

# ENSINO & PESQUISA

ISSN 2359-4381

## **A Educação Física com a Educação Infantil: experiências formativas no estágio supervisionado**

Bianca Andreatta Scottá<sup>1</sup>, Bethânia Alves C. Zandomínegue<sup>2</sup>, André da Silva Mello<sup>3</sup>

### **Resumo:**

Analisa uma experiência formativa mediada pelo estágio supervisionado da Educação Física com a Educação Infantil, que procurou construir ações colaborativas com foco na valorização das agências e do protagonismo das crianças. Utiliza a pesquisa-ação colaborativa como método. Os dados foram produzidos em uma instituição de ensino infantil do município de São Gabriel da Palha/ES durante cinco meses. Participaram deste estudo dois estagiários, a professora pesquisadora, a diretora da instituição, a professora de projetos culturais e 16 (dezesesseis) crianças de quatro a cinco anos de idade. Os resultados apontam para uma dimensão formativa de sensibilização do olhar dos diferentes sujeitos para as produções culturais das crianças e para os desafios para a efetivação do trabalho colaborativo. As ações manifestadas pelas crianças repercutiram na valorização da Educação Física como área de conhecimento presente no cotidiano compartilhado.

**Palavras-chave:** Educação Física, Educação Infantil, Prática Pedagógica, Pesquisa-Ação Colaborativa.

### **Physical Education with Early Childhood Education: formative experiences in the supervised internship**

### **Abstract:**

It analyzes a formative experience mediated by the supervised internship of Physical Education with Early Childhood Education that sought to build collaborative actions focused on valuing agencies and children's protagonism. Collaborative Action Research is used as a method. The data were produced in an institution in the city of São Gabriel da Palha/ES for five months. Two interns, the research teacher, the director of the institution, the teacher of cultural projects, and 16 children aged four to five participated in this study. The results point to a formative dimension of sensitization of the look of different subjects to the cultural productions of children and the challenges for the realization of collaborative work. The actions expressed by the children had repercussions on the valorization of Physical Education as an area of knowledge present in the shared daily life.

**Keywords:** Physical Education, Child education, Pedagogical Practice, Collaborative Action Research.

### **Introdução**

A Educação Infantil (EI) vem passando por constantes mudanças desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996, que a institui como primeira etapa da Educação Básica no Brasil. As mudanças estão relacionadas à criação de

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação Física. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: prof.biancascotta@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação Física. Universidade Federal de Goiás. E-mail: bethania.costa@ufg.br

<sup>3</sup> Doutor em Educação Física. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: andremellovix@gmail.com

normativas que buscam orientar as práticas direcionadas às crianças de zero a cinco anos de idade, às novas concepções de infância e à entrada de profissionais de diferentes áreas de conhecimentos nas instituições de EI (CÔCO, 2015).

Destacamos, como exemplo, a presença da Educação Física (EF) na EI, que tem se ampliado de maneira gradativa em diversos Estados brasileiros (MARTINS, 2018). No Espírito Santo, pesquisadores como Klippel (2013), Côco (2015) e Martins (2018) apontam que a expansão do profissional de EF na EI pode ter se intensificada com a promulgação da Lei do Piso Salarial Profissional (Lei nº 11.738/2008)<sup>4</sup>. Outros pesquisadores do campo justificam a presença da EF na EI devido à centralidade do corpo, do movimento, dos jogos e das brincadeiras para a pequena infância e aos principais documentos que norteiam a EI no Brasil<sup>5</sup>, que preveem a articulação entre diferentes linguagens e áreas do conhecimento (ROCHA, 2011; MELLO *et al.*, 2016). Sayão (2002) já alertava para a presença do professor de EF no universo da EI, justificada pela possibilidade de implementação de trabalhos articulados e colaborativos entre diferentes áreas e sujeitos.

Sobre a ampliação da inserção da EF na EI, Mello *et al.* (2020, p. 327) destacam que a “[...] expansão, por si só, não garante a consolidação de uma prática pedagógica da Educação Física articulada à lógica curricular da Educação Infantil e às singularidades das crianças pequenas”. Para os autores, perspectivas psicomotoras e desenvolvimentistas ainda têm se constituído como referências predominantes desse componente curricular, de modo que o corpo e o movimento assumem um caráter funcionalista. Quando ancoradas no viés maturacional de desenvolvimento, as práticas pedagógicas da EF não dão visibilidade às experiências culturais de movimento das crianças. Contrária a essa lógica, a inserção da EF na EI pode se concretizar pela valorização das crianças como sujeitos históricos, socialmente referenciados e agentes do seu próprio desenvolvimento, de modo a superar modelos que as concebem sob um olhar padronizante e universal.

A dinâmica curricular da EI se constitui a partir de diferentes áreas do conhecimento, de campos de experiências e de sujeitos com formações distintas, que interagem por meio das linguagens e projetos pedagógicos empreendidos nos cotidianos das instituições (BRASIL, 2009, 2018). Contudo, no contexto de realização desta pesquisa, o município de São Gabriel da Palha/ES, não há professor com formação específica em EF inserido na EI. As atividades

---

<sup>4</sup> A Lei nº 11.738/2008 assegura que um terço da carga horária semanal dos professores regentes seja direcionado a atividades extraclasse, planejamentos e avaliação das ações. Muitos gestores têm optado pela inserção da Educação Física e das Artes no currículo da Educação Infantil (MARTINS, 2018).

<sup>5</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (BRASIL, 2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013); Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

relacionadas à cultura corporal de movimento estão a cargo de outros profissionais, como o/a professor/a de projetos, responsável por promover vivências com diferentes linguagens, como a corporal e a artística. Ao assumirmos a docência do estágio supervisionado da EF na EI em uma instituição de ensino superior do referido município, vimos a necessidade de estreitar maior relação entre essa área de formação e esse campo de atuação profissional.

Nesse sentido, este estudo objetiva analisar uma experiência formativa mediada pelo estágio supervisionado da EF com a EI que procurou construir práticas pedagógicas com ênfase na participação das crianças e em ações colaborativas com outras áreas de conhecimento e profissionais presentes naquele contexto. Para tanto, empreendemos uma pesquisa-ação colaborativa (IBIAPINA, 2008) a partir da atuação de acadêmicos da disciplina de Estágio Supervisionado. O foco de nossas mediações se estabeleceu com base em uma perspectiva que compreende a criança como protagonista e produtora de cultura (SARMENTO, 2013) e em um ideal de formação estabelecido por meio de diálogos com diferentes campos e sujeitos.

## **Metodologia**

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação colaborativa desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), que atende crianças de zero a cinco anos de idade. Articulamos duas dimensões indissociáveis a esse método, a produção de conhecimentos e a formação de professores, considerando tratar-se de uma experiência desenvolvida com estudantes de EF, em uma instituição de EI. De acordo com Ibiapina (2008), pesquisadores e profissionais que atuam no contexto investigado participam como construtores de práticas baseadas nos princípios da reflexão, ação e nova ação de conceitos e dinâmicas de ensino.

Esse tipo de método pressupõe a transformação da realidade de um determinado contexto, sendo que esta não é dada *a priori*, mas se estabelece através de processos de negociação com os diferentes sujeitos. No caso desta pesquisa, buscamos inserir a EF por meio de ações colaborativas desenvolvidas com acadêmicos em formação inicial e que foram introduzidos em uma instituição que ainda não possui essa área do conhecimento em seu cotidiano. A partir disso, procuramos fomentar possibilidades de articulação curricular com outras áreas do conhecimento e linguagens e, ainda, sensibilizar os sujeitos para o reconhecimento e a valorização do protagonismo das crianças nas práticas.

Iniciamos nossa aproximação ao cotidiano do CMEI como professora pesquisadora e com os estudantes de EF que cursavam a disciplina Estágio Supervisionado, por nós ministrada.

Desse modo, participaram deste estudo<sup>6</sup> dois estagiários, a professora pesquisadora, a diretora, a professora de projetos culturais e 16 (dezesesseis) crianças com faixa etária de quatro a cinco anos de idade, pertencentes à turma de pré-escola II. Permanecemos durante cinco meses (agosto a dezembro de 2019) na instituição. As observações e mediações ocorreram uma vez por semana, no período matutino, nos espaços/tempos destinados ao movimento, conduzidos por uma professora de projetos culturais, formada em Pedagogia. Totalizamos 15 (quinze) encontros (dois para as observações, outros dois para reuniões com a equipe pedagógica e onze para as mediações com as crianças). Na ocasião de realização desta pesquisa, fomos interpelados pela pandemia causada pela Covid-19, o que interferiu sobremaneira na organização previamente realizada para o estudo<sup>7</sup> e no período de permanência no campo.

Para a produção dos dados, destacamos a observação participante sistematizada em diário de campo. Nesse processo, direcionamos uma atenção especial às práticas desenvolvidas com as crianças e às tentativas de aproximação aos docentes da instituição.

### **Concepção de infância: um olhar atento às produções infantis**

Antes de nos inserirmos no contexto com os estagiários, problematizamos, por meio de reuniões e grupos de estudos, as questões relacionadas ao trabalho pedagógico da EF na EI. Esses encontros formativos ocorreram durante os meses de maio, junho e julho de 2019. Discutimos com os estudantes acerca das concepções de infância, de criança e de currículo na EI, subsidiados pelos pressupostos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2013; CORSARO, 2011). Com base nesse referencial teórico, a materialização de práticas pedagógicas com crianças deve se constituir na relação participativa com elas e os demais praticantes do cotidiano. Esse ideal formativo resultou no modo como os infantis foram percebidos e valorizados nas mediações conduzidas pelos estagiários de EF e no esforço que mantivemos para implementar ações colaborativas com os outros sujeitos escolares.

Conceber as crianças como atores sociais e sem abrir mão dos seus direitos de proteção e de provisão pressupõe considerar que elas produzem cultura e ressignificam o ambiente a fim de fazer valer seus interesses e necessidades. A concepção de infância preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 86) contribui para a superação de modelos assistencialistas e escolarizantes, ainda presentes na EI, ao assumir que

---

<sup>6</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos do Centro Universitário Católico de Vitória/ES, sob parecer substanciado nº 3.481.612.

<sup>7</sup> Mesmo a pandemia tendo seu início em março de 2020, nossa perspectiva era prosseguir com o estágio supervisionado no ano de 2021, ainda que as experiências pedagógicas fossem realizadas com outro grupo de crianças.

“[...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades”.

Essa perspectiva é ratificada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que rege a Educação Básica no Brasil. A BNCC afirma que a criança, na EI, deve ser concebida como ser que “[...] observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2018, p. 38).

Contudo, esse olhar atento para as produções e as manifestações das crianças nas mediações realizadas pelos estagiários não aconteceu de maneira imediata. Foi necessário que continuássemos a realizar os encontros e os grupos de estudos para que juntos (professora pesquisadora e acadêmicos) pudéssemos refletir sobre as práticas formativas e identificar maneiras de valorizar a participação dos infantis.

De acordo com Ibiapina (2008, p. 9), a pesquisa-ação colaborativa pressupõe uma espiral de planejamento que leva em consideração a “ação – observação – reflexão – nova ação”, constituindo-se como um processo formativo para todos os participantes. Nesse sentido, consideramos os encontros e grupos de estudos como momentos de trocas de experiências e canais de formação e autoformação para os envolvidos no processo.

### **O protagonismo e as agências das crianças como pressupostos de formação e condução do trabalho pedagógico na Educação Infantil**

Inspirados em Alves (2003), vimos a necessidade de virar de ponta cabeça<sup>8</sup>, ou seja, buscar outras lógicas para a compreensão dos fenômenos no cotidiano compartilhado. Assim, valorizamos cada experiência trazida pelos acadêmicos como importantes canais para conduzi-los (e com eles nos conduzir), no percurso formativo, à condição de reconhecer e de valorizar o protagonismo e as agências<sup>9</sup> das crianças como ideal de formação docente. Ao virarmos de ponta cabeça, assumimo-nos como aqueles que propõem, sem nos dispensarmos da função de mediador do conhecimento, observando, ouvindo, interpretando e deixando o educando agir. Nesse sentido, as falas e as manifestações corporais dos infantis se constituíram como pilares

---

<sup>8</sup> Para Alves (2003), virar de ponta-cabeça está relacionado a uma subversão de teorias consideradas como verdades. O que se pretende nesse movimento é que as múltiplas fontes sejam compreendidas como hipóteses que não se tencionam confirmar, uma vez que o cotidiano se reinventa a cada ação.

<sup>9</sup> Para Sarmento (2013), a agência das crianças está relacionada às diferentes maneiras com que elas lidam com a elaboração de suas culturas, sendo sujeitos competentes e capazes de formular interpretações da sociedade, dos outros, de si próprias, da natureza, dos pensamentos e dos seus sentimentos.

da prática pedagógica conduzida com eles, como mostra esse trecho do diário de campo do estagiário F, com registros das falas das crianças:

*Antes mesmo de falarmos o que iríamos realizar, as crianças nos encheram de perguntas: “Vocês são professores de brincadeiras?”; “Isso na sua blusa é uma pessoa jogando Boliche?”; “Quando vamos poder jogar?”; “Vocês vão trazer bola para a escola?”. “Eu gosto de jogar Boliche, mas é muito difícil, eu acho que é um jogo de adulto, porque criança não pode jogar, a bola é pesada”. [...] Foi por meio dessas questões e das ações manifestadas nas observações que fizemos das crianças que selecionamos a temática para nossas mediações (DIÁRIO DE CAMPO, 29/08/2019, fala do estagiário F).*

Nos encontros que destinamos às observações dos estagiários, as crianças demonstraram o desejo ou a necessidade de correr, de pular e de brincar. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, a principal função da professora de projetos culturais é criar um espaço/tempo para que os pequenos vivenciem as linguagens artística e corporal. Para isso, a professora pode promover atividades que favoreçam as produções culturais infantis por meio do corpo e do movimento. Entretanto, talvez em decorrência da sua formação em pedagogia, percebemos que a professora de projetos privilegiava trabalhos artísticos, como desenho, filmes, pintura, música e teatro. Essas atividades eram realizadas, basicamente, dentro da sala de aula. Outro motivo da ausência de práticas corporais pode ser evidenciado na fala da docente, que aponta para a falta de espaço físico, conforme podemos observar no registro feito em nosso diário de campo:

*Normalmente, nós realizamos as aulas aqui na sala mesmo, porque o parquinho está sempre cheio e fica ruim dividi-lo quando tem outra turma lá. Nós só conseguimos usá-lo quando alguma professora desiste de ir. Por isso, eu fico sem espaço para fazer certas brincadeiras [...] e incluo, no meu planejamento, a música, o teatro e a pintura, que as crianças adoram (DIÁRIO DE CAMPO, 05/09/2019, fala da professora de projetos culturais).*

Considerando as reações e as manifestações das crianças mediante as atividades conduzidas pela professora de projetos culturais, buscamos interpretar suas “falas em ato” (CERTEAU, 2014) de modo que pudéssemos captar seus interesses para produzir um planejamento pedagógico para e com elas, com base no que expressavam nos momentos das brincadeiras. Para Finco e Oliveira (2011), as crianças pequenas encontram brechas entre os tempos e espaços cotidianos para manifestar suas intenções e espontaneidade. Essas intenções, por sua vez, problematizam e questionam os modelos centrados no adulto, que invisibilizam suas agências e o seu protagonismo. Os registros extraídos dos diários de campo dos estagiários J e F evidenciam algumas tentativas das crianças de habitar, a partir de atividades, as brechas

deixadas pelos adultos dentro de um ambiente estruturado. Suas falas denotam seus interesses pela brincadeira e pelo movimento, como demonstram as seguintes passagens:

*As crianças expressavam certa inquietude em estar naquele espaço pequeno de sala de aula e, por diversos momentos, vinham nos questionar quando iniciáramos as atividades e as brincadeiras de correr. As atividades mediadas pela professora de projetos duravam aproximadamente 15 minutos. Em seguida, as crianças começavam a correr e saltar entre as mesas e cadeiras dentro da sala (DIÁRIO DE CAMPO, 05/09/2019, fala do estagiário J).*

*Uma coisa que percebi nas observações foi a necessidade das crianças de extravasar os limites da sala de aula, de brincar no pátio, correr, jogar, saltar etc. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/09/2019, fala do estagiário F).*

Para Abramowicz (2011, p. 24), quando pesquisamos crianças, não precisamos “[...] fazer esforços imensos de interpretação, buscando sentidos ocultos ou desvelamentos surpreendentes, o que vale é a inversão” – ou seja, o esforço de inverter os papéis e de desvincular a ideia de que o adulto é o único que possui conhecimentos para serem socializados naquele contexto. Segundo Sarmiento e Pinto (1997, p. 25), as manifestações corporais dos infantis nos revelam fenômenos que, aos olhos dos adultos, permanecem na “[...] penumbra ou obscurece totalmente”.

A partir das nossas observações acerca das manifestações de interesses e de necessidades das crianças brincarem, produzimos o planejamento. Sistematizamos a proposta *Brincando com o Atletismo*, conforme as unidades temáticas: a) Brincadeiras de Correr; b) Brincadeiras de Saltar; e c) Brincadeiras de Arremessar. O faz de conta se tornou uma importante estratégia em todo planejamento da proposta *Brincando com o Atletismo* para ressignificarmos os jogos e as brincadeiras dos educandos, bem como para ampliar as formas de explorar o ambiente fora da sala de aula com eles.

Para Corsaro (2002), o brincar de faz de conta é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem para a criança. O autor dá ênfase a essa atividade, que ajuda a criança nos processos de “reproduções interpretativas” a partir das suas lógicas de interação com o mundo adulto. Isso significa considerar que o infantil reelabora os seus processos de aprendizagens e atribui a eles novos significados, com novas interpretações, que evidenciam a sua capacidade inventiva de operar com o imaginário. A interação entre a fantasia, a imaginação e a realidade presentes no faz de conta potencializam produções de experiências significativas e de ações pelas crianças, assim como novas formas de produzir conhecimentos.

Para iniciar o conteúdo Brincadeiras de Correr, as crianças assistiram um trecho do filme *Os Croods*<sup>10</sup>. Elas foram convidadas a explorar o mundo da escola fora da sala de aula, trajadas com vestimentas da pré-história e com máscaras de dinossauros. As passagens a seguir, retiradas do diário de campo, apresentam as falas manifestadas pelas crianças na brincadeira:

*Sou um dinossauro que corre muito rápido e vou pegar vocês* (DIÁRIO DE CAMPO, 19/09/2019, fala da criança 1).

*Eu sou um corredor muito rápido, que os dinossauros não vão me pegar nunca* (DIÁRIO DE CAMPO, 19/09/2019, fala da criança 2).

*Eu vou achar um galho bem alto nessa floresta e os dinossauros não vão me pegar nunca, porque eu vou pular nele* (DIÁRIO DE CAMPO, 19/09/2019, fala da criança 3).

É importante destacar a brincadeira como linguagem essencial da criança e a ludicidade como fator que enriquece o seu desenvolvimento e aprendizado (FRIEDMANN, 2006). Na EI, as brincadeiras e as interações são eixos estruturantes do currículo, ou seja, são os canais por onde devem ocorrer os processos educativos desenvolvidos com elas (BRASIL, 2013, 2018). Nesse sentido, o brincar é inerente ao universo infantil e, desse modo, foi privilegiado nos processos educativos que planejamos conduzir com elas.

Ao analisar o Plano de Ensino da professora de projetos culturais direcionado ao Eixo Movimento, observamos, no documento, as *competências e habilidades* consideradas necessárias para o desenvolvimento infantil. São exemplo: *valorizar as suas próprias conquistas; ampliar as possibilidades de expressão do próprio corpo; explorar diferentes dinâmicas de movimento e possibilitar o manuseio de diferentes objetos*. Dentre as propostas de atividades apontadas para o trabalho dessas habilidades e competências, estavam: *dramatizações gerais/imitações; circuitos de atenção, equilíbrio, coordenação e raciocínio em equipe; jogos de regras, equilíbrio e coordenação*.

Notamos que havia, em certa medida, uma contradição entre os objetivos propostos e as atividades indicadas, como se cada qual denotasse uma concepção de trabalho pedagógico na EI. Enquanto os objetivos eram descritos por verbos que sugerem estímulo ao potencial criativo da criança, como *valorizar, ampliar, explorar e possibilitar*, as atividades indicadas apontavam para um trabalho diretivo, externamente orientado, com ênfase na aquisição de padrões de

---

<sup>10</sup> Nesse filme, a família corre dos predadores (os dinossauros), sobe e salta em árvores, pula o rio, escorrega na grama e etc. O vídeo apresentava muitas práticas referentes ao conteúdo que iríamos iniciar com as crianças, o atletismo.

movimentos pré-estabelecidos e no desenvolvimento de habilidades motoras. Entretanto, concordamos com Daolio (1997, p. 22) quando esse autor afirma que:

Se é necessário saber como ensinar uma habilidade motora, é igualmente necessário saber o significado desta habilidade em nossa cultura, sob o risco dos profissionais de Educação Física transmitir aos alunos de forma acrítica, porém tecnicamente competente, certos modismos ou práticas que pouco contribuirão para o acervo cultural dos mesmos.

De acordo com as DCNEI e a BNCC, que são os documentos orientadores mais recentes da EI, e com a produção acadêmica da área, os processos pedagógicos, nessa etapa educacional, devem ocorrer por meio da valorização das diferentes linguagens e através de campos de experiências que valorizem o protagonismo e a participação criativa e autoral das crianças (BRASIL, 2013, 2018; MELLO *et al.*, 2020). Para Dahlberg, Pence e Moss (2003), as concepções de infância foram se modificando ao longo do tempo, migrando de um extremo, que concebia as crianças como seres imaturos e incapazes, para um novo olhar, em que elas passam a ser consideradas/inseridas na realidade e nas atividades cotidianas. Contudo, é importante citar que, quando uma nova concepção surge no campo científico, as anteriores não deixam de existir, mas passam a coexistir no mesmo cenário, o que pode caracterizar diferentes propostas curriculares presentes nos currículos da EI.

Sem a intenção de negar as contribuições das concepções desenvolvimentistas, a Sociologia da Infância busca por um movimento de reconceitualização da pequena infância. Esse campo considera a criança como sujeito integral, social, participante ativo e competente. Nesse sentido, a Sociologia da Infância busca retirar as crianças da condição de anomia e de invisibilidade social, considerando-as como seres sociais ativos, que recebem e ressignificam a cultura em que estão inseridas (SARMENTO, 2013).

Para Mello *et al.* (2020, p. 330), a maneira peculiar com que as crianças se apropriam do que lhes é apresentado pode acontecer de diferentes formas, como, por exemplo, “[...] o uso inusitado de um objeto, a subversão da regra de uma brincadeira, a transgressão de uma linguagem específica e até questionamento de condutas e estereótipos impostos”. Sem a pretensão apontar como o professor pode desenvolver um olhar atento para as produções infantis, apresentamos a maneira como nós percebemos essas manifestações no decorrer das nossas práticas. No trecho extraído do diário de campo, é possível observar o modo como uma menina reivindicou a inclusão de novo personagem e se tornou a *fiscal* da brincadeira.

*Na realização da brincadeira, todas as crianças estavam atentas para acertar o alvo [...]. No ato de jogar, uma menina disse: “Tia, quero ser a fiscal desse jogo, porque, se ficar na linha, eu tenho que decidir se valeu ou não, né?”. Então, ela ficou sentada ao lado do alvo até o final da atividade (DIÁRIO DE CAMPO, 14/11/2019, fala do estagiário J).*

A temática Brincadeiras de Arremessar se concretizou, ainda, pela participação das crianças na idealização de novos alvos. Essas atividades foram realizadas como progressão da brincadeira Boliche, indicada por uma menina após observar o símbolo do Discóbolo<sup>11</sup> na camisa de uma bolsista. A associação do Discóbolo ao jogo de Boliche denota a maneira peculiar que as crianças possuem de interpretar a realidade. De acordo com Corsaro (2009), pela “reprodução interpretativa”, a criança interpreta criativamente a realidade, mas não na lógica da repetição, mas, sim, da criação de novos sentidos e significados que ela atribui aos bens culturais. Em brincadeiras coletivas e conjuntas, elas imaginam, compartilham e criam “culturas de pares” com seus parceiros. Dar visibilidade às produções infantis, que revelam as culturas de pares dos pequenos, possibilita-nos compreender os seus pontos de vistas, observando o que fazem, sentem, pensam e demonstram.

Diante disso, consideramos que o campo da Sociologia da Infância oferece subsídios para compreendermos as crianças em suas práticas. Na experiência vivenciada, tivemos alguns indícios e possibilidades em que elas interagem, interpretam e ressignificam o contexto. As narrativas extraídas dos diários de campo evidenciam o modo como os estagiários modificaram as suas maneiras de perceber as crianças no decorrer das mediações. Esse fato denota que as experiências com a EF na EI se constituíram como processos formativos para eles:

*Eu tentei ficar muito atento, tanto nas observações da aula da professora de projetos culturais, como nas nossas aulas, mas não é fácil olhar para a criança, ver que ela não está seguindo as atividades que cuidadosamente planejamos para a aula e encontrar possibilidades nisso (DIÁRIO DE CAMPO, 12/12/2019, fala do estagiário J).*

*Na teoria, eu entendi como atribuir sentido ao que as crianças estão manifestando corporalmente ou falando, mas, na prática, as coisas são mais intensas, é tudo acontecendo ao mesmo tempo. Por isso, eu acho que é um processo lento, pois a gente sempre tende a ver as coisas como indisciplina (DIÁRIO DE CAMPO, 12/12/2019, fala do estagiário F).*

Na pesquisa-ação colaborativa (IBIAPINA, 2008), o professor se constitui sujeito de aprendizagem nas ações com o contexto e nas atitudes de colaboração. No âmbito da formação

---

<sup>11</sup> O Discóbolo é uma estátua esculpida pelo grego Míron para homenagear um atleta em uma competição de lançamento de disco. A imagem dessa obra é muito utilizada como símbolo da Educação Física (ROCHA, 2020).

docente, destacamos o reconhecimento do protagonismo e das agências das crianças feito pelos estagiários. Apesar de concebido como um ideal formativo *a priori*, visto que essa concepção subsidiaria nossas ações, foi o dia a dia das práticas de intervenção que oportunizaram aos estudantes maior compreensão acerca dessas questões. Com atenção plena à ausculta da criança e suas enunciações. De acordo com Tardif (2011), o ofício docente não acontece por acaso, ele se materializa por meio do exercício da profissão, através da imersão docente em vivências e em práticas simultaneamente realizadas com outros sujeitos pertencentes ao contexto. É a partir dessa relação de interação com o contexto que o docente edifica o seu saber e a sua identidade pessoal e social.

A mudança na maneira de o educador conceber as crianças e interpretar suas práticas, percebendo-as como produções autênticas e autônomas presentes nas mediações, é um processo contínuo e inacabado. Precisamos *dar-lhes ouvidos* para captar o que elas sentem e pensam sobre si e o mundo, com base em suas lógicas de apropriação da realidade. Consideramos as linguagens infantis, sobretudo aquelas expressas pelas ações corporais dos pequenos, como pressupostos fundamentais para a condução do trabalho pedagógico na EI, que deve ser centrado na criança, assumindo o corpo e o movimento como principais canais de mediação com ela.

### **Articulação curricular e as relações colaborativas no cotidiano da Educação Infantil**

Estudos que discutem o trabalho pedagógico da EF na dinâmica curricular da EI têm ganhado visibilidade no campo científico, principalmente pelo modo não disciplinar de organização dessa etapa da educação. Em nossa experiência, a intenção de inserir a EF no cotidiano de um CMEI que não possui essa área do conhecimento em seu currículo tornou-se um desafio a ser superado. Sentimos a dificuldade de interlocução e de trocas entre as diferentes áreas e profissionais, dada a ausência de um/a pedagogo/a para mediar o trabalho articulado entre as/os docentes.

Nessa perspectiva, buscamos como estratégia transitar pelos espaços/tempos que os outros sujeitos rotineiramente estavam presentes, sendo eles: o pátio de areia, o refeitório e o corredor de concreto na frente do refeitório. Embora a EF não estivesse inserida no currículo prescrito daquela instituição, tentamos promover algumas aproximações. Para Oliveira e Camões (2016)<sup>12</sup>, “o currículo praticado no chão da escola coloca em diálogo tudo aquilo que os sujeitos sabem e fazem com aquilo que vem do prescrito. O currículo não vem de cima para

---

<sup>12</sup> Palestra Proferida no *Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*, Curitiba, jul. 2016.

baixo, vem do cotidiano”. Consideramos que a utilização do espaço externo para a realização das atividades foi fundamental para que criássemos uma relação de aproximação aos outros docentes. O trecho extraído do diário de campo evidencia alguns diálogos que conseguimos estabelecer com os professores a partir da nossa circulação por outros espaços do CMEI, fora da sala:

*A professora de projetos culturais participou bastante dessa aula, ajudou-nos a bater a corda, entrou dentro da corda para pular também e nos dava alguns toques bem legais, pois era uma brincadeira que ela tinha costume de levar para as crianças na sala por conta do espaço. Por estarmos ministrando a aula em um lugar de passagem dos demais, que era no refeitório, uma professora de outra turma entrou no meio da brincadeira e começou a pular corda com a gente e disse: “Preciso de vocês nas minhas aulas também, vamos pensar em algo legal” (DIÁRIO DE CAMPO, 17/10/2019, fala do estagiário F).*

Essas primeiras aproximações aconteceram nos “entremomentos” da instituição, que, conforme Richter (2005), caracteriza os intervalos entre um momento e outro da rotina de movimentação, entre um espaço e outro, uma atividade e outra e um cuidado e outro. “[...] São momentos pouco frequentes quando se trata do deslocamento pelo terreno” (RICHTER, 2005, p. 116). Foram os “entremomentos” que nos oportunizaram ser percebidos no cotidiano do CMEI. Contudo, apesar das nossas tentativas de aproximação, em algumas ocasiões, como o encontro com a família, a organização de ações culturais e as reuniões pedagógicas, não nos convidaram a participar. Apesar disso, essa realidade foi se modificando. Um episódio ocorrido na semana de comemoração do dia das crianças evidencia maior percepção à nossa presença. O trecho retirado do nosso diário de campo traz a descrição da fala da diretora:

*Ao vermos que vários professores e a diretora estavam conversando em uma roda, nos aproximamos para dialogar com eles. Quando a diretora nos viu, acenou com os braços, convidando-nos para nos aproximar e logo começou a falar: “Nessa correria louca de fim de ano, acabamos esquecendo de vocês, quando percebemos, já estava em cima do dia das crianças, mas estou pensando em fazer algo legal para o dia da família e vamos precisar de vocês, hein!” (DIÁRIO DE CAMPO, 10/10/2019).*

Para Faria (2012), as relações que se estabelecem no cotidiano são uma alternativa que se contrapõe à cultura do isolamento docente e disciplinar, ou seja, elas materializam-se como um modo de gerir e transformar coletivamente os problemas advindos da realidade social. Com base nesse entendimento, começamos a buscar momentos oportunos que nos possibilitassem o diálogo e as trocas com outros professores no dia a dia das nossas inserções. Consideramos que a aproximação estabelecida, no dia das crianças, com a diretora e os demais docentes foi

significativa por se caracterizar como um *pontapé* inicial para o estreitamento das nossas relações. Na ocasião, dialogamos de maneira descontraída sobre as crianças, as turmas, as brincadeiras, a vida pessoal, as festas de fim de ano e os próximos eventos da instituição.

Ao término do período de nossa inserção no CMEI, tentamos organizar um encontro com a diretora e os demais professores, para que pudéssemos conversar sobre as experiências com o estágio da EF, mas só foi possível obter algum retorno da direção. O relato extraído do nosso diário de campo evidencia a fala da diretora. Além de agradecer a nossa presença, ela compartilhou conosco seus desejos de maior aproximação da família e de continuidade da parceria com o estágio supervisionado:

*Eu agradeço muito a presença de vocês aqui na instituição, eu acho que nós precisamos nos unir mais nas ações que acontecem aqui no cotidiano. Inclusive, eu quero trazer mais a família para dentro da instituição, criar um vínculo legal dos professores com os pais [...]. Até pensei sobre o tema da reunião inicial do ano de 2020, que vai ser sobre a colaboração, que aqui nós precisamos desenvolver um trabalho de formiguinha, um ajudando o outro. Então, saibam que a instituição está de portas abertas caso o estágio de vocês continue. Seria bem legal! (DIÁRIO DE CAMPO, 05/12/2019, fala da diretora).*

A fala da diretora traz elementos que sugerem uma avaliação positiva do nosso trabalho, especialmente pelo desejo de continuidade do estágio e pelo fomento de ações de colaboração entre os sujeitos e as famílias. Contudo, o nosso ideal de materialização de atividades colaborativas articuladas com outras áreas e sujeitos foi comprometido pela pandemia da Covid-19, que reduziu o período da nossa inserção e impôs limites às nossas propostas de ações. Apesar dessa circunstância, consideramos a oportunidade de termos acenado possibilidades de ações colaborativas entre as diferentes áreas e sujeitos. As iniciativas da EF, ao mostrar-se aberta à colaboração, podem ter despertado, nos sujeitos escolares, a percepção de que é possível um fazer pedagógico que implica considerar as crianças, as famílias e a interlocução com os diferentes sujeitos no dia a dia da instituição.

### **Considerações Finais**

Ao considerarmos a potência dos currículos produzidos com as crianças no cotidiano, buscamos diferentes maneiras de reconhecê-las como protagonistas e sujeitos nas mediações. As ações empreendidas pelos estagiários foram provenientes das narrativas das crianças e da ausculta às suas formas de expressão. A capacidade de captar as produções culturais infantis ao ponto de percebê-las como potencial à ação educativa não foi algo dado *a priori*, mas se

constituiu como processo formativo para todos os envolvidos. Nesse sentido, a experiência compartilhada nos oportunizou treinar o olhar (e, ainda, os ouvidos, a voz, a disposição corporal) para lidar com os pequenos e suas manifestações expressivas.

Na pesquisa-ação realizada, reconhecemos os limites das nossas ações colaborativas em decorrência da nossa dificuldade de aproximação com os outros sujeitos e, sobretudo, em razão da pandemia, que trouxe implicações sobre o tempo de nossa permanência no CMEI. Contudo, apesar dos desafios, é possível olhar para os dados e observar o empenho dos estagiários para que essas ações ocorressem. Consideramos o trabalho em colaboração como algo a ser conquistado e não como algo previamente concedido. Apesar de constituído como meta e pressuposto de nossa inserção, as ações colaborativas não se estabeleceram de maneira imediata, mas como um processo de conquista, que despertou, nos outros sujeitos, uma atenção maior a essas possibilidades.

Destacamos o reconhecimento dos estagiários como pertencentes àquele cotidiano, como uma conquista das investidas de aproximação por eles iniciadas. Ressaltamos, também, a atitude de colaboração proveniente das crianças no decorrer do processo de construção das práticas pedagógicas com a EF. Delas, extraímos conteúdos e *modos operandi* para agir pedagogicamente. A partir das suas produções culturais, elas deram visibilidade à EF naquele contexto e despertaram a atenção da diretora, que manifestou o interesse pela continuidade do estágio.

Consideramos que a participação das crianças nas mediações deixou brechas para que outros sujeitos (professoras) interagissem conosco. Assim, compreendemos que as práticas pedagógicas da EF centradas no protagonismo infantil se constituíram como contribuição da EF àquela realidade, que não continha essa área de conhecimento. Esse é um legado das ações colaborativas com foco na valorização da criança como agente em seus processos de socialização.

Por fim, ressaltamos a necessidade de pesquisas que deem visibilidade à prática pedagógica da EF com a EI. Reconhecemos que são muitos os limites e os desafios para ações colaborativas. Contudo, a participação interativa por nós iniciada constituiu-se como um pontapé importante para a abertura às possibilidades de diálogos com a EF naquela instituição, conduzida por profissionais com formação específica nessa área e pelo reconhecimento das contribuições das crianças.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 17-35.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 1-8, jan./dez. 2003.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação – Terceira versão para consulta pública**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CÔCO, Valdete. Docência na educação infantil: de quem estamos falando? Com quem estamos tratando? *In*: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 143-160.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

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

DAHLBERG, Gunilla; PENCE, Alan; MOSS, Peter. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

DAOLIO, Jocimar. Contribuições da antropologia ao estudo da aprendizagem motora. *In*: DAOLIO, J. **Cultura, educação física e futebol**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

FARIA, Bruno de Almeida. **As relações de reconhecimento social na cultura escolar: um caminho para a compreensão da construção das identidades docentes**. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 55-79.

FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna Editora, 2006.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. **O lugar da Educação Física na Educação infantil**. 2018. 169f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MELLO, André da Silva *et al.* Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016.

MELLO, André da Silva *et al.* Por uma perspectiva pedagógica para a educação física com a educação infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v. 7, n. 10, p. 327-342, abr. 2020.

OLIVEIRA, Cristiane Gomes de; CAMÕES, Maria Clara de L. Santiago. Currículo e infância: o que querem (para) as crianças? **Nuances**, Presidente Prudente, v. 27, n. 3, p. 4-20, set./dez. 2016.

RICHTER, Ana Cristina. **Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na educação da infância**: retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na rotina de uma creche. 2005. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

ROCHA, Ariza Maria. O Discóbolo de Míron e a Educação Física brasileira: O que está por trás da aparência? **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, p.1-21, set./dez. 2020.

ROCHA, Maria Celeste. **Forma escolar, educação física e educação infantil**: (im)pertinência, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In*: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (orgs.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (orgs.). **As crianças, contexto e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 1-9.

SAYÃO, Débora. Thomé. Corpo e Movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan./ 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

**Submissão:** 02/11/2022. **Aprovação:** 10/03/2023. **Publicação:** 31/03/2023.