



FAZERES E SABERES PRODUZIDOS PELOS PRATICANTES DO COTIDIANO PARA A INTERVENÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ETAPAS INICIAIS EM CMEI's¹ DE VITÓRIA/ES

Amanda De Pianti Rosa
Renata Silva Jorge
Marcos Vinicius Klippel
André da Silva Mello

RESUMO

Analisa os fazeres e saberes mobilizados pelos professores estagiários para a intervenção da Educação Física nas etapas iniciais da Educação Infantil, focalizando os desafios e as possibilidades encontrados nos contextos de dois CMEIs de Vitória/ES. Adota os Estudos com o Cotidiano como pressuposto teórico-metodológico e utiliza narrativas presentes nos portfólios de Estágio Supervisionado e nos diários de campo de uma ATIF² como elementos para reflexão do cotidiano das aulas. A análise dos dados revela que os principais desafios estão relacionados com as mudanças repentinas de humor, as disputas por objetos e o tempo reduzido de atenção nas atividades. Quanto às possibilidades, sobressaem procedimentos metodológicos que reconhecem o protagonismo infantil e utilizam diferentes linguagens e materiais como recurso pedagógico na intervenção com crianças de seis meses a três anos de idade.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Infantil. Cotidiano. Desafios. Possibilidades.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the knowledge and practices mobilized by teacher trainees to the intervention of Physical Education on childhood education early stages, focusing on challenges and possibilities which were found on two Vitoria's CMEIs. It adopts studies that analyze everyday life as methodological and theoretical assumption and uses narratives which are present on Supervised Internship and field journals of an ATIF as interfering elements for everyday reflection on Physical Education on childhood education. The data analysis shows that the main challenges are related to sudden mood changes, objects disputes and short-time attention on teachers' proposed activities. As for possibilities, we highlight the methodology and procedures that recognize the infantile leading role and that uses different languages and materials as a pedagogical resource on children from 6 months to 3 years old intervention.

Keywords: Physical Education. Children's Education. Challenges. Possibilities.

¹ Centro Municipal de Educação Infantil

² Denominamos Atividade Interativa de Formação (ATIF) a unidade curricular que formaliza o tempo institucional para o desenvolvimento do conhecimento construído na e pela experiência de aprender a "ser professor", articulando o conhecimento experiencial com a reflexão sistemática. As ATIF's contemplam, dentre outras possibilidades, estudo de campo, grupos de trabalho e/ou estudo, atividades/projetos desenvolvidos junto a disciplinas da licenciatura em Educação Física ou de outros cursos da universidade, projetos de extensão.



RESUMEN

Analiza los conocimientos y prácticas movilizados por los profesores/practicantes para la intervención de la Educación Física en las primeras etapas de la Educación Infantil, centrándose en los desafíos y posibilidades que se encuentran en los contextos de dos CMEIs de Vitória/ES. Adopta los Estudios con el Cotidiano como presupuesto teórico- metodológico y utiliza los relatos presentes en las carpetas de practicantes supervisados además de diarios de campo de una ATIF como elementos para la reflexión de lo cotidiano de las clases. El análisis de los datos revela que los principales desafíos están relacionados con cambios repentinos de humor, conflictos por objetos y reducción de la atención en las actividades. En cuanto a las posibilidades, se destacan los procedimientos metodológicos que reconocen el protagonismo infantil e utilizan diferentes lenguajes y materiales como recursos educativos en la intervención con niños de seis meses hasta tres años de edad.

Palabras clave: Educación Física. Educación Infantil. Cotidiano. Desafíos. Posibilidades.

Introdução

Ao considerar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica,³ o sistema educacional brasileiro desafia educadores e instituições de ensino destinadas a pequena infância a estruturar e a organizar ações educativas coerentes com o desenvolvimento da dignidade e da cidadania, entendida como direito de todas as crianças, como estabelece o Artigo 3º, do Estatuto da Criança e do Adolescente:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos no âmbito escolar requer, antes de tudo, uma reformulação da concepção de criança e de infância. Esse esforço não pode estar desconectado do modo como agimos e interagimos com as crianças no contexto da Educação Infantil, em que o trabalho pedagógico deve fortalecer a experiência da criança como sujeito histórico e produtor de cultura em todos os tempos e espaços escolares. Desse modo, a construção do Projeto Político-Pedagógico, as metodologias utilizadas, o processo avaliativo, a utilização e a permanência em diferentes espaços e a escolha dos materiais pedagógicos não devem ser pensadas apenas para as crianças, mas a partir delas e com elas (SARMENTO, 2008).

Se, por um lado, as mudanças referentes ao atendimento às crianças ampliaram o objetivo da Educação Infantil para além do cuidar, incorporando o educar como função social da escola destinada à pequena infância, por outro, a construção de fazeres e saberes pedagógicos adequados às crianças

³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394/96) estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil.



pequenas é um desafio para a Educação Infantil brasileira. Ao avaliar o momento sócio-histórico atual e suas políticas referentes à infância, Neira (2008, p. 57):

[...] sinaliza o paradoxo vivido por todos os profissionais envolvidos com as políticas da infância. Embora esteja disponível um conhecimento teórico complexo sobre a infância, persistem dificuldades para lidar com as populações infantis.

Sayão (2002) afirma ser cada vez mais evidente que, para pensar a Educação Física no âmbito do trabalho pedagógico com crianças de pouca idade, é necessário articular diferentes áreas do conhecimento e diferentes profissionais, e destaca que:

Assim como na construção de um mosaico, estes profissionais vão articulando saberes e práticas que não podem ficar reduzidos a uma única disciplina ou a uma única área do conhecimento. Isso se acreditarmos que as crianças, assim como nós adultos, também são capazes de produzir cultura (p. 65).

Para compreender os saberes mobilizados pelos professores de Educação Física para intervenção pedagógica na Educação Infantil é necessário levar em consideração “[...] o seu perfil profissional, a sua formação, o sistema educacional que está inserido, como também as suas ações e relações nesse contexto social” (GARANHANI, 2005, p. 06). O saber docente não é algo dado *a-priori*, circunscrito apenas nos processos de formação inicial de professores. Ele é constituído na própria ação docente, mediado pelas experiências individuais e coletivas vivenciadas em diferentes contextos profissionais. Como afirma Tardif (2002), o conhecimento não é um meio para o trabalho, mas é constituído e moldado no próprio trabalho.

Para compreender os saberes mobilizados pelos professores de Educação Física para intervenção no contexto da Educação Infantil, é necessário “mergulhar”⁴ no cotidiano das suas práticas, focalizando não só a ação docente, mas também as suas trajetórias pessoais e profissionais. Essa atitude permite compreender a constituição dos saberes docentes em um sentido amplo, considerando as especificidades dos contextos educacionais onde os professores estão inseridos e as diferentes realidades sociais que fazem parte.

Os professores, nas situações concretas de ensino-aprendizagem, produzem conhecimentos, experimentam e usufruem saberes que elaboram no seu trabalho (DEBORTOLI, 2001). Para Schön (1992) a prática docente se fundamenta e se alimenta do diálogo com a complexidade das questões ordinárias e dos problemas práticos. Portanto, pensar a prática pedagógica significa pensar as relações de interdependência entre a construção e a realização da aula e as circunstâncias presentes no cotidiano das escolas. A prática é um espaço/tempo onde os professores têm a possibilidade de desenvolver os seus saberes, no confronto com a realidade concreta, oportunizando-lhes mobilizar, utilizar, avaliar, reavaliar e “experienciar” saberes de sua profissão, criando assim os seus modos de fazer e ser frente ao ensino (LOCATELLI, 2007).

Nesse sentido, foram objetivos deste estudo: analisar os saberes e fazeres produzidos por professores e pesquisadores para a intervenção da Educação Física nas etapas iniciais da Educação Infantil, focalizando os desafios e as possibilidades encontradas nos cotidianos estudados.

⁴ A expressão é utilizada por Nilda Alves (2002). Para a autora, a complexidade do cotidiano escolar exige que o pesquisador mergulhe com todos os sentidos na realidade daquilo que deseja estudar.



O itinerário da pesquisa

Este estudo tem como delineamento teórico-metodológico *Os Estudos com o Cotidiano* (CERTEAU, 1994; ALVES, 2008; FERRAÇO, 2008), em que a prática pedagógica assume uma centralidade nos processos interpretativos empreendidos na compreensão dos saberes e fazeres produzidos pelos professores e pesquisadores. Ferraço (2008, p. 27) destaca a importância da prática nos estudos com o cotidiano e afirma que “[...] é na e pela prática cotidiana do homem comum que se produzem as condições de transformação de impossível em possível”. A prática é o foco das pesquisas com o cotidiano. Por meio dela é possível perceber as relações entre o concebido, o percebido e o vivido.

A narrativa produzida pelos professores foi um instrumento privilegiado para pesquisar o cotidiano dos CMEI's estudados. Benjamin (1993) denuncia que a narrativa está em extinção, porque em tempos racionalizados, o mundo moderno desvalorizou a experiência coletiva dos sujeitos e priorizou a experiência individual. Para Alves *et al* (2007, p. 26):

Entre as questões teórico-metodológicas, as narrativas, originadas das conversas, depoimentos ou escritos pessoais, formando um tipo especial de texto, vêm permitindo desenvolver tanto as metodologias próprias da história oral e da história de vida, como uma história de biografias de pessoas comuns, acumulando dados de caráter antropológico, etnográfico e sociológico o que faz ressaltar a posição transdisciplinar da educação, bem como a importância dos dados assim obtidos para esse tipo de pesquisa.

Nossa intenção foi de potencializar o entendimento da escola como espaço de produção de conhecimento e os professores como autores desse processo, inclusive, no que se refere à produção acadêmica. Para Ferraço e Carvalho (2008) é necessário ouvir e partilhar dialogicamente as narrativas, imagens, conversações e experimentações dos educadores e dos alunos, considerando-as como dimensões *teóricoprática* desenvolvidas nas tessituras do coletivo escolar por meio do tecido oral.

Com as narrativas damos visibilidade aos fragmentos que constituem o cotidiano, e credibilidade aos seus processos, onde os sujeitos são fios importantes na tessitura das redes de saberes desta escola. Assim, essas narrativas nos aproximam, e muito, do que é vivido nas escolas, permitindo a problematização e discussão de diversas realidades escolares, em seus contextos particulares, nos afastando de especulações e determinações generalizadas. Para Ferraço (2007), as narrativas expressam as relações, os enredamentos, os acontecimentos, os fluxos, as redes, envolvendo diferentes lugares praticados pelos sujeitos narradores e diferentes relações de *fazeressaberes* desses narradores.

As narrativas utilizadas neste estudo foram produzidas durante um ano de inserção no cotidiano de dois CMEIs de Vitória/ES. Neste período, analisamos e discutimos as intervenções da Educação Física destinadas a duas turmas de seis meses a um ano e onze meses de idade (Berçário I) e duas turmas de dois a três anos de idade (Berçário II). Analisamos as narrativas produzidas pelos professores de Educação Física (2) e pelos graduandos (4) dessa área, que se inseriram no contexto da Educação Infantil pela disciplina de Estágio Supervisionado e da Atif. As narrativas foram sistematizadas nos portfólios dos graduandos e em diários de campo produzidos pelos professores e estagiários.



Entendemos, dessa maneira, que trabalhar com narrativas representa uma possibilidade de fazer valer as dimensões de reconhecimento dos atores da vida cotidiana como protagonistas de seu processo de formação, configurando-se como vozes autorizadas e com legitimidade para falar de sua prática pedagógica e da experiência de ser/tornar-se professor.

Desafios e possibilidades encontrados nos cotidianos estudados

Dentre os principais desafios encontrados nos portfólios analisados, destacam-se: a disputa por objetos; o tempo reduzido de concentração das crianças nas atividades propostas pelo professor; e as mudanças repentinas de humor.

Na Educação Infantil, é comum que as crianças briguem por objetos que desejam. Segundo Vygotsky (1991, p. 106), “A tendência de uma criança muito pequena é satisfazer seus desejos imediatamente”. Dessa forma, a força motivadora que os brinquedos/objetos exercem sobre elas faz com que haja essa disputa pela posse. Esse comportamento, relacionado com a tendência de satisfação imediata de seus desejos, é ocasionado por suas características psicológicas. Alguns fragmentos de narrativas, extraídas dos registros, evidenciam essa característica do comportamento infantil:

Narrativa 1

A estagiária observou que uma criança ia tacar areia no olho de outra criança, por conta de querer tirar o colega de perto do brinquedo que ele estava brincando [...].

Narrativa 2

Elas queriam montar mais de um quebra-cabeça e ‘brigavam’ se alguém pegasse alguma peça, mesmo tendo um brinquedo para cada criança, elas preferiam pegar o brinquedo do outro [...].

Narrativa 3

Não deu muito certo trabalhar com apenas uma peteca para o grupo, pois, como as crianças ainda estão na fase de individualidade, ficou difícil criar essa dinâmica de jogar para o coleguinha.

A criança, nos primeiros anos de vida, mesmo tendo a oportunidade de conviver com outras crianças e adultos, ainda não possui a noção de si mesma e dos outros totalmente desenvolvida, por isso, acredita que o mundo gira em torno dela e se preocupa apenas em atender os seus desejos. Gradativamente, conforme vai interagindo com o ambiente em que vive e com as pessoas ao seu redor, vai percebendo a existência do outro. Esse outro pode disputar o mesmo brinquedo, o mesmo espaço e até mesmo o colo do adulto. Muitas vezes, a luta pelo que a criança acredita ser seu acaba em choros, mordidas, ou simplesmente em perdas de um para o outro (ROSSETTI-FERREIRA, 2003).

Ainda em decorrência do pensamento egocêntrico, que caracteriza o desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida, as crianças possuem dificuldade em desenvolver uma ação socializada na aula, ou seja, de todas se envolverem ao mesmo tempo com aquilo que é proposto pelo professor.

O fato de as crianças, nessa faixa etária, serem muito centradas em si e possuírem baixa ação socializada acarreta em um nível pequeno de concentração, com isso o tempo de atenção nas atividades propostas pelo professor é reduzido, como demonstram as narrativas presentes em alguns registros analisados:

Narrativa 1

Como as crianças se dispersaram um pouco, optamos por um plano ‘B’ [...] as crianças reagiram bem à nova atividade proposta.



Narrativa 2

[...] nos vimos obrigados a inserir outras possibilidades de intervenção devido à necessidade expressa pelas crianças de um ano, pois as mesmas perdem logo o interesse pela atividade [...].

Narrativa 3

Depois de um certo tempo com essas atividades, tentamos passar para as outras, mas foi em vão, ninguém mais prestou atenção e se envolveu com o que estava sendo proposto.

Os dados coletados evidenciam a necessidade de o professor, em seu processo de intervenção pedagógica, oferecer estímulos variados para as crianças pequenas, considerando o tempo reduzido de concentração que elas possuem para a realização das atividades. Nesse sentido, o tempo da aula na Educação Infantil não deve ser o “tempo cronos”, determinado pelo relógio, mas sim o “tempo kairós”, que é regido pelo prazer e pelo envolvimento da criança com as atividades propostas. Portanto, na Educação Infantil, os “tempos” da Educação Física não podem ser conduzidos somente pela lógica racional, mas sim pela lógica da satisfação e do interesse dos alunos por aquilo que está sendo trabalhado.

Outro desafio evidenciado pelas narrativas está relacionado com a dimensão afetiva. Em todos os registros analisados, evidenciamos o choro e a mudança repentina de humor como comportamentos típicos das crianças pequenas nas aulas de Educação Física. As narrativas seguintes demonstram essa característica:

Narrativa 1

Percebi um fato bem interessante, que hoje o Arthur⁵ estava participando da aula, e também estava sem chupeta (em todas as aulas que observamos, ele estava com chupeta). Vi que ele corria de um lado para o outro, me olhava com um olhar menos desconfiado, chegando até a abrir um pequeno sorriso.

Narrativa 2

[...] nos momentos da aula, havia mais dispersão, choro e as crianças se isolavam mais distraídas por outros objetos e ações.

Narrativa 3

No meio da atividade, teve uma aluna que não queria continuar fazendo a atividade de jeito nenhum e começou a chorar [...].

As crianças pequenas encontram-se ainda no processo de apropriação da fala: a fala imitativa (VYGOTSKY, 1987). Por isso, contam com as emoções para transmitir seus desejos e vontades, o que resulta em constantes mudanças de humor e choro. Ou seja, as suas necessidades e impulsos, ligados à dimensão afetiva, são exteriorizados pelas mudanças de humor, pelo choro, gritos e mordidas e até mesmo pelas brigas. Esses são os meios encontrados para se expressar e poder dizer o que querem. Para Vygotsky (1991), a organização da consciência é mediada por processos nos quais a afetividade e o intelecto se desenvolvem em interrelações e influências mútuas. Na concepção desse autor, a emoção e a inteligência são dimensões importantes para o desenvolvimento da criança, sendo assim, o professor deve aprender a lidar com os estados emotivos que ela apresenta na sua relação de ensino-aprendizagem. Esse processo de desenvolvimento se efetiva nas interações que objetivam o contentamento das necessidades e a construção de novas relações.

⁵ Nome fictício



Quanto às possibilidades de intervenção da Educação Física nas etapas iniciais da Educação Infantil, destacamos o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, a organização dos espaços, a utilização de materiais, a variedade de estímulos, a utilização de diferentes linguagens, as brincadeiras historiadas e a imitação de animais.

Dentre essas alternativas de intervenção reveladas pela análise da prática pedagógica do cotidiano escolar de professores e estagiários, sobressai a necessidade de considerar a “criança como sujeito de direitos”, conforme conceitos elaborados por Sarmiento (2008). Assim, se faz urgente romper com a idéia de que as crianças são como destinatários passivos da socialização adulta. Considerá-las sujeitos “ainda não” ou “em vias de ser” não faz valer estes indivíduos [...] entes sociais completamente reconhecíveis em todas suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos[...]. Diante disso, faz-se necessário ouvir, sentir e observar, “[...] a criança que vive em cada aluno” (Sarmiento, 2005) reconhecendo-as [...] como atores sociais nos seus mundos de vida.

As narrativas abaixo apresentadas evidenciam essa preocupação dos professores/estagiários em valorizar o protagonismo infantil:

Narrativa 1

Um fato interessante observado por nós foi a flexibilidade da professora ao reger as aulas, ou seja, ela acata sugestões e comentários dos alunos, fazendo com que os mesmos se sintam seres importantes e construtivos.

Narrativa 2

A princípio, boa parte das crianças participou da dinâmica, mas, depois de algum tempo, algumas delas se distraíram com os materiais contidos dentro das garrafas e deixamos que elas explorassem de forma livre, objetivando que elas pudessem ter um contato maior com os sons produzidos e as diferentes cores presentes nos materiais.

Narrativa 3

Durante nossas intervenções, foi utilizado o conceito de que a criança é um sujeito de direitos, com isso dávamos a liberdade para que as crianças pudessem estar se manifestando em relação às atividades desenvolvidas.

Considerar a criança como “sujeito de direitos” nas aulas de Educação Física pressupõe uma ruptura com os modelos de educação que concebem a criança como um ser incompleto, um “miniadulto” e objeto do processo de ensino-aprendizagem. O movimento de dar voz e vez às crianças é um primeiro passo na busca por uma Educação Física focalizada nestes indivíduos, colocando-os como sujeitos na construção de uma perspectiva pedagógica em que as suas ações, as suas representações e as suas histórias são respeitadas e ouvidas como síntese de uma experiência social que se mostra parte da construção do processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina. O professor deve, portanto, estar atento e ter sensibilidade para interpretar as diferentes linguagens das crianças, que se materializam em suas falas, gestos e expressões.

Para Kramer (1998), na Educação Infantil, devemos fortalecer a representação das crianças como criadoras de cultura, valorizando o saber que elas trazem (que é aprendido no seu meio sociocultural de origem) e possibilitando o aprendizado e a construção de novos conhecimentos relativos ao mundo físico e social. Compreender o universo infantil é preciso para que as práticas pedagógicas sejam orientadas no sentido de colocar as crianças como sujeitos do processo, afinal o sucesso pedagógico é alcançado quando as práticas fazem sentido para os alunos. Vale lembrar que pensar a infância como tempo de direitos significa reconhecer que a criança tem o direito às vivências, às experiências e ao conhecimento em suas



muitas dimensões.

Dessa forma, estruturar espaços e tempos e utilizar diversos materiais para efetivação dos jogos e brincadeiras incentivam as interações interpessoais, fundamentais no planejamento e no desenvolvimento do trabalho pedagógico com crianças pequenas. As narrativas abaixo analisadas indicam a importância destes movimentos para a intervenção da Educação Física:

Narrativa 1

Nesta aula, levamos as crianças para o parquinho. Percebemos que a mudança de espaço trouxe uma maior motivação, alegria e estímulo à criatividade.

Narrativa 2

Fizemos um minicircuito, para que os alunos pudessem passar por diversos ambientes, como escadas, túnel, escorregador, triângulo, e as crianças exploraram bem todos esses espaços.

Narrativa 3

Inicialmente os materiais utilizados na aula foram: uma estrutura almofadada, que se iniciava com uma escadinha e terminava em uma “ponte”; um escorregador, também com uma escadinha no início; e dois tapetes emborrachados.

Para Rossetti-Ferreira *et al.* (2003, p. 156 - 157):

O ambiente infantil deve ser planejado para facilitar o trabalho do educador de tal forma que satisfaça as necessidades das crianças, promovendo o seu desenvolvimento. Ao organizar dessa forma o ambiente, o educador ajuda a criança a desenvolver um sentimento de domínio e de controle.

De acordo com Borba (2007), o brincar e o jogar se constituem como espaços para as crianças se apropriarem dos conhecimentos e das habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. Esses conhecimentos se tecem nas narrativas do dia a dia, constituindo os sujeitos e a base para muitas aprendizagens e situações em que é necessário o distanciamento da realidade cotidiana, o pensar sobre o mundo e interpretá-lo de novas formas, bem como o desenvolvimento conjunto de ações coordenadas em torno de um fio condutor comum. Ao brincar e jogar, as crianças vão se constituindo como sujeitos de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Nesse processo, elas instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais.

Além disso, existe também grande interesse das crianças em brincadeira e jogos com materiais variados, sobretudo na idade de 1 a 2 anos. Essa é uma prática decorrente da maneira como elas se relacionam com o mundo, ou seja, antes de tudo, sinestésica. É atraente o que ela pode sentir, pegar, morder, cheirar, ouvir. Por isso, a oferta de uma variedade de materiais que trabalhem diferentes percepções desperta o interesse e a atenção. Nessa perspectiva, o maior desafio é oferecer às crianças os materiais dentro de um tema e de um contexto, buscando construir significados para as suas ações.

Entretanto, quando a escola não possui materiais didáticos para mediar a ação da criança, é possível suprir essa lacuna com a confecção de materiais alternativos. As seguintes narrativas indicam a viabilidade de trabalhar com materiais alternativos (sucatas) para a construção de brinquedos nas etapas iniciais da Educação Infantil:

Narrativa 1

Hoje a professora chegou na sala de aula com uma caixa de papel com enfeites em cima,



como forma de explorar a curiosidade das crianças. De dentro da caixa, ela tirou bolas feitas de papel, fita adesiva e presas por um barbante. Com essas bolas, a professora estimulou as crianças a brincarem das mais variadas formas. Achei bem interessante porque foi uma dinâmica que toda a turma participou.

Narrativa 2

Acrescentamos alguns brinquedos construídos com materiais alternativos, como, por exemplo, garrafas pets, barbantes, sementes, entre outros materiais. Foi um ponto positivo, pois foi uma atividade que chamou a atenção da maioria das crianças, fazendo com que elas participassem da aula.

Narrativa 3

O professor rasgou uma folha da revista, amassou-a e dali criou uma bolinha. As crianças demonstraram ter gostado da idéia, que na verdade era a atividade, e começaram a criar suas bolinhas, rasgando as folhas de suas revistas, amassando-as e nos dando para que passássemos a fita crepe em volta dela.

Os brinquedos, em especial os que permitem as brincadeiras de faz de conta, como os construídos com materiais alternativos, possibilitam que as crianças separem objeto de significado (VYGOTSKY, *apud* NEGRINI, 1994), pois por meio desses brinquedos elas atribuem um significado ao objeto que se difere da sua característica real. Ao proceder dessa forma, a criança opera no campo das representações, ajudando que o seu pensamento se desprenda da situação perceptual presente.

Outra possibilidade de intervenção explicitada pelas narrativas é a utilização de diferentes linguagens na interação do professor/estagiário com as crianças. Como as crianças pequenas ainda não possuem uma linguagem verbal articulada, o uso de fotografias, músicas e imagens ajuda na compreensão e na construção de significados para a ação. As narrativas abaixo indicam a viabilidade de se trabalhar com formas alternativas de linguagens na Educação Infantil, tendo o jogo e a brincadeira como ponto de partida:

Narrativa 1

[...] percebemos que as crianças se envolveram melhor na aula quando a atividade foi conduzida por meio de danças.

Narrativa 2

Iniciamos a aula mostrando a figura de uma aranha e contando a historinha da dona aranha. As crianças pela primeira vez nos ouviram

Narrativa 3

Demos sequência ao plano original utilizando as figuras dos animais. Desta vez, houve maior interesse, tanto nos desenhos quanto nas atividades propostas.

Narrativa 4

O professor pediu para que as crianças as folheassem revistas, e ao mesmo tempo estimulava-as quando perguntava o que era tal figura que continha em alguma delas.

Para Debortoli (1999), expressar plenamente significa buscar as diferentes formas de linguagens, tornando fundamental a descoberta de modos de comunicação que vão além do recurso da palavra. Nesse contexto, a brincadeira emerge como uma das principais linguagens que a criança dispõe no início do seu processo de desenvolvimento e meio privilegiado de interação com outras crianças e com os adultos. Para Sayão (2002, p. 51), a brincadeira é concebida como:

[...] eixo principal de trabalho e como linguagem característica das crianças pequenas, perpassa todos os momentos do trabalho pedagógico e não deveria ser utilizada de



maneira funcionalista, como uma atividade que ‘serve’ para alguma coisa predefinida.

As narrativas presentes nos registros explicitam a utilização das “brincadeiras historiadas” como estratégia didático-metodológica para a intervenção da Educação Física nas etapas iniciais da Educação Infantil. Nestas brincadeiras, as crianças agem a partir de um universo simbólico permeado pela fantasia e pela imaginação. Os professores, em parceria com as crianças, criam um contexto simbólico para a ação, em que o enredo da história é mediado por personagens e as aventuras se tornam o eixo condutor da aula. As narrativas abaixo demonstram a possibilidade de utilização dessa perspectiva nas aulas de Educação Física:

Narrativa 1

Por meio da construção de fantoches, levamos as crianças para fora da sala de aula e contamos a história do Chapeuzinho Vermelho, montando, inclusive, um circuito para que elas participassem da dinâmica. Percebemos que foi bem legal e todas as crianças participaram do que foi proposto.

Narrativa 2

A história contada na aula (envolvendo alguns bichos) fez com que as crianças se lembrassem das músicas, sons, brincadeiras e movimentos já vivenciados por elas anteriormente. A única dificuldade foi a ‘despedida’ dos fantoches, porque eles gostaram muito dos desenhos e se divertiram bastante.

Narrativa 3

Logo após ele chamou os alunos pra irem “lá pra cima” fazer atividade. Perguntou quem tinha medo de jacaré, e todos começaram a gritar agitados, pois Marcos disse que lá haveriam jacarés, dizendo que eles teriam que passar por uma ponte.

As crianças pequenas, de um a três anos de idade, encontram-se no processo de apropriação simbólica. O signo, instrumento da atividade psíquica, não é dado geneticamente e sim construído culturalmente e, nesse processo de construção, as brincadeiras historiadas auxiliam a criança na função de representar a sua realidade. A intervenção com esse tipo de brincadeira permite a criança interagir em um universo permeado por fantasias e pela imaginação. Vygotsky (1991) afirma que nestas aulas não é a ação que dirige a representação, mas a representação que dirige a ação, ou seja, as crianças e o professor criam um contexto simbólico para a ação, a fim de solucionar os desafios propostos pela história, o que proporciona um maior interesse e participação das crianças.

No contexto das brincadeiras historiadas, muitas são as situações em que as crianças agem pela imitação.⁶ É perceptível o esforço delas, desde muito pequenas, em reproduzir gestos, expressões faciais e comportamentos produzidos pelas pessoas com as quais convivem, pois o imitar é uma forma de internalizar as aprendizagens sociais. Entretanto, esse processo de internalização social não ocorre de maneira mecânica, pois, ao reproduzir aspectos do mundo exterior, a criança o faz com as marcas da sua singularidade. A imitação é uma forma privilegiada de comunicação, logo, na Educação Infantil, espaço onde a comunicação apresenta-se limitada, os mecanismos de imitação podem ser utilizados pelo educador para permitir à criança situar-se em um nível organizacional superior, adquirindo, gradualmente, consciência das ações que realiza. Como sinaliza Vygotsky (1991), a partir da imitação, na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer mais do que com a sua capacidade de compreensão de

⁶ Para saber mais sobre os usos das brincadeiras historiadas com crianças de 1 a 2 anos ver pesquisa de intervenção realizada por Schimidel (2009).



modo independente.

Considerações Finais

Por fim, gostaríamos de ressaltar que as análises projetadas neste estudo sinalizam a necessidade de realização de novas pesquisas com o intuito de dar visibilidade às práticas pedagógicas produzidas no encontro entre a formação inicial e contínua, pois levando-se em consideração os estudos de Freitas (2007), os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil de Vitória/ES consideram que sua formação inicial não lhes forneceu subsídios de natureza teórico-metodológica para atuação na Educação Infantil, evidenciando a dicotomia entre teoria e prática, pois, para os professores entrevistados, os conhecimentos trabalhados nos cursos de formação inicial não atendem às demandas presentes no cotidiano das instituições destinadas à educação da primeira infância.

A fim de superar essa lacuna, neste estudo nos propusemos a analisar a intervenção da Educação Física nas etapas iniciais da Educação Infantil, a partir de situações concretas de ensino-aprendizagem, evidenciando os principais saberes e fazeres encontrados no cotidiano das escolas investigadas, dando destaque aos desafios e as possibilidades. Para isso, privilegiamos a utilização das narrativas, encontradas em portfólios e diários de campo, construídos com um ano de inserção nos espaços/tempos escolares da pequena infância.

A utilização das narrativas não pretendeu desatar apenas os emaranhados nós da subjetividade, mas mostrar, assim como nos ensina Alves *et al* (2007), pelo mergulho com todos os sentidos no universo cotidiano, que a subjetividade não se restringe à dimensão individual e transcendente, sendo fundamentalmente coletiva, fundada nos processos de embates e negociações com a realidade. Dessa maneira, “As narrativas, tomadas em seu conjunto, potencializam, pela linguagem compartilhada, a travessia do processo de individualização de referências para a produtividade dialógica que só é possível no coletivo” (CARVALHO, 2009, p. 167).

Não temos a pretensão de generalizar os achados deste estudo para todos os contextos educacionais, mas sim ressaltar as redes de saberes e fazeres que são tecidas pelos sujeitos praticantes do cotidiano em suas narrativas sobre suas intervenções pedagógicas na Educação Infantil. Além disso, buscamos alertar para a necessidade de novas formas de trabalho que atendam as especificidades das crianças, mantendo-se em constante problematização as questões da infância e suas transformações e principalmente considerando os infantis como sujeitos ativos, capazes de interferir na sociedade em que estão inseridos.

Referências

- ALVES, N. Pesquisa no/do cotidiano em escolas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002
- ALVES, N. *et al*. Nós e nossas histórias em imagens e sons - uma história em imagens. In: AMORIM, A. C. R. de (org.). **Passagens entre o moderno para o pós-moderno: ênfase e aspectos metodológicos das pesquisas sobre currículo**. Campinas, SP: UNICAMP, GT Currículo da ANPEd, 2007. p. 21-28.
- ALVES, N. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3. ed. Petrópolis: DP&A, 2008.
- BENJAMIN, W. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. 5. ed. Rio de Janeiro: editora Brasiliense, 1993.



BORBA, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, J; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007. p. 33-46.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1997.

CARVALHO, J. M. O **cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEBORTOLI, J. A. O. Com olhos de crianças: a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana. **Revista Licere**, Belo Horizonte, v. 2, p. 105-117, 1999.

_____. **Propondo caminhos para a formação profissional**: a Educação Física inserida no cotidiano escolar e articulada à formação em serviço de professores da Educação Infantil. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

FERRAÇO, C. E. Possibilidades discursivas no campo do currículo a partir das narrativas dos sujeitos praticantes do cotidiano de escolas públicas do primeiro segmento do Ensino Fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007.

_____. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano escolar. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 23-34.

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

FREITAS, L. L. L. **Saberes mobilizados pelos professores de educação física na prática pedagógica com crianças de zero a três anos**. Trabalho apresentado no VII Congresso Espírito Santense de Educação Física, Vitória, 2007.

GARANHANI, M. C. **Os saberes de educadoras da pequena infância sobre o movimento do corpo infantil**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E I CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005, Porto Alegre. **Anais**. p. 2315-2326.

KRAMER, S. **Infância e produção cultural**. São Paulo: Papyrus, 1998.

LOCATELLI, A. B. (2007). **Saberes docentes na formação de professores de educação física**: um estudo sobre as práticas colaborativas entre universidade e escola pública. (Dissertação de Mestrado – UFES), Vitória, 2007.

NEGRINI, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**: simbolismo e jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994.

NEIRA, M. G. Educação Física na Educação Infantil: algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In: ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. (org.). **Educação Física para a Educação Infantil**: Conhecimento e Especificidade. São Cristovão: Editora UFS, 2008.

ROSSETI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. (Orgs). **Os fazeres na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.



SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

_____. 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.

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

SCHMIDEL, M. **Os limites e possibilidades de ensinar a educação física nas etapas iniciais da educação infantil**. 2009. 37 f. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Física) – Curso de Educação Física, Esporte e Lazer, Centro Universitário Vila Velha, Vila Velha, 2009.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Pesquisa financiada pela FACITEC-Proteoria/CEFD-UFES

Amanda De Pianti Rosa

Endereço: Rua Turquesa, número 14. André Carlone, Serra-ES

E-mail: amandaef.ufes@gmail.com

Recurso para apresentação: Data show