de Santa Catarina com bolsa REUNI sob supervisão de Eloisa Acires Candal Rocha no Programa de Pós-Graduação em Educação com a temática: Professoras de Educação Infantil: uma análise da

constituição da docência no contexto Catarinense. É Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Infância e Gênero (GEDIG) do PPGE/UNISUL e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN/UFSC).

**-Marynelma Camargo Garanhani**

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (1987), Mestre em Educação (Currículo e Conhecimento) pela UFPR (1998), Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP (2004) e Pós-doutora em Educação (Contextos Educativos da Criança e Prática Docente) pela Universidade do Vale do Itajaí de Santa Catarina - UNIVALI (2016). Atualmente, é professora associada do Departamento de Educação Física e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UFPR (linha de pesquisa: Cultura, Escola e Ensino). Coordena o Grupo de Estudos EDUCAMOVIMENTO que integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE) da UFPR, o qual é vice-coordenadora. Atua como voluntária internacional na Organização Mãos sem Fronteiras. Foi Chefe do Departamento de Educação Física, Coordenadora do Curso Licenciatura em Educação Física e da Especialização (lato-sensu) em Educação Física Escolar da UFPR. Atuou como Coordenadora do Programa LICENCIAR da Pró-Reitoria de Graduação da UFPR, tem experiência nas áreas da educação da criança e formação de professores, com os seguintes temas: saberes e práticas do trabalho docente; desenvolvimento e educação infantil; culturas da infância e pedagogia do movimento; educação física escolar.

**Tabela 02: Mostra as produções dos autores escolhidos em relação ao tema Educação Física, Educação Infantil, criança e infância.**

<b>Autores</b>	<b>Mello</b>	<b>Kunz</b>	<b>Buss-Simão</b>	<b>Garanhani</b>
<b>Artigos publicados EI, Criança e Infância</b>	16 artigos de 2008 a 2017	8 artigos de 2010 a 2017	28 artigos de 2005 a 2017 + 4 aprovado	16 artigos de 2000 a 2017

<b>Capítulo de livros</b>	21 capítulos de livros e 2011 a 2017	11 capítulos de livros de 2005 a 2016	3 capítulos de livro de 2012 a 2017	12 capítulos de livros 1998 a 2017
<b>textos Publicados em Anais</b>	15 trabalhos completos de 2002 a 2015  7 resumos expandidos de 2010 a 2014		24 trabalhos completos de 2004 a 2017  12 resumos de 2005 a 2015	26 trabalhos completos de 2000 a 2016  13 resumos de 1998- 2009
<b>Projetos Extensão:</b>	Brincar é o melhor Remédio 2017-atual  -EF na educação Básica: EI e ensino Fundamental (PIBID/Capes) 2014 – atual		-Pró-Docência: Formação continuada para profissionais em atuação na Educação Infantil das redes públicas de ensino de Santa Catarina 2014 - 2015	-Meditando na escola - LICENCIAR/U FPR 2017 - Atual  -Meditando na Infância 2013 - 2014  -PIBID/CAPES-UFPR (EF) 2012 - 2014
<b>Projetos de Pesquisa</b>	-EF e EI: diálogos entre os documentos orientadores, produções acadêmico-científica e a formação docente. 2016-atual  -Experiências formativas de professores de EF com a EI 2014 – atual  -A EF no cotidiano da EI	-Brincar e se-movimentar? Uma busca de elementos teórico-práticos para a compreensão do ser criança 2010-2013	- Formação docente para a infância: configurações curriculares nos cursos de Pedagogia (P) 2017-atual  -Bases teóricas para EI: uma análise das aproximações conceituais em documentos de orientação educativa em contextos latino	-Especificidades da docência na EI: a inserção e formação de professores especialistas da rede municipal de ensino de Itajaí- SC (P)  -O Professor de Educação Física na Educação Infantil: saberes, formação e inserção profissional 2013 – 2016  -O espaço pedagógico do

	<p>de Vitória/ES 2011 - 2012</p> <p>-Fazer e saberes produzidos pelos praticantes no cotidiano da EF nos CMEIs de Vitória/ES 2010 – 2011</p>		<p>americanos 2016-atual</p> <p>-Professoras de Educação Infantil: uma análise da constituição da docência no contexto Catarinense 2012-2013</p> <p>-EI PÓS-LDB 9394/96: concepções, práticas e confrontos 2010-2013</p> <p>-Relações sociais em um contexto de EI: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas 2008-2012</p> <p>-Bibliografia anotada sobre Educação Infantil (1996-2007) 2008-2009</p> <p>-Crianças e Educação: as produções simbólicas nas políticas, normas e nos saberes científicos 2003-2007</p>	<p>PROINFÂNCIA no Paraná 2013 - 2016</p> <p>Educamovimento: saberes e práticas na formação inicial de professores da criança pequena 2006 - 2012</p> <p>-Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança 2000 - 2003</p>
--	--	--	--	--

<b>Orientações de TCCs, Dissertações e Teses</b>	23 TCCs 2003- 2016	7 dissertações concluídas 2008-2016	7 TCCs 2014-2017 3 TCCs em andamento 2017	43 TCCs concluídos de 1994-2017
	5 dissertações concluídas 2017 – 2013	1 dissertação em andamento		3 TCCs em andamento 2017
	2 dissertações em andamento	4 teses concluídas de 2003-2015	4 monografias/ especialização concluídas	19 monografia/ especialização 2000-2013
	3 teses em andamento 2014-2018		7 dissertações concluídas 2014-2017	2 dissertações em andamento 2017-2019
			1 dissertação em andamento 2017	11 dissertações concluídas 2009-2015
		1 tese concluída 2017	1 tese em andamento 2017-2021	
		2 teses em andamento (coorientação) 2016-2020	5 teses concluídas de 2016-2018	

Após a escolha dos autores, nos detemos a buscar seus materiais produzidos como artigos, capítulos de livros e projetos, apesar da localização dos materiais no lattes tivemos algumas dificuldades de localização como talvez ano, número e volumes errados, não sendo possível o acesso a algumas publicações. Optamos por direcionarmos essa pesquisa às concepções de criança, infância, Educação Física, Educação Infantil, brincar, corpo e movimento de cada autor escolhido devido ao histórico de produção de cada autor e aos apontamentos dos documentos referentes da Educação Infantil como as RCNEI e DCNEI. Escolhemos por não utilizar os autores escolhidos na fundamentação teórica com intuito de delinear melhor a pesquisa, deixando assim para utilização nas concepções escolhidas e no último capítulo referente aos espaços da Educação Infantil. Com isso, preferimos seguir pela técnica da hermenêutica para as concepções escolhidas.

#### 4.1- HERMENÊUTICA

Não poderíamos começar de outra forma se não descrevendo a origem do termo hermenêutica, que segundo Ruedell apud Fensterseifer (2009, p. 243), conceitua que;

As raízes do termo hermenêutica encontram-se no verbo grego *hermeneuein*, usualmente traduzido por interpretar, e no substantivo *hermeneia*, interpretação. O estabelecimento e o uso dessas palavras, por sua vez, remetem à mitologia grega, mais precisamente, a Hermes, deus mensageiro. Hermes associa-se à transmutação, à transformação de tudo o que está acima da compreensão humana, tornando-se acessível à inteligência humana. Enquanto mensageiro divino, traz aos homens a mensagem do mundo dos deuses, a anuncia e a torna compreensível; aproxima e explica o que era distante e obscuro.

Do mesmo modo, o autor Demo (2011, p. 110), expressa que a hermenêutica é um “palavrão’ para indicar interpretação culturalmente contextualizada no sentido das palavras, texto, linguagem”. Desta forma, a hermenêutica é usada para interpretação, sendo acessível a sua compreensão aos seres humanos. Optamos pela hermenêutica por se tratar de uma análise dos materiais já produzidos dos autores escolhidos, mencionados anteriormente, com a finalidade de termos aportes teóricos para análise dos materiais.

A interpretação pode acontecer de diversas formas, pela expressão, pelo olhar, pelo silêncio, pelos movimentos corporais entre outros, toda fala/texto pode ser reinterpretada. Cada indivíduo tem uma interpretação, tendo assim diferentes compreensões de uma única fala/texto. A linguagem é a forma humana dos indivíduos se comunicarem que pode ser de duas formas gramática ou sintaxe (demonstrando sua estrutura e códigos) e semântica ou significados (forma interpretativa), (DEMO, 2011).

A compreensão é tida como uma categoria que está junto com a hermenêutica, sendo um entender com mais profundidade dos sentidos, dos significados e das intenções de cada autor. Sendo necessário, para o processo da hermenêutica, o conhecer pelo fato da aproximação ao tema que o autor produz e o desconhecer pela indagação de pesquisar novos assuntos e temas (KUNZ; BARCELOS; SILVA, 2018).

Há a necessidade de uma familiarização com o tema a ser tratado, que os autores Kunz, Barcelos e Silva chamam de pré-compreensão do assunto;

O mais importante para um processo hermenêutico de leitura e estudo é já possuir uma pré-compreensão do assunto a ser estudado/pesquisado, principalmente no caso de uma dissertação ou tese [...]. Isso porque a intenção maior da hermenêutica é conduzir a leitura/estudo para uma compreensão do todo, a totalidade da obra, ou o texto na sua íntegra e isso não pode acontecer com uma simples visão geral sobre o conteúdo (2018, p. 160).

Os autores descrevem a importância da familiarização ao tema como um processo da hermenêutica, sendo assim essencial para os objetivos propostos da hermenêutica de compreensão geral, da totalidade de cada material produzido de um autor, e também chegar mais perto do autor por meio das suas interpretações e do seu histórico em relação à temática.

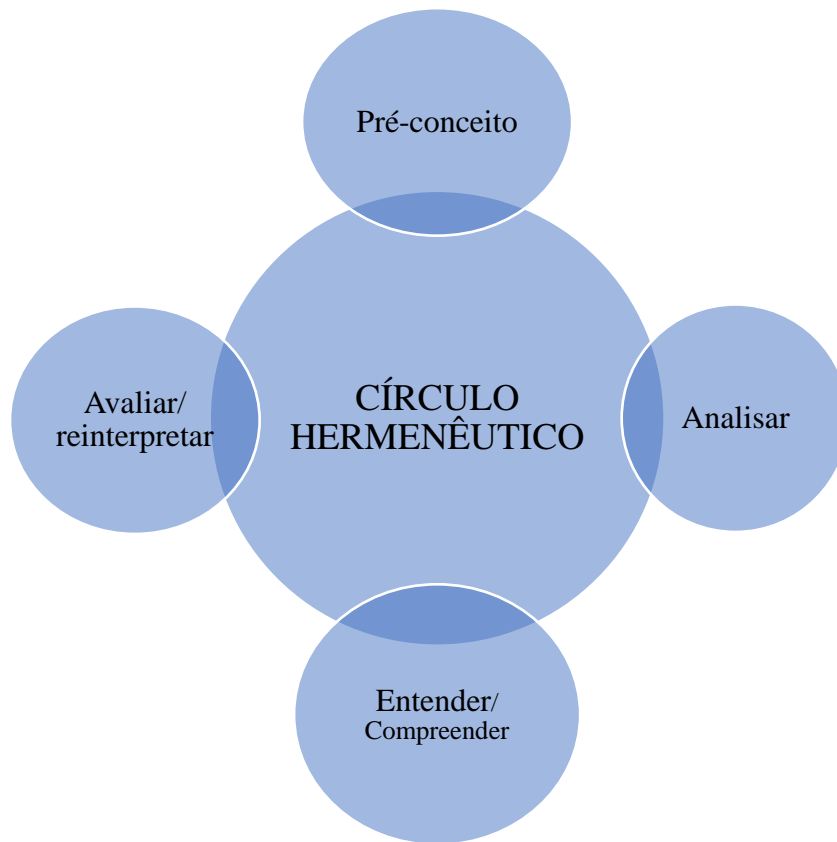
Segundo o autor Demo, sugere como “roteiro” de análise da hermenêutica, em três pontos:

I) Contextualização sócio-histórica, levando-se em conta que os discursos são mais bem entendidos se soubermos reconstruir seu contexto cultural, social, histórico...; é regra hermenêutica que todo texto só é inteligível no contexto; II) análise formal, na qual se formalizam as frequências, recorrências, invariantes da fala, procurando perscrutar seu esqueleto formal de sustentação; III) análise interpretativa, visualizada em três passos: esforço de entender a fala do outro a partir do outro, ainda que a autorreferência não o permita propriamente. Recomenda-se, porém, que se faça esse “esforço”; questionamento próprio da fala do outro, tornando-a objeto de análise; e reinterpretação com o intuito de extrair conclusões úteis para outros contextos, com as devidas cautelas (2011, p. 114).

Assim, atestamos que os apontamentos do autor acima são de suma importância, tendo uma linearidade no momento da análise dos conteúdos, pensando no momento das leituras, o contexto que cada autor está expondo, a regularidade dos fatos e a busca da reinterpretação dos fundamentos, objetivos, concepções e a singularidade de cada autor.

Diante da compreensão e reinterpretação, nunca haverá uma verdade absoluta sobre um autor, pois partimos de um pré-conceito existente conosco, além do que para uma compreensão profunda e objetiva é preciso idas e vindas sobre a análise e interpretação conhecida como “círculo hermenêutico” do autor Lamnek (1988) apud Kunz, Barcelos e Silva (2018), com isso, para uma reinterpretação, é necessário idas e voltas, no entendimento de analisar, entender e retornar aos conceitos já existentes, a pré-compreensão fazendo o círculo hermenêutico (KUNZ; BARCELOS; SILVA, 2018)

Gráfico 03: Círculo Hermenêutico, produzido com base nos referidos autores citados anteriormente.



O gráfico círculo Hermenêutico foi produzido conforme minhas<sup>32</sup> concepções sobre hermenêutica, de forma que os leitores pudessem melhor entender por meio da visualização dos passos submetidos nesta pesquisa. Tendo em vista o não aprofundamento e extensão deste tópico metodológico, devido o tempo hábil para o aprofundamento aos aportes teóricos, sobre o tema hermenêutica, sendo um tema minucioso e assim necessitando de um domínio maior sobre o tema.

---

<sup>32</sup> Autora requerente ao título de mestre.



## 4.2. REINTERPRETAÇÃO DOS AUTORES ESCOLHIDOS

Neste momento, tentaremos articular os materiais analisados de forma de não apenas transcrever as concepções de cada autor, mas agregar seus pontos de vista, respeitando suas individualidades. As concepções de Criança, Infância, Educação Física, Educação Infantil, Brincar, Corpo e Movimento foram escolhidas para melhor atingir os objetivos propostos da pesquisa.

### 4.2.1- Concepção de criança e infância

É notável, nos relatos da Buss-Simão, a concepção de criança como um indivíduo de direito, histórico e cultural que vê o que os adultos não conseguem mais ver, pois enxergam as coisas não só de uma outra visão, mas também de uma outra dimensão, e que as crianças não sabem menos, elas sabem outras coisas, além de terem seu mundo particular. Além de terem um papel de aprendiz na visão dos adultos. Em relação à concepção de infância, a mesma autora trata a infância como uma particularidade em relação ao mundo dos adultos, trazendo que “o tempo da infância é um tempo do lúdico, das brincadeiras, do faz de conta, do movimento, dos risos, dos choros, da exploração dos tempos e espaços e do fazer tudo de novo”(BUSS-SIMÃO, 2011, p. 12), com isso, sinaliza a importância do olhar do professor à criança pelo acontecimento de repetir alguns movimentos no ato de brincar, momento esse de interação com os objetos, o espaço e a experimentação dos movimentos e acontecimentos.

Além do que a autora Buss-Simão traz que com a união da pedagogia e Educação Física estão mudando a visão, “estudos propõe a superação das concepções de criança como um vir a ser, como tábula rasa ou como adulto em miniatura” (BUSS-SIMÃO; GOMES-DA-SILVA 2008, p. 396) assim houve um avanço da concepção de criança por meio da sociologia, a antropologia, a história e a filosofia e também que existem diferentes tipos de infâncias.

A fala do autor Kunz, em relação à criança e a infância, retrata como não sendo uma categoria social, como outros autores<sup>33</sup> afirmam ser, sinaliza para um posicionamento da forma de não se pensar na criança como o “não-ser (impotente), o não-ter (capacidade, formação) e o não-saber (falar, produzir, criar) para concebê-la como uma potência, afirmação”(GOMES-DA-SILVA; KUNZ; SANT’AGOSTINO, 2010, p. 32). Desta forma, percebemos a introdução

---

<sup>33</sup> Autores que possuem seus aportes teórico na sociologia da infância.

das concepções do autor em relação ao adultocêntrismo e as suas críticas à rotina cheias de obrigações da criança (aulas de..., escolinhas e cursos de...), tudo com a finalidade de preparação para o futuro e para o mundo capitalista, com as coisas de imediato e sempre aceleradas.

O mesmo autor traz assim como a Buss-Simão que as crianças sabem outras coisas diferentes do adulto e acabamos por ignorar a sua sabedoria, temos que estar atentos e admirar, pois, a criança não tem uma vida, ela apenas vive. E a principal diferença dos adultos para as crianças é o envolvimento com os outros e a disponibilidade de entrega que a criança possui. Da mesma forma, Kunz também menciona sobre a singularidade da criança e da infância, pois cada um tem seu devido valor e seu contexto vivido, assim como temos que dar oportunidade de mostrar-se, revelar-se e aceitar-se e não impormos situações e definições a elas. (GOMES-DA-SILVA; KUNZ; SANT'AGOSTINO, 2010).

Assim como os outros autores escolhidos, a visão sobre a criança da autora Garanhani “a criança é vista como um sujeito social ativo, comunicativo, competente, criativo e de pleno direito que pode contribuir significativamente nas pesquisas educacionais, pois é capaz de vivenciar, reproduzir a cultura do adulto e criar sua própria cultura com os seus pares” (2017, p. 621). Desta forma, ambos os autores escolhidos se aproximam das mesmas concepções de criança. A autora Garanhani tem outra visão que a “criança é um ser dependente do adulto, é um ser delicado, que carece de cuidados físicos e psicológicos constantes, que apresenta vulnerabilidade (física, emocional e social)” (BERWANGER; GARANHANI, 2016, p. 50), percebemos que, apesar da criança ser vista como sujeito social e produtora da sua própria cultura, também é dependente do adulto em relação aos cuidados e a sua segurança.

O autor Mello se aproxima das concepções de ambos os autores em relação ao ponto de vista sobre a criança, que é um sujeito de direitos, produtora de sua cultura e protagonista dos seus processos de socialização (MARTINS; SCOTTÁ; MELLO, 2016), apesar do autor aproximar-se da concepção da autora Buss-Simão, de modo distinto associa-o com a visão da Educação Física e com o movimento. Além disso, vê a criança como egocêntrica nos primeiros anos de vida que vai se alternando aos poucos, por meio do convívio com o ambiente e as pessoas a sua volta compreendendo, assim, a existências das outras pessoas. Transmitindo seus desejos por intermédio do choro e a facilidade de mudanças do humor, fato esse que acontece por ainda não ter a fala desenvolvida por completo (ROSA et al, 2010).

Na mesma direção dos outros autores, Mello comenta sobre a visão da criança vir a ser..., e diz que “as crianças são representadas pela sua negatividade, ou seja, por um conjunto de procedimentos que negam as suas ações, capacidades e autoria, sob o argumento de que não

têm condições de tomar decisões e pensar por si mesmas” (ASSIS et al. 2015, p. 96). Conforme o autor, as crianças são vistas pelos adultos com desconsideração que devem ser depositados todas as informações, condutas e atitudes até atingirem a maturidade que o adulto julga necessário e conveniente.

Mello declara que “comumente a ideia de criança se confunde com a de aluno, e a infância acaba por ser observada e problematizada a partir da participação desses sujeitos nos seus processos de inserção escolar” (MARTINS; SCOTTÁ; MELLO, 2016, p. 50), pois a escola é vista como principal meio de socialização na idade tenra, e que sua infância é observada como processo de avaliação e de preparação para a vida adulta.

Boa parte dos estudos desenvolvidos por Mello é voltado para a formação inicial e para o PIBID, com isso, ele retrata a concepção de criança e infância dentro do programa;

A referência de infância que o programa busca imprimir na formação inicial de seus bolsistas baseia-se em uma nova perspectiva de compreensão acerca das crianças, reconhecendo as produções infantis e, a partir delas, leva em conta os seus interesses manifestos, favorecendo um trabalho pedagógico, no qual o patrimônio cultural da criança esteja em foco. É necessário, pois, deixar que as crianças exerçam suas competências de ser, estar e agir no mundo, ou seja, o seu protagonismo propriamente dito. E esse agir das crianças é carregado de sentido, de história, de cultura (MARTINS et al, 2016, p. 92).

Dentro do programa, a criança e a infância andam lado a lado, ambas são fundamentais na construção do trabalho pedagógico, possibilitando a criança ser ela mesmo, produtora da sua própria cultura.

#### **4.2.2- Concepção de Educação Física e Educação Infantil**

A Educação Física, nas outras etapas da Educação Básica, está organizada em períodos de 40 ou 50 minutos, tendo nas aulas um horário para começar e terminar, Buss-Simão faz uma crítica em relação a essa forma de organização que, na Educação Infantil, se sucede da mesma forma, acreditando que a atividade determina o tempo e não o contrário.

A Educação Física na Educação Infantil pode desenvolver seus conteúdos por meio de jogos, brincadeiras e cantigas. O trabalho em grupo facilita na integração e interação dos alunos, promovendo a relação dos conteúdos com os interesses dos alunos, torna-se significativo o aprendizado, para a autora Buss-Simão a EF pode contribuir na EI:

[...] para ampliação das linguagens, das interações e da leitura de mundo por parte das crianças [...] deve permitir que os mesmos desempenhem um papel mais ativo em seus movimentos, respeitando os seus interesses e necessidades e que, nesta faixa etária, só pode se caracterizar pela brincadeira. (2006, p. 4)

Assim, a autora vê uma forma de atuação pedagógica da Educação Física por meio da brincadeira e a visão que a EF contribui para a leitura do mundo e que os espaços como lugares de experiência para as crianças. Da mesma forma, a autora posiciona-se em relação ao trabalho em conjunto entre professor de Educação Física e professor regente (pedagogo) articulando a importância dessa união, bem como da família e de todo contexto escolar de forma a contribuir em suas relações com seus pares e com o mundo. Em específico, o professor de EF deve ser um observador, que registra e reflete sobre os questionamentos e atitudes, de uma forma sutil e disposta. Buss-Simão ao tratar sobre a intervenção por meio da documentação;

A prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil deve procurar não se restringir a uma programação de atividades e organização de rotinas, mas empenhar-se em redimensionar a ação pedagógica com uma dinâmica permanente de sistemáticas intervenções e reproposições que só podem ser alcançadas por um contínuo processo de investigação do universo infantil. (2011, p. 16)

É perceptível, como em suas retratações, que assim como o tempo não é pré-definido, as rotinas também não devem ser, mas com uma ação pedagógica contínua e organizada pode-se continuar investigando o universo infantil, que entendemos que para autora a prática pedagógica só é possível após o entendimento do universo infantil. Além disso, o professor esteja disposto a ouvir, olhar e refletir sobre as indagações e dúvidas suas e da criança.

A Educação Infantil muitas vezes, oferece ensino planejado e sistematizado, com atividades alienadas e eletrônicas, que roubam a liberdade da experiência e do movimento que a criança pode ter nessa faixa etária. Sua liberdade de descobrir o mundo, os outros e a si próprio, sem terem tempo de refletir quem sou? (KUNZ, 2017). Diante das colocações do autor, é eminente o seu posicionamento em relação à EI, não se colocando a favor da presença de instituições nessa forma organizacional existente.

Nas aulas de Educação Física, as informações são transmitidas para os alunos por meio do movimento, pois, “ensinar as formas de movimento parece ser mais importante do que refletir sobre as intenções do movimento” (CASTRO; KUNZ, 2015, p. 48), trazendo como possibilidade pedagógica de se trabalhar por meio das experiências corporais sensíveis. Retratando a importância da liberdade, da espontaneidade e da criatividade que atualmente são contidas pelos adultos, e que desabrocham nos recreios das escolas, é aonde surgem as

expressões de liberdade e euforia, os gritos, o correr sem direção, os machucados revelando a verdadeira criança (CASTRO; KUNZ, 2015).

A autora Garanhani, de forma geral, transparece em suas escritas de uma concepção mais sucinta em relação ao tema da Educação Infantil, parecendo relatar os entornos e não focando na centralidade e, sim, no seu contexto, talvez isso aconteça pelo fato de suas produções serem, na sua maioria, empíricas retratando, assim, os acontecimentos, atitudes e as reações dentro da Educação Infantil. Tendo seu discernimento sobre a formação de futuros docentes tanto os da Educação Física com os Pedagogos.

A escola da Educação Infantil, para a autora Garanhani, atua de forma que “poderá não só sistematizar e ampliar o conhecimento da criança sobre a sua movimentação, como também favorecer o conhecimento, a apropriação, a apreciação e o domínio de uma linguagem: o movimento do corpo” (GARANHANI; NADOLNY, 2015, p. 1015). Para a autora, o movimento do corpo é visto como linguagem em que a escola pode contribuir para concretização dessa apropriação, bem como faz a associação do trabalho pedagógico do professor(a) regente com o professor(a) de Educação Física.

Para Mello, a Educação Física se dá por meio do movimento e a mesma “tem como objetivo de ensino a sistematização dos bens culturais relativos ao movimento, onde o mesmo constitui-se em uma linguagem” (SANTOS et al. , 2007, p. 249), ressaltando o movimento como forma de expressão, comunicação, linguagem e, principalmente, interação das crianças com seu ambiente de socialização.

A atuação do profissional da Educação Física com as crianças para o autor Mello, pode “tornar-se fundamental para a constituição de uma linguagem que permite a criança agir sobre o meio e atuarem neste ambiente, comunicando e mobilizando as diferentes formas de expressões” (SANTOS, et al. 2008, p. 116), assim o autor enxerga a importância da Educação Física como possibilidade de estabelecer diversas formas de expressões, principalmente, pelo movimento, contribuindo para o desenvolvimento infantil.

A Educação Física, em específico na Educação Infantil, é legitimada pela linguagem corporal do brincar para o autor Mello;

A Educação Física, compreendida como uma área de conhecimento que potencializa o processo educativo com a vivência, a experiência, o diálogo e as trocas de saberes relacionadas diretamente com o movimento na Educação Infantil, legitima como um momento de a criança brincar com a linguagem corporal (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017, p. 169)

Com isso, é possível perceber que Mello vê a Educação Física como ambiente cheio de possibilidades para potencializar o aprender por meio da linguagem corporal que na Educação Infantil se configura pelo brincar. O mesmo autor articula sobre as perspectivas da Educação Física na Educação Infantil com o predomínio da Psicomotora, da desenvolvimentista e da construtivista, tendo assim uma visão funcionalista de preparação para o futuro de forma motora e cognitiva, acreditando que essa visão não se ajusta a criança pequena, e “é na intenção de superar esse modelo funcionalista de intervenção e de efetivar práticas pedagógicas convergentes com as concepções de infância e de criança propugnadas pelas DCNEIs” (2016, p. 48), direcionando, assim, o ensino-aprendizagem centrado na criança.

Em um estudo recente, Mello et al. se posicionam em relação a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil;

Não defendemos a inserção da disciplina Educação Física em um contexto que não se organiza de forma disciplinar, mas, dada a centralidade do corpo/movimento e dos jogos/brincadeiras no processo de educação da pequena infância, julgamos imprescindível a presença do profissional com formação em Educação Física nesse contexto, pois existem contribuições específicas referentes ao modo como a formação em Educação Física, voltada para a atuação profissional na Educação Infantil. (2016, p. 145)

De forma geral, o autor articula a não necessidade da EF se for em um contexto disciplinar, mas tendo em vista a centralidade dos temas do corpo/movimento e jogo/brincadeira acreditando na necessidade das contribuições específicas do profissional de Educação Física.

Por fim, lembramos que os autores Buss-Simão, Mello e Kunz partem de regiões do Brasil com a presença do professor de Educação Física consolidada na Educação Infantil, mesmo assim, os direcionamentos do autor Kunz se diferenciam dos outros autores, por trata de forma mais robusta sobre a criança e o brincar, sem mencionar a Educação Infantil como os outros autores, além do fato de ter mais produções teóricas.

#### **4.2.3-Concepção de brincar**

O brincar é um dos assuntos principais para o autor Kunz que, especificamente, nesse nível de ensino, os aprendizados se sucedem por meio do brincar e do se-movimentar. Kunz e Costa argumentam sobre o brincar e se-movimentar<sup>34</sup>;

---

<sup>34</sup>Se-movimentar é entendido como distinto dos movimentos mecânicos, e relaciona-se como o mundo por meio do movimento, constituindo um compreender-o-mundo-pelo-agir. (KUNZ, 2014).

Todo ser humano tem uma inerente necessidade de “se-movimentar”. A criança sabe muito bem disto e busca incessantemente atender a esta necessidade básica e que realiza de melhor forma no brincar. O Brincar pode ser o ato mais espontâneo, livre e criativo e, por isto, possibilita um momento privilegiando para o desenvolvimento integral de seu ser (2015, p. 14).

A criança como todo ser humano, também está buscando movimentar-se com a finalidade de suprir suas necessidades do brincar, sendo um ato involuntário e desprezioso. Os mesmos autores também trazem que “grande parte da literatura da EF na EI que se refere ao brincar da criança, uma espécie de “brincar didático”, sob diferentes nomeações: aprendizagem motora, psicomotricidade, motricidade infantil, jogo, etc. (2015, p. 14)”. Diante das reflexões propostas por ambos, o brincar didático na Educação Infantil, muitas vezes, é visto como um propósito de promoção de saúde, tendo, nesse sentido, uma preocupação mais biológica com a criança e também podendo ser voltado para parte educacional e social. Esse brincar didático também tem o objetivo mais amplo de tornar o indivíduo capacitado e produtivo para a vida futura.

Em relação aos espaços do brincar, na Educação Infantil, não são pensados para as crianças e, sim, adaptados a elas, pois não há uma estrutura planejada para receber as crianças pequenas (BUSS-SIMÃO, 2012).

O autor Kunz desenvolve a temática brincar conforme acima mencionado de forma relacional com o se-movimentar aproximando da própria natureza humana e da necessidade existente (brincar e se-movimentar), e que ambas podem levar a criança as experiências sensíveis, pois a possibilidade de conhecer algo novo por meio da experiência é grande e, desta forma, conhecer a si mesmo, se assim forem respeitados os interesses e desejos da criança (CASTRO; KUNZ, 2015). Para os mesmos autores, “o brincar é entendido [...] como um brincar autêntico, livre e espontâneo está, em nossa opinião, imbricado com a dimensão da experiência” (2015, p. 53), argumento esse que associa o brincar, ao se-movimentar, a experiência e ao corpo.

Reafirmando a frase acima Kunz traz que “o corpo, a imaginação e os sentidos se tornam mais conscientes nas brincadeiras criativas e desenvolve um senso do eu mais forte e decisivo” (COSTA et al, 2015, p. 48), articulando a relevância do brincar para a criança no sentido de se autoconhecer. No brincar, a criança se doa por completo, interage com o meio, chora, grita, fantasia, fica alegre, inventa, cria e recria personagens, etc.

Cunha e Kunz, associam a criança e a brincadeira como sendo um momento repleto de energia e sensibilidade;

As crianças e as brincadeiras, sendo uma obra de arte, são sensibilidade original, uma “coisa extra” (substrato, suporte), pré-reflexão, energia iniciática... têm um poder salvador. Elas representam a energia, o início, a esperança que não deverá ser rejeitada ou aprisionada no reducionismo de revelações teóricas, instrumentais e técnicas ou mesmo coisa de arte nova (2015, p. 79).

Os autores estabelecem um poder salvador ao envolvimento da criança com as brincadeiras pela legitimidade do momento de brincar, sendo algo cheio de energias e natural para a criança. Que não se deve interferir com condutas teóricas e supervisionadas<sup>35</sup> no ato de brincar, pois podem ocasionar uma falsa representação, perdendo a autenticidade no momento da brincadeira. Assim, o “olhar para a criança, não com um ‘olho central’ da racionalidade - vista do lado do adulto, mas olhá-la vista de si, vista de lá... reconhecendo e recebendo a paixão, o respeito, a serenidade – agitada serenidade” (2015, p. 81), articulando que, enquanto adultos e professores, temos que ter o cuidado do olhar que estamos tendo com a crianças e os comportamentos em relação a ela, compreendendo e aceitando o seu brincar, sem o pensar de que aprende somente com a nossa interferência e com os nossos comandos.

O brincar para a criança faz parte da sua essência, pois é por meio do brincar que se expressa e se comunica, “a criança expressa-se brincando, seja para o mundo, para os outros e para si mesma, portanto não é tão importante se a criança ao brincar imita, simboliza ou inventa coisas. O que importa é o que ela está dizendo, expressando com seu brincar” (KUNZ ; COSTA, 2015, p. 16), reafirmando a relevância do brincar como jeito de se expressar e se comunicar independente das formas de brincar.

Na atualidade, o brincar da criança é com hora marcada e os momentos de início e término são pré-determinados, é visto pelos adultos como uma perda de tempo e, assim, sempre impondo os objetivos e com o propósito de preparação para o futuro, tanto o preparo das habilidades motoras quanto das cognitivas (SOUZA; KUNZ, 2015).

O brincar, para Garanhani, é o momento que as crianças começam a dar sentido aos acontecimentos a sua volta, de forma que ajudam no seu desenvolvimento motor, físico e social, conforme os autores Spréa e Garanhani;

Na pequena infância, o brincar é a mais viva evidência da mudança de comportamento que ocorre quando o bebê consegue, lentamente, encontrar ou atribuir sentido às coisas, às pessoas e aos acontecimentos. Diante das possibilidades de amadurecimento de seu aparato motor e psíquico, a brincadeira se configura como uma atividade que pode regular seu comportamento. Quando a criança começa a operar os significados que a brincadeira assume, um novo mundo se lhe apresenta (2014, p. 720).

---

<sup>35</sup> Supervisionadas no sentido de direcionar ou comandar os atos da criança.



Desta forma, o brincar, na pequena infância, auxilia na progressão da criança de maneira geral em seus diversos aspectos, e quando a brincadeira se apresenta ao seu entendimento, novos sentidos vão surgindo, fazendo com que a fantasia e a imaginação se apropriem da sua vida. Além do que o “brincar é uma atividade social universalmente compartilhada pelos povos em seus mais diversos contextos e formações” (SPRÉA; GARANHANI, 2014, p. 116), para autora, o brincar é um meio para socialização da criança pela interação com seus pares.

A fantasia e a imaginação são fatores marcantes, em especial na Educação Infantil, a criação de outros mundos e outras dimensões são situações corriqueiras para crianças nessa faixa etária, bem como a incorporação de personagens. Os autores Spréa e Garanhani trazem que;

Quem cria esse mundo é quem brinca e, ao brincar, experimenta uma parte daquilo que acredita ser possível realizar. Impulsionado pela necessidade de satisfação de um desejo, aquele que brinca poderá tanto se satisfazer temporariamente quanto se frustrar diante da não obtenção de seu objeto de desejo, seja qual for a situação imaginária empreendida. (2014, p. 726)

Atualmente, se olharmos para as crianças em diferentes lugares (na rua ou na escola) veremos crianças vestidas de super-heróis, princesas, reis, rainhas, entre outros que a cada dia surgem na mídia, fato esse que mostra um desejo de ser o personagem que tem coragem, que tem muita força, que voa, que corre muito rápido e assim por diante. Dentro do vestir-se de tal personagem, está o desejo de um brincar livre e espontâneo, no qual a criança não é contida pelos adultos, pois ela não é ela naquele momento, ela é o personagem na visão dos adultos, podendo mostrar-se o que realmente gostaria de expressar sem ser julgada e disciplinada.

Mais recentemente Tonietto e Garanhani fazem relação com o parágrafo acima com o faz de conta, onde a criança descreve o entendimento da sua vida por meio do brincar;

A criança passa a entender acontecimentos sociais que permeiam seu cotidiano (questões como o seu nascimento, sobre relacionamentos interpessoais, ações da natureza, entre outras) ao imaginar que está brincando de casinha com seus bonecos ou ao simular uma guerra com soldadinhos de plástico. Nesse mundo de faz de conta, é possível que os acontecimentos estejam em uma dimensão que possa ser aceita pelas crianças (2017, p. 519).

O brincar é mais uma vez visto como linguagem e forma de interação das crianças com o meio que vivem e com as pessoas. É notável nas escritas da autora Garanhani seu aprofundamento cada vez mais maior ao longo dos anos em relação ao brincar.

E destaca que é por meio dos “jogos e brincadeiras, que a criança desenvolve suas formas específicas de comunicação, as quais podem ser caracterizadas como um dos elementos

da Cultura Infantil” (TONIETTO; GARANHANI, 2017, p. 520), sendo os jogos e as brincadeiras as maneiras específicas de interação, além de pontuar sobre o benefício da reintegração de jogos e brincadeiras com intuito do resgate à cultura, aos costumes e aos valores que são ensinados e adaptados para as crianças.

Em relação ao brinquedo, Garanhani traz que “entendemos o brinquedo como objeto suporte da brincadeira e a brincadeira como sendo a atividade realizada com o brinquedo” (PALHANO; GARANHANI, 2009, p. 44), fazendo uma crítica aos objetivos propostos dos brinquedos industrializados que tem intenção de auxiliar no desenvolvimento da criança, mas porém, os fabricantes não pensam na diversidade e nas especificidade de cada criança, levando rápido o desinteresse da criança pelo objeto, deixando explícito que as crianças possam usar os brinquedos conforme julgarem interessantes e necessários para elas.

A mesma autora consegue retratar de forma ampla as contribuições do brincar para a criança, pois “é no brincar que a criança adapta a sua condição físico-motora e a do objeto e/ou situação às condições exigidas pela ação e, conseqüentemente, ela consegue experimentar, explorar e compreender os significados do meio” (GARANHANI; NADOLNY, 2015, p. 1014), relacionando o brincar com a compreensão dos significados dos movimentos e com as suas representações.

Para os autores Barbosa, Martins e Mello o brincar não é um tema central, mas o tratam como sendo um eixo central do trabalho pedagógico para a Educação Infantil, associando ao jogo e as brincadeiras, retratam assim suas peculiaridades;

Brincar é uma das principais expressões do comportamento infantil. Por meio dos jogos e das brincadeiras, a criança interage com o seu meio físico e social, constrói conhecimentos, internaliza e produz cultura e também cria e afirma o seu modo peculiar de ser e estar no mundo (2017, p. 160).

Para os autores, o brincar é parte do comportamento da criança, tratando por meio dos jogos e das brincadeiras, pois aprende, interage e socializa por via do brincar. É por intermédio do brincar que a criança solta a sua espontaneidade, “é no brincar que as crianças põem em prática toda a sua subjetividade, seu arcabouço cultural e suas experiências vivenciadas em sua realidade, explorando-as e (re)construindo-as durante a brincadeira” (2017, p. 163). Assim, as crianças reproduzem suas experiências vividas (por elas mesma) e vivenciadas (observadas e/ou ouvidas por outras pessoas), imitam e representam várias vezes as mesmas cenas e falas de um momento que gerou interesse, curiosidade ou descoberta.

Em particular, para o autor Mello, o jogo é visto como um dos componentes necessários para inserção da Educação Física na Educação Infantil;

O jogo se constitui em uma forma privilegiada para superar a lógica adultocêntrica que prevalece na escola, principalmente àquela destinada a escolarização das crianças de zero a cinco anos de idade. Contudo, para que isso ocorra, é preciso conceber o jogo não apenas como um meio para aquisição de conteúdos, mas como um espaço-tempo que potencialize as produções culturais das crianças nas relações sociais que estabelecem entre si e com os adultos (ASSIS et al., 2015, p. 96).

A representatividade do jogo na Educação Infantil é visualizada como uma forma de se trabalhar os conteúdos e que, ao mesmo tempo, seja composta de interação entre as crianças e os adultos. É também por meio do jogo que as crianças imaginam e transformam objetos em outras coisas, levam em consideração a forma e aparência para a aceitação do objeto conforme o entendimento com o imaginado (ASSIS et al., 2015).

Em um estudo em particular, o autor Mello apresenta a importância das brincadeiras lúdica-agressivas, pois fazem parte dos interesses e inquietações das crianças, da realidade na mídia mesmo que de uma forma do bem (com super-heróis), e mesmo com as proibições e represálias dos adultos, há uma necessidade de experimentá-las e vivenciá-las pela as crianças assim, “se corporificam por meio de ações, interações e relações que evidenciam a prevalência de elementos lúdicos juntamente com a busca de excitação, de poder, de combate, de nonsense, de agressividade, de transgressão e de transformação” (BARBOSA; MARTINS; MELLO 2017, p. 168-169). Indo ao da posição manifestada por outros autores, porém de forma mais específica com o brincar lúdico-agressivo, vê como forma de expressão e comunicação da criança.

#### **4.2.4-Concepção de corpo e movimento**

Diante da categoria de concepção de corpo e movimento, é muito marcante a visão da autora Buss-Simão, boa parte dos seus trabalhos desenvolvidos relacionam a questão do corpo e o movimento, trazendo a criança como sujeito de direito como no trecho que diz que “ a dimensão corporal das crianças pequenas necessitam ser superados, pois em ambas as concepções, as crianças não são concebidas efetivamente como sujeito de direitos” (2007, p. 14), fato esse que, retratado pelas crianças serem castigadas, reprimidas, controladas (seus sentimentos, emoções, suas ações, movimentos, expressões, falas e linguagem).

A autora Buss-Simão fala sobre o ver, o sentir e ouvir o corpo da criança que, por meio das atividades agitadas, são mais perceptivas;

Ao perceber o próprio corpo no espaço que ele ocupa, os batimentos cardíacos, (tempos nas brincadeiras como no pular corda, brincadeiras e músicas ritmadas) na percepção do seu corpo, da imagem corporal e consciência corporal (em momentos de sentir a respiração, o pulsar e as batidas do coração, os sons e ruídos do corpo e da natureza, as sensações de calor, frio, seco e molhado, as transformações e manifestações do corpo) (2016, p. 202).

Diante dos apontamentos da autora, é perceptível que as atividades com corpo são essenciais para o reconhecimento do próprio corpo para a criança por meio das experiências sensoriais, expressivas e corporais.

A autora também faz uma crítica a essa conduta dos adultos de imposição às crianças das formas de agir e de se comportar, “a ideia de que a socialização deve contribuir para que ele seja contido, educado, disciplinado para uma visão adultocêntrica, chegar aos padrões de comportamento corporal dos adultos” (2007, p. 14), e a sobreposição das regras de higiene com o corpo (hora de ir no banheiro, de tomar banho, de se pentear, de se escovar).

Bem como essas imposições dos adultos são formas de preparar para a sociedade, “especialmente para apressar o desenvolvimento da criança com a ideia de serem adultos mais preparados e mais competitivos na sociedade de rendimentos e de exigências em torno de competências funcionais cada vez maiores” (KUNZ; COSTA, 2015, p. 27). O autor Kunz justifica essas condutas pelo fato de vivermos numa sociedade capitalista que está somente interessada em produzir mais lucros ao mercado de trabalho e vem retratando isso desde da tenra idade, o autor traz isso de forma negativa para as crianças, transparecendo em suas escritas a imposição da obrigatoriedade a partir dos 4 anos, fato esse diferente dos outros autores, pois não utiliza o termo ‘aluno’, mas, sim criança tratando-os de forma geral.

Em relação às mudanças corporais da criança, a autora traz que “essas alterações na infância não apenas são mais visíveis com seu crescimento acentuado e todo esse conjunto de processos e são também definidores da sua identidade social e pessoal” (BUSS-SIMÃO et al, 2010, p. 157), mudanças como sua estatura são marcantes na infância para as crianças, e que na escola é inesquecível, pois, em um momento a criança é pequena (berçário, maternal)<sup>36</sup> e logo já é grande (pré-escola) no mesmo contexto escolar da Educação Infantil que, quando iniciam no Ensino Fundamental se tornarão pequenas novamente diante das outras crianças, fatos esses

---

<sup>36</sup> Berçário é composto por crianças de 0 à 1 ano e meio, e o maternal de crianças com idade de 1 e meio à 4 anos e a pré-escola de criança de 5 a 6 anos, essa classificação pode variar dependendo de cada instituição podendo surgir numeração de cada categoria, exemplo: berçário I, II e III.

que caracterizam a sua identidade social e pessoal. Além de outros aspectos significativos como aparência, desempenho, sexo e forma.

A criança, nessa fase da vida, se vê através do outro, assumindo o seu 'Eu' a partir do 'significante outro', vendo e acreditando que é aquilo que os outros e o ambiente estão lhe dizendo (KUNZ, 2017), assim se lhe dizem que é gorda a criança acredita e incorpora que é gorda, causando-lhe uma influência e desmotivação.

Para a autora Garanhani, o movimento do corpo é entendido como uma linguagem não-verbal, sendo formas de interação com o meio e de experimentação de diversas situações, a autora delinea o movimento do corpo na pequena infância como forma de linguagem, de importância porque, possibilita a comunicação e a expressão do diálogo desde o nascimento pelo corpo. Em outro momento reflete sobre o movimento do corpo como desafiador na Educação Infantil, pois depende da concepção de cada professor (EF e pedagogo), em relação ao corpo, movimento e necessidades na infância.

Ao “repensar, atualmente, o corpo, na educação e escolarização da infância, exigiria uma mudança na lógica do pensamento educacional, presente desde o século XVIII, mas, para isto, é necessário uma especial atenção à formação de educadores” (GARANHANI; MORO, 2000, p. 118), a autora já sinalizava sobre o repensar do corpo na Educação Infantil, mas que para isso, deve-se mudar a formação que os professores estão recebendo nas instituições de formação, mudando para uma visão que priorize o movimento, as expressões, as emoções que dê liberdade para a criança mostrar-se quem realmente ela é.

A autora Garanhani, elenca três eixos norteadores o primeiro seria a “aprendizagens que envolvam movimentações corporais para o desenvolvimento físico e motor, proporcionando o conhecimento, o domínio e a consciência do corpo, condições necessárias para a autonomia e a identidade corporal infantil” (GARANHANI; NADOLNY 2015, p. 1012) a autora caracteriza-se por uma linha de aprendizagem de forma mais ampla pensando na criança por inteiro (motora, cognitiva e afetiva) com objetivos de autonomia e identidade corporal para a criança. O segundo eixo é o das “aprendizagens que levem à compreensão dos movimentos do corpo como uma linguagem utilizada na interação com o meio através da socialização” (GARANHANI; NADOLNY, 2015, p. 1012), mais uma vez a autora relaciona o movimento do corpo como linguagem e, assim, a interação, representações essas que são marcantes no diálogo da autora. O terceiro eixo é das “aprendizagens que levem à ampliação do conhecimento de práticas corporais historicamente produzidas na e pela cultura em que a criança se encontra” (GARANHANI; NADOLNY 2015, p. 1013), a questão da cultura, pois vê a criança como protagonista da sua própria cultura.

A mesma autora dialoga que as crianças imitam os movimentos e que, nesses momentos, se inicia o estágio de concretização da personalidade e, assim, a interação com o meio que vive “é pela imitação de seu mundo exterior que a criança inicia um processo de conscientização de seu meio sociocultural” (2017, p. 627), a importância do movimento nesta faixa etária mesmo que seja um movimento de imitação e reprodução, iniciando a formação da personalidade da criança.

Contudo, para Garanhani “o movimento do corpo constitui-se em uma linguagem a ser desenvolvida e compreendida pela criança, pois permite a ela agir no meio em que está inserida, através da expressão de suas intenções e construção de relações de comunicação” (GARANHANI; NADOLNY 2011, p. 28), entrelaçando o movimento do corpo como linguagem e forma de comunicação, diálogo e expressão.

O movimento assim como para os autores escolhidos da pesquisa é visto por Mello como forma de expressão e comunicação, “se caracteriza como uma importante forma de expressão e socialização, tomando lugar de destaque no processo educacional, sobretudo na unidade de ensino infantil” (SANTOS et al. ,2007, p. 248), que se mostra com mais ênfase na Educação Infantil por meio da linguagem corporal.

Em relação ao corpo e ao movimento, é facilmente notado as aproximações da professora Buss-Simão, Mello e Kunz, a crítica de todos eles está relacionada às estipulações dos adultos às crianças (comportamento, preparação para vida adulta), do direito e liberdade de movimentar-se, há também aproximações nas concepções de tempos e espaços que não devem ser pré-estipulados na Educação Infantil por uma atividade e, sim, o contrário.

## 5. ESPAÇO FÍSICO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste momento da pesquisa vamos nos encaminhando para o fechamento, mas antes não poderíamos deixar de tratar sobre os espaços físicos das instituições de Educação Infantil, pelo motivo que vai de encontro com os temas trabalhados (criança, infância, brincar, corpo e movimento) nesta pesquisa, e bem como as unificação das críticas dos autores Kunz, Buss-Simão, Garanhani e Mello em relação ao tempo e os espaços na Educação Infantil.

Conforme o PNQEI, com a organização dos espaços e tempos são algumas maneiras que podem contribuir para o aprendizado e desenvolvimento da criança;

Apoiar a organização em pequenos grupos, estimulando as trocas entre os parceiros; incentivar a brincadeira; dar lhes tempo para desenvolver temas de trabalho a partir de propostas prévias; oferecer diferentes tipos de materiais em função dos objetivos que se tem em mente (2006, p. 16).

O documento sinaliza a necessidade da organização dos espaços e suas contribuições as crianças, o mesmo enfatiza a importância de espaços que “permitam às crianças, desde bebês, usufruírem da natureza, observarem e sentirem o vento, brincarem com água e areia” (2006, p. 17), pois, como mencionado no decorrer deste estudo a maior parte das escolas públicas de educação infantil não disponibiliza um espaço externo amplo e planejado, passando bom parte da jornada escolar em espaços internos. Na mesma direção Souza e Kunz (2015, p. 112) reafirmam que “é comum que muitas escolinhas de Educação Infantil não tenham um espaço para o brincar que não seja a sala de aula, portanto, um espaço limitante” estando as crianças limitadas a pequenos espaços fechados.

A autora Guimarães (2012) retrata algumas ideias em relação ao espaço da escola na Educação Infantil que primeiro deve ser algo flexível, com uma certa disponibilidade do espaço em trocar de lugar, os móveis e os objetos para que se tornem parte da criança que realmente ela se sinta íntima e confortável com o ambiente. A segunda ideia é de um espaço relacional, que o ambiente promova possibilidade de interação e as crianças consigam se relacionar entre elas de forma agradável e recíproca. A terceira ideia é de um espaço instigador que provoque nas crianças curiosidade e descoberta com diferentes materiais, formas, texturas, cores e tamanhos, pois a criança necessita de um envolvimento maior para se interessar e assim aprender.

Para as autoras Zamberlan, Basani e Araldi também é importante o espaço escolar refletindo sobre a arquitetura da escola;

A arquitetura da escola é o cenário onde se desenvolve o conjunto das relações pedagógicas; item este indispensável ao planejamento e à criação de ambiente educativos. É indispensável pensar que o homem é o seu construtor e o produto de seu “design” deve servir a quem o utiliza, já que os usuários devem se apropriar da estrutura espacial de forma “singular”, para poder atender às suas necessidades. (2007, p. 246)

A organização do espaço escolar é indispensável para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, de forma que o adulto é o responsável da sua aparência e funcionalidade, posicionando-se no sentido que deve pensar nas necessidades da criança (usuário dos espaços na Educação Infantil), em que o espaço seja um aliado no desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança.

No ambiente da educação infantil, de acordo com o estudo do Proinfância<sup>37</sup> (2013, p. 10) “o espaço converte-se em um parceiro pedagógico. Por sua vez, as ações desenvolvidas pela criança serão descentralizadas de sua figura e norteadas pelos desafios dos materiais, dos brinquedos e do modo como organizamos o espaço”. O estudo refere-se ao envolvimento necessário que a criança possui, pois encontra-se em constante aprendizagem e, desta forma, deve ser planejado e organizado, auxiliando no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O educador deve ser criterioso no seu olhar em relação ao grupo de alunos que possui, pensando em qual propósito (objetivo) suposto móvel ou material que está disponível vai auxiliar (alcançar, entender, pensar, reinterpretar) ou provocar (curiosidade, descoberta, inquietação) no seu grupo de alunos. A forma de organização do espaço deve ser pensada para um acesso autônomo da criança que possa manusear os objetos sem a necessidade do auxílio do adulto, sendo um espaço que promova o bem-estar pela higiene e segurança, que possibilite a interação e o brincar entre as crianças (HORN; GOBATTO, 2015).

A organização do espaço é importante para a criança, pois memoriza e associa objetos e móveis a certas atitudes e momentos que “no caso da criança pequena, em especial, ela se desenvolve associando memória de situações a espaços e materiais em que estas ocorreram. Assim, espaços e materiais atuam como mediadores externos para as ações das crianças”

---

<sup>37</sup> O Proinfância é um programa do Governo Federal criado em 2007, cujo objetivo principal é prestar assistência financeira, em caráter suplementar, ao Distrito Federal e aos municípios para a construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas. A sua implementação abrange cinco dimensões: a disponibilização de projetos arquitetônicos padrão, o financiamento de obras, a aquisição de mobiliários e equipamentos, o assessoramento técnico-pedagógico e o custeio de novas matrículas. O Programa constitui estratégia de grande relevo da União para o incremento de vagas em creches e pré-escolas, demandadas por muitos municípios (IMPLEMENTAÇÃO DO PROINFÂNCIA NO RS, 2015, p. 7). Informações retiradas no dia 16/08/2018 as 10:42 horas. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=36711-ebook-implementacao-proinfancia-rio-grande-do-sul-perspectivas-politicas-pedag-pdf&category\\_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36711-ebook-implementacao-proinfancia-rio-grande-do-sul-perspectivas-politicas-pedag-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192).



(HORN; GOBATTO, 2015, p.70), essa associação se dá devido a reprodução das atitudes dos adultos, além de orientações da hora/momento de lanchar (ver a pessoa que traz o lanche, ir até o refeitório), brincar (disponibilidade dos brinquedos), dormir (arrumar os berços ou colchões), fazer alguma atividade escrita (lápiz e papel), entre outras atitudes que se tornam rotineiras ao longo do dia da criança na escola.

Para os autores, Assis et al., o comportamento da criança pequeno é motivado pelos objetos e as condições do espaço;

No início do processo de desenvolvimento infantil, o comportamento da criança é determinado pelas condições do ambiente, ou seja, por aquilo que está no seu campo perceptual. Dessa forma, os objetos ditam o que ela tem que fazer, pois possuem uma força motivadora. (2015, p. 101)

Com isso, vemos a importância dos espaços para as crianças pequenas, pois são estimuladas e influenciadas pelo espaço que se encontram presente em cada momento do seu dia-a-dia. No mesmo sentido, os autores Freitas et al. (2015, p. 47) corroboram que “são visíveis as influências do ambiente na forma como vamos nos relacionar dentro do mesmo, de acordo com o que ele pode nos despertar ou inibir”, que a organização do espaço faz muita diferença na educação da Educação Infantil, bem como os espaços devem ir crescendo assim como a criança, pois suas necessidades vão aumentando e crescendo juntos.

A forma como a escola mantém-se organizada remete ao um espaço funcional e de restrição dos movimentos, conforme Mello et al.;

Diante da realidade organizacional da escola, onde os tempos e os espaços são controlados e supervisionados, os alunos veem a sala de aula como um local restrito, em que devem ficar quietos. A Educação Física é uma aula que acontece, na maioria das vezes, em espaços amplos e o movimentar-se é a principal estratégia de ação dessa disciplina, tornando a aula mais atrativa para os alunos (2012, p. 449).

A Educação Física, sendo boa parte de suas aulas em locais abertos e amplos, é vista, pelas crianças, como um momento de liberdade e de contemplação das suas necessidades físicas, motoras e afetivas. É indispensável o avanço das considerações dos espaços na Educação Infantil conforme a autora Buss-Simão;

É preciso avançar no sentido de que os espaços de Educação Infantil se concretizem em “lugares” de experiências que não concebam as crianças de forma dicotomizada, ou seja, que haja espaço para percepção, atenção, curiosidade, contemplação, sensação, emoção, movimento, alegria, intimidade com os objetos do mundo físico e cultural e com os espaços. Essa ideia busca romper com a tradição pedagógica que privilegia os espaços “entre paredes” para a realização de atividades consideradas de

cunho cognitivo e os espaços externos para atividades ligadas ao movimento, estas últimas, quase sempre consideradas pertencentes a Educação Física (2011, p. 12-13)

Conforme a citação, a autora nos retrata a visão da sociedade sobre a Educação Física em espaços amplos e necessários pela ação dos movimentos e as salas de aulas com um espaço cognitivo. Prosperando a Educação Infantil como um lugar de experiência para as crianças e de contemplação das suas necessidades, que seja um espaço de doação e entrega dos sentimentos e emoções que possam ser demonstrados sem julgamento e recriminação.

No mesmo sentido, a autora Buss-Simão dá indicativos de como deve ser essa organização no contexto escolar;

Uma organização educativa-pedagógica que amplie e diversifique as possibilidades das crianças, desde bebês, explorarem os espaços com o corpo e não somente conter o corpo nos berços e bebês confortos, nas cadeiras e mesas da sala, nas mesas do refeitório, nas almofadas e cadeiras da biblioteca, nas filas pelos corredores e passeios. Mas sim, espaços e tempos que permitam às crianças experienciarem os espaços com o corpo e um amplo repertório de movimentos, gestos e mímicas com o corpo individualmente, em pares, trios, grupos e coletivamente - em espaços internos, externos que possibilitem relações e brincadeiras com elementos da natureza como terra, água, ar, fogo, sol, sombra, plantas, gravetos e galhos, pedrinhas, grama, subir em árvores, explorar o mar, ter contato com animais, etc. (2016, p. 202)

Diante dos apontamentos da autora, é imprescindível um preparo e disposição do espaço para receber, acolher e reconhecer a criança na escola nos seus diferentes espaços e que possam permitir diversas experiências e exploração de forma a acrescentar novas interações e descobertas. Considerando novamente as brincadeiras com os elementos da natureza.

Como educadores “exige que compreendamos, como necessidade da criança, tempos e espaços para que possa brincar de forma espontânea, ampliando sua imaginação, seu contato com a natureza e sua relação com seu corpo e com o corpo do outro” (VIEIRA; ALTMANN 2016, p. 144), assim as autoras evidenciam a necessidade da compreensão que devemos ter em relação aos espaços e tempo para que a crianças possam brincar livremente. Os espaços institucionais dependem explicitamente do planejamento dos educadores e da comunidade escolar, desenvolvendo o trabalho pedagógico de forma participativa, promovendo uma educação de forma democrática e igualitária. Além do que, para o educador conseguir ter um olhar atento para arrumação dos espaços escolares, é vital um preparo durante a sua formação docente.

Tanto os espaços internos como os externos devem ser planejados de forma a contemplar as exigências humanas da criança, o “importante é garantir que todos esses espaços promovam o desenvolvimento global da criança, sua autonomia, liberdade, socialização,

segurança, confiança, contato social e privacidade” (ZAMBERLAN; BASANI; ARALDI 2007, p. 248), garantindo o direito da criança se desenvolver.

A importância dos espaços escolar se reflete na forma com as crianças associam seus sentimentos, fantasias e faz-de-conta ao ambiente segundo Edwards et al.;

Há que ter espaços amplos que possibilitem a movimentação corporal, o correr, o subir e o descer, o saltar, o observar os outros em outras salas, ou observar as plantas ou a chuva do lado fora, o reflexo da luz do sol nas janelas, etc., e que facilitem a mobilidade das crianças na forma de rotas de movimentação que as convidam a se movimentar (1999, p. 146).

A escola deve ser um espaço convidativo, seguro, harmonioso, tranquilo, divertido, luminoso, limpo, amplo, aconchegante, etc., um ambiente que possa ser explorado pela curiosidade e pela descoberta e que o movimentar seja visto como parte do eu criança, e os elementos da natureza sejam observados e acompanhados com proximidade.

Para a autora Kuhn, crítica sobre a imposição dos tempos e espaços na escola de Educação Infantil;

Às escolas de educação de infância cabe o papel de promover tempos e espaços articulados para as escutar de corpo inteiro, considerando respeitosamente os seus desejos e interesses, ao invés de suprimir a liberdade e esquadrihar os tempos e espaços em rotinas estafantes. Escutá-las de corpo inteiro exige observá-las em todas as suas ações e sentimentos e em todas as expressões dos seus sentidos, principalmente os gestos corporais que configuram, dão forma e representam a linguagem de brincar e se movimentar. (2017, p. 49)

Atualmente, até o brincar é acelerado onde as crianças devem aproveitar o tempo disponível para brincar livremente, sem pressão e obsessão das condutas dos adultos pois, sendo a escola de Educação Infantil um espaço de promoção de interação, do brincar e do movimentar, que nesse ambiente haja liberdade e disponibilidade para as crianças.

Contudo, compreendemos a influência dos espaços e dos tempos que têm sobre a vida das crianças de forma imprescindível para o seu desenvolvimento social, motor e afetivo. A responsabilidade da Educação Infantil sendo dos municípios durante muitos anos não tendo muita atenção nos recursos financeiros, sendo assim espaços adaptados e reformados para as crianças, assim com a Lei 12.796 de 2013 dá obrigatoriedade a partir dos 4 anos aos 17 anos e com o programa Proinfância acreditamos em investimentos em espaços pensados para as crianças com disponibilidade, acessibilidade e liberdade de gestos, movimentos e emoções.

Com os diálogos anteriores trazemos algumas fotos a seguir com a finalidade de exemplificar as possibilidades de espaços;

Fotografia 01: Espaço interno, com disposição de materiais e objetos diversificados.



Fonte: <http://blog.cadebebe.com.br/educacao-aberta-reggio-emilia/>

Fotografia 02: Espaço interno com mobília adaptada às crianças, com um amplo espaço, colorido e com bastante luminosidade.



Fonte: <http://educacaointegral.org.br/experiencias/reggio-emilia-escolas-feitas-por-professores-alunos-familiares/>



Fotografia 03: Espaço interno com mobília com baixa altura facilitando o acesso aos objetos das prateleiras, tapetes que dão conforto e comodidade as crianças que ainda estão engatinhando.



Fotografia 04: Espaço externo com possibilidade de contato com a natureza da Casa Redonda.



**Fonte:** <https://www.google.com/search?q=espa%C3%A7os+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil+casa+redonda&tbs=isch&tbs=ring:CVfuRZRS-QOXIjif8pET>.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa pudemos diagnosticar que, apesar das individualidades de cada autor, há proximidade de forma geral em relação às concepções dos autores escolhidos, e que por meio desta, as concepções de criança e infância são a centralidade desta afinidade, pois é o mesmo ponto de partida para os desdobramentos individuais e específicos. Em especial, todos criticam a objetivação da busca por preparo para o futuro (próximos níveis de ensino e mercado de trabalho) e para a vida adulta, defendendo uma visão que a Educação Infantil é um espaço de interação e do brincar.

Apesar dos direcionamentos de cada autor, o brincar é sempre visto de forma benéfica para a criança, pois é sua principal forma de comunicação, expressão e interação como o meio e com as pessoas.

Contudo, nossas concepções se assemelham com os dos autores escolhidos, mesmo porque nos fazem refletir sobre nossas ações e atitudes diante das crianças, situações que passam despercebidas aos nossos olhos, o quanto somos autoritários e invasivos, pois decidimos e ditamos as regras da vida da criança pensando no seu melhor para o seu futuro social, econômico, religioso e étnico. Porém, esquecemos que isso é o que nós, adultos, queremos e assim questionamos, será que é isso que a criança quer?!, entendemos a dependência que criança necessita do adulto de forma afetiva e amorosa, o que sinalizamos aqui é a disposição do adulto (pais e educadores) em compreender o tempo, o momento, a individualidade e a necessidade de cada criança, além de um olhar mais atento ao brincar como forma de interação e socialização com o meio e com seus pares.

Outro fato que nos direciona às políticas de inclusão da Educação Física na Educação Infantil é o volume de publicações significativas dos autores escolhidos de forma que a maioria têm ligação com os Estados de Santa Catarina (Kunz, Buss-Simão e Garanhani) e Espírito Santo (Mello) que possui há mais de vinte anos políticas de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil, situação essa que evidencia as necessidades de políticas de ações nas redes públicas dos municípios do restante do país. Lembrando que na região central do Rio Grande do Sul, há apenas um município, Toropi, que tem concurso para contratação de professor de Educação Física na Educação Infantil, porém sem documentação específica desta contratação e, no município de Santa Maria, há também em duas escolas, como em outros municípios pela complementação de carga horário dos professores de Educação Física.

Diante do objetivo geral da pesquisa: Analisar e interpretar como se configura as relações axiológicas e conceituais entre Educação Física e Educação Infantil pelas temáticas apontadas, nas produções contextualizadas dos autores escolhidos, ressaltamos o expressivo valor que a EF tem na EI para os autores escolhidos, encontrando-se ou convivendo nos contextos dos Estados de SC e ou ES, fato esse que é constatado pelo volume de produções, pelos projetos desenvolvidos e disciplinas ministradas.

Cabe ressaltar que a metodologia referente nesta pesquisa foi um desafio na forma de utilização de sua técnica para mim<sup>38</sup>, assim tendo dificuldade de aprofundamento devido ao acesso de materiais e publicações em relação ao número pequeno de exemplares dentro da Educação Física e ao idioma.

Ao longo da pesquisa nos deparamo-nos diversas vezes pela concepção de criança e ambos os autores mostraram e alertaram para considerar a criança como sujeito de direitos, com liberdade de escolhas e de necessidades, concepção pertinente em nosso cotidiano, pois, vivemos em uma sociedade repleta de imposições às crianças em busca de preparação para a sociedade e para o futuro adulto. Que possamos enquanto adultos, ter disponibilidade de escutar, entender e compreender as necessidades da criança, do seu ato de brincar e do seu movimentar. Sem pressão, sem comparação das suas individualidades e seus desenvolvimentos. Cada criança tem seu tempo de andar, de falar, de correr, de pular, de manipular objetos, de compreender, de dividir, de socializar, entre outros.

No mesmo sentido, Kuhn fala da urgência do espaço que a criança necessita para lidar com a sua própria vida;

Muito embora as crianças necessitem de consistência, regras e controle, elas precisam, com muito mais urgência, de espaço para aprender a lidar com a sua própria vida, com independência, liberdade e responsabilidade para fazer escolhas livremente, envolvendo-se na resolução de problemas e tomada de decisões e, sobretudo, fomentando a sua própria sabedoria, pois elas são maravilhosas e espantosamente surpreendentes. Exercer a coerção para que sejam o que não são, somente contribui para uma perda do seu eu original. (2017, p. 77)

Assim, complementamos as nossas falas de indispensabilidade da participação da criança na escolha e decisões de sua vida, fazendo com que construa o seu verdadeiro 'Eu' sem imposições e exigências dos adultos. Entendemos o dever em relação às regras, por meio do diálogo e do entendimento da sua existência, além de sua causa e efeito em sua vida e na vida das pessoas a sua volta.

---

<sup>38</sup> Autora requerente ao título de mestre.

Contudo, esperamos que essa pesquisa possa ter proporcionado inquietações aos leitores de maneira que quanto mais dialogarmos e discutimos o tema surjam novas pesquisas e trabalhos, e que, com isso, possamos fomentar o acesso sobre o tema. Lançando desafios para podermos, através da criança, estudarmos e aprimorarmos mais neste vasto campo que é a Educação Infantil. Cada ser é único e ímpar, devemos entendê-los com suas individualidades e necessidades sócio culturais. Temos nas mãos uma pedra bruta e, para se tornarem seus indícios em uma sociedade, saber lapidá-los para se tornarem cidadãos íntegros e com personalidades firmes. Vale para os adultos, os professores e os pais especialmente, se constituírem na relação com as crianças, mais como auxiliares ativos e fraternos no seu pleno desenvolvimento do que impondo a elas uma ‘educação formal’ para elas crescerem e se desenvolverem mais rapidamente para a vida profissional, cultural e social do adulto.



## 7. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO:

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. SILVA, Renata Laudares. FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. O brincar/jogar como fenômeno transicional na construção da autonomia e da identidade da criança de zero a seis anos. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 75-90, jan. 2006.

\_\_\_\_\_. Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 01, p. 55-71, jan/mar de 2013.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SCIELO Books <<http://books.scielo.org>>.

ARIÉS, Philippe. História social da criança e da Família, /tradução de Dora Flaksman, 2º ed., Rio de Janeiro: LTC, 2014.

ASSIS, Lívia Carvalho de. Et al., Jogo e protagonismo da criança na educação infantil. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 28(1), p. 95-116, 2015.

AYOUB, Eliane. Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-61, jan. 2001.

BARRETO, A.M.R.F.; **Políticas e Programas Federais destinados à criança de zero a seis anos** – Relatório. Brasília: IPEA, 2001.

BARBOSA Raquel Firmino Magalhães. MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. MELLO, André da Silva. Brincadeiras lúdico-agressivas: **tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil**, **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1., p. 159-170, jan./mar. de 2017.

BEZERRA, Alana Simões. et al. O brincar na infância e o professor de educação física. **Licere**, Belo Horizonte, v.17, n.1, mar/2014

BELLONI, Maria Luiza. O que é sociologia da Infância – Campinas, SP. Autores associados, 2009. (acadêmico de bolso).

BERWANGER, Fabíola. GARANHANI, Marynelma Camargo. OS saberes do movimento do corpo na educação infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia de Curitiba-Paraná. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 20, n. 01, p. 46-56, jan./abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. **Brinquedos e brincadeira de creche**: manual de orientação pedagógica/ Ministério da educação. Secretária de educação básica. – Brasília: MEC/SEB, 2012. 158 pág.:il.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, Brasília, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação**, nº 13.005, Brasília, 2014.

BRASIL, **Bases Nacionais Comum Curricular**, Ministério da educação, 2016. Acessado: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> em 24/03/2018 as 16:24 horas.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006. 45 p.: il. 1. Educação infantil. 2. Infra-estrutura escolar. I. Título.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília -DF, 2006, 64 p., vol. I.

BRASIL. Projeto de Fortalecimento Institucional das Secretárias Municipais de Educação na Formulação e Implementação da Política Municipal de Educação Infantil. Consultora Maria da Graça Souza Horn. Acessado em 09/08/18 as 15:22 h.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=33041-educ-infantil-organizacao-espaco-interno-proinfancia-produto02-pdf&category\\_slug=janeiro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33041-educ-infantil-organizacao-espaco-interno-proinfancia-produto02-pdf&category_slug=janeiro-2016-pdf&Itemid=30192)

BRASIL, Dúvidas mais frequentes sobre educação Infantil, Ministério da educação, 2013. Acessado em 14/04/2018 às 19:53 horas,

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8169-duvidas-mais-frequentes-relacao-educacao-infantil-pdf&category\\_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8169-duvidas-mais-frequentes-relacao-educacao-infantil-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192).

BUSS-SIMÃO, Márcia. Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre a “hora da Educação Física”. **Revista Eletrônica Zero-seis**. v. 12, p. 01-07, 2006.

\_\_\_\_\_. ROCHA, Eloisa A., C.; Crianças, infâncias, educação e corpo. **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente prudente, SP, ano XIII, v.14, n.15, p.185-204, jan./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. GOMES-DA-SILVA, Eliane. Pesquisa com crianças na educação física: questões teóricas e desafios metodológicos. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 33 (2): 395-416, jul./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. MEDEIROS, Francisco, E. de.; SILVA, Ana Marcia; FILHO, João, J., da Silva; Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 26, n.3, p. 151-168, dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Educação física na educação infantil: Compartilhando olhares e construindo saberes entre teoria e prática, **Cadernos de formação RBCE**, p. 9 – 21, jan. 2011.

\_\_\_\_\_. A dimensão corporal entre a ordem e o caos. **Espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças**. Livro *Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança: por*

outras pedagogias dos corpos/ Miguel G. Arroyo, Maurício Roberto da Silva (organizadores). Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da base nacional comum curricular para educação infantil. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016.

CARDOSO, V. N et al.; A brincadeira: eixo pedagógico da educação infantil e abordagens na educação física. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.11, n.1, p. 68-85, jan./jun. 2013.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber / **Trabalho docente e profissionalismo** / Marisa C. Vorraber Costa. – Porto Alegre: Sulina, 1995. 280 p.

CASTRO, Felipe, Barroso. KUNZ, Elenor. O controle da subjetividade e das experiências corporais sensíveis: implicações para o brincar e se-movimentar da criança. **Motrivivência** v. 27, n. 45, p. 44-57, setembro/2015.

CUNHA, Antônio, Camilo. KUNZ, Elenor. capítulo: A criança e o brincar como obra de arte, livro Brincar e se-movimenta; tempos e espaço de vida da criança, Ijuí, p. 71-82, 2015.

Dicionário crítico da educação física ,/ org. Fernando Jaime González, Paulo Evandro Fenterseifer. Ijuí, Unijuí, (coleção educação física),2008.

DEMO, Pedro. Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas/ Pedro Demo. – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

\_\_\_\_\_. Praticar ciência: metodologias do conhecimento científico/ Pedro Demo, - São Paulo: Saraiva, 2011. 208 p.; 24 cm.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa; A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Revista Paidéia**, 2007, 17(36), 21-32.

EDWARDS, Carolyn. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia ana educação da primeira infância/ Carolyn Edwards, Leila Gandini e George Forman: trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Linguagem, hermenêutica e atividade epistemológica na Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 243-256, outubro/dezembro de 2009.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas. Implementação do proinfância no Rio Grande do Sul, 2015, p.17-38.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo** – Brasília, 4º edição: Liber, Livros, 2012. 96 p. – (serie pesquisa; v. 6).

FRATTI, Cristiane da Luz; **A infância e o currículo de formação de professores de educação física - considerações a partir do curso de licenciatura do CEFD/UFSM**. Trabalho de conclusão de curso (2015).

FREITAS ET AL. O espaço da escola de educação infantil como favorecedor do protagonismo infantil. **Diversa Prática** Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente, v. 2, n. 2 – p. 42-64, 2º semestre 2015.

GARANHANI, Marynelma Camargo; MORO, Vera Luiza. **A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII.** **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 109-119. 2000. Editora da UFPR.

\_\_\_\_\_; NADOLNY, Lorena de Fátima. **A educação física na educação escolar da criança pequena: uma proposta de formação e desenvolvimento profissional de professores.** **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 18, n. 19, p. 27-35, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_; SPRÉA, Nélio Eduardo. A criança, as culturas infantis e o amplo sentido do termo brincadeira. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 717-735, set./dez. 2014.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Relações de Interdependência com a cultura escolar. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 14 - n. 1 - jan-abr 2014.

\_\_\_\_\_; NADOLNY, Lorena de Fátima. A Linguagem Movimento na Educação de Bebês para a Formação de Professores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1005-1026, out./dez. 2015.

GOMES, Marineide de Oliveira. Formação de professores na educação infantil / Marineide de Oliveira Gomes. – 2 ed.- São Paulo: Cortez , 2013. – (coleção docência em formação. Série educação infantil).

GOMES-DA-SILVA, Eliane. KUNZ, Elenor. SANT'AGOSTINO, Lucia Helena Ferraz. **Educação (física) infantil: a experiência do se-movimentar / Eliane Gomes-da-silva.** – Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. – 144 p. – (coleção educação física).

GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Diretrizes curriculares para a educação física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis-SC:** registro da parceria NEPEF/UFSCSME/ Florianópolis, 1993 a 1996. Florianópolis, NEPEF/UFSC-SME, 1996.

GUIMARÃES, Daniela. Educação infantil: **espaços e experiências.** Do livro educação infantil cotidiano e políticas / Patrícia Corsino, (org.) – Campinas, SP: autores associados, 2012. – (coleção educação contemporânea)

HORN, Mario da Graça. FOCHI, Paulo Sergio. A organização do trabalho pedagógico na educação infantil, **VI simpósio do curso de formação de docentes** – normal em nível médio 2012, Foz do Iguaçu.

\_\_\_\_\_. GOBBATO, Carolina. Percorrendo trajetos e vivendo diferentes espaços com crianças pequenas. Implementação do proinfância no Rio Grande do Sul, 2015, p. 69-84.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação e Educação Infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança, 19 ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade, Ensino fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. MEC, Brasília, 2007, cap. 1, p.13-23.

KUHN, Roselaine. Da crisálida à borboleta: a liberdade da criança em brincar e se movimentar na educação de infância. Tese de Doutorado em Estudos da Criança Especialização em Educação Física, Lazer e Recreação, Universidade do Minho Instituto de Educação, 2017.

KUNZ, Elenor. **Didática da educação física 2** / Org. Elenor Kunz, Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002 – 160 p. – (coleção educação física).

\_\_\_\_\_. Se-Movimentar. In: GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E. **Dicionário crítico da educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 425, 2014.

\_\_\_\_\_. **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança** / organizador Elenor Kunz. – Ijuí: Ed. Unijui, – 136 p. (coleção educação física)2015.

\_\_\_\_\_. BARCELOS, Gabrielle Santos. SILVA, Taise Motta Rensch da. Hermenêutica do movimento no brincar e dançar, Didática da educação física 1 / organização Elenor Kunz. – 6. ed. – Ijuí : Ed. Unijuí,– 168 p. - (Coleção educação física), 2018.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia ana educação da primeira infancia/ Carolyn Edwards, Leila Gandini e George Forman: trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

MARTINS, Rodrigo, Lema Del Rio. SCOTTÁ, Bianca Andreatta. MELLO, André Silva. PIBID, educação infantil e educação física: práticas pedagógicas centradas nas crianças. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente-SP, v. 27, n.1, p. 46-66, jan./abr, 2016.

\_\_\_\_\_. Et al. Experiências formativas da Educação Física com a Educação Infantil desenvolvidas no PIBID, R. **Brasileira Ciências e Movimento**, vol. 24(4), p. 85-99, 2016.

\_\_\_\_\_. TRINDADE, Luísa Helmer; TOSTES, Luiza Fraga; Mapeamento das produções acadêmico científicas sobre a educação infantil, XX Conbrace e VII Conice, Goiânia-GO, 2017, GTT escola. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/>>ISSN 2175-5930.

MATURANA, Humberto, VERDEN-ZÖLLER, G. Amar e brincar: Fundamentos esquecidos do humano- do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena (2004).

MELLO, André da Silva. ET AL. Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. **Rev. Educ. Fis/UEM**, v. 23, n. 3, p. 443-455, 3. trim. 2012.

MOTA, Maria Renata Alonso. GOMES, Marta Quintanilha. FERNANDES, Susana Beatriz. Percepções sobre o cotidiano educativo em unidades do proinfância de três municípios gaúchos. Implementação do proinfância no Rio Grande do Sul, 2015, p. 217-232.

MUNARIM, Iracema. **O que podemos aprender com as crianças indígenas?** aproximações da antropologia da criança às noções de infância, cultura e movimento na educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 375-390, abr./jun. 2011.

MÜLLER, Fernanda. Entrevista com William Corsaro. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 271-278, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

OLIVEIRA, Fabiana. FINCO, Daniela. *Sociologia da infância no Brasil*. / Ana Lucia Goulart de Faria, Daniela Finco (orgs.). – Campinas, SP: Autores associados, 2011 – (coleção polêmicas do nosso tempo; 102).

PALHANO, Nathália Crescêncio; GARANHANI, Marynelma Camargo. Características e especificidades de brinquedos presentes nos CMEI's de Curitiba-Paraná. **Contrapontos** – Volume 9 nº 3 – pp. 42. - ... - Itajaí, set/dez 2009.

PEREIRA, Ana Amélia. Uma experiência de educação da sensibilidade. Disponível em; [http://www.acasaredonda.com.br/system/publicacoes/attach\\_files/000/000/016/original/Casa\\_Redonda\\_um\\_experiencia\\_em\\_educacao%20em\\_educacao%20fisica.pdf?1523893652](http://www.acasaredonda.com.br/system/publicacoes/attach_files/000/000/016/original/Casa_Redonda_um_experiencia_em_educacao%20em_educacao%20fisica.pdf?1523893652). Acessado em 05/07/18 as 12:49 horas.

RICHTER, Ana Cristina; BASSANI, Jaison José; VAZ, Alexandre Fernandez. Entrevista com Manuel Jacinto Sarmiento: infância, corpo e educação física, **Cadernos de Formação RBCE**, p. 11-37, set. 2015.

\_\_\_\_\_. GONÇALVES, M. C.; VAZ, A. F.; Considerações sobre a presença do esporte na educação física infantil: reflexões e experiências. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 181-195, jul./set. 2011. Editora UFPR.

RODRIGUES, Leonardo Lima; BRACHT, Valter. As culturas da Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 93-107, setembro 2010.

ROSA, Amanda de Pianti. Et al. **Desafios e possibilidades para intervenção da educação física nas etapas iniciais da educação infantil**: diálogo com o cotidiano escolar. **Coleção pesquisa em educação Física** – Vol. 9, n. 1, 2010.

SÁ, Alessandra Latalisa de. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. **Paidéia** r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 7 n. 8 p. 55-80 jan./jun. 2010.

SAYÃO, Déborah, Thomé. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. In: **Motrivivência**, Florianópolis, v.11, n.13, p.221-238, 1999.

\_\_\_\_\_. **Corpo e movimento**: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Ed. Autores associados, Campinas. V. 23, nº2, jan. 2002, p. 55-67.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da; FRANCISCHINI, Rosângela.; O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12 p. 257-276 jan./jun. 2012.

SILVA FILHO, João Josué da; PAULA, Elaine de. Infância e modernidade: a ausência presente. Capítulo: As brincadeiras das crianças de um quilombo catarinense: imaginação, criatividade e corporalidade”. In: MENDES, Elsa Maria et al. Pesquisas em educação: inquietações e desafios. Londrina: Eduel, 2012. p. 347-370.

SANTOS, Wagner. et al. Educação física na educação Infantil: algumas reflexões a partir de uma experiência concreta. **Coleção pesquisa em educação física**, vol. 5, nº1 – 2007.

\_\_\_\_\_ et al. Análise da inserção da educação física no ensino Infantil: um diálogo com a equipe pedagógica da unidade municipal de educação infantil ‘ Jurandy de Mattos Griffo. **Coleção pesquisa em educação física**, vol. 7, nº1 – 2008.

SARMENTO, Manuel, Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educ. Soc., Campinas, Vol. 26, n. 91, p. 361- 378, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_ Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas/ Vania Carvalho de Araújo (org.): Manuel Jacinto Sarmento... [et al.] – [Brasília, DF] ; Ministério da Educação; Vitória : EDUFES, 2015.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil em tempo integral e bem-estar da criança como princípio de justiça, Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 12, v. 19, n. 42, p. 29-44, jul./dez. 2015. x

SOUZA, Cícera Andréia e KUNZ, Elenor. A curiosidade da criança. Brincar e se-movimentar tempos e espaços de vida da criança, 2015, p. 103-115.

PINTO, Manuel.; SARMENTO, Manuel Jacinto. (coords.) Capítulo: As crianças: contextos e identidades. Tese de doutoramento Braga, Universidade do Minho, 1997. Disponível em

[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40377/1/MP\\_MJS\\_1997\\_crianças\\_contextos.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40377/1/MP_MJS_1997_crianças_contextos.pdf).

TONIETTO, Marcos Rafael; GARANHANI, Marynelma Camargo. A cultura infantil e a relação com os saberes da educação física na escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2., p. 517-528, abr./jun. de 2017.

VIEIRA, Rosana Mancini. ALTMANN, Helena. O brincar na educação infantil: aspectos de uma educação do corpo e de gênero. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, jan./mar. 2016.

ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan; BASANI Simone I. Stroka; ARALDI Marizete. Organização do espaço e qualidade de vida: e qualidade de vida: **pesquisa sobre configuração espacial em uma instituição de educação infantil**. Unioeste campus de Cascavel, **Educere et educare** Vol. 2 nº 4 p. 245-260 jul./dez. 2007.