

PIBID, EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CENTRADAS NAS CRIANÇAS

**Rodrigo Lema Del Rio Martins*

***Bianca Andreatta Scottá*

****André da Silva Mello*

RESUMO: O Programa Institucional de Bolsa à Iniciação a Docência em Educação Física (Pibid/EF) da Universidade Federal do Espírito Santo busca romper com práticas e representações que concebem as crianças pelas suas ausências e negatividades, como seres incapazes de pensar e agir sobre si mesmos. Este artigo objetiva analisar as práticas de bolsistas do Pibid/EF, focalizando os pontos de convergência dessas práticas com a concepção de infância que orienta o programa, centrada na Sociologia da Infância e nos Estudos com o Cotidiano. Utiliza a *pesquisa-ação colaborativa* como metodologia e os dados são provenientes da observação participante, das narrativas dos bolsistas e de fotografias. A análise dos dados, desenvolvida na perspectiva de *casos expressivos*, indica que as práticas dos bolsistas, construídas na relação colaborativa com os sujeitos da escola, consideraram as produções culturais das crianças e o seu protagonismo nas mediações pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação Pedagógica. Educação Física. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Física vem se consolidando na Educação Infantil em diversos municípios brasileiros. Rodrigues (2015) constatou a predominância do professor com formação em Educação Física em relação aos demais docentes especialistas¹ nas instituições infantis do País. Uma das possíveis razões para esse predomínio é a centralidade da linguagem corporal nos processos de educação das crianças (BRASIL, 2013). Também há explicações de ordem administrativa, decorrentes da Lei nº 11.738/2008, que designa 1/3 da carga horária dos professores para atividades não letivas. Para atender a essa demanda,

* Pesquisador do Proreitoria. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor da Rede Pública Estadual do Espírito Santo e da Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES. E-mail: rodrigoeffrural@hotmail.com

** Pesquisadora do Proreitoria. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: bia.andreatta3@hotmail.com

*** Pesquisador do Proreitoria. Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF/RJ). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: andremellovix@gmail.com

¹ Docentes especialistas são aqueles com formação específica em uma determinada área de atuação na Educação Infantil, como Educação Física, Artes, Música e Língua Estrangeira.

disciplinas como Artes e Educação Física vêm sendo inseridas na Educação Infantil, viabilizando horários de planejamento para as professoras com formação em Pedagogia (MARTINS, 2015), reproduzindo de maneira irrefletida o que ocorre no Ensino Fundamental.

Independentemente das razões, muitos são os desafios para a afirmação da Educação Física na Educação Infantil, especialmente aqueles relacionados com a intervenção pedagógica dessa área de conhecimento em consonância com as concepções de infância e de criança estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), que preconizam as crianças como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e protagonistas dos seus processos de socialização (BRASIL, 2013). Essa vertente implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas.

Em sentido contrário a essa orientação, ainda prevalecem na Educação Infantil representações e práticas pedagógicas centradas na concepção de criança como um *ser universal*, que possui princípios fixos de desenvolvimento, determinados pela maturação biológica do organismo (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Nessa perspectiva, as crianças são sempre um *vir a ser*, constituindo-se como “[...] alvo do tratamento, da orientação ou da ação pedagógica dos mais velhos” (SARMENTO, 2008, p. 19). Elas são representadas pela sua negatividade, ou seja, por um conjunto de procedimentos que negam as suas ações, capacidades e autorias, sob o argumento de que são incompetentes para agir e pensar sobre si mesmas.

Nesses termos, paradoxalmente, ao mesmo passo em que se atribui às crianças uma projeção de sujeito no tempo futuro, o tempo presente é marcado por opressões. Com efeito, mesmo quando se reconhece às crianças o estatuto de atores sociais, a “auscultação” de suas vozes continua sendo negligenciada e os sentidos que elas atribuem às suas ações e aos contextos que vivenciam permanecem sendo subestimados pelos adultos (SARMENTO; PINTO, 1997).

No caso específico da Educação Física, as perspectivas² Psicomotora, Construtivista e Desenvolvimentista têm se constituído como referências predominantes para atuação nesse contexto (MARTINS, 2015; MELLO; SANTOS, 2012; SAYÃO, 2002). Essas abordagens assumem um caráter funcionalista, no qual o trabalho pedagógico da Educação Física visa à aquisição de determinadas competências consideradas fundamentais para o

² Abordagem Psicomotora (LE BOUCH, 1984); Abordagem Construtivista (FREIRE, 2002); Abordagem Desenvolvimentista (TANI et al., 1988).

desempenho de funções futuras, ligadas ao plano motor e cognitivo. Andrade Filho (2011) afirma que, mesmo quando não utilizam tais referenciais, os professores de Educação Física têm se apropriado de propostas pedagógicas que não foram concebidas para a Educação Infantil, desconsiderando as especificidades das instituições dedicadas à educação das crianças pequenas.

Na intenção de superar esse modelo funcionalista de intervenção e de efetivar práticas pedagógicas convergentes com as concepções de infância e de criança propugnadas pelas DCNEIs, o subprojeto de Educação Física do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/EF) da Universidade Federal do Espírito Santo adota, em seus processos formativos, práticas que consideram a centralidade das crianças na relação de ensino-aprendizagem. Atualmente o Pibid se constitui como o principal programa de formação do País e visa a melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior, valorizando a formação docente (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Embora autores como Carvalho (2013) e Jardimino (2014) considerem o Pibid como uma política compensatória, inscrita num cenário de reforma de Estado fundada num discurso neoliberal de educação, esse programa permite autonomia aos subprojetos em organizar as suas propostas formativas com base em concepções e pressupostos que permitem se contrapor e se efetivar como uma política potencial para promover práticas pedagógicas de caráter emancipador (FARIAS; ROCHA, 2012). Para as autoras, a concretização do Pibid “[...] é resultado de negociações, contestações e disputas entre os sujeitos envolvidos. É no chão da escola que as políticas ganham vida e significado. Nesse contexto, estudantes e professores (escola e universidade) têm papel a cumprir” (p. 48).

O nosso posicionamento converge com o de Farias e Rocha (2012), pois concordamos que as políticas públicas ganham vida e significado no “chão da escola”. Por essa razão, assumimos nesta pesquisa uma postura de pesquisadores implicados, buscando agregar esforços para que o Pibid/EF se materialize com qualidade como projeto de formação docente. Sendo assim, o papel que nos coube nesse contexto foi o de contribuir para que as experiências desenvolvidas, por meio da interação com os sujeitos do subprojeto de Educação Física da Ufes, favoreçam ao programa alcançar êxito em suas metas.

Para a concretização dessas práticas, há desafios de caráter teórico-metodológicos, relacionados com a incorporação dos interesses e necessidades das crianças à intervenção pedagógica do professor, valorizando, dessa forma, o protagonismo infantil.³

³ Consideramos as crianças protagonistas quando elas são os personagens centrais de uma trama, ocupando o

Esses interesses e necessidades se manifestam, sobretudo, nas práticas cotidianas das crianças, no consumo produtivo que elas fazem dos bens culturais que lhes são apresentados, pois, como afirma Certeau (1994), os praticantes do cotidiano não internalizam passivamente a cultura, já que há uma estética da recepção, que demarca formas singulares e criativas de apropriação dos elementos culturais ofertados.

Nesse sentido, indagamos: é possível, a partir do consumo produtivo que as crianças fazem dos bens culturais,⁴ promover ações pedagógicas da Educação Física que compreendam as crianças como sujeitos de direito, produtoras de cultura e protagonistas dos seus processos de socialização? Para responder a essa questão, este artigo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas dos bolsistas de iniciação à docência do Pibid/EF, focalizando o consumo produtivo que as crianças fazem das atividades ministradas por esses licenciandos para perceber os pontos de convergência dessas práticas com as concepções de infância e criança que orientam o subprojeto. Para tanto, “mergulhamos” no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória/ES, a fim de interagir com os bolsistas de iniciação à docência, com o professor-supervisor e com as crianças.

Neste artigo, num primeiro momento, discutimos os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram as nossas reflexões. Posteriormente, apresentamos o percurso trilhado na realização da pesquisa e, em seguida, analisamos os dados produzidos. Nas considerações finais, retomamos o objetivo do estudo, ampliando as reflexões sobre as práticas pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil centradas no protagonismo das crianças.

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E DE CRIANÇA QUE ORIENTAM O PIBID/EF DA UFES

Historicamente a infância vem sendo rediscutida no âmbito da Sociologia Geral, mesmo que ainda muito vinculada à perspectiva da Sociologia da Educação. Segundo Quinteiro (2009, p. 20), surge “[...] um olhar caleidoscópico sobre a sociologia, no sentido de identificar a presença da infância no desenvolvimento do pensamento sociológico e descortinar as razões da sua gritante ausência nas correntes da sociologia clássica”. Não seria

lugar principal em um acontecimento.

⁴ Neste artigo, consideramos como bens culturais as manifestações lúdicas infantis, dentre elas, os jogos, as brincadeiras, os brinquedos cantados, as brincadeiras historiadas, dentre outras.

diferente, tendo em vista que o interstício etário a que se refere essa fase da vida humana está associado ao processo de escolarização, na concepção de educação atual.⁵

Seria natural resumir o debate acadêmico-científico acerca da infância à análise do sujeito no meio escolar? A escola como produtora/reprodutora de cultura é locus único de percepção sobre os infantis? Ou seja, pensar em criança associada ao ambiente escolar não reduz a compreensão de infância? Diante dessas e de outras inquietações decorre uma revisão no campo da Sociologia Geral e da Educação, apontando para um novo paradigma que ousa se constituir como um campo próprio, denominado Sociologia da Infância (QUINTEIRO, 2009).

Comumente a ideia de criança se confunde com a de aluno, e a infância acaba por ser observada e problematizada a partir da participação desses sujeitos nos seus processos de inserção escolar, talvez pelo fato de a escolaridade ser socialmente aceita como a ocupação principal da infância (SIROTA, 2001). Logo, primeiro as crianças estudam – cumprem sua tarefa institucional empenhada – e brincam no tempo que restar. Tal noção é fortalecida pela legitimidade da escola no processo de socialização das crianças. Por esse viés, a instituição escolar exerce ampla influência no pensamento das ciências sociais como lugar privilegiado das relações de socialização das crianças e, portanto, de prioridade na análise dessas relações (QUINTEIRO, 2009).

Sarmiento (2008) considera que autores da Sociologia Clássica, como Durkheim, compreendem que o processo de socialização ocorre no sentido de “mão única”, em que os adultos transmitem um conjunto de atividades, comportamentos e valores para as crianças, que assimilam competências para integrar-se à sociedade. Essa visão concebe as crianças somente como agentes passivos e receptores da cultura adulta.

A emergência do novo discurso sociológico, centrado no protagonismo infantil, faz uma revisão crítica desse conceito, no intuito de superar essa visão. Para Silva (2001), a socialização dos infantis é um processo de apropriação, de inovação e ressignificação. Nesse sentido, a criança é considerada como produtora e transformadora da cultura: “[...] a assunção da infância como um grupo com cultura própria e da criança como um produto que emerge de uma determinada cultura, mas que, simultaneamente, também se constitui como contribuinte líquido e produtora dessa mesma cultura” (SILVA, 2001, p. 115).

⁵ A Emenda Constitucional nº 59/2009 determinou a obrigatoriedade da matrícula de crianças de quatro e cinco anos de idade na pré-escola em todo o país.

Reconhecer as crianças como protagonistas, nos seus mundos de vida particulares ou na escola, exige que as enxerguemos como sujeitos sociais ativos. Os infantis não recebem apenas uma cultura construída, mas operam transformando essa produção cultural, seja sob a forma de interpretar e integrar, seja nos efeitos que nela realizam, por meio das suas próprias práticas (SARMENTO, 2008). Essa mudança paradigmática proposta pela Sociologia da Infância traz impactos nas instituições escolares, já que as crianças passam a maior parte das suas infâncias nesses contextos. A ideia de passividade da criança nos processos de educação é substituída, de acordo com Marchi (2010), pela concepção multidimensional, em que elas são concebidas como parceiras e agentes da sua própria formação, assim como a de seus pares e dos adultos.

Para Corsaro (2005), os estudos sobre a infância precisam superar os modelos homogeneizantes, muito utilizados pelo campo da Pedagogia, advindos da Psicologia do Desenvolvimento, que estabelecem padrões universais e preconcebidos para compreender os processos de desenvolvimento das crianças. De acordo com o autor, as crianças são produtoras de suas infâncias, sujeitos capazes de criar e modificar aspectos culturais diretamente ligados à reprodução interpretativa, em que elas são compreendidas como atores sociais, sujeitos de direitos, protagonistas nos seus mundos de vida particulares ou na escola.

Mas como as crianças produzem cultura? Como os professores/pesquisadores podem perceber essas produções e potencializá-las em suas intervenções pedagógicas? Apoiados nos Estudos com o Cotidiano, compreendemos que as produções culturais das crianças se manifestam em suas práticas diárias. Certeau (1994, p. 142) afirma que toda atividade humana pode ser considerada como cultura, mas ela não é necessariamente, ou não é forçadamente reconhecida como tal, pois “[...] para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais, é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza”. As práticas cotidianas são portadoras de duas dimensões indissociáveis, que denotam o consumo produtivo das crianças: a ética e a estética (CERTEAU, 1985).

O caráter ético das práticas representa rejeição à identidade imposta e se revela como um espaço que não é inserido sobre a realidade dos fatos, mas sobre a vontade de criar alguma coisa. É a necessidade histórica de existir, pois, mesmo com todas as imposições e coerções às quais as crianças estão submetidas no contexto escolar, elas agem de maneira subversiva para fazer valer os seus interesses, necessidades e expectativas. Já a dimensão estética das práticas revela as artes de fazer, ou seja, as maneiras particulares nas quais as

crianças, como praticantes do cotidiano, vão imprimindo as suas marcas aos produtos culturais que lhes são ofertados (CERTEAU, 1985).

Essas ações astuciosas empreendidas pelas crianças e as apropriações subjetivas da realidade, provenientes das práticas cotidianas, fundamentam a proposta formativa desenvolvida pelo Pibid/EF. Destarte, o consumo produtivo das crianças é entendido como um valioso indício que oferece base para a construção de ações pedagógicas que respeitem as crianças como sujeitos de direitos. A compreensão dessas práticas no campo da Educação Física têm mobilizado pesquisadores⁶ que buscam revelar as artes de fazer que os praticantes infantis realizam, acreditando que isso contribui para a valorização dos direitos participativos das crianças nos contextos institucionais, sobretudo, no escolar.

Cabe ressaltar que a concepção de infância adotada pelo Pibid/EF está em consonância com as orientações das DCNEIs, ao considerar que as crianças precisam ser enxergadas de forma holística, que integra os aspectos motores, cognitivos, linguísticos e afetivos. Além disso, que “[...] cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias” (BRASIL, 2013, p. 93).

METODOLOGIA

Adotamos a Pesquisa-Ação Colaborativa (IBIAPINA, 2008) como pressuposto metodológico para a realização deste estudo. Nessa perspectiva, quem investiga deixa de ser um mero observador do cotidiano e adota uma postura crítica em relação ao seu próprio objeto de estudo, estabelecendo uma atuação conjunta com os sujeitos da pesquisa. Almejamos, com isso, qualificar as intervenções pedagógicas dos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) e do professor-supervisor,⁷ cooperando diretamente nos planejamentos e nas intervenções pedagógicas desenvolvidas no CMEI conveniado ao programa.⁸ Permanecemos durante seis meses (julho a dezembro de 2014) no cotidiano dessa instituição, e as observações e intervenções ocorreram duas vezes por semana, totalizando 60 encontros (34 aulas e 26 planejamentos).

⁶ Nunes (2007); Mello e Santos (2012); Klippel (2013); Mello, Assis e Santos (2013); Rosa (2014); Martins (2015).

⁷ Professor-supervisor, no contexto do Pibid, é um docente da escola conveniada e atua conjuntamente com os bolsistas de iniciação à docência.

⁸ Localizado no bairro São Cristóvão, periferia do município de Vitória/ES.

Participaram desta pesquisa seis bolsistas de ID, um professor-supervisor do Pibid/EF e 75 crianças matriculadas em três turmas dos seguintes grupos da Educação Infantil: Grupo IV (entre 3 e 3 anos e 11 meses), Grupo V (entre 4 e 4 anos e 11 meses) e Grupo VI (entre 5 e 5 anos e 11 meses).

As aulas de Educação Física ocorreram, na maioria das vezes, fora da sala de aula. Os locais mais utilizados foram o pátio, o parquinho com brinquedos de plástico, o refeitório e a sala de vídeo. A escola possui um amplo espaço físico, com variados ambientes para a realização das aulas e um bom número de materiais. Também participamos das reuniões de planejamento/avaliação, que aconteciam após as aulas entre os bolsistas de ID e o professor-supervisor.

Na produção dos dados, utilizamos a observação participante, que foi registrada em diário de campo. Nesse processo, direcionamos uma atenção especial à enunciação, caracterizada pela fala em ato, ou seja, pela maneira como as crianças se pronunciavam e se posicionavam na interação com outras crianças e com os adultos. Também utilizamos narrativas dos bolsistas de ID e registros fotográficos para retratar as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Os dados provenientes das diferentes fontes foram analisados na perspectiva de casos expressivos, proposta por Castanheira (2004). Nessa perspectiva, alguns acontecimentos que são prototípicos de um contexto, em termos de recorrência e representatividade, são focalizados como objeto de análise. Nos casos elencados neste artigo, realizamos o cruzamento de linguagens verbais e não verbais das crianças em suas rotinas no CMEI, que sinalizam pistas de apropriação e de reprodução interpretativa, denotando o processo de valorização da produção cultural das crianças e do seu protagonismo nas aulas de Educação Física.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A nossa inserção nos espaços do CMEI começou por onde as crianças costumam brincar (pátio, parquinho de areia) e ocorreu de maneira pouco expansiva, esperando que as crianças reagissem à nossa presença, pois consideramos importante adentrar no universo infantil sem inibir as produções das crianças. Esse procedimento Corsaro (2005) denominou de entrada reativa, sugerindo que os pesquisadores frequentem os espaços comumente ocupados pelos infantis e adotem a postura do adulto atípico, que se relaciona com as crianças respeitando-as, sem impor a elas a autoridade que os demais adultos da escola

(educadores) costumam exercer. O fragmento abaixo, extraído do diário de campo, denota essa entrada reativa:

“[...] fomos calmamente frequentando os espaços das brincadeiras infantis, como o parque, a caixa de areia, o pátio e os brinquedos. Adotamos essa estratégia para ter acesso às crianças sem aparentar uma figura que interferisse em suas produções. Deixamos que elas chegassem até nós e se sentissem à vontade para questionar nossa presença. No início, as crianças nos ignoravam, mas aos poucos conquistamos a confiança delas. A interação com elas surgiu, gradativamente, a partir de algumas brincadeiras. Elas começaram a estabelecer diálogos conosco: ‘Quem é você?’, ‘Tia por que hoje você está escrevendo de novo?’, ‘Tia, você pode brincar com a gente?’. As crianças nos viam como um ‘adulto amigo’ que, apesar da diferença de tamanho, não estava ali para controlá-las. Essa postura favoreceu uma relação de amizade e de confiança, materializada na seguinte fala de uma das crianças: ‘Então você coloca uma tartaruga na história porque eu gosto de tartarugas e elas são mansinhas e legais, igual a você’ (DIÁRIO DE CAMPO, 9-10-2014)⁹.

Essa relação se tornou peça-chave para a admissão no grupo, pois em pesquisas¹⁰ “com” as crianças, é essencial que o pesquisador participe e não se contente em apenas observar externamente as dinâmicas que envolvem a culturas de pares¹¹ dos infantis. A construção de vínculos afetivos com as crianças é fundamental para a inserção e a aproximação com o universo do grupo pesquisado. Percebemos que a maneira como o pesquisador adentra na escola influencia o acesso às produções culturais das crianças. Embora os adultos (pesquisadores) sejam diferentes das crianças, eles só podem ter acesso a essa cultura de pares, se forem aceitos, respeitando as regras e os modos particulares que as crianças estabelecem entre si.

Para Corsino (2008), conhecer as crianças, o que pensam acerca do mundo e seus desejos implica uma sensibilidade de tal ordem, que exige um movimento de observação e questionamento necessário para:

[...] articular o que as crianças sabem com os objetivos das diferentes áreas do currículo. Implica, também, uma organização pedagógica flexível, aberta ao novo e ao imprevisível; pois não há como ouvir crianças e considerar as suas falas, interesses e produções sem alterar a ordem inicial do trabalho, sem torná-lo uma via de mão dupla onde trocas mútuas sejam capazes de

⁹ As informações obtidas por meio dos registros no diário de campo e que aparecerem em recuo de 4 cm serão sempre apresentadas entre aspas.

¹⁰ Conceber os infantis como autores de suas próprias vidas pressupõe adotar uma perspectiva de pesquisa “com” as crianças, em que elas são vistas como atores sociais implicados nas mudanças e sendo mudados constantemente pelos universos sociais e culturais em que vivem, além de considerá-las como agentes competentes de suas próprias experiências (SARMENTO, 2008).

¹¹ Corsaro (2009, p. 32) define cultura de pares como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”.

promover ampliações, provocar saltos dos conhecimentos (CORSINO, 2008, p.58).

Estar atento ao que as crianças falam e produzem em suas relações de pares e com os adultos permite perceber os consumos produtivos que elas realizam nas aulas de Educação Física. Esse consumo se evidenciou em vários momentos, pois constantemente as crianças ressignificavam e transformavam aquilo que era proposto pelo professor-supervisor e pelos bolsistas de ID, como demonstram os seguintes excertos:

[...] conforme a orientação dos bolsistas, as crianças deveriam se pendurar na corda, a fim de subir até o ponto de amarração desta em um dos galhos da árvore. Num determinado momento da atividade, duas crianças, espontaneamente, pegaram as cordas com as mãos, subiram numa mureta de proteção dessa árvore e se lançaram produzindo um movimento diferente do que estava planejado. As outras crianças viram os seus colegas 'transformando' as cordas em balanços, e começaram a imitá-los. Os bolsistas notaram que elas preferiam se balançar na corda ao invés de apenas subir por ela. Com isso, junto com o professor-supervisor, propuseram às crianças amarrar a ponta, formando um balanço alternativo com essas cordas. (DIÁRIO DE CAMPO, 30-10-2014).

Em caráter complementar aos trechos do diário de campo, a Imagem 1, apresentada a seguir, demonstra o consumo produtivo que as crianças imprimiram à atividade proposta pelos bolsistas de ID e pelo professor-supervisor do Pibid/EF. Elas não se contentaram em apenas reproduzir aquilo que foi orientado pelos adultos, mas se empenharam em demarcar a sua autoria como sujeito social ativo, que se relaciona com a cultura, transformando-a:

Imagem 1 – Crianças criando novas formas de utilizar as cordas



Fonte: Os autores

A Imagem 1 demonstra como as crianças transformaram os bens culturais que lhes foram apresentados, criando e recriando variadas formas de se balançar. Com a ressignificação dessas manifestações culturais, elas se apropriam das diversas formas tipicamente humanas em um processo de consumo produtivo (CERTEAU, 1994), no qual

fixam suas marcas, tornando-se protagonistas do seu próprio processo de socialização e desenvolvimento. O conceito de consumo produtivo converge com a ideia de reprodução interpretativa, estabelecida por Corsaro (2009), que se refere ao processo de apropriação criativa que a criança pequena efetua do mundo adulto, de forma a atender aos interesses próprios de sua categoria geracional. As crianças não apenas internalizam a sociedade e a cultura, mas também contribuem ativamente para a produção e para a mudança cultural.

Percebermos, assim como Finco (2010), que as crianças possuem outros critérios para escolher do que e com quem brincar e, com isso, resistem ao controle e à organização espacial da aula, pois “[...] querem criar e compartilhar emocionalmente o poder e o controle que os adultos têm sobre elas” (CORSARO, 2009, p. 39). Esse tipo de comportamento era recorrente nas aulas e se constituía como uma atitude transgressora.¹² Diante dessa experiência e guiados por essa perspectiva passamos a ouvir e incorporar os desejos e as opiniões dos infantis nas aulas seguintes. As intervenções começaram a ser estruturadas em sintonia com as criações das crianças, e as relações com os bolsistas de ID e o professor-supervisor passaram a ser de parceria e de respeito, em que os adultos buscaram ampliar o diálogo com as crianças, como evidenciam as Imagens 2 e 3, produzidas em uma das aulas observadas:

Imagem 2 – Professor-supervisor dialogando com as crianças sobre as atividades



Fonte: Os autores

Imagem 3 – Professor-supervisor avaliando a aula com as crianças



Fonte: Os autores

O professor-supervisor e os bolsistas de ID estão ouvindo a opinião das crianças sobre a atividade desenvolvida. Frequentemente eles se interessam em saber o que elas acharam das brincadeiras trabalhadas em aula, os pontos positivos e negativos, suas

¹² Para Finco (2010), as crianças, ao encontrarem espaço para a transgressão, vão além dos limites do que é predeterminado pelos adultos e passam a exercer suas preferências.

críticas e sugestões, assim como as apropriações que fizeram dessas manifestações culturais lúdicas.

O cotidiano foi considerado como um espaço de produção coletiva, em que as táticas¹³ efetuadas pelas crianças, ante as estratégias¹⁴ mobilizadas pelos educadores, se constituíram como pontos centrais para o desencadeamento de novas intervenções pedagógicas. Desse modo, essas ações empreendidas pelas crianças foram concebidas em nossos planejamentos como pistas,¹⁵ que permitiram “[...] remontar a realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, 1989, p. 152). A partir da linguagem corporal, as crianças davam visibilidade àquilo que lhes parece fazer mais sentido. Os seus interesses e desejos puderam ser observados nas formas astuciosas com que elas se comportaram diante das atividades planejadas pelos adultos. Dessa forma, as transgressões das crianças, comumente consideradas como atitudes de indisciplina, foram interpretadas como indicativos para a estruturação de intervenções centradas nas suas vontades. Concordamos com Finco e Oliveira (2011), quando afirmam:

Apesar de toda bagagem de estereótipos, as crianças pequenas ainda encontram espaços para a transgressão, para a superação e para expressão dos seus desejos. Assim, as crianças pequenas, com seus corpos e com suas espontaneidades, problematizam e questionam esses modelos centrados no adulto [...] (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p.72).

Com base nessas pistas/transgressões, mediados pelo consumo produtivo presente nas atividades desenvolvidas, refletimos com os bolsistas de ID e com o professor-supervisor sobre a necessidade de estarmos atentos aos indícios decorrentes da espontaneidade das ações das crianças. Sendo assim, problematizamos com os envolvidos acerca da relevância de se reconfigurar as aulas, tendo em vista conferir uma maior liberdade de ação às crianças e permitir que elas expressem corporal e verbalmente os seus desejos. O excerto a seguir denota como os bolsistas de ID e o professor-supervisor reorientaram as suas intervenções pedagógicas, no sentido de acolher e potencializar as produções infantis:

“A bolsista iniciou a aula de uma maneira muito interessante. Ao invés de demonstrar para as crianças como se realizava a atividade do dia, ela perguntou se alguma criança poderia mostrar para os colegas como superar os desafios propostos em um circuito.¹⁶ Uma criança pediu para demonstrar.

¹³ Tática, para Certeau (1994), é a arte do mais fraco, a maneira subversiva e astuciosa sob a qual os indivíduos instituem as suas ações nas relações assimétricas de poder.

¹⁴ Estratégia, para Certeau (1994), refere-se ao lugar de poder e é a ação institucionalizada que emerge nas relações assimétricas de poder, imposta pelo detentor da autoridade constituída e exercida num lugar próprio.

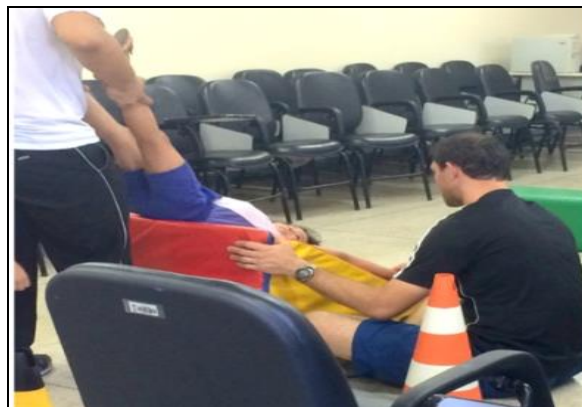
¹⁵ Para Ginzburg (1989), o cotidiano oferece pistas que auxiliam na compreensão dos fenômenos da realidade. Ele denomina essa percepção de método indiciário.

¹⁶ Consistia em um percurso com vários obstáculos formados por materiais de espuma coloridos que deveriam ser superados.

Os bolsistas permitiram que ela explorasse o circuito utilizando os materiais que se encontravam no local, deixando-a vivenciar aquele ambiente de maneira autônoma, sem uma ordem previamente definida” (DIÁRIO DE CAMPO, 2-11-2014).

A Imagem 4, apresentada a seguir, ratifica a ideia contida na narrativa anterior ao retratar como essa criança, que se propôs realizar a atividade, sem a explicação prévia dos bolsistas de ID, realizou o movimento em um dos materiais que compunham esse circuito. Com a realização de um rolamento de costas pela criança, o bolsista de ID que conduzia a atividade valorizou esse ato, perguntando à turma: “A nossa coleguinha fez o rolamento de costas, quem sabe fazer igual ela?”, permitindo que todos reproduzissem o movimento criado pela menina. No momento em que ele faz essa indagação, a criança que protagonizou esse episódio fica bastante eufórica, mostrando aos coleguinhas que ela soube utilizar aquele material de um modo inovador, inventando um uso para ele.

Imagem 4 – Criança realizando o rolamento de costas



Fonte: Os autores

Em nossa compreensão, esse reconhecimento do protagonismo é muito importante para as crianças, pois elas estão descobrindo as limitações e as possibilidades do seu corpo e essas produções culturais geram uma oportuna troca de experiências entre elas. Caracterizam, também, ações táticas que, à margem do planejamento formal da aula, permitem-lhes fabricar alternativas. Ao exercer esse protagonismo ante as atividades propostas, “[...] as crianças se aproveitam para estabelecer relações instituintes de negociação, jogo de papéis e regras acerca das formas de brincar e de operar com os objetos, espaços-tempos e com as atividades que mais lhes interessam” (MARTINS, 2015, p. 124).

Na intenção de potencializar as produções infantis, os bolsistas de ID oportunizaram práticas com brinquedos, sem que houvesse um direcionamento por parte dos

adultos. As crianças, em suas relações interpessoais, estabeleceram apropriações criativas e autônomas com os brinquedos ofertados, como se observa na seguinte narrativa:

“Na aula foram disponibilizadas bolas para que as crianças jogassem da maneira que quisessem com os seus colegas. Não houve nenhum tipo de direcionamento dos bolsistas. Parte das crianças brincava de futebol, duas preferiram brincar de galinha do vizinho. Outros grupinhos se reuniam livremente para tramar joguinhos com a bola e assim aconteceu a aula, de maneira pouco diretiva e propícia para as crianças exporem seus gostos e experiências” (DIÁRIO DE CAMPO, 23-11-2014).

Apesar de a atividade relatada confundir-se com uma “aula livre”, ela não exime, em nenhum momento, o planejamento do professor, no sentido de atribuir protagonismo às crianças, pois é nessas circunstâncias que as crianças vão se apropriar de vivências anteriores para produzir novas interpretações culturais. De acordo com Borba (2007):

[...] a brincadeira é um lugar de construção de culturas fundada nas interações sociais entre as crianças. É também suporte da sociabilidade. O desejo de brincar com o outro, de estar e fazer coisas com o outro, é a principal razão que leva as crianças a se engajarem em grupos de pares [...]. Brincar com o outro, portanto, é uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo, que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo (BORBA, 2007, p.41).

Essa socialização das crianças pequenas, sem regras previamente impostas, pode significar um espaço privilegiado para o convívio com os seus pares, um momento ímpar para desencadear atitudes criativas e autônomas. Por meio da convivência, as crianças constroem suas identidades e partilham os seus interesses e expectativas em relação às brincadeiras. O professor, nesse tipo de situação, assume uma postura de mediador, potencializando as experiências edificadas pelas crianças.

Notamos que aos poucos os bolsistas de ID foram incorporando nas aulas as opiniões das crianças, aprendendo a lidar, a cada dia, com as adversidades que apareciam na busca de práticas centradas no protagonismo dos infantis. Além das experiências práticas, essa busca também ocorreu nas reuniões de planejamento e de avaliação. Nelas, os bolsistas de ID refletiam sobre os impasses que tiveram nas intervenções e pensavam coletivamente novas possibilidades de ações, para que, nas próximas aulas, os desafios encontrados fossem superados. Esse compartilhamento se tornou muito importante, pois os sujeitos envolvidos se encontram em diferentes níveis de formação.¹⁷ As seguintes narrativas demonstram alguns compartilhamentos que ocorreram nesses encontros:

¹⁷ O grupo de bolsistas de ID era composto por alunos de diferentes períodos da graduação: 2º, 4º e 6º períodos.

“Hoje minha aula foi péssima, as crianças não interagiram, ficaram muito dispersas, correndo e brincando de outras coisas que não estavam relacionadas ao tema da aula e eu achei que tudo deu errado” (INFORMAÇÃO VERBAL, BOLSISTA, Grupo IV).¹⁸

“Essa aula eu achei que deu certo, pois os alunos estavam sempre interagindo. Notei que eles viam como deveria ser feito e adaptavam ao seu modo, dançando como conseguiam e tentando imitar e recriar o que viam no vídeo” (INFORMAÇÃO VERBAL, BOLSISTA, Grupo V).

Percebemos que os bolsistas de ID apresentavam certa insegurança nas aulas, principalmente avaliando se tiveram êxito em relação ao que foi planejado e se tinham considerado os desejos das crianças na atribuição de protagonismo às suas práticas, pois muitas vezes essas situações passavam despercebidas. O professor-supervisor e os pesquisadores atuavam sempre como mediadores, auxiliando em todo o processo, como na produção dos planos de aula, nas intervenções, na definição dos materiais didáticos e dos espaços a serem utilizados, na identificação dos pontos positivos e negativos das intervenções e ainda sobre novas possibilidades de ação pedagógica a partir das ações/reações das crianças.

Também ocorreram reuniões semanais na universidade, em que todos os participantes do Pibid/EF (coordenadores de área, professores-supervisores e bolsistas de ID, além dos pesquisadores envolvidos) discutiam e expunham as suas experiências pedagógicas, sinalizando encaminhamentos para as próximas intervenções. Aos poucos foi sendo perceptível a mudança de atitude dos bolsistas de ID nas intervenções e, cada vez mais, uma postura diferente perante as crianças, passando a considerá-las capazes de produzir cultura com seus pares. Esse processo ocorreu a partir da relação colaborativa entre os sujeitos envolvidos, denotando a importância da ação coletiva nos processos formativos. Para Esteban e Zaccur (2002), trata-se de um movimento que exige uma postura crítica por parte dos docentes, no qual:

[...] tanto o crescimento individual, quanto o coletivo, é resultante da troca de reflexões sobre as experiências e conhecimentos acumulados por todos e por cada um. Um trabalho individualizado dificulta a crítica, pois a ausência do outro impede o confronto e a recriação de ideias [...]. Este movimento dá condições para que cada um se fortaleça como sujeito e, no coletivo, torne-se mais competente para formular alternativas viáveis de transformação do real (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 23).

Devido aos limites espaciais do artigo, não exploramos todas as experiências observadas no período em que estivemos inseridos no campo. Nesse sentido,

¹⁸ As informações verbais obtidas por meio dos bolsistas e que aparecerem em recuo de 4 cm serão sempre apresentadas entre aspas.

tivemos que optar por alguns dados e “abrir mão” de outros. Entretanto, pudemos constatar que as crianças, como sujeitos sociais competentes em seus mundos de vida, reelaboram constantemente a cultura medida pela escola. A identificação e a valorização dessas produções culturais infantis constituem o caminho para a efetivação de práticas pedagógicas centradas no protagonismo das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisamos as práticas pedagógicas de licenciandos em Educação Física participantes do Pibid/EF da Ufes, focalizando os pontos de convergência dessas práticas com as concepções de infância e de criança que orientam o programa. Constatamos que os bolsistas de ID desenvolveram intervenções pedagógicas centradas no protagonismo infantil, a partir do consumo produtivo que as crianças fizeram das brincadeiras trabalhadas nas aulas de Educação Física em um CMEI de Vitória/ES. Essas produções infantis, reveladas nas práticas das crianças, ofereceram subsídios para o estabelecimento de intervenções pedagógicas pautadas nos seus interesses, necessidades e possibilidades.

A palavra protagonismo virou “lugar comum” nos documentos oficiais e nos discursos sobre a educação da pequena infância. Entretanto, há uma grande distância entre as intenções, expressas nas orientações legais e nas representações dos sujeitos, e as práticas sociais, materializadas nos cotidianos da Educação Infantil. Neste estudo buscamos contribuir para a aproximação dessas duas dimensões, sinalizando algumas possibilidades de identificar e valorizar o protagonismo das crianças nas intervenções pedagógicas com elas. Nesse processo, constatamos a importância das práticas infantis, que não se deixam aprisionar pela lógica adultocêntrica e se constituem como canal privilegiado para compreensão das racionalidades das crianças. Chamamos a atenção para o olhar sensível dos adultos sobre essas práticas, que se manifestam por diferentes linguagens, sobretudo pela corporal, e que denotam maneiras específicas de produção cultural das crianças.

Ressaltamos que a valorização do protagonismo das crianças deve se edificar como um projeto coletivo, em que todos os sujeitos envolvidos com a educação delas participem. É nas interações dialógicas que se estruturam a partir das experiências individuais, que as redes de colaboração coletiva vão se formando e potencializando ações pedagógicas centradas nas crianças. Compreendemos que a busca pelo protagonismo infantil não deve se constituir como uma ação individual e nem como um componente curricular específico, mas como um princípio pedagógico de toda a Educação Infantil.

Ressaltamos que os pressupostos da Sociologia da Infância e dos Estudos com o Cotidiano, utilizados para compreender as produções culturais das crianças e o seu protagonismo, se constituem como uma das alternativas teórico-metodológicas para focalizar o objeto deste estudo. Contudo, estamos cientes de que estudar as infâncias e as crianças é um processo complexo, que demanda pesquisas interdisciplinares e métodos/técnicas flexíveis de investigação (MULLER; HASSEN, 2009; PROUT, 2005).

Por fim, gostaríamos de apontar a necessidade de outras investigações que mobilizem outros pressupostos teóricos e metodológicos na compreensão do protagonismo infantil. Sem a pretensão de esgotar as possibilidades, neste estudo, apenas sinalizamos alguns caminhos para concretizar essa intenção.

PIBID, CHILDHOOD EDUCATION AND PHYSICAL EDUCATION: PEDAGOGICAL PRACTICES THAT FOCUS ON CHILDREN

ABSTRACT: The Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência of Physical Education (Pibid/EF) in Federal University of Espírito Santo attempts to break with practices and representations that conceive children by their absences and negatives, as well as beings who are unable to think and act upon themselves. This article aims to analyze the pedagogical practices with of the Pibid/EF, focusing on the convergence points of these practices with the conception of childhood that drives the program, focused on the Sociology of Childhood and in Studies of Daily Life. It makes use of the *Collaborative Action Research* as methodology and the data were collected by participant observation, the narratives of the scholars of teaching initiation and photos. Data analysis, developed in the view of *telling cases*, indicates that the scholars practices, built on the collaborative relationship with the subjects of the school, considered the cultural productions of children and their role in the pedagogical mediations between Physical Education and Childhood Education.

KEYWORDS: Pedagogical Mediation. Physical Education. Childhood Education.

PIBD, EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN FÍSICA: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CENTRADAS EN LOS NIÑOS

RESUMEN: El Programa Institucional de Bolsa à Iniciação a Docência en la Educación física (Pibid/EF) de la Universidad Federal del Espírito Santo busca romper con prácticas y representaciones que conciben los niños por sus ausencias y negatividades, como seres incapaces de pensar y actuar sobre sí mismos. Este artículo objetiva analizar las prácticas de bolsistas del Pibid/EF, focalizando los puntos de convergencia de esas prácticas con la concepción de infancia que orienta el programa, centrada en la Sociología de la Infancia y en los Estudios con el Cotidiano. Utiliza la *pesquisa-ação colaborativa* como metodología y

los datos son provenientes de la observación participante, de las narrativas de los bolsistas de iniciación a la docencia y de fotos. El análisis de los datos, desarrollado en la perspectiva de *casos expresivos*, indica que las prácticas de los bolsistas, construidas en la relación colaborativa con los sujetos de la escuela, consideraron las producciones culturales de los niños y su protagonismo en las mediaciones pedagógicas de la Educación Física con la Educación Infantil.

PALABRAS CLAVE: Mediación Pedagógica. Educación Física. Educación Infantil.

REFERÊNCIAS

ANDRADE FILHO, N. F. *Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil: educação, conhecimento, linguagem e arte*. 2011. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, Brasília, n. 44, p. 12-14, nov. 2007.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional do magistério. *Diário Oficial da União*. Brasília, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2013.

CARVALHO, M. R. B de. O Programa de bolsa de iniciação à docência – PIBID: contribuições e limites no âmbito dos cursos de formação inicial. *Revista Metáfora Educacional*, Faria de Santana/BA, n. 15, p. 287-302, jul./dez. 2013.

CASTANHEIRA, M. L. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CERTEAU, M. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, M. I. Q. F. (Org.). *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano*. São Paulo: FAU/USP, 1985. p. 3-17.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

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

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

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

- ESTEBAN, M.T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo da formação docente. In: _____. (Org.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 15-31.
- FARIAS, I. M. S de.; ROCHA, C. C. T. PIBID: uma política de formação docente inovadora? *Revista Cocar*, Belém, v. 6, n.11, p. 41-49, jan./jul. 2012.
- FINCO, D. *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. 2010. 197f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- FINCO, D.; OLIVEIRA, F. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Org.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 55-80.
- FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 2002.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.
- GONZAGA, L. P. *Educação corporal para as crianças pequenas: existe lugar para a educação física?* 2011. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- JARDILINO, J. R. L. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 353-366, maio/ago. 2014.
- KLIPPEL, M. V. *O jogo na educação física da educação infantil: usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES*. 2013. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- LE BOULCH, J. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até seis anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- MARCHI, R. O ofício de aluno e o ofício de criança: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga - Portugal, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010.

MARTINS, R. L. R. *O Pibid e a formação docente em educação física para a educação infantil*. 2015. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

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

MELLO, A. S.; ASSIS, L. C.; SANTOS, W. Usos e apropriações do jogo nas aulas de educação física na educação infantil. In: RANGEL, I. S.; NUNES, K. R.; CÔCO, V. (Org.). *Educação infantil: rede de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos*. Rio de Janeiro: De Petrus, 2013. p. 69-87.

MULLER, F.; HASSEN, M. N. A. A infância pesquisada. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 465-480, jul./set. 2009.

NUNES, K. R. *Práticas curriculares da educação física na educação infantil: um estudo de caso*. 2007. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

PROUT, A. *The future of childhood*. New York: Routledge Falmer, 2005.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil. In: FARIA, A. L. G. et al.(Org.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 19-47.

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

RODRIGUES, K. S. *A inserção do professor de educação física na educação infantil no estado do Espírito Santo*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ROSA, A. P. *Educação física com crianças de seis meses a dois anos de idade: práticas produzidas no cotidiano de um CMEI de Vitória/ES*. 2014. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

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

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. *As crianças: contextos e identidades*. Portugal, Centro de Estudos da Criança: Editora Bezerra, 1997. p. 09-29.

SAYÃO, D. T. Infância, prática de ensino de educação física e educação infantil. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Org.). *Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de educação física*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002. p. 45-64.

SILVA, R. C. *Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagem de meninos indígenas Xakribá*. 2011. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

TANI, G. et al. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

Recebido em novembro de 2015.

Aprovado em abril de 2016.