



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FISIOTERAPIA DE GOIÁS  
(ESEFFEGO)  
EDUCAÇÃO FÍSICA

GISELLE RODRIGUES SOBRAL

**A PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM  
CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS**

GOIÂNIA

2022

GISELLE RODRIGUES SOBRAL

**A PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM  
CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS**

Trabalho final de curso apresentado na forma de monografia, como exigência curricular para obtenção do certificado de professor licenciado em Educação Física, pela Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (ESEFFEGO), da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Ma. Renata Linhares.

GOIÂNIA

2022

GISELLE RODRIGUES SOBRAL

**A PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM  
CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS**

Trabalho final de curso apresentado na forma de monografia, como exigência curricular para obtenção do certificado de professor licenciado em Educação Física, pela Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (ESEFFEGO), da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Goiânia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Ma. Renata Linhares  
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

---

Profa. Dra. Lilian Brandão Bandeira  
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

---

Prof<sup>ª</sup>. Ma. Rosirene Campelo dos Santos  
Universidade Estadual de Goiás

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Estadual de Goiás – e a amada ESEFFEGO-, pública, gratuita e que, apesar de inúmeras melhorias necessárias, além de me proporcionar a sonhada formação superior me permitiu conhecer e criar laços com pessoas maravilhosas.

À minha amiga Soraya Santos, quem me doou o computador que me acompanha desde o início do curso e pelo qual escrevo este, sempre me deu bons conselhos e me motivou a ir em frente. Serei eternamente grata, de todo o meu coração.

Aos amigos Gabriel Garcia Borges Cardoso e Lucas Batista Ricardo de Souza Santos, que desde o primeiro dia de aula são os melhores. Nas alegrias, nos sufocos, nos jogos, nas atividades obrigatórias, nos conselhos. Sem a ajuda de vocês eu não teria chegado até aqui.

À professora doutora Lilian Brandão Bandeira e à professora mestre Rosirene Campelo dos Santos, pela parceria na construção deste trabalho.

À professora doutoranda Renata Linhares, por toda a dedicação e excelência em que exerce a docência. Pelo apoio e pela paciência em me acompanhar no meu ritmo, dando sempre um “empurrão” para que eu conseguisse sair do lugar. Grata por não ter desistido de mim nesse processo.

À todos os professores e todos os colegas que encontrei nessa jornada acadêmica, que de alguma forma vocês contribuíram para a minha formação.

Obrigada!

*A utopia está lá no horizonte.  
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.  
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.  
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.  
Para que serve a utopia?  
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.*

*(Birri apud Galeano)*

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como o trabalho do professor de Educação Física pode ser desenvolvido na Educação Infantil, especificamente com crianças de zero a três anos de idade. Para tal, assume o método Materialista Histórico-Dialético e utiliza como procedimento metodológico a pesquisa documental, onde foram selecionados nove trabalhos finais da disciplina de Estágio Supervisionado I, produzidos nos primeiro e segundo semestre de 2017, nos espaços que atendem a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Através da análise de conteúdo, procurou-se identificar intervenções que dialogassem com a base de compreensão da psicologia histórico-cultural; e compreender como esses trabalhos contribuem para a atuação do professor de Educação Física com crianças de zero a três anos.

**Palavras-chave:** Educação Física; Estágio Supervisionado; Educação Infantil; Psicologia Histórico-Cultural.

## **ABSTRACT**

This research aims to investigate how the work of the Physical Education teacher can be developed in Early Childhood Education, specifically with children from zero to three years of age. To this end, it assumes the Historical-Dialectical Materialist method and uses documental research as a methodological procedure, where nine final works of the Supervised Internship I discipline were selected, produced in the first and second semesters of 2017, in spaces that serve Early Childhood Education in the Municipal Education Network of Goiania. Through analysis, we sought to identify interventions that would dialogue with the basis of understanding of historical-cultural psychology; and understand how these works contribute to the work of the Physical Education teacher with children from zero to three years old.

**Keywords (ou Palabras clave):** Physical Education; Supervised Internship; Child Education; Cultural-Historical Psychology.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>1 FUNDAMENTOS PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	14
<b>1.1 A consolidação da Educação Infantil no Brasil</b> .....	14
<b>1.2 A relação entre aprendizagem e desenvolvimento na primeira infância</b> .....	20
<b>2 RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	27
<b>2.1 O professor de Educação Física na Educação Infantil</b> .....	27
<b>2.2 Abordagens pedagógicas para o ensino da Educação Física na Educação Infantil</b>	32
<b>3 AS POSSIBILIDADES DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS</b> .....	38
<b>3.1 Seleção das produções de Estágio I e primeiras impressões</b> .....	38
<b>3.2 Princípios teóricos: realidade e possibilidades</b> .....	40
<b>3.2.1 Concepção de criança</b> .....	40
<b>3.2.2 Concepção de aprendizagem e desenvolvimento</b> .....	43
<b>3.2.3 Educação Física na Educação Infantil</b> .....	46
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	49
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	51

## INTRODUÇÃO

O interesse em realizar esta pesquisa relacionada a temática da Educação Infantil surgiu a partir de duas experiências significativas em minha trajetória como docente. A primeira relaciona-se com uma atividade de trabalho, como auxiliar de atividades educativas, atuando na sala de aula junto à pedagoga docente neste nível de ensino, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME). Na Secretaria Municipal de Educação e Esporte, de Goiânia, a Educação Infantil atende a crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses de idade, em instituições próprias ou em parceria, que são os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), Centros de Educação Infantil (CEIs) e Escolas Municipais (EM). De acordo com a Resolução nº 120, do Conselho Municipal de Educação, a educação infantil é ofertada em creches, para crianças de zero a três anos, e pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos (GOIÂNIA, 2016). Nesta realidade, por ser graduanda em Educação Física, constantemente existia uma cobrança por parte dos professores pedagogos que ansiavam pela contribuição das atividades que envolvem o campo de conhecimentos da área da educação física.

A outra experiência foi durante o curso de licenciatura em Educação Física, da Universidade Estadual de Goiás, no campus Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (ESEFFEGO), onde o contato que tive com a Educação Infantil foi durante a disciplina de Estágio Supervisionado I. No qual estudamos, planejamos e sistematizamos aulas para turmas de quatro e cinco anos em uma escola da RME.

Apesar dessas duas experiências terem em comum o contato com a educação infantil, elas se diferem quanto à presença do professor de Educação Física. Nas escolas que integram a educação infantil, além do professor(a) pedagogo(a) regente, contam com o trabalho do professor de Educação Física, já nos CMEIs não.

Por efeito dessa realidade social, que contém determinações particular e universal, surgem várias inquietações que envolvem o contexto da presença do professor de educação física na educação infantil em Goiânia: porque existe essa diferença entre os espaços da educação infantil? Quais os determinantes que influenciam a ausência e/ou presença do professor de Educação Física na educação infantil? Como o professor de educação física poderia contribuir com as crianças na educação infantil diante das duas realidades ofertadas?

Na disciplina de Estágio Supervisionado I da ESEFFEGO/UEG, tem levado seus alunos da Educação Física escolar para a experiência tanto em CMEI como em escola, no espaço de formação da Educação Infantil. Qual sentido desses futuros professores estarem sendo

formados para atuação no CMEI? Quais as possibilidades de intervenção pedagógica do professor de Educação Física em formação que atua no Estágio Supervisionado? Como o professor de Educação Física pode ministrar os conteúdos com os bebês e crianças de até três anos? Como acontece a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico das crianças nessa faixa etária?

A pesquisa surge da realidade concreta e não somente do imaginário do pesquisador. É a partir da aparência objetiva que o pesquisador irá abstrair seus pensamentos, transformar esses pensamentos em concreto pensado e chegar à compreensão teórica do objeto.

Todos esses questionamentos sobre a realidade e o fenômeno que envolve a relação da educação física na educação infantil precisavam ser transformados em um problema de pesquisa, possível de ser executado no Trabalho de Conclusão de Curso. Pois a inquietação acerca deste problema despertou para a possibilidade, mesmo que pequena, de alcançar condições concretas para intervir nessa realidade.

Nesse sentido, sintetizamos a pergunta problema de pesquisa: Quais contribuições os trabalhos de Estágio Supervisionado I apresentam para a atuação do professor de educação física na Educação Infantil, com crianças de zero a três anos?

Para tanto, o *objetivo geral* deste estudo é investigar como pode ser desenvolvido o trabalho do professor de Educação Física na Educação Infantil, especificamente com crianças de zero a três anos de idade. Para alcançarmos o objetivo geral, estabelecemos como *objetivos específicos*: apresentar o percurso histórico, político e pedagógico da Educação Infantil; identificar a relação entre a teoria da periodização do desenvolvimento, os processos pedagógicos educativos e o desenvolvimento psíquico humano; compreender as relações históricas produzidas pela educação física com a educação infantil; investigar e analisar os trabalhos de Estágio Supervisionado I, cujas intervenções dialogam com a base de compreensão sobre aprendizagem e desenvolvimento da psicologia histórico-cultural; identificar, a partir dos trabalhos de Estágio Supervisionado I, as contribuições para atuação do professor de Educação Física com crianças de zero a três anos.

Para entendermos como deve acontecer a mediação do professor de Educação Física na primeira infância, precisamos aprofundar os estudos sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na faixa etária de zero a três anos.

Segundo Pasqualini (2013), a fonte do desenvolvimento psíquico da criança está na aprendizagem. De acordo com a teoria da periodização do desenvolvimento, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento psíquico humano não acontece de maneira natural e espontânea, mas sim em suas relações sociais e culturais. Onde os processos

educativos vão promover à criança o avanço a um novo período de desenvolvimento, na medida em que lhe é proporcionada a apropriação cultural e a complexificação de sua atividade. A partir disso, o trabalho do professor de Educação Física se faz fundamental, para que a criança avance em seu desenvolvimento, desde os seus primeiros anos de vida.

Diante disso, esta pesquisa se propõe a contribuir, social e cientificamente, com a produção coletiva do conhecimento, no avanço da discussão acerca da relação da Educação Física na Educação Infantil. A presente pesquisa busca compreender como a Educação Física pode atuar na Educação Infantil.

O trabalho está estruturado em capítulos. O primeiro capítulo, **Fundamentos para o ensino na Educação Infantil** apresenta um breve histórico da educação infantil e a periodização do desenvolvimento humano na perspectiva da psicologia histórico-cultural, com a contribuição dos estudos de L. S. Vigotski, N. Leontiev e Elkonin. Compreendidos a partir de pesquisadores da área da educação infantil.

O segundo capítulo **Relações entre Educação Física e Educação Infantil** discorre brevemente sobre a relação da educação física com a educação infantil e as abordagens pedagógicas que norteiam o trabalho do professor de Educação Física neste nível de ensino.

O terceiro capítulo **As possibilidades de Ensino da Educação Física para Crianças de Zero a Três Anos** apresenta os dados da investigação, bem como análise. Onde pretendemos perceber através dos trabalhos de Estágio Supervisionado I da ESEFFEGO/UEG, sistematizações de intervenções na Educação Infantil com crianças de zero a três anos. E observar em que medida esses trabalhos dialogam com as bases de compreensão da teoria sobre aprendizagem e desenvolvimento da psicologia histórico-cultural.

Buscando responder a este problema, nos aproximamos do método de investigação *Materialismo Histórico-Dialético*. Segundo Mandel *apud* Paulo Netto (2011), o método de Marx passou por um longo processo de elaboração teórica até ser determinado como o método adequado para o conhecimento confiável e verdadeiro sobre a realidade social. O autor ainda afirma que não existe um conjunto de regras para orientar a pesquisa, por isso, adiante, trata-se de uma tentativa de compreender seus fundamentos.

De acordo com Paulo Netto (2011), o significado de teoria para Marx não se trata somente da análise das formas de um objeto e suas descrições. “[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto” (p. 20). A teoria é o movimento real do objeto reproduzido e interpretado pelo pesquisador no plano ideal. No entanto, o objeto da pesquisa não depende do pesquisador para que exista, ele tem existência objetiva. Para Marx, o propósito do pesquisador

é ir para além e, a partir da aparência imediata do objeto, alcançar sua essência (PAULO NETTO, 2011).

[...] a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus *fundamentos*, os seus *condicionamentos* e os seus *limites* – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais (PAULO NETTO, 2011, p. 18, grifo do original).

Isso significa que não é possível ao pesquisador que a compreensão teórica acerca do objeto seja feita de forma imediata. Se faz necessário a superação do nível empírico para o concreto real. Segundo Martins e Lavoura (2018), essa superação só se faz possível por meio da análise e da abstração do pensamento do investigador.

O papel do sujeito/pesquisador no processo do conhecimento é ativo. Fundamentalmente, para apreender a essência do objeto (sua estrutura e dinâmica) “o sujeito deve ser capaz de mobilizar o máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação” (PAULO NETTO, 2011, p. 25).

Para conhecer o objeto, conforme apontado por Paulo Netto (2011), Marx insiste que para o pesquisador a abstração é um recurso indispensável. Trata-se de um procedimento intelectual, que permite o pesquisador extrair do seu contexto, determinando um elemento, para isolá-lo e examiná-lo em suas particularidades. O autor afirma que “a abstração, possibilitando a análise, retira do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir *determinações as mais simples*” (PAULO NETTO, 2011, p. 44, grifo do original). De acordo com Martins e Lavoura (2018), as *determinações as mais simples* são altamente complexas e se definem pelos traços constitutivos pertencentes ao objeto. “As determinações do objeto carregam os traços essenciais da dinâmica e da estrutura do funcionamento do objeto investigado, permitindo explicitar a lógica de sua existência efetiva” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 227).

Conforme aponta Paulo Netto (2011), o objetivo das pesquisas em Marx, é conhecer as categorias que constroem as relações da sociedade burguesa. Segundo Triviños (1987), pode-se entender as categorias como “formas de conscientização nos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essenciais da natureza, a sociedade e o pensamento” (ACADEMIA DE CIENCIA DE LA URSS *apud* TRIVINOS, 1987, p. 55).

Assim, Lavoura (2018) apresenta a dialética do singular-universal-particular, salientando que, para Marx, as categorias são ontológicas – da ordem do ser na realidade. Segundo o autor, o que se captura da aparência do objeto mostra-se apenas como singularidade, já as *determinações as mais simples* estão postas no nível da universalidade. Como explica Marx *apud* Lavoura (2018), singular e universal coexistem no objeto, mas isoladamente não são suficientes. Assim, a particularidade faz o papel de mediação. Segundo o autor:

É preciso, portanto, ir à busca das múltiplas determinações e das relações numerosas para se alcançar a concretude do objeto ou fenômeno, alcançar o sistema de mediações que o determinam. O particular é a mediação desta relação entre o singular e o universal, entre todo e parte, parte e todo, de modo que o verdadeiro conhecimento do objeto ou fenômeno é o conhecimento das relações entre parte e todo, dos vínculos internos que sintetizam múltiplas determinações (LAVOURA, 2018, p. 9)

Outras categorias são apresentadas por Paulo Netto (2011), porém, ao realizar esta pesquisa, não nos aprofundaremos. Os estudos não param por aqui e estando o método relacionado a uma forma de ver o mundo, futuramente, num trabalho de pós-graduação *latu sensu* ou *stricto sensu*, estas poderão ser aprofundadas e melhores desenvolvidas.

Como procedimento metodológico utilizaremos a *pesquisa documental*. Podemos definir esse tipo de pesquisa, como sendo aquela que busca informações em documentos que, até então, não receberam nenhum tratamento analítico, ou seja, as pesquisas são realizadas nas chamadas fontes primárias. Oliveira (*apud* SÁ-SILVA *et al.*, 2009) nos alerta para o fato de que, na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico.

Desta forma, acreditamos que para ser possível efetuar a análise e a interpretação de um documento, como é o caso do objetivo desta pesquisa, seja necessário considerarmos a realização do estudo a partir do método de *análise de conteúdo*.

Destrichar um documento a partir desse método, segundo Bardin (*apud* KRIPKA *et al.*, 2015), consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN *apud* KRIPKA *et al.*, 2015).

Isto é, essa forma de análise consiste na investigação do conteúdo simbólico, na intenção de encontrar o que está por trás dos conteúdos manifestados, ou seja, ir além da simples

aparência. Flick (*apud* KRIPKA *et al.*, 2015) ressalta que em um estudo documental, o pesquisador deve entender que os documentos foram elaborados com algum propósito e para alguma finalidade, além de compreender quem o produziu, para quem foi produzido, a finalidade e intencionalidade de sua elaboração. Ou seja, é necessário entender o documento para além de um simples depósito de informações.

Na construção desta pesquisa fizemos a leitura de nove trabalhos finais produzidos pelos alunos da disciplina de Estágio Supervisionado I, do curso de licenciatura em Educação Física, da ESEFFEGO/UEG, no primeiro e no segundo semestre do ano de 2017.

A partir do método de análise de conteúdo, identificamos nesses trabalhos alguns aspectos importantes a serem considerados nas intervenções do professor de Educação Física na Educação Infantil, especificamente com as crianças de zero a três anos, como as concepções de criança/infância; de aprendizagem e desenvolvimento humano; e a Educação Física na Educação Infantil.

## **1 FUNDAMENTOS PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste capítulo, primeiramente, procurou-se compreender e destacar alguns pontos importantes sobre a história da Educação Infantil no país, a fim de entender como se encontra a sua composição estrutural e pedagógica na atualidade, seu processo de transição de sistema assistencialista à sistema educacional. Sendo necessário compreender esses elementos para alcançar o entendimento sobre a função da Educação Física na Educação Infantil.

Num segundo momento, apresenta-se uma síntese sobre o desenvolvimento humano na primeira infância, a partir da teoria histórico-cultural, buscando apontar a periodização do desenvolvimento infantil e sua relação com o processo educativo. Procuramos distinguir como a criança de zero a três anos aprende, pensando na possibilidade de construir as sistematizações dos conteúdos da Educação Física baseadas na teoria da psicologia histórico-cultural.

### **1.1 A consolidação da Educação Infantil no Brasil**

A Educação Infantil tem passado por diversas mudanças ao longo da história, desde seu surgimento. Conforme Stemmer (2012), a sua origem tem diferenças marcantes em relação aos demais níveis de ensino. Diferentemente da escola, que surge com suas bases de cunho educacional, as instituições de Educação Infantil surgem com caráter educacional assistencialista, no intuito de afastar as crianças pobres do trabalho, que a expansão do sistema capitalista impunha, e servir de guardiãs para crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Marcando duas principais características: a virtude pedagógica atribuída ao ato de retirar a criança da rua e a baixa qualidade do atendimento (ABRAMOVAY & KRAMER; KUHLMANN JR. *apud* STEMMER, 2012).

De acordo com Oliveira (2010), a história da Educação Infantil no Brasil, de certa forma, acompanha a história dessa área no restante do mundo, mas com características únicas. Durante muito tempo, os cuidados e educação das crianças pequenas eram responsabilidade familiar, das mães ou outras mulheres. A autora afirma que, até a metade do século XIX, o atendimento a crianças pequenas em instituições, como creches, era quase inexistente no país. A maior parte da população residia na zona rural. Onde as famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das crianças órfãs ou abandonadas, que em sua maioria eram frutos da exploração sexual. Na zona urbana, os bebês abandonados pelas mães, geralmente filhos ilegítimos de moças de famílias com influência social, acabavam acolhidos nas “rodas de expostos” que

existiam em algumas cidades desde o início do século XVIII, e perdurou até o final da década de 1950 (OLIVEIRA, 2010; STEMMER, 2012).

As primeiras instituições de caráter coletivo para crianças pequenas eram chamadas de abrigo ou asilo, destinadas a cuidar de crianças pobres, órfãs ou que foram abandonadas. Esses lugares, em sua maioria, eram mantidos por entidades de caridade, ligados à religião. As crianças de família rica ficavam em casa, sendo cuidadas pela mãe ou por alguém com função de babá (OLIVEIRA, 2010; STEMMER, 2012).

Neste período em questão, conforme apontado pelos autores, as crianças não tinham opções disponíveis que oferecessem à elas um sistema educacional. Recebiam a educação familiar em suas casas ou, como no caso das crianças órfãs e pobres, eram cuidadas em asilos, como um meio de suprir o abandono.

Kuhlmann Jr. (*apud* STEMMER, 2012), revela que o assistencialismo, no processo de constituição das instituições pré-escolares, foi configurado como uma proposta educacional específica para a infância pobre e não possuía caráter emancipador. Aponta ainda que “o sistema escolar preservava a educação das elites e destinava um atendimento de segunda ou terceira classe para os outros, em instituições concedidas às demandas sociais, mas diferenciadas nos seus objetivos educacionais” (Idem, p. 8). Assim, Stemmer (2012) constata que, a educação infantil, desde sua origem, tem um caráter educativo não-escolar, voltado desde o seu princípio para a adaptação e submissão.

A autora destaca que, as grandes transformações objetivas durante o processo de industrialização e urbanização, no século XIX, são importantes para compreendermos como surgiu a necessidade de criação de um espaço específico para abrigar as crianças, porém com outra conotação que não a de apenas receber crianças abandonadas. Embora já existisse a necessidade de guarda para que as mães pudessem trabalhar, isso acontecia basicamente no âmbito privado.

Nos centros urbanos maiores passaram a modificar e estruturar os modos de vida populares. As fábricas contratam muitos trabalhadores, e como a maioria da mão-de-obra masculina estava em lavouras, tiveram que admitir um grande número de mulheres e imigrantes (OLIVEIRA, 2010; STEMMER, 2012).

De acordo com Oliveira (2010), as mulheres incorporadas na força de trabalho da classe trabalhadora, quando mães de crianças pequenas, precisavam deixar seu filho com algum familiar ou pagavam outras mulheres para cuidar. À estas, foram tachadas o apelido de “fazedoras de anjos”, devido à alta taxa de mortalidade das crianças que elas atendiam,

justificada pela precariedade de condições higiênicas e materiais e problemas psicológicos, por conta da separação inadequada dos bebês de sua família.

Segundo a autora, os imigrantes, oriundos da Europa e dos Estados Unidos da América (EUA), que vieram para trabalhar, por conhecerem os movimentos políticos, procuraram organizar, junto aos sindicatos, trabalhadores para que lutassem por seus direitos. Dentre as reivindicações estavam os baixos salários, ambientes insalubres, longas jornadas de trabalho e a necessidade de criação e manutenção de locais para guarda e atendimento das crianças durante o trabalho das mães. Os sindicatos então pressionam os empresários que acabaram lhes cedendo alguns direitos, dentre eles a construção de creches para os filhos das operárias. Embora a necessidade de ajuda ao cuidado dos bebês estivesse ligada à situação produzida pelo próprio sistema econômico, a tal ajuda não foi reconhecida como um dever social, mas continuou a ser apresentada como um favor, um ato de caridade (OLIVEIRA, 2010).

Stemmer (2012) aponta que, com a mudança dos modos de vida nos centros urbanos, gradativamente se modificava a maneira de entender a dependência biológica da criança pequena, e, aos poucos, começava a constituir uma nova organização social que estabelece uma nova política de proteção à infância.

A proteção à infância é o novo motor que impulsiona a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência, com os ambulatórios e consultórios pediátricos; dos seus direitos sociais, com as propostas de legislação e de associações de assistência; da sua educação e instrução, tanto no ambiente privado, na família, como no espaço público, nas instituições de educação e na escola primária (KUHLMANN JR *apud* STEMMER, 2012, p. 11, grifo do autor).

A preocupação com a infância desamparada, que partia de uma visão preconceituosa sobre a pobreza, cada vez mais se tornava parte do discurso da época, pois era vista como um problema na manutenção da ordem social.

Acompanhando as novidades estrangeiras, conforme apontado por Oliveira (2010), os primeiros jardins-de-infância a surgirem no Brasil foram criados no Rio de Janeiro e em São Paulo – nos anos de 1875 e 1877, respectivamente -, inicialmente sob responsabilidade de entidades privadas. Alguns anos mais tarde, foram criados os primeiros jardins-de-infância públicos, porém, assim como os de iniciativa privada, eram voltados para o atendimento das crianças da burguesia.

De acordo com Oliveira (2010), até a década de 1960, as instituições que atendiam as crianças pequenas tinham caráter único e exclusivamente assistencialista. Apenas a elite das cidades era matriculada nas escolas. As crianças pobres iam para essas creches, onde tinham

atendimento voltado para as questões do higienismo e combate às altas taxas de mortalidade infantil. E como a maioria da população não tinha melhores condições financeiras, devido ao sistema capitalista recém adotado, as procuras pelo atendimento dessas instituições aumentavam cada vez mais.

Nesse contexto histórico, pode-se perceber o desnível no sistema de ensino. Enquanto as crianças da elite frequentavam os jardins-de-infância, onde eram adotadas propostas de desenvolvimento afetivo e cognitivo, os filhos da classe trabalhadora iam para as creches, dominadas pelos discursos e cuidados assistencialistas.

As discussões acerca da pré-escola se intensificaram a partir dos anos de 1970. A alta demanda elevou o número de creches públicas, e impulsionou o processo de municipalização da educação pré-escolar pública. Durante vários anos ocorreu o embate no atendimento às crianças entre programas federais aliados à iniciativa privada de cunho assistencialista, e a defesa dos municípios, pela creche e pré-escola com função educativa. O crescente interesse das famílias pobres, à exemplo das elites, pela educação pré-escolar, aliado às pesquisas da área da psicologia e da educação sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento da criança, provocaram mudanças no trabalho dos espaços infantis. No atendimento às crianças passaram a assumir um caráter pedagógico direcionado a atividades sistematizadas, mas ainda com uma preocupação perpassando pelas ações de combate à desnutrição (OLIVEIRA, 2010).

Segundo Oliveira (2010), na década de 80, com o processo de redemocratização do Brasil, ascendeu a discussão da educação para as crianças pequenas. Vários intelectuais voltavam ao país com novidades e sugestões a fim de acrescentar ao debate. Nesse processo de abertura política, foram tomadas medidas que ampliaram o acesso da população mais pobre à escola. No Plano Nacional de Desenvolvimento, criado em 1986, foram incluídas políticas para as creches. E com o advento do voto, essas questões passaram a ser incluídas também nas campanhas eleitorais.

A autora aponta ainda que esse período foi marcado pela retomada das discussões a respeito das funções das creches e pré-escolas e a elaboração de novas propostas pedagógicas buscando romper com concepções assistencialistas, “propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças” (OLIVEIRA, 2010, p. 115).

Uma das primeiras conquistas legais, que influenciam no direito da criança à educação, conforme indica Oliveira (2010), partiu da luta e pressão dos movimentos sociais, está inserido na Constituição de 1988, o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante

garantia de: (...) IV – atendimento com creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (...)” (CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 116).

Segundo Oliveira (2010), a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, concretizou os direitos das crianças à educação pública e de qualidade. A autora indica outro marco legal importante, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB), Lei 9394/96. Essa lei propôs a articulação da creche e pré-escola, formando a Educação Infantil, e a insere como parte constitutiva da educação básica.

A Lei 9394/96, foi fundamental para a valorização da educação infantil como parte constitutiva da educação básica. E se trata também de um avanço importante que vai influenciar no espaço que a Educação Física pode assumir nas instituições de educação infantil e nas instituições escolares.

Após a LDB, foram publicados outros documentos nacionais importantes para a consolidação da Educação Infantil enquanto etapa da educação básica e enquanto espaço capaz de exercer um trabalho pedagógico. São eles os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), publicado no ano de 1998, que veio com a ideia de propor um currículo para a educação infantil se tornando uma referência entre os professores, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicadas em 1999, que são as normas orientadoras para o desenvolvimento do currículo de cada rede de ensino. Mais recentemente, aprovada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular com propostas pedagógicas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental se tornou um documento norteador para as práticas de ensino (MARTINS, 2019).

Oliveira (2010) revela que o grande desafio da educação infantil, nos dias de hoje, é superar a maneira dual com que as instituições são tratadas: a creche, gerida pelos órgãos da assistência social, e a pré-escola sob os cuidados, ainda que periféricos, dos órgãos educacionais.

Em 1998, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia, em seu Departamento de Ensino, criou a Divisão de Educação Infantil com o intuito de se preparar para receber, no ano seguinte, treze creches que estavam sob os cuidados da Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (Fumdec). Ao assumir as creches, as instituições de EI da Rede Municipal de Educação de Goiânia que atendiam crianças de zero a seis anos de idade, por meio da resolução nº14/1999, passaram a se chamar Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) (ALVES *apud* GONZAGA, 2011).

Nesta pesquisa apresentamos a SME por ser campo de estágio da ESEFFEGO na disciplina de Estágio Supervisionado I, onde os relatórios produzidos pelos estagiários, objeto

de análise nesta pesquisa, possui os espaços educacionais da SME de Goiânia como local de intervenção pedagógica.

Seguindo a LDB 9394/96, a educação infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia atende a crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses de idade, em instituições próprias ou em parceria, que são os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), Centros de Educação Infantil (CEIs) e Escolas Municipais (EM). De acordo com a Resolução nº 120/2016, do Conselho Municipal de Educação, a educação infantil é ofertada em creches, para crianças de zero a três anos, e pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos (GOIÂNIA, 2016).

A partir do momento que a educação infantil deixa de ser um direito das mães trabalhadoras, como um mero local de assistência para as crianças ficarem enquanto suas mães trabalham, e passa a ser um direito legal das crianças, discussões a respeito da função dos espaços educacionais (creche ou escola); sobre o papel dos professores/educadores; e das teorias educacionais, começam a ganhar espaço e atenção entre os pesquisadores da área. Dentre essas discussões, percebe-se a necessidade de uma pedagogia para educação infantil.

Stemmer (2012) apresenta que para as precursoras dessa tendência pedagógica (Ana Lúcia Goulart de Faria e Eloísa A. Candal Rocha), o termo que mais se encaixa no contexto da educação infantil é o “educar”, pois estaria ligado ao processo de constituição do sujeito/criança, do cuidado familiar – tornando-se, assim, a educação infantil uma extensão do ambiente familiar -, enquanto o termo “ensinar”, estaria ligado ao ambiente escolar, ao processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, ao mesmo tempo em que essa tendência pedagógica ganhou adeptos e simpatizantes, surgiram algumas críticas relacionadas aos conteúdos e as formas pedagógicas. Entre essas críticas, a principal é a retomada, mesmo que de forma involuntária, à defesa da educação infantil como sendo um espaço anti-escolar, ou seja, um local que não tivesse como principal objetivo o ensino de conhecimentos básicos, ficando para a escola essa função. Pautadas na ideia contra a escolarização precoce, essa pedagogia para educação infantil defende um esvaziamento do ensino, focando na educação pautada no sentimento, no subjetivismo e no irracionalismo.

Nesta pesquisa entendemos que a Educação Infantil é um espaço para o ensino, pois, a criança, antes da escola, já está envolta do processo de apropriação da cultura através das interações com os adultos. Cabe à escola, então, o papel de realizar a mediação, através do professor, de forma intencional e com a finalidade de proporcionar a máxima possibilidade de desenvolvimento do indivíduo, possibilitando a formação dos conceitos científicos.

A partir de críticas feitas às concepções imbricadas na Pedagogia da Infância, surge um movimento entre professores e pesquisadores que vão apresentar a Psicologia Histórico-

Cultural como possibilidade de entender, planejar e fundamentar-se para trabalhar no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

## **1.2 A relação entre aprendizagem e desenvolvimento na primeira infância**

Considerando as contribuições de L. S. Vigotski, A. R. Luria e A. N. Leontiev, citados em diferentes estudos, buscamos saber como a psicologia histórico-cultural compreende o desenvolvimento humano na primeira infância, para ilustrar como a teoria da periodização pode fundamentar a elaboração de práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento na Educação Infantil.

De acordo com Pasqualini (2013), num primeiro momento, é importante compreender que a psicologia e a pedagogia estão entre si relacionadas a problemática da periodização do desenvolvimento infantil. Visto que o desenvolvimento psíquico se apresenta como resultado dos processos educativos da mesma forma em que as leis que conduzem o desenvolvimento psíquico se fazem fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. A interação entre essas duas ciências se torna imprescindível para o desenvolvimento das máximas potencialidades nos indivíduos na primeira infância.

Na área da psicologia, existem diversas teorias que estudam a periodização do desenvolvimento. Porém, segundo Magalhães e Martins (2013), conforme se descarta critérios que levam à naturalização do desenvolvimento, “a psicologia histórico-cultural analisa a periodização com base nos conteúdos sociais da atividade, [...]” (Idem, p. 101). Em concordância com a perspectiva histórico-cultural, Pasqualini (2013) confirma que o desenvolvimento infantil – bem como o desenvolvimento humano em geral – não se explica baseado nas leis naturais. Deve-se considerar a relação da criança em sociedade.

Para a psicologia histórico-cultural, conforme afirma Marsiglia (2011) ao citar Leontiev, o homem é de natureza social, ao contrário dos animais que são estritamente ligados às necessidades biológicas. O ser humano é dependente do processo de humanização, que acontece no meio social e cultural, para sobreviver. “[...] As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos” (LEONTIEV *apud* MARSIGLIA, 2011, p. 36). De tal modo, as funções psicológicas superiores é que diferenciam os homens dos animais.

Marsiglia (2011) aponta que o trabalho humano gera a cultura material e intelectual. A apropriação dessa cultura é fundamental ao desenvolvimento e se dá através da mediação dos

indivíduos. Na infância, essa mediação ocorre na relação da criança com o adulto. Diante disso, aborda a relação da mediação e o processo de aprendizagem. Ao citar Vigotski, a autora afirma que a criança já entra na escola com uma certa bagagem de aprendizagem, denominada “pré-história da aprendizagem”. Mas tal não seria suficiente para garantir a continuidade entre elas e as aprendizagens escolares. É o professor quem vai fazer essa mediação, de forma intencional, da criança com o mundo a fim de atingir as máximas possibilidades de seu desenvolvimento.

O professor, em sua experiência do uso social dos objetos, ao se relacionar com a criança, irá lhe proporcionar a apropriação dos conhecimentos da humanidade, em que o natural é transformado pela cultura. Isso acontece em um processo de superação por incorporação. Assim, as funções psicológicas superiores – exclusivamente humanas - desenvolvem-se superando as funções psicológicas elementares.

Conforme aponta Vigotski *apud* Marsiglia (2011), durante o desenvolvimento da criança as funções psicológicas superiores aparecem em dois momentos: o primeiro, como funções intersíquicas (nas atividades entre pessoas, externas ao sujeito); o segundo, como funções intrapsíquicas (nas atividades individuais, internas do pensamento da criança). Entende-se então que o ponto de partida deve ser a partir das funções psíquicas já efetivadas.

Para a psicologia histórico-cultural, a mediação, realizada através do professor, deve acontecer na zona de desenvolvimento iminente – que é onde a criança ainda não consegue resolver algo de maneira autônoma, precisando, então, do auxílio de alguém (um adulto) para ser capaz de solucionar -, a fim de torna-la desenvolvimento efetivo – aquilo que a criança já sabe, e é capaz de realizar sozinha -, rumo a um maior grau de apropriação do conhecimento.

É aqui que os processos pedagógicos vão potencializar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Segundo Pasqualini (2013), o desenvolvimento do psiquismo está caracterizado como um fenômeno histórico e dialético, marcado por mudanças qualitativas. Não se tratando de mudanças do menos para o mais, de maneira linear. Mas compreende-se rupturas e saltos qualitativos, processando mudanças na qualidade da relação entre a criança. Dado isto, a autora afirma que, nesse sentido, o ser humano, em cada momento de sua existência, a depender do período etário, irá se relacionar com a realidade de uma certa maneira. Apoiada em Leontiev, afirma ainda que cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado por determinadas formas de relação com o mundo.

Essa relação específica entre a criança e o mundo recebe o nome de atividade-guia. Segundo Magalhães e Martins (2013), a atividade-guia recebe esse nome por desempenhar um papel fundamental em cada um dos estágios do desenvolvimento psíquico. Não se trata

especificamente de uma atividade realizada com mais frequência, e sim aquela que produz o desenvolvimento psíquico. Os estágios do desenvolvimento, segundo Marsiglia (2011), modificam-se e, conforme a criança passe de um estágio à outro, modifica-se também sua atividade-guia.

Na teoria da periodização do desenvolvimento psíquico, elaborada por Elkonin, conforme aponta Pasqualini (2013), as atividades-guia seguem diferentes em cada estágio/período. No primeiro ano, tem-se a *comunicação emocional direta*; na primeira infância, a *atividade objetal-manipulatória*; na idade pré-escolar, a *atividade jogo dos papéis*; na idade escolar, a *atividade estudo*; na adolescência inicial, a *comunicação íntima pessoal*; e, na adolescência, a *atividade profissional/estudo*.

Nesta pesquisa, iremos nos ater em apresenta apenas as três primeiras atividades-guia, pois são as que elencam o período da faixa etária das crianças na Educação Infantil. De acordo com as definições de Elkonin *apud* Pasqualini (2013), a época Primeira Infância é marcada por dois períodos: primeiro ano e primeira infância. Na época Infância, tem-se os períodos: pré-escolar e idade escolar. Aqui trataremos dos períodos primeiro ano, primeira infância e pré-escolar.

Já em Chaves e Franco (2016), a primeira fase do desenvolvimento é chamada por Vigotski de primeira infância, e sendo esta subdividida em outras duas: de 0 a 1 ano e de 1 a 3 anos. Destacando que as marcações cronológicas se tratam de referências, pois o desenvolvimento está atrelado às condições objetivas de vida.

O primeiro estágio do desenvolvimento compreende o período desde o nascimento até o primeiro ano de idade do bebê. Cheroglu e Magalhães (2016) abordam que, ainda na fase de vida uterina o bebê reage aos estímulos externos de forma reflexa, mas logo após seu nascimento, passa a orientar-se pelo ambiente social ao qual está inserido. Nessa nova fase, em seu período pós-natal, de forma alguma o recém-nascido sobreviveria sem a presença de um adulto cuidador. Ele depende, sobretudo, para sua alimentação e higiene. No período pós-natal, a atividade reflexa se mantém. De acordo com Vigotski *apud* Cheroglu e Magalhães (2016), em adaptação ao novo mundo, o bebê reage a todo estímulo inesperado e brusco com movimentos reflexos, principalmente dos braços. Suas manifestações são de estados sensitivos emocionais. “Assim, o mundo, ou a cultura historicamente constituída, adentra a vida do indivíduo pelas vias sensitivas e formará, dia após dia, o seu psiquismo” (MARTINS *apud* CHEROGLU E MAGALHÃES, 2016, p. 98). Ao longo dos primeiros meses de vida, a passividade, aos poucos, vai se transformando em interesse. Seja pelos estímulos sensoriais, pelos sons e movimentos. É um período marcado pela atividade sensório-motora.

As autoras afirmam que, notavelmente, ao nascer, o bebê não possui os predicados necessários para estabelecer uma comunicação. No decurso do período pós-natal “[...] o bebê desenvolve propriedades psicofísicas necessárias para engajar-se na primeira atividade-guia do seu desenvolvimento: a atividade de *comunicação emocional direta*” (CHEROGLU E MAGALHÃES, 2016, p. 98-99).

Para compreender essa atividade-guia, as autoras buscam em Lísina o conceito de comunicação. Onde nos apresenta que “o objeto da atividade de comunicação é sempre e, necessariamente, outro indivíduo na qualidade também de sujeito da atividade” (LISINA *apud* CHEROGLU E MAGALHÃES, 2016, p. 99). Para que a comunicação aconteça, faz se necessários, pelo menos, dois indivíduos, que irão revezar nos papéis de sujeito e objeto da comunicação.

As autoras enfatizam ainda que, na atividade-guia do bebê, as qualidades psíquicas a serem desenvolvidas estão em destaque os processos sensoriais, motores e de percepção. A transformação da sua relação com os objetos e sujeitos ao seu redor é uma propriedade a ser formada culturalmente, com total dependência da qualidade das relações interpessoais oportunizadas no desenvolvimento global do bebê.

Por ainda não se diferenciar do meio, os processos sensoriais e motores do bebê estão fundidos, e sua percepção está vinculada aos seus estados emocionais. Ou seja, o bebê se manifesta de forma integral, em movimentos que utilizam todo o corpo.

No texto, as autoras destacam algumas referências de Vigotski às emoções do bebê, pois elas se fazem presentes desde o nascimento e são fundamentais para o seu desenvolvimento. Nos processos psíquicos que nesse período estão sendo desenvolvidos, o afeto aparece como elemento fundamental. Sobre o afeto:

O afeto diz respeito às afecções produzidas pelas coisas do mundo sobre o bebê, coisas essas que, nesse período produzirão sensações agradáveis e/ou desagradáveis, de “bem-estar” e/ou “mal-estar”. Sua percepção, emocionalmente matizada, produz-se sobre a base dessas sensações que, contudo, carecem de significados simbólicos (CHEROGLU E MAGALHÃES, 2016, p. 100).

No primeiro ano de vida do bebê, a participação na ação comunicativa é produzida por elementos de natureza social. Sua alimentação, higiene, mudança de postura, deslocamento no espaço, aparecimento e retirada de objetos. Qualquer contato do bebê com as coisas do mundo, acontece em condições promovidas pelo adulto. O adulto, então, cumpre função de conteúdo central na atividade de comunicação emocional direta.

Conforme aponta Cheroglu e Magalhães (2016), os movimentos do bebê, de início, são descoordenados. Entretanto, os processos sensoriais e de percepção podem ser conduzidos por

meio da orientação da atenção do bebê pelo adulto, utilizando-se de instrumentos como objetos, por exemplo. Ao ser afetado, direta e emocionalmente, pelas ações do adulto, as reações do bebê, aos poucos, promovem uma complexificação no desenvolvimento da coordenação visomotora (olho-mão). “À medida que o novo se produz, pouco a pouco, o bebê avança em direção à superação da atividade de comunicação emocional direta, na qualidade de atividade-guia, incorporando-a e avançando em seu desenvolvimento” (CHEROGLU E MAGALHÃES, 2016, p. 105).

A partir daí, uma série de movimentos surgem e suas ações alcançam novas qualidades, que desenvolvem-se à medida em que o bebê as realizam. A atividade ao se tornar desenvolvimento efetivo, surge a necessidade de complexificação dos processos psíquicos.

Nesta etapa, de acordo com Pasqualini (2013), as ações dos adultos vão introduzindo a criança em uma esfera de novas inter-relações. Essa comunicação com o outro, - o adulto -, é a condição mais importante para o processo de humanização da criança. Magalhães e Martins (2013) apontam que, compreender que a atividade-guia nesse período é a comunicação emocional com o adulto, “permite ao educador planejar suas ações para que essa relação seja sempre afetiva, comunicando-se com o bebê e apresentando-lhe o mundo” (idem, p. 112).

No segundo estágio, incluem-se crianças com considerável autonomia para fazer descobertas, na fase de um a três anos de idade. A atividade-guia para o desenvolvimento psíquico neste período é a *atividade objetal manipulatória*. Aqui, na transição do primeiro para o segundo ano de vida, as mudanças na forma de se relacionar com o meio externo são explícitas. De acordo com Chaves e Franco (2016), a criança já apresenta um maior desenvolvimento motor, algumas já caminham e iniciam a expressão verbal. O que permite que à criança tocar tudo o que vê. As autoras trazem um destaque de Vigostki, onde ele aponta que a característica do desenvolvimento das funções psíquicas nesse período é o surgimento de uma unidade entre as funções sensoriais e motoras.

Ainda na atividade-guia anterior, surgiram as primeiras ações com os objetos, de orientação e manipulação. Na atividade objetal manipulatória, o adulto deixa sua função de conteúdo central, e os objetos, que antes eram um meio de comunicação com o adulto, passam a ser livremente alcançados e explorados pela própria criança (PASQUALINI apud CHAVES E FRANCO, 2016).

Ainda citando Pasqualini, as autoras apresentam que “a característica da situação social de desenvolvimento da criança nesse período é a dependência da situação concreto-visual, porque a criança ainda se encontra subordinada às impressões externas” (idem, p. 113). A criança, nesta etapa, consegue estabelecer vínculos com os objetos, entretanto ela ainda

necessita da mediação do adulto para ser orientada sobre o como utilizar tais coisas. Predominando, nessa idade, a percepção visual direta.

Conforme apontam Chaves e Franco (2016), a percepção visual direta, nesse momento, possui duas características que vale destacar. Primeiro, sobre seu caráter afetivo. Ao citar Vigotski, apontam que nessa idade, toda percepção é apaixonada, tirando como exemplo a forma como a criança olha para um objeto novo. E segundo, a centralidade da percepção. Pois nessa etapa, a percepção é função predominante na consciência da criança.

Neste estágio, ainda podemos observar uma nova qualidade psíquica: o desenvolvimento da linguagem. Conforme Vigotski *apud* Chaves e Franco (2016), por volta dos 2 a 3 anos, pode se verificar o aumento do vocabulário da criança. Isso porque a atividade-guia objetual manipulatória desperta o interesse pelos objetos e pela compreensão da sua função social. A criança passa a ter a necessidade de compreender a função do objeto, e precisa obter essa informação do adulto fazendo uso da linguagem verbal. O entrecruzamento do pensamento e da linguagem, marcam o salto qualitativo mais importante desse período.

Ao superar os limites do processo sensorial, se amplia completamente o mundo da criança. Vale ressaltar que “as conexões entre linguagem e pensamento inexistem no início do desenvolvimento e vão surgindo em seu processo histórico – e todo esse processo se faz por meio da mediação do outro” (CHAVES; FRANCO, 2016, p 115).

De acordo com Vigotski *apud* Chaves e Franco (2016), é na primeira infância que surge a estrutura semântica e sistêmica da consciência. A criança passa a perceber a existência dos outros e de si mesma. A partir disso, surge também maior autonomia, onde a criança começa a se alimentar sozinha, faz uso de colher, se recusando a ser ajudada. Ainda nesse período, relacionadas à linguagem e a tomada de consciência por meio do uso da palavra, surge, pela primeira vez, um sistema de funções separadas. Numa estrutura em que a percepção continua sendo o ponto central, que deve ser considerada uma neoformação.

Para Vigotski (*apud* CHAVES E FRANCO, 2016), a criança tem a tendência de fazer associações por meio de impressões. Ela reúne os objetos e atribui significados de maneira desorganizada. Nessa construção, é o adulto quem indicará o uso das palavras e seus significados para a criança. Para que assim, ela perceba que as palavras se relacionam com as coisas da realidade.

É a partir desse desenvolvimento psíquico, que se iniciará a construção do jogo. Pasqualini (2013) afirma que, ainda na segunda etapa, começam a surgir novos interesses: o faz de conta e brincadeira de papeis. No terceiro estágio, a etapa pré-escolar, tem como atividade-guia o *jogo simbólico*. Nesta etapa, a criança, com idade entre três e seis anos, está atenta e

interessada nas atividades que envolvem seu cotidiano, e encontra nas suas brincadeiras de faz de conta uma forma de representar papéis.

Segundo a autora, a brincadeira de faz de conta, frequentemente, é concebida como natural da criança, que expressa uma suposta natureza imaginativa. Mas Vigotski (*apud* PASQUALINI, 2013) nos mostra que a brincadeira de papéis se trata de uma atividade resultante de uma contradição. A criança visualiza a forma como os adultos agem, e sentem necessidade de fazer igual. Agir com os objetos como os adultos agem. Mas fica impossibilitada, pois existem seus limites, sejam eles operacionais ou técnicos. Daí, solucionase tal contradição pela brincadeira.

Pasqualini (2013) destaca que o jogo simbólico promove o conhecimento da realidade social à compreensão consciente. Ao representar o papel do adulto, dotado de sentidos socioculturais, a criança estará internalizando padrões sociais que darão base às suas condutas.

De acordo com a autora, se tratando do desenvolvimento psíquico, a atividade lúdica coloca em funcionamento toda complexidade das funções psíquicas. O processo do desenvolvimento, nesse período, produzido pela brincadeira é o autodomínio da conduta.

Ao brincar de desempenhar papéis, a criança precisa exercer a capacidade de controlar seus impulsos e subordinar sua conduta. Pela primeira vez, suas ações são objeto da sua consciência e precisa controlá-las.

Entretanto, não seria qualquer brincadeira a proporcionar o seu desenvolvimento. A potencialidade do desenvolvimento psíquico, por meio da brincadeira, dependerá do acesso ao conhecimento que a criança possui (PASQUALINI, 2013).

Ao adotarmos uma posição crítica de ensino, neste trabalho compreendemos que a função da Educação Infantil é garantir a apropriação do conhecimento humano mais desenvolvido. E é nesse processo de aprendizagem que a relação com o desenvolvimento psíquico se estabelece.

O adulto, ao qual as autoras se referem, na Educação Infantil, vai estar envolvido na atividade-guia com a criança na condição de professor, podendo vir a ser o professor de Educação Física, como acontece nos campos de Estágio Supervisionado I, da ESEFFEGO. Desse modo, se faz tão importante o conhecimento dos conceitos da periodização do desenvolvimento, segundo a base teórica da Psicologia Histórico-Cultural, para orientar a intervenção neste nível de ensino.

## **2 RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste capítulo, apresentaremos brevemente sobre a relação da Educação Física com a Educação Infantil, a fim de compreender o processo histórico da relação dessas duas áreas de conhecimento. Percebendo as implicações que cercam o conhecimento produzido pela Educação Física e possíveis contribuições nessa etapa da educação básica.

### **2.1 O professor de Educação Física na Educação Infantil**

A partir das décadas de setenta e oitenta, ocorreram diversas mudanças no campo de trabalho dos profissionais da Educação Física, inclusive no campo escolar. De acordo com Arantes (2003), foi nessa época que a educação física se inseriu em programas e currículos da Educação Infantil, tanto na esfera pública como privada. A Educação Física passou a atuar na pré-escola mesmo antes dos cursos de formação de professores abrangessem essa temática. O professor não tinha embasamento teórico para subsidiar sua prática pedagógica sendo obrigado a aprender durante a experiência em sala. Para subsidiar as práticas pedagógicas, Sayão (1996b) aponta que os profissionais precisaram construir seu referencial de forma isoladas sob influências de informações que recebiam de outros países, principalmente dos Estados Unidos e da França. As criações e recriações de pedagogias já implantadas eram transformadas a partir da criatividade individual de professores da área.

Sayão (2002) analisa a atuação da Educação Física na Educação Infantil, tomando como base a experiência da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, onde o professor de Educação Física está presente em creches e pré-escolas desde 1982. A autora apresenta algumas reflexões que cercam a temática, as quais consideramos importantes de serem discutidas. A autora reconhece que essa experiência é singular em relação às redes públicas do país em apresentar professores especializados com formação em educação física para trabalhar a partir do berçário. Para Sayão (1996a) a presença do professor de Educação Física na pré-escola se justificou a partir de fatores como: as carências afetivas das crianças à figura masculina (supridas pelo professor do sexo masculino); a função de coreógrafos e organizadores dos eventos escolares; e a criação de vagas para o excesso de profissionais no mercado.

A realidade do município de Goiânia no que se refere a presença do professor de educação física, apresenta-se bem diferente dessa particularidade apresentada no contexto de Florianópolis. De acordo com Arantes (2003), no município de Goiânia, a inserção do professor de Educação Física nos CMEIs aconteceu somente uma vez, no ano de 2000. Em algumas

instituições foram modulados 15 professores de Educação Física e 1 professor de Artes, que desenvolveram suas práticas educativas diretamente com as crianças. Segundo a autora, isso ocorreu a partir das discussões do meio acadêmico sobre as possíveis contribuições que outros profissionais especialistas, que não fossem somente pedagogos, trariam para este nível de ensino. Mas no ano seguinte, assim que uma nova gestão política assumiu a Rede Municipal de Educação, esses professores foram convidados a se retirar. Sem levar em consideração os trabalhos que estavam sendo construídos, a justificativa expressa pelo Departamento de Educação Infantil de Goiânia foi:

1. a Educação Física e Artes, neste contexto educativo, separam corpo e mente, acarretando a dicotomia da criança; 2. nossa concepção de criança e Educação Infantil propõe apenas um professor pedagogo para este nível educativo e concepção não será discutido; 3. não há verbas para o pagamento deste profissional. (ARANTES, 2003, p. 50).

Segundo a autora, os professores de Educação Física, juntamente com outros profissionais, ainda tentaram um espaço para dialogar sobre a proposta de ensino que estavam produzindo, mas não obtiveram sucesso. Destaca ainda que, apesar disso, vale ressaltar a relevância das pesquisas e discussões que acontecem no campo acadêmico sobre a importância e o papel da Educação Física na Educação Infantil (ARANTES, 2003).

Martins (2019) apresenta a existência de uma polêmica quando se busca a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil pelas questões legais. Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, Lei 9394/96, a Educação Física passou a ser disciplina curricular e componente obrigatório da Educação Básica, integrada à proposta pedagógica da escola. Ou seja, atuar na Educação Infantil, além do Ensino Fundamental e Médio. Sobre o professor, a LDB estabelece que

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal [...] (BRASIL/MEC *apud* MARTINS, 2019, p. 65).

Ao consultar documentos do Conselho Nacional de Educação a fim de esclarecer a efetivação da Educação Física na educação básica e quem seria o profissional à ministrá-la, Martins (2019) se depara com diferentes proposições. O parecer da Câmara de Educação Básica, nº 16/2001, indica a Educação Física não como uma disciplina escolar mas como um componente curricular que deve estar atendido na proposta pedagógica da escola. O professor unidocente (pedagogo) é quem seria o responsável por todos os componentes curriculares nos

primeiros anos do Ensino Fundamental, incluindo artes e a educação física. Entretanto, outro documento da Educação Básica, o parecer nº 2/2008, ampara a presença do professor de EF e define que

A Secretaria pode alocar licenciados de “campos específicos do conhecimento”, tal como Artes Plásticas, Artes Cênicas, Educação Musical, Língua Estrangeira e educação física, em qualquer dos ciclos de aprendizagem da Educação Básica, desde que desenvolvidos de forma não fragmentada e integrados à forma multidisciplinar desejável em toda Educação Básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...] (BRASIL/MEC/CEB/CNE *apud* MARTINS, 2019, p. 66).

A autora ressalta o quanto a legislação nacional a respeito da atuação do professor de Educação Física na Educação Básica é ambígua, ficando à critério de escolhas políticas dos sistemas de ensino.

Em uma pesquisa publicada em 2013, Costa *et. al.* (2013) motivados pela escassez de escolas de Educação Infantil que realizam aulas de Educação Física no Distrito Federal. Decidiram investigar de que forma os alunos de zero a cinco anos estavam sendo amparados pela LDB, quanto ao direito de acesso aos conhecimentos da Educação Física nas escolas públicas. A investigação aconteceu em órgãos públicos competentes e algumas escolas (de número não especificado) de oito regionais de ensino do DF. A partir de conversas e visitas, concluíram que as aulas de Educação Física não eram lecionadas em nenhuma das escolas. Na maioria, acontece um momento em que as crianças realizam atividades recreativas ou psicomotoras na supervisão do professor regente sem a formação específica em educação física.

O professor de Educação Física começou a atuar na Educação Infantil sem que sua formação inicial abrangesse o mínimo da especificidade que esse ciclo exige. Inicialmente, sua inserção estava pautada em outros fatores que não eram o ensino. O que deu margem para muitas redes de ensino da educação básica no país optarem por não contratá-los. Apesar de estar na lei a presença da Educação Física na proposta pedagógica escolar, não existe a obrigatoriedade da atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil.

A possibilidade do professor de educação física atuar na educação infantil tem implicações para os cursos de formação de professores que passam a reexaminar os seus currículos. Sayão (2002) aponta que o curso de Educação Física, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tem repensado seu currículo de formação de professores. Pois muitos profissionais se deparam com a possibilidade de atuarem pedagogicamente com as crianças de zero a seis anos sem terem tratado de “questões como infância, Educação Infantil e as articulações possíveis entre esses temas e a Educação Física” (SAYÃO, 2002, p. 46).

Apontando para essa mesma problemática, Ayoub (*apud* Martins *et. al.*, 2018) afirma que, os currículos dos cursos de formação inicial em Educação Física são falhos e não consideram as especificidades da Educação Infantil e as singularidades das crianças pequenas. Segundo Sayão (2002) no curso de Educação Física, da UFSC, a partir do ano de 1999, passou-se a discutir com os alunos em formação que as práticas de ensino relacionadas à educação física na educação infantil precisam estar relacionadas de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições educativas.

Na Universidade Estadual de Goiás, o curso de licenciatura em Educação Física do campus ESEFFEGO, também modificou seu currículo. Na matriz em vigência 2015/2, o curso aborda o trabalho pedagógico na Educação Infantil especificamente na disciplina de Estágio Supervisionado I. Oferecendo subsídios teóricos e experiência prática da docência nas escolas e CMEIs campo de estágio.

Sayao (2002) na pesquisa apresenta em uma escola de campo de estágio a Pedagogia da Educação Infantil inserida no seu PPP. Um tema discutido por outras autoras como A. L. Faria e E. Rocha - que se configura num esforço em delimitar a especificidade e o papel da educação de crianças de zero a seis anos. Tomando como base as “características, necessidades e direitos das crianças pequenas; perfil da/o profissional por meio de aprofundamento das semelhanças e diferenças em relação às professoras do ensino fundamental; a articulação da Pedagogia com as políticas públicas para a infância” (SAYAO, 2002, p. 46). Portanto, Sayao (2002) aponta que, quando presente no currículo da educação infantil, a educação física não pode ser pautada por um modelo “escolarizante”, que se objetive em antecipar conteúdos como preparação para o ensino fundamental.

De acordo com Sayão (2002), a partir da Lei 9.394/96, a Educação Física está atrelada ao Projeto Político Pedagógico de cada escola e, inclusive, das instituições de Educação Infantil. O PPP “é o elemento definidor das propostas pedagógicas e dos pressupostos teórico-metodológicos que estão implicados no trabalho do/a professor/a” (Idem, p.47). Assim, cada PPP, quando conta com a Educação Física em seu currículo, precisa atender a questões como:

Qual o papel da Educação Física naquela unidade? Qual a concepção de infância que a instituição assume e que será incorporada pelas ações na Educação Física? Qual o papel do/a professor/a de Educação Física? Como a unidade irá organizar o trabalho pedagógico entre os/as diferentes profissionais? (SAYAO, 2002, p. 48).

Para isso, Sayão (2002) nos explica que é preciso incorporar as produções que resultam das discussões acerca da temática, e iniciar um processo de formulação/reformulação das

práticas pedagógicas, pensando nos espaços voltados para as crianças pequenas e da reflexão/sistematização/produção desses processos.

A autora chama a atenção para a produção teórica da Educação Física para a faixa etária de zero a seis anos. Sayão (2002) aponta que a revisão bibliográfica específica da Educação Física, revela que a produção teórica da área esteve, prioritariamente, focalizada para as práticas da disciplina na escola, com as séries do ensino fundamental, especificamente a partir do 5º ano. E também para as práticas extraescolares, como clubes, academias, entre outros. Caracterizando-se pela carência de pesquisas e estudos específicos para a educação infantil. Entretanto, a autora afirma que, muitas experiências estritas ao espaço da educação infantil vem sendo realizadas no Brasil. O que a autora afirma que podemos denominar de “Educação Física concreta, ou seja, aquela que realmente acontece no cotidiano das instituições educativas” (SAYÃO, 2002, p.49).

Outra reflexão abordada por Sayão (2002), é sobre a antiga discussão a respeito da especificidade da Educação Física na Educação Infantil. Numa perspectiva que considera a criança como sujeito social que integra as múltiplas dimensões humanas, as quais precisam ser evidenciadas nos espaços educativos voltados para a infância, as atividades ou os objetos de trabalho não deveriam ser divididos entre diferentes funções ou especializações profissionais. A autora explica que o problema não está no fato de vários profissionais atuarem no currículo da Educação Infantil mas está nas concepções de seus trabalhos pedagógicos, que tendem a fragmentar as funções de uns e outros, isolando seus próprios campos.

De acordo com Sayão (2002), a interação, a brincadeira e as diferentes linguagens da criança são os eixos fundamentais nesse processo educativo, onde a criança é vista como um todo, indissociável. E a autora completa:

Portanto, não se trata de atribuir ‘funções específicas’ para um/a ou outro/a profissional e designar ‘hora para brincadeira’, ‘hora para interação’ e ‘hora para linguagens’. O/a professor/a de educação física deve ser mais um adulto com quem as crianças estabelecem interações na creche. (SAYAO, 2002, p. 58).

Dessa forma, é possível articular diferentes profissionais num mesmo currículo com as crianças pequenas, contanto que assumam a ideia de formação solidária. Ou seja, que compartilham experiências tendo como fim a qualidade do trabalho desenvolvido (SAYÃO, 2002).

Para iniciarmos a discussão do próximo tópico, ainda a respeito da relação entre a Educação Física e Educação Infantil, Sayão *apud* Bandeira *et al.* (2019) afirma que, no Brasil, os currículos direcionados à Educação Física na educação infantil, possuem uma tendência para

as características de uma prática espontânea, que se aproximam de atividades lúdicas, em que se coloca o aluno no centro das atenções e o professor apenas como sujeito observador. Contrapondo essa ideia, Silva *apud* Bandeira, Arantes e Souza (2019), afirma que, a Educação Física, na Educação Infantil, “deve apresentar elementos das construções sociais (história, cultura e outros), por meio de jogos, brincadeiras, danças, esportes e lutas, orientados por uma prática pedagógica pautada no alcance de uma reflexão significativa do mundo para a criança” (SILVA *apud* BANDEIRA; ARANTES; SOUZA; 2019, p. 29).

Brevemente, apresentaremos as principais abordagens pedagógicas que se propõem a servir de embasamento teórico para o trabalho do professor de Educação Física na Educação Infantil.

## **2.2 Abordagens pedagógicas para o ensino da Educação Física na Educação Infantil**

A Educação Física escolar no Brasil, nas décadas de 80 e 90, foi marcada por grandes e significativas transformações. Os debates no meio acadêmico levantaram questões acerca do papel da Educação Física na escola e seu objeto de estudo. Acompanhando as evoluções que aconteciam na educação, havia a necessidade de uma “humanização” da Educação Física. A fim de que deixasse seu caráter tecnicista, que tinha como prioridade o aprimoramento das habilidades motoras, a partir de 1980 começaram a surgir as abordagens pedagógicas pensadas para a Educação Física escolar.

Nesta pesquisa não iremos tratar de todas as abordagens disponíveis, visto que não é esse o objetivo principal. Daremos ênfase para as quais se relacionam com a Educação Infantil.

Segundo os estudos na área, citados anteriormente, conduzidos por Sayão (1997a; 1997b), o ensino da Educação Física na Educação Infantil sofre influência, predominantemente, de três grandes abordagens teórico-metodológicas: a Recreação, a Psicomotricidade e Desenvolvimento Motor.

A recreação, segundo Sayão (1997b) afirma, se trata de uma abordagem um tanto passível de problematização sobre o quão ela é apropriada como método e conteúdo da Educação Física na Educação Infantil. Utilizando-se de cartilhas e manuais, o seu método e o seu conteúdo são as brincadeiras. O grande problema está na passividade do “brincar pelo brincar” onde, de acordo com suas concepções, a criança irá se desenvolver sozinha a partir das brincadeiras livres. A recreação está atrelada aos preceitos escola-novistas que, assim como

essa abordagem, busca colocar o aluno como centro no processo educativo. Com o papel do professor menos diretivo, essa concepção acaba resultando em atividades espontaneístas.

A psicomotricidade, de acordo com a autora citada acima, surge no Brasil a partir da década de 70, como uma intensa contraposição à concepção esportivizante da Educação Física escolar. Segundo Darido (2001), na construção dessa abordagem, para ir além do aspecto biológico e do rendimento corporal, passou-se a incluir e valorizar o conhecimento de origem psicológica, tendo Jean Le Bouch como autor principal. Lavoura *et al.* (2006), apresentam a principal obra de Le Bouch, o livro *Educação pelo Movimento*, cuja finalidade é a educação e reeducação psicomotora, valendo-se de conteúdos como consciência corporal, coordenação motora e lateralidade.

Essa abordagem se ampara na concepção de que a infância é uma fase de passagem e preparação para a vida adulta, por isso, entende a Educação Infantil como um caminho de preparação para a alfabetização. Nessa perspectiva, as habilidades psicomotoras se tornam conteúdos da Educação Física na Educação Infantil objetivando o desenvolvimento para a fase da escolarização. Com isso, a Educação Física perde sua especificidade e passa a ser apenas um meio para aprender Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, etc (SAYÃO, 1997b; SOARES, 1996).

Apesar de criticada por limitar e submeter a EF a uma certa subordinação em relação a outras disciplinas, a psicomotricidade ainda é bastante utilizada pelos professores em suas propostas pedagógicas.

A abordagem desenvolvimentista, ou desenvolvimento motor, tem como principais referências os autores Tani (1988) e Manoel (1994). Segundo Sayão (1997b), com a publicação do MEC, em 1982, das “*Diretrizes de Implantação e Implementação da Educação Física na Educação Pré-Escolar e no Ensino de Primeira à Quarta Séries do Primeiro Grau*”, onde apontava alguns problemas com relação ao ensino da Educação Física para crianças de quatro a onze, como: indefinições no que diz respeito ao objetivo de ensino, à princípios metodológicos e às tarefas de aprendizagem adequadas, surge uma demanda para novas mudanças.

Go Tani elaborou uma proposta de ensino que tem o foco em atender crianças de quatro a quatorze anos e destaca em seu método para Educação Física Escolar a aprendizagem do movimento e a aprendizagem através do movimento. Com a concepção de que o ser humano é um sistema aberto, dinâmico, que muda e evolui (Tani, 2008), o autor deixa explícito que o desenvolvimento infantil se dá em uma “sequência normal”, e com isso separa e classifica o desenvolvimento motor em várias fases, conforme a faixa etária das crianças (DARIDO, 2001; SAYÃO, 1997b).

[...] se existe uma sequência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem, isto significa que as crianças necessitam ser orientadas considerando-se estes processos, pois só assim as suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas (TANI *et al.*, 1988)<sup>1</sup>.

Sayão (1997b), afirma que na abordagem desenvolvimentista as experiências motoras adquiridas durante a infância mais tarde irão contribuir para com o conhecimento cognitivo, pelo fato das capacidades motoras propiciarem meios em que as crianças vão conhecer e se relacionar com o ambiente. A autora firma que nessa perspectiva favorece a visão dicotômica do ser humano ao classificar o “comportamento humano” dentro de três domínios distintos: o cognitivo, o afetivo social e o motor. Aqui também a infância é vista como uma fase de preparação para as futuras fases da vida. O movimento é o principal meio e fim da Educação Física (MARTINS, 2019; DARIDO 2001).

Além das abordagens pedagógicas acima descritas, outra tendência que se destaca no trato da Educação Física com a Educação Infantil é a abordagem construtivista-interacionista. Sendo influenciado pela linha de pensamento de Jean Piaget, tem como principal autor João Batista Freire com sua obra *Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física* (1994). O objetivo seguido nessa abordagem é a construção do conhecimento como consequência da interação da criança com o mundo e que para tal exige-se elaboração. Parte-se do princípio de que conhecer é um processo que acontece ao longo de toda a vida porém, não de forma natural ou passiva. Freire (1994) destaca a importância de desenvolver nas aulas atividades que serão significativas e possuir sentido para a criança, sugerindo jogos e brincadeiras populares para ensinar determinados conteúdos. Segundo Freire (2011):

Existe um rico e vasto mundo de cultura infantil repleto de movimentos, de jogos, de fantasia, quase sempre ignorado pelas instituições de ensino. Pelo menos até o 5º ano, a escola conta com alunos cuja maior especialidade é brincar. É uma pena que esse enorme conhecimento não seja aproveitado como conteúdo escolar. Nem a Educação Física, enquanto disciplina do currículo, que deveria ser especialista em atividades lúdicas e em cultura infantil, leva isso em conta (FREIRE, 2011, p. 9).

Outras propostas que merecem ser mencionadas, segundo Martins (2019), são as tendências crítico-superadora e crítico-emancipatória que possuem destaque no meio

---

<sup>1</sup> Citação retirada da apresentação disponível no verso do livro “Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista” (TANI *et al.*), publicado em 1988, pela Editora da Universidade de São Paulo (EPU).

acadêmico por provocarem significativas rupturas quanto ao entendimento sobre a Educação Física escolar.

A abordagem crítico-superadora é uma proposta metodológica que surge em oposição às formas mecanizadas e focadas no desenvolvimentos das aptidões físicas no ensino da Educação Física. A obra chamada *Metodologia do Ensino de Educação Física* (1992) foi elaborada pelo Coletivo de Autores: Carmem Lúcia Soares, Celi Neuza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. Fundamentada na pedagogia histórico-crítica e baseada no discurso marxista e de justiça social, essa abordagem critica fortemente os métodos tradicionais e visa uma Educação Física transformadora. Define a cultura corporal como conhecimento específico, abordando temas como a dança, a capoeira, os jogos, os esportes e a ginástica. Os critérios para o trato do conhecimento se dão pela relevância social do conteúdo; sua contemporaneidade; se é adequado à possibilidade social e cognitiva do aluno; sua simultaneidade com a realidade - senso comum *versus* conhecimento científico; se dá de forma espiralada; e busca a provisoriedade do conhecimento – entender o processo. Os conteúdos são organizados e sistematizados em ciclos dentro de um tempo necessário ao aluno para a assimilação, em que se espera um salto qualitativo através dos ciclos.

Teixeira e Taffarel (2021) apresentam que a partir da formulação da abordagem metodológica crítico-superadora, houve uma mudança radical do objetivo de ensino da Educação Física escolar:

[...] as crianças continuam a ter aulas de ginástica, esportes, lutas e danças; mas com outras orientações, com outras referências em termos de projeto histórico, de finalidades da escolarização e de formas de tratar o conhecimento no currículo, agora enriquecidas com as contribuições das áreas das ciências humanas, em especial, das que favorecem os/as estudantes a desenvolverem novas reflexões e novas formas de explicar essas atividades que são produto da cultura. Portanto, a apropriação dos conteúdos da cultura corporal, por parte dos/as estudantes da educação infantil até a educação de jovens e adultos, passa pelos nexos e relações entre o desenvolvimento da capacidade teórica, a qual permite exercitar, compreender, explicar, imaginar e criar, com base na organização do ensino dos conteúdos fundamentais que apresentem as atividades em suas múltiplas dimensões para que incidam no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e no autocontrole da conduta humana (TEIXEIRA; TAFFAREL, 2021, p. 65).

Em se tratando da Educação Infantil ela entra no primeiro ciclo, que vai desde a pré-escola até o 4º ano do ensino fundamental. Onde os conteúdos a serem trabalhados devem permitir aos alunos encontrar relações entre as coisas e identificar as diferenças e semelhanças naquilo que lhe está sendo apresentado (LEITE e BEZERRA, 2014, p 23). A escolha do conteúdo a ser trabalhado deve ser de relevância social e cultural, de acordo com a realidade

dos alunos. Para essa abordagem, a expressão corporal – linguagem, conhecimento universal – é a representação simbólica da realidade social e cultural. Ao levar os alunos a entender a historicidade, os processos de transformações no contexto das necessidades humanas, o professor se tornará responsável por proporcionar a seus alunos uma visão crítica sobre a sociedade em que está inserido a fim de transformá-la.

Martins (2019), ressalta que, embora a abordagem tenha proposto grandes avanços, ela deixa lacunas e temas em aberto que precisaram ser aprofundados posteriormente. Um desses pontos, e que nessa pesquisa se torna significativa, é a falta de proposta de ensino para crianças com a faixa etária de zero a três anos. A autora sugere que uma possível explicação seria devido ao pouco acesso aos textos da psicologia histórico-cultural na época.

Proposta por Elenor Kunz, a abordagem crítico-emancipatória se opõe ao caráter alienante da Educação Física tradicional, e toma como objetivo a formação de sujeitos críticos e autônomos. O autor tem duas publicações a respeito da abordagem. A primeira, *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte* (1994), trata de uma metodologia da Educação Física de forma geral onde se busca a desmistificação do esporte na escola. O professor busca analisar e questionar a realidade junto com os alunos.

A segunda obra publicada, *Brincar e Se-movimentar* (2015), é específica para a Educação Infantil. Essa abordagem entende o homem com um ser-no-mundo, e que seu diálogo com o mundo se dá através do movimento (Lavoura *et al.*, 2006). Toma como objetivo da Educação Física Escolar a cultura corporal do movimento. Para a atuação da Educação Física na Educação Infantil, o autor considera o brincar da criança como algo imprescindível para ela, onde se desenvolve sua consciência individual e social (Kunz, 2015).

Segundo o idealizador dessa abordagem, na Educação Infantil, conteúdos como jogos, brincadeiras e esportes devem ser abordados de forma que a criança se sinta livre para brincar e se movimentar. Sem que se exijam competências ou se torne competições, o professor será seu auxiliar ativo na busca de novas descobertas. O objetivo do brincar e se movimentar da criança é o seu desenvolvimento integral.

A problematização em torno dessa perspectiva é, novamente, a perda da especificidade da Educação Física e a abertura do “brincar por brincar” pode tornar as práticas espontaneístas.

Na busca da valorização e legitimação do professor de Educação Física nos espaços da Educação Infantil, em sua prática pedagógica o profissional precisa de um embasamento teórico que vai orientá-lo durante o processo de ensino, desde a escolha do conteúdo, planejamento das aulas até a avaliação.

No capítulo a seguir, veremos como as proposições de intervenção feitas no Estágio Supervisionado na Educação Infantil, podem vir a contribuir para a prática docente do professor de Educação Física neste nível de ensino com as crianças de zero a três anos.

### **3 AS POSSIBILIDADES DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS**

Com o objetivo de compreender como a Educação Física pode trabalhar na educação infantil com crianças de zero a três anos, neste capítulo iremos analisar os relatórios finais do Estágio Supervisionado I do curso de licenciatura em Educação Física da ESEFFEGO/UEG, buscando identificar em que medida esses trabalhos dialogam com as bases de compreensão da psicologia histórico-cultural, visto que a periodização do desenvolvimento humano pode contribuir significativamente na elaboração das propostas pedagógicas.

#### **3.1 Seleção das produções de Estágio I e primeiras impressões**

Os trabalhos finais da disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de licenciatura em Educação Física, da ESEFFEGO/UEG são a junção dos diversos materiais produzidos ao longo da disciplina, como a análise da conjuntura do espaço/campo; o projeto de intervenção; planos de aula; fichas de observação das aulas dos colegas; e o relato de experiência, armazenados em CD, que apresentam seus títulos na capa e ficam disponíveis para consulta na biblioteca do campus.

Inicialmente, para a realização desta pesquisa, estava planejado fazer a coleta dos materiais para análise das produções semestrais, que compreendem os anos de 2017 à 2019, equivalente ao período em que as turmas que ingressaram a partir do ano de 2015, com uma matriz curricular modificada, estariam cursando a disciplina.

Devido à pandemia da COVID-19, a Universidade Estadual de Goiás, assim como a unidade de Goiânia ESEFFEGO, se manteve fechada para as atividades presenciais desde o primeiro semestre do ano de 2020, voltando apenas com as atividades administrativas no segundo semestre de 2021. Com autorização da coordenação do campus, foi agendado um horário para a coleta do material na biblioteca, e constatamos que as produções referentes ao semestre de 2019 não estavam disponíveis para consulta por se tratar do período das aulas remotas.

Na seleção das produções de trabalhos finais do estágio na Educação Infantil em 2017, foram encontrados 25 trabalhos. Referentes ao ano de 2018, foram encontrados 18 trabalhos. Somando juntos um total de 43 produções. Essa quantidade de trabalhos encontrada foi maior

do que esperada, e em decorrência do curto espaço de tempo para realizar essa pesquisa decidimos por analisar exclusivamente os trabalhos referentes ao ano de 2017.

Destes 25 trabalhos, foram selecionados apenas aqueles que continham Educação Infantil no seu título, reduzindo para 17. Como a problematização desta pesquisa está relacionada à prática docente com as crianças de zero a três anos, foram selecionados apenas os trabalhos que abarcavam essa faixa etária. Com exceção de dois trabalhos que relataram turmas mistas, com crianças de três e quatro anos. Resultando em 9 trabalhos selecionados.

Segue abaixo a relação das produções a serem analisadas:

**Quadro 1.-** Trabalhos finais de Estágio Supervisionado I que abrangem a faixa etária de zero a três anos de idade.

<b>Orientador/Supervisor</b>	<b>Identificação</b>	<b>Abordagem pedagógica</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Faixa etária</b>
Professor A	Trabalho 1	Construtivista	Jogos e brincadeiras	3 anos
	Trabalho 2	Crítico-superadora	Judô	3 e 4 anos
Professor B	Trabalho 3	Crítico-superadora	Artes circenses	3 anos
	Trabalho 4	Crítico-superadora	Artes circenses	2 anos
Professor C	Trabalho 5	Psicomotricidade	Esquema corporal	1 ano
	Trabalho 6	Psicomotricidade	Jogos e brincadeiras	2 anos
	Trabalho 7	Psicomotricidade	Jogos e brincadeiras	3 anos
Professor D	Trabalho 8	Crítico-superadora	Jogos e brincadeiras	1 ano
	Trabalho 9	Crítico-superadora	Ginástica artística	3 e 4 anos

Durante as primeiras leituras dos trabalhos de conclusão dos estágios supervisionados, já foi possível identificarmos algumas características que, assim como descrito no Quadro 1, nos pareceram fundamentais para iniciarmos nossas análises. Dos nove textos selecionados,

conseguimos identificar, em cada um deles, a abordagem metodológica, os conteúdos estruturantes da área da educação física, e a faixa etária das crianças atendidas.

A partir desse olhar imediato, percebemos que apenas dois trabalhos, vinculados à Educação Física na Educação Infantil, propuseram o trato com crianças de 1 ano. Além disso, identificamos que, dos quatro professores orientadores/supervisores, apenas um (Professor A) trabalhou com diferentes abordagens metodológicas (construtivista e crítico-superadora), enquanto os outros três professores, mantiveram intervenções que trabalharam com a mesma abordagem. Quanto aos conteúdos, identificamos que “Jogos e brincadeiras” foi trabalhado em quatro turmas a partir de diferentes abordagens (construtivista, psicomotricidade e crítico-superadora).

Feito esses apontamentos iniciais, partiremos para a análise de conteúdo. De acordo com Bardin *apud* Trivinos (1987), são três etapas que compõe no processo de uso da análise de conteúdo. A primeira se trata da *pré-análise*, que consiste na organização do material. A segunda etapa é a *descrição analítica*, onde “procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização são básicos nessa instância do estudo” (idem, p. 161). E, por fim, a etapa de *interpretação referencial*, onde a partir da reflexão, baseando-se nos materiais organizados anteriormente, procura-se estabelecer relações aprofundando as conexões das ideias.

### 3.2 Princípios teóricos: realidade e possibilidades

No processo de construção das categorias que conseguimos identificar nas análises, as quais dialogam com nosso objeto de estudos, a relação da Educação Física na Educação Infantil, percebemos a importância de destacar: a concepção de criança/infância, concepção de aprendizagem e desenvolvimento, e a Educação Física na Educação Infantil.

#### 3.2.1 Concepção de criança

Identificamos em sete dos trabalhos finais de estágio, eles 1, 2, 3, 4, 7, 8 e 9, apresentam na fundamentação teórica dos projetos de intervenções, uma concepção de criança em que as definem como um **sujeito social, histórico, cultural e de direitos**, principalmente usando o documento da prefeitura: “*Infâncias e Crianças em Cena: por uma política de educação infantil para o município de Goiânia*”, do ano de 2014, como referencial teórica para fundamentar essas concepções.

No trabalho 01 a citação é “tanto um **sujeito de direitos** quanto um **sujeito histórico**, e que também pode ser considerada **sujeito de classe, de cultura e de experiência**” (GOIANIA

*apud* ALMEIDA, 2017, p. 11, grifo nosso); “entendido como ser **biológico, histórico e social**” (PAIS *et al.*, 2017, p. 13, grifo nosso).

Como vimos no capítulo 1, a partir da aprovação das legislações como a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96, legitimam a criança como sujeito social de direitos, e lhes garante como direito o acesso à educação infantil. Esse reconhecimento está presente nos relatórios finais dos estágios.

Porém, corroborando com os estudos de Micarello e Drago (2005), apesar de existirem esses instrumentos legais, entre os próprios professores permeiam questões quanto à função da educação infantil no aspecto da concepção de criança.

Analisando os trabalhos percebemos que, não é por estar documentado que esse reconhecimento da criança como sujeito social e de direitos se efetiva. Existem contradições, sobre as concepções de crianças expressas nos mesmo trabalhos. Dessa forma, na contramão dos referencias de historicidade da infância, ainda aparecem concepções naturalizantes do ser humano nos trabalhos analisados.

Nos fundamentando em Arce (2004), consideramos que essa naturalização não entende a criança no contexto em que está inserida, ignorando a historicidade do processo pelo qual o ser humano se transforma.

Os trabalhos 1 e 7, adotam a concepção de criança baseados no documento elaborado pela RME especificamente para a Educação Infantil: “*Infâncias e Crianças em Cena: por uma política de educação infantil para o município de Goiânia*”, do ano de 2014. O documento da prefeitura de Goiânia trata-se de uma proposta segundo os pressupostos políticos e pedagógicos da Pedagogia da Infância. Esta que reconhece a criança em seu modo de pensar agir e se expressar a partir de suas condições sociais e culturais.

Os trabalhos 5 e 6 não apresentam de forma clara, ou ao menos indicam, sobre uma concepção de criança ou de ser humano. Mas ao analisarmos as propostas, identificamos que existe uma naturalização, uma compreensão da infância apenas como um tempo de passagem, de imaturidade. Percebemos em um desses trabalhos, na justificativa da sua fundamentação teórica, onde afirma que “[...] a criança terá sucesso na formação do sujeito, do seu “eu”, desenvolverá habilidades [...]” (SILVA *et al.*, 2017, p. 10). Indo na contramão da concepção de ser humano defendida pela teoria Histórico-Cultural.

Para Arce (2004), o discurso apresentado na proposta da pedagogia da infância é subjetivista e reduz as construções sociais a processos naturais. “O que parece ser uma valorização real da criança e da infância constitui-se em recurso ideológico de desvalorização da educação escolar e de alienação dos indivíduos desde a mais tenra idade” (ibidem, p. 164).

Foi uma surpresa encontrar em dois trabalhos, 1 e 2, ao discorrerem a respeito da concepção de Educação Infantil, apresentam a Pedagogia da Infância e citam a autora Alessandra Arce com as críticas a respeito a essa pedagogia. Esses dois trabalhos reconhecem a Pedagogia da Infância com a denominação de pedagogia “anti-escolar” e também críticas a respeito de como é estabelecida a função da Educação Infantil, em que “[...] ela não tem o papel de formação como tem a escola e sim o de assistência” (FORTUNA; SILVA, 2017, p. 10).

Porém, o trabalho 1 ao apresentar a discussão demonstra um entendimento equivocado quanto às críticas feitas por Arce acerca da Pedagogia da Infância. O autor do trabalho conclui que “Para Arce (2004) essa construção de pedagogia para o ensino infantil tem ideário de uma pedagogia anti-escolar, ou seja, a escolarização, o ensino e transmissão de conhecimentos podem prejudicar o desenvolvimento da criança” (ALMEIDA, 2017, p. 10).

Entretanto, não parece que ficou muito claro a crítica que a professora Alessandra Arce realiza no texto intitulado *Pedagogia da Infância ou Fetichismo da Infância?* publicado em 2004. Neste texto, a autora tece inúmeras críticas ao apresentar um conjunto de princípios, dessa abordagem que possui ideias contrárias ao caráter escolar, denominados de pedagogia anti-escolar. Arce (2004) reconhece que os defensores da pedagogia da infância vem seduzindo muitos educadores da área na busca da construção de uma pedagógica indentitária a infância.

Nós percebemos que a documentação da prefeitura de Goiânia para a Educação Infantil, defende a pedagogia da infância e que os trabalhos dos estagiários não conseguem fazer uma crítica a essa adesão da prefeitura à essa concepção de educação infantil.

A Educação Infantil, segundo Goiânia (2014), tem funções políticas e pedagógicas para possibilitar que as crianças possam “usufruir os seus direitos civis, humanos e sociais” (idem, p. 15). Sua função sociopolítica tem características voltadas para a formação do cidadão, e função pedagógica fundamentada em valores éticos e princípios que privilegiem as relações sociais na construção da prática pedagógica. O documento elaborado pela prefeitura apresenta a Educação Infantil como um espaço que vai proporcionar a criança uma educação complementar à sua educação familiar, privilegiando suas experiências e vivências na aquisição de novos saberes. Nessa perspectiva, o cuidar significa educar.

O trabalho 7 utiliza este documento para apresentar uma concepção de educação. Já o trabalho 6, apresenta uma definição de “educação na infância”, onde a criança tem a oportunidade de estar inserida em um ambiente de socialização e interação entre os pares.

As principais críticas apontadas por Arce (2004), referem-se à importância da transmissão de conhecimentos e experiências, construídas historicamente; ao valor com que é dado ao professor nesse processo de aprendizagem. Para a autora, o que ocorre, na Pedagogia

da Infância, é uma descaracterização do professor, pois, ao invés de ensinar, passa a apenas participar da aula, fazendo com que, para ela, o adulto passe a ser um escravo da infância. A autora segue sistematizando sobre a interação proposta nessa pedagogia, que reduz a uma interação entre pares. Quando na verdade se deve instigar a interação da criança também com a cultura, que, ao longo do tempo, vem sendo construída pela humanidade.

Os trabalhos 3, 4, 8 e 9, apresentam conceitos a respeito de escola/educação. Um destes trabalhos cita o artigo 205, da Constituição Federal, de 1988, em que se decreta que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. Outro trabalho apresenta uma definição de Saviani, explicando que a educação se trata uma ação intencional “que seja antecipada mentalmente, ou seja, uma constatação, interpretação e compreensão da realidade para fazer uma intervenção transformadora” (SAVIANI *apud* LOPES *et al.*, 2017, p. 10).

O trabalho 5, assim como não expõe uma concepção de criança, não apresenta uma definição clara de Educação Infantil ou de Escola.

Pensando numa formação de seres críticos, conscientes do contexto em que estão inseridos, consideramos de suma importância a apropriação de fundamentações teóricas na formação dos professores, para que possam compreender melhor as críticas presentes nos estudos e refletirem ao aderir uma proposta de ensino. Para que estejam conscientes também da incoerência e a contradição entre o que está presente nas leis e o que se efetiva na prática.

### 3.2.2 Concepção de aprendizagem e desenvolvimento

Identificamos em quatro trabalhos, sendo eles 1, 3, 8 e 9, citações à concepção de desenvolvimento humano defendida por Vigotski, se tratando de um processo **social, histórico e cultural**. Os trabalhos 1, 3 e 8, utilizam os conceitos que trazem o documento da prefeitura de Goiânia, já citado anteriormente, que apresenta como referencial a psicologia histórico-cultural, principalmente pelas contribuições do Vigotski.

No trabalho 8 um conceito apresentado é “[...] o desenvolvimento humano tem ênfase na **dimensão sócio-histórico e na interação**. [...] o processo de interação é muito importante, para maior desenvolvimento pedagógico e de ensino, dando aparato a construção do conhecimento” (PAIS *et al.*, 2017, p. 13, grifo nosso).

O trabalho 3 resume o conceito onde cita que “ao pensar no contexto de uma educação vigotskyana, pautando-se na concepção sócio-histórica-cultural” (BIASI *et al.*, 2017, p. 9)

Pautado no que apresenta o documento da prefeitura de Goiânia, o trabalho 1 cita o conceito de zona do desenvolvimento construído por Vigotski para discutir os processos de aprendizagem e os **níveis de desenvolvimento**

O primeiro é chamado nível de desenvolvimento real, que se caracteriza pelos processos psicológicos já consolidados pela criança e por aquilo que ela consegue realizar de forma independente. O segundo é chamado de nível de desenvolvimento potencial, que se distingue por aquilo que as crianças conseguem fazer com o auxílio/colaboração de outras crianças ou de um adulto (GOIÂNIA apud ALMEIDA, 2017, p. 12).

Já o trabalho 9 desenvolve melhor a discussão, ao discorrer sobre a importância de compreender o conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial - como apresentamos no item dois do capítulo 1 desta pesquisa - pois "compreendendo-se assim o processo de desenvolvimento humano, poderão ser criadas condições de aprendizagem mais coerentes" (VIGOTSKI apud LOPES *et al.*, 2017, p. 11). E cita que

[...] aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. **O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas** culturalmente organizadas e especificamente humanas (ibidem, p. 11, grifo nosso).

Dessa forma, como descremos os trabalhos 1, 3 e 8, apesar de utilizarem conceitos presente na teoria Histórico-Cultural, apresentam a discussão sobre aprendizagem e desenvolvimento de forma superficial. O trabalho 9 parece avançar melhor se baseando na obra do próprio Vigotski.

Para a teoria Histórico-Cultural, o ser humano é um ser de natureza social. A partir da convivência em sociedade, na relação entre seus pares, que vai se apropriar da cultura criada pela humanidade coletivamente. Segundo Pasqualini (2013), o desenvolvimento infantil, assim como o desenvolvimento humano em geral, não pode ser explicado a partir de leis naturais. Deve-se levar em consideração a relação criança-sociedade. Assim, para a autora, na psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento infantil é concebido como sendo um fenômeno histórico e dialético.

Marsiglia (2011), utiliza a tese de doutorado da professora Zoia Prestes para fazer uma importante observação a respeito de como equívocos e descuidos na tradução das obras de Vigotski podem distorcer conceitos fundamentais da sua teoria.

Explicando a relação entre aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, Marsiglia (2011) afirma que o natural é transformado pela

cultura, em um processo de superação e por incorporação/atribuição. Ou seja, o trabalho humano, realizado em sociedade, produz a cultura material e intelectual, assim, as funções psicológicas superiores – exclusivamente humanas - desenvolvem-se superando as funções psicológicas elementares. Para Martins (2013), Vigotski entende que

essa superação não corresponde a um processo evolutivo natural e linear que avança da natureza à cultura, “do simples para o complexo”, no qual cada etapa já está potencialmente incluída na antecedente. Fiel à compreensão dialética do desenvolvimento humano, o autor explicou a referida superação como resultado das contradições internas que se travam entre natureza e cultura, entre o substrato biológico e a existência social (idem. p. 288).

Identificamos em três trabalhos, sendo eles 5, 6 e 7, apresentam uma concepção de desenvolvimento humano baseados em autores da Psicomotricidade como Vitor da Fonseca, Alexandre Meur, Le Bouch e Neto.

O trabalho 5 cita que a partir da aplicação de elementos e técnicas da psicomotricidade “a criança terá sucesso na formação de sujeito, do seu “eu”, desenvolvera habilidades manuais, equilíbrio, [...]” (SILVA et al., 2017, p. 10).

O trabalho 6 apresenta o conceito de que a criança se desenvolve a partir da motricidade, cita que “A atividade motora é de suma importância no desenvolvimento global da criança. Através da exploração motriz, ela desenvolve a consciência de si mesma e do mundo exterior. As habilidades motrizes são auxiliares na conquista da sua independência” (ROSA NETO *apud* OLIVEIRA *et al.*, 2017, p. 8).

No trabalho 7, os autores afirmam que “o ser humano se desenvolve a partir dos estímulos que recebe desde seu nascimento” (GUIMARÃES *et al.*, 2017, p. 9).

Existe uma importância em reconhecer os diferentes aspectos do ser humano nos processo de desenvolvimento, porém esses três trabalhos não trazem um maior esclarecimento teórico de como seria esse desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo.

Os trabalhos 2 e 4 não apresentam uma discussão sobre aprendizagem e desenvolvimento de forma clara. Porém, analisando o trabalho 2, onde cita que faz parte do papel do professor “fazer com que a criança supere a tendência de agir de forma ‘solitária’ e aprenda a se relacionar interativamente com seus pares” (SILVA *apud* FORTUNA; SILVA, 2017, p. 12), se aproxima de uma concepção advinda do documento da prefeitura de Goiânia para a educação infantil. Onde o desenvolvimento da criança se reduz à interação.

Como apresentamos no item 2, do capítulo 1, a compreensão da teoria da periodização do desenvolvimento se faz importante para o trato pedagógico na Educação Infantil, pois a forma como a criança de 1 e de 3 anos aprende, tem diferença fundamental no processo de aprendizagem.

Cada momento da existência do ser humano, há uma relação com a realidade, assim, como afirma Leontiev (*apud* Pasqualini, 2013), cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado por determinadas formas de relação com o mundo. A essa relação específica entre sujeito e o mundo, dá-se o nome atividade. Em cada estágio do desenvolvimento humano, uma atividade mostra-se mais dominante.

Segundo a autora, o primeiro estágio do desenvolvimento, etapa entre o nascimento e o primeiro ano de vida, é a **comunicação emocional** do bebê com o adulto, onde a atividade predominante está relacionada ao grupo de ações com pessoas. O segundo estágio, surge na primeira infância, entre 2 e 3 anos de idade, é caracterizado pela atividade **objetual manipulatória**, tendo suas ações principais voltadas aos objetos. O estágio do **jogo simbólico**, ou jogo de papéis, tem como foco o “fazer o que o adulto faz”, não sendo mais suficiente, para a criança, a apropriação dos procedimentos sociais de ação com o objeto, apenas.

Nenhum dos trabalhos apresentou uma compreensão de aprendizagem e desenvolvimento pela luz da teoria da periodização.

### 3.2.3 Educação Física na Educação Infantil

Como pode-se observar no quadro 1, sobre a escolha da abordagem metodológica para o ensino da Educação Física na Educação Infantil, identificamos que cinco trabalhos, sendo eles 2, 3, 4, 8 e 9, optaram pela abordagem Crítico-Superadora, proposta pelo Coletivo de Autores.

Esses dados corroboram com o diálogo de Martins (2019), sobre as propostas metodológicas da Educação Física, que apresentamos no capítulo anterior, onde afirma que a abordagem metodológica Crítico-Superadora recebe destaque no meio acadêmico por provocar significativas rupturas quanto ao entendimento sobre a Educação Física escolar.

Ao tratar sobre os objetivos da Educação Física na Educação Infantil, percebemos que esses cinco trabalhos utilizam o conceito de ensino dos temas relacionados à **Cultura Corporal**.

O trabalho 2 cita que

A educação física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de **cultura corporal**. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais... O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem (COLETIVO DE AUTORES *apud* FORTUNA; SILVA, 2017, p. 11, grifo nosso).

O trabalho 3 justifica a escolha da abordagem por entender que a metodologia Crítico-Superadora é “a melhor abordagem para o ensino dos conteúdos da Cultura Corporal no ambiente de uma instituição pública” (BIASI *et al.*, 2017, p. 8).

Neste mesmo sentido, o trabalho 4 apresenta que “entende como objeto da Educação Física temas inerentes à cultura corporal” (ARANTES *et al.*, 2017, p. 10), e afirma que “os temas da cultura corporal tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade” (COLETIVO DE AUTORES *apud* ARANTES *et al.*, 2017, 10).

O trabalho 8 entende a Educação Física como

uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, capacitando-o para usufruir os jogos, os esportes, as danças, as lutas e as ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da qualidade de vida (PAIS *et al.*, 2017, p. 13).

O trabalho 9 apresenta a Educação Física como “uma prática pedagógica que na escola tematiza práticas corporais como o jogo, o esporte, a dança, a ginástica [...], configurando estes saberes uma área que o livro denomina de cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES *apud* LOPES *et al.*, 2017, p. 10).

Percebemos, assim como já discutido anteriormente, que se tratando de uma visão crítico-superadora da educação física, o seu objetivo será o ensino, na escola, dos elementos da cultura corporal. Por sua vez, o ensino destes conteúdos deverá ser realizado pelo professor de Educação Física, uma vez que este possui formação necessária para tal. Ao professor, cabe o papel de sistematização, organização e transformação dos conteúdos em saberes escolares, destinados a cada turma, a partir das características individuais e das atividade-guias de cada etapa do desenvolvimento humano.

Seguindo uma outra perspectiva, três trabalhos, sendo eles 5, 6 e 7 discorrem a partir da abordagem Psicomotricidade, não tratando especificamente de uma definição ou objetivo da Educação Física.

A definição encontrada no trabalho 5 citando que “a Psicomotricidade se dá a partir de comportamentos motores, nos quais a criança vai desenvolver cada elemento ligado a corpo e mente, realizando atividades, jogos ou brincadeiras” (SILVA *et al.*, 2017, p. 10).

O trabalho 6 cita a escolha da Psicomotricidade “com a intenção de trabalhar o desenvolvimento cognitivo e motor. [...] tendo como principal objetivo trabalhar a noção de corpo e espaço da criança” (OLIVEIRA *et al.*, 2017, p. 10).

O trabalho 7 também apresenta conceito da própria abordagem “cujo objetivo essencial é auxiliar na superação de limites de aprendizagem em seu ambiente social. É por meio do

movimento humano, em seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais” (ANDRADE *apud* GUIMARÃES *et al.*, 2017, p. 9).

O trabalho 1 optou pela abordagem Construtivista, de João Batista Freire, afirmando que “no CMEI, a abordagem construtivista faz com que a criança conquiste autonomia e liberdade corporal através da movimentação do corpo” (ALMEIDA, 2017, p. 13). E cita que “o professor de Educação Física deve trabalhar toda a mobilidade da criança” (idem, p. 14).

De acordo com o que defendemos ainda no capítulo 1, a respeito de que, a escola, e assim o professor, deve promover a interação da criança com a cultura construída pela humanidade ao longo do tempo, na Educação Física a abordagem metodológica crítico-superadora é a que mais se aproxima do nosso posicionamento quanto ao papel da Educação Física na Educação Infantil. Oportunizar às crianças de zero a três anos, pertencentes à classe trabalhadora - tendo em vista que estão inseridas na educação pública - a apropriação dos diversos elementos da cultura corporal.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esta pesquisa, buscávamos responder a pergunta problema: Quais as contribuições os trabalhos de Estágio Supervisionado I apresentam para a atuação do professor de educação física na Educação Infantil, com crianças de zero a três anos?

Para isso, utilizamos o método Materialismo Histórico-Dialético, e como procedimento metodológico a pesquisa documental.

Buscando compreender como a Educação Física pode atuar na Educação Infantil, pretendíamos contribuir, social e cientificamente, com a produção coletiva do conhecimento no avanço das discussões sobre a relação da Educação Física na Educação Infantil.

Dessa forma, contextualizamos de forma pontual como se deu a consolidação da Educação Infantil no nosso país. Sua composição estrutural e pedagógica, e a transição de sistema assistencialista à sistema educacional.

Apoiados na teoria Histórico-Cultural, apresentamos uma síntese sobre como ocorre o desenvolvimento humano na primeira infância, buscando fazer as relações entre os processos de aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pensando na possibilidade de construir as sistematizações dos conteúdos da Educação Física baseadas na teoria da psicologia histórico-cultural.

Ao apresentar o processo histórico da relação da Educação Física com a Educação Infantil, procuramos apontar as contribuições dessa área do conhecimento para esta etapa da educação básica.

Percebemos que a relação da Educação Física com a Educação Infantil, especificamente com as crianças pequenas, nas instituições que atendem a faixa etária de zero a três anos, no município de Goiânia, ainda não é consolidada, pois não existe a presença do professor de Educação Física nos CMEIs.

Porém, a UEG/ESEFFEGO utiliza esses espaços como campo de intervenção da disciplina de Estágio Supervisionado I. Em razão disso, analisamos os trabalhos finais de estágio para identificar em que medida estão contribuindo para atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil, com as crianças de zero a três anos.

Como dito na introdução deste trabalho, o interesse em pesquisar nessa área específica surgiu a partir da minha própria experiência no Estágio I. Em que, antes de partir para as experiências práticas, foi preciso pesquisar, ler inúmeros autores e teorias, planejar aulas, e durante isso desenvolver as etapas para a construção do trabalho final.

Durante as análises, ponderamos o fato de nenhum dos trabalhos apresentarem a discussão sobre aprendizagem e desenvolvimento a luz da teoria da periodização pois, como apresentamos no capítulo 1, ela se trata de uma importante orientadora no processo de entender o *como trabalhar* em cada diferente etapa do desenvolvimento infantil.

Para além disso, a formação inicial em Educação Física para atuação na Educação Infantil, através do Estágio Supervisionado I, acaba não oferecendo as condições necessárias para a atuação do professor que esse nível de ensino exige.

Gostaríamos de deixar claro que não estamos aqui atribuindo culpa aos estagiários ou aos professores orientadores. Muito pelo contrário, temos conhecimento de que a disciplina de Estágio Supervisionado I possui seus limites, como a carga horária, que é insuficiente para contemplar toda a complexidade da Educação Infantil.

As condições na formação inicial preconizam ainda mais essa atuação. No curso de licenciatura em Educação Física, da ESEFFEGO/UEG, a discussão sobre infância e Educação Infantil acontece somente no Estágio I. A maioria das demais disciplinas ao longo do curso não dialogam com essa temática tão importante da atuação docente da Educação Física.

Portanto, compreendemos a importância de fortalecer as condições para a apropriação de fundamentações teóricas na formação dos futuros professores, oferecendo bases de compreensão para a atuação na Educação Infantil.

A partir da análise dos trabalhos selecionados, consideramos que o resultado não foi o esperado quando elegemos como objeto de análise. Percebemos que os trabalhos poderiam contribuir mais nessa busca de como a Educação Física pode trabalhar com as crianças de zero a três anos.

Devido às limitações desta pesquisa, não foi possível registrar e analisar as atividades propostas sistematizadas durante o Estágio I. E nessas atividades encontram-se importantes elementos da prática pedagógica, onde consideramos que é preciso dar continuidade nas análises para atingirmos nosso objetivo e demonstrar as contribuições dessas produções para o trabalho da Educação Física na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

- ARANTES, Milna Martins. **Educação Física na educação infantil: concepções e prática de professores**. Campinas: [s.n.], 2003.
- ARCE, Alessandra. Pedagogia da Infância ou fetichismo da infância? *In*: DUARTE, Newton (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004;
- BANDEIRA, Lílían B.; ARANTES, Victor Hugo de P.; SOUZA, Eliane Silvério. **ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: reflexões sobre a prática pedagógica na educação infantil**. *In*: RODRIGUES, Anegleyce Teodoro; CAUPER, Dayse Alisson Camara; ANDRADE, Leonardo Carlos de; MARTINS, Poliana Carvalho (org.). **O Ensino da Educação Física na Educação Infantil: reflexões teóricas e relatos de experiência com a Cultura Corporal na primeira etapa da Educação Básica**. Curitiba: CRV, 2019, p. 25-36.
- BARBOSA, Ivone G.; SILVEIRA, Telma A. T. M.; SOARES, Macos A. **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia**. *Revista Retratos da Escola*. Brasília. V. 13, n. 25, p. 77-90. Jan/mai. 2019.
- CARDOSO, Gabriel Garcia Borges; SOBRAL, Giselle Rodrigues; SANTOS, Lucas Batista Ricardo de Souza; LINHARES, Renata. Esportes de raquete: uma possibilidade de intervenção para as aulas de Educação Física na Educação Infantil. **Praxia - Revista on-line de Educação Física da UEG**, v. 2, p. e2020011, 11 dez. 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/praxia/article/view/11051>.
- CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. **Primeira Infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano**. *In*: MARTINS *et al*. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice – Campinas, São Paulo**. Autores Associados, 2016.
- CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle Modé. **O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação direta com o adulto**. *In*: MARTINS *et al*. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice – Campinas, São Paulo**. Autores Associados, 2016.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- COSTA, J.; FILHO, A.; FRANÇA, J.; ANDRADE, A.; CUSTÓDIO, M.; CARDOSO, L. **INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL. XVIII CONBRACE e V CONICE**, Brasil, jun. 2013.
- DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física Escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 2011. Versão ePUB.
- GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução - CME nº 120, de 07 de agosto de 2016**. Diário Oficial do Município. Goiânia, 2016.

GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução - CME nº 88, de 20 de agosto de 2003**. Goiânia, 2003.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. **Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização**. Revista de investigaciones UNAD, v. 14, n. 1, p. 55-73, 2015. Disponível em: . Acesso em 13 Set. 2020.

MAGALHÃES, Giselle Modé; MARTINS, Lígia Márcia. **A análise histórico-cultural da atividade infantil: teoria, pesquisa e implicações pedagógicas para o primeiro ano de vida**. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Considerações sobre desenvolvimento infantil**. In:\_\_\_ *A prática pedagógica histórico-crítica: na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, P. C. **A organização da educação física na educação infantil no DEI/CEPAE/UFG**. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

MARTINS, Rodrigo L. D. R.; TOSTES, Luiza F.; MELLO, André da S. **Educação Infantil E Formação Docente: Análise Das Ementas E Bibliografias De Disciplinas Dos Cursos De Educação Física**. Movimento Revista de Educação Física da UFRGS. Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 705-720, jul./set. de 2018.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; DRAGO, Rogério. *Concepção de infância e educação infantil: um universo a conhecer*. In: KRAMER, Sonia (org.). **Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 6 ed. Cortez. São Paulo, 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Periodização do Desenvolvimento Psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas**. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Ano I, Número I, Jul. 2009.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia polêmicas do nosso tempo**. Ed. Autores Associados. Campinas, 2006.

SAYÃO, Deborah Thomé. **A hora de... a educação física na pré-escola**. In: X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997a. Goiânia, Anais... Goiânia: CBCE, 1997a, v. 1. p. 261-268.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Educação Física na pré-escola: principais influências teóricas**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997b, Goiânia. Anais... Goiânia: CBCE, 1997b. p. 594-601.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Infância, Prática de Ensino de Educação Física e Educação Infantil**. in: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T., e PINTO, F. M. (Org.): Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2002.

SILVEIRA, Juliano. **Reflexões sobre a presença da Educação Física na primeira etapa da educação básica**. Revista Motrivivência – UFSC, v. 27, nº 45, p. 13-27, setembro, 2015.

SOARES, Carmem Lúcia. Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996.

STEMMER, Márcia R.. **Educação Infantil gênese e perspectivas**. Ing: Educação Infantil versus Educação Escolar. Mara R. Jacomeli. Campinas, 2012.

TANI, Go *et al.* **Educação Física Escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

TEIXEIRA, David Romão; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Os objetos de ensino e a seleção dos conteúdos escolares: reflexões a partir dos estudos sobre a educação física. In.: GALVÃO, Ana Carolina *et al.* (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia: volume 1**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

TRIVINOS, Augusto N. S., **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.