

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA PLENA- NOTURNO**

Elizabete da Silva

**CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA PARA
A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Santa Maria, RS
2018

Elizabete da Silva

**CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA PARA A
EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Licenciada em Pedagogia**.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Morschbacher

Santa Maria, RS
2018

Elizabete da Silva

**Contribuições da abordagem crítico-superadora para a Educação Física na
Educação Infantil**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia, da
Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), como requisito parcial para
obtenção do título de **Licenciada em
Pedagogia**.

Aprovado em 10 de dezembro de 2018:

Márcia Morschbacher, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Kelly Werle, Dra. (UFSM)

Daniele Jacobi Berleze, Ma. (UFSM)

Santa Maria, RS
2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, sem ele na minha vida, jamais teria chegado até aqui.

Agradeço em especial à minha professora orientadora, Márcia Morschbacher, pela ajuda valiosa, não apenas alcançando materiais de pesquisa, mas contribuindo sempre para que eu pudesse avançar, com muita dedicação, paciência, respeitando minhas limitações, sempre com muito incentivo a cada nova escrita minha. Palavras são insuficientes para demonstrar tamanha gratidão,

Agradeço às amigas e colegas de curso, Fabiana Prestes e Janaína Flores Maciel, por todo o apoio, carinho e incentivo durante o decorrer do curso. A professora Brunna Stock, por suas aulas dinâmicas de matemática e, principalmente, pelas vezes em que deixou de ser professora, para ser psicóloga, me ouvindo, incentivando e aconselhando.

Agradeço à professora e coordenadora do curso de Pedagogia Noturno da UFSM, Graziela Franceschet Farias, pela dedicação frente à coordenação, onde sempre procurou intervir, apoiar e me incentivar a não desistir do curso, naqueles momentos mais cruciais.

RESUMO

CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTORA: Elizabete da Silva
ORIENTADORA: Márcia Morschbacher

O estudo investiga a Educação Física na Educação Infantil a partir da seguinte pergunta: quais as contribuições da psicologia histórico-cultural, da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora para a Educação Física na Educação Infantil? O seu objetivo geral é analisar as contribuições dessas teorias para a Educação Física na Educação Infantil. Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica, tendo como base o referencial adotado nessa pesquisa: a psicologia histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica e a abordagem crítico-superadora da Educação Física. A pesquisa tem como parâmetros analisar uma fundamentação teórico-metodológica para a Educação Física na Educação Infantil que venha a contribuir para superar deficiências nas redes de ensino, confrontando concepções científicas que levam a discutir a importância do professor (e do professor de Educação Física), bem como a importância do ensino da cultura corporal na Educação Infantil. Conclui que: (a) a criança é um ser histórico-social, em que seu desenvolvimento depende da qualidade das interações que estabelece nas relações sociais; (b) portanto, necessita da interação com o adulto para o seu desenvolvimento, mais especificamente, na escola, do professor na Educação Infantil, porque é ele que, mediante atividades sistematizadas, impulsiona a aprendizagem e o desenvolvimento da criança; (c) este é responsável por introduzir não somente a cultura corporal nas escolas de Educação Infantil, mas também todo o patrimônio sociocultural da humanidade; (d) a presença dos conteúdos da cultura corporal na Educação Infantil é fundamental ao processo de formação da criança, compreendida a Educação Física em um sentido crítico-superador.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Física. Cultura Corporal.

ABSTRACT

Contribution Gives Approach Top Searches For The Education Childhood

AUTHOR: Elizabete da Silva
ADVISOR: Márcia Morschbacher

Keywords:

The present study investigates Physical Education in Early Childhood Education based on the following question: what are the contributions of historical-cultural psychology, historical-critical pedagogy, and the critical-overcoming approach to Physical Education in Early Childhood Education? In this sense, study general objective is to analyze contributions of above-mentioned theories to Physical Education in Early Childhood Education. It comprised a bibliographical research, based on reference adopted in this research: historical-cultural psychology, historical-critical pedagogy and the critical-overcoming approach of Physical Education. The research has as parameters to analyze a theoretical-methodological foundation for Physical Education in Early Childhood Education in order to contribute to overcoming educational networks deficiencies, confronting scientific conceptions that lead to discussions of both the teacher importance (and Physical Education teacher), as well as the body culture teaching importance in Early Childhood Education. Study concludes that: (a) the child is a historical-social being, which development depends on interactions quality established in social relations; (b) therefore, it requires interaction with adults for its development, more specifically, in school, with teacher in Early Childhood Education, since it is through systematized activities that child learning and development is promoted; (b) also, teacher is responsible for introducing not only corporal culture in Early Childhood Schools, but also all whole humanity socio-cultural patrimony; (c) the presence of corporal culture content in Early Childhood Education is fundamental to the child formation process, including Physical Education in a critical-overcoming sense.

Keywords: Early Childhood Education. Physical Education, Body Culture.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	07
2	PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	11
2.1	A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO..	11
2.2	PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	14
3	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DO PROFESSOR: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	23
4	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA	27
4.1	A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR: ASPECTOS HISTÓRICOS.....	27
4.2	ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA: ALGUNS CONCEITOS FUNDAMENTAIS.....	29
4.3	DESCRIÇÃO DE UMA PROPOSTA.....	35
5	CONCLUSÕES	43
	REFERÊNCIAS	49

1 INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi elaborado com vínculo no curso de Pedagogia Noturno do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O tema abordado é a Educação Física na Educação Infantil.

Estudar esse tema é importante, porque a Educação Infantil é um espaço de vivências, aprendizados e interação, em que a criança se desenvolve e interage no meio social, em que ela aprende a dar os primeiros passos para sua liberdade de expressar-se e interagir com as outras crianças e os adultos.

Apesar de haver avanços para a Educação Infantil, como: o brincar e o explorar, ter o seu direito de liberdade assistido, bem como o direito a frequentar as creches (para crianças até 3 anos) e as pré-escolas (para crianças de 4 e 5 anos), sendo a sua matrícula a partir dos 4 anos (BRASIL, 2013), considero que há muito a ser feito ainda em termos de infraestrutura, científicos e pedagógicos. Nesse sentido, proponho-me a analisar as contribuições que a Educação Física pode trazer para esta etapa da Educação Básica, buscando possibilidades pedagógicas para propiciar as crianças um desenvolvimento pleno¹.

Em minha trajetória nas escolas de Educação Infantil, através das inserções e observações de estágio, ao observar com um olhar atento o desenvolvimento das crianças, sobretudo, bebês, percebo deficiências no âmbito de um desenvolvimento articulado e amplo quanto aos conteúdos da cultura corporal, embora o professor, não sendo específico da Educação Física, se esforce para desenvolver atividades que os contemplem.

Percebo, muitas vezes, as crianças brincando livremente na pracinha, sem direcionamento pedagógico ou na exploração de materiais. Por outro lado, as atividades em sala de aula também não contribuem muito, porque mesmo nas músicas, nas quais as crianças podem desenvolver movimentos de forma contextualizada, tratam-se somente de movimentos como pular, caminhar em volta

¹ Neste trabalho, desenvolvimento pleno corresponde a omnilateralidade. Frigotto (2012) define que: "Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa 'todos os lados ou dimensões'. Educação Omnilateral significa, assim, a concepção de Educação ou a de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico" (p. 267).

das cadeiras, abaixar e levantar, pular numa perna só, etc. Em geral, são ações ou brincadeiras em que elas apenas se movimentam, mas sem uma direção ou intencionalidade pedagógica, ou, ainda, a repetição (por vezes exaustiva) de movimentos.

Em uma primeira aproximação ao tema, considero importante a presença, na Educação Infantil, do professor da Educação Física para que o desenvolvimento da criança possa vir a ser integral. Posiciono-me dessa forma tendo em conta as experiências que tenho vivenciado em escolas de Educação Infantil. No período de realização desta pesquisa, trabalhei em uma creche da rede privada de ensino, situada em Santa Maria/RS, com crianças de 2 a 3 anos (Maternal 1) e, por vezes, auxiliando na turma do B1 e B2. Uma vez por semana, o professor da Educação Física trabalhava 30 minutos em cada turma. Percebi ali a diferença construída no desenvolvimento das crianças, em suas brincadeiras e atividades e, até mesmo, quando estão brincando livremente: elas têm uma desenvoltura melhor, e os bebês, sendo estimulados, provavelmente terão um diferencial no seu processo de desenvolvimento. Por outro lado o acesso aos conteúdos da Cultura Corporal de maneira sistematizada, em geral, em escolas Municipais e até mesmo Estaduais, ocorre a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A partir dessas experiências, é que surgiu a motivação para o tema da pesquisa do TCC. Inquietou-me muito essa deficiência nas escolas municipais nas quais passei. Não que os professores não se esforçassem para garantir o acesso aos conteúdos da cultura corporal, mas faltava o trabalho sistemático com esses conteúdos da área de Educação Física e/ou o professor específico dessa área.

A presença do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais não é uma exigência das leis municipais e estaduais e, enquanto assim for, precisamos nos preocupar com a formação consistente dos/as pedagogos/as sobre a Educação Física. Para esta formação, as teorias e concepções científicas a serem acessadas para fundamentar o trabalho pedagógico com a cultura corporal são muito importantes.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, busquei fundamentos teóricos que abordassem a Educação Física na Educação Infantil de uma forma mais abrangente, que visassem superar teorias baseadas exclusivamente na perspectiva do desenvolvimento motor e da aprendizagem motora. Busquei referências que me permitissem pensar em um ambiente escolar em que as brincadeiras, o faz de conta,

os movimentos das crianças, etc. não fossem apenas repetitivos ou voltados exclusivamente a promover o desenvolvimento motor.

Selecionei então um referencial teórico que subsidiasse pensar a Educação Física na Educação Infantil a partir da riqueza sociocultural e pedagógica da cultura corporal: como, por exemplo, o jogo da amarelinha, que não pode ser apenas um jogo composto de saltos, porque por trás dele existe um contexto social, em que este se originou e se desenvolveu/desenvolve, existem variações regionais e possibilidades de que as próprias crianças, ao brincar, modifiquem-na. Entendo que, inserindo esses componentes no trabalho com as crianças, estaremos estimulando-as em um sentido mais rico e amplo na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento.

Nesse sentido, o referencial adotado nessa pesquisa foi a psicologia histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica e a abordagem crítico-superadora da Educação Física. A seguir, apresento os principais autores que serviram de referência para o desenvolvimento deste trabalho.

O **problema de pesquisa** consiste na seguinte pergunta: Quais as contribuições da psicologia histórico-cultural, da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora para a Educação Física na Educação Infantil?

O **objetivo geral** é analisar as contribuições da psicologia histórico-cultural, da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora para a Educação Física na Educação Infantil. Os seus **objetivos específicos** são:

- (1) Analisar a concepção de desenvolvimento infantil presente na psicologia histórico-cultural;
- (2) Compreender o papel do professor e dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade ao processo formativo que ocorre na Educação Infantil, considerando a referência da pedagogia histórico-crítica;
- (3) Identificar, analisar e compreender os subsídios teóricos e pedagógicos, advindos da abordagem crítico-superadora, para o trabalho com os conteúdos da cultura corporal na Educação Infantil.

E para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em Gil (2002), que diz que em todos os estudos é exigido algum tipo de trabalho de pesquisa bibliográfica, que é realizada com base em materiais já sintetizados, composto, principalmente por livros e artigos científicos.

Ela corresponde à busca das contribuições de diversos autores sobre determinado assunto.

Para a fundamentação deste trabalho busquei as referências da psicologia histórico-cultural, da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora, com os seguintes autores: Pasqualini (2013), Arce (2013), Coletivo de Autores (1992), Silva (2005) e Teixeira (2018).

Espero, a partir dessa pesquisa, ter um maior entendimento no que se refere à prática da Educação Física na Educação Infantil, entender o que está sendo feito, o que mudou e o que ainda precisa mudar, colocar em prática, posteriormente, o que aprendi e, também, contribuir com o desenvolvimento do tema da pesquisa a partir das referências acima citadas. Espero, ainda, contribuir reunindo um material que irá trazer novas perspectivas, para os futuros educadores.

Este TCC está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, trato da perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano e da periodização histórico-cultural do desenvolvimento infantil. No segundo capítulo, das contribuições da pedagogia histórico-crítica para a Educação Infantil. E, no terceiro, da Educação Física na Educação Infantil a partir da perspectiva crítico-superadora. Nas conclusões do trabalho busco responder à pergunta de pesquisa e apresentar a síntese dos estudos realizados.

2 PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Tendo como base Pasqualini (2013), apresento a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento psíquico infantil para compreender alguns dos princípios fundamentais desta teoria. Abordo também a periodização do desenvolvimento infantil e sua relação com o processo educativo. Este percurso permitirá identificar o papel da ação pedagógica e do professor no desenvolvimento infantil de acordo com essa referência teórica.

2.1 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO

Para Pasqualini (2013), a análise sobre o problema do desenvolvimento infantil implica colocar em questão a relação entre psicologia e pedagogia. Com base na formulação do psicólogo soviético S. L. Rubinstein, citado por Davídov (1988), a autora reflete que as duas se relacionam de tal modo que “o *objeto* de uma é a *condição* para a outra” (p. 72, grifos da autora).

A psicologia não tem como objeto o processo pedagógico e a organização do ensino: o objeto da psicologia do desenvolvimento são as leis que regem o desenvolvimento do psiquismo da criança e que permitem responder à pergunta de como ela aprende. Já o objeto da pedagogia é o processo pedagógico propriamente dito, ou seja, as leis específicas da educação e do ensino (PASQUALINI, 2013).

Conforme a autora, nesse sentido, não podemos compreender a lógica interna do desenvolvimento psíquico infantil desvinculada dos processos educativos. O processo pedagógico é que faz essa condição: “Ou seja, ele somente se produz como resultado dos processos educativos” (PASQUALINI, 2013, p. 72). A compreensão das leis que regem esse processo, é uma condição fundamental para o próprio processo pedagógico, pois o ensino incide sobre diferentes níveis do desenvolvimento da criança e a cada período do vir a ser desse movimento. Por isso, segundo Pasqualini (2013), a pedagogia e a psicologia devem andar juntas.

A ideia da primazia dos conteúdos psicológicos sobre a pedagogia baseia-se no entendimento de que o conhecimento psicológico está vinculado a uma concepção natural, que entende o trabalho pedagógico como um acompanhamento do processo natural de “progressão” do desenvolvimento do indivíduo, respeitando ou adaptando-se às suas fases ou estágios. Nesta perspectiva, o conhecimento das

“fases naturais do desenvolvimento” seria o mais importante para que o professor pudesse adaptar as atividades pedagógicas às características de cada fase. A concepção histórico-cultural leva a questionar as relações entre desenvolvimento e ensino sustentadas pela perspectiva naturalizante (a ideia do ensino como acompanhamento do primeiro).

Segundo Pasqualini (2013), o desenvolvimento psíquico tem caráter não natural. Essa tese está reafirmada pela obra vigostskiana e situa-se no fato de que este não se produz de forma espontânea ou natural. A aprendizagem é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança e o trabalho do professor é crucial para que a criança avance progressivamente: “A criança avança a um novo período, na medida em que os processos educativos promovem a apropriação da cultura e a complexificação desta e de sua atividade” (PASQUALINI, 2013, p. 94). O professor se faz importante na Educação Infantil, porque a criança não produz conhecimento natural ou espontâneo. E é aí que ele entra como mediador desse conhecimento, contribuindo para a criança dar os primeiros passos na busca desse conhecimento.

Outra primeira ideia fundamental para a concepção histórico-cultural é que o desenvolvimento psíquico é um processo que se caracteriza por mudanças qualitativas (PASQUALINI, 2013). É uma mudança na qualidade de relação entre a criança e o mundo. E a cada novo período do desenvolvimento infantil muda a lógica de funcionamento do psiquismo.

Na medida que há a modificação da qualidade da relação da criança e o mundo, há mudanças no desenvolvimento psíquico e vice-versa. O ser humano, portanto, não está dado ou pronto a partir do seu aparato biológico ou genético, ele se desenvolve na interação com a sociedade/mundo. A qualidade desta interação determina o desenvolvimento e este também determina aquela – é uma via de mão dupla. O professor precisa estar atento às novas capacidades que se formam na criança e perceber quando a criança já tem condições de ocupar outro lugar nas relações sociais.

Conforme a teoria histórico-cultural, não é a natureza que explica as transformações qualitativas no psiquismo humano: “é a vida em sociedade” (MESQUITA, 2010, p. 74 apud PASQUALINI, 2013, p. 76). De acordo com Pasqualini (2013, p. 75, grifos da autora):

Quando nasce um bebê, temos ali um "candidato à humanização", um ser hominizado, representante da espécie *homo sapiens*. Como se processará o desenvolvimento do psiquismo desse bebê? Quais qualidades esse

psiquismo conquistará? Não é possível responder essa questão *a priori*, pois o desenvolvimento do psiquismo humano *depende...* Depende das mediações que lhe serão oportunizadas, depende das oportunidades de apropriação da cultura humana que lhe serão (ou não) garantidas.

O desenvolvimento infantil não pode ser explicado a partir de leis naturais universais e sim pela relação criança-sociedade (caráter histórico-cultural). O que determina a compreensão desse processo como um fenômeno historicamente situado é o lugar que a criança ocupa nas relações sociais, as suas condições de vida e de educação (PASQUALINI, 2013).

Cada estágio do desenvolvimento psíquico, segundo Leontiev (2001b apud PASQUALINI, 2013), é caracterizado por determinadas formas de relação com o mundo que são dominantes nesse período. A categoria fundamental para compreendermos a relação que se estabelece entre a criança e o mundo é a categoria “atividade”, pois é através da relação ativa com o mundo que o psiquismo vai se transformando ao longo da vida da criança (PASQUALINI, 2013).

A riqueza das relações que as crianças estabelecem com o mundo é o que potencializa o seu desenvolvimento. O conceito que nos permite compreender a relação entre a criança e o mundo é a atividade. A atividade é o elo que liga o sujeito ao mundo. Para Leontiev (2001b apud PASQUALINI, 2013, p. 77, grifo da autora): “o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é a sua própria vida e o desenvolvimento dos *processos reais* desta vida”. Como professores, nesta perspectiva, precisamos analisar a atividade da criança: analisar a sua atividade e, também, a formação de novas atividades, a partir das conquistas possibilitadas pelas anteriores.

A análise do conjunto das atividades de um indivíduo permite concluir que elas não estão no mesmo plano de hierarquia (MAGAGNATO, 2011 apud PASQUALINI, 2013): algumas têm um papel mais decisivo em cada momento do desenvolvimento (atividade dominante ou guia) e outras desempenham um papel secundário e subordinado: “A atividade dominante reorganiza e forma processos psíquicos, gera novos tipos de atividade e *dela dependem as principais mudanças psicológicas que caracterizam o período*” (LEONTIEV, 2001b apud PASQUALINI, 2013, p. 77, grifos da autora). Conforme Pasqualini (2013, p. 77, grifo da autora), considerando a definição de atividade dominante ou guia: “Em última instância, podemos dizer que em cada período do desenvolvimento uma atividade diferente *guia* o desenvolvimento psíquico”.

A mudança na atividade guia marca a transição a um novo período do desenvolvimento. Pode-se dizer que as premissas para cada atividade alcançada ao ponto de dominante são conquistadas no período anterior. Significa que não basta conhecer as características do período em que se encontra a criança. Cabe ao professor da Educação Infantil promover o máximo desenvolvimento da criança pré-escolar, apropriando-se da atividade dominante do período, mas observar atentamente o progresso das premissas da atividade-guia do período posterior (PASQUALINI, 2013).

Segundo Pasqualini (2013), não é a idade cronológica que determina cada período do desenvolvimento psíquico em que a criança se encontra. Esse processa-se por períodos que se sucedem, portanto, a periodização tem existência real. Trato da periodização do desenvolvimento infantil a seguir, considerando as atividades guia desenvolvidas pelas crianças nos diferentes períodos.

2.2 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O psicólogo soviético Daniil B. Elkonin elaborou uma teoria da periodização do desenvolvimento psíquico à luz da concepção histórico-cultural. Vejamos o diagrama elaborado pelo professor doutor Angelo Antonio Abrantes, docente do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Bauru/SP, que contém uma síntese do modelo teórico da periodização. Este diagrama é apresentado por Pasqualini (2013) – ver figura 1.

Nesse diagrama aparecem os conceitos fundamentais da periodização histórico-crítica do desenvolvimento: épocas, períodos, atividades dominantes e crises. É possível visualizar três épocas: primeira infância, infância, adolescência. Cada época é constituída de dois períodos: a época da “primeira infância” é “primeiro ano de vida” e “primeira infância”; a época da “infância” constitui-se dos períodos da “idade pré-escolar” e da “idade escolar” e; por fim, a época “adolescência”, que é constituída pela “adolescência inicial” e pela “adolescência”.

Cada período é marcado por uma atividade dominante ou atividade guia. A comunicação emocional direta com o adulto é a atividade dominante no primeiro ano de vida da criança. Já no período da primeira infância, a atividade objetal manipulatória é a atividade dominante. Na infância, temos, respectivamente, o jogo de papéis (idade pré-escolar) e a atividade de estudo (idade escolar). Na

adolescência, a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional/de estudo são as atividades guia.

A base do diagrama faz referências a duas esferas do desenvolvimento humano, que, mesmo diferentes, existem em unidade: esfera afetivo-emocional e a esfera intelectual-cognitiva. Para Elkonin, explica Pasqualini (2013), alguns períodos do desenvolvimento se relacionam mais diretamente à esfera afetivo-emocional (com prevalência do sistema de relações criança-adulto social) e outros períodos se relacionam mais diretamente à esfera intelectual-cognitiva, em que prevalece o sistema de relações criança-objeto social.

Figura 1: Diagrama da periodização do desenvolvimento psíquico



Fonte: Pasqualini (2013).

No primeiro período de cada época prevalece a esfera afetivo-emocional, em que ocorre a formação das necessidades e motivos com base na “apropriação dos sentidos fundamentais da atividade humana, de seus objetivos, motivos e normas subjacentes às relações entre as pessoas” (PASQUALINI, 2013, p. 80).

No segundo período ocorre de forma mais intensa o desenvolvimento intelectual/cognitivo, por meio da apropriação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos da cultura. Para a criança, passa a existir o “mundo das pessoas” e o “mundo das coisas”. A cada nova época, a criança se volta

para o mundo das pessoas, mas já estabelece uma relação qualitativamente superior devido ao desenvolvimento de sua atividade e consciência.

No diagrama, existe ainda o conceito de crise que representa um salto qualitativo e/ou um momento crítico do desenvolvimento, em que mudanças bruscas acontecem em um curto período de tempo, produzindo assim uma reorganização do psiquismo.

Após esta exposição, apresento a descrição dos momentos que compõem a periodização do desenvolvimento psíquico da criança, tendo como referência Pasqualini (2013).

A criança, quando nasce, tem a necessidade de atenção e cuidados por parte dos adultos, “Em função da insuficiência dos mecanismos de adaptação do organismo ao nascer, a satisfação das necessidades do bebê encontra-se na total dependência do adulto.” (PASQUALINI, 2013, p. 80-81).

No início, o bebê não consegue estabelecer uma efetiva comunicação com o adulto. Ele se comunica por gestos, gritos, choros e choramingos e assim expressa seus estados emocionais e é atendida pelo adulto. Mas aos poucos desenvolve-se outro tipo de relação entre o bebê e o adulto. Perante as ações deste direcionadas ao bebê, ele vai gradativamente tomando parte de uma atividade de comunicação (PASQUALINI, 2013). Através das ações do adulto a criança é introduzida em uma esfera de novas inter-relações, em que este atrai a mesma à comunicação, produzindo a necessidade de comunicar-se. Assim, se formará no bebê a atividade de comunicação emocional direta com o adulto. Os atos da criança pela primeira vez “estão dirigidas a outras pessoas e [são] modelados por elas” (MESQUITA, 2010, p. 75 apud PASQUALINI, 2013, p. 82).

De acordo com Pasqualini (2013), a condição mais importante para o processo de humanização da criança neste período é a comunicação com os adultos (com os outros). Já no primeiro ano de vida, esse processo começa a se formar. Mas ainda trata-se de uma comunicação de caráter emocional: “pois se reduz à expressão mútua de emoções que a criança e o adulto dirigem um ao outro (não existindo ainda comunicação verbal entre dois sujeitos), como explica Lísina (1987), colaboradora de Elkonin” (p. 82-83).

A comunicação entre o bebê o adulto não se refere somente àquilo que o adulto diz para o bebê, mas às trocas afetivas entre ambos. A base da consciência do bebê nesse período do desenvolvimento é centralmente perceptiva e emocional:

Seu funcionamento psíquico caracteriza-se pela unidade entre percepção-emoção-ação, ou seja, trata-se de um psiquismo ainda fundamentalmente assentado em funções psíquicas naturais elementares e, portanto, involuntário e espontâneo, que responde de modo imediato à estimulação do meio. O que fará avançar o desenvolvimento das funções psíquicas do bebê é justamente a atividade de comunicação com o adulto. Elkonin (1987) afirma, nesse sentido, que *todas* as aquisições da criança nesse período dependem da influência imediata dos adultos. (PASQUALINI, 2013, p. 83).

Tem centralidade nesse período a relação social entre bebê e adulto (mundo das pessoas), em que o adulto é o centro da situação psicológica para o bebê. Mas, ao mesmo tempo, essa relação é mediada por objetos (seja pela fralda ou o brinquedo), pois o adulto, além de satisfazer a necessidade da criança, também organiza seu contato com a realidade: o mesmo apresenta objetos, movimenta-os, estimula a sua manipulação e imitação.

Pela comunicação emocional direta, tomam forma as ações sensório-motoras, de orientação e manipulação, ou seja: “as ações com objetos começam a formar-se justamente a partir da comunicação com o adulto” (PASQUALINI, 2013, p. 83-84). Por isso a comunicação com o adulto é a atividade guia do primeiro ano de vida do bebê.

Ao final do primeiro ano de vida se produz uma mudança no tipo de relação da criança com o adulto e com os objetos. A comunicação emocional direta “criança-adulto” cede lugar à ação “criança-ações com objetos-adultos”. Agora, a ação com os objetos passa a ser a atividade dominante, não desaparecendo a comunicação com o adulto. Esta, mudando de qualidade, perde a importância de guia do desenvolvimento psíquico, mas firma-se como a base do desenvolvimento subsequente (MESQUITA, 2010 apud PASQUALINI, 2013).

O período da primeira infância, que vai dos 2 anos aos 3 anos de idade, é caracterizado pela “dependência da situação”. Nesse período, a criança se encontra “refém’ da estimulação do meio” (PASQUALINI, 2013, p. 84). Mas à medida que ela se apropria da linguagem, a sua percepção se reorganiza e se converte em “percepção generalizada do mundo”: “com o surgimento das primeiras generalizações no campo da linguagem, a criança passa a perceber os objetos no interior de um todo que possui, para além de suas propriedades físicas, um determinado sentido social” (PASQUALINI, 2013, p. 85).

A atividade dominante na primeira infância é a atividade objetual manipulatória. A criança nesse período passa a perceber os objetos ao seu redor e o sentido social destes objetos. Agora, o que ganha destaque é a relação criança-objeto social, ou

seja, o mundo das coisas, que é mediada pelo adulto. Conforme Pasqualini (2013, p. 85):

Trata-se de um período em que tem preponderância o desenvolvimento da esfera das possibilidades operacionais técnicas da criança. O que está em questão é assimilar os modos socialmente elaborados de ações com objetos. Se anteriormente tinha centralidade a relação criança-adulto social, mediada pelos objetos, agora ganha destaque a relação criança-objeto social (mundo das coisas), mediada pelo adulto.

Já no primeiro ano de vida se inicia a manipulação primária de objetos, contudo, nesse momento a criança se relaciona apenas externamente com os objetos e suas propriedades, apalpando, agarrando e movimentando-os. Por exemplo, manipula um lápis da mesma forma que manipula um pente ou um chocalho. Na primeira infância, a criança começa a formar uma nova atitude em relação aos objetos. Por meio da atividade objetual manipulatória a criança se apropria da função social do objeto, de seu significado social.

Num primeiro momento ela faz uso indiscriminado do objeto, realizando com ele as ações que já domina (chacoalha, bate, arremessa, etc.); em um segundo momento, ela se apropria da função específica do objeto (elaborada social e historicamente), reproduzindo/imitando a ação do adulto ou pela via do ensino. Segundo Elkonin (1987 apud PASQUALINI, 2013, p. 86), nesse momento a “criança reproduz as ações indicados pelos adultos somente com aqueles objetos e naquelas condições em que lhe foram ensinadas”.

A partir do momento em que a criança domina as ações de manipulação dos objetos ela começa a fazer uso livre deles. Quando a criança já domina o uso dos objetos ela passa, pela primeira vez, à substituição de um objeto por outro. Para Elkonin (1998 apud PASQUALINI, 2013), a substituição do objeto ocorre quando a criança transfere a ação apreendida em uma situação determinada para outra, ou quando sente necessidade de completar a ação com algum objeto que esteja ausente, elegendo um substituto.

Nesse período há dois importantes destaques a esse processo. O primeiro refere-se ao papel do adulto. Sendo assim, o papel do mediador adulto é de fundamental importância, pois, como dizia Leontiev (1978 apud PASQUALINI, 2013), “a atividade humana objetivada não se apresenta de forma imediata para a apropriação da criança” (p. 86), mas exige a mediação de um adulto. É ele que medeia o acesso aos “traços da atividade humana objetivada e cristalizada da cultura e forma na criança a atividade adequada” (p. 86). Por isso não é suficiente

apenas disponibilizar à criança objetos para livre exploração e descoberta. O adulto precisa mediar essa apropriação, demonstrando os modos sociais de ação com os instrumentos culturais.

Um segundo destaque é o fato de que no interior da atividade objetual manipulatória nasce uma nova atividade, o “faz de conta”, a brincadeira de papéis. Quando a criança domina a ação com o objeto, ela vai emancipando-se das condições particulares da aprendizagem na direção de um uso livre, até surgir a substituição por outro objeto (estão sendo formadas as premissas para o jogo de papéis) (PASQUALINI, 2013). Neste momento tem início a ação lúdica.

Nesse período de desenvolvimento a criança começa a se envolver em jogos protagonizados elementares centrados no uso de objetos da vida cotidiana. O jogo de papéis nasce no interior da atividade objetual manipulatória. Mas a atividade objetual vai esgotando-se como fonte de desenvolvimento. Não basta a criança se apropriar dos procedimentos sociais da ação com o objeto, ou seja, “pelas relações sociais no interior das quais os objetos da cultura são utilizados pelos adultos” (PASQUALINI, 2013, p. 87). O foco da criança volta-se novamente para o mundo das pessoas: fazer o que o adulto faz será o motivo da brincadeira de papéis, atividade que desponta como guia na transição à idade pré-escolar.

O jogo de papéis provavelmente é uma das principais vítimas de interpretações naturalizantes, conforme reflete Pasqualini (2013). O brincar de faz conta é, muitas vezes, interpretado como algo natural da criança, em que ela usa a imaginação. Assim, acredita-se que o fato da criança ter muita imaginação é que faz com que ela goste tanto de brincar. Para Vigostsky (2002 apud PASQUALINI, 2013), isso é uma inversão: ou seja, a imaginação não é a causa da brincadeira, pelo contrário, a brincadeira é uma atividade que demanda a criação da situação imaginária pela criança.

A brincadeira de papéis, por sua vez, é uma atividade que surge como resultado de uma contradição, que é apresentada à criança na transição à idade pré-escolar. Por um lado, a criança tem a necessidade de fazer o que o adulto faz, mas, por outro, seus limites operacionais impedem de exercitar as operações exigidas pelas ações. E essa contradição só pode ser solucionada pela brincadeira. Mas, o que caracteriza a atividade lúdica é que o seu foco não está no resultado da ação, mas na ação em si mesma, não está no produto, mas no próprio processo. Ela é uma atividade não produtiva, não visa produto. E a criança brinca sem perceber os

motivos da atividade. Ela pode com isso reproduzir as ações dos adultos, livre do aspecto operacional, que ainda não domina, nem pode dominar (PASQUALINI, 2013).

Por meio do jogo protagonizado², a criança reproduz as atividades sociais dos adultos e as relações sociais estabelecidas entre eles. Ao desempenhar papéis adultos “ela apropria-se do sentido social das atividades produtivas humanas, internalizando determinados padrões sociais que formarão bases para sua própria conduta” (PASQUALINI, 2013, p. 89).

A atividade lúdica coloca em funcionamento toda uma complexidade de funções psíquicas, e, neste processo, estas se desenvolvem. O autodomínio da conduta é um traço essencial do desenvolvimento psíquico conduzido pela brincadeira. Para desempenhar adequadamente o papel, a criança tem que ser capaz de controlar seus impulsos imediatos. Pela primeira vez, suas ações tornam objeto de sua consciência: ela se dá conta de suas ações e esforça-se para controlá-las (PASQUALINI, 2013).

Nas diversas brincadeiras de faz de conta, a criança procura adaptar-se às regras implícitas colocadas pelo sentido social das atividades humanas. Por exemplo, brincar de papai e mamãe, brincar de cozinhar, de dirigir um carro, brincar de pega-pega, esconde-esconde, etc. Conforme Pasqualini (2013), na brincadeira parece que a criança está tão livre, mas essa liberdade é muito relativa, porque ela está aprendendo a subordinar sua conduta. Por isso, as brincadeiras conduzem ao desenvolvimento do autodomínio da conduta da criança.

A brincadeira de papéis “eleva o conhecimento que a criança tem da realidade social para um nível de compreensão consciente e generalizado” (PASQUALINI, 2013, p. 89). Contudo, ele não será alcançado em sua plenitude pela criança, porque não é qualquer brincadeira que de fato provoca o desenvolvimento psíquico. Segundo Valeria Mukhina (1996 apud PASQUALINI, 2013), quanto mais ampla for a realidade que a criança conhece, mais amplos e variados serão os argumentos de seus jogos e, quanto mais restrito for o contato da criança com a realidade social, menores (mais pobres) serão os argumentos de seus jogos:

Isso significa que o potencial de promover desenvolvimento psíquico da brincadeira depende da riqueza do acesso ao conhecimento sobre o mundo que a criança tem (ou não). Significa que o conteúdo dos jogos dramatizados das crianças e o desenvolvimento psíquico que será

² Entendido como sinônimo de jogo ou brincadeira de papéis.

conquistado por meio dessa atividade dependem de suas condições de vida e de educação. (PASQUALINI, 2013, p. 90).

A idade pré-escolar é um período que tem foco no sentido social das atividades humanas. A centralidade desloca-se para o mundo das pessoas (relação criança-adulto social). O jogo de papéis, por sua vez, inaugura uma nova época do desenvolvimento. Mas a transição ao período seguinte, a idade escolar, significa ainda que a passagem a esse novo período ainda pertence à mesma época. Não há uma quebra entre esses dois períodos. Eles estão ligados pelo motivo de penetrar no mundo adulto. O que marca essa transição, segundo Pasqualini (2013), é o movimento entre o desejo de “fazer o que o adulto faz” para “saber o que o adulto sabe” – este é o motivo da atividade de estudo (atividade guia do período escolar).

Como síntese da reflexão proposta por Pasqualini (2013) sobre a periodização do desenvolvimento infantil, considerando especificamente o período correspondente à Educação Infantil, analiso que esta etapa da Educação Básica tem papel importante, pois amplia o círculo de contatos da criança com a realidade. O professor deve garantir o acesso da criança ao conhecimento sobre o mundo, não apenas por ela ter direito a conhecer o mundo em que vive, mas por esse conhecimento ser justamente a matéria-prima da brincadeira infantil e do seu desenvolvimento. A riqueza do acesso e dos conteúdos acessados é fundamental para a amplitude e a qualidade desse desenvolvimento.

Devido à organização social capitalista restringir desde a infância às crianças da classe trabalhadora o acesso ao conhecimento sobre a realidade social, essa tarefa do professor assume muito mais importância. Conforme destaca Pasqualini (2013), não podemos ser cúmplices e deixar essas crianças serem roubadas de sua possibilidade de desenvolvimento. Devemos garantir às crianças pequenas o direito ao acesso do que mais rico a humanidade produziu ao longo do processo histórico - que, na etapa de desenvolvimento infantil em questão, contém as brincadeiras, o faz de conta, os jogos.

O professor é aquele que planeja e conduz o processo educativo, pois a criança não consegue descobrir e entender o mundo sozinha, e é ele o mediador nesse processo. Não cabe apenas observar a brincadeira infantil, mas também é necessário ampliar o conhecimento do mundo da criança e fornecer materiais para o faz de conta e enriquecer a atividade lúdica promovendo sua complexificação, a partir do conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança nesse período

e suas conquistas. Aqui reside o seu papel fundamental e a sua intervenção (PASQUALINI, 2013).

Como exemplo de atividade livre poderíamos citar a ida ao parquinho, ou quando o professor coloca à disposição diversos materiais para as crianças (bola, bambolê, corda cones, colchonetes, etc.) e estas brincam livremente. Pelo exposto na reflexão anterior, estas atividades livres têm uma possibilidade limitada de contribuir no desenvolvimento da criança. É pela atividade pedagógica planejada que a ampliação do conhecimento do mundo da criança e o enriquecimento da atividade lúdica ocorrem.

O período seguinte ao jogo de papéis é a atividade de estudo. Agora desponta uma atividade guia orientada a um resultado. O jogo de papeis ajuda a criança a avançar no autodomínio da conduta, o qual é condição necessária para a formação da atividade de estudo. A brincadeira infantil é a atividade dominante do período pré-escolar, fonte de formação para novas atividades. A criança começa a aprender “como brincadeira” e, progressivamente, vai acontecendo um processo de diferenciação das atividades que nascem como brincadeiras (PASQUALINI, 2013).

Formam-se assim, na criança, as atividades produtivas. Essas atividades geram algum tipo de produto, diferente das brincadeiras, que não o visam. O desenho, a pintura, a modelagem, entre outros constituem atividades do desenvolvimento desse período. Por meio delas, cria-se a possibilidade de que a criança proponha-se a aprender algo que ainda não sabe. Essas atividades têm fundamental importância para o desenvolvimento psíquico infantil. Ao final do período pré-escolar, a atividade de estudo surge como uma linha acessória, prepara a transição ao novo período, em que a criança se esforçará para “saber o que o adulto sabe” (idade escolar).

Quanto à Educação Física na Educação Infantil, o professor tem como papel potencializar a sua intervenção pedagógica através de cada período do desenvolvimento infantil, estando atendo a cada período e estruturando o seu trabalho na perspectiva de superar a concepção hegemônica de Educação Física na Educação Infantil associada ao desenvolvimento motor e à aprendizagem motora. Assim sendo, a concepção histórico cultural do desenvolvimento humano oferece subsídios para que o professor de Educação Física na Educação Infantil contribua com este processo num sentido superador em relação a teorias de base biologizantes que estão presentes na Educação Física.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DO PROFESSOR: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Na seção anterior, apresentei uma concepção de desenvolvimento psíquico infantil e a sua periodização, destacando o papel do professor de Educação Infantil. Contudo, ainda é necessário buscar fundamentação em uma teoria da educação/teoria pedagógica e em uma teoria da Educação Física para responder ao problema desta pesquisa. Quanto à teoria da educação, baseio esta pesquisa na pedagogia histórico-crítica.

Saviani (2011), em “Pedagogia histórico crítica primeiras aproximações”, define que o ser humano precisa produzir continuamente a sua existência, já que ele é um ser que não nasce pronto, e para sua sobrevivência necessita retirar da natureza o seu sustento. Para isto é necessário que ele a transforme pelo trabalho. Neste processo, ele transforma a si mesmo, humanizando-se, elevando-se para além da sua natureza biofísica e produzindo e apropriando-se de um mundo humano (a cultura), que deverá ser acessado pelas novas gerações como condição para sua humanização.

A escola é a instituição responsável pela socialização da cultura às novas gerações. Nesse sentido, Saviani define que o trabalho educativo é: “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Através do acesso ao que é produzido historicamente pela humanidade (o conhecimento nas suas formas mais elaboradas) pela mediação do trabalho educativo, os seres humanos tornam-se humanos (humanizam-se), apropriam-se da realidade e nela intervêm.

Assim, o objeto da educação consiste em identificar os elementos culturais que necessitam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para poderem, assim, tornarem-se humanos, bem como descobrir as formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Quanto aos elementos culturais necessários para a humanização é necessário distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário e também entre o fundamental e o acessório, sendo estes critérios úteis para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados pedagogicamente (SAVIANI, 2011).

Sobre as formas mais adequadas para atingir esse objetivo, o aspecto principal é a organização dos meios, que são: conteúdo, espaço, tempo e procedimento, que faz com que cada indivíduo se aproprie do que a humanidade produz historicamente.

Para abordar as contribuições da pedagogia histórico-crítica (teoria da educação) para a Educação Infantil, utilizo-me do artigo “É possível falar em pedagogia histórico-crítica para pensarmos a Educação Infantil”, de autoria de Alessandra Arce (2013).

Para as autoras Siraj-Blatchfor e Sylva (2004 apud ARCE, 2013), o trabalho da Educação Infantil possui dois ambientes de aprendizagem, que é em casa e na escola - sendo que os dois são de fundamental importância para o desenvolvimento infantil.

Segundo as autoras, o ambiente educacional excelente, que produz desenvolvimento na criança é aquele que equilibra as atividades propostas e estruturadas pelo professor, juntamente com a realização de atividades abertas, onde a criança brinca livremente e faz aquilo que deseja fazer (SIRAJ-BLATCHFOR; SYLVA, 2004, p. 720 apud ARCE, 2013)³.

Outro aspecto importante é que “este processo está intimamente relacionado com a quantidade e qualidade de atividades planejadas, iniciadas e propostas pelo professor” (ARCE, 2013, p. 7). É preciso também motivar a criança e envolvê-la na atividade. Além disso, o professor precisa ter uma postura positiva diante da criança. Ele deve aproveitar o envolvimento que possui com a mesma para estimular o pensar junto desafiando-a intelectualmente.

Para as autoras, quanto mais ativo for o professor, mais ele irá ganhar no desenvolvimento com a criança. Mas, para isso, o professor precisa conhecê-la, não somente do ponto de vista do seu desenvolvimento, mas também do ponto de vista sócio histórico e cultural. Tendo esse conhecimento, ele poderá ser capaz de construir pontes entre o que a criança já sabe e o que ainda não sabe e é capaz de

³ Sobre o espaço da sala de aula e da escola de Educação Infantil: através do brincar e ocupando os espaços em sala de aula podem-se realizar experiências com as crianças que impulsionam a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Partindo desse pressuposto, da maneira como os espaços em sala de aula são organizados, podemos contribuir com uma educação organizada que impulsiona positivamente o desenvolvimento infantil. O professor pode organizar os espaços em sala de aula, da maneira que leve a criança a despertar para o mundo dos objetos, das formas e das relações humanas. Assim, não somente na sala de aula, mas toda escola, deve promover espaços em que as crianças possam interagir e trocar experiências, tendo como eixo a intencionalidade e a sistematicidade do trabalho educativo.

aprender com a ajuda do mesmo. Destaca-se aqui a importância da interação adulto-criança à aprendizagem e ao desenvolvimento. No caso da Educação Infantil, esta interação é sistematicamente planejada. Conforme Arce (2013, p.7):

Ao atuar nestes dois âmbitos didático-metodológicos aonde se trabalha com atividades estruturadas e atividades abertas, pensando as atividades abertas como momentos ímpares para o exercício deste pensar junto (não apenas momento de deixar as crianças livres, ou seja, sem a presença do professor, ou simplesmente deixá-las soltas com uma caixa de brinquedos, por exemplo) o professor pode exercitar o trabalho de extensão de atividades iniciadas pela criança, pensando junto com ela desafiando-a.

Por isso a qualificação do corpo docente é fundamental para esse trabalho. Segundo Siraj-Blatchfor e Sylva (2004 apud ARCE, 2013), o processo de interação criança/adulto não se limita apenas ao professor responsável por determinado grupo de crianças, ele estende-se a todo o corpo técnico da escola. Para as autoras, deve haver um equilíbrio entre as atividades propostas pelo professor e as atividades abertas, em que a criança tem que tomar a iniciativa. Cabe ao adulto, o professor, propiciar as oportunidades de aprendizagem, através de planejamentos constantes e avaliações do desenvolvimento das crianças.

Mesmo as atividades livres, nas quais a criança toma a iniciativa por meio de brincadeiras, devem ser também planejadas pelo professor, pois elas devem desafiá-la, permitindo que ela expresse, explore e descubra. O professor da Educação Infantil precisa estar envolvido com a criança a todo o momento.

As atividades estruturadas são as atividades propostas pelo professor, ou seja, a materialização das áreas de conhecimento, como ciências, matemática, geografia, língua portuguesa (os processos de alfabetização e letramento), entre outros, das quais farão parte também as brincadeiras. Mas elas devem respeitar no seu planejamento o desenvolvimento das crianças, para não se colocar além de suas possibilidades e capacidades. Ao professor, portanto, se faz necessário conhecer a criança, do ponto de vista do seu desenvolvimento e do seu contexto sócio histórico.

A partir da concepção histórico cultural do desenvolvimento infantil, que define que o desenvolvimento da criança é determinado pela sua relação com a sociedade, a ideia de brincadeira como momento de não interferência do adulto ou da exploração de materiais representam estratégias pedagógicas limitadas e/ou limitantes. A riqueza das experiências da criança conduz ao desenvolvimento amplo

e o professor e a escola de Educação Infantil, nessa perspectiva, têm um papel relevante no enriquecimento destas experiências.

Fleer (2010 apud ARCE, 2013) afirma que as autoras Hedegaard e Chaiklin (2005) apontam os ambientes de aprendizagem mais eficientes como aqueles planejados pelo professor e que têm sempre como ponto de partida o cotidiano e os conceitos nele presentes. O autor enfatiza que temos os conceitos presentes no cotidiano da criança e os conceitos científicos. E o professor precisa trabalhar esses dois conceitos dialeticamente. Os conceitos aprendidos na escola permitem à criança pensar de forma diferente os conceitos presentes no cotidiano e, em simultâneo, os conceitos cotidianos são o ponto de partida para a formação dos científicos. De acordo com a pedagogia histórico-crítica, é função de a escola trabalhar com os conceitos científicos (ARCE, 2013).

O ensino na Educação Infantil é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos e confrontar conhecimentos. O professor está ali para interagir com a criança, ensinando-a deliberadamente e intencionalmente, objetivando torná-la capaz de realizar sozinha aquilo que ela ainda não consegue, de compreender, de pensar, imaginar e criar a partir de um mundo que construímos como seres humanos, para ir além. Conforme Arce (2013, p.10):

O ensino está permeando todo o trabalho educativo a ser realizado na Educação Infantil! [...] [O professor] Transmite a esta criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam. O ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor das atividades que pretende realizar com as crianças. Ao manipular o corpo da criança, ao pensar junto com ela procurando introduzir um novo conhecimento. Ao explorar com ela o mundo em que vivemos o professor está interagindo e, por meio deste, ensinando deliberadamente, intencionalmente.

O professor ensina o tempo todo e de formas variadas, ao estimular a criança a expressar-se e tomar iniciativa, ao levá-la a pensar. Para isso, o professor precisa ter um planejamento cuidadoso, para equilibrar as atividades por ele estruturadas e as atividades que estimulam a livre iniciativa das crianças, “pensando com elas, sustentando e compartilhando ideias, conceitos” (ARCE, 2013, p. 11). Neste sentido, precisamos desfazer o mito de que há um desenvolvimento natural na criança, bastando apenas darmos o alimento para o corpo biológico e alguns objetos para brincarem e/ou deixando-a livre para que cresça sendo feliz. Conforme Arce (2013), essa ideia tem negado a milhares de crianças em nosso país o direito ao conhecimento e ao desenvolvimento omnilateral.

4 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA

Nesta seção, apresento uma fundamentação teórica para a Educação Física na Educação Infantil a partir da abordagem crítico-superadora. Os autores trabalhados sobre a Educação Física na escola, mais precisamente, na Educação Infantil, são o Coletivo de Autores (1992), Silva (2005) e Teixeira (2018).

4.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR: ASPECTOS HISTÓRICOS

Para refletir sobre a Educação Física, apresento alguns aspectos da sua trajetória histórica. Para tanto, busco referência no Coletivo de Autores (1992).

No Brasil, no início do século XX, a Educação Física nas escolas era entendida como uma atividade exclusivamente prática, não diferenciada da instituição militar. Essa instituição era o principal local de desenvolvimento de conhecimentos e de práticas da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Os profissionais da área que atuavam nas escolas eram instrutores formados pelas instituições militares. Somente a partir do final da década de 1930 é que surgem as primeiras escolas civis de formação de professores de Educação Física.

As escolas de ginástica alemã tinham se difundido para outros países da Europa e da América e pressionavam a inclusão da ginástica nas escolas (COLETIVO DE AUTORES, 1992). A ginástica é o conteúdo desenvolvido nas escolas, sendo denominada de Educação Física. São elaboradas adaptações da ginástica para que pudessem ser difundidas à população escolar: os chamados métodos ginásticos (COLETIVO DE AUTORES, 1992; SOARES, 1996).

Tem-se o surgimento das primeiras sistematizações sobre exercícios físicos denominados métodos ginásticos. Destacam-se alguns autores como o sueco P. H. Ling, o francês Amoros e o alemão A. Spiess. Também houve contribuições de fisiologistas como G. Demeny, E. Marey, médicos como P. Tissié e professores de música como J. Dalcroze (COLETIVO DE AUTORES, 1992): “Esses autores tiveram o mérito de aliar ao desenvolvimento da ginástica ou educação física na escola a garantia de um espaço de respeito e consideração da área perante os demais componentes curriculares.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 52).

As aulas de Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército, trazendo métodos militares da disciplina e da hierarquia, fato esse que tem como básica a construção da identidade pedagógica e valores próprios da instituição militar (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

É importante lembrar que, com a nova sociedade que se constituiu nos fins do século XVIII e início do século XIX, consolidando-se a sociedade capitalista, os exercícios físicos passaram a ter um papel de destaque. E para “construir” o novo homem demandado por essa sociedade (mais forte, mais saudável e mais ágil), tornou-se necessário o desenvolvimento da força física para qualificar a força de trabalho vendida como mercadoria.

Então, os exercícios físicos passaram a ser usados como “receita” e “remédio”, pois julgava-se que seria possível adquirir um corpo saudável, ágil e disciplinado, para assim satisfazer a sociedade capitalista que vinha sendo construída.

Os exercícios físicos passam a merecer atenção das autoridades estatais, ligando o tema aos cuidados físicos do corpo, incluindo hábitos de higiene como escovar os dentes, lavar as mãos, tomar banho, etc. Os exercícios físicos são vistos exclusivamente como fator higiênico, porque cuidar do corpo significa cuidar da sociedade em construção (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Nesse sentido: “Desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos era, portanto, uma das funções a serem desempenhadas pela Educação Física no sistema educacional, e uma das razões para a sua existência.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 52).

No Brasil, no período pós-Segunda Guerra, predomina a influência do esporte, apresentando um grande desenvolvimento. Conforme o Coletivo de Autores (1992), a influência do esporte no sistema escolar foi de tal magnitude que temos, então “não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola” (p. 53). Caracterizando-se, assim, o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional.

O esporte passa a ser conteúdo da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor e aluno: a relação entre treinador e atleta. As aulas de Educação Física são consideradas a base da pirâmide esportiva na formação de atletas e, simultaneamente, fator de formação de indivíduos fortes, saudáveis e disciplinados (COLETIVO DE AUTORES, 1992). A Educação Física na escola subordina-se aos códigos/sentidos da instituição esportiva, tais como: competição,

rendimento, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso como sinônimo de vitória, busca da excelência motora a qualquer preço, etc.

Os movimentos renovadores na Educação Física surgiram na década de 1980. Estes questionam a Educação Física como ela “vinha sendo”, em especial quanto ao seu papel de reprodução da sociedade (capitalista). O esporte e o modo como vinha sendo ensinado na escola serão os principais focos de crítica.

Como exemplo, o Coletivo de Autores (1992) destaca a “psicomotricidade” que, a partir de variantes como a “psicocinética” de Jean Le Bouch, se apresenta como contestação à visão dualista de ser humano. Cita, ainda, a perspectiva humanista, que se caracteriza pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano e surge como crítica a correntes oriundas da psicologia conhecida como comportamentalista - essas correntes fundamentam as teorias de como o indivíduo aprende no esquema estímulo-resposta (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

No interior destes movimentos renovadores, é possível distinguir dois momentos: um primeiro momento de crítica e denúncia do papel reprodutor da sociedade capitalista que a Educação Física vinha desempenhando e, em um segundo, a elaboração de alternativas pedagógicas e de fundamentação teórica para a Educação Física. Estes referenciais teóricos apresentados têm como principal fundamentação os conhecimentos das Ciências Sociais e Humanas. São exemplos destes novos referenciais: abordagem construtivista, abordagem sistêmica, abordagem plural, abordagem de aulas abertas às experiências, abordagem crítico-emancipatória e abordagem crítico-superadora. Nossa pesquisa trabalha com a referência da abordagem crítico-superadora, que tem em “Metodologia do Ensino de Educação Física” (COLETIVO DE AUTORES, 1992) a sua principal obra.

4.2 ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA: ALGUNS CONCEITOS FUNDAMENTAIS

De acordo com a abordagem crítico-superadora, as aulas de Educação Física na escola têm como tarefa primordial o ensino sistematizado das atividades da cultura corporal - estas darão origem aos conteúdos das aulas com a finalidade de apropriação deste conhecimento em suas múltiplas dimensões pelos alunos. Nessa perspectiva, a Educação Física não tem como principal finalidade servir de meios

para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento específico: ela possui um conteúdo específico que precisa ser ensinado nas escolas – a cultura corporal. Conforme Teixeira (2018, p. 53):

Negar os conhecimentos da cultura corporal na escola, ou tratá-los de forma inadequada, imprópria, incide negativamente na formação das crianças, o que me leva a defender o trato deste conhecimento de forma sistematizada desde o primeiro ciclo de escolarização. Diante do discutido até aqui não me resta dúvida que o ensino da cultura corporal nas escolas da Educação Básica deve fazer parte do núcleo central do currículo. Neste sentido, necessitamos avançar na elaboração das atribuições da Educação Física em cada nível de escolarização.

Em “Metodologia do Ensino de Educação Física” (COLETIVO DE AUTORES, 1992), os autores descrevem elementos teóricos que nos permitem distinguir as matrizes que informam duas perspectivas para a Educação Física: o “desenvolvimento da aptidão física” e a “reflexão sobre a cultura corporal”. O estudo apresentado nos permite entender e escolher uma perspectiva que vá ao encontro às exigências atuais do processo de construção da qualidade pedagógica da escola pública brasileira (uma escola democrática, universal, pública e gratuita, obrigatória, laica e unitária). Além disso, permite a reflexão sobre o currículo escolar vinculado a um projeto político-pedagógico e destaca a função social da Educação Física no contexto da educação escolar.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), a perspectiva da Educação Física escolar que tem como objeto de estudo a aptidão física do ser humano, objetiva desenvolver a aptidão física dos indivíduos. Cabe ao aluno executar exercícios de atividades corporais em que possam atingir o máximo de rendimento de sua capacidade física. Os conteúdos de ensino são sistematizados na forma de técnicas (como o passe, o drible, os arremessos, etc.) e de táticas de alguns esportes. Esses esportes são, em geral, os mais conhecidos e com maior prestígio social, bem como a referência para o ensino é o esporte de alto rendimento. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

De acordo com o Coletivo de Autores (1992), esta perspectiva contribui historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, ou seja, mantendo a sociedade capitalista. Esta procura, através da educação, adaptar o ser humano à sociedade, alienando-se da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma.

Em relação à perspectiva da cultura corporal, a dinâmica curricular no âmbito da Educação Física possui características diferenciadas da perspectiva do

desenvolvimento da aptidão física. Ela desenvolve uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o ser humano tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas na forma de atividades corporais: jogos, danças, lutas, esporte e ginástica, realidades vividas pelo homem historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. Conforme o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física:

[...] é uma disciplina escolar que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada na forma de temas ou formas de atividades, particularmente corporais, [...] jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. (p. 61-62).

O Coletivo de Autores (1992), trata de uma pedagogia emergente, tratando da educação a partir de determinados interesses de classes, que é chamada de crítico-superadora. Essa perspectiva tem algumas características específicas: “é diagnóstica, judicativa e teleológica” (SOUZA, 1987, p. 178-183 apud COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 27).

A Educação Física é definida como uma prática pedagógica responsável pela tematização de um patrimônio cultural da humanidade denominado “cultura corporal”. Trata-se de uma disciplina curricular que, como as demais, articula-se e dá vida a um dado projeto político pedagógico.

Para o Coletivo de Autores (1992), um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque intervém em uma determinada direção e é pedagógica porque realiza uma reflexão sobre a ação do homem na realidade e explica suas determinações (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Neste sentido, cabe a todo educador definir o seu projeto político-pedagógico, porque essa definição irá orientar a sua prática pedagógica em sala de aula, ou seja, desde a relação que estabelece com seus alunos, o conteúdo selecionado para ensinar e como ele trata científica e metodologicamente, assim como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos (COLETIVO DE AUTORES, 1992). É necessário que todo o educador tenha bem claro: “qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais valores, a ética e a moral que ele elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade?” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 27-28).

A abordagem crítico-superadora, que fundamenta uma proposta para o ensino da Educação Física, também apresenta uma determinada concepção de currículo (concepção de “currículo ampliado”). Para o Coletivo de Autores (1992), currículo significa corrida, caminhada, percurso. Isso remete que o currículo escolar representa um percurso do ser humano no seu processo de apreensão do conhecimento científico escolhido pela escola, ou seja, o seu projeto de escolarização.

Pode-se dizer, nesse sentido, que o objeto do currículo é a reflexão do aluno. A escola não desenvolve o conhecimento científico, ela se apropria dele, dando-lhe um tratamento metodológico que venha facilitar a apreensão pelo aluno. A escola desenvolve a reflexão do aluno sobre esse conhecimento, sua capacidade intelectual:

Nesse projeto a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 29).

O eixo curricular é a referência básica do currículo pois delimita o que a escola pretende explicar aos alunos e até onde vai a reflexão pedagógica. A partir deste eixo se delinea o quadro de disciplinas, componentes curriculares ou atividades curriculares. O ensino é, nessa perspectiva, compreendido como a “atividade docente que sistematiza as explicações pedagógicas a partir do desenvolvimento simultâneo de uma lógica de uma pedagogia e da apresentação de um conhecimento científico” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 29).

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo “a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 30). Isso demanda o desenvolvimento de uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, a partir da qual o aluno seja capaz de realizar outra leitura da realidade - uma leitura não fragmentada ou parcial e que tenha em consideração a contribuição de cada disciplina ou componente curricular para a explicação da realidade social e natural pelo aluno, mas uma visão de totalidade:

A visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade. Por esse motivo, nessa perspectiva curricular,

nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada. [...] Cada matéria ou disciplina na escola deve ser considerada como componente curricular, que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo (Línguas, Geografia, Matemática, História, Educação Física etc.). (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 18).

Nessa perspectiva, a Educação Física justifica-se na escola, em todos os níveis da Educação Básica, por tratar pedagogicamente de um conteúdo específico, a cultura corporal e a ausência deste conteúdo inviabiliza o desenvolvimento da visão de totalidade da realidade social pelos alunos. Além disso, a sua ausência dificulta o desenvolvimento dos sujeitos, tal como problematizado nas seções anteriores.

O Coletivo de Autores (1992) indicam que o trato com o conhecimento reflete sua direção epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino. Esses conteúdos emergem de (conteúdos) culturais universais, que devem ser apropriados pelos alunos. Para Libâneo (1985, p. 39 apud COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 32) “os conteúdos são realidades exteriores ao aluno que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários as realidades sociais”, tendo em vista que “não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social”. Essa explicação destaca um princípio curricular particularmente importante para o processo de seleção dos conteúdos de ensino nesta abordagem pedagógica da Educação Física: a **relevância social do conteúdo**. O conteúdo de ensino deve estar vinculado à explicação da realidade social e possibilitar a compreensão dos determinantes sociais-históricos do aluno, em especial, sua condição de classe social.

Ainda, deve estar vinculado à **contemporaneidade do conhecimento**: a seleção do conhecimento deve garantir o que mais moderno existe no mundo contemporâneo, estando o aluno informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica. Neste ponto tem-se ainda a ligação com os conhecimentos clássicos (aqueles que são essenciais e não perdem a sua contemporaneidade).

Entendendo o aluno como sujeito histórico, é preciso se ter competência para **adequar o conteúdo à sua capacidade cognitiva** e à sua prática social. Outro princípio curricular é o da **simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da**

realidade. Os conteúdos são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea, em oposição ao etapismo e à fragmentação do conhecimento:

[...] os conteúdos teriam que ser apresentados aos alunos a partir do princípio da simultaneidade, explicitando a relação que mantêm entre si para desenvolver a Compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 18).

O princípio curricular da **provisoriedade do conhecimento**, organiza e sistematiza os conteúdos de ensino, rompendo com a ideia de terminalidade. O conteúdo é apresentado ao aluno desenvolvendo a noção de historicidade, retrazendo-se a sua gênese, para que o aluno se perceba enquanto sujeito histórico.

O princípio do **confronto e da contraposição de saberes** consiste no compartilhamento de significados constituídos do pensamento do aluno através de diferentes referências: o conhecimento científico convertido em saber escolar deve ser confrontado com o senso comum como forma de ampliar as referências de pensamento do aluno sobre a prática social.

Sobre o conteúdo específico da Educação Física, a cultura corporal, Teixeira (2018) nos diz que a perspectiva crítico-superadora busca olhar partir da historicidade da atividade humana para contrapor-se ou superar as “tendências que se limitam a trabalhar o ensino restrito das habilidades motoras” (p. 24). Para o autor, os seres humanos não se movem ou se mexem, eles agem.

[...] O homem constrói e transforma o mundo a partir do trabalho. A categoria atividade humana, chamada categoria porque é uma explicação do que o homem faz, indica que o homem não se move, não se mexe a toa, não podemos falar do movimento do homem, isto é um equívoco porque *o homem não se mexe, ele “age”*. É diferente agir do que se mexer. “Atividade” e “movimento” são conceitos diferentes. Quando o homem tem que resolver um problema, ele tem que organizar todo um complexo de atividades para resolvê-lo. *As ações que ele realiza, e que podem ser vistas de fora, não podem ser reduzidas a simples repetição de movimentos de flexão, extensão, torção, abdução, e outras, porque a atividade humana é um complexo de ação, pensamento e emoção desencadeado por objetivos que não se colocam de fora* (ESCOBAR, 2009, p.128, apud TEIXEIRA, 2018, p. 25, grifos nosso).

Nesse sentido, compreendemos que a contribuição da Educação Física ao desenvolvimento das crianças está para além do desenvolvimento de habilidades motoras. O aspecto motor é uma das particularidades que constituem os conteúdos da cultura corporal, mas não o seu todo. Conforme Teixeira (2018), ao tomarmos como eixo do ensino o movimento (que conduz ao objetivo, no ensino, do desenvolvimento motor), confere-se centralidade “a algo que é apenas mais uma particularidade das atividades da Cultura Corporal” (p. 65). E, portanto, “Ao não

tratar as atividades da Cultura Corporal como os reais conteúdos, esta proposta se limita ao desenvolvimento restrito de suas consequências, destituindo a riqueza da produção cultural que o caracteriza como produção humana” (TEIXEIRA, 2018, p. 66). Em outras palavras, dá-se centralidade a um elemento particular das atividades da cultura corporal (a motricidade infantil) em detrimento da riqueza destas produções culturais como patrimônio histórico da humanidade (jogos, dança, ginástica, esporte, lutas).

4.3 DESCRIÇÃO DE UMA PROPOSTA

O artigo de autoria do professor Eduardo Jorge Souza da Silva (2005) tem por finalidade sistematizar os elementos de uma proposta de Educação Física, cujo foco seja a criança compreendida como sujeito inserido no mundo sócio histórico e cultural humano, a partir de pressupostos que, distanciando-se do “ecletismo teórico”, fundamentam o desafio de compreender e lidar com crianças de 0 a 6 anos em um enfoque sócio histórico com base em processos de desenvolvimento e aprendizagem, ligando-se ao seu comportamento lúdico (SILVA, 2005).

Para essa proposta, o autor usa uma trilha, um caminho em construção, buscando como referências os pressupostos de duas construções teóricas recentes, a primeira de caráter geral, funda-se na perspectiva da psicologia sócio histórica de corte vigotskiano e; a segunda referencia-se numa concepção para o ensino da Educação Física: a perspectiva da “cultura corporal”. Conforme Teixeira (2018, p. 49), cultura corporal:

É o conjunto de atividades humanas que surgem historicamente, a partir das relações sociais de trabalho; se efetivam por ações e operações que buscam satisfazer as necessidades humanas de primeira ordem ou a elas relacionadas, e que ao longo do desenvolvimento do gênero humano assumem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho, pois passam a se orientar por outros significados e sentidos que não estão necessariamente vinculados diretamente ao processo produtivo da vida humana. Buscam, na reprodução social, satisfazer outras necessidades humanas não menos importantes e que concorrem no processo de humanização do ser, em geral são valorizados em si mesmas.

A abordagem crítico-superadora destaca o papel da cultura e do contexto histórico na formação humana e, ao mesmo tempo, indica referências didático-metodológicas para a ação pedagógica, em que a Educação Física é compreendida como uma disciplina curricular e o seu objeto de estudo é a cultura corporal. A cultura corporal é um patrimônio da humanidade, social e historicamente construído,

composto por práticas corporais (os jogos, as brincadeiras, as danças, os esportes, a ginástica, as lutas e outros), e que, nessa proposta, é tratada pedagogicamente dentro da escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992). A função educativa e social da Educação Física torna-se consistente, na medida em que “orienta uma ação objetivada a ampliar a reflexão pedagógica da criança, contribuindo para que a organização do seu pensamento se constitua de forma cada vez mais complexa e desenvolvida” (SILVA, 2005, p. 129).

Os professores conhecem uma variedade de jogos e brincadeiras, mas precisam compreender os mecanismos psicológicos e as raízes socioculturais que estão inseridos por trás dessas brincadeiras e, assim, aprofundar uma maior compreensão sobre elas, permitindo que tenhamos as ferramentas teóricas para explicá-las; interferindo, portanto, com qualidade no sentido de ampliá-las, reforçá-las e avaliá-las, sendo esses princípios centrais de uma intervenção pedagógica de qualidade (SILVA, 2005). Portanto o papel do professor é crucial, para que haja a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

A criança, ao chegar à escola, não compreende porquê precisa afastar-se da sua casa, seu lar (primeiro ambiente estruturado que ela estabelece suas primeiras relações sociais e culturais) e ser colocada em um ambiente estranho – a escola. Nessa situação, ela quase sempre irá expressar essa incompreensão através do choro, mas, a partir da intervenção do adulto, ela vai construindo seu processo de adaptação ao novo ambiente, lançando mão de um mecanismo peculiar e cheio de possibilidades: ela brinca e joga (SILVA, 2005).

Para construir esse processo de compreensão, Silva (2005) buscou apoio em alguns autores que desenvolveram estudos que hoje são reconhecidos como clássicos no âmbito da psicologia histórico-cultural, em que eles tratam a relação entre cultura, desenvolvimento e aprendizagem no mundo do jogo e da brincadeira infantil. São eles: Vygotsky (1989) e Leontiev (1988) e Kramer (1997), Oliveira (a) (2002a), Oliveira (b) (1993) e Wajskop (1995)⁴.

⁴ VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ed. Ícone, 1988

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação & sociedade*, v. 18, n. 60, dez. 1997.

OLIVEIRA, Z. M. R. (a). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, M. K. (b). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1995.

Para as crianças, os desafios colocados no ambiente natural e social são vivenciados como uma totalidade, em que, subjetividade e objetividade, emoções e imaginação entrelaçam-se concretamente pela via do contato e das atividades corporais. Através dessa via é que ela experimenta, pega, corre, pula, dança, assume papéis sociais, estabelece os vínculos afetivos e também assimila e reconstrói seu ambiente sócio histórico para assim aprender e desenvolver-se (SILVA, 2005).

A partir dessas premissas, os jogos e brincadeiras são definidos como produção sociocultural, objeto de ensino e fator de desenvolvimento e aprendizagem. Num primeiro momento, o autor aborda que jogar e brincar pode ser compreendido como uma forma de estar e agir no mundo, que é expressa pela ação corporal e é perpassada por intencionalidades que trazem sentidos e significados vinculado ao contexto sócio cultural daqueles que a praticam. O jogar e o brincar, dentro da concepção de educação escolarizada de corte sócio histórico, são elaborações orientadas a suprir necessidades objetivas e subjetivas da criança, no seu processo de apropriação do mundo cultural e social humano (SILVA, 2005). Mas, o que é essa brincadeira? Para responder essa pergunta o autor busca apoio em Wajskop (1995, p. 28 apud SILVA, 2005, p. 130) para defini-la:

[...] a brincadeira é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura. A história na perspectiva sócio-histórica e antropológica, é um tipo de atividade cuja base genética é comum à arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana que se supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios.

As funções de criar e recriar imaginariamente a realidade é uma das chaves para a compreensão do papel pedagógico do jogo e das brincadeiras, cabendo ao professor a tarefa de possibilitar à criança a elaboração de mecanismos psicológicos de representação mental e de simbolização, ligadas ao mundo natural, cultural e social, assim como aos seus significados (SILVA, 2005). Isso permite à criança, conforme Silva (2005), entender gradativamente seu papel neste mundo, apropriando-se de sua dinâmica de seus valores e funcionalidade das regras constituídas. Sendo assim, a criança vai, intencional e amplamente, elaborar hipóteses que darão sentido a tudo que ela passa a descobrir.

O papel do professor, portanto, é relevante e eficaz para conduzir os processos que levarão a criança a descobrir-se, seja nas brincadeiras ou nas

atividades pedagógicas propostas, que passarão a dar sentido a tudo que ela passa a descobrir. A criança não se desenvolve sozinha, nessa fase ela precisa do adulto, para conduzi-la a esse novo universo que ela passa a descobrir, por isso friso novamente aqui, a importância do professor nessa fase do desenvolvimento.

Segundo Leontiev (1988, p. 135 apud SILVA, 2005, p. 131), o conteúdo, a dinâmica e a motivação da construção das atividades pela criança é que são os alvos fundamentais a serem analisados e avaliados pelo professor. Os seguintes aspectos podem ser o foco:

- 1) Como a criança atua em relação aos outros e aos objetos;
- 2) Como elabora estratégias de ação;
- 3) Como assimila e compreende os papéis e as funções sociais representados simbolicamente;
- 4) Como compreende as regras que regem suas ações e como e por que elas são construídas;
- 5) Como organiza e orienta suas ações corporais.

A construção desses movimentos de mudanças na estrutura psíquica infantil são, segundo Leontiev (1988, apud SILVA, 2005, p. 135) uma atividade psicológica complexa, interna ao indivíduo, cujos motivos estão fora dele, ou seja, são as relações socioculturais que “mobilizam na criança a necessidade de apropriar-se, compreender e interferir na complexidade e amplitude do mundo cultural e histórico já construído” (SILVA, 2005, p. 132).

Fundamentado em Vigostky (1989), Silva (2005) diz que no ambiente sociocultural os processos interpsicológicos (da dimensão externa e interativa entre sujeitos) podem trazer para níveis mais desenvolvidos e complexos os processos intrapsicológicos (da dimensão interna e pessoal), isto quer dizer: o indivíduo ganha força e (substância) à medida em que avança para fora, para o mundo social e histórico.

Esse lançar-se para o mundo social e histórico, mediado pelas atividades de jogar e brincar, constrói-se por meio de ações/situações imaginárias, do “faz de conta”; esses processos não devem ser confundidos com situações/ações aleatórias, destituídas de objetivos, de metas, ao contrário, são momentos ricos de intencionalidades (muitas vezes não muito claras) para a criança.

Silva (2005) nos apresenta uma proposta para a Educação Física na Educação Infantil, cujo foco é a criança, em que esta é vista como um sujeito inserido no mundo sócio histórico e cultural humano. Para tanto, o autor indica os

seguintes objetivos: temas gerais, conteúdos e procedimentos avaliativos como eixos básicos dessa proposta:

1) TEMAS GERAIS;

- Os jogos, as brincadeiras populares.
- As danças.
- A ginástica.
- A capoeira.

2) OBJETIVOS:

a) GERAL

- Organizar a capacidade de reflexão pedagógica da criança pautados na vivência e identificação dos conhecimentos da cultura corporal.

b) ESPECÍFICOS

- Proporcionar a criança uma vivência intencional e qualificada do universo cultural.
- Identificar os conhecimentos já adquiridos pela criança, com novas experiências.
- Explorar criticamente relação de valores, atitudes e as possibilidades da ação da criança.
- Propiciar diferentes situações didáticas que favoreçam a emergência do pensamento imaginário e do “faz de conta” no uso diversificado do espaço e dos materiais disponíveis.
- Organizar situações que permitam à criança utilizar diferentes objetos, conferindo-lhes diferentes significados simbólicos.

O autor propõe também princípios para a intervenção pedagógica, que sirvam de apoio ao professor o momento de refletir, selecionar, sistematizar e dosar no espaço-tempo escolar situações adequadas para organizar a capacidade de reflexão do aluno. Destacam-se os mais relevantes:

- Considerar a capacidade e a necessidade da criança de brincar, imaginando e representando corporalmente papéis como se fossem um adulto, outra criança, um boneco, um animal etc., a fim de reconhecer seus conhecimentos e sua vida valorizados no universo escolar.

- Organizar situações que permitam a criança utilizar diferentes objetos conferindo-lhe diferentes significados simbólicos.
- Propor situações desafiadoras dos limites da ação corporal que provisoriamente sejam demonstradas pelas crianças a fim de que, em um ambiente positivamente estruturado, elas sejam capazes de se reconhecer superando dificuldades, construindo novas alternativas e possibilidades de ação corporal.
- Trabalhar com a “construtividade” das prática da cultura corporal, respeitando as regras, definições, acordos e/ou soluções do contexto, ou reconstruí-los sempre dialogicamente com as crianças.

Mas, para isso, o professor precisa estar atento às atividades propostas:

- Mobilizar as crianças para níveis mais ampliados de aprendizagem e desenvolvimento;
- Valorizar e destacar o que as crianças já sabem sobre os temas da cultura corporal;
- Propiciar momentos de trabalho individual e coletivo com grandes e pequenos grupos, mesclando mais experientes com menos experientes (adultos e crianças).

Sobre os conteúdos de ensino, Silva (2005) destaca que os temas e os conteúdos devem relacionar-se aos conhecimentos (enraizados) na memória lúdica da criança, os seus interesses e suas possibilidades – parte-se da memória lúdica da criança e vai-se além, considerando o patrimônio social e historicamente produzido da cultura corporal.

Os quadros abaixo, apresentados por Silva (2005), são importantes referenciais que devem ser reorganizados à luz de cada realidade. As atividades devem ser dosadas e sequenciadas, a partir dos limites, possibilidades e interesses dos alunos e do professor. A construção do quadro abaixo foi trabalhado com as referências indicadas na obra Metodologia do Ensino do Ensino de Educação Física (1992).

(a) Danças:

Figura 2: Danças

Temas	Conteúdos que impliquem ...	Atividades que explorem...
<i>As danças como expressão cultural e pessoal</i>	<ul style="list-style-type: none"> - O reconhecimento e expressão de si mesmo, de estados afetivos e possibilidades pessoais de ação. - Dançar em ritmos com diversas cadências e com diferentes músicas. - A expressão e identificação das esferas religiosas de caráter étnico. - A vivência sensível das diversas expressões do calendário cultural. - Identificar e vivenciar noções de espaço-tempo com ritmos musicais. - A expressão corporal através de cantigas de roda da tradição oral. - A vivência de situações e papéis imaginários representados nos conteúdos de diferentes músicas. 	<p>Danças étnicas e dos diversos ciclos festivos: caboclinhos; Frevo; bumba-meu-boi; maracatu; afoxé, quadrilhas; forró; maculelê; danças e músicas de domínio público e de caráter popular.</p>

Fonte: Silva (2005).

(b) Capoeira

Figura 3: Capoeira

Temas	Conteúdos: que impliquem ...	Atividades que explorem...
<i>A capoeira como prática corporal e cultural.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - O reconhecimento das possibilidades pessoais de ação corporal. - A exploração das relações entre a música e os movimentos. - A exploração rítmica dos diversos instrumentos. - A aproximação aos seus aspectos sociais e históricos. - O reconhecimento do significado simbólico dos rituais e dos instrumentos da roda de capoeira. 	<p>A capoeira como dança, como luta e como jogo. A identificação de seus significados históricos e culturais. Identificação das raízes étnicas. Exploração dos sentidos atribuídos ao universo da capoeira. Os significados simbólicos e religiosos da capoeira.</p>

Fonte: Silva (2005).

(c) Ginástica

Figura 4: Ginástica

Temas	Conteúdos: que impliquem ...	Atividades que explorem...
<i>A ginástica como prática pessoal e coletiva.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - O reconhecimento das próprias possibilidades de ação corporal. - A exploração dos desafios que o ambiente natural e social proporcionam. - A exploração de materiais formais e alternativos. - Relações sociais: responsabilizar-se pela própria segurança e a dos colegas,... Identificação e verbalização de sensações afetivas/cinestésicas; sentido de convivência social com suas regras e com os valores que estas envolvem. - Vivenciar formas combinadas de diferentes movimentos ginásticos. 	<p>Ações corporais básicas na ginástica. Saltos livres em diversos níveis e eixos corporais. Equilíbrios em diversos planos. Rolamentos. Giros. Balançar com diversos materiais. Formas mais complexas combinando os movimentos básicos.</p>

Fonte: Silva (2005)

(d) Jogos e brincadeiras

Figura 5: Jogos e brincadeiras

Temas	Conteúdos: que impliquem ...	Atividades que explorem...
<i>Os jogos e brincadeiras: o resgate da cultura e da memória lúdica da cidade– comunidade</i>	<ul style="list-style-type: none"> - A identificação das propriedades externas dos materiais/ objetos usados para brincar/jogar. - Inter-relações com outras matérias do currículo; Relações sociais : criança/criança, criança/família, criança/professor. - O sentido de convivência social, com suas regras e os valores. - A identificação/superação de formas de discriminação social: gênero, etnia, de desempenho físico e/ou psicológico etc. - A vivência pessoal e coletiva de situações e papéis imaginários. - A exploração autônoma do ambiente natural e social. - Na construção dos próprios brinquedos com materiais reutilizáveis. - Brincadeiras marcadas por músicas e outros ritmos sonoros. 	<p>Jogos com bola. Jogos/brincadeiras de: pega-pega, esconde-esconde, queimado, cabra-cega, amarelinha; bola de gude, boca de forno, dono da rua, passar anel. Brincadeiras com cordas. Brincadeiras de roda com músicas de domínio popular: construção de: pipas, pião, cata-ventos, peteca, bolas de meia, Jogos de tabuleiro. Brincadeiras de representação de papéis.</p>

Fonte: Silva: (2005)

CONCLUSÕES

Neste trabalho, tratei da Educação Física na Educação Infantil a partir das referências da psicologia histórico-cultural, da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora da Educação Física. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as contribuições dessas referências teóricas para a Educação Física na Educação Infantil.

Nosso problema de pesquisa foi: quais as contribuições da psicologia histórico-cultural, da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora para a Educação Física na Educação Infantil? As considerações a seguir buscam responder ao problema da pesquisa, bem como ao objetivo geral e aos objetivos específicos.

Segundo Pasqualini (2013), o problema do desenvolvimento infantil coloca em questão a relação entre a psicologia e a pedagogia, em que as duas estão relacionadas, ou seja “o objeto de uma é a condição para a outra”. Neste sentido, o desenvolvimento psíquico infantil está vinculado ao processo educativo.

A psicologia tem fundamental importância para a educação, porque ela compreende o sujeito da educação: quem é a criança, como ela se desenvolve, como aprende e como ela se relaciona com o mundo em cada fase do seu desenvolvimento. A pedagogia, por sua vez, interage com a psicologia, na medida em que o desenvolvimento se produz como resultado dos processos educativos. E este é um conteúdo fundamental para a atuação dos professores, que precisa estar presente na sua formação.

No decorrer desse trabalho de pesquisa, analisamos a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento infantil. Consideramos que essa perspectiva contribui para compreender e situar o papel da escola, do professor e dos conteúdos da cultura corporal no processo formativo do desenvolvido na Educação Infantil.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento psíquico está caracterizado por mudanças qualitativas na qualidade da relação criança-mundo. O ser humano não está pronto à partir do aparato biológico ou da genética: esse irá se desenvolver na interação com a sociedade, com o mundo. Assim, o que determina as transformações qualitativas do ser humano e os períodos do desenvolvimento psíquico não é a natureza, mas sim a vida em sociedade. Nesse

sentido, o desenvolvimento da criança depende da qualidade dessa interação e das mediações que a criança acessa nessa interação, e a escola é uma das instâncias que promovem o desenvolvimento, porque qualificam a relação da criança com o mundo.

A criança não nasce sabendo caminhar, falar... necessita do adulto e do acesso à cultura para ir avançando em cada fase do seu desenvolvimento. Se deixarmos uma criança sozinha no seu ambiente, ela não sobrevive, pois seu desenvolvimento será negado, já que quando nasce, ainda não é capaz de realizar de forma independente essa interação – ela necessita da mediação do adulto.

Nós adultos (professores) não podemos de forma alguma deixar, às crianças, serem roubadas da sua possibilidade de desenvolvimento: somos nós que devemos garantir o direito ao acesso do que mais rico a humanidade produziu ao longo do processo histórico-cultural. Não basta introduzir brincadeiras, mas é necessário, também, fornecer todo o aparato para que o faz de conta e as atividades lúdicas promovam uma complexidade ampla de relação com mundo para a criança, em que ela passa, através das brincadeiras, a apreender essa complexidade. E aqui se inclui a Educação Infantil.

A partir dessa interação adulto-criança, o brincar e o faz de conta, e demais atividades pedagógicas fazem com que o professor intervenha e introduza ela ao mundo real. E o melhor ambiente para produzir esse desenvolvimento na criança é o ambiente da escola, aquele em que se combinam atividades estruturadas e atividades em que ela brinca livremente (conforme Arce (2013)).

O professor deve propiciar as oportunidades de aprendizagens, através de planejamentos constantes e avaliações do desenvolvimento das crianças, deve trabalhar relacionando o cotidiano com os conceitos presentes nos conteúdos a serem trabalhados, ou seja, os científicos. As atividades estruturadas são a materialização das áreas de conhecimentos. O ensino na Educação Infantil é o momento em que o professor leva a criança, a formar conceitos e confrontar conhecimentos, ensinando-a deliberadamente e intencionalmente; objetivando que a criança forme conceitos e confronte conhecimentos. Para tanto, o professor precisa ter um planejamento cuidadoso e amplo, mas dentro das possibilidades de cada criança.

Na Educação Infantil o professor tem papel fundamental, pois é ele quem propiciará e motivará a criança, partindo do desenvolvimento sócio-histórico-cultural.

Pois só dessa forma é que ela conseguirá criar estruturas que a levarão a construir pontes entre o que ela já sabe e o que ainda não sabe. E estar envolvido com a criança o tempo todo é tarefa fundamental do professor, pois usando o conhecimento cotidiano dela, mais o que ele adulto (professor) transmite, introduzindo o patrimônio sociocultural rico e cheio de possibilidades, este fará com que ela comece a ter, mesmo que ainda criança, uma visão ampla do mundo a sua volta.

Friso novamente o papel essencial do (adulto) professor na Educação Infantil, para que, transmitindo todo esse conhecimento de patrimônio-sócio-cultural, ela não venha a tornar-se um adulto limitado, “robotizado”, mas que desfrute de todo esse conhecimento amplo e sociocultural, que compreenda e aja na realidade de forma consciente e ativa (em uma perspectiva crítica e superadora).

A criança por não ser unicamente biológico (é, também um ser social), depende do adulto, do acesso ao mundo da cultura e das relações que estabelece na sociedade para o seu desenvolvimento. E é aí que entra o papel da escola e do professor, pois é neles que ela encontrará a referência para o seu desenvolvimento, visto que eles medeiam a sua ligação com o mundo ao seu redor.

O ambiente escolar passa a ser o alicerce para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, juntamente com as experiências já adquiridas no ambiente familiar. Conforme Arce (2013), cabe ao professor equilibrar as atividades estruturadas, juntamente com a realização de atividades abertas, em que a criança brinca livremente e faz o que deseja fazer. Nesse momento, o professor precisa estar atento ao comportamento da criança, como ela age e como brinca com seus pares, para que, a partir, daí ele possa desenvolver atividades planejadas e estruturadas, adquirindo uma interação com elas para poder desafiá-las e envolvê-las, construindo um ambiente que transmita segurança e confiança.

Conforme as contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, o papel do professor e do seu trabalho na escola não é o de acompanhar o desenvolvimento da criança (como se esse fosse natural), mas de potencializá-lo mediante a atividade pedagógica. Para a Educação Física, isso significa que as aulas livres com exploração de materiais e de espaços diversos como o parquinho não são as melhores estratégias para a Educação Infantil. O professor deve, a partir dos conteúdos da cultura corporal e da prática social da criança, estruturar e planejar as suas experiências.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), na abordagem crítico-superadora, as aulas de Educação Física na escola visam o ensino sistematizado das atividades da Cultura Corporal – em que elas terão a finalidade de ação e apropriação do conhecimento em suas múltiplas dimensões (para além do componente motor). Partindo dessa perspectiva, as aulas de Educação Física não são meios para o desenvolvimento para outras áreas do conhecimento específico – elas tratam de um conhecimento específico, relativo à cultura corporal.

O professor não pode apenas acompanhar a criança, no seu desenvolvimento, mas, sim, promover de várias formas esse desenvolvimento. Ele não pode, de maneira nenhuma, negar à criança as práticas da Cultura Corporal não intervindo ou direcionando as brincadeiras, mas, sim, despertar a criança para o mundo à sua volta. O que para a criança pode ser uma simples brincadeira, para o professor atento, que planeja as atividades, é a aprendizagem e o desenvolvimento da criança que estão em movimento.

A Educação Física na Educação Infantil vai além da repetição dos movimentos, dos circuitos, das atividades referentes a habilidades motoras e das atividades ao ar livre. O professor da Educação Física exerce um papel fundamental no aprendizado e desenvolvimento da criança, pois ele interage com ela, amplia e enriquece de forma sistematizada as relações que está estabelecendo consigo, com o outros e com os objetos, objetivando assim torná-la um ser capaz de realizar sozinha aquilo que ainda não consegue, desfazendo a ideia de que há um desenvolvimento natural da criança. E, através do brincar e da brincadeira, dos conteúdos da cultura corporal, a criança vai apropriando-se da realidade social. Ela aprende a resolver conflitos, hipóteses de conhecimentos e, ao mesmo tempo, desenvolve a capacidade de compreender pontos de vistas diferentes e desenvolve o autodomínio da conduta. É através do brincar e da brincadeira que a criança entra no mundo adulto e compreende-o.

Para tanto, a partir da perspectiva crítico-superadora da Educação Física, é possível pensar o trabalho com os conteúdos da cultura corporal para além do desenvolvimento da motricidade infantil (desenvolvimento motor). Segundo Teixeira (2018) a partir da opção de colocar o movimento como eixo do ensino, são promovidas ao status de objetivos e conteúdos questões que são consequências do acesso às atividades da Cultura Corporal, promovendo assim uma inversão, colocando os conteúdos da Educação Física (ginástica, jogos, esporte, dança, etc.)

como meio para o desenvolvimento da motricidade infantil. Esta inversão de prioridades se dá com a adoção do movimento como eixo de ensino, colocando a centralidade de ensino em algo que é apenas mais uma particularidade (um aspecto) das atividades da Cultura Corporal – que são mais ricas em termos de conteúdo quando olhamos também para os seus componentes socioculturais.

A cultura corporal é composta pelo que chamamos de acervo cultural, portanto as aulas de Educação Física na Educação Infantil na escola têm como tarefa o ensino sistematizado das atividades de cultura corporal na sua riqueza de possibilidades. Ao trabalhar, por exemplo, com a Amarelinha, o professor (de Educação Física), deve empenhar-se em possibilitar que a criança se aproprie das diferentes possibilidades do jogo, assim como entender a importância de jogar para sua vida. A Amarelinha é mais complexa que a habilidade motora de saltar. E a Educação Física pode e deve levar para a escola essa complexidade.

Partindo das três teorias analisadas, concluo que: por defender que a criança não é um ser eminentemente biológico, capaz de desenvolver-se sozinha, dependendo sim do adulto e/ou (professor), e que ela precisa apropriar-se do mundo, é que defendo a importância do professor de Educação Física na Educação Infantil. Pois ele, através do seu conhecimento, e de posse de instrumentos como as teorias dessa pesquisa, terá essa visão de que é preciso ir além de um simples jogo ou faz de conta ou da ida ao parquinho. Ele deve saber aplicar o conhecimento, usando esses momentos, para introduzir o patrimônio histórico-cultural (a cultura corporal).

Entendo que uma demanda colocada a partir dessa pesquisa é que essas três teorias sejam introduzidas na formação inicial dos professores. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos diz que a Educação Física é componente curricular obrigatório para a Educação Básica, que abrange a Educação Infantil, não existe uma lei ou parecer que assegure que seja introduzido um professor de Educação Física na Educação Infantil, nas redes municipais e estaduais de ensino do País. Então é necessário sim, que pelo menos seja introduzidas essas três teorias na formação inicial dos professores, já que serão eles que desenvolverão esse papel, até que se tenha um professor da Educação Física, na Educação Infantil. Partindo assim da conscientização de que o professor não é apenas o mediador, o cuidador, mas sim aquele que conduzirá junto com a criança, todo esse processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

E essas três teorias ampliam essa complexidade num geral, quando nos diz, que a criança não nasce pronta, ela necessita do adulto (professor), que é preciso ir além dos movimentos, mas objetivá-los, direcioná-los e incluí-los, nas brincadeiras, porque todo esse patrimônio-histórico-cultural ajudará na formação de crianças com valores capazes de não apenas movimentar-se, mas também, através das danças e jogos (etc.), apropriar-se de um mundo cheio de possibilidades e descobertas.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a Educação Infantil? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9695/7083>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5**, de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>>. Acesso em: 01 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Dúvidas mais frequentes sobre Educação infantil**. Brasília, jan. 2013. Disponível em: <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>. Acesso em: 03 dez. 2018.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Ominilateral. In: CALDEART, Roseli Salette et al (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

SILVA, Eduardo Jorge da. A Educação Física como componente curricular na Educação Infantil: elementos para uma proposta de ensino. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 127-142, mai. 2005.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.2, p. 6-12, 1996.

TEIXEIRA, David Romão. **Educação Física na pré-escola: contribuições da abordagem crítico-superadora**. 156 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

DEMerval, Saviani. Pedagogia Histórico-Crítica. p.11, cáp 1.

