



## Superando a fragmentação no cotidiano da educação infantil

Overcoming fragmentation in the daily life of early childhood education

Ricardo Vecki<sup>1</sup>  
Jordelina Beatriz Voos<sup>2</sup>

Resumo - Este artigo trata sobre a importância da interlocução do pedagogo, com o docente de educação física, como proposta de uma prática pedagógica que signifique a ação destes profissionais, educação infantil. É o resultado do trabalho de conclusão do Estágio Curricular Supervisionado, realizado em um Centro de Educação Infantil, envolvendo educadores e crianças de 4 a 5/6 anos, a partir do seguinte problema: no cotidiano da educação infantil, como o professor de educação física, em articulação com o pedagogo, pode contribuir para trazer à tona a relevância da corporeidade e do movimento das crianças no planejamento das ações pedagógicas? A pesquisa de abordagem qualitativa, caracteriza-se como uma pesquisa de campo e a observação foi a técnica utilizada para a coleta de dados. observação, entender na prática a questão dos movimentos das crianças observadas. Os resultados revelam que, ao articular teoria e prática e superar a fragmentação das atividades curriculares, é possível, que o professor de Educação Física e o Pedagogo, em conjunto, atendam de maneira significativa, as necessidades das crianças pequenas, em relação à corporeidade e movimento. As vivências, são apresentadas de forma descritiva e para maior visibilidade, os registros estão representados por gráficos e imagens.

**Palavras-chave:** Corporeidade. Movimento. Educação Infantil. Educação Física.

---

<sup>1</sup> Acadêmico do 4<sup>o</sup> Ano do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. E-mail: ricardobuschmann@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora dos cursos de Licenciatura da UNIVILLE. Dra. Em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. E-mail: jovoos@gmail.com



## INTRODUÇÃO

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, DCN, 2013, p, 17). Este é o foco deste artigo, centrado, especialmente, na corporeidade e no movimento da criança na educação infantil, considerando a importância da educação física no currículo desta etapa da Educação Básica, em face da ampliação da obrigatoriedade da escolaridade dos 4 aos 17 anos. Considerou-se, ainda, a necessidade de conscientização das crianças pequenas para a realização de atividades físicas, em virtude do sedentarismo infantil. Com o uso, sem controle, da tecnologia elas passam a maior parte do tempo, de lazer, jogando no celular, no tablete, no computador, do que realizando atividades de brincar e movimentar-se como defende Santos (2007).

E, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, (BNCC, 2017) documento oficial do Ministério da Educação, na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e brincadeiras como eixos estruturantes. Nesse sentido, cabe à disciplina de Educação Física, constituída de três blocos: jogos, ginásticas, esportes e lutas; atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo, assegurar às crianças “um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros” (BNCC, 2017, p. 171).

Para dar conta do que está proposto, torna-se primordial a atuação do pedagogo e do professor de educação física que não pode acontecer de forma isolada. O planejamento das aprendizagens essenciais nos diversos campos de experiências, tomando, por exemplo, as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes, exigirá destes profissionais além, da



interlocução, a constituição de uma prática pedagógica que priorize o desenvolvimento integral da criança.

Durante o Estágio Curricular, na etapa de observação, foi possível perceber a prática de atividades físicas na educação infantil, como um dos eixos estruturantes do currículo. Porém, não ficou evidente que essas práticas estivessem vinculadas a processos gerais que as constituem: as linguagens, a interação, os jogos e as brincadeiras. O que ficou evidente foi uma sobreposição de atividades. Atividades de brincar, atividades livres, atividades de cuidado (alimentação, descanso e higiene) e atividades de ensinar/aprender, denominadas de pedagógicas, abarcando: contação de histórias, oralidade e escrita, jogos dirigidos, colagens, desenhos, entre outras de dimensão cognitiva.

Ainda, descrevendo a observação, ficou evidente também a centralidade da dimensão corporal nessas ações. O corpo está na base de toda experiência do sujeito, nesse caso, na experiência das crianças. Como afirma Fingerson (2009), para pensar uma proposta para a educação das crianças, é necessário compreender a vida corporificada. Tanto o pedagogo quanto o professor da disciplina de educação física, devem atentar para o que se manifesta nas falas, nos desenhos, na sociabilidade, na sensorialidade, nos movimentos, nos gestos, enfim, no corpo e nas suas expressões.

No dizer de Freire (1989, p. 20): "o significado, nessa primeira fase da vida, depende, mais que em qualquer outra, da ação corporal. Entre os sinais gráficos de uma língua escrita e o mundo concreto, existe um mediador, às vezes esquecido, que é a ação corporal".

Diante desse contexto, surgiu a seguinte questão: no cotidiano da educação infantil, como o professor de educação física, em articulação com o pedagogo, pode contribuir para trazer à tona a relevância da corporeidade e do movimento das crianças no planejamento das ações pedagógicas?

Mas, antes de se lançar na aventura da investigação é preciso estabelecer um caminho, tendo como referência o percurso já trilhado por pesquisadores mais experientes, desconstruindo e reconstruindo conceitos acerca dos estudos sobre a educação física, pois existe, ainda a ideia de que as atividades de educação física representam apenas um momento



de brincadeira e de descontração, que é menos importante do que as demais disciplinas do currículo.

A distância entre o saber e o fazer do pedagogo e do professor de educação física, também deve ser rompida para dar conta do compromisso maior do que as especificidades, a difícil tarefa de educar e cuidar as crianças pequenas.

Dessa forma o trabalho teve como objetivo central ampliar a interlocução do pedagogo com o docente de educação física para compreender as necessidades das crianças da educação infantil em relação à corporeidade e o movimento.

## METODOLOGIA

A opção pela proposta, de abordagem qualitativa, fundamentou-se no decorrer das etapas iniciais do estágio, a observação e a inserção do estagiário, no campo de estágio. Mediante a pesquisa bibliográfica e o olhar crítico sobre a realidade, o estudo foi tomando corpo e os procedimentos para a prática investigativa tornaram-se mais claros. Assim, o estudo, caracteriza-se como uma pesquisa de campo, onde o campo de estágio, um Centro de Educação Infantil – CEI, tornou-se o universo e o *locus*.

“A pesquisa de campo é aquela que recolhe dados in natura, como percebidos pelo pesquisador. Normalmente, a pesquisa de campo se faz por observação direta, levantamento ou estudo de caso” (SANTOS 2002, p. 26 e 27). Portanto é através desse tipo de pesquisa que é possível levantar informações por meio de entrevistas e na observação de fatos do dia a dia relatando tudo através de anotações para análise posterior.

A observação foi uma das principais técnicas de investigação utilizadas, porque permite a aproximação do pesquisador com o objeto do estudo no momento coleta de dados, especialmente com crianças pequenas. Segundo Triviños (1987, p. 153):

Observar, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar um “fenômeno natural” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua



dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc.

Os pesquisadores qualitativos “recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa” (GOLDENBERG, 1997, p. 34). Estes buscam o entendimento dos porquês de cada coisa, definindo o que convém ser feito, porém, sem quantificar valores, pois não há forma de medida para as análises.

E as técnicas da abordagem de pesquisa qualitativa diferem – entre si – quanto ao método, à metodologia (a técnica), à forma e aos objetivos. A pesquisa qualitativa tem características específicas de identificação, tais como afirma Neves (1996, p. 15):

- a) existe a relação direta entre o ambiente natural e o pesquisador;
- b) define-se pelo amplo caráter descritivo;
- c) apresenta a preocupação do pesquisador: observar o significado que as pessoas dão às coisas e à vida;
- d) pode ser vista como uma pesquisa indutiva.

As crianças, os pedagogos e a professora de educação física, foram os participantes da investigação. Para a coleta de dados foram feitas entrevistas semiestruturadas com os professores, com base em um roteiro pré-estabelecido. E, os dados referentes às crianças, foram coletados por meio de rodas de conversa, observação e registro fotográfico. A análise dos dados fundamentou-se na análise de conteúdo, técnica defendida por Bardin (2009) e os dados foram organizados com o apoio da estatística descritiva, e apresentados em forma de gráficos, para dar visibilidade aos resultados.

## CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Assim, como no corpo se inscreve a história de cada sujeito, a educação física, também se inscreve na história desde tempo imemoriais, pois contempla, na constituição do humano, o estudo do corpo e do movimento. Com relação à aplicação desse conhecimento na área educacional, de acordo com cada momento da história da educação, tendências e vertentes foram, também, emergindo. Especialmente, no cenário da educação brasileira, como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.21):



No século XX, a Educação Física escolar sofreu, no Brasil, influências decorrentes de pensamento filosófico, tendências políticas, científicas e pedagógicas. Assim, até a década de 50, a Educação Física ora sofreu influências provenientes da filosofia positivista, da área médica (por exemplo, o higienismo), de interesses militares (nacionalismo, instrução pré-militar), ora acompanhou as mudanças no próprio pensamento pedagógico (por exemplo, a vertente Escolanovista na década de 50).

Segundo Melo (1999), a história da educação física encontrou institucionalização no Brasil Imperial, em meados de 1822 a 1889, quando a atividade física ganhou espaço nas Leis e Decretos acerca da Educação Física e Desportos. Foi desse modo que a Educação Física brasileira transpôs os muros da escola trazendo características da ideologia positivista.

Conforme Gallardo (2000), a Educação Física Escolar de primeiro e segundo graus ganha espaço vista como área de atividade, com objetivos de despertar, desenvolver e aprimorar as forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do aluno, tudo transcrito dentro da Lei de Diretrizes e Bases Nacional nº 5692/71. Desta forma é perceptível que se considerava a aptidão física de forma primordial no planejamento e avaliações a serem aplicados nas aulas. Esses rumos vão mudando somente nas décadas de 70 e 80. Soares (1992) aponta os movimentos renovadores. Nesta fase os militares vão perdendo espaço para os profissionais de Educação Física e esse é um marco na evolução e história da educação física. No início dos anos 70, foi trazida ao Brasil uma corrente denominada psicomotricidade, desenvolvida inicialmente para recuperar mutilados de guerra tentando resgatar a sua imagem corporal. Depois se estendeu a outras áreas, como a Educação Física no caso.

Baseada na interdependência entre desenvolvimento cognitivo e motor, a psicomotricidade surge como crítica ao dualismo corpo-mente predominante na Educação Física Escolar, fundamentando suas ações nos jogos de movimento e de exercitação. O trabalho profissional passa a organizar-se em torno do desenvolvimento das estruturas psicomotoras de base: coordenação motora, equilíbrio, lateralidade, organização espaço temporal e esquema corporal, buscando integrar homem e espaço, corpo e alma. O desenvolvimento psicomotor torna-se pré-requisito para a aquisição de conteúdos cognitivos, e a educação do movimento dá lugar a educação pelo movimento (GALLARDO, 1998, p. 22).

Desta forma percebe-se fortemente que a educação física escolar foi sendo moldada conforme as necessidades identificadas pela sociedade. Guiraldelli Junior (1991, p.16) apresenta cinco tendências da Educação Física brasileira: a Educação Física Higienista (até



1930); a Educação Física Militarista (1930 – 1945); a Educação Física Pedagógica (1945 – 1964); a Educação Física Competitivista (pós 64); e por fim a Educação Física Popular. Essas tendências estão mais ou menos incorporadas e ou presentes no currículo da Educação Básica e conseqüentemente na prática dos professores.

Por exemplo, resquícios dessas tendências, configuram, não só as práticas, mas a teorização da pedagogia. Darido (2004), ao citar as tendências pedagógicas, em educação física, explica como os pressupostos pedagógicos caracterizam uma determinada concepção defendida e adotada pelos professores em sua prática, ou seja, comportamentos e atitudes, formas de trabalho e outros aspectos. Entretanto, deve-se discutir qual a concepção que contempla os pressupostos da Pedagogia da Infância, uma vez que a educação física tem assegurado o seu espaço no currículo da educação infantil, definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que em seu Art. 26 § 3º prescreve: “a Educação Física, integrada a proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar [...]”. Desta forma fica definida a obrigatoriedade e devida importância da educação física, bem como a necessidade de ajustes de acordo com as faixas etárias.

As formas e conteúdos passam a seguir uma sequência essencial no modelo de taxionomia do desenvolvimento motor, proposta por Gallahue (1982 apud Darido 2003, p. 05) na seguinte ordem de fases:

dos movimentos fetais; dos movimentos espontâneos e reflexos; de movimentos rudimentares; dos movimentos fundamentais; de combinação de movimentos fundamentais e movimentos culturalmente determinados. Tais conteúdos devem ser desenvolvidos segundo uma ordem de habilidades, do mais simples, que são as habilidades básicas, para as mais complexas, as habilidades específicas. As habilidades básicas podem ser classificadas em habilidades locomotoras (por exemplo: andar, correr, saltar, saltitar), manipulativas (por exemplo: arremessar, chutar, rebater, receber) e de estabilização (por exemplo: girar, flexionar, realizar posições invertidas).

Outros tipos de movimentos mais específicos que sofrem influência da cultura, estão relacionados à prática dos esportes, do jogo, da dança e de outras atividades. Uma questão relevante trata da adequação dos movimentos experienciados com a faixa etária determinada,



mas levando em conta o desempenho individual pois cada criança apresenta características diferentes em seu processo de desenvolvimento.

## A CRIANÇA E O MOVIMENTO

Alguns autores defendem a visão de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, portanto as aulas necessariamente precisam ter movimento, sem ter foco específico nas relações sociais, pois manter o foco na aprendizagem do movimento, facilita outras aprendizagens e outras relações através da interação, e da diversidade de experiências vividas, pelas crianças no cotidiano. Netto (2006) defende esse posicionamento ao afirmar que a vida do ser humano é movimento e a aprendizagem de habilidades motoras auxiliam os indivíduos a resolverem situações do cotidiano. Nessa perspectiva, as atividades propostas e executadas em um programa de educação física, devem possibilitar às crianças, diversos aprendizados sobre como, onde e quando realizar os devidos movimentos, porém de maneira lúdica. O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, especialmente nas vivências infantis, conforme Almeida (2006) que trata da cultura corporal, movimento, expressão e ludicidade.

O jogo é um caso típico das condutas negligenciadas pela escola tradicional, dado o fato de parecerem destituídas de significado funcional. Para a pedagogia correta, é apenas um descanso ou o desgaste de um excedente de energia. Mas esta visão simplista não explica nem a importância que as crianças atribuem aos jogos e muito menos a forma constante de que se revestem os jogos infantis, simbolismo ou ficção (PIAGET, 1972, p.156).

Assim, os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam, por seu lado, “a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado”, como consta no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 19):

Dado o alcance que a questão motora assume na atividade da criança, é muito importante que, ao lado das situações planejadas especialmente para trabalhar o movimento em suas várias dimensões, a instituição reflita sobre o espaço dado ao movimento em todos os momentos da rotina diária, incorporando os diferentes significados que lhe são atribuídos pelos familiares e pela comunidade’.



O jogo com sentido, com objetivo pode ser muito produtivo por remeter a ações e situações do indivíduo com a realidade, podendo ainda gerar, além do envolvimento, motivação, criatividade e inovação. Souza (2006) considera o jogo importante para o desenvolvimento de uma criança, apresentando a ideia de desenvolvimento humano a partir das ações que o sujeito exerce sobre o ambiente. Ainda de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 19), “os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças”.

Para Baquero (1998), a brincadeira e o jogo são atividades específicas da infância, na qual a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos, sendo uma atividade com contexto cultural e social. Nas brincadeiras devem ser consideradas também a questão cultura e do perfil da criança, pois cada uma é única e possui um jeito e uma cultura e com as brincadeiras, ela chega muito mais próximo da realidade, conseguindo abrir a visão para as dificuldades e necessidades desse mundo tão desconhecido, podendo ter suas habilidades potencializadas.

Kishimoto (2002) afirma que o brinquedo é diferente do jogo. Brinquedo é uma ligação íntima com a criança, na ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. Ainda segundo Ferreira (2003) brinquedo é “objeto destinado a divertir uma criança, suporte da brincadeira”, estimulando assim representações e expressões de figuras que recordam ou representam a realidade.

Vygotsky (1998) relata sobre o papel do brinquedo, como um suporte da brincadeira e ainda o brinquedo tendo uma grande influência no desenvolvimento da criança, pois o brinquedo promove uma situação de transição entre a ação da criança com objeto concreto e suas ações com significados, portanto um auxilia o outro, ou seja, a brincadeira conta com a ajuda do brinquedo para promover ações de transição.

Vygotsky (1998), ao discutir o papel do brinquedo, refere-se especificamente à brincadeira de faz-de-conta, como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com um



cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Segundo Craidy e Kaercher (2001), Vygotsky relata que quando uma criança coloca várias cadeiras uma através da outra e diz que é um trem, percebe-se que ela já é capaz de simbolizar, esta capacidade representa um passo importante para o desenvolvimento do pensamento da criança. Ou seja, brincando a criança exercita a inteligência e potencial. Então, à luz dessa referência, o professor de educação física e o pedagogo podem pensar atividades que ensejem o brincar, o cuidar e o educar, cuja ênfase estaria na construção social do movimento, onde o corpo é uma espécie do retrato das práticas sociais.

## O CUIDAR, O EDUCAR E O BRINCAR

Nessa altura, cabe alertar o professor de educação física para a tríade que sustenta o fazer dos professores da educação infantil: o cuidar, o educar e o brincar com as crianças de 0 a 5/6 anos, sendo necessário romper com as concepções meramente assistencialistas. Para tanto é imprescindível perceber a indissociabilidade das ações do brincar, cuidar e educar.

Estas ações são importantes para a formação social, intelectual e emocional da criança, mas em especial o brincar, reflete as aprendizagens acerca da vida, do mundo e do outro, porque todo o processo educacional fundamenta-se no conhecer; no fazer; no conviver e no vir a ser. E todos estes aspectos deverão ser contemplados no brincar, no educar e no cuidar na Educação Infantil.

Educar, cuidar e brincar são direitos constitucionais da criança pequena. Em 1988, a Constituição Brasileira fez referência a este segmento educacional, garantindo-lhe o direito à educação.

Resgatando conceitos, do ponto de vista de Oliveira (2000), brincar não significa apenas recrear-se, mas sim desenvolver-se integralmente. O professor deve compreender que esta é uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, as trocas que ocorrem proporcionam experiência e aprendizado



impulsionam o desenvolvimento e contribuem para a socialização e conseqüentemente a interação com outras crianças e adultos.

Segundo Antunes (2003), o professor de educação física, precisa, desenvolver também, um olhar sensível e atento para as ações de brincadeira, especialmente para os jogos dirigidos pois, ao mesmo tempo que significam divertimento, brincadeira, passatempo, também podem ser entendidos, apenas, como competição. Para o autor citado, os jogos infantis podem até ensejar competição, mas visando sempre a estimular a cooperação, a solidariedade e a relação interpessoal. Complementando, Paulo Freire (2002), chama a atenção de que é no ambiente da escola que as crianças arrumam amigos e se dedicam no que melhor sabem fazer, brincar. E que de modo geral, pouca importância se dá à relação entre as atividades que dizem respeito aos jogos e as brincadeiras e aquelas outras, ditas pedagógicas, realizadas especificamente pelos pedagogos. Nesse sentido, caberia ao professor de educação física às ações voltadas ao brincar e ao pedagogo as demais ações de cuidar e do educar. Por essa razão, a "relação entre a educação física e os conceitos de outras disciplinas é muito estreita, é muito pouco percebida" (FREIRE, 2002, p.184).

Em se tratando do brincar, remetendo a concepção histórico sociocultural, a criança é um sujeito "integrado no meio físico e social, sendo constantemente modificado por ele e, ao mesmo tempo, transformando-o". (GALLARDO, 1998, p. 24). Esta concepção deve ser internalizada em relação à prática da educação física.

Da mesma forma, cuidar e educar é impregnar a ação pedagógica de consciência, estabelecendo-se uma visão integrada do desenvolvimento da criança, respeitando a diversidade e as peculiares à infância. O professor de educação física deve estar em permanente estado de observação e vigilância para que não transforme as ações em rotinas mecanizadas, guiadas por regras. Cuidar e educar implica reconhecer que o desenvolvimento, a construção dos saberes, a constituição do ser não ocorre em momentos segmentados e de maneira compartimentada. Cuidar e educar significa compreender que o espaço/tempo em que a criança vive exige seu esforço particular e a mediação do adulto, educador, como forma de proporcionar atividades que promovam, realmente, o desenvolvimento integral, nos exercícios



de ser criança e viver plenamente a sua infância, mediados pelo tempo do lúdico, coerente com que escreve Kramer (1998).

No que concerne à questão da educação física, não basta enfrentar concepções que não respondem pela problemática apresentada, a fragmentação do currículo, ou implementar propostas de cunho mais crítico, mas, sim, pensar no processo de aprendizagem das crianças como direito e como tarefa de formação humana integral.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

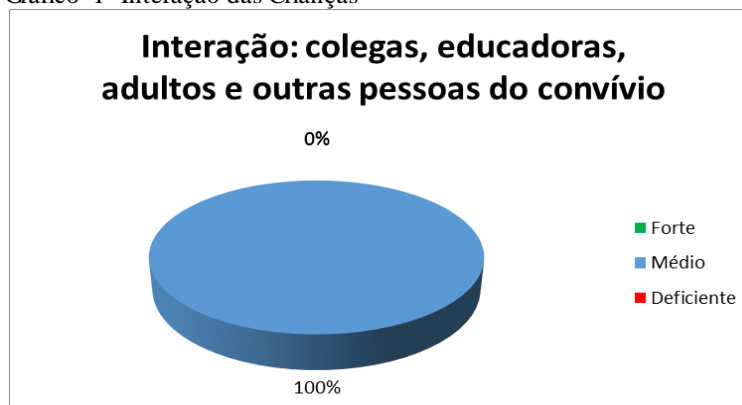
Retomando o contexto como cenário e o problema como o fio condutor da investigação, nesse espaço procura-se responder: no cotidiano da educação infantil, como o professor de educação física, em articulação com o pedagogo, pode contribuir para trazer à tona a relevância da corporeidade e do movimento das crianças no planejamento das ações pedagógicas?

Para a coleta de dados, de acordo com a técnica de observação, os aspectos físicos, os aspectos emocionais e os aspectos cognitivos, constavam do roteiro. Porém durante a permanência no campo, em processo de observação das crianças, a sociabilidade tornou-se o aspecto mais evidente. 20 crianças, do pré-escolar (dos 4 aos 5/6 anos) participaram da pesquisa e foram observadas, nos momentos das atividades propostas pelo professor pedagogo e pelo professor de educação física.

A seguir, descreve-se os resultados. A forma de apresentação em gráficos, é somente para dar maior visibilidade aos dados, sem conotação com a abordagem quantitativa.

O primeiro item do roteiro tratava da interação da criança com as demais pessoas de convívio do Centro de Educação Infantil – CEI. No gráfico 1, abaixo, o registro indica que as crianças observadas possuem um grau de convivência e inteiração mediano. Geralmente, as atividades educativas estão concentradas em espaços específicos e limitadas às turmas de acordo com a faixa etária.

Gráfico 1- Interação das Crianças



Fonte: arquivo pessoal

O item seguinte, abordava o respeito aos colegas, às regras e aos combinados. De acordo com os resultados expressos no gráfico 2, a maior parte das crianças observadas, demonstraram respeito com os colegas, regras e combinados, porém algumas apresentaram dificuldades. Pode-se inferir que não é uma questão somente do contexto do CEI. Como já foi citado, as crianças trazem marcas das práticas sociais que vivenciam. Nesse caso, o respeito ao que é delimitado, pouco significa para as crianças.

Gráfico 2 – Respeito: colegas, regras e combinados

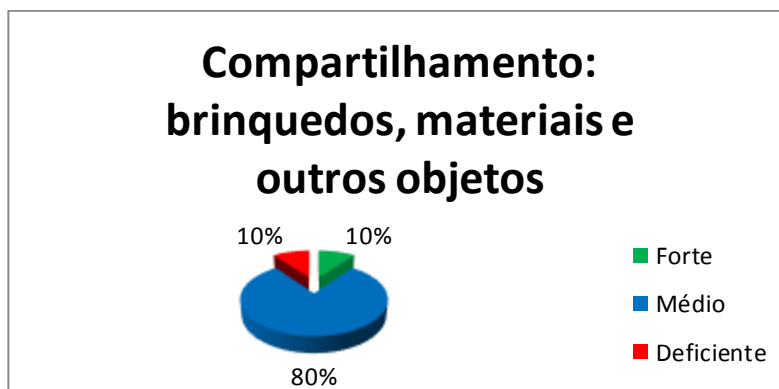


Fonte: arquivo pessoal

Com relação ao compartilhamento, de brinquedos, materiais e outros objetos, a maioria das crianças têm internalizados os valores de cooperação, colaboração e até de auxílio. Porém, algumas, ainda apresentam traços de egocentrismo, característica dessa etapa. Investigando as atividades dessas crianças, durante o período que não frequentam o CEI, constatou-se que elas

brincam sozinhas utilizando o computador e o celular. Pode-se inferir também, que a característica da família, com filho único, tem influência nas atitudes dessas crianças que não aprenderam ainda a compartilhar.

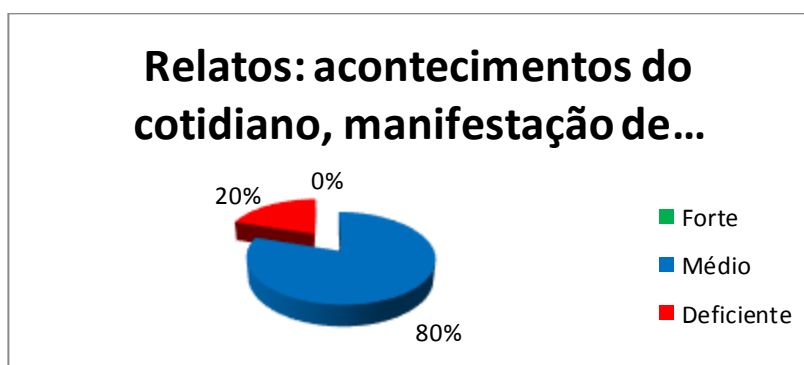
Gráfico 3 – Compartilhamento: brinquedos, materiais e outros objetos



Fonte: arquivo pessoal

Nos momentos que as atividades envolviam os relatos de fatos e opiniões, o traço distintivo de algumas crianças foi o recolhimento. Elas pouco se manifestaram, mesmo estimuladas pelas professoras e pelos colegas. A singularidade contexto em que vivem essas crianças deve constituir-se objeto de estudo. São processos relacionados ao convívio que não permitem dar visibilidade à expressão.

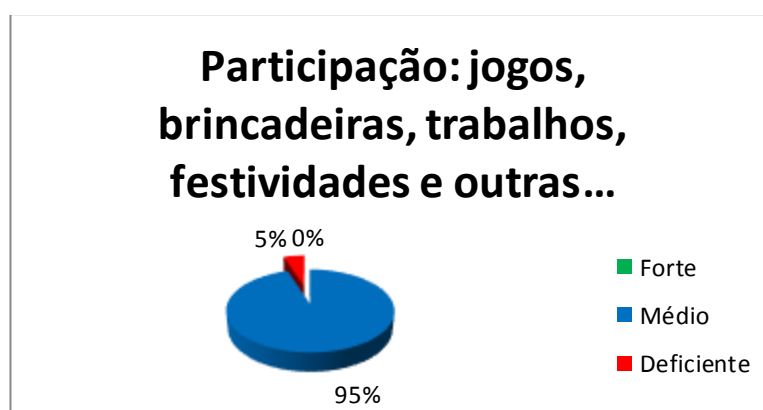
Gráfico 4 – Relatos: acontecimentos do cotidiano, manifestação de opiniões



Fonte: arquivo pessoal

Com relação à participação das crianças e atividades mais interativas, o resultado foi muito expressivo. Foi possível observar, além do interesse a empolgação, marcadamente naquelas atividades mais aceitas, como se fossem as escolhidas pelas crianças. Na ordem de preferência, os jogos, as brincadeiras espontâneas e a participação nas festividades. No gráfico 5, a seguir, pode-se visualizar esse registro.

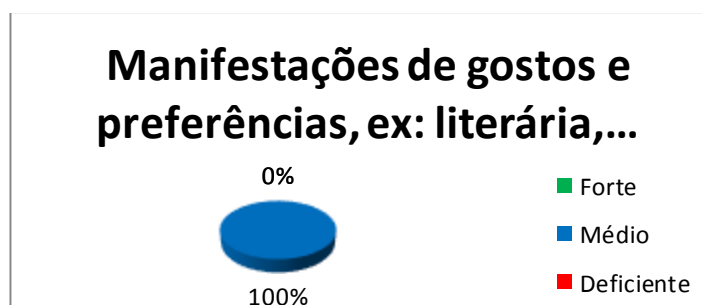
Gráfico 5 – Participação: jogos, brincadeiras, trabalhos, festividades e outras atividades



Fonte: arquivo pessoal

Sobre a manifestação de gostos e preferências, no gráfico 6, na página seguinte, ficou evidente que as crianças, ainda, não revelam preferências acentuadas por atividades específicas, de acordo com o que se estava investigando. Participam indiscriminadamente de atividades artísticas, atividades literárias, atividades desportivas (jogos, com regras, dirigidos) e atividades musicais.

Gráfico 6 – Manifestações de gostos e preferências, ex: literária, artística, desportiva, musical



Fonte: arquivo pessoal

Com o intuito de observar os hábitos, habilidades e atitudes das crianças, referente à organização, percebeu-se que a maioria das crianças compreende e realiza a ação, como um processo já internalizado, no cotidiano das práticas desenvolvidas na sala de referência da turma. O depoimento de uma criança foi significativo: *“a professora fecha os olhos e fica com eles fechados até que tudo esteja organizado e então ela pergunta: nossa sala já está linda? Posso abrir os olhos? Se tudo estiver de acordo elas respondem juntas, sim!* Nesse sentido, outras manifestações das crianças denotaram que as suas famílias também exigem delas essa habilidade, entre outras, necessárias à vida social.

Gráfico 7 – Organização: do material, pertences, outros objetos e brinquedos



Fonte: arquivo pessoal

## PRÁTICA DOCENTE

Tendo como referência, os resultados da pesquisa, foi planejada a intervenção, em articulação com o pedagogo e o professor de educação física.

Durante as atividades, algumas crianças necessitaram de atenção especial com relação à interação com os colegas e professores, respeito aos colegas, regras e combinados, como também, com relação ao compartilhamento de brinquedos e materiais. Entretanto, participaram de todas as atividades propostas relacionadas às brincadeiras e aos jogos dirigidos.

Algumas imagens, conforme as dispostas abaixo, foram selecionadas como registros dos momentos de observação e da intervenção.



Imagem 1 – Registro das Atividades de observação e intervenção Atividade interativa



Fonte: própria

Nas atividades colaborativas e de interação as crianças discutiram sobre o respeito ao próximo e a atenção aos colegas. Nesse sentido, as crianças passaram a se conhecer e conhecer melhor os colegas, inclusive apontando as suas qualidades.

Na sequência seguinte, apresenta-se o registro dos momentos em que as crianças faziam seus relatos e manifestações dos gostos e preferências, sociabilidade e afeto, em uma roda de conversa.

Imagem 2 – Roda de conversa



Fonte: própria



A experiência da intervenção docente, compartilhada, foi muito importante nessa etapa do estágio. Foi possível, ao articular teoria e prática, perceber que o profissional de educação física pode, através da sua atuação planejada, proporcionar às crianças aprendizagens significativas. A interlocução com o pedagogo também pode ser um grande diferencial neste aspecto. Mesmo com formação diferenciada, juntos, podem trocar ideias e interagir, dialogando tendo como pano de fundo o currículo, problematizando as práticas, dando sentido às intervenções pedagógicas, reconhecendo que superar a fragmentação é uma tarefa urgente e necessária. As crianças têm direito a uma educação integral e de qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a vivência através do Estágio Curricular supervisionado, foi possível refletir a importância da interlocução entre docente e pedagogo, bem como a articulação entre a teoria e a prática, vivenciadas no decorrer do curso de educação física.

Todo o processo foi fundamentado na literatura pertinente, bem como na interpretação do referencial teórico e das conversas, com a pedagoga, com as crianças e profissionais da educação atuantes no ambiente escolar, fruto das reflexões que surgiram durante o processo de investigação.

Segundo Libâneo (1994, p.7), o trabalho docente também chamado de atividade pedagógica tem como objetivos primordiais:

Assegurar aos alunos o domínio mais seguro e duradouro possível dos conhecimentos científicos; criar as condições e os meios para que os alunos desenvolvam capacidades e habilidades intelectuais de modo que dominem métodos de estudo e de trabalho intelectual visando a sua autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento; orientar as tarefas de ensino para o objetivo educativo de formação da personalidade, isto é, ajudar aos alunos a escolherem um caminho na vida, a terem atitudes e convicções que norteiem suas opções diante dos problemas e situações da vida real.

Por isso, a importância da formação dos professores pautada em aprendizagens que contribuam para dar sentido e significado à educação, especialmente à educação de crianças pequenas.



Em alguns momentos do estágio apareceram sentimentos de medo, insegurança e receio de não conseguir dar conta da nobre tarefa. Mas com o apoio e o incentivo de pessoas do convívio e de profissionais das instituições, CEI e UNIVILLE, foi possível concluir todas as etapas e vencer ao desafio.

A vivência dentro de uma instituição de educação infantil possibilitou a aproximação com a realidade, como futuro profissional e contribuiu para entender que o caminho, foi apenas iniciado.

Os objetivos traçados no início do desenvolvimento desse estudo, foram atingidos. Foi possível desenvolver a interlocução do pedagogo com o docente de educação física para o estímulo dos movimentos expressivos na educação infantil de 4 a 6 anos, sendo que este último foi evidenciado na prática, mediante os registros.

Cabe agradecer a oportunidade de ampliar a percepção mais aguçada da profissão pois todo esse processo trouxe mais amadurecimento e crescimento tanto pessoal quanto profissional.

## Referências

ALMEIDA, A. (2017). **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Disponível em: <http://www.cdof.com.br>. Acesso em Agosto.

ANTUNES, Celso. (2003). **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Fascículo 15. Petrópolis, RJ: Vozes.

BAQUERO, Ricardo. (1998). **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas.

BRASIL. Ministério da Educação. (2013). **Diretrizes Curriculares Nacionais**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação infantil. (1998). **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais**.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (2001). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed.

DANTAS, H. (1993). **Emoção e ação pedagógica na infância**: contribuição de Wallon. Temas em Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, n° 3, p. 73-76.

DARIDO, S. C. (2004). A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.18, n.1, p.61-80, jan./mar.

FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti. (2003). **A necessária associação entre educar e cuidar**. Pátio Educação Infantil, 10-12, abr/jul.

FREIRE, João Batista. (1989). **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Editora Scipione.

FREIRE, P. (2002). **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

GALLAHUE, D. (1982). **Understanding motor development in children**. New York, John Wiley & Sons.

GALLARDO, J. S. (2000). **Educação Física – contribuições à formação profissional**. 3.ed., Ijuí: UNIJUÍ.

GALLARDO, J.; OLIVEIRA, A. A. B. de e ARAVEÑA, C. (1998). **Didática de Educação Física**. A criança em movimento: jogo, prazer e transformação. São Paulo: FTD.

GHIRALDELLI Jr., P. (Org.). (1997). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez.

GOLDENBERG, Mirian. (1997). **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (2002). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thonson Learning.

LIBÂNEO, J. C. (1994). **O processo de ensino na escola**. São Paulo: Cortez.

MELO, V. Andrade de. (1999). **História da educação física e do esporte no Brasil**. São Paulo: Ibrasa.



NASCIMENTO, M. das G. A. (2000). formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. **Caderno Temático**, Belo Horizonte, n. 5, jun.

NETTO, J. P. (2006). **Projeto ético-político do Serviço Social**. Serviço social e saúde: formação e trabalho profissional. São Paulo: Cortez.

NEVES, José Luís. (1996). **Pesquisa qualitativa**: características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração, FEA-USP, São Paulo, v. 1. n. 3.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). (2000). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes.

PIAGET, J. (1972). **Psicologia e pedagogia**. 2ªed. Rio de Janeiro: Forense.

RESENDE, H.G. (1994). Reflexões sobre algumas contradições da educação física no âmbito da escola pública e alguns caminhos didáticopedagógicos na perspectiva da cultura corporal. **Revista Movimento**, v.1, n.1, p.20-8.

SANTOS, A. R. dos. (2002). **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A.

SOARES, C. (1995). **Educação física escolar**: conhecimento e especificidade. Mimeo.

SOUZA, A. R. (2006). **Resolução de conflitos entre crianças em brincadeiras de rua**. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia: Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará. Belém, PA..

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. (1995). **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo. Atlas.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. (1998). **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.