

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

Bianca Andreatta Scottá¹
André da Silva Mello²

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar as práticas pedagógicas de licenciandos em Educação Física participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), focalizando os pontos de convergência/divergência dessas práticas com as concepções de infância e de criança que orientam o programa. A Pesquisa-Ação Colaborativa (IBIAPINA, 2008) é a perspectiva metodológica adotada nesta pesquisa, que foi realizada em um CMEI de Vitória/ES, por um período de seis meses, totalizando 40 encontros (24 aulas e 16 planejamentos). Os dados foram produzidos por meio da observação participante, sistematizada em diário de campo, e das narrativas dos bolsistas de iniciação à docência do Pibid. Verificamos que as práticas pedagógicas dos licenciandos, que foram construídas na relação colaborativa entre os sujeitos da Educação Básica e da universidade, convergiram com a concepção de infância adotada pelo Pibid/EF, pois consideraram as crianças como produtoras de cultura e protagonistas nos processos de ensino-aprendizagem empreendidos pela Educação Física na Educação Infantil.

Palavras chave: Protagonismo. Práticas pedagógicas. Educação Física. Educação Infantil.

¹ Acadêmica do curso de Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Email: bia.andreatta@hotmail.com

² Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho. Professor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo. Email: andremellovix@gmail.com

1 Introdução

A Educação Física vem se consolidando na Educação Infantil em diversos municípios brasileiros. Cocô (2009), em mapeamento da Educação Infantil, constatou a predominância do professor com formação em Educação Física em relação aos demais docentes “especialistas”³ nas instituições infantis do estado. Uma das possíveis razões para esse predomínio é a centralidade da linguagem corporal nos processos de educação das crianças (BRASIL, 2013). Também há explicações de ordem administrativa, decorrentes da Lei nº 11.738/2008, que designa 1/3 da carga horária dos professores para atividades extraclasse que, majoritariamente, têm sido destinadas ao planejamento. Para atender a essa demanda, disciplinas como Artes e Educação Física foram inseridas na Educação Infantil de alguns municípios, viabilizando horários de planejamento para as professoras com formação em pedagogia (JESUS, 2014).

Independentemente das razões, muitos são os desafios para a afirmação da Educação Física na Educação Infantil, especialmente àqueles relacionados com a intervenção pedagógica desse componente curricular em consonância com as concepções de infância e de criança estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEB (BRASIL, 2013), que preconizam as crianças como “sujeitos de direitos”, produtoras de cultura e protagonistas do seu próprio processo de socialização.

Em sentido contrário a essa orientação, ainda encontramos na Educação Infantil práticas pedagógicas centradas na concepção de criança como “ser universal”, que possui princípios fixos de desenvolvimento, determinados pela maturação biológica do organismo (DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A, 2003). No caso específico da Educação Física, as perspectivas *psicomotora*, *construtivista* e *desenvolvimentista* têm se constituído como referências predominantes para atuação nesse contexto (SAYÃO, 2002; MELLO; SANTOS, 2012; JESUS, 2014). Andrade Filho (2011) afirma que, mesmo quando não utiliza os referenciais psicomotores, construtivistas e desenvolvimentistas, a Educação Física têm se apropriado de propostas pedagógicas⁴ que não foram concebidas para a Educação Infantil, desconsiderando as especificidades da pequena infância e das instituições de ensino destinadas a ela.

Na intenção de superar esse modelo de intervenção e de efetivar práticas pedagógicas convergentes com as concepções de infância e de criança propugnadas pelas DCNEB

³Docentes especialistas são àqueles com formação específica em uma determinada área de atuação na Educação Infantil, como Educação Física, Artes, Música e Língua Estrangeira.

⁴Ao investigar a Educação Física no contexto da Educação Infantil de Vitória/ES, Andrade Filho constatou a predominância da proposta crítico-superadora (SOARES et al, 1992) na rede pública de ensino do município.

(BRASIL, 2013), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de Educação Física da Ufes adota, em seus processos formativos, práticas que consideram a centralidade das crianças. Entretanto, para concretização dessas práticas, há desafios de caráter teórico-metodológicos, relacionados à incorporação dos interesses e necessidades das crianças à intervenção pedagógica do professor, valorizando, dessa forma, o protagonismo infantil.⁵

Esses interesses e necessidades se manifestam, sobretudo, nas práticas cotidianas das crianças, no consumo produtivo que elas fazem dos bens culturais que lhes são apresentados, pois, como afirma Certeau (1994), os praticantes do cotidiano não internalizam passivamente a cultura, já que há uma estética da recepção, que demarca formas singulares e criativas de apropriação cultural. No caso específico das crianças, William Corsaro (2009) denominou esse processo de ressignificação cultural como “reprodução interpretativa”. Nesse sentido, indagamos: é possível, a partir do consumo produtivo que as crianças fazem dos bens culturais,⁶ sinalizar pistas para efetivar práticas pedagógicas da Educação Física centradas nos pressupostos que orientam o programa?

A fim de responder essa questão, este artigo tem como objetivo analisar práticas pedagógicas dos licenciandos em Educação Física participantes do Pibid, focalizando os pontos de divergência e convergência dessas práticas com as concepções de infância e criança que orientam o programa. Para tanto, “mergulhamos” no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória/ES. Concordamos com Garanhan (2005) quando afirma que a Educação Física precisa construir conhecimentos adequados às singularidades da pequena infância e às especificidades das instituições destinadas a elas, e que esses conhecimentos devem ser provenientes de situações concretas de ensino-aprendizagem, ou seja, devem emergir do cotidiano das práticas pedagógicas.

Para atingir o objetivo proposto neste artigo, em um primeiro momento, apresentamos os procedimentos metodológicos que orientaram as nossas reflexões. Posteriormente, analisamos os dados produzidos e, por fim, nas considerações finais, retomamos ao objetivo do estudo, ampliando as reflexões sobre as práticas pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil centradas no protagonismo das crianças.

⁵ Consideramos as crianças protagonistas quando elas são os personagens centrais de uma trama, ocupando o lugar principal em um acontecimento (FERRETTI et al., 2004).

⁶ Neste artigo, consideramos como bens culturais as manifestações lúdicas infantis, dentre elas, os jogos, as brincadeiras, os brinquedos cantados, as brincadeiras historiadadas, dentre outras.

2 Procedimentos Metodológicos

Adotamos a Pesquisa-Ação Colaborativa (IBIAPINA, 2008) como pressuposto metodológico para realização desta pesquisa. Almejamos, com isso, qualificar as intervenções pedagógicas dos bolsistas e do professor-supervisor que atua no CMEI investigado. O pesquisador, nessa metodologia, deixa de ser um mero observador do cotidiano e estabelece uma atuação conjunta com os sujeitos da pesquisa, participando da construção de conhecimentos para as demandas apresentadas pelo contexto educacional. Permanecemos durante seis meses no cotidiano de um CMEI de Vitória/ES e participamos diretamente dos planejamentos e das intervenções pedagógicas, auxiliando os bolsistas de iniciação à docência em suas práticas.

Esta pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Ocarlina Nunes Andrade, localizado no bairro São Cristóvão em Vitória/ES. As observações ocorreram uma vez por semana, sempre às quintas-feiras. Inserimo-nos no contexto investigado por um período de seis meses (julho a dezembro de 2014), totalizando 40 encontros (24 aulas e 16 planejamentos). Participaram desta pesquisa seis bolsistas de iniciação à docência (ID) do Pibid, divididos nos seguintes grupos da Educação Infantil: dois bolsistas no Grupo IV (crianças de 3 e 4 anos); dois bolsistas no Grupo V (crianças de 4 e 5 anos); e dois bolsistas no Grupo VI (crianças de 5 e 6 anos) e o professor-supervisor.⁷ As aulas de Educação Física ocorreram, na maioria das vezes, fora da sala de aula. Os locais mais utilizados foram o pátio, o parquinho com brinquedos de plástico, refeitório e a sala de vídeo. A escola possui um amplo espaço físico, com variados ambientes para a realização das aulas e um bom número de materiais. Também participamos das reuniões de planejamento/avaliação, que aconteciam após as aulas entre os bolsistas e o professor-supervisor. Os dados foram produzidos por meio da observação participante, sistematizada em diário de campo, e das narrativas dos bolsistas de ID. Focalizamos as ações das crianças e dos bolsistas de iniciação a docência e as suas enunciações (CERTEAU, 1985), ou seja, as falas que surgiram de maneira espontânea nas interações das crianças entre os seus pares ou com outros adultos. No processo de análise, os dados produzidos nessas diferentes fontes foram triangulados e articulados aos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância e dos Estudos com o Cotidiano.

⁷ Professor-supervisor, no contexto do Pibid, atua conjuntamente com os bolsistas de iniciação à docência no cotidiano das escolas de Educação Básica.

3 Apresentação e análise dos dados

O Pibid é um programa do Governo Federal de iniciação a docência, constituindo-se como a principal política de formação de professores no Brasil.⁸ Esse programa focaliza a formação de professores inseridos nos cotidianos da Educação Básica. O Pibid em Educação Física da UFES está centrado na Educação Infantil e assume uma concepção de infância convergente com os pressupostos preconizados pela Sociologia da Infância, que considera as crianças como atores sociais plenos, produtores de culturas e protagonistas dos seus próprios processos de socialização (SARMENTO, 2013).

Nas reuniões de planejamento do programa, que precederam as intervenções pedagógicas, ocorreram diversas discussões sobre essa concepção de infância e sobre as possibilidades de materializar práticas pedagógicas referendadas por ela. A concepção de infância adotada pelo Pibid em Educação Física da UFES está em consonância com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 93), que afirmam que:

[...] devem ser considerados no planejamento do currículo, vindo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança. Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças. Cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias.

Mesmo seguindo essas orientações, algumas dúvidas surgiram entre os bolsistas e o professor-supervisor: de que forma o protagonismo se manifesta no cotidiano da Educação Infantil? Como esse protagonismo pode orientar práticas pedagógicas centradas nas crianças? A fim de superar esses desafios, os “pibidianos” recorreram ao conceito de consumo produtivo, formulado por Certeau (1994). Para esse autor, os praticantes do cotidiano, no caso específico deste estudo, as crianças, não absorvem passivamente os produtos culturais que lhes são apresentados, pois elas imprimem as suas marcas particulares à cultura mediada pela escola. Sobre essas produções infantis que os integrantes do Pibid dirigiram a sua atenção, considerando-as como pistas fundamentais para construir intervenções pedagógicas centradas no protagonismo das crianças.

Após essas reuniões iniciais, que antecederam as intervenções pedagógicas, me inseri durante seis meses como observadora no CMEI Ocarlina Nunes Andrade, instituição

⁸ Na reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ocorrida em 2013, o Pibid é mencionado como uma ação política na formação de professores no Brasil.

conveniada ao Pibid/EF. A minha entrada no CMEI ocorreu de maneira pouco expansiva, esperando que as crianças reagissem à minha presença, pois consideramos importante o pesquisador saber adentrar no universo infantil sem inibir as produções das crianças. Esse procedimento Corsaro (2005) denominou de “entrada reativa”, sugerindo que os pesquisadores frequentem os espaços tipicamente infantis e adotem a postura do “adulto atípico”, que se relaciona com as crianças respeitando-as, sem impor a elas a lógica adultocêntrica de compreender o mundo. O fragmento abaixo, extraído da pesquisa do diário de campo, demonstra a maneira como eu me inseri no campo:

[..] minha postura consistiu em chegar de maneira menos expansiva no CMEI. Desse modo, fui calmamente frequentando os espaços das brincadeiras infantis, como o parque, a caixa de areia, o pátio e os brinquedos. Adotei essa estratégia para ter acesso às crianças sem me tornar uma figura que interferisse em suas produções, eu deixei que elas chegassem até a mim e se sentissem a vontade para me questionar. No início, as crianças me ignoravam, mas aos poucos conquistei a confiança delas, fui interagindo em algumas brincadeiras e, gradativamente, elas começaram a estabelecer diálogos comigo: “Quem é você?”, “Tia porque hoje você está escrevendo de novo?”, “Tia você pode brincar com a gente?”. As crianças me viam como um “adulto amigo”, que, apesar do meu tamanho, não estava ali para controlá-las. Essa postura favoreceu uma relação de amizade e de confiança, como demonstra o seguinte diálogo que uma criança estabeleceu comigo: “Então você coloca uma tartaruga na história porque eu gosto de tartarugas e elas são mansinhas e legais, igual a você” (Diário de Campo – 09/10/14).

Essa relação se tornou peça-chave para a minha aceitação no grupo, pois nas pesquisas *com* as crianças é essencial que o pesquisador participe e não só observe externamente as dinâmicas que envolvem a cultura de pares dos infantis. A construção de vínculos afetivos com as crianças foi fundamental para a minha inserção e aproximação das atividades do grupo pesquisado. As crianças perceberam que o meu papel não era de controlá-las, por isso começaram a me procurar para brincar e, muitas vezes, para participar das aulas de Educação Física também.

Percebi que a maneira como o pesquisador adentra na escola influencia no acesso às produções das crianças, ou seja, à sua cultura de pares. Essa relação com as crianças facilita uma aceitação, pois é nessa cultura de pares que aparece e se evidencia o protagonismo infantil. Embora os pesquisadores sejam diferentes das crianças, os adultos podem ter acesso a essa cultura de pares, desde que eles sejam aceitos e respeitem o que as crianças estabelecem entre si, objetivando uma convivência harmônica e respeitosa com elas.

Após adentrar nessa cultura particular a minha visão mudou, pois fiquei atenta ao que as crianças falavam e produziam com as outras crianças e com os adultos. Comecei a perceber os consumos produtivos que elas realizavam nas aulas de Educação Física. Esse

consumo se evidenciou em vários momentos, pois constantemente as crianças ressignificavam e transformavam aquilo que era proposto pelo professor e pelos bolsistas, como demonstram as seguintes narrativas:

Nessa aula as crianças deveriam se pendurar na corda imitando o Tarzan, conforme a orientação dos bolsistas. Porém as crianças criaram variadas formas de se balançar. As crianças viram os seus colegas fazendo o movimento de maneira diferente e começaram a imitá-las. Os bolsistas notaram que elas estavam criando um jeito de sentar na corda e formar um balanço, assim, junto com o professor-supervisor, propuseram amarrar a ponta, formando um “balanço” alternativo com a corda (Diário de Campo, Grupo IV, dia 30-10-2014).

Como na aula anterior, os alunos deveriam se pendurar na corda para atravessar um determinado percurso. Contudo, um aluno começou a segurar nas duas cordas que eram colocadas lado a lado. Um dos bolsistas, ao observar essa cena, falou: “Vamos fazer igual ao nosso coleguinha, olha que legal! Ele se pendura segurando nas duas cordas”. Depois desse comentário, toda a turma aderiu à ideia do colega (Diário de Campo, Grupo IV, dia 13-11-2014).

Foi a partir dessa percepção que os bolsistas tiveram das produções das crianças que eles passaram, gradativamente, a ouvir e incorporar os desejos e opiniões dos infantis em suas aulas. Nesse sentido, as intervenções começaram a ser estruturadas em sintonia com as criações das crianças e as relações com os bolsistas e o professor-supervisor passaram a ser de parceria e de respeito, em que os adultos buscaram ampliar o diálogo com as crianças.

Para Corsaro (2009, p. 149) “[...] as crianças desejam conquistar o controle sobre as suas vidas e desafiar o poder dos adultos”. O cotidiano foi considerado como um espaço de produção coletiva, em que as táticas⁹ efetuadas pelas crianças, ante as estratégias mobilizadas pelos bolsistas, se constituíram como pontos centrais para desencadeamento de novas intervenções pedagógicas. Desse modo, as transgressões das crianças, antes consideradas como atitudes de indisciplina, foram interpretadas como “pistas preciosas” para estruturação de intervenções centradas nos seus interesses. Para Faria e Finco (2011, p. 72):

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

⁹ Tática, para Certeau (1994), é a arte do mais fraco, a maneira subversiva e astuciosa sob as quais os indivíduos instituem as suas ações nas relações assimétricas de poder. Já a estratégia se refere ao lugar de poder. Ela postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças.

Mediado pelo consumo produtivo que as crianças fizeram dos jogos e das brincadeiras, os bolsistas reorientaram as suas intervenções pedagógicas, no sentido de acolher e potencializar as produções infantis, como demonstram as seguintes narrativas:

A bolsista iniciou a aula de uma maneira muito interessante, ao invés de demonstrar para as crianças como se realizava a atividade, ela perguntou se alguma criança poderia mostrar para os colegas como superar os desafios propostos no circuito. Uma criança pediu para demonstrar, sem saber qual seria a ordem do circuito. Os bolsistas permitiram que ela explorasse o circuito por meio dos materiais que se encontravam no local, deixando-a vivenciar aquele ambiente de maneira autônoma, sem uma ordem previamente definida (Diário de Campo, Grupo VI, dia 02-10-2014).

Na progressão da atividade orientada pelos bolsistas, uma criança realizou o rolamento de costas, sendo que a forma indicada pelos bolsistas era o rolamento frontal. Diante de tal fato, o bolsista indagou a turma: “a nossa colega fez o rolamento de costas, quem sabe fazer igual a ela? Você pode vir aqui demonstrar para seus colegas, para todos aprenderem também?” (Diário de Campo, Grupo V, dia 02-10-2014).

Na intenção de potencializar as produções infantis, os bolsistas oportunizaram práticas com brinquedos, sem que houvesse um direcionamento por parte dos adultos. As crianças, em suas relações interpessoais, estabeleceram apropriações criativas e autônomas em relação aos brinquedos ofertados, como se observa na seguinte narrativa:

Na aula foram disponibilizadas bolas para que as crianças jogassem da maneira que quisessem com os seus colegas. Não houve nenhum tipo de direcionamento dos bolsistas. Parte das crianças brincava de futebol, duas alunas repetiam a brincadeira da aula passada, a “galinha do vizinho”. Outros grupinhos se reuniam livremente para tramarem joguinhos com a bola e assim aconteceu a aula, de maneira pouco diretiva e propícia para as crianças exporem seus gostos e experiências (Diário de Campo – Grupo IV, 23/10/2014).

Apesar de a atividade relatada ser considerada uma “aula livre”, ela não exige, em nenhum momento, o planejamento do professor no sentido de atribuir protagonismo às crianças, pois nessas circunstâncias que as crianças vão se apropriar de vivências passadas para produzirem novas interpretações culturais. De acordo com Borba (2007, p. 41):

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

Essa socialização das crianças pequenas, sem regras previamente impostas, pode significar um espaço privilegiado para o convívio com os seus pares, um momento impar para desencadear atitudes criativas e autônomas. Nesse convívio, as crianças constroem suas identidades e partilham os seus interesses e expectativas em relação às brincadeiras. O

professor, nesse tipo de situação, assume uma postura de mediador, potencializando as experiências construídas pelas crianças.

Notamos que aos poucos os bolsistas foram incorporando nas aulas as opiniões das crianças, aprendendo a lidar, a cada dia, com as adversidades que apareciam na busca de práticas centradas no protagonismo dos infantis. Além das experiências práticas, essa busca também ocorreu nas reuniões de planejamento e de avaliação. As reuniões ocorriam ao final do dia, após as intervenções dos bolsistas, com o professor-supervisor da escola. Nelas, os bolsistas refletiam sobre os impasses que tiveram nas intervenções e pensavam coletivamente novas possibilidades de ações, para que nas próximas aulas pudessem encontrar estratégias para suprir os desafios encontrados. Nas reuniões os bolsistas dialogavam entre si e com o professor-supervisor, trocando angústias e experiências. Notei que esse compartilhamento era muito importante, pois os sujeitos estavam em diferentes níveis de formação.¹⁰ As seguintes narrativas demonstram alguns compartilhamentos que ocorreram nas reuniões:

Hoje minha aula foi péssima, as crianças não interagiram, ficaram muito dispersas, correndo e brincando de outras coisas que não estavam relacionadas ao tema da aula e eu achei que tudo deu errado (Bolsista que atuou com o Grupo IV).

Essa aula eu achei que deu certo, pois os alunos estavam sempre interagindo, notei que eles viam como deveria ser feito e adaptavam ao seu modo, dançando como conseguiam, e tentando imitar e recriar o que viam no vídeo (Bolsista que atuou com o Grupo V).

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

Também ocorreram reuniões semanais na universidade, em que todos participantes do Pibid (coordenadores de área, professores-supervisores e bolsistas de ID) discutiam e expunham as suas experiências pedagógicas, sinalizando encaminhamentos para as próximas intervenções. Aos poucos foi sendo perceptível a mudança de atitude dos bolsistas nas intervenções e, cada vez mais, uma mudança de postura perante as crianças,

¹⁰ O grupo de bolsistas era composto por alunos de diferentes períodos da graduação: 2º, 4º e 6º períodos.

passando a considerá-las como capazes de produzir cultura com seus pares. Esse processo ocorreu a partir da relação colaborativa entre os sujeitos envolvidos, denotando a importância da ação coletiva nos processos formativos. Para Esteban e Zaccur (2002, p. 23):

É preciso enfatizar o aspecto coletivo de todo este processo. O objetivo central é que o professor seja competente para agir criticamente em seu cotidiano. Tal competência se constrói num processo coletivo, no qual tanto o crescimento individual, quanto coletivo, é resultante da troca de reflexões sobre as experiências e conhecimentos acumulados por todos e por cada um. Um trabalho individualizado dificulta a crítica, pois a ausência do outro impede o confronto e a recriação de ideias [...]. Este movimento dá condições para que cada um se fortaleça como sujeito e, no coletivo, torne-se mais competente para formular alternativas viáveis de transformação do real.

Devido aos limites espaciais do artigo, não focalizamos todas as experiências observadas no período em que estivemos inseridos no campo. Nesse sentido, tivemos que optar por alguns dados e “abrir mão” de outros. Entretanto, pudemos constatar que as crianças, como sujeitos sociais competentes em seus mundos de vida, reelaboram constantemente a cultura medida pela escola. A identificação e a valorização dessas produções culturais infantis constitui o caminho para efetivação de práticas pedagógicas centradas no protagonismo das crianças.

4 Considerações Finais

Neste artigo analisamos as práticas pedagógicas de licenciandos em Educação Física participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), focalizando os pontos de convergência/divergência dessas práticas com as concepções de infância e de criança que orientam o programa. Constatamos que os licenciandos desenvolveram intervenções pedagógicas centradas no protagonismo infantil, pois consideraram o consumo produtivo que as crianças fizeram dos jogos e das brincadeiras trabalhadas nas aulas de Educação Física em um CMEI de Vitória/ES. Essas produções infantis, reveladas nas práticas das crianças, ofereceram subsídios para o estabelecimento de intervenções pedagógicas pautadas nos seus interesses, necessidades e possibilidades.

A palavra protagonismo virou “lugar comum” nos documentos oficiais e nos discursos sobre a educação da pequena infância. Entretanto, há uma grande distância entre as intenções, expressas nas orientações legais e nas representações dos sujeitos, e as práticas sociais, materializadas nos cotidianos da Educação Infantil. Neste estudo buscamos contribuir para aproximação dessas duas dimensões, sinalizando algumas possibilidades de identificar e valorizar o protagonismo das crianças nas intervenções pedagógicas com elas. Nesse processo, constatamos a importância das práticas infantis,

que não se deixam aprisionar pela lógica adultocêntrica e se constituem como canal privilegiado para compreensão das racionalidades das crianças. Chamamos atenção para o olhar sensível dos adultos sobre essas práticas, que se manifestam por diferentes linguagens, sobretudo, pela corporal e que denotam maneiras específicas de produção cultural das crianças.

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

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

5 Referências

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

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

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

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

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

CÔCO, V. Mapeamento da Educação Infantil no Espírito Santo: Relatório de pesquisa. Universidade Federal do Espírito Santo, 2009 (circulação restrita).

CORSARO, W. A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** Campinas, vol.26, n.91, p.443-464, Maio/Ago. 2005.

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

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

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

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo da formação docente. In: ESTEBAN, M.T.; ZACCUR, E. (Org.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 15-31.

FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2011.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M.; TARTUCE, G. **Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio.** Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 34, n. 122, 2004.

FINCO, D. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças:** análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GARANHANI, M. C. **Os saberes de educadoras da pequena infância sobre o movimento do corpo infantil.** In: I Congresso Internacional de Ciências do Esporte e XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Porto Alegre, 2005.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JESUS, J. F. **Representações Sociais de Professores de Educação Física da Educação Infantil de Serra/ES.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

KLIPPEL, M. V. **O jogo na educação física da educação infantil:** usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MARCHI, R. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação,** Universidade do Minho, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010.

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

NUNES, K. **Práticas curriculares da educação física na educação infantil: um estudo de caso.** 2007. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

QVORTRUP, J. **A Infância na Europa: novo campo de pesquisa social.** Mimeo, p. 5-6, 1999.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** **Revista Educação e sociedade.** Campinas, vol. 26, n. 91, p. 365, maio/ago, 2005.

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

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). **Sociologia da Infância e a formação de professores.** Curitiba: Champagnat, 2013.

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

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

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.