

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ELI SILVEIRA GONÇALVES JÚNIOR

**A PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL NOS PERIÓDICOS NACIONAIS DE QUALIS A2**

Porto Alegre – RS

2015

ELI SILVEIRA GONÇALVES JÚNIOR

**A PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL NOS PERIÓDICOS NACIONAIS DE QUALIS A2**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado
à Escola de Educação Física da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção
do título de licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof.º Fabiano Bossle

Porto Alegre – RS

2015

ELI SILVEIRA GONÇALVES JÚNIOR

**A PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL NOS PERIÓDICOS NACIONAIS DE QUALIS A2**

Conceito final:

Aprovado em..... dede

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr..... – UFRGS

Orientador – Prof.º. Dr. Fabiano Bossle – UFRGS

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo incentivo, compreensão e paciência em todos os momentos da vida.

Aos meus amigos que sempre me ajudaram nos momentos de dúvidas e dificuldades.

Ao professor Fabiano Bossle pelo sua experiência e orientação neste trabalho.

Ao amigo Manoel Weinheimer pela ajuda e disponibilidade na revisão deste trabalho.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para minha formação.

RESUMO

O presente estudo propõe-se a investigar a produção de literatura acerca da Educação Física na Educação Infantil. Os principais objetivos foram analisar os aspectos mais relevantes sobre a área nas produções literárias e pesquisas realizadas em periódicos nacionais selecionados, além da importância dada por estes na primeira etapa da Educação Básica. Para a concretização desta pesquisa foi realizada a revisão de literatura de dois periódicos nacionais de Qualis A2, disponíveis em Língua Portuguesa: Movimento e Motriz. Também foram analisadas as discussões de diferentes autores da área da Educação Física e Educação Infantil em virtude da importância do tema. Constatou-se principalmente a relação de diversos tópicos, os quais se mostraram presentes em vários estudos envolvidos na análise, destacando como principais: a importância do brincar para o desenvolvimento da criança; a riqueza da imaginação; as possibilidades de desenvolvimento com as atividades lúdicas; intervenção e mediação do professor nas situações práticas e sociais e identidade docente.

Palavras-chave: Educação Física Infantil, Infância, Criança, Desenvolvimento Infantil.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
2. OBJETIVO.....	9
3. METODOLOGIA.....	9
3.1. RELAÇÃO DOS ARTIGOS ENCONTRADOS NOS PERIÓDICOS.....	10
3.2. DEFINIÇÕES DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	15
4. REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
4.1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	17
4.2. O QUE É A EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	19
4.3. COMO A EDUCAÇÃO INFANTIL ESTÁ ORGANIZADA NO BRASIL?.....	20
4.4. O PAPEL DO PROFESSOR.....	21
4.5. EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO TEM SIDO PENSADA A RELAÇÃO ENTRE AMBAS?.....	23
5. ANÁLISE E DISCUSÃO DOS RESULTADOS.....	27
5.1. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	27
5.2. A RIQUEZA DA “IMAGINAÇÃO”.....	34
5.3. ATIVIDADES LÚDICAS E AS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENT.....	36
5.4. INTERVENÇÃO E MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NAS ATIVIDADES LÚDICAS E RELACIONAMENTOS.....	42
5.5. O PREPARO DO PROFESSOR E A IDENTIDADE DOCENTE.....	46
5.6. AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO MOTOR DA CRIANÇA.....	50
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS.....	59

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca analisar a importância dada à Educação Física na Educação Infantil, identificando as principais características dos periódicos nacionais, neste caso, os de nível A2, dentro do sistema Web Qualis. Procurou-se, dessa forma, relacionar os principais aspectos destacados nestes periódicos referentes à área da Educação Física no Brasil, nas idades de 0 a 5 anos, as quais remetem à Educação Infantil, sendo esta, uma etapa da Educação Básica. Dentro deste contexto, busco apresentar e justificar meu envolvimento com a Educação Infantil e Anos Iniciais e a posterior atuação na área.

O envolvimento com a área educacional se deu exatamente no início do magistério, na cidade de Canela, na serra gaúcha. Anteriormente a isso, não havia pensado na possibilidade de ser professor, tampouco na área da Educação Infantil e Anos Iniciais (anteriormente chamada de Séries Iniciais). No início, no ano de 2003, me matriculei no magistério com objetivo de aprendizado e curiosidade, sem o intuito de adotar a profissão de educador. As aulas assistidas durante as primeiras semanas do magistério davam uma nítida noção do que seria necessário aprender para proporcionar adequadamente aos meus futuros alunos os conhecimentos essenciais a serem adquiridos, vindo a ter uma maior eficiência como educador.

Diante das atividades desenvolvidas com o decorrer das práticas e pequenos estágios com diferentes turmas, meu interesse pela área se mostrou mais forte, assim como pela Educação Física como forma de especialização, mesmo tendo afinidade com outras áreas educacionais. O estágio final do magistério foi uma das experiências mais marcantes em minha vida, pois todo o trabalho realizado naquela época no estágio obrigatório com a turma da 2ª série não passou batido, já que anos depois, aquela mesma turma me escolheu como paraninfo na formatura da 8ª série em 2010. Nesse meio tempo, entre as situações do estágio e a entusiasmante formatura da 8ª série, voltei para a minha terra natal, Palmeira das Missões. Porém, fui trabalhar como professor concursado dos anos iniciais em um município vizinho, com pouco mais de 2000 habitantes. Um pouco menos de um ano após o início das atividades e com as vivências na escola, percebi que meu desejo era atuar na área escolar, proporcionando os conhecimentos referentes à Educação Física. Com o vestibular realizado no mesmo ano, em 2007, na Universidade de Passo Fundo, mesmo ano de início do trabalho na escola municipal, pude ter uma noção do que teria que aprender para executar adequadamente

essa função. Atualmente, prossigo as atividades de estudo na área da Educação Física na ESEF/UFRGS, sendo que a finalização do curso de graduação se dará nessa instituição.

Sinto grande importância e relação com o que aprendi e usufruí dentro da sala de aula como professor de currículo por atividade e isso só veio a acrescentar ainda mais como educador. Dessa forma, percebo que há muito que relacionar e utilizar da Educação Física dentro da Educação Infantil e Anos Iniciais como facilitadora do aprendizado das crianças em relação aos conteúdos ensinados na escola nesse nível da Educação Básica quer seja Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História ou diversos outros conteúdos.

A partir dessa experiência relatada, surgiu o interesse pelo estudo. Se há uma importância ou preocupação em relação ao desenvolvimento da criança na Educação Física na primeira etapa da Educação Básica, em consonância com seus aspectos motores, cognitivos e sociais, os quais se desenvolvem principalmente na etapa considerada Educação Infantil.

Neste trabalho será analisado o que esses periódicos Qualis A2, nível este considerado de grande importância e de maior nível investigativo e científico, tem tratado ou mencionado sobre o tema. Serão enfatizados alguns aspectos conceituais sobre o brincar e alguns pontos de discussão sobre seu papel no desenvolvimento integral, sua forma de interação social entre crianças e sua relação com os professores, aliadas à outras características para o desenvolvimento da criatividade, a intervenção do professor nas formas de conduzir as atividades e mediar situações conflituosas, além da relevância da análise do desenvolvimento motor na infância e alguns aspectos ligados às deficiências do mesmo.

Na organização dos capítulos, será apresentado respectivamente o referencial teórico como, a história da Educação Infantil, o que é a Educação Infantil e como está organizada no Brasil, o papel do professor na educação, como a Educação Física e a Educação Infantil têm sido pensadas e a relação entre ambas. Analisando os resultados dos periódicos, veremos a importância do brincar na Educação Infantil, a riqueza da “imaginação” para o aprendizado da criança, as atividades lúdicas e as possibilidades de desenvolvimento, a intervenção e mediação do professor nas atividades lúdicas e demais situações, o preparo do professor e identidade docente e a avaliação do Desenvolvimento Motor da criança.

2. OBJETIVOS

Analisar os aspectos mais relevantes sobre a área da Educação Física na Educação Infantil nas produções literárias e pesquisas realizadas em periódicos nacionais selecionados, além da importância dada por estes na primeira etapa da Educação Básica.

3. METODOLOGIA

A metodologia do trabalho caracteriza-se por uma pesquisa descritiva e bibliográfica com abordagem quantitativa e qualitativa, visando à análise das pesquisas realizadas no contexto da Educação Infantil, feitas por meio das Revistas Movimento e Motriz, ambas de nível Qualis A2. Buscou-se, nesse sentido, analisar esses periódicos desde o início de suas publicações, por serem as de maior nível de estudo e pesquisa no país, com disponibilidade em Língua Portuguesa. Dessa forma, pretende-se relatar qual a relevância dada à Educação Física no contexto da Educação Infantil, diante das concepções envolvidas em idade pré-escolar. Além disso, será analisada também a consulta aos autores da área, os quais trazem estudos atuais ou mesmo de outras épocas, relacionando à temática escolhida.

As palavras-chave utilizadas foram: Educação Física Infantil, Criança, Infância, Desenvolvimento Infantil. A análise foi feita de acordo com os temas mais evidenciados nos artigos de forma geral, quanto ao seu conteúdo descrito. Os estudos variam do ano de 1995 até 2014.

Foram encontrados ao todo 38 artigos nos dois periódicos Qualis A2: A Revista Movimento apresentou 19 artigos, e a Revista Motriz trouxe também 19 estudos sobre o tema da Educação Infantil. Com esse número percebeu-se que os estudos publicados datam dos últimos 20 anos. Constatou-se que 79 % destes estudos encontrados foram publicados nos últimos 10 anos, sendo que, nos 10 anos anteriores, apenas 8 artigos foram publicados, ou seja, os 21% restantes. Alguns deles abordam as fases da Educação Infantil juntamente com os anos iniciais, ou como antes eram chamadas, as séries iniciais. Nos primeiros 10 anos, a Revista Motriz publicou 3 artigos, sendo 5 publicações da Revista Movimento.

Foram utilizados estudos que destacaram a idade das crianças ou, de alguma forma, correspondiam ao tema da Educação Infantil. As idades utilizadas remetem a crianças na idade estabelecida pelas diretrizes, entre 0 e 5 anos de idade. Contudo, alguns estudos apresentam situações onde abrangem crianças dos 2 aos 9 anos, 3 aos 11

ou 4 aos 7. Estes estudos foram incluídos nesta pesquisa por abranger uma boa parte da Educação Infantil. No entanto, foram descartados estudos onde se incluíram apenas crianças dos 6 em diante, por ser considerada outra etapa da infância, ligada ao Ensino Fundamental, embora alguns estudos utilizados nesta pesquisa tenham ultrapassado os 6 anos, por conterem também crianças com menos de 5 anos no mesmo. Anteriormente, a Educação Infantil correspondia até os 6 anos e, dessa idade em diante, a criança já era matriculada na 1ª série do Ensino Fundamental, não sendo obrigada a frequentar a pré-escola. Diante disso, foi considerado que estudos que abordassem crianças a partir dos 6 anos seriam excluídos da pesquisa, considerando os conceitos atuais sobre Educação Infantil. Alguns estudos encontrados ligados às crianças tratam de compilações de aspectos históricos, opiniões e estudo de autores da área, não exatamente de observações práticas de professores.

3.1. RELAÇÃO DOS ARTIGOS ENCONTRADOS NOS PERIÓDICOS:

Título do artigo	Autores	Ano de publicação	Revista
Concepções do jogo em Vygotsky: uma perspectiva pedagógica	Airton Negrine	1995	Movimento
Sonhando Com a Magia dos Jogos Cooperativos na Escola.	Renata do Nascimento Chagua Cortez	1996	Motriz
Estudo qualitativo do desenvolvimento da capacidade rítmica da criança	Margô Leni Taube	1998	Movimento
A Brincadeira de Corpo e Alma Numa Escola Sem Fim: Reflexões Sobre o Belo e o Lúdico no Ato de Aprender	Wilson do Carmo Junior	1999	Motriz

O comportamento lúdico infantil em aulas de natação	Bento Selau	2000	Movimento
Educação Física e artes: uma experiência interdisciplinar através do lúdico	Atos Falkenbach, Betina Stampe	2000	Movimento
O desenvolvimento da criança com Paralisia Cerebral no ambiente familiar	Sofia Rubinstein, Maria Helena da Silva Ramalho, Francisco Camargo Netto	2002	Movimento
Controle postural em crianças portadoras de deficiência visual nas faixas etárias entre 3 e 11 anos	Ana Paula Bortolaia, Ana Maria Forti Barela, José Angelo Barela	2003	Motriz
Contribuição da percepção háptica no controle postural de crianças	Tatiane Calve Eliane Mauerberg-de Castro	2005	Motriz
Investigando a Ação Pedagógica da Educação Física na Educação Infantil	Atos Prinz Falkenbach, Greice Drexler, Verônica Werle	2006	Movimento
O brincar: linguagem da infância, língua do infantil	Fernando Donizete Alves, Aline Sommerhalder	2006	Motriz
O lúdico no processo pedagógico da Educação Infantil: importante, porém ausente	Liana Romera et al.	2007	Movimento

Análise etnográfica das relações de gênero em brincadeiras realizadas por um grupo de crianças de pré-escola: contribuições para uma pesquisa em busca dos significados	Alan Marques da Silva, Jocimar Daolio	2007	Movimento
A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na Educação Infantil	Atos Prinz Falkenbach, Fernando Edi Chaves, Dileni Penna Nunes, Vanessa Flores do Nascimento	2007	Movimento
Relações sociais no desenvolvimento da imaginação por meio de jogos	João Batista Freire, Geisa Mara Laguna Santana	2007	Motriz
Nível de (in)satisfação profissional de professores de Educação Física da Educação Infantil	Alexandra Folle, Lucélia Justino Borges, Raildo da Silva Coqueiro, Juarez Vieira do Nascimento	2008	Motriz
Concepções da educação do corpo em instituições de educação infantil em Campinas	Marina Mitie Kawanishi, Silvia Cristina Franco Amaral	2008	Motriz
Corpo e movimento na Educação Infantil	Liane Aparecida Roveran Uchôga, Elaine Prodócimo	2008	Motriz

Tecnologias da comunicação e informação na Educação Física Infantil	Cláudia Regina Bergo Coelho	2008	Motriz
O jogo como recurso pedagógico: um desafio na Educação Infantil	Natália Camargo de Souza, José Milton de Lima	2008	Motriz
A ação pedagógica sob a perspectiva de Henri Wallon	Elaine Gomes dos Santos, José Milton de Lima	2009	Motriz
Educação Infantil e intervenção motora: um olhar a partir da teoria bioecológica de Bronfenbrenner	Bárbara Coiro Spessato, Nádia Cristina Valentini, Ruy Jornada Krebs, Adriana Berleze	2009	Movimento
Crianças com dificuldades motoras: questões para a conceituação do transtorno do desenvolvimento da coordenação	Luís Eduardo Bastos Pinto Tourinho Dantas, Edison de Jesus Manoel	2009	Movimento
Atividades motoras cotidianas e suas influências no desenvolvimento de pré-escolares	Maria Catarina Meirelles Faria et al.	2010	Movimento
Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina	Ana Cristina Richter, Alexandre Fernandez Vaz	2010	Movimento

de uma creche			
Caminhos da exclusão: análise do preconceito em sua manifestação nos jogos infantis (2010)	Gustavo Martins Piccolo	2010	Movimento
Trabalho corporal na Educação Infantil: afinal, quem deve realizá-lo?	Frederico Jorge Saad Guirra, Elaine Prodócimo	2010	Motriz
Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de Educação Infantil	Renata Marques Rodrigues, Zenólia Campos Figueiredo	2011	Movimento
Estudo da variabilidade das forças de reação do solo na aquisição do andar independente em bebês	Giovana Levada, Paula Hentschel Lobo da Costa	2012	Motriz
Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na Educação Infantil	Nelson Figueiredo de Andrade Filho	2013	Movimento
A "Educação Physica" nos Parques infantis de São Paulo (1935-1938)	Kátia Danailof	2013	Movimento
Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão	José Francisco Chicon, Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, Alayne Silva Fontes	2013	Movimento
O efeito da prematuridade em habilidades locomotoras e de controle de objetos de crianças de primeira infância	Carolina Maria Coelho Campos, Marianne Maila Almeida Soares, Maria Teresa Cattuzzo	2013	Motriz
*Desenvolvimento motor e crescimento	Décio Rodrigues et	2013	Motriz

somático de crianças com diferentes contextos no ensino infantil	al.		
O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica	Heloisa dos Santos Simon, Elenor Kunz	2014	Movimento
A participação na prática de esportes e competência motora em crianças pré-escolares	Daniel da Rocha Queiroz et al.	2014	Motriz
Avaliação da coordenação e destreza motora de crianças de seis anos: análise psicométrica	Olívia Souza Agostini, Lívia de Castro Magalhães, Alexandre Ferreira Campos	2014	Motriz
Jogo com orientação e jogo livre em contexto enriquecido: Impacto no desenvolvimento motor	Míriam Stock Palma, Beatriz Oliveira Pereira, Nadia Cristina Valentini	2014	Motriz

Movimento: 1995 – 1, 1998 – 1, 2000 – 2, 2002 – 1, 2006 – 1, 2007 – 3, 2009 – 2, 2010 – 3, 2011 – 1, 2013 – 3, 2014 – 1.

Motriz: 1996 – 1, 1999 – 1, 2003 – 1, 2005 – 1, 2006 – 1, 2007 – 1, 2008 – 5, 2009 – 1, 2010 – 1, 2012 – 1, 2013 – 2, 2014 – 3.

Análise geral: 1995 – 1, 1996 – 1, 1998 – 1, 1999 – 1, 2000 – 2, 2002 – 1, 2003 – 1, 2005 – 1, 2006 – 2, 2007 – 4, 2008 – 5, 2009 – 3, 2010 – 4, 2011 – 1, 2012 – 1, 2013 – 5, 2014 -4.

3.2. DEFINIÇÕES DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

As definições de Revisão Bibliográfica ou Pesquisa Bibliográfica são descritas por alguns autores como aquela que envolve localizar, analisar, sintetizar e interpretar a investigação prévia, permitindo um maior aprendizado e amadurecimento na área de estudo, conforme observa Bento (2012).

Mais precisamente, Gil (2008) afirma que a pesquisa é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

No entanto, Moreira (2004) destaca que a pesquisa bibliográfica é uma fase da revisão de literatura, assim como é fase inicial para diversos tipos de pesquisa, e não correspondem ao mesmo conceito. O passo inicial em direção a uma boa revisão de literatura é uma pesquisa bibliográfica o mais abrangente possível. Este ciclo começa com a determinação e delimitação do tema e segue com o levantamento e a pesquisa bibliográfica. A partir desta é que se organiza a revisão que requer postura crítica, comparação das diversas opiniões expressadas.

Lima et al. (2007) também afirmam que “não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”.

As revisões podem ainda ser classificadas usando-se os critérios de Noronha e Pires (2000, p. 193-195): propósito, abrangência, função, tratamento e abordagem. Figueiredo (1990, p. 132) destaca que a revisão de literatura, possui dois papéis interligados:

1 - Constituem-se em parte integral do desenvolvimento da ciência: função histórica;

2 - Fornecem aos profissionais de qualquer área, informação sobre o desenvolvimento corrente da ciência e sua literatura: função de atualização.

Neste contexto, Taylor e Procter (2001) definem a revisão de literatura como uma tomada de contas sobre o que foi publicado acerca de um tópico específico.

Quando se trata da pesquisa bibliográfica, é imprescindível que ela seja utilizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, difere da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente (Lima e Miotto, 2007).

4. REFERENCIAL TEÓRICO

4.1. História da Educação Infantil

Conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais, promulgadas em 2013, a construção da identidade das creches e pré-escolas se dá a partir do século XIX, em nosso país, e insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Nesse sentido, para as classes menos favorecidas, essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social. Para as crianças das classes mais favorecidas, outro modelo foi desenvolvido no diálogo com práticas escolares. Havia uma fragmentação da ideia sobre educação das crianças em espaços coletivos, onde tão somente o cuidar correspondente a uma atividade meramente ligada ao corpo era destinada às crianças mais pobres. Já o educar era proporcionado como experiência de promoção intelectual aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Além disso, predominava uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área docente, o que durou bastante tempo.

Nesse contexto, em acordo com os movimentos nacionais e internacionais, como os movimentos comunitários, movimentos de mulheres, e os movimentos de redemocratização do país, um novo paradigma do atendimento à infância orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social. Esse processo inicia-se em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, sendo instituído no País pelo Artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90). O atendimento em creches e pré-escolas às crianças, concretizada como direito social na Constituição de 1988, assim como o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, foi um processo que teve ampla participação dos diversos movimentos comunitários, além, é claro, das lutas dos próprios profissionais da educação. Nesse contexto, Kunz (2010) menciona que as escolas públicas ofereceram então algo que as escolas particulares já disponibilizavam antes, só que desta vez, às classes menos favorecidas, ou seja, o acesso às creches e pré-escolas, através da Lei 9394/96. Após esta nova lei criada pelo governo, as creches e pré-escolas passaram a construir uma nova identidade na busca de

superação de contradições e fragmentações no âmbito da Educação Infantil, como forma de assistência ou preparo das crianças às etapas posteriores da Educação Básica.

Através da regulamentação deste ordenamento imposto pela Constituição, a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96) introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre elas, a integração das creches e pré-escolas nos sistemas de ensino compondo a primeira etapa da Educação Básica. Essa lei deu autonomia às unidades educacionais com seus métodos pedagógicos e reafirmou o atendimento gratuito nas instituições infantis.

Seguindo nesse caminho, faz-se menção ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, Lei nº 10.172/2001, o qual estabeleceu metas até o final do período de sua vigência, a oferta da Educação Infantil ao alcance de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos, mostrando-se como um grande desafio a ser enfrentado pelo País. Continuando nessa lógica, vemos que o PNE 2011-2020, decretado pelo Congresso Nacional, propôs manter este parâmetro, relacionando, dentre as suas 20 metas, a primeira delas em relação à Educação Infantil, onde a proposta é universalizar, até pelo menos 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de Educação Infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos, dentre outras estratégias propostas no Plano.

Mais recentemente, no mês de junho de 2014, foi lançado o PNE 2014 – 2024, novamente com vigência de 10 anos, objetivando a continuidade das propostas anteriores em relação à educação do País, visando ao cumprimento do disposto no Artigo 214 da Constituição Federal. Contudo, o objetivo principal em ofertar a Educação Infantil foi prorrogada para mais 4 anos adiante, ao final dessa vigência, procurando atingir um público de 50% das crianças de até 3 anos de idade. Aparentemente, essa meta parece demonstrar uma dificuldade quanto à concretização do seu objetivo, em vias de estrutura física ou mesmo de formação profissional.

Como mencionado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013, “a Educação Infantil tem vivido um intenso processo de revisão de concepções e transformações na educação de crianças em espaços coletivos, assim como na seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas que proporcionem um maior aprendizado e desenvolvimento das crianças”. Desse contexto, percebe-se que um dos enfoques principais é garantir que este trabalho, juntamente às crianças em creches e pré-escolas, não antecipe processos do Ensino Fundamental, ou seja, mantenha o processo distinto que permeia essa fase da Educação Básica.

As dimensões do educar e do cuidar são importantes e inseparáveis não apenas para uma determinada classe social como se percebia anteriormente. Elas procuram recuperar a função social da Educação Básica, cujo foco principal é o estudante. É na Educação Infantil que se iniciam estes cuidar e educar. São ações destinadas a crianças a partir de zero ano, mas que devem ser estendidas e continuadas em todos os segmentos educacionais posteriores.

4.2. O que é a Educação Infantil?

Conforme mencionado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, relacionando o que está descrito no Artigo. 29 da LDBEN, a Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A Educação Infantil é a fase onde os sujeitos envolvidos estão aprendendo de forma específica, pois cada criança possui exigências próprias e, com isso, o atendimento deve ser diferenciado, já que cada uma possui costumes distintos e únicos, de variados contextos culturais, sociais e étnicos.

Os educandos nessa etapa da Educação Básica precisam sentir-se acolhidos e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, diversidade e respeito. Deve-se, portanto, assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem por meio de atividades lúdicas, formulando diferentes propostas pedagógicas que venham a auxiliar a socialização do conhecimento do aluno e o conjunto das experiências vividas na escola. Deve se ter contato com diferentes linguagens representadas, não somente da leitura e escrita, mas também da identificação de ícones e figuras, elementos que podem muito bem ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física, as quais potencializam o aprendizado geral.

Diante desse contexto, torna-se válido, conforme o Artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei Federal 8.069/1990), o uso da lei referente ao Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, em que os Municípios, com apoio dos Estados e da União, devem estimular e facilitar o destino de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

Além do mais, o Artigo 22 da Lei nº 9.394/96 considera que a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe caminhos para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Contudo,

requer-se orientação e observação das crianças pequenas através da atenção intensiva dos profissionais da educação, quanto aos seus valores e interpretações das diferentes situações que vêm a envolvê-las no dia a dia escolar. Conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), a curiosidade deve ser estimulada frequentemente. A participação da família e os laços de solidariedade humana são imprescindíveis nessa fase da Educação Básica, devendo iniciar-se na Pré-Escola e intensificar-se ao longo do Ensino Fundamental, etapa em que se prolonga a infância e se inicia a adolescência.

Os princípios éticos, políticos e estéticos, fundamentais nas Diretrizes Curriculares Nacionais e mencionadas anteriormente através de outras resoluções, permanecem atuais e certamente estarão presentes ainda mais, considerando-se as diversas discussões que existem atualmente na área.

4.3. Como a Educação Infantil está organizada no Brasil?

A Educação Infantil, compreendida nas etapas da Educação Básica, abrange a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 anos e 11 meses e a Pré-Escola, com duração de 2 anos, para as crianças de 4 a 5 anos de idade.

As creches e pré-escolas constituem-se, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2013).

Nos Referenciais Curriculares Nacionais (1998), vemos a afirmação de que, tanto as creches para as crianças de zero a três anos como as pré-escolas, para as de quatro a seis anos, são consideradas como instituições de Educação Infantil. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério da faixa etária.

O Referencial Curricular foi proposto pelo Ministério da Educação e do Desporto devido ao papel considerável da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96) e sua responsabilidade na indução, proposição e avaliação das políticas públicas relativas à educação nacional, principalmente em relação ao Artigo 11, inciso V, da LDB, onde se determina que os Municípios deverão incumbir-se de oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem

atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino”. Ademais, essa questão é reafirmada anteriormente no Artigo 9º, IV, LDBEN (Lei nº 9.394/96), onde enfatiza que a União incumbir-se-á de, dentre outras funções, estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, as quais nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Nesse contexto, Cerisara (2007), em relação à criação destes Referenciais Curriculares de 1998, relata que diferentes profissionais ligados à área da Educação Infantil foram convidados a emitir pareceres individuais e institucionais no que concerne a essa área. O que se percebeu durante todo este período em que as pessoas começaram a se comunicar, discutir, refletir umas com as outras através de diversos recursos, foi uma diversidade de opiniões, revelando diferentes olhares sobre a Educação Infantil, então recente, e com diferenças regionais marcantes. Percebeu-se que muito havia de ser discutido e debatido para que houvesse um avanço e não um retrocesso na qualidade do trabalho a ser realizado com as crianças nas creches e pré-escolas.

Diante da questão de organização das instituições de Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais destacam que elas estão submetidas aos mecanismos de credenciamento e supervisão do sistema de ensino em que se acham integradas. De forma organizacional, pode constituir como uma unidade independente ou se integrar como instituição da Educação Básica, atendendo faixas etárias diversas, nos termos da Lei nº 9.394/96, em jornada de 4 a 7 horas diárias, sempre no período diurno, conforme o proposto na Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB). Nesta situação, conforme a Lei nº 8.069/90, Artigo 53, o poder público deve oferecer vagas próximo à residência das crianças. Independentemente das nomenclaturas diversas que adotam, a estrutura e o funcionamento do atendimento devem garantir que essas unidades sejam espaço de educação coletiva, quer sejam Centros de Educação Infantil, Escolas de Educação Infantil, Núcleo Integrado de Educação Infantil, Unidade de Educação Infantil, ou outros nomes relacionados.

4.4. O Papel do Professor

O professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental é, ou deveria ser, um especialista em infância, assim como os professores dos anos finais

do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ser especialistas em adolescência e juventude, conforme defende Arroyo (2000). Em outras palavras, deve-se conduzir e educar de forma responsável pela qualidade de sua relação com o mundo. Tal proposição implica um redimensionamento dos cursos de licenciaturas e da formação continuada desses profissionais.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 refere-se às Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia as quais se aplicam à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A Resolução CNE/CP nº 1/2006 estabelece que, para a formação inicial e continuada dos docentes, são necessários alguns domínios indispensáveis ao exercício da docência, conforme se destaca:

I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Além desses domínios, o professor precisa, particularmente, saber orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento. Desse modo, deve transpor os saberes específicos de suas áreas de conhecimento e das relações entre essas áreas, na perspectiva da complexidade; conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes com os quais está lidando.

Os princípios colocados anteriormente por outras resoluções como CNE/CEB nº 1/99 e o Parecer CNE/CEB nº 22/98, além das Diretrizes Curriculares Nacionais, não perderam a validade e continuam cada vez mais necessários, tendo novos desafios colocados para a Educação Infantil, a qual exige a reformulação e atualização dessas diretrizes. Na realidade, elas foram fundamentais para esclarecer os princípios e as orientações dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas. A atualização das diretrizes é essencial para incorporar os avanços presentes nas diversas situações políticas e sociais na área.

De acordo com o que foi observado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), estas possuem caráter mandatório, orientando a formulação de

políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, além do planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico, servindo para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer.

4.5. Educação Física e Educação Infantil: como tem sido pensada a relação entre ambas?

Em concordância com a discussão supraestabelecida, relacionando o acesso das crianças às creches e pré-escolas, na forma da Lei 11.274 de 2006, assim como a antecipação oficial da escolarização obrigatória ao ensino fundamental aos 6 anos de idade, Kunz (2010) descreve essa situação como algo perverso. A maioria obviamente concorda com o incentivo à educação pública brasileira, que de fato pode ajudar a melhorar o acesso na educação de forma geral. Principalmente no concerne às escolinhas infantis, parece ocorrer uma verdadeira formação precoce para o mundo do trabalho, e as crianças perdem conseqüentemente a sua infância, o brincar e se movimentar com mais intensidade. Essa situação faz com que a criança, com passar dos anos, perca sua criatividade, ocupando-se de atividades direcionadas a um fim já estabelecido, e, com isso, ela perde também a oportunidade de progredir na melhor fase da sua vida, onde ela inventa, imagina, cria suas próprias vivências, materializa suas próprias imaginações.

O autor relata também que, em nossas creches, o que anteriormente era chamado de “jardim de infância”, as crianças não mais encontram esse jardim, mas sim uma “prisão para a infância”. Essa afirmação encontra grande relevância, pois se analisarmos detidamente, as mesmas regras, como horário para comer, para dormir, entre outros, são direcionados nas duas instituições. Neste âmbito, ela vai ser preparada para o futuro precocemente, onde deveria, nesta fase, vivenciar suas próprias descobertas e imaginações.

Por outro lado, qual seria o propósito de as crianças frequentarem as creches e pré-escolas se elas tivessem que fazer o que quisessem a qualquer momento? Certamente não haveria necessidade de formas de incentivo ou estudo por partes dos profissionais da educação, pois estes estudam ou se preparam exatamente para tal fim, para indicar algum caminho. Nesse contexto, a escola se torna um lugar de cuidar apenas, em um momento onde os pais não estariam presentes, onde seria proporcionado

aos alunos vivenciar aquilo que sua mente conceber. Aonde isso nos levaria? Ao jardim ou à prisão?

No entanto, o desenvolvimento do potencial humano começa a aflorar na criança e necessita de cuidados especiais para que não seja reprimido, nem pelos profissionais de educação, nem pelos pais. Como lidar com isso da melhor maneira possível, sem que haja perdas para lado algum, ou no caso, um mínimo de perda? Diante dessa circunstância, pode-se refletir sobre como Kunz (2010) entende esse processo, onde diz que “é necessário tirar a crianças da prisão da sala de aula e levá-la para o jardim do se-movimentar livre, espontâneo criativo”.

Também se pode referir o que é dito por Gomes (2007) onde destaca que, sendo o ponto de vista de “movimentar-se” o objetivo principal, não precisaríamos começar com ele, mas chegar a ele. “Nem todos os alunos mostravam inclinação pela linguagem do movimento e às vezes preferem experienciar o movimento através de outra linguagem.”

Desse contexto, percebe-se que falta à Educação Física retornar à prática pedagógica para, a partir dela, reconstruir as teorias. Se teoria significa “ver”, “visão das possibilidades”, na Educação Física não estamos vendo essas possibilidades, pois muitas teorias falam de outras teorias. (Kunz, 2006, p. 25 - Eliane)

A Educação Física na Educação Infantil funciona como forma de melhorar o aspecto cognitivo da criança. Nessa questão estão a psicomotricidade e a recreação como contribuintes deste cenário. Ponto semelhante pode ser visto na afirmativa de Mattos & Neira (2007), onde destacam, através de Freire (1993), que no senso comum são constantes os posicionamentos das pessoas, de um modo geral, referentes às separações de questões ligadas à motricidade e à cognição, ou seja, que quando o corpo agir, a mente está desligada. “Podemos dizer que o corpo, privilegiado nas “aulas de movimento”, é o mesmo presente nas “aulas de raciocínio”. Por que não fazer, então, uma só escola para os dois: unindo naturalmente o que o homem separou culturalmente?” (Freire, 1991).

Essa colocação é muito significativa, pois em minhas experiências na escola, dentro da área do magistério como professor dos anos iniciais, sempre procurei aliar, ou unir, a parte cognitiva à psicomotora, desenvolvendo atividades que pudessem facilitar o aprendizado dos requisitos exigidos nesta fase da Educação Básica. Dessa forma, percebo que as crianças desenvolvem as atividades de forma mais espontânea, pois mesmo aqueles alunos que não procuram a Educação Física como uma forma de se

“libertar” da sala de aula, mas que a veem como obrigação, estão 100% envolvidos na atividade do corpo e mente associadas.

Em outros momentos, vemos autores afirmando a ideia da Educação Física como forma de alto rendimento, alta performance, onde a criança é treinada para ser atleta precocemente. Alguns autores criticam a Educação Física tradicional, em vista da sua conduta perfeccionista e padronizada, utilizada ainda por alguns. Porém, muitos ficam apenas na teoria e poucos contribuem para uma mudança real, algo prático que proporcione uma possível mudança para a Educação Física escolar diante da visão tradicional.

Sobre essa questão, Gomes (2010) menciona Silva (2003), onde este considera o fato de que se iniciaram de forma muito “tímida” os estudos sobre a infância no Brasil e considera a busca de abordagens sociológicas para tratar de outros temas referentes ao trabalho com a Educação Física. Ela também destaca que muito se deve a Freire em relação aos estudos na área da Educação Física Infantil, pois foi um dos precursores a embasar seus estudos em autores como Piaget, Vygotsky, dentre outros.

No entanto, poucos profissionais da área, como se observa, têm sabido lidar com essas situações, ou seja, a de valorizar o potencial das crianças e sua criatividade usando a Educação Física como ferramenta. A maior parte utiliza das práticas pré-desportivas como ferramenta de trabalho principal ou único nessa etapa escolar. Na minha própria experiência, estive muitas vezes impossibilitado de realizar alternativas aliadas à prática por ter poucos recursos ou ideias referentes ao trabalho com os pequenos. Em vista disso, muitas vezes seguimos automaticamente o que está previsto no sistema de determinada escola ou pelo que os demais professores têm proporcionado aos alunos. Muito também pode ter sido trazido da minha própria vivência na escola como aluno, na época do ensino fundamental.

Em outro momento, Gomes (2007) destaca: “São muitos os estudos que tem nos auxiliado a repensar a educação da infância de maneira mais ampla, ou seja, incluindo as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, ampliação com a qual concordamos.” Durante o tempo do magistério, essa ideia é diferente, pois a forma de relacionar o trabalho com as turmas de estágio no magistério sempre relacionou as áreas da Educação Infantil e Anos Iniciais como semelhantes. Dessa forma, mesmo que houvesse a distinção entre um e outro, o trabalho em si era associado.

Em análise a essa problemática, Mattos & Neira trazem os exemplos onde educadores, com o fato de quererem garantir a atmosfera de harmonia e ordem,

suprimem o movimento, impondo restrições posturais. Destacam, além disso, através do pensamento de Wallon (1961), que isso pode estar relacionado à ideia de que o movimento impede a concentração e a atenção das crianças, ou seja, o aprendizado delas. No entanto, reforçam a ideia de que, na verdade, é a impossibilidade de mover-se ou gesticular que dificulta ou pode dificultar o pensamento e ter a atenção diante de determinado assunto ou situação.

Seguindo nesta ideia, Torres e Fonseca (2014) destacam a análise feita por autores como Mattos e Neira (2003), dentre outros autores, os quais destacam a importância do desenvolvimento das habilidades motoras básicas para o adequado desenvolvimento infantil. Uma criança que tem a oportunidade de desenvolver e aprimorar as habilidades de movimento tem grande chance de tornar-se fisicamente ativa e saudável pela vida inteira, uma vez que hábitos sedentários na idade adulta estão relacionados à inatividade infantil. Consideram, contudo, que aulas de Educação Física adequadas às crianças de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser consideradas tão essenciais ao processo educativo quando são as aulas de leitura e escrita, conhecimento lógico-matemático e ciências.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS PERIÓDICOS

Nos artigos encontrados, as idades variam de zero a 11 anos. Como colocado anteriormente, as diretrizes determinam que a idade ideal das crianças na fase da Educação Infantil vão do zero aos 5 anos. Os artigos cujas idades vão além dos 6 anos, época em que se estabelecia a idade máxima da Educação Infantil, foram colocados como forma de investigar os aspectos referentes aos resultados dos trabalhos nas faixas etárias menores, já que mencionam e estudam as crianças menores de 6 anos também, como é o caso de um dos artigos de Falkenbach et al., em que abordam crianças de 2 a 9 anos, e de Bortolaia et al., cujo estudo abrange as idades de 3 a 11 anos.

Alguns não retratam trabalhos em escolas de Educação Infantil ou creches, mas em outros setores da sociedade onde a criança também atua, como por exemplo, os parques infantis. Nesse contexto, aparecem locais onde se identificam crianças menores de 5 anos, estando de acordo com a lei, na etapa da Educação Infantil. Outros abordam a relação dos docentes no que concerne à atuação e ao preparo como professores de Educação Física na Educação Infantil, assim como no ambiente educacional, sua forma de intervir ou mediar diversas situações decorrentes nas atividades.

Observa-se, desse modo, que a maior parte dos autores procura, de alguma forma, mostrar no que o lúdico beneficia e de que forma atua como mediador ou facilitador das relações sociais das crianças na convivência com os demais, no contexto da Educação Infantil. Alguns tópicos foram percebidos como a importância do brincar no desenvolvimento da criança, aspectos do desenvolvimento psicomotor, as relações da violência nas atividades, o papel do professor e a atuação deste diante destas atitudes das crianças.

5.1. A Importância do Brincar na Educação Infantil

Diante das leituras realizadas nos periódicos, constatou-se que boa parte deles aborda o brincar de forma positiva, o qual favorece no desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor. O brincar como ferramenta da educação proporciona diversos benefícios, pois faz parte da natureza da criança, a qual necessita vivenciar contínua e diariamente. Muitos autores apresentam, de alguma forma, o brincar como meio de proporcionar o aprendizado; outros utilizam as palavras “lúdico” ou “jogo” para evidenciar as atividades realizadas nas aulas na idade pré-escolar. Alguns relacionam estas palavras aparentemente de forma diferenciada, outros associam o

brincar como sinônimo de jogo ou ludicidade. Veremos se a origem dessas palavras remete a um mesmo contexto.

Etimologicamente falando, Machado (2003), destaca que a palavra Brincar (verbo) provém de *springan*, no sentido de pular, e de *blinkan*, no sentido de gracejar, entreter-se, sendo, portanto formas convergentes ou procedam de um só destes verbos germânicos, sendo a segunda aceção desenvolvimento da primeira. O certo é que o *brincar*, em português, adquiriu significados em que seu correspondente castelhano *brincar* (pular), não o seguiu, pois na segunda aceção se diz *jugar, joguetear*. Entre o povo, o verbo *brincar* era usual no sentido de “bailar” e ainda hoje não perdeu de todo essa aceção.

A palavra Jogo vem do latim *jocus* (gracejo, graça, brincadeira, jovialidade, galhofa, divertimento, folguedo, passatempo). A palavra Jogar vem de jogo ou talvez antes do latim *jocare* por *jocari* (brincar, divertir-se, gracejar galhofar, dizer a brincar).

Lúdico vem do francês *ludique*. Este do latim *ludus*. *Ludus* tem o significado de jogo, divertimento, passatempo. Também pode ser entendido como jogos de caráter oficial ou religioso, jogos públicos, representações teatrais. No sentido figurado, *ludus* significa brinquedo, gracejo, graça, ou mesmo zombaria e escárnio; prazeres (da mocidade). *Ludus* designa principalmente “jogo físico” em oposição a *iocus* (gracejo).

Em vista desse contexto, pode se concluir, com base nas origens dessas palavras, que jogo, brincar e lúdico têm o mesmo sentido e objetivo? São de alguma forma, sinônimos?

De acordo com as pesquisas realizadas por Machado (2003), vemos que as palavras *Brincar, jogar e lúdico* têm, certamente, a mesma origem, raiz etimológica, pois as três remetem a BRINCADEIRAS, por derivação, extensão. Uma, *ludus*, no sentido de jogos, brincadeiras, corporais, e outra, *jocus, iocus*, no sentido de qualquer forma de divertimento, passatempo, brincadeiras, que não necessariamente envolve movimentos corporais (gamão, xadrez).

Seguindo nesse contexto, diante da relação citada anteriormente neste capítulo, destaca-se inicialmente a primeira publicação encontrada nesta pesquisa, a qual foi publicada na Revista Movimento, referente à Educação Infantil, intitulada “Concepções do jogo em Vygotsky: uma perspectiva pedagógica (1995)”. Primeiramente, refere, conforme Vygotsky, que o jogo não é uma característica predominante da infância, mas sim um fator básico de desenvolvimento da criança que pode proporcionar transformações internas. Negrine (1995) ressaltam que a palavra "jogo" deve ser

entendida como "brincar", já que no idioma português parece ser a palavra mais adequada. Portanto, com o mesmo sentido do "brincar" que remete a maioria dos artigos encontrados nesta pesquisa. Assim, como descrito no início deste capítulo, em relação ao seu sentido etimológico.

No estudo de Romera et al. (2007), realizado em escolas infantis das redes pública e particular da cidade de São José do Rio Preto, o principal objetivo foi verificar se, no cotidiano escolar das unidades de ensino infantil envolvidas na pesquisa, havia ou não situações de utilização de atividades lúdicas, assim como a compreensão das professoras acerca do brincar na Educação Infantil. Elas constataram que, tanto entre as professoras da rede municipal quanto para as professoras da rede particular, existe a compreensão sobre o lúdico e sua importância para a formação das crianças. Em algumas unidades, observou-se a aplicação do lúdico de modo intenso e criativo; em outras foi constatada sua total ausência. Diante dessas informações, as autoras destacam que a aplicação do lúdico na educação parece depender muito de cada professora, já que cada uma trabalha com suas crianças de modo particular. Descrevem que há uma angústia das professoras em relação ao conteúdo a ser exigido em sala de aula, ocupando boa parte do tempo que poderia ser utilizado para realizar mais atividades lúdicas. Nenhuma delas se mostrou partidária do contexto teórico do lúdico na Educação Infantil, já que boa parte do contexto lúdico era realizado em sala de aula ou no parquinho e pouco fora disso.

O estudo de Falkenbach et al. (2006) corrobora com o anterior de Romera et al. (2007), em que descrevem a observação das aulas na Educação Infantil relacionada com a Educação Física; a atuação e o desempenho das professoras em relação ao desenvolvimento das atividades de psicomotricidade e como veem a importância disso no desenvolvimento da criança. As professoras observadas e entrevistadas acham importante a atuação da Educação Física nessa faixa etária, pois proporciona inúmeras vivências e aprendizados para inclusive no futuro. Esta análise reforça a ideia de Winnicott (1975), apud Falkenbach et al. (2006), onde alude o brincar como a possibilidade de manifestação da criatividade e do ser. A Educação Física está no Projeto de Ensino das Escolas de Educação Infantil deste estudo, sendo valorizada pelas diretoras, das quais, uma afirma que a Educação Física nessa idade é tudo o que envolva movimento e desenvolva o corpo. Essa afirmação torna perceptível a valorização atribuída à Educação Física no discurso das professoras. Elas compreendem que a Educação Física é sinônimo de brincadeiras e de movimentos e, por possuir este caráter

lúdico, pode auxiliar nas demais áreas de conhecimento. Reforçam também que as crianças estão fazendo Educação Física em todos os momentos, quando correm e brincam livremente e isso naturalmente favorece o aprendizado. Todavia, o enfoque maior é na motricidade fina. Conforme destacam Falkenbach et al. (2006, p. 100):

O estudo tem permitido compreender que a Educação Física é reconhecida e valorizada no discurso das professoras de Educação Infantil. No entanto, sua prática pedagógica se limita a momentos reduzidos com enfoque recreativo, de comando de exercícios e de experimentação corporal restrita, fato que alude à necessidade de contínuos estudos formativos e de discussões que possibilitem a ação de re-significar a Educação Física no espaço educativo da Educação Infantil.

No texto de Falkenbach et al. (2007), mais uma vez, vemos os autores descrevendo que o brincar capacita a experimentação concreta da criança, possibilitando um ir e vir entre as representações mentais e as ações concretas, firmando-se como um facilitador no exercício das aprendizagens. Reforçam ainda, no que diz respeito às aproximações com a inclusão, que o brincar coletivo permite constituir um exercício claro de trocas e de comunicação.

Anteriormente, no ano de 2000, já se apresentavam estudos de Falkenbach et al. abordando situações de crianças de 2 a 9 anos, onde destacam que o espaço que é dedicado nas instituições educacionais em que o adulto permite o brincar é o recreio. O espaço da Educação Física deixou de ser um local de jogos e manifestação lúdica, afirmando que, em sua grande maioria, as aulas de Educação Física ainda estão muito centradas em potencializar o movimento muscular, as habilidades e a eficiência mecânica.

De acordo com Santin (1995), conforme citado por Falkenbach et al. (2000):

Parece que o homem da ciência e da técnica perdeu a felicidade e alegria de viver, perdeu a capacidade de brincar, perdeu a fertilidade da fantasia, da imaginação, guiadas pelo impulso lúdico. O brinquedo acabou sendo reduzido a um fenômeno marginal na paisagem da existência adulta, porque modelada e determinada por fenômenos mais sérios. Tudo o que ele faz precisa ter resultado. [...]

O autor relata que, no projeto, as crianças novas, inicialmente chegavam tímidas, acompanhadas, em alguns casos, das mães. À medida que iam adquirindo confiança em si mesmas, elas começavam a brincar sozinhas e, aos poucos, passavam a interagir com as outras crianças, participando das atividades, aprendendo a relacionar-se no grupo. O

envolvimento das crianças na brincadeira acaba por levá-las à própria independência de alguma forma.

No estudo de Simon e Kunz (2014), a opinião dos autores assemelha-se à de Falkenbach et al. (2000), destacando que na literatura voltada à Educação Infantil fala-se muito sobre o lúdico e a brincadeira, porém, de forma fechada e com movimentos pré-definidos, sem espaço para a expressão ou imaginação, além da criatividade e liberdade para outros movimentos possíveis. Ressaltam que todas as aulas são direcionadas de modo a controlar o movimento das crianças. Neste trabalho, o objetivo dos autores é redescobrir o caminho da fantasia do brincar e relatam que esse brincar parece perdido entre tantas teorizações e racionalizações excessivas de concepções pedagógicas que veem o brincar somente como instrumento para o desenvolvimento da criança com vistas a competências futuras tanto em relação ao esporte como ao trabalho. Um exemplo pode ser visto no estudo de Falkenbach et al. (2006), onde relatam a visão das professoras ao afirmarem que “as crianças estão fazendo Educação Física em todos os momentos, quando correm e brincam livremente e isso naturalmente proporciona inúmeras vivências e aprendizados para inclusive no futuro.” No entanto, o objetivo de utilizar o brincar de modo a favorecer o futuro da criança não parece ser o foco principal das professoras. Analisando o estudo mais profundamente, percebe-se que a crítica de Simon e Kunz é em relação ao direcionamento biomecânico e fisiológico do ensino-aprendizagem de movimento nas escolas, enfatizando que o processo educativo deve tratar também das significações e intencionalidades do mundo de movimento, as quais são 'modos' de expressividade humana e experiências de ser no mundo.

Conforme destacado por Simon e Kunz (2014), os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil identificam as brincadeiras e as interações como eixos norteadores da prática pedagógica do professor da Educação Infantil (BRASIL, 2010). Esses eixos também visam a garantir uma formação humana integral, orientada para as diferentes dimensões humanas: linguística, intelectual, expressiva, emocional, fisiológica, social, cultural e espiritual.

No trabalho de Richter et al. (2010), destacam-se as opiniões de algumas professoras que classificam o espaço físico da creche como favorável às atividades de Educação Física, dentre outras, o brincar. Afirmam que não é o ideal, mas em relação a outros locais é maravilhoso. Falam sobre o rendimento da criança em aspectos gerais, desde a música e a dança e que as próprias crianças cobram umas das outras. Destacam também que não somente nas aulas de Educação Física o corpo reconhece a dor e o

prazer, ou seja, em muitos momentos, ou no dia a dia da creche, a incidência sobre o corpo sobressai, o que dá à Educação Física um espaço muito além da quadra e do campo.

No contexto relacionado à escola, Cortez (1996) define-a como reprodutora de uma estrutura escolar tradicional e autoritária, ou seja, capitalista, dominante; e critica sua forma de conceber o brincar. Em sua análise, o autor destaca que esta escola ressalta apenas o saber intelectual sem dar muita importância ao lúdico, o qual é colocado em segundo plano, sendo reduzido apenas ao intervalo de quinze minutos do recreio, para afirmar que as crianças possuem o espaço lúdico, sob a alegação de que todas as crianças já brincam de um modo geral, por conta própria. O jogo e o brincar são considerados como simples distração, distanciados do mundo real, apenas um passatempo, uma atividade sem valor. Afirma que, dessa forma, o jeito alegre de se aprender na sala de aula através dos jogos também é inibido. Embora rotulado como perda de tempo, o lúdico é extremamente importante e essencial na vivência e no crescimento saudável e harmônico das crianças, pois elas são naturalmente lúdicas. É importante para sua formação crítica e criativa. No entanto, o autor afirma que a educação para o lúdico nunca pode usar a atividade em si. Qualquer atividade tem de ser uma maneira de aprender. Assim, devemos considerar o lúdico com duplo aspecto educativo, ou seja, o lúdico como veículo e como objeto de educação.

Andrade Filho (2013) relatou diversos acontecimentos em relação ao fato de as crianças estarem soltas, sem um comando, desocupadas, como por exemplo, quando observaram que elas corriam para brincar ou brigar dentro do túnel de plástico, para disputar brinquedos, chinelos, medir forças via empurra-empurra ou provocação mútua. Neste sentido, vemos claramente a importância da intervenção do professor, conforme será destacada mais adiante. Ainda assim, vemos o autor definir o horário do recreio como “um tempo certo em um lugar próprio para as crianças se manifestarem corporalmente, livres de qualquer direcionamento típico da intervenção pedagógica regular, indo e vindo, sem que ninguém lhes oriente ação educativa prescrita alguma.” Diante dessa situação, na visão do autor, entende-se que nem sempre a intervenção docente se torna positiva, exceto na primeira situação. O autor comenta também que aquilo que foi obtido como objeto de investigação neste estudo é o suficiente para reconhecer as experiências de movimento corporal das crianças como possibilidade concreta de ela realizar ativamente o seu ponto de vista no contexto da Educação Infantil, e, possivelmente, em meio a outros contextos sociais em que se encontra.

Alves et al. (2006) descrevem que o encanto e o temor do homem pelo brincar se estendem aos vários campos da atividade humana. Dentre eles, um dos mais importantes e mais controversos é o campo da Educação. A relação entre o brincar e a educação, particularmente da criança pequena, é marcada essencialmente pelos olhares dirigidos à infância. Conforme declaram, a infância e o brincar estão juntos. As brincadeiras e os jogos são atividades naturais, próprias da infância, ou seja, o brincar é um comportamento natural da criança. A partir disso, os autores enfatizam a ideia de que o brincar se constitui em um espaço de aprendizagem e desenvolvimento infantil e, como consequência, sua associação à educação. Destacam as palavras de Winnicott (1985, p.163) quando este afirma que “brincar é a prova mais evidente e constante da capacidade criadora”. Concordam que o brincar é indispensável como aprendizagem, principalmente para a criança, pois potencializa a exploração e a construção do conhecimento. Esse dado é reconhecido por profissionais que atuam na educação da criança e na psicologia. Os autores afirmam ainda que no brincar, as respostas não estão prontas, pois precisam ser elaboradas a partir de cada situação que se apresenta, onde se descobre, se investiga e se cria. Alves et al. (2006) afirmam, com base nos diferentes autores da área, que a escola, como espaço formal de educação da criança, ao desenvolver o brincar, não deve utilizá-lo de forma ‘didatizada’, ou seja, pré-estabelecendo o desenvolvimento da atividade lúdica, com o propósito de transmitir conteúdos curriculares. Ao estabelecer a priori os rumos do jogo ou da brincadeira, o professor limita as possibilidades de criação e descoberta, essência do brincar. Esta afirmação dos autores demonstra não defender o controle da atividade pelo professor.

Segundo Negrine (1986), apud Kawanishi et al. (2008), a Educação Psicomotora seria uma “ação pedagógica e psicológica que utiliza os meios da Educação Física com o fim de normalizar ou melhorar o comportamento da criança”. Os autores deste estudo complementam que o movimento é considerado o primeiro facilitador do desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, e as aulas de Educação Física, um apêndice das demais disciplinas. A ênfase, portanto, é o cognitivo e afetivo. A psicomotricidade ainda traz na relação cognição-motricidade-afetividade uma relação fragmentada do homem, apesar de criticar a dualidade corpo-mente.

Os autores no geral concordam que o brincar é essencial na vida da criança e que essa experiência enriquece o aprendizado delas em diversos aspectos. Criticam a forma de controlar excessivamente as atividades pelo professor. Contudo, percebeu-se que o

“brincar” é uma grande ferramenta de aprendizado e desenvolvimento da criança, tanto na infância quanto na sua vida futura.

5.2. A Riqueza da “Imaginação”

Um dos temas encontrados nos artigos relacionados na pesquisa é a questão da imaginação. A princípio, demonstra ser algo empírico e abstrato. Porém, se tomarmos mais uma vez, a palavra em seu contexto etimológico, veremos que “imaginação”, cuja origem é o Latim *imaginari*, “formar uma imagem mental de algo” sendo esta derivada de *imago*, “imagem, representação”, originalmente tem a mesma raiz de “imitari”, a qual quer dizer “copiar, fazer semelhante”. Podemos então afirmar que imaginar está relacionado com o fato da criança representar, escolher uma ideia e fantasiar sua escolha. Algo não tão abstrato assim. Diante disso, destacaram-se alguns relatos acerca da imaginação apresentada por alguns autores na Educação Infantil.

Selau (2000) destaca a citação de Vygotsky (1991), onde este afirma que há jogo quando existe o componente imaginário, o faz-de-conta, o mundo ilusório, o simbólico. Ele atribui ao fato de jogar uma relevância completamente especial, pois crê que a influência do jogo no desenvolvimento da criança é enorme. Vygotsky ainda reforça que no brincar a criança cria uma situação imaginária que, em algumas circunstâncias, exercita níveis de compreensão cultural maiores do que a criança possui.

Analisando o desenvolvimento de crianças com Paralisia Cerebral em âmbito familiar, diante das atividades imaginativas da criança, as atividades de faz-de-conta, Rubinstein et al. (2002), refere através de Carvalho (1998), que quando a criança cria uma atividade como a de brincar de casinha ou de professora, ela vive uma situação imaginária em que se pode observar, efetivamente, o início da representação de papéis.

Falkenbach et al. (2000) afirma a importância da união das atividades concretas pela via corporal e das atividades artísticas sob o mesmo prisma, formando a base para as construções abstratas, ressaltando a importância da imaginação nas atividades das crianças. Diz que os professores e monitores são guias, devendo fazer uso das linguagens de estímulo, de reforço e de presença, favorecendo a condição necessária para a criança evoluir suas representações, aprofundando cada vez mais seu imaginário e criatividade. Segundo o autor, esta postura dos professores e monitores contribui no desenvolvimento de um imaginário latente que mantém-se vivo na criança. São crianças que contam histórias, escrevem e conseguem manter maior vínculo e conexões com os

conhecimentos abstratos, porque mantêm uma experiência rica e plural no campo das aprendizagens.

Simon e Kunz (2014) mencionam a opinião de Girardello (2011), onde este orienta para a importância de experiências imaginativas não somente em atividades artísticas e estéticas, mas em seu processo integral de conhecimento do mundo, tanto em seus aspectos estéticos quanto científicos. Reforça que a imaginação é uma importante mediação dos primeiros contatos e aprendizagens da criança no mundo, pois a brincadeira imaginativa permite à criança estabelecer relações e compreensões que nem sempre, na realidade do mundo, acontecem. Salienta que essa forma de aprendizagem, da imaginação, parece ter sido esquecida ou suprimida pela excessiva racionalização do conhecimento.

No estudo descrito como “relações sociais no desenvolvimento da imaginação por meio de jogos”, Freire et al. (2007) constataram que apesar de desacordos e disputas entre as crianças serem muito evidentes, de chamarem muita atenção, eles estão longe de serem a situação mais frequente nas brincadeiras de faz-de-conta e quase sempre chegam a bons resultados. Diante disso, mais uma vez, destaca-se a importância de se proporcionar atividades de “imaginação” para crianças na Educação Infantil. Destaca ainda a estreita conexão existente entre o mundo social e o mundo da imaginação infantil. Ou seja, as crianças, quando brincam entre elas, não fazem apenas o que lhes indica o interesse individual. Mesmo transportando-se ao mundo da fantasia, as crianças mantêm uma âncora permanente com a realidade e chegam a acordos.

Kawanishi et al. (2008) falam que a imaginação é um processo psicológico consciente e especialmente humano, que liberta a criança das restrições impostas pelo ambiente imediato. Esse processo é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, à medida que desenvolve, na ação do brincar, a capacidade de conferir aos objetos significados que não estão determinados pela função e aparência imediata. O brinquedo cria a zona de desenvolvimento proximal, possibilitando à criança ir além do seu desenvolvimento, se comportar além do comportamento habitual de sua idade (Kawanishi et al., p. 140, 2008). Mencionam Vygotsky, o qual defende, diferentemente de Piaget, que todo o jogo e brinquedo contêm situações imaginárias e regras, estando essas, presentes de forma implícita ou explícita, conforme descreve que “o desenvolvimento a partir dos jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma

situação imaginária oculta delinea a evolução do brinquedo das crianças” (VYGOTSKY, 1991, p. 109).

Santos et al. (2009) afirmam que a atividade lúdica exerce um papel fundamental na evolução psíquica da criança, sobretudo no que se refere à sua imaginação. Prosseguem, dizendo que esta função psíquica é algo que necessita ser estimulado durante o processo de ensino-aprendizagem, pois os subsídios oferecidos pelo mediador permitem ao aluno ampliar suas formas de pensar, seus conhecimentos e refletir sobre a atividade proposta. Os autores ainda complementam:

A criança a todo instante cria, imagina, assume papéis. Basta ter em sua mão uma simples folha de papel para que possa, com poucas dobras, criar um avião e sair correndo, criando um mundo de fantasias no qual será o piloto, o pássaro ou o que quiser ser. (Santos et al., 2009, p. 347)

Diante destes fatos, na visão da observação dos autores, vemos que a imaginação está presente no contexto diário das crianças. Percebe-se que é algo essencial na sua rotina e na verdade, não é algo imposto, senão natural da infância, pois representa sua atividade diária, sendo expressa por meio de seus movimentos, sentimentos, conhecimentos, temores e hábitos.

5.3. Atividades Lúdicas e as Possibilidades de Desenvolvimento

Analisando as situações acima, através dos estudos relacionados, vemos que o brincar, assim como a imaginação incentivada nas atividades, favorecem o desenvolvimento da criança em diversos aspectos. No entanto procurou-se destacar neste capítulo como esse desenvolvimento integral pode ocorrer; tanto no contexto criativo quanto humano e social. Diante disso, ressalta-se a afirmação de Souza et al. (2008), onde descrevem que o processo de humanização não acontece naturalmente. A criança necessita de um modelo, alguém que a ensine a desenvolver um comportamento humano e as qualidades psíquicas que caracterizam o homem. Para que o jogo se constitua em um recurso pedagógico é necessário que seja organizado a partir dos interesses e possibilidades das crianças e dirigido pelo (a) educador (a). Pensar o jogo como meio educativo requer a mediação do adulto. O jogo não é inato, ele é um produto da cultura e precisa ser apropriado pelas crianças.

No estudo de Faria et al. (2010), é descrito em relação à opinião de diversos autores, a importância do lúdico para o desenvolvimento da criança e a necessidade de

sua vivência por parte delas. Os autores relatam que as atividades que foram realizadas nas aulas de Educação Física proporcionaram interação com o meio ambiente e a utilização de materiais bastante acessíveis, propiciaram o desenvolvimento das crianças e inúmeras possibilidades de brincar. Além disso, elas ultrapassaram limites estabelecidos pela estação para percorrer outros espaços que foram atrativos a sua imaginação.

No entanto, diante do contexto relativo à importância do brincar, os autores destacam que a realidade vivida pelas crianças nesta instituição de ensino não é das melhores, pois, a sua necessidade fundamental do brincar e se movimentar não estaria de todo sendo suprida. Eles descrevem que a instituição oferecia apenas 40 minutos diários de atividade fisicamente ativa. Os autores criticam tal atitude, pois a criança não é criança apenas 40 minutos no dia, mas em tempo integral. Diante disso, Faria et al. (2010) sugerem que nas instituições de Ensino Infantil mais espaços e mais tempo para a criança brincar sejam oferecidos. Além disso, ressaltam que mais eventos lúdicos e livres sejam elaborados e planejados na instituição ou fora dela, pois foi verificado que através dessas atividades a criança cria, recria, explora, transforma e expande seus relacionamentos.

Na questão voltada ao desenvolvimento da capacidade rítmica da criança, Taube et al. (1998, p. 13.) procuraram relatar o desenvolvimento perceptivo-rítmico das crianças, explicando e interpretando os fenômenos ocorridos. Essa pesquisa mostrou benefícios em relação à atividade rítmica, conforme destaca:

Assim, as evidências nos levam a acreditar que, apesar das crianças não terem estudado música de uma maneira formal, a estimulação musical despertava nas crianças o sentido temporal, propiciando um desenvolvimento do sentido rítmico.

Conforme mencionada, a música tem a capacidade de sugerir à pessoa um estado expressivo, que são vivenciados através de seus elementos organizadores, como: ritmo, melodia, tempos e compasso. No entanto, sabemos que, mesmo que a criança esteja livre para adequar um devido movimento à música, na verdade ela é refém dos elementos que a constituem. Isto obviamente sugere que o movimento, mesmo dando liberdade à pessoa para criá-lo, deve estar adequada ao ritmo da música de alguma forma, ou não terá qualquer sentido, tornando-se desarmônico. Ainda sim, não se pode considerar algo negativo.

Neste estudo, foram realizados procedimentos onde as sessões eram organizadas de tal forma, que as atividades eram previamente selecionadas pela professora para serem vivenciadas em ritmo métrico e em ritmo espontâneo, ou seja, de uma forma determinada pela professora e outro de forma livre pelas crianças. O resultado obtido pelos autores foi que quando se utilizava a rotina das atividades, alternando primeiramente com ritmo espontâneo e, posteriormente, métrico, percebeu-se um maior desenvolvimento da capacidade e desempenho rítmico da criança. Sua resposta rítmica e corporal era diferenciada e dinâmica, indicando maior criatividade e liberdade na expressão motriz. Essa experiência parece demonstrar que proporcionar o movimento à criança, de forma que ela mesma realize primeiramente tal gesto, de forma livre, possibilitará ao professor ter um maior proveito sobre os seus objetivos de aula, de forma direcionada e objetiva. Porém, mais estudos dentro dessa análise devem ser relacionados.

Seguindo nesta linha de pensamento, Carmo Junior (1999) diz que o homem, dispondo dos mais diversos movimentos que pode executar, não deixa de brincar jamais. Na comunhão de "poder" e "brincar" surge a ARTE e que a mais primordial de todas as artes foi provavelmente a dança, o conceito mais puro de motricidade. Neste sentido, afirma que quem se move jamais contraria a dança e que a motricidade é jogo, torna-se curiosidade, permite exploração de formas e imagens, e que, portanto, é bela por necessidade simbólica. O autor destaca também que ao observarmos uma criança que brinca, pode se perceber que seu estado de espírito coincide com sua concentração no objeto da brincadeira, que jamais é estático, possuindo um sentido de atração que contagia. Sua corporeidade se torna sua língua. No entanto, considera que é preciso expandir o corpo além da concepção que, equivocadamente, nomeou o corpo como sendo apenas objeto natural e orgânico, a contra gosto dos princípios que revelaram esse mesmo corpo como entidade plena e livre.

Rubinstein et al. (2002), crê que o ambiente familiar é o primeiro ambiente que acolhe a criança em desenvolvimento. Relatam em sua pesquisa, as contribuições do ambiente familiar para o desenvolvimento da criança com Paralisia Cerebral (PC), ressaltando que eventos externos ao contexto familiar, pertencentes a outros ambientes também podem influenciar direta ou indiretamente no desenvolvimento (cognitivo, social e motor) de crianças pré-escolares, escolares e portadoras de necessidades especiais. Mesmo que exista a intenção, por parte dos pais, de oferecer um ambiente rico em possibilidades de experimentação e movimentação, a realização de poucas

atividades conjuntas, além de nenhum envolvimento com pessoas alheias à família, conforme evidenciado, contribui pobremente no desenvolvimento da criança com Paralisia Cerebral. O desenvolvimento da criança com PC é um processo que, certamente, deve ser alimentado e realimentado diariamente, no ambiente familiar, não apenas em raros momentos ou durante atividades específicas como foi constatado.

Rubinstein et al. (2002), identificaram ainda em seu estudo que as atividades que necessitavam de uma maior movimentação por parte de quem as realizava, como as atividades de manipulação, de coordenação dos movimentos, as atividades de equilíbrio e com bola, apresentaram percentual muito pequeno quando comparadas às atividades com percentuais maiores como as atividades audiovisuais, as atividades de faz-de-conta ou imaginativas e os jogos didáticos. Neste caso, não houve um desenvolvimento significativo na motricidade das crianças com Paralisia Cerebral, o que parece óbvio, já que pouco se focou na motricidade de forma geral.

Andrade et al. (2013) destacam que as experiências de movimento corporal das crianças observadas no cotidiano da escola infantil se tornam uma forma de ação social produzida pela criança, conforme seu interesse e seu ponto de vista, em que a racionalização do ato ocorre depois da ação ou no fluxo da ação, enfatizando sua natureza tácita, conforme dizem no estudo. Compreendem que as experiências de movimento corporal das crianças tendem a ser sistematicamente interdidas pela cultura institucional; que as crianças na Educação Infantil não têm direito a movimentar-se como precisam e gostariam de fazê-lo, pois quando ela move a si e ao seu mundo provoca um forte conflito entre sua perspectiva cultural. Os autores ressaltam que se essas necessidades e interesses não forem considerados no dia a dia da Educação Infantil, compromete-se sensivelmente o desenvolvimento, a educação e socialização da criança.

Falando em relação a padronização de movimentos, Danailof (2013) destaca uma análise das pesquisas realizadas por Demeny (1933), que tomaram como objeto de estudo as crianças parqueanas, na década de 30. Tais investigações visavam apreender os sentidos atribuídos ao corpo infantil no que tange às características físicas e culturais. Neste sentido, a Educação Física sendo uma área reconhecida socialmente por ser interessante à formação de corpos fortes e saudáveis, passou a apresentar-se como mediadora de um conhecimento histórico e culturalmente relevante, conferindo sentido à presença da ginástica, do esporte, do folclore, da dança e dos jogos nos parques infantis. Neste contexto, também os parques infantis passam a ser reconhecidos como

espaços complementares à educação escolar, ainda que alguns contestassem tal projeto, reclamando atenção à rede pública de ensino.

Demeny (1933), citado por Danailof (2013), dizia que a "Educação Physica" na década de 30 estruturava-se apresentando como princípios fundamentais, prezar pelo dispêndio de energia cotidiana, pela qualidade de execução dos movimentos e formação do caráter, empregar a força de modo inteligente, além de desenvolver as proporções do corpo e a postura, a partir de exercícios subdivididos por grupos musculares.

No estudo realizado por professores da UNESP-SP, os autores tiveram como objetivo principal sensibilizar educadores da Educação Infantil sobre as especificidades das atividades lúdicas como recursos pedagógicos, e sua importância para o desenvolvimento das capacidades humanas das crianças. Souza et al. (2008), descrevem que a teoria geral do desenvolvimento infantil possui suas concepções baseadas e fundamentadas na identificação ou diferenciação, entre o desenvolvimento animal e o desenvolvimento humano. Para o homem, no entanto, existe a experiência social que o difere. Neste sentido, os autores ressaltam que as atividades lúdicas são fonte de aprendizagem social, pois permitem que as crianças se relacionem umas com as outras, respeitando o papel desenvolvido por cada um.

Conforme é enfatizado por Souza et al. (2008), quando a criança brinca, apropria-se do significado "social" dos objetos, desenvolvendo habilidades e propriedades básicas de comportamento, além de se apropriar de determinadas regras sociais que o papel que ela desempenha no brincar exige. A brincadeira desenvolve um papel importante na dinâmica de apropriação-objetivação e por isso é essencial no processo de formação do indivíduo.

Continuando a análise sobre as relações acerca do processo de desenvolvimento, Santos et al. (2009) prosseguem com as afirmações apresentadas por Souza et al. (2008), onde este demonstra suas análises, baseadas na visão de Vygotsky. Porém, Santos tem como referência principal, as concepções investigativas nas teorias de Wallon, onde busca a construção de ações educativas na Educação Física Infantil, voltadas para o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor da criança. Na perspectiva pedagógica de Henri Wallon, o aluno é visto como uma pessoa completa, cujas dimensões motora, afetiva e cognitiva estão de tal forma entrelaçadas que cada parte é constitutiva da outra. Com isso, ressaltam que se deve propiciar à criança uma gama de movimentos corporais em suas aulas, pois o movimento é uma linguagem privilegiada por meio da qual ela exterioriza seus conflitos, sentimentos e angústias.

Santos et al. (2009), reforça ainda que a Educação Física Infantil deve ser pautada sobre os domínios do conhecimento, das emoções e do movimento constituindo-se assim, como um processo de aprendizagem que vise à amplitude das capacidades e ao desenvolvimento integral da criança em todas as suas dimensões. Também citado por Simon e Kunz (2014).

O estudo de Guirra et al. (2010), reforçam a conclusão de Souza em relação ao desenvolvimento integral da criança. Os autores afirmam que falar em educação integral, sem pensar em movimento e trabalho corporal, é desprezar um importante instrumento de aprendizado que possuímos: o corpo. Nesta pesquisa, analisam a situação da professora generalista, a pedagoga, que acompanha diariamente a criança em diversos momentos e atividades, em relação ao profissional de Educação Física, diante do trabalho do brincar e se movimentar nesta faixa etária. Identificou-se um sentimento de incapacidade por parte das pedagogas, vendo na figura do professor de Educação Física um elemento indispensável para que seja realizado esse trabalho com maior qualidade. Guirra et al., acreditam que nos primeiros anos de vida, a criança recebe importantes informações que influenciarão no seu desenvolvimento integral e que levará consigo durante toda a sua vida.

Assim, na Educação Infantil, não devem existir momentos específicos para qualquer tarefa, já que não se pode dissociar o movimento do brincar e o do aprender, pois eles caminham juntos dentro do processo de desenvolvimento da criança e servem como importantes mediadores. Diante disso, os autores destacam um questionamento sobre a presença de um professor especialista na Educação Infantil. Os professores da área da Educação Física estariam preparados para lidar com crianças de tal faixa etária? A presença de um especialista, apenas em alguns momentos na semana, descontextualizado do dia a dia e da realidade cultural das crianças, seria benéfico para o seu desenvolvimento integral? Na opinião dos autores, a grande preocupação da presença do especialista da área da Educação Física na Educação Infantil é a fragmentação dos objetos de estudo. Acreditam que ambos os conhecimentos são úteis na vida da criança, e que esses dois profissionais deveriam trabalhar juntos, dialogando, preparando as aulas, discutindo sobre os temas a serem tratados, os quais sejam relevantes e contextualizados com a realidade e a vida das crianças.

Selau (2000, p. 53), em relação ao aprendizado, relata a situação do desenvolvimento das crianças no meio líquido. Destaca que “a aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão

ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.” Afirma que o desenvolvimento está para a aprendizagem como a sombra para o objeto que a projeta. Ressalta que “o ser humano se desenvolve porque aprende, considerando, então, relevante o papel do adulto junto à criança para impulsionar esses processos em que a aprendizagem é essencial para o desenvolvimento humano”.

Seguindo neste viés, vemos outro trabalho relacionado às atividades lúdicas, descrevendo as possibilidades para a inclusão através do meio aquático. Os autores destacam a importância do trabalho realizado neste meio, onde se percebe a relação do desenvolvimento da criança. Conforme afirma Chicon et al. (2013, p. 106):

A exploração do corpo no espaço aquático constitui um componente essencialmente importante na construção da representação que a criança faz de si mesma em seu processo de desenvolvimento, especialmente em se tratando de crianças com autismo.

Os autores afirmam que estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para ajudar crianças com autismo a avançar, conforme é dito: “Em nosso entender, o "brincar" é uma possibilidade pedagógica”. Salientam ainda que as limitações biológicas do diagnóstico da Síndrome de Autismo não impediram o aluno de avançar em sua relação social e em sua trajetória do brincar nas atividades lúdicas no meio aquático. No entanto, essa situação somente foi possível com a atuação do professor, ressaltando que é necessário que ele tome iniciativa para provocar o contato corporal com a criança que apresenta autismo, seja para realizar quaisquer atividades relacionadas à prática em destaque. No capítulo seguinte, podemos ver alguns aspectos detalhadamente, onde se destaca a importância da intervenção do professor em diversas situações de atuação.

5.4. Intervenção e Mediação do Professor nas Atividades Lúdicas e Relacionamentos

Neste capítulo, será enfatizada a relação de alguns estudos encontrados na pesquisa, contextualmente ligados à intervenção de professores e adultos nas diversas situações vivenciadas pelas crianças na relação com o movimento, tanto em seus aspectos positivos quanto negativos. Diante dessa concepção, primeiramente resalta o estudo de Negrine (1995), o qual constatou que, nas atividades lúdicas, muitas crianças que não são capazes, em um primeiro momento, de fazer algumas coisas sozinhas, com o passar do tempo, através da ajuda do professor, realizam por si mesmas diversas

ações, determinando que o jogo e o brincar, aliados ao auxílio do professor, proporcionam desenvolvimento e aprendizagem.

Semelhante a esta constatação, Selau (2000, p. 53) afirma que para a criança ultrapassar seus limites potenciais de aprendizagem, a presença do professor é fundamental no auxílio ao aluno, aplicando-se corporal e verbalmente. Enfatiza a opinião de Negrine (1994 B), onde este afirma que o professor serve como alavanca à evolução da criança, fazendo com que ela transite entre vários papéis diferentes durante a brincadeira. Para que isto ocorra é necessário que o professor se envolva corporalmente, e às vezes até brinque com as crianças.

Richter et al. (p. 63, 2010) reforça as afirmações de Selau et al. e ressaltam que, nas circunstâncias em que a mediação adulta não se estabelece, algumas crianças, incapazes de resolver seus conflitos por meio do diálogo, agridem as outras, arrancando brinquedos, disparando socos, chutes, rasteiras. Muitos ficam à mercê dos mais fortes, dos mais hábeis em manejar o corpo como instrumento da violência. Destacam as palavras de Arendt (2002, p. 230), dizendo que quando os adultos mantêm-se afastados e permitem que as crianças individualmente determinem o que e como fazer, a autoridade é transferida à tirania do grupo. Diante destes fatos, os autores colocam a questão de que a autoridade e a intervenção pedagógica com as crianças devem ser utilizadas, pois a violência, a questão de exclusão realizada pelas próprias crianças deixa marcas nos corpos e por isso, as questões destinadas ao corpo não deveriam ganhar lugar isolado no papel da educação.

Em outro estudo, Da Silva et al. (2007, p. 32), procuraram analisar a relação estabelecida entre criança e adulto numa instituição educacional específica, onde observaram que as crianças não se submetiam pura e simplesmente a um rígido controle disciplinar ou a plena obediência às suas professoras, mas procuravam jogar com ela, experimentando até onde era possível ganhar e ceder nessa relação. Através do jogo de esconde-esconde, juntamente com a professora, ocorria uma quebra da rigidez e da formalidade escolar. Elas criaram formas alternativas de quebrar a “ordem” colocada pela instituição em questão, representada principalmente pela autoridade da professora. Os autores destacam como as crianças tentavam resolver os casos mais conflituosos com a professora, nos quais a mesma atuava como uma espécie de “juíza”. Essa, por muitas vezes, não rompia com as concepções pré-estabelecidas das diferenças de gênero nos jogos e brincadeiras realizados pelas crianças. As crianças, como sujeitos da pesquisa, configuram-se como um grupo com características próprias, que não se

apresentam somente como simples reprodutoras das técnicas do mundo adulto, mas sim como um grupo que ressignifica determinadas técnicas corporais de seu meio social e as articula em seu cotidiano.

Piccolo (2010, p. 198), observou que a presença de manifestações preconceituosas nas relações entre negros e brancos pré-escolares demonstram o quanto estas atitudes estão enraizadas nas mais diversas práticas sociais, inclusive nas atividades consideradas lúdicas por excelência. O autor releva a importância das práticas de mediação que valorizem os mais diversos padrões corporais, intuindo que todas as crianças possam efetivamente estender seus vínculos e relações sociais. Diante disso, nota-se a importância da relação da prática lúdica com a socialização das crianças, oportunizando-as a reconhecer e valorizar os diferentes conceitos culturais e étnicos através dos jogos. A construção do imaginário sobre o corpo e a movimentação infantil se constitui como um processo educacional que sem a presença de uma intervenção mediadora, tende a confirmar as posições culturais estabelecidas para os homens e as mulheres na sociedade como algo natural e irreversível. Nesse caso, o preconceito encontra o espaço para se desenvolver.

Simon e Kunz (2014) enfatizam que a realização de um diálogo com o mundo, o qual não seja imposto pelo professor, mas sim estimulado por ele, conduz a criança a desenvolver uma relação de proximidade com o mundo e o desconhecido através desta mediação pedagógica. No entanto, é preciso ter cuidado para que a brincadeira não se torne completamente livre e sem intenção alguma ou descontextualizada, apenas com propósitos externos à criança.

No trabalho de Selau (2000), onde relata experiências realizadas com crianças em meio líquido, o autor ressalta que este é desencadeador de novas emoções e sensações, podendo proporcionar manifestações simbólicas de outra natureza, diferentes daquelas que não são do meio aquático. Em relação à presença, o autor afirma, conforme Nascimento (1994) que o professor deve interagir com a criança, pois quando o adulto está no meio líquido, elas demonstram maior confiança no que estão fazendo, e podem possivelmente aprender com mais facilidade, a partir do vínculo que se cria.

Faria et al. (2010), destacam os achados de Fernandes (2006) e Nascimento & Pellegrini (2004), que nos momentos de brincadeiras no pátio e no recreio, diversas interações ocorrem entre as crianças, propiciando que elas se auto-organizem, criando e reorganizando espaços e atividades. Esses resultados corroboram com os achados de

Andrade Filho (2013), o qual destaca que no recreio, as crianças se manifestam corporalmente sem intervenção prescritiva alguma.

Spessato et al. (2009), num estudo realizado com bebês de 6 a 8 meses, perceberam que estes permaneciam a maior parte do dia no berço, limitando ainda mais as suas possibilidades de movimentos e descobertas. Através de uma intervenção, mudanças positivas foram observadas, pois a incorporação de práticas educacionais de intervenção motora beneficia o seu desenvolvimento. Os bebês apresentaram melhora tanto na manipulação de objetos quanto no controle postural. Os autores descrevem que todos os comportamentos respectivos à idade que não eram apresentados no início da intervenção foram sendo conquistados ao longo do período interventivo. Consideram ainda a ideia de que as crianças conhecem o mundo a partir da exploração motora e o seu desenvolvimento global dependerá do sucesso que elas vivenciarem nessa etapa inicial. Ou seja, intervir no contexto diário das creches e escolas de Educação Infantil, pode favorecer o desenvolvimento das crianças.

Danailof (2013) menciona, analisando um estudo acerca dos parques infantis na década de 30, que para ser admitido como instrutor de Educação Física nestes locais da época, o candidato seria submetido a um processo de seleção composto por uma prova escrita e outra prática, devendo o candidato apresentar domínio sobre "o moderno conceito de Educação Física" e demais conhecimentos como fundamentos fisiológicos, o sedentarismo, a infância, a estafa, os efeitos "psico-fisiológicos" dos jogos, a "ginástica ortopédica", bem como criar organizar "fichas de aproveitamento". A Educação Física retratada expõe um conjunto de diferentes saberes sobre o corpo que redimensionaram sua prática pedagógica nos parques infantis. Seria através da formação de novos cidadãos que surgiria uma nova pátria próspera e passível de desenvolvimento. Percebe-se que naquela época, já se mencionava o conhecimento da infância e os efeitos das atividades lúdicas ou jogos como essencial ao professor de Educação Física intervir adequadamente.

Conforme afirma Adorno (1995, p. 121) apud Richter et al.(2010), todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância e a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância. Diante disso, sendo a intervenção ou a mediação do professor algo positivamente significativo, desde que devidamente direcionado, devemos repensar a forma de intervir, pois mesmo o excesso da intervenção pode trazer consequências negativas para as crianças.

Os artigos em geral parecem demonstrar que a intervenção do professor de Educação Física ou mesmo a intervenção de um professor que incentive a criatividade e a amplitude do repertório motor da criança é sempre benéfico.

5.5. O Preparo do Professor e a Identidade Docente

Em relação ao preparo e atuação do professor na área da Educação Infantil, Folle et al. (2008), em estudo realizado com professores, diante do nível de satisfação profissional, destacaram evidências que confirmam que a maioria dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil está satisfeita com a sua profissão, não se encontrando diferenças estatisticamente significativas do Nível de Satisfação Profissional (NSP) com o local de trabalho, o sexo, o Ciclo de Desenvolvimento Profissional (CDP), a formação acadêmica e o vínculo empregatício dos professores. Destacam que os resultados evidenciaram associação significativa entre o NSP e a presença de motivos intrínsecos para a escolha da profissão de Educação Física, sendo o interesse esportivo o fator de maior influência no momento desta opção profissional.

Uchôga et al. (2008), perceberam que na relação do corpo e movimento da criança há uma organização espacial, bem como uma determinação normativa que tenta controlar o movimento delas dentro da rotina. Além disso, os autores ressaltam que a concepção de que movimento é sinônimo de desordem parece estar enraizada, e com isso, tenta-se colocar o ser criança dentro de um padrão escolar desde a Educação Infantil. Os esforços dirigem-se em tentar controlar o corpo, com o uso de castigos e prêmios. Os autores destacam situações, onde descrevem que havia um “esforço” da professora para normalizar as condutas corporais das crianças, inculcando desde cedo que lugar de “bagunça”, ou seja, de movimento e barulho é fora da sala, no parque e não nos outros espaços. Provavelmente, dessa forma, é nas aulas de Educação Física que as crianças levarão esse comportamento, já que é fora da sala que as aulas ocorrem em sua maior parte. E questionam: A tentativa de controlar o movimento não seria uma forma mais segura para os adultos e não para as crianças? Vemos que até mesmo a brincadeira foi usada como forma de controlar o comportamento das crianças, já que todas tinham um caráter de movimentos controlados. Uchôga et al. (2008) ressaltam ainda que, se inculcarmos nas crianças que o movimento atrapalha, talvez fique difícil quebrar a dicotomia corpo/mente existente na escola e também, como constatamos, na Educação Infantil. Nessa situação, a ação interventiva do professor deve-se fazer presente, não de

modo a controlar as diversas situações, mas de proporcionar à criança o aprendizado através do movimento.

Diante da situação envolvendo o preparo e formação de professores, Souza et al. (2008), descrevem que um dos maiores problemas enfrentados pelos educadores no uso do jogo e da brincadeira como recurso pedagógico, está diretamente relacionada com a falta de uma formação inicial e continuada que contemple esta atividade como um fator essencial da Educação Infantil. Conforme descreve Elkonin (1998), apud Souza et al. (2008), se o adulto pretende exercer o papel de mediador na educação da criança precisa conhecer as forças que impulsionam o seu desenvolvimento psíquico. Neste sentido, o emprego de atividades lúdicas no contexto educacional torna-se ideal. Porém, não é um trabalho fácil, pois exige do educador dedicação, aprofundamento teórico, sensibilidade, observação e escuta. Se o professor permitir que em sua prática pedagógica haja um novo olhar e compreender a importância das atividades lúdicas no processo de desenvolvimento, irá enriquecê-la, permitindo que seus alunos vivenciem o processo de conhecimento através de sua atividade principal.

Coelho (2008) realizou um estudo envolvendo tecnologias de comunicação e informação, utilizando um PDA (assistente pessoal digital - um computador de dimensões reduzidas com grande capacidade para cumprir funções de agenda e de organização de dados em geral) para armazenar dados sobre avaliação antropométrica, planos de aula, roteiro de atividades novas, além de outras coletas. Ao comparar os resultados alcançados, em relação aos anos letivos imediatamente anteriores, constatou-se o aumento da eficiência do trabalho docente nos seus cinco anos de estudo. A autora descreve que, na medida em que se processa e organiza esse acervo de dados, o professor obtém informações sobre os alunos e também sobre suas aulas, criando bases de referência para realizar, também, uma autoavaliação. E com isto, efetua ajustes no planejamento e em sua atuação, construindo dessa forma, conhecimento. Ela destaca principalmente que, com o uso do PDA, os dados coletados da avaliação antropométrica foram registrados e tabulados com maior rapidez, consumindo menos tempo de trabalho docente. Isso proporcionou e pode proporcionar um melhor aproveitamento e qualidade das aulas pelo professor e pelos alunos que utilizarem dessa ferramenta, conforme constatado por ela. A qualidade da avaliação aumentou significativamente, permitindo uma colaboração mais efetiva com a professora no enfrentamento de dificuldades demonstradas pelos alunos. Também cresceu em qualidade a própria aula de Educação

Física, na medida em que os registros representaram um *feedback* valioso, permitindo ajustes no planejamento e uma atuação individualizada mais efetiva.

No estudo de Richter et al. (2010) os autores descrevem que a Educação Física que se desenvolve nas instituições de atendimento à pequena infância, como área disciplinar, deveria ocupar-se de lugares e temas para além daqueles que historicamente demarcam seu *locus* de atuação, como a rua, a quadra, o campo, ou, noutros termos, o ensino dos esportes, a recreação ou as práticas psicomotoras. Na opinião dos autores, dentro do contexto da Educação Infantil, esses aspectos permanecem vigorando em sessões semanais sob o domínio dos ponteiros do relógio, os quais anunciam os minutos destinados às “coisas” do corpo. Os autores ainda descrevem a relação da necessidade de aproximação junto ao outro e ao diferente, e esta situação é o adulto que lhes apresenta, ele quem demonstra os elementos da cultura e que também as conduz diante e por meio das regras da civilidade. Diante dos fatos citados, Richter et al. (2010), enfatiza a necessidade de alargar a relação entre todos os profissionais responsáveis pela formação dos pequenos, ao voltarem seu olhar aos espaços e tempos, aos gestos, palavras e ações que se inscrevem sobre o corpo em todos os momentos que configuram o dia a dia de trabalho nos ambientes educacionais. O mesmo reforça Falkenbach (2007), onde diz que

A prática pedagógica com crianças com necessidades especiais requer um amplo e preciso acompanhamento da evolução do grupo. Não basta apenas incluir a criança com necessidades especiais, é necessário prover recursos para sua manutenção. Neste aspecto, toda a escola está implicada em discussões sistemáticas para isso.

Pode-se afirmar que não apenas o professor de Educação Física, mas toda comunidade escolar deve se envolver e proporcionar oportunidades de aprendizagem em benefício ao desenvolvimento da criança. O professor deve intervir também na mediação entre as diferentes áreas do conhecimento.

Andrade et al. (2013), relatam que diante das evidências adquiridas, quando há atividades propostas pelas professoras e auxiliares, as crianças envolvem-se nessas atividades e procuram desenvolvê-las, em parte como as professoras orientam, em parte como lhes parece possível ou interessante fazê-lo. Entretanto, quando, por um minuto, tais atividades cessam ou falham, as crianças o notam e sentem-se à vontade e em condições de agir por conta própria, dispersando-se rapidamente, desinteressando-se

pelo agir prescrito e interessando-se pelo agir experiencial. Divertem-se ou abrem disputas renhidas pela posse de um objeto ou pelo controle de uma situação; individualmente ou em pequenos grupos. Nesta situação, deve o professor intervir? Provavelmente, diante deste fato, a atuação do professor é consideravelmente positiva.

Rodrigues et al. (2011), buscaram compreender como a professora de Educação Física constrói suas identidades, abordando a sociologia das relações profissionais como, identidades para si e para o outro como pontos principais, com a finalidade de melhor compreender a discussão sobre identidade docente, construída no âmbito educacional. As autoras evidenciaram alguns processos de socialização entre a professora de Educação Física e outros sujeitos adultos, além das regentes de classe. O ponto principal parece ser onde descreve o desenvolvimento dos processos de socialização dela com as crianças. Estas foram caracterizadas pela professora como sujeitos que influenciam a construção da sua identidade, a partir do momento em que o que estava em jogo era a construção de uma identidade de professora de Educação Física para eles e para ela.

Neste estudo é questionado como seria possível dizer que a criança menor socializa com o professor ao ponto de influenciar a sua identidade? A resposta se dá justamente por essa possibilidade de socialização das crianças, por meio das suas próprias formas de comunicação corporal, que parecem influenciar a professora em seus modos de ser docente. Rodrigues et al. (2011) percebem que as maneiras da professora se identificar na profissão, neste caso, através da produção do trabalho docente, sofrem destabilizações diante de uma estagnação do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, dificultando a construção da sua identidade docente. Entretanto, a professora deste estudo parece demonstrar querer resultados imediatos nas aulas, já que identificam alguns momentos em que ela questiona seu trabalho e sua permanência na Educação Infantil diante dos conflitos de identificações para si e para o outro, evidenciando a presença de tensões diante da construção da identidade do professor de Educação Física na Educação Infantil. As autoras destacam como ponto principal que, as identidades docentes caracterizam-se como uma das identidades possíveis que permeiam o sujeito, principalmente em épocas em que se torna difícil postular uma identidade única e ressaltam que refletir sobre a construção das identidades docentes exige a análise das relações institucionais, administrativas, coletivas, pessoais.

5.6. Avaliação do Desenvolvimento Motor da Criança

Estudos envolvendo a relação da avaliação do aspecto de desenvolvimento motor foram identificados com maior ênfase na Revista Motriz, a qual parece dar mais foco a esse aspecto do que a Revista Movimento. Diante dessa constatação, alguns dados semelhantes são apresentados a seguir.

Calve et al. (2005), verificaram a contribuição da percepção háptica no controle postural de crianças. Os resultados mostraram que houve melhora no controle postural com o uso da percepção háptica por meio do sistema âncora para um grupo de crianças de 7 anos. No entanto, nos grupos de 5 e 6 anos de idade, houve uma tendência a piorar o controle postural com a utilização do sistema âncora, que tem como objetivo, auxiliar no controle postural. Este sistema consiste na manipulação de dois cabos flexíveis com pesos atados em suas extremidades, que sempre devem ficar em contato com o solo. Os autores descrevem também que o status de desenvolvimento tem influência nas estratégias de controle postural adotadas na tarefa utilizando a percepção háptica, uma vez que, o grupo das crianças de 7 anos de idade obtiveram um desempenho melhor na utilização do sistema âncora. Diante da análise deste estudo, parece ser negativo a intervenção nessa faixa etária, no que concerne a realização de atividades de controle postural. Porém, foram poucos os estudos encontrados nesses dois periódicos referentes ao assunto de controle postural em crianças na idade pré-escolar.

Analisando também o controle postural, Bortolaia et al. (2003) examinaram as mudanças em crianças portadoras de deficiência visual (PDV). As crianças PDV apresentaram maior oscilação corporal para direção anteroposterior (AP) na faixa etária de 6 a 8 anos do que nas faixas etárias entre 3 a 5 e 9 a 11 anos de idade. O autor destaca que crianças portadoras de deficiência visual entre 3 e 5 anos de idade apresentaram performance similar aquelas observadas para crianças PDV entre 9 e 11 anos. Desta forma, parece que nos primeiros anos de vida o sistema de controle postural consegue uma organização eficiente utilizando apenas as informações somatossensoriais e vestibulares. Os autores ressaltam, entretanto, que entre os 6 e 8 anos esta organização é alterada, provocando um declínio na performance e, conseqüentemente, maior oscilação corporal. Esta afirmação parece reforçar os dados encontrados por Calve et al., os quais destacam que nos grupos de 5 e 6 anos de idade, houve uma tendência a piorar o controle postural com a utilização do sistema âncora, o que não aconteceu com as idades posteriores. De acordo com esses achados, a idade em torno de 6 anos não

parece ser uma boa etapa para interferir ou avaliar as capacidades motoras e posturais das crianças.

Em outro contexto, procurou-se avaliar as forças de reação do solo e suas variáveis na aquisição do andar independente dos bebês, como o próprio título da pesquisa sugere. Levada et al. (2012), procuraram identificar se ocorriam mudanças significativas na capacidade infantil de propulsionar e equilibrar o corpo em condição dinâmica. Não foram encontradas mudanças quantitativas nas variáveis biomecânicas selecionadas ao longo dos três meses avaliados, em função deste período corresponder à fase inicial de aquisição, ou fase de transição, na qual ocorrem mudanças qualitativas importantes no padrão do andar infantil. As autoras afirmam que o padrão do andar no período de aquisição é altamente variável. Esclarecem que a variabilidade encontrada é realmente devido ao nível funcional do comportamento motor infantil na fase de aquisição do andar independente, nível este que parece começar a se alterar apenas para a componente vertical nos primeiros meses do andar independente, sendo que a componente anteroposterior não teve sua variabilidade alterada no mesmo período.

No estudo de Campos et al. (2013), o objetivo foi verificar o efeito da prematuridade em habilidades locomotoras e de controle de objetos, em meninos e meninas de primeira infância. Nas crianças dessa amostra, a prematuridade não foi suficiente para impedir um desenvolvimento motor grosso satisfatório. De acordo com Carvalho e Vasconcelos-Raposo (2007), apud Campos et al. (2013), meninos parecem ser mais encorajados a atividades que envolvam locomoção e em espaços mais amplos, ao contrário das meninas que geralmente vivenciam atividades mais estáticas e verbais do que motoras. A superioridade no desempenho motor não só está relacionada ao sexo do indivíduo, mas também com o tipo de prática de atividades motoras que são estimuladas, de acordo com seu gênero. As autoras afirmam, com base nos dados obtidos, que crianças prematuras e do sexo feminino apresentam desempenho “negativo” em habilidades locomotoras e de controle de objetos em relação ao sexo masculino. Os resultados sugerem que o ambiente em que essas crianças estavam envolvidas pode ter sido um fator que influenciou o rumo do desenvolvimento de crianças prematuras.

Continuando neste raciocínio, vemos o estudo de Rodrigues et al. (2013), o qual verificou os efeitos de diferentes contextos de aulas ministradas no desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais e no crescimento somático de crianças no ensino infantil. Os resultados mostraram diferenças claras no desenvolvimento das habilidades

motoras grossas, com desempenho superior de crianças que tiveram aulas de Educação Física com professor da área comparado com o desenvolvimento das crianças que tiveram atividade com uma professora polivalente; ou como afirma Guirra et al. (2010), a professora generalista. Os autores destacam efeitos positivos da atuação do profissional de Educação Física para a promoção do desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais. Baseando-se nestes resultados, sugere-se que condições apropriadas para a promoção de desenvolvimento no ensino infantil, perpassam pela atuação do professor de Educação Física.

Na pesquisa realizada por Queiroz et al. (2014), além da relação com os estudos de diversos autores, constataram que as crianças com idade entre 3 e 5 anos que praticam esportes parecem experimentar ganhos significativos de competência motora, superando as crianças que não têm essa oportunidade, corroborando com as análises feitas por Bortolaia et al. (2003). Os resultados obtidos indicam que a prática de esportes é desejável para um desenvolvimento motor completo e saudável na primeira infância. Durante esta fase, a participação em esportes e atividades físicas dirige o desenvolvimento das habilidades motoras. Os autores afirmam, de acordo com os dados apresentados, que não foram identificadas diferenças entre meninos e meninas no grupo que realizou práticas esportivas (SP). Ao que parece, se às meninas são dadas oportunidades equivalentes à prática de esportes como os são dadas aos meninos, as diferenças de competência motora entre os gêneros deixam de existir nesta idade. Queiroz et al. (2014) ressaltam que o envolvimento em atividades como a prática de esportes proporciona ganhos de competência motora, mas é importante perceber que as práticas desportivas devem ter estágios de desenvolvimento apropriados para as crianças da primeira infância, para que haja um impacto positivo sobre o processo de aprendizagem. Afirmam que a prática do desporto na primeira infância pode ser uma maneira de prevenir ou diminuir a obesidade e outras doenças associadas com um estilo de vida sedentário, demonstrando com isso os benefícios das atividades.

Em relação à avaliação da coordenação e destreza motora, Agostini et al. (2014) avaliaram a coordenação motora de crianças de seis anos através do teste de Avaliação da Coordenação e Destreza Motora (AMCD), com objetivo de avaliar a confiabilidade teste-reteste e investigar se o desempenho motor é influenciado pelo sexo, tipo de escola e local de moradia. As poucas diferenças significativas entre os grupos encontradas no desempenho dos itens AMCD (Avaliação da Coordenação e Destreza Motora) dá suporte apenas a uma diferença significativa pela idade, mas sem distinção de sexo, tipo

de escola e localização da escola (capital ou interior), para a identificação do motor de atraso. Os autores concluíram que alguns itens devem ser revisados e tabelas normativas de desempenho para identificação de atraso motor podem ser criadas considerando apenas a variável idade. Estes dados corroboram com os resultados obtidos por Queiroz et al., quanto ao fator gênero ser indiferente nos ganhos de competência motora em fase pré-escolar. Porém, destacam que estudos futuros devem dar continuidade ao processo de criação do instrumento com avaliação de crianças mais jovens.

No estudo de Dantas et al. (2009), enfatizando avaliações com crianças com dificuldades motoras, refere que a característica mais marcante do movimentar-se humano é por ele estar presente em todas os momento, sua ubiquidade. Destaca que a grande maioria da população é capaz de executar inúmeros movimentos com relativa competência na realização de atividades do cotidiano, sendo várias dessas atividades adquiridas com pouca ou nenhuma instrução formal. Diante disso, a comunidade acadêmica, desde a década de 1980, tem dado atenção ao fato de crianças em particular apresentarem extrema dificuldade para realizar algumas atividades cotidianas. Constatou-se que há um transtorno predominantemente motor e que o mesmo afeta de forma negativa o desenvolvimento global do indivíduo. Essa condição tem sido nomeada como Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC). Os autores destacam que o problema se manifesta nas fases iniciais da aquisição de ações motoras, vindo a interferir em todo processo de desenvolvimento subsequente. Porém, afirmam que são raros os estudos longitudinais com crianças portadoras do TDC.

Sendo assim, não é possível saber se as dificuldades de coordenação surgem porque o seu desenvolvimento foi afetado ou porque ao ter problemas de coordenação o desenvolvimento motor é prejudicado, o que viria a causar ainda mais problemas de coordenação num mecanismo de retroalimentação positiva. No entanto, sugere que a intervenção em indivíduos com TDC consistiria na diminuição das desvantagens que o indivíduo enfrenta na condução de sua vida no ambiente social, procurando meios sociais e individuais que ajudem o indivíduo a superar as desvantagens derivadas das incapacidades.

Palma et al. (2014) investigaram os efeitos das intervenções de *jogo com orientação e jogo livre em ambiente enriquecido* sobre o desenvolvimento de habilidades motoras de crianças pré-escolares. Os resultados evidenciaram que os meninos e meninas do grupo que tiveram orientação no jogo, apresentaram ganhos em habilidades motoras, ao passo que mudanças não foram observadas nos meninos e

meninas que constituíram o grupo jogo livre em ambiente enriquecido, tampouco do grupo controle. Diante desses achados, as autoras indicam que o papel do professor no grupo ‘jogo com orientação’ foi determinante para a melhora de desempenho das crianças pré-escolares. Palma et al. (2014) salientam as mudanças positivas no desenvolvimento motor, as quais podem ser alcançadas através de uma intervenção planejada pelo professor, cujo trabalho só foi possível devido à orientação da prática pelo mesmo. Conforme destacado pelas autoras, Vygotsky (1980) e Bronfenbrenner (1979) sugerem que a mediação do professor é essencial para promover a aprendizagem. Mesmo que o ambiente seja adequado para o desenvolvimento de uma criança, como no caso da condição de jogo livre, a falta de instrução pode ser um determinante importante para as crianças não mostrarem seu potencial de aprendizagem ou alcançar um desempenho mais eficiente.

Neste estudo, as crianças do jogo livre, que não tiveram instruções do professor, não foram capazes de maximizar a aprendizagem e melhorar o desempenho. Essas crianças apresentaram desempenho semelhante ao das crianças do grupo controle, que não participaram em qualquer atividade. As autoras ressaltam que as crianças precisam experimentar a alegria de jogar gratuitamente, mas também devem receber instruções dos professores nas atividades. Deve-se combinar jogo livre e guiado com tarefas de habilidade motora planejadas pelo professor a fim de satisfazer as necessidades das crianças. Esta estratégia reforça o papel essencial do professor no processo de desenvolvimento. Esta análise concorda com os estudos realizados por diversos outros encontrados nesta pesquisa, em relação à intervenção e mediação do professor nas atividades, principalmente com o visto por Taube et al. (1998), constatando que na questão rítmica, quando se alterna primeiramente com ritmo espontâneo e, posteriormente, ritmo métrico, ocorre um maior desenvolvimento da capacidade e desempenho rítmico da criança. A pesquisa de Palma et al. (2014), vincula-se às características relacionadas ao desenvolvimento motor juntamente com a mediação do professor, assim como os temas de outros autores também estão relacionados um com os outros.

Contudo, os tópicos destacados nesta pesquisa e o fato de estarem separados por subtítulos foram justamente para melhor compreender as características marcantes de modo específico dos artigos de uma forma geral, procurando relacioná-los de alguma forma para melhor entendimento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final do estudo, preste a apresentar as considerações finais, retomo o objetivo formulado para o estudo: analisar os aspectos mais relevantes sobre a área nas produções literárias e pesquisas realizadas em periódicos nacionais selecionados, além da importância dada por estes na primeira etapa da Educação Básica.

Assim, diante das leituras realizadas nos periódicos referentes à área da Educação Física na Educação Infantil, constatou-se que boa parte deles abordam o brincar, e todos de forma positiva desde que corretamente direcionado, não sendo imposto de forma mecânica. O brincar favorece o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor, auxiliando nas diversas áreas do conhecimento e podendo proporcionar transformações internas. Como observado, o brincar é essencial como ferramenta da educação, proporcionando diversos benefícios, pois faz parte da natureza da criança, a qual necessita vivenciar contínua e diariamente. Essa vivência pode desenvolver habilidades e propriedades básicas de comportamento, já que a linguagem corporal é utilizada o tempo todo e por meio desta, a criança pode exteriorizar sua criatividade e seus sentimentos. Alguns autores não concordam com o controle da atividade do professor.

Foram encontradas afirmações na pesquisa de que na literatura voltada à Educação Infantil fala-se muito sobre o lúdico e a brincadeira, mas de forma pré-definida, sem espaço para a expressão ou a criatividade, sendo todas as aulas direcionadas de forma a controlar o movimento infantil, direcionando o “brincar” como forma de treinamento e preparo para a vida. Devemos considerar o lúdico como veículo e objeto de educação.

Além do “brincar”, alguns autores costumam utilizar também a palavra “lúdico” para referir-se à brincadeira, como meio de proporcionar o aprendizado. Outros utilizam a palavra “jogo”. Devido à pesquisa referente aos seus significados etimológicos, vemos que elas têm a mesma origem e vão ao mesmo sentido. Contudo, percebeu-se que o “brincar” é uma grande ferramenta de aprendizado e desenvolvimento da criança, tanto na infância quanto na sua vida futura.

O movimento corporal é um importante instrumento de aprendizado que possuímos e não se pode ignorar caso se queira realmente uma educação integral. O envolvimento das crianças na brincadeira acaba por levá-las à própria independência de alguma forma. Não foram encontradas afirmações que apresentassem opinião de autores

favoráveis ao contexto teórico dentro da educação infantil, privilegiando a dimensão prática do ensino.

Em um estudo específico, foi identificado que a presença do especialista da área da Educação Física na Educação Infantil ocasiona a fragmentação dos objetos de estudo, ou seja, nesta etapa ele não seria necessário. Em outro caso, a presença do profissional da área de Educação Física é bem vista, pois se observou o progresso da criança em termos motores, com maior significância do que a professora generalista.

Cerca da metade dos artigos da Revista Movimento encontrados mencionam Vygotsky como referência e outros mencionam autores como Wallon e Piaget, porém, em menor quantidade. A Revista Motriz também se utiliza das palavras de Vygotsky em boa parte dos artigos referentes à área. Nota-se que o autor é um dos grandes expoentes no que se refere ao conhecimento acerca da Educação Infantil e o cuidado em relação às crianças. Foram poucos os artigos que destacaram Piaget. A Revista Motriz trouxe apenas dois estudos onde o autor é citado. Nos artigos da Revista Movimento, vemos 7 estudos que em alguns momentos citam o nome do autor ou alguma de suas abordagens no meio educacional. Porém, diante das menções encontradas referentes à Vygotsky, as referências voltadas à Piaget são bem menos expressivas.

Parece que Vygotsky é um autor referência para muitos estudos nas concepções contemporâneas de pensar a relação Educação Física e Educação Infantil, visto que suas teorias sobre a zona proximal, a relação das crianças com o objeto, a socialização e a ampliação do vocabulário psicomotor, a mediação do professor, parecem encontrar convergência com as atividades desenvolvidas na disciplina.

Alguns autores relacionaram que na década de 1990, o espaço da Educação Física deixou de ser um local de jogos e manifestação lúdica, afirmando que, em sua grande maioria, as aulas de Educação Física ainda estavam muito centradas em potencializar o movimento muscular, as habilidades e a eficiência mecânica. Porém, não foram encontrados artigos atuais que corroborassem com essa afirmação, o que pode definir como uma mudança dessa visão na atualidade.

No contexto ligado à imaginação, autores descrevem que esta é latente na criança e pode se desenvolver também através do estímulo do professor, mas que não depende deste. A imaginação deve ser usada em seu processo integral de conhecimento do mundo, sendo um importante mediador de relações da criança com o mundo. É um processo essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança.

Na questão do desenvolvimento, parece haver um acordo entre os autores de que a criança necessita de um modelo, alguém que possa guiá-la adequadamente para que o lúdico se constitua em um recurso pedagógico. A criança deve socializar e ter de alguma forma um convívio com outras pessoas, além da família. A situação de desenvolvimento negativo nas atividades motoras ocorreu quando se deu pouco foco a elas. No entanto, o fato da criança não se movimentar livremente pode comprometer o desenvolvimento, a educação e socialização da criança.

A realização de um diálogo com o mundo deve ser estimulada pelo professor e não imposto por ele, conduzindo a criança a desenvolver uma relação de proximidade com o mesmo. Neste caso, as crianças demonstram maior confiança no que estão fazendo. Entretanto, dois autores descrevem que nos momentos de brincadeiras no pátio e no recreio, diversas interações ocorrem entre as crianças, propiciando que elas se auto-organizem, criando e reorganizando espaços e atividades. As crianças também se manifestam corporalmente sem intervenção prescritiva alguma.

Deve-se intervir no contexto diário das creches e escolas de Educação Infantil, pois as crianças conhecem o mundo a partir da exploração motora e o seu desenvolvimento global dependerá do sucesso que elas vivenciarem nessa etapa inicial. O papel do professor na orientação das atividades é determinante para a melhora de desempenho das crianças pré-escolares, podendo ser alcançadas através de uma intervenção planejada pelo professor. Em décadas anteriores, já se mencionava os efeitos das atividades lúdicas como essencial ao desenvolvimento da criança e propícia ao professor de Educação Física intervir adequadamente. Porém, a intervenção deve ser devidamente direcionada, pois do contrário, pode trazer consequências negativas para as crianças.

A forma de controle das atividades por professores é mencionada em alguns estudos desta pesquisa como uma concepção de que movimento é sinônimo de desordem, e com isso, tenta-se colocar o “ser criança” dentro de um padrão escolar desde a Educação Infantil, dando castigos ou prêmios de forma a controlar o corpo. Deve-se expandir a relação entre todos os profissionais responsáveis pela formação dos pequenos nos ambientes educacionais, pois todos fazem parte desta formação.

Alguns estudos não refletem as questões do desenvolvimento em relação ao brincar, mas sim diante das avaliações técnicas do desenvolvimento motor, realizadas dentro de testes programados. A Revista Motriz parece enfatizar mais no aspecto do desenvolvimento motor, de forma mais técnica em relação ao aprendizado da criança.

Diferente do que foi constatado na Revista Movimento, onde os estudos de uma forma geral denotam um enfoque maior na parte do desenvolvimento social e de relacionamentos, onde o brincar em si é a ferramenta de maior destaque para o aprendizado da criança e do seu desenvolvimento.

Na questão de avaliação e controle postural, estudos referem que a idade em torno de 6 anos não parece ser uma boa etapa para interferir ou avaliar as capacidades motoras e posturais das crianças, pois observou-se uma tendência a piorar o controle postural, nas idades dos 5 aos 6 anos, não ocorrendo com as idades posteriores ou anteriores.

O padrão do andar no período de aquisição é altamente variável. A superioridade no desempenho motor não só está relacionada ao sexo do indivíduo, mas também com o tipo de prática de atividades motoras que são estimuladas, assim como o ambiente disposto. No contexto referente às práticas esportivas, não foram identificadas diferenças entre meninos e meninas, pois como afirmam alguns autores, quando as meninas têm oportunidades equivalentes à prática de esportes como os são dadas aos meninos, as diferenças de competência motora entre os gêneros deixam de existir na primeira infância. O fator gênero torna-se indiferente nos ganhos de competência motora em fase pré-escolar. Para identificação de atraso motor podem ser criadas considerando apenas a variável idade.

Os problemas relacionados à dificuldade motora foram pouco documentados, apenas um estudo. Diante disso, os autores destacam que essa se manifesta nas fases iniciais da aquisição de ações motoras, vindo a interferir em todo processo de desenvolvimento subsequente. A intervenção nas atividades das crianças com deficiências intelectuais ou físicas, como no caso do Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação, dentre outros encontrados nos artigos, favorecem o desenvolvimento delas quando se utiliza do movimento corporal, do brincar.

Por fim, este estudo permitiu compreender a relevância do tema Educação Física quando investigado na aproximação com a Educação Infantil nas produções nacionais desta Área de Conhecimento. Entendo que este estudo me permitiu aprender que a revisão bibliográfica é um importante método para compreender o que já foi produzido e pensar como podemos avançar em estudos futuros, Aceito a limitação neste estudo para avançar para considerações mais amplas, mas, o tempo, um limitador dos estudos de TCC, urge e é preciso encerrar reconhecendo que esta parte fica para outros momentos.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, O. S.; MAGALHÃES, L. C.; CAMPOS, A. F. **Assessment of motor coordination and dexterity of six years old children: A psychometric analysis.** Motriz, Rio Claro, v. 20, n. 2, p. 167-176, apr./jun. 2014.
- ALVES, F. D.; SOMMERHALDER, A. **O brincar: linguagem da infância, língua do infantil.** Motriz, Rio Claro, v.12, n. 2, p. 125-132, mai./ago. 2006.
- ANDRADE FILHO, N. F. **Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na Educação Infantil.** Porto Alegre: Movimento, v. 19, n. 01, p. 55-71, jan./mar. 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BENTO, António. **Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas.** Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 65, ano VII, p. 42-44, 2012.
- BORTOLAIA, A. P.; BARELA, A. M. F.; BARELA, J. A. **Controle postural em crianças portadoras de deficiência visual nas faixas etárias entre 3 e 11 anos.** Motriz, Rio Claro, v.9, n.2, p. 75 - 82, abr./ago. 2003.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96).** Brasília, 1996.
- BRASIL. MEC. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Porto Alegre, 2001.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries).** Brasília: MEC/SEF, 1997a., 10 volumes.
- BRASIL. Ministério da educação e desportos. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Introdução-vol.1.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALVE, E.; Castro, M. **Contribuição da percepção háptica no controle postural de crianças.** Motriz, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 199-204, set./dez. 2005.
- CAMPOS, C. M. C.; SOARES, M. M. A.; CATTUZZO, M. T. **O efeito da prematuridade em habilidades locomotoras e de controle de objetos de crianças de primeira infância.** Motriz, Rio Claro, v. 19 n. 1, p. 22-33, jan./mar. 2013.
- CARMO JUNIOR, W. **A Brincadeira de Corpo e Alma Numa Escola Sem Fim: Reflexões Sobre o Belo e o Lúdico no Ato de Aprender.** Motriz, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 15 -24, junho/1999.
- CHICON, J. F.; SILVA DE SÁ, M. G. C.; FONTES, A. S. **Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão.** Porto Alegre: Movimento, v. 19, n. 02, p. 103-122, abr./jun. 2013.

- COELHO, Cláudia Regina Bergo. **Tecnologias da comunicação e informação na Educação Física Infantil**. Motriz, Rio Claro, v. 14 n. 3, p. 337-345, jul./set. 2008.
- CORTEZ, R. N. C. **Sonhando Com a Magia dos Jogos Cooperativos na Escola**. Motriz, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 1-9, junho/1996.
- DA SILVA A. M.; DAOLIO J. **Análise etnográfica das relações de gênero em brincadeiras realizadas por um grupo de crianças de pré-escola: contribuições para uma pesquisa em busca dos significados**. Porto Alegre: Movimento, v.13, n. 01, p.13-37, jan./abr. 2007.
- DA SILVA, E. G. **Educação Física Infantil: A Experiência do Se-movimentar**. Ijuí: Unijuí, 2010.
- DANAIOLOF, K. A. **"Educação Physica" nos Parques infantis de São Paulo (1935-1938)**. Porto Alegre: Movimento, v. 19, n. 02, p. 167-184, abr./jun. 2013.
- DANTAS, L. E. B. P. T.; MANOEL E. J. **Crianças com dificuldades motoras: questões para a conceituação do transtorno do desenvolvimento da coordenação**. Porto Alegre: Movimento, v. 15, n. 03, p. 293-313, julho/set. 2009.
- FALKENBACH A. P.; DREXSLER G.; WERLE V. **Investigando a Ação Pedagógica da Educação Física na Educação Infantil**. Porto Alegre: Movimento, v. 12, n. 01, p. 81-103, jan./abr. 2006.
- FALKENBACH, A. P.; CHAVES F. E.; NUNES F. E.; NASCIMENTO V. F. **A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na Educação Infantil**. Porto Alegre: Movimento, v. 13, n. 02, p. 37-53, mai./ago. 2007.
- FALKENBACH, A.; STAMPE, B. **Educação Física e artes: uma experiência interdisciplinar através do lúdico**. Porto Alegre: Movimento, Ano VII, n. 13, p. 32-40, 2000/2.
- FARIA M. C. M; BROLO, A. L. R.; HORITA, K. Y.; TOLOCKA, R. E.; SANTOS, D. C. C; DA SILVA, J. V. P. **Atividades motoras cotidianas e suas influências no desenvolvimento de pré-escolares**. Porto Alegre: Movimento, v. 16, n. 01, p. 113-130, jan./mar. 2010.
- FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. **Educação Infantil Pós-LDB**. Campinas/SP: Autores Associados, 6.ed., 2007.
- FARIA, Ernesto. **Dicionário escolar latino-português**. 6.ed. Rio de Janeiro, FAE, 1994.
- FOLLE, A.; BORGES, L. J.; COQUEIRO, R. S.; NASCIMENTO, J. V. **Nível de (in)satisfação profissional de professores de Educação Física da Educação Infantil**. Motriz, Rio Claro, v. 14, n. 2, p. 124-134, abr./jun. 2008.
- FREIRE, J. B.; SANTANA, J. M. L. **Relações sociais no desenvolvimento da imaginação por meio de jogos**. Motriz, Rio Claro, v. 13, n. 4, p. 249-258, out./dez. 2007.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUIRRA, F. J. S.; PRODÓCIMO, E. **Trabalho corporal na Educação Infantil: afinal, quem deve realizá-lo?** Motriz, Rio Claro, v. 16 n. 3 p. 708-713, jul./set. 2010.

- KAMII, Constance. **A Teoria de Piaget e a Educação Pré-escolar**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2003.
- KAWANISHI, M. M.; AMARAL, S. C. F. **Concepções da educação do corpo em instituições de Educação Infantil em Campinas**. Motriz, Rio Claro, v.14 n. 2, p. 135-147, abr./jun. 2008.
- LEVADA, G.; DA COSTA, P. H. L. **Estudo da variabilidade das forças de reação do solo na aquisição do andar independente em bebês**. Motriz, Rio Claro, v. 18, n. 2, p. 356-365, abr./jun. 2012.
- LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.
- MACHADO, José Pedro. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 8.ed., Lisboa, Livros Horizonte, 5 vols. 2003.
- MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física Infantil – Inter-relações: movimento, leitura, escrita**. São Paulo: Phorte, 2.ed., 2010.
- MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física Infantil: Construindo o Movimento na Escola**. São Paulo: Phorte, 7.ed., 2008.
- MOREIRA, W. **Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção**. Janus, lorena, ano 1, nº 1, 2º semestre de 2004.
- NEGRINE, Airton. **Concepção do jogo em Vygotsky: Uma Perspectiva Pedagógica**. Porto Alegre: Movimento, ano 2, n. 2, p. 6-23, jun./95.
- PALMA, M. S.; PEREIRA, B. O.; VALENTINI, N. C. **Guided play and free play in an enriched environment: Impact on motor development**. Motriz, Rio Claro, v. 20 n. 2, p. 177-185, apr./jun., 2014.
- PICOLLO, G. M. **Caminhos da exclusão: análise do preconceito em sua manifestação nos jogos infantis**. Porto Alegre: Movimento v. 16, n. 01, p. 191-207, jan./mar. 2010.
- QUEIROZ, D. R.; NICOLAI RÉ, A.H.; HENRIQUE, R. S.; MOURA, M. S.; CATTUZZO, M. T. **Participation in sports practice and motor competence in preschoolers**. Motriz, Rio Claro, v. 20, n. 1, p. 26-32, jan./mar. 2014.
- RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. **Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche**. Porto Alegre: v. 16, n. 01, p. 53-70, jan./mar. 2010.
- RODRIGUES, R. M.; FIGUEIREDO, Z. C. **Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de Educação Infantil**. Porto Alegre: Movimento, v. 17, n. 04, p. 65-81, out./dez. 2011.
- RODRIGUES, R.; AVIGO, E. L.; LEITE, M. M. V.; BUSSOLIN, R. A.; BARELA, J. A. **Desenvolvimento motor e crescimento somático de crianças com diferentes contextos no ensino infantil**. Motriz, Rio Claro, v.19 n.3, Suplemento, p.S49-S56, jul/set. 2013.
- ROMERA, L.; RUSSO, C.; Bueno, R. E.; PADOVANI, A.; SILVA, A. P. C.; DA SILVA, C. R.; BINI, G. A. I.; CAMPOS, P. B.; DA SILVA, P. D. **O lúdico no processo pedagógico da Educação Infantil: importante, porém ausente**. Porto Alegre: Movimento, v. 13, n. 02, p. 131-152, mai./ago. 2007.

RUBINSTEIN, S.; RAMALHO, M. H. da Silva; NETTO, F. C. **O desenvolvimento da criança com Paralisia Cerebral no ambiente familiar.** Porto Alegre: Movimento, V. 8, n. 3, p. 5-18, set./dez. 2002.

SANTOS, E. G.; LIMA, J M. **A ação pedagógica sob a perspectiva de Henri Wallon.** Motriz, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 340-348, abr./jun. 2009.

SELAU, B. **O comportamento lúdico infantil em aulas de natação.** Porto Alegre: Movimento, Ano VII, n 13, p. 52-60, 2000/2.

SIMON, Heloisa dos S.; KUNZ, Elenor. **O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica.** Porto Alegre: Movimento, v. 20, n. 01, p. 375-394, jan./mar. 2014.

SOUZA, N. C.; LIMA, J. M. **O jogo como recurso pedagógico um desafio na Educação Infantil.** Motriz, Rio Claro, v. 14 n. 4, p. 484-493, out./dez. 2008.

SPESSATO, B. C.; VALENTINI, N. C.; KREBS, R. J.; BERLEZE, A. **Educação Infantil e intervenção motora: um olhar a partir da teoria bioecológica de Bronfenbrenner.** Porto Alegre: Movimento, v. 15, n. 04, p. 147-173, out./dez. 2009.

TAUBE, Margô L. **Estudo qualitativo do desenvolvimento da capacidade rítmica da criança: Ritmo Espontâneo e Ritmo Métrico.** Porto Alegre: Movimento, ano V, n. 9, p. 4-16, 1998.

TORRES, L.; FONSECA, D. G. **Conversas Pibidianas: Experiências e Produções. Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** São Leopoldo: Oikos, 2014.

UCHÔGA, L. A. R.; PRODÓCIMO, E. **Corpo e movimento na Educação Infantil.** Motriz, Rio Claro, v. 14, n. 3, p. 222-232, jul./set. 2008.