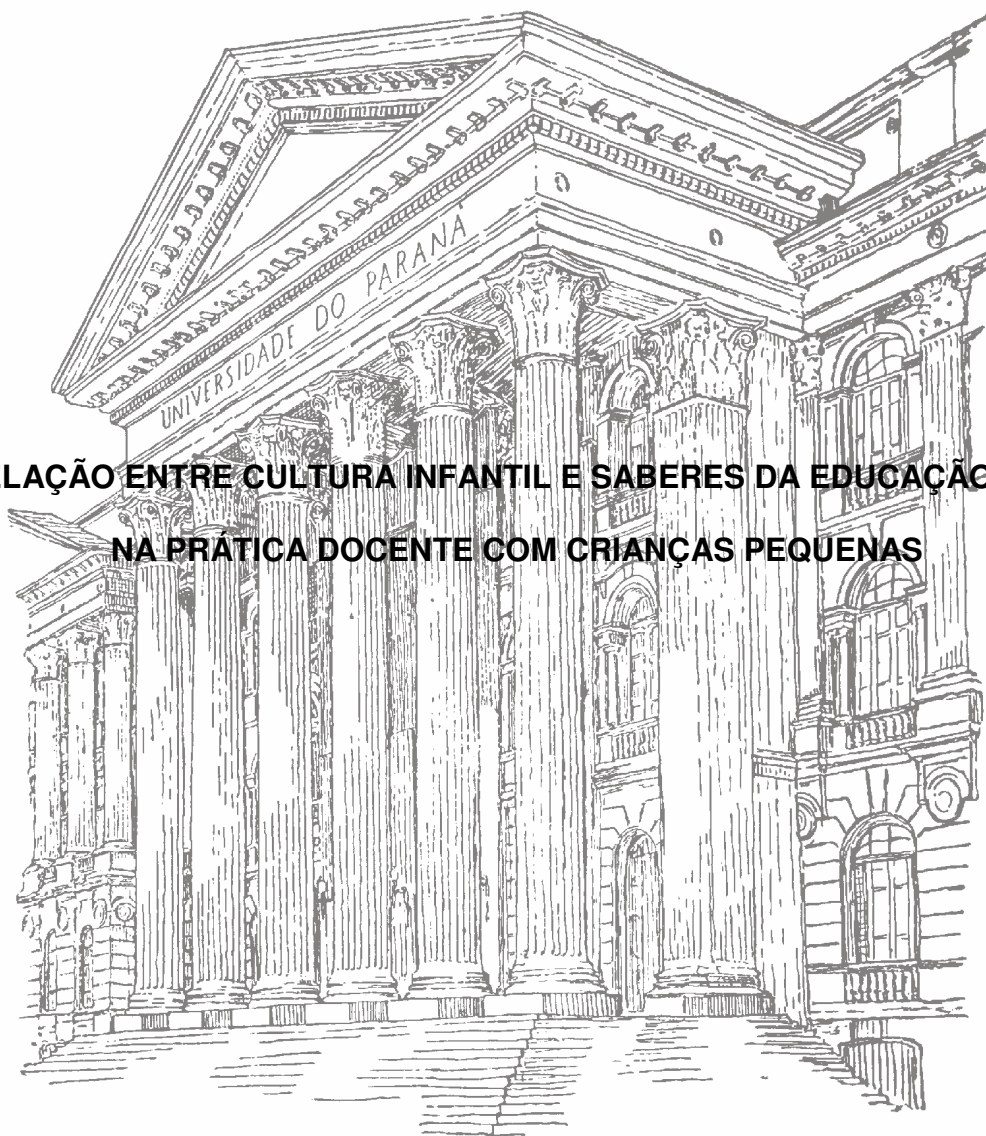


**MARCOS RAFAEL TONIETTO**

**A RELAÇÃO ENTRE CULTURA INFANTIL E SABERES DA EDUCAÇÃO FÍSICA  
NA PRÁTICA DOCENTE COM CRIANÇAS PEQUENAS**



**CURITIBA**

**2009**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A RELAÇÃO ENTRE CULTURA INFANTIL E SABERES DA EDUCAÇÃO**  
**FÍSICA NA PRÁTICA DOCENTE COM CRIANÇAS PEQUENAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, na Linha Cultura, Escola e Ensino como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

Orientadora: Dra. Marynelma Camargo Garanhani.

**CURITIBA**

**2009**

**MARCOS RAFAEL TONIETTO**

**A RELAÇÃO ENTRE CULTURA INFANTIL E SABERES DA EDUCAÇÃO  
FÍSICA NA PRÁTICA DOCENTE COM CRIANÇAS PEQUENAS**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

---

---

Dedico este trabalho, à minha mãe, Eliane, que me ensinou a correr atrás dos meus sonhos.

Minha família linda e a todos que estiveram sempre prontos a me apoiar e a entender a falta de tempo, em todos os momentos da minha vida.

Agradeço a Deus pela proteção e pelas  
oportunidades postas a mim.

À minha família por entenderem a falta de tempo.

À professora Marynelma pela atenção  
e paciência na construção deste trabalho.

Aos amigos pela atenção, carinho e amor  
dedicado em todos os momentos.

À “Di” pela nova chance posta.

Em especial aos meus alunos que são a principal fonte de  
muitas de minhas angústias teóricas, metodológicas,  
pedagógicas, didáticas, psicológicas ...  
Vocês iluminam minha caminhada!

*“Eu queria uma (instituição) onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância, apressando-se, em fatos e pensamentos, rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de sua idade”.*

(SNYDERS, 1993, p.29)



## SUMÁRIO

<b>LISTA DE QUADROS .....</b>	<b>viii</b>
<b>LISTA DE ANEXOS .....</b>	<b>ix</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>x</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>xi</b>
<b>CAPÍTULO 1 – Introdução .....</b>	<b>12</b>
1.1. Apresentação do estudo .....	12
1.2. Descrição do problema e justificativa .....	13
1.3. Objetivo do estudo e sua delimitação .....	18
<b>CAPÍTULO 2 – Revisão de Estudos .....</b>	<b>20</b>
2.1. Cultura e desenvolvimento infantil: uma relação necessária... ..	20
2.2. Cultura Infantil .....	24
2.2.1. Cultura Infantil: <i>elementos</i> de uma universalidade .....	27
2.2.2. Cultura infantil: a possibilidade de suas representações .....	30
2.3. Cultura Infantil e Educação Física: uma relação possível na escola .....	34
2.3.1. A Cultura Infantil na escola .....	34
2.3.2. A Educação Física na Educação Infantil .....	39
<b>CAPÍTULO 3 – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA .....</b>	<b>44</b>
3.1. Contextualização da pesquisa .....	44
3.2. Caracterização dos Sujeitos .....	44
3.3. A entrevista e a análise dos dados .....	49

<b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>51</b>
4.1. Fontes de Saberes .....	51
4.2. Os Saberes .....	56
4.3. As Relações .....	61
4.3.1. A reiteração .....	61
4.3.2. Fantasia do Real .....	63
4.3.3. Lúdico .....	64
4.3.4. Interatividade .....	66
<b>CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>68</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>73</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>79</b>

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – A Cultura e os sistemas de significação. .....	22
QUADRO 2: Características e especificidades de elementos da Cultura Infantil. .....	42
QUADRO 3 – Apresentação profissional das professoras. .....	48
QUADRO 4 – Organização das fontes de saberes dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Curitiba/PR. ....	55

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - Identificação dos Sujeitos. ....	80
ANEXO 2 - Carta de Apresentação. ....	81
ANEXO 3 – Autorização. ....	82
ANEXO 4 – Consentimento. ....	83

## RESUMO

O presente estudo teve por objetivo compreender como os saberes de professores de Educação Física se relacionam com a cultura Infantil. Os participantes da pesquisa foram professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que trabalham com crianças de 4 a 6 anos nas escolas de Ensino Fundamental. Na seleção de pressupostos teóricos buscou-se estudos que entendessem a criança como um sujeito que coparticipa na cultura, entre eles Dahlberg, Moss e Pence (2003), Faria (1999 e 2005), Fernandes (2003 e 2005), Pino (2005), Sarmento (1997 e 2000) e Charlot (2000). Os dados foram coletados por meio de entrevistas com sete professores que apresentam práticas pedagógicas bem sucedidas e foram organizados dentro de três eixos de análise: de onde provêm os saberes dos professores, quais as manifestações da Cultura Infantil estão presentes nas aulas de Educação Física e como estes professores compreendem as manifestações culturais presentes na movimentação das crianças pequenas. Na pesquisa foi possível concluir que, quando os professores procuram formas de ampliar seus conhecimentos sobre as crianças, passam a dar abertura as suas formas de expressão. Portanto, os jogos e brincadeiras foram formas de expressão das crianças, aceitas e utilizadas pelos professores. Sendo assim, os elementos da Cultura Infantil – jogos e brincadeiras – são utilizados pelos professores para desenvolver metodologicamente os saberes da Educação Física. Assim, a utilização metodológica destes elementos pode ser indício de que os saberes da Educação Física se relacionam com a Cultura Infantil, mas eles devem se estruturar através dos eixos propostos por Sarmento (2004): a reiteração, o lúdico, a fantasia do real e a interatividade. Conclui-se então que é no processo de assimilação da cultura pela criança que se enraízam os elementos da Cultura Infantil.

Palavras Chaves: Criança, Cultura Infantil, Saberes da Educação Física.

## ABSTRACT

The present study had for objective to understand how the knowledges of teachers of Physical Education *have a relation with the children's culture*. The participants of the research were teachers of Physical education of the Municipal Net of Teaching of Curitiba, that work with children from 4 to 6 years in the schools of Fundamental Teaching. In the selection of theoretical presuppositions, sought studies that understand the child as a person who co-participates in the culture, between them is highlighted in research studies of Dahlberg, Moss, e Pence(2003), Faria (1999 and 2005), Fernandes (2003 and 2005), Pino (2005), Sarmiento (1997 and 2000) and Charlot (2000). The data were collected through interviews with seven teachers that present practices pedagogic good happened and they were organized inside of three axes of it analyzes: from where the knowledge of teachers come, which the manifestations of culture are in Child class of Physical Education and how these teachers understand the cultural demonstrations, in the movement of small children. In the research it was possible to conclude that, when the teachers have looking for forms of enlarging their knowledge on the children, they start to give opening their expression forms. In this way, the games and fun were forms of the children's expression, that everybody accept and are used by the teachers. Being like this, the elements of the Infantile Culture – games and fun – they are used by the teachers to develop metodologicamente know them of the Physical Education. Like this, the methodological use of these elements can be indication that you know them about the Physical Education link with the Infantile Culture, but they owe if it structures through the axes proposed by Sarmiento (2004): the reiteration, the lúdico, the fantasy of the real and the interativity. We can concluded that is in the process of assimilation of the culture for the child that the elements of the Infantile Culture can be characterize.

Key Words: Child; Infantile Culture; Knowledle of Physical Education.

## CAPÍTULO 1 – Introdução

### 1.1. Apresentação do estudo

Minha trajetória como docente iniciou muito cedo. Há aproximadamente nove anos atuo como professor de judô em escolas de Educação Infantil. A conclusão do curso de graduação (licenciatura em Educação Física) oportunizou-me vivenciar práticas pedagógicas em escolas de Educação Infantil na Cidade de Curitiba. Aliada a estas experiências surgiu o desejo de pesquisar e sistematizar práticas de movimento na educação das crianças pequenas. Outro fator que contribuiu com o desejo de pesquisar sobre este tema foi ter participado do projeto de pesquisa: **Educação Infantil: saber escolar, currículo e didática**<sup>1</sup>. Neste projeto surgiu a necessidade de discutir a relação que deve haver entre as teorias educacionais e a prática pedagógica nas Escolas de Educação Infantil. Mostrou também a importância de uma Educação que respeite a criança como **coconstrutora**<sup>2</sup> de conhecimentos, **identidade e cultura**<sup>3</sup>.

Na sequência houve a preocupação em realizar uma pesquisa monográfica sobre a **Sociabilização dos saberes específicos da Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental**<sup>4</sup>, para a conclusão da Licenciatura em Educação Física. Essas pesquisas me mobilizaram a aprofundar meus estudos no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná.

Minha trajetória como professor na Educação Infantil sempre procurou respeitar as crianças em suas especificidades. Nas aulas de Educação Física, sempre percebi que as crianças procuram se comunicar com as outras

---

<sup>1</sup> Projeto da Licenciatura em Educação Física do Programa PROLICEN – UFPR/PROGRAD, no qual participei como bolsista em 2004 e 2005.

<sup>2</sup> Este trabalho segue o novo acordo ortográfico, sancionado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no dia 29 de setembro de 2008, em cerimônia na Academia Brasileira de Letras.

<sup>3</sup> Para Moss (2000), a infância é não apenas uma construção social, mas é simultaneamente co-construída pelas próprias crianças nos seus contextos sociais e culturais. Com base nestas considerações o diálogo deixa de ser sobre as crianças e passa a ser com as crianças.

<sup>4</sup> TONIETTO, Marcos Rafael. **A Socialização dos Saberes Específicos da Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Monografia de Graduação em Educação Física. Curitiba: UFPR, 2005.

utilizando alguns elementos que caracterizam a Cultura Infantil<sup>5</sup>. Mas, que elementos poderiam se caracterizar como específicos da Cultura Infantil? Dessa forma minha **pesquisa de Especialização em Educação Física Escolar**<sup>6</sup>, na UFPR, procurou encontrar indícios da existência de elementos específicos da Cultura Infantil, em alguns estudos que vêm compreendendo a criança como um sujeito que tem papel ativo na interação social com a cultura dos adultos. Entre eles ressalto Fernandes (2003, 2004), Sarmiento (1997, 2004), Faria; Demartini e Prado (2005), Dahlberg, Moss e Pence (2003), PINO (2005).

Agora, a intenção é ir além, ou seja, aprofundar os estudos por meio desta pesquisa que trata da **relação de saberes de professores de Educação Física com a cultura Infantil**.

## 1.2. Descrição do problema e justificativa

A preocupação com a criança enquanto sujeito em nossa sociedade é recente se comparada a história do ser humano. Segundo Ariès (1981, p.18), *“até o fim do século XIII não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido”*. Para o autor, a **infância** era um período de transição logo ultrapassado e cuja lembrança também era esquecida. Essa forma de pensar a infância se mostra em algumas das concepções atuais de Educação Infantil que consideram a criança como um adulto em miniatura sem dar atenção à suas particularidades e especificidades (ARIÈS, 1981).

A recente aceitação da presença da criança, como sujeito que participa das relações sociais, faz com que

---

<sup>5</sup> A utilização do termo Cultura Infantil com iniciais maiúsculas se deve ao fato desta pesquisa considerar a Cultura Infantil como uma área de conhecimento específica que trata das relações das crianças com o mundo. Para além do entendimento de que as crianças possuem significações diferentes dos adultos, concordamos com Sarmiento (2004) de que essas significações caracterizam e se estruturam na Cultura Infantil. Para Sarmiento, as culturas da Infância, *“constituem-se nas interações de pares entre crianças e adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos. As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas”* (SARMENTO, 2004, p.21).

<sup>6</sup> TONIETTO, Marcos Rafael. **Elementos da Cultura Infantil**: a procura de pressupostos teóricos. Monografia de Especialização em Educação Física Escolar. Curitiba: UFPR, 2008.



os conhecimentos acumulados sobre a infância são, ainda hoje, bastante limitados e pouco sistemáticos, não fornecendo, assim uma visão global e articulada dela, mas apenas visões parciais em razão da prioridade dada pelas pesquisas e as teorias a alguns dos seus aspectos desvinculados de outro ou até em detrimento deles. (PINO, 2005, p.27).

Os vários estudos sobre a **criança pequena**<sup>7</sup> se referem aos aspectos biológicos, psicológicos, sociais e também culturais, mas esses fatores se apresentam isolados em suas especificidades, sem considerar a criança como um ser único e integral. Já na perspectiva **histórico-cultural**<sup>8</sup> as pesquisas sobre o desenvolvimento da criança defendem que os seres humanos devem ser analisados a partir de uma visão ampla e integrada, na qual, *“os fatores biológicos, psicológicos sociológicos e culturais passam a ser tratados como variáveis dentro dos sistemas unitários de análise”* (Geertz in DAOLIO, 2004, p. 67).

Apesar desta recente aceitação da criança pequena enquanto sujeito em nossa sociedade e, em contrapartida, o contexto de pesquisas que consideram apenas alguns fatores em detrimento de outros, Vygotsky<sup>9</sup> inova em seus estudos sobre o desenvolvimento da criança (1994 e 1997), afirmando que a natureza do desenvolvimento humano é cultural<sup>10</sup>. Ele estabelece a **lei da genética geral do desenvolvimento cultural** que surge a partir da colisão entre a **ordem da natureza** – formas primitivas de conduta (funções psicológicas primitivas, naturais) – e a **ordem da cultura** – formas culturais

---

<sup>7</sup> Esta pesquisa utiliza o termo **criança pequena** para identificar as crianças que estão matriculadas na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental, ou seja, crianças de 4 a 6 anos de idade. Com base nos estudos de Plaisance (2004) que diz que *“a sociologia da pequena infância pode então ser definida como uma sociologia da socialização da criança pequena”* (PLAISANCE, 2004, p. 224).

<sup>8</sup> A perspectiva histórico-cultural está baseada nos estudos de Vygotsky (1991 e 1994). Vygotsky nos diz que para história, o desenvolvimento humano é a passagem do plano da natureza (ordem natural), para o plano da cultura (ordem simbólica). Assim no desenvolvimento humano ocorre a transformação das funções naturais pelas funções culturais, mas sem reduzir uma a outra.

<sup>9</sup> Lev S. Vygotsky (1896-1934), professor e pesquisador, nasceu e viveu na Rússia. Dedicou-se nos campos da pedagogia e psicologia. Construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada histórico-social (OLIVEIRA, 1997).

<sup>10</sup> Para Geertz (1973), há um impacto entre o conceito de Cultura e o conceito de homem. A dimensão simbólica dos fatos faz com que todo ato criado no interior da cultura dependa de interpretação e significação por parte dos seres humanos.

maduras – que imersa em um contexto social, dá origem às funções psicológicas superiores<sup>11</sup>. Segundo Pino (2005, p.88), o conceito de desenvolvimento cultural fica colocado em termos de conversão (semiótica) do biológico em cultural.

Para explicar o que é cultura, Pino (2005, p. 86) cita Geertz, explicitando que “*cultura é um conjunto de mecanismos simbólicos para o controle do comportamento*” ou “*sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas*”.

Para que haja o desenvolvimento da cultura é preciso que os indivíduos a criem, a interpretem, a transformem, a partir de suas relações sociais com significações. Essas relações ocorrem em diferentes contextos sociais, onde as ações assumem diferentes significados. Portanto, o desenvolvimento da criança ocorre numa determinada cultura, pois é na cultura que se concretiza cada indivíduo da espécie humana.

Segundo Pino (2005) existe uma transposição de experiências do coletivo para o indivíduo – das funções sociais em funções pessoais – por meio de um mediador ou **conversor**. Para melhor entender a história pessoal de cada indivíduo e da espécie humana, concordamos com este autor quando vê a humanização de cada indivíduo como **tarefa do coletivo** e os indivíduos a partir dessa humanização vão constituindo a espécie humana, como **tarefa coletiva**. É na interação com os outros que a cultura se concretiza em cada indivíduo e nesta mesma interação eles a produzem.

O mesmo acontece com as crianças, pois é na interação com os outros (adultos e outras crianças) que elas constroem os significados e os expressa das mais diferentes formas. Dessa forma, a criança participa de um contexto específico de interação com os outros e o que ela produz é expresso não apenas verbalmente, mas por meio de movimentos, ações e representações,

Prado (2002) ao citar Fernandes, esclarece que a cultura das crianças emerge do conjunto da dinâmica social que pode ser reconhecido nos espaços da brincadeira e está permeada pela cultura dos adultos.

---

<sup>11</sup> As funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais que dependem de processos de aprendizagem desenvolvidos pelo ser humano (OLIVEIRA, 1997).

A criança pequena tem como principais características a intensidade de suas atividades de movimento aliadas ao seu mundo lúdico, simbólico e fantasioso. Elas aprendem em movimento, isto é, o corpo não precisa estar estático para que o pensamento esteja em ação e conseqüentemente se desenvolvendo.

Na pequena infância a movimentação do corpo apresenta-se como um dos requisitos para aprendizagens.

Segundo Garanhani,

Na pequena infância o corpo em movimento constitui a matriz básica, em que se desenvolvem as significações do aprender, devido ao fato de que a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob forma de ação (GARANHANI, 2004, p. 22).

Com base nesses pressupostos considera-se que, uma proposta pedagógica para a Educação Infantil deve levar em consideração o movimento da criança, que poderá mobilizá-la para uma autonomia, a partir da construção de sua identidade e da ampliação de suas vivências sócio-culturais. (GARANHANI, 2008)

A criança tem que ser entendida como um **sujeito**, integrante e coconstrutora de cultura – a Cultura Infantil – e conseqüentemente os saberes educacionais devem assumir significado no seu mundo. Assim, a Educação Física, como disciplina escolar que trata dos saberes do movimento, deve ir ao encontro dessas considerações para que os saberes desenvolvidos nas aulas se concretizem no contexto da Cultura Infantil.

Mas, será que a Educação Física como meio de educação que pode integrar a ética, o social e o intelectual, como também, engloba o pensamento e as emoções ao físico, possibilita que o movimento seja utilizado como saber escolar na Educação Infantil? O movimento é uma forma de expressão que auxilia no desenvolvimento das crianças, ele favorece a construção do conhecimento nas mais diversas experiências possíveis. Silva (2005) chama atenção para a função educativa e social da Educação Física, quando o autor nos fala que:

Essa função educativa e social da disciplina [Educação Física] como área de conhecimento torna-se consistente na medida em que orienta uma ação pedagógica objetivada a ampliar a reflexão pedagógica da criança, contribuindo para que a organização do seu pensamento se constitua de forma cada vez mais complexa e desenvolvida (SILVA, 2005, p.128).

Com base nessas considerações e a partir da pouca produção e estudos sobre as **práticas pedagógicas**<sup>12</sup> da Educação Física na Educação Infantil, surge a necessidade de pesquisas acadêmicas que investiguem esses saberes docentes a fim de compor um repertório de conhecimentos que auxiliem na prática e formação destes professores. Para tanto, esta pesquisa propõe a seguinte questão:

- Como se relacionam os **saberes**<sup>13</sup> de professores de Educação Física com a Cultura Infantil?

A problematização acima é proposta a partir de uma pesquisa da epistemologia da prática profissional do professor. Segundo Tardif (2002), *“chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as tarefas”* (TARDIF, 2002, p.10).

Para o autor a epistemologia da prática profissional tem a finalidade de revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como eles os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes a suas atitudes de trabalho. Ela também visa compreender a natureza dos saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação a identidade profissional dos professores (TARDIF, 2002, p11).

Para auxiliar na investigação foram formuladas então as seguintes questões norteadoras:

---

<sup>12</sup> Ao abordar a prática pedagógica, no contexto da Educação Infantil, deve-se compreender que o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimentos, acontecem simultaneamente, pois se caminha no sentido de construir a autonomia, a cooperação e atuação crítica e criativa da criança (Kramer, 1992).

<sup>13</sup> A noção de saber tem um sentido amplo que, segundo Tardif (2002, p.10), *“engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes. Aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer, saber-ser”*.

- quais as fontes de saberes utilizados pelos professores de Educação Física para organizar suas práticas pedagógicas na Educação Infantil?

- quais são as manifestações da Cultura Infantil presentes na movimentação da criança nas aulas de Educação Física?

- como os professores de Educação Física compreendem as manifestações culturais presentes na movimentação da criança nas aulas de Educação Física?

### 1.3. Objetivo do estudo e sua delimitação

A partir da nova organização educacional brasileira, com a ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental para 9 anos, garantiu-se a frequência na escola, da criança de 6 anos. Assim a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no Brasil se organizam, atualmente, da seguinte maneira:

- Educação Infantil: creches – 0 a 3 anos
- pré-escola – 4 e 5 anos e 11 meses
- Ensino Fundamental: anos iniciais – 6 a 10 anos (1º ao 5º ano)
- anos finais – 11 a 14 anos (6º ao 9º ano).

Essa nova organização da educação escolar procura desenvolver o ensino de forma contínua e para isso é preciso que o debate sobre a educação que as crianças pequenas possuem tenha conexão com os níveis de ensino posteriores. A criança precisa ser pensada a partir de suas especificidades, mas também como integrante de um contexto cultural, pois ela é um sujeito imerso em um conjunto de relações e processos sociais.

A escola como instituição que auxilia no desenvolvimento das crianças deve proporcionar ao aluno uma interação com o ensino como um todo, é preciso que os níveis de ensino interajam de forma que se complementem.

Assim, na Educação Infantil, como em outros níveis de ensino, entende-se que a escola é uma instituição, “*estruturada por várias lógicas de ação: a socialização, a distribuição das competências, a educação*” (CHARLOT, 2000, p. 39), nas quais seus atores são considerados como sujeitos do processo. Desta forma, os saberes desenvolvidos na escola devem ser analisados a partir da experiência escolar, pois a “*experiência escolar é, indissociavelmente,*

*relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p.47).*

Para tanto, a Educação Física enquanto disciplina escolar que trata de saberes pedagogicamente organizados e desenvolvidos, na Educação Infantil deve considerar as relações de seus saberes com a cultura das crianças, no caso a Cultura Infantil. Portanto, esta pesquisa tem o objetivo de **compreender como os saberes de professores de Educação Física se relacionam com a cultura Infantil.**

Para isso realizou-se entrevistas com professores de Educação Física da Prefeitura Municipal de Curitiba, que trabalham com crianças de 4 a 6 anos. Os professores selecionados para o estudo possuem **práticas pedagógicas bem sucedidas**<sup>14</sup>, segundo a orientação da coordenação de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação. Este foi um dos critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa.

A escolha de professores com práticas bem sucedidas se apoia no entendimento de que estes possuem condições para realizar uma prática pedagógica que considere a criança como um sujeito ativo no contexto cultural; e suas relações com a cultura são mediadas por elementos específicos da Cultura Infantil.

Dessa forma, este estudo irá contribuir no sentido de encontrar eixos estruturadores e características da Cultura Infantil que têm relações com saberes da Educação Física. E para, além disso, esta pesquisa entende que é na relação com os outros que esta relação se torna possível, para tanto, neste momento os professores são o foco de análise. O que pode contribuir para o desenvolvimento de futuras práticas pedagógicas da Educação Física com crianças pequenas e em novas pesquisas desta área e/ou da educação no seu todo.

---

<sup>14</sup> Este termo se apoia nos estudos de André (1992) que nos orienta para a necessidade de pesquisar professores que apresentam situações concretas que orientam suas práticas e geralmente decorrem de experiências anteriores.

## CAPÍTULO 2 – Revisão de Literatura

### 2.1. Cultura e desenvolvimento infantil: uma relação necessária...

O nascimento biológico do bebê humano não lhe confere um grau de desenvolvimento suficiente para sobreviver sozinho. Ele não tem condições para se alimentar, se locomover ou se proteger e precisa ser amparado. Sabe-se que o ser humano logo após o seu nascimento biológico, precisa ser cuidado por um longo tempo, se compararmos ao tempo que os mamíferos levam para sobreviverem sozinhos.

Este tempo que o bebê humano vive na dependência dos outros favorece a transmissão do que foi anteriormente criado pelos homens. Por isso, tornar-se essencialmente humano é algo que ocorre na dependência e na relação de convívio social com outras pessoas, que lhe transmitem uma herança cultural (PINO, 2005). A herança cultural é o produto da história humana com suas ideias, crenças, valores, costumes, entre outros. Assim,

se ao nascer, o bebê humano é um ser desprovido dos meios simbólicos necessários para ingressar no mundo da cultura construído pelos homens e assim ter acesso à condição humana, parece razoável imaginar que ele só possa ingressar no mundo da cultura por intermédio da mediação do outro (PINO, 2005, p.54).

É na interação com os outros que a criança se desenvolve. Ao entrar em contato com os objetos culturais criados pela humanidade ela (re)constrói a sua história e a da humanidade.

Na busca de tentar entender o desenvolvimento da criança, Pino (2005) recorre a duas ideias centrais dos estudos de Vygotsky. A primeira de que, o ser humano é constituído por uma dupla série de funções, as **naturais** – regidas por mecanismos biológicos – e as **culturais** – regidas por leis históricas. Para ele, as duas se fundem em si num sistema complexo, em que de um lado as funções biológicas transformam-se sob a ação das culturais e, de outro, estas têm naquelas o suporte de que precisam para constituir-se, o que as torna, em parte, condicionadas pelo amadurecimento biológico daquelas (PINO, 2005, p.31).

A segunda ideia central é que a emergência em cada ser humano das funções culturais segue uma lei geral, denominada por Vygotsky de **lei genética geral do desenvolvimento cultural**.

Para Vygotsky:

No desenvolvimento cultural da criança cada função aparece em cena duas vezes, em dois planos, primeiro o social, depois o psicológico, primeiro entre pessoas como uma categoria interpsicológica, depois no interior da criança como uma categoria intrapsicológica (Vygotsky, apud PINO, 2005 p.31).

Primeiramente a criança entra em contato com a cultura pela relação com os outros, conhecendo determinado saber que lhe é apresentado. Uma vez que isso não é suficiente para que ocorra o aprendizado deste conhecimento, é preciso também que este conhecimento assuma significados para ela, ou seja, não basta conhecer, é preciso sistematizar o conhecimento. Dessa forma, segundo o autor, essa relação com o conhecimento ocorre nos dois planos, social e psicológico, que são interdependentes. Mas como ocorre essa interdependência?

Vygotsky citado por Pino (2005) relata que existem dois tipos de semióticas<sup>15</sup>, a sensório-motor e a simbólica, que conduzem uma independência de uma em relação à outra, uma vez que cada uma delas é comandada por princípios diferentes. Na medida em que as ações da criança vão recebendo a significação que o outro lhe dá, ela vai incorporando a cultura que a constitui como um ser cultural.

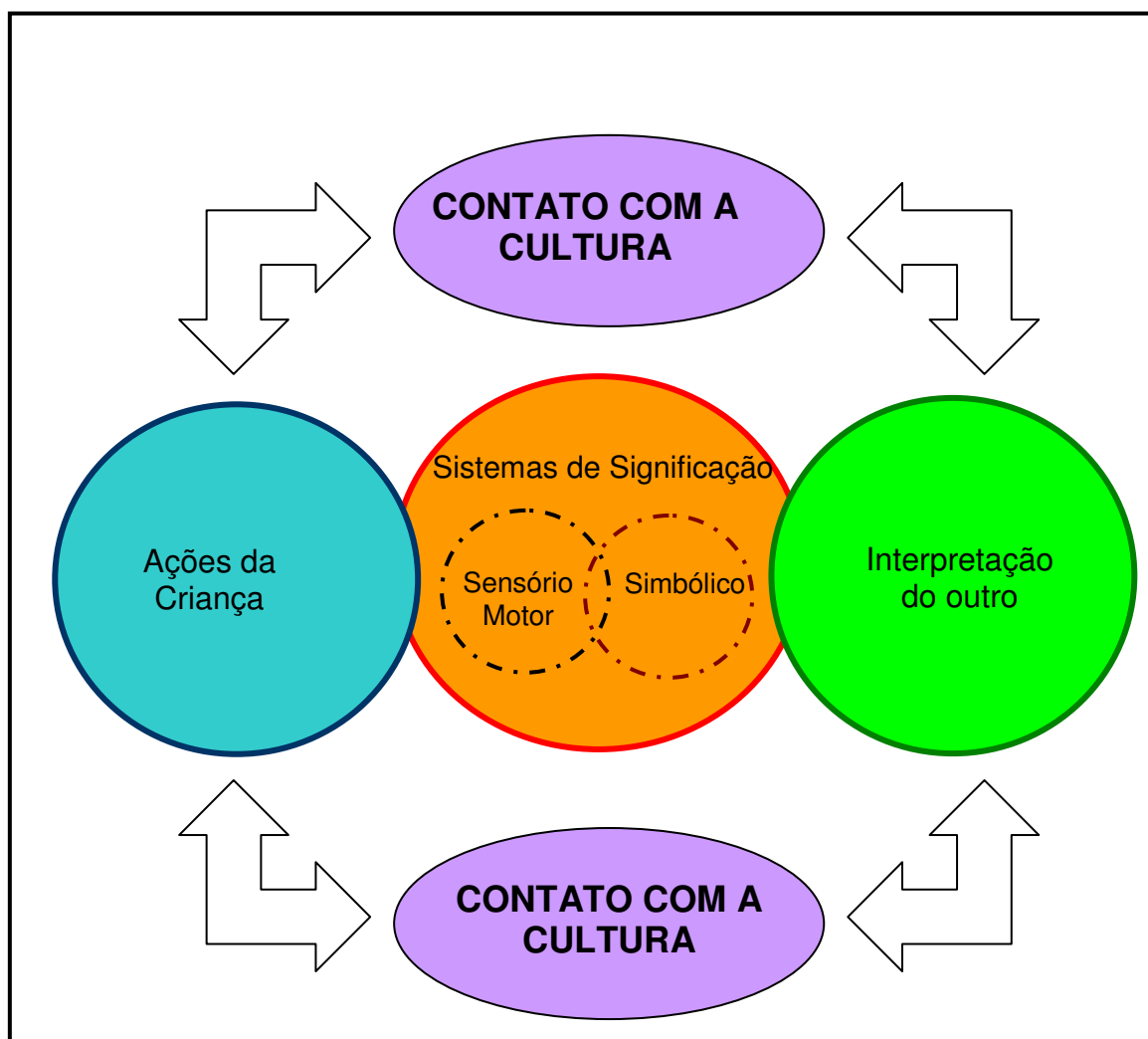
O esquema a seguir foi construído para procurar exemplificar a lógica de mediação semiótica.

---

<sup>15</sup> Mediação semiótica significa a intervenção de signos na relação do homem com o psiquismo dos outros homens. É definida por Vygotsky (1998) ao discutir as relações dos sujeitos com o conhecimento.



## QUADRO 1 – A Cultura e os sistemas de significação.



O quadro 1 – A Cultura e os sistemas de significação – apresenta um esquema para facilitar a compreensão de que é a interação das semióticas sensório-motor e simbólica que, torna possível o indivíduo **mobilizar**<sup>16</sup> suas ações, o que causa uma interpretação das ações pelo outro. A resposta do outro às ações do indivíduo possibilita a (re)**significação**<sup>17</sup> das ações e assim

<sup>16</sup> A mobilização transcende a idéia de movimento, para Cahrlot mobilizar é “pôr recursos em movimento” e “também enganjar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem **boas razões** para fazê-lo” (CHARLOT, 200, p.55). Segundo o autor a criança “mobiliza-se em uma atividade quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remete a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna” (CHARLOT, 200, p.55).

<sup>17</sup> A significação é algo que depende do outro para se concretizar, segundo Charlot (2000, p 56), “significar é sempre significar algo a respeito do mundo, para alguém ou com alguém. Tem significação o que tem sentido, que diz algo do mundo e se pode trocar com os outros”.

a interação com a cultura. Portanto, a criança vai adquirindo sua forma humana a partir da mediação do outro, na transposição de um plano para o outro (sensório-motor e simbólico), numa significação não dualista, mas sim semiótica. Neste processo, os espaços podem se confundir, e referendar a hipótese da existência de um **momento zero cultural** que se situa no interstício dos planos - biológico e cultural.

Pino (2005), defende que existe um **momento zero cultural**, no qual o ser humano pode emergir como um ser cultural, o que lhe afere a capacidade de estar plenamente interagindo com universo humano. Para o autor, inicialmente, o ser humano é governado pela **sensorialidade e pela motricidade**, o que segundo os estudiosos do desenvolvimento infantil [WALLON, 1941; PIAGET, 1971] vai acontecendo lentamente ao longo do primeiro ano de vida da criança. Mas, Pino (2005) nos lembra que estes se constituiriam a base das primeiras formas de comunicação da criança com o seu mundo social, pois

Entendendo que o ser humano é um ser cultural e que não é obra da própria natureza e sim do próprio homem, o qual é ao mesmo tempo, produtor e produto dela; então o desenvolvimento cultural não pode ser confundido com o nascimento biológico, pois este é condição da concretização daquele, mas não razão da sua existência (PINO, 2005, p.34).

O que somos não se dá apenas pela determinação da cultura, mas pela relação de interação, absorção e resistência da e com a cultura, que resulta na transformação de certos hábitos, fazendo com que nos tornemos não apenas produtos da cultura, mas também produtores. A criança também deve ser entendida como um ser humano (sujeito) produtor de cultura nas suas relações sociais com os adultos e com as outras crianças.

Na sociedade as crianças mantêm suas relações com os outros por meio de diferentes linguagens, seja através de gestos, palavras, expressões ou qualquer atividade do seu cotidiano. Assim, considera-se que haveriam elementos vivenciados pelas crianças em seu cotidiano que seriam da Cultura Infantil.

A identificação dos elementos específicos da Cultura Infantil é uma tarefa árdua, devido à dificuldade de referências e estudiosos que nos mostrem

pressupostos teóricos consistentes para as manifestações específicas das crianças pequenas. Mas, torna-se necessária a revisão de estudos que tratem deste tema para responder algumas questões desta pesquisa. Para tanto, buscou-se então aportes teóricos nos estudos sobre a Cultura Infantil, seus eixos estruturadores e seus elementos.

## 2.2. Cultura Infantil

Ao entender a criança como sujeito é preciso identificar qual é o papel dela na relação e construção de suas atitudes, seus valores, seus conceitos. Segundo Sarmiento (2004, p. 10),

As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com leveza da renovação e o sentido de que tudo é novo e possível. É por isso que o lugar da infância é um entre - lugar (Bhabha, 1998), o espaço intersticial entre dois modos – o que é considerado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – entre dois tempos – o passado e o futuro.

É importante ressaltar que a relação criada entre as crianças e os adultos é um processo com significados diferentes, para diferentes momentos históricos e contextos sociais. Por tanto, os símbolos criados têm uma origem e um significado. Isso pode direcionar para ideia de existência não de apenas uma Cultura Infantil, mas de culturas da infância.

As crianças estão imersas em uma pluralidade de contextos, juntas formam a categoria da infância. Para Martins Filho (2005, p.13), *“podemos inferir que a variedade de vivências e contextos socioculturais das crianças permite-nos falar não numa infância, mas em infâncias, que são múltiplas e plurais nas suas mais diversas formas de manifestações e produções culturais”*.

Seja qual for o contexto que vive a criança, ela é um sujeito que participa das decisões no âmbito da política, de ações para o marketing, no comércio, na agricultura e em vários outros aspectos de nossa sociedade. Na atualidade, as crianças vivenciam a indústria de produtos para infância, com programas de televisão, filmes, brinquedos, jogos, entre outros. Mas, cada grupo cria

estratégias e significados diferentes para o que é utilizado, o que faz possível identificar singularidades em determinados grupos sociais.

Para Sarmiento (2004, p.18),

As crianças de Braga, do Rio de Janeiro, de Dili ou de Los Angeles têm acesso (ainda desigual) aos mesmos produtos culturais que constroem a sociabilidade de forma distinta em cada uma dessas cidades e, sobretudo, no uso desses produtos, põem em ação características próprias inerentes à sua condição infantil.

Assim, as crianças sofrem grande influência das características da cultura adulta e do que os adultos produzem e criam para ela, mas suas especificidades e características mantêm a **identidade** da infância. Sarmiento (2004), em sua análise sobre a identidade da infância, considera a questão da criança não responder juridicamente por suas ações; que na sua existência não possuem rendimentos econômicos; são obrigadas a freqüentar uma instituição: a **escola**. Mas, ao considerar que a identidade da criança também é cultural, lhes incorpora a *“capacidade de as crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente a cultura dos adultos”* (SARMENTO, 2004, p.20). As crianças não podem mais ser entendidas como sujeitos que apenas se adaptam às regras, costumes e valores dos adultos. Ela é um sujeito ativo na relação de interação e incorporação da e com a cultura dos adultos. Mas é preciso entendê-la como um ser humano que pode aprender e se desenvolver de forma ativa no contexto da cultura que está inserida.

Reforçamos a idéia de Dahlberg, Moss e Pence (2003), de que a criança é coconstrutora do conhecimento, da cultura e de sua própria identidade, sendo um ser único, complexo e individual. A aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, junto com os adultos e igualmente com outras crianças.

A criança nas suas interações com os adultos e com outras crianças possuem formas de significações autônomas, que se repetem em momentos e conteúdos diferentes. Mas, a Cultura Infantil se concretiza a partir do momento que essas significações passam a se concretizar em campos simbólicos padronizados, ou seja, manifestações que se repetem e se padronizam como das crianças.

A criança vive no confronto entre o que ela é, com suas características e especificidades, e o que vivencia nas suas experiências sociais com os adultos. É um confronto mediado por elementos – elementos da Cultura Infantil – que auxiliam na transposição do que é passado pelos adultos e o que é assimilado pela criança.

Fernandes (2004), em seus estudos sobre folclore e mudanças sociais na cidade de São Paulo, remete-se aos **estudos folclóricos** que podem ser relacionados com os estudos da Cultura Infantil. O autor faz referência às manifestações folclóricas por representarem elementos mais persistentes e visíveis de certas formas de atuação social. Parte do pressuposto de que as manifestações folclóricas como um elemento do complexo cultural, preenche uma função social e contribui para integração e continuidade social (FERNANDES, 2004, p.13).

Dessa forma, é possível **vasculhar** indícios da existência de elementos da Cultura Infantil, nos estudos de Fernandes (2003, 2004), já que ele integra duas ideias centrais; **a primeira** sobre a necessidade de identificar **elementos** que representem uma **universalidade** das culturas infantis que ultrapasse o limite de fronteiras, de posição social, gênero, etnia, ou até mesmo de diferenças culturais a qual a criança está inserida.

Para melhor entender o conceito de universalidade proposto, resgatamos a ideia de Sarmiento (2004).

Há uma **universalidade** das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança. Isso decorre do facto de as crianças construírem nas suas interações **ordens sociais instituintes** (Ferreira, 2002), que regem as relações de conflito e de cooperação, e que actualizam, de modo próprio, as posições sociais, de gênero, de etnia e de classe que cada criança integra (SARMENTO, 2004, p. 22).

Com base nestas considerações é possível concluir que, independente da origem e da formação social das crianças, existe a possibilidade de identificar elementos específicos da Cultura Infantil que se representam em atividades próprias das crianças em seu cotidiano.

A **segunda** ideia é a de que existem manifestações mais visíveis em determinados grupos, que preenchem alguma função social. A expressão **alguma função social** é desenvolvida por Fernandes (2004).

...um item ou um complexo cultural, da natureza folclórica, preenche alguma função social quando é possível assinalar, objetivamente, que eles contribuem de dada maneira para a integração e a continuidade do sistema social (FERNANDES, 2004, p.13).

A questão de determinadas representações se repetirem em diferentes grupos infantis, não garante que eles sejam identificados como elementos da Cultura Infantil. Para entrar no campo da cultura é preciso que ele tenha **sentido e significado** para o grupo que está se utilizando dessas manifestações. Para isso é preciso que esses elementos, além de se repetirem nesses grupos, precisam assumir alguma função social.

Desta forma, abordo duas questões que se tornam centrais, para responder as indagações desta pesquisa, são elas: a possibilidade da universalidade desses elementos e a possibilidade de identificar as representações de elementos da Cultura Infantil.

#### 2.2.1. Cultura Infantil: elementos de uma universalidade

As linguagens da criança estão estreitamente ligadas ao desenvolvimento do pensamento e de construções das relações sociais que ocorrem no contexto da cultura, pois é na comunicação com o outro (adulto e outras crianças) que se torna possível observar a ação da criança.

É fato que as crianças crescem e se desenvolvem no contexto da cultura dos adultos. Mas suas formas específicas de socialização se representam na maneira com que elas interagem com os outros. Para tanto, a universalidade da Cultura Infantil deve ser pensada a partir da criança como sujeito central do processo pedagógico.

A **viagem ao país da infância**<sup>18</sup> (SIROTA, 2001, p. 28), poderá se organizar em torno de questões como: **a criança como ator; a construção social da infância; a construção do imaginário social; o ponto de vista sobre a cultura da infância;** entre outros temas. Estas questões, tornam

---

<sup>18</sup> Sirota (2001) utiliza o termo **viagem ao país da infância** para expressar que pesquisas com os pequenos devem respeitar a criança como ator, a infância como uma construção social que parte de um imaginário e deve ocorrer a partir do ponto de vista da infância.

possíveis as investigações que analisam a criança a partir dela própria e não a partir do que os adultos produzem para ela.

Assim, alguns pesquisadores têm se preocupado em procurar indícios da existência de elementos específicos da Cultura Infantil. Entre eles, destaca-se os estudos de Sarmiento (1997, 2004), que apresentam quatro eixos estruturadores das culturas da infância: **a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração**. Esses eixos são específicos da Cultura Infantil, pois estruturam as ações das crianças na relação com os mais diferentes contextos sociais.

Para possibilitar o entendimento sobre a **interatividade**, o autor, ressalta que as crianças são seres sociais que estão em constante contato com seus pares – sua família, com a escola, com a comunidade, entre outros. As aprendizagens pelas quais as crianças passam, são estabelecidas nas culturas de seus pares, em atividades ou rotinas, valores, artefatos e preocupações (SARMENTO, 2004, p.23).

Seria desajustado compreender as culturas da infância desligadas da interação com o mundo dos adultos. Esta interação não apenas é contínua e produtora de formas de controle dos adultos sobre as crianças, como se expressa na utilização pelos adultos de meios de configuração dos mundos específicos da crianças, a partir dos elementos característicos das culturas infantis (SARMENTO, 2004, p. 24).

Para compreender a Cultura Infantil é preciso olhar a criança em suas relações com os outros, ou seja, é a partir da reação do outro que ela constrói os significados para suas ações e para os objetos. A criança constitui-se como um ser cultural, na interação com o outro.

A partir do momento que a criança recebe as informações provenientes dos outros ela vai produzindo suas ações, mas é nas respostas que o outro produz a essas ações que ela vai compreender e constituir os significados. As ações das crianças assumem significados no pensamento delas, e por estes podem ser identificados em alguns contextos próprios da infância. Dentre eles destacamos os jogos e as brincadeiras.

Nos jogos e brincadeiras, a criança desenvolve suas formas específicas de comunicação, as quais podem ser caracterizadas como um elemento da Cultura Infantil. Para ampliar o debate, vemos que a linguagem utilizada pelas

crianças não é apenas a verbal, mas todas as formas de comunicação, como os desenhos, os gestos e as movimentações do corpo. Assim, o desenvolvimento da criança deve estar acompanhado das mais diversificadas formas de comunicação e expressão possíveis.

Dessa forma, a Cultura Infantil constitui os valores, os artefatos, normas e os costumes, na forma como ocorre a interatividade com a cultura dos adultos.

Outro eixo que Sarmiento (2004) considera central da Cultura Infantil é a **ludicidade**. Não que este seja um elemento exclusivo das crianças, pois é uma atividade presente na cultura dos homens, mas a caracterização está na questão da importância que as crianças e os adultos dão ao brincar. Segundo o autor, *“contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério”* (SARMENTO, 2004, p.25).

Na brincadeira é possível identificar outro fator fundamental da Cultura Infantil, a **fantasia do real**. *“O ‘mundo de faz de conta’ faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas”* (SARMENTO, 2004, p.26). Novamente concorda-se com o autor que o processo de transposição do real imediato e a reconstrução criativa pelo imaginário, não é exclusivo da criança, também ocorre no adulto. Mas, na Cultura Infantil o processo que permite a imaginação do real pela fantasia é o modo pelo qual a criança coloca em ação sua inteligibilidade.

A criança passa a entender acontecimentos sociais que permeiam seu cotidiano (questões como o seu nascimento, sobre relacionamentos interpessoais, ações da natureza, entre outros), ao imaginar que está brincando de casinha com seus bonecos ou ao simular uma guerra com soldadinhos de plástico. Neste mundo de faz de conta, é possível que os acontecimentos estejam em uma dimensão que possa ser aceita pelas crianças.

Na questão da temporalidade da criança, Sarmiento (2004) sistematiza que a ideia de **reiteração** – outro eixo estruturador da Cultura Infantil – remete ao fato de que ela vive em um processo contínuo de reinvestimento de novas possibilidades e seu tempo é *“um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido”* (SARMENTO, 2004, p.28).



Segundo o autor o tempo recursivo da infância se expressa em dois planos,

O tempo recursivo da infância tanto se exprime no plano sincrônico, com a contínua recriação das mesmas situações e rotinas, como no plano diacrônico, através da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo (SARMENTO, 2004, p. 29).

A possibilidade de recriação dos elementos da Cultura Infantil a partir do que é criado pelo homem no contexto mais amplo da cultura, faz com que novos fatores surjam para uma nova configuração do futuro. Entre estes elementos contemporâneos, que devem ser considerados em futuros estudos, Sarmiento (2004) ressalta, *“os princípios da interação as redes de informática; a ação dos grupos de pares e as culturas de resistência; a extensão da ludicidade a novas modalidades de vida e assunção de certos valores e causas políticas pelas crianças”* (SARMENTO, 2004, p. 29).

A cultura produz novas ferramentas de comunicação, informação e interação e as crianças são os sujeitos que ao nascerem já presenciam estas novas organizações, isto possibilita que a realidade social seja transformada de uma forma diferente a cada dia. É fácil exemplificar, pela situação que quando alguns de nós nascemos não havia computadores em nossas casas. Já na atualidade algumas crianças aprendem a navegar na internet, antes mesmo de aprender a ler e a escrever. Portanto, é impossível prever quem serão as crianças de amanhã; quais serão seus valores e suas atividades. Mas talvez seja plausível a tentativa de identificar a presença de elementos ao longo da história e, em diferentes contextos sociais, que caracterizam a Cultura Infantil.

### 2.2.2. Cultura infantil: a identificação de seus elementos representações

Florestan Fernandes (2004) aprofunda seus estudos na questão das funções das manifestações do folclore da população paulistana, para vasculhar evidências que possam ser comprovadas. Sobre este tema, Fernandes (2004) enumera três aspectos do folclore que podem influenciar na dinâmica social: a primeira analisa as influências socializadoras do folclore infantil; a segunda

entende o folclore não como mera fonte de recreação; e a terceira compreende o folclore como um elo entre o presente e o passado.

Em primeiro lugar estão as **influências socializadoras do folclore infantil**. *“Através do folguedo folclórico a criança não só ‘aprende algo’, como adquire uma experiência societária de complexa significação para o desenvolvimento de sua personalidade”* (FERNANDES, 2004, p.13). Os elementos folclóricos possibilitam a interação da criança com seu contexto social e o processo de significação possibilita a relação do sujeito com a cultura.

Em segundo lugar, **“o folclore não é mera fonte de recreação para as crianças ou para os adultos. A diversão traz consigo a medida do homem: ela também eleva à esfera da consciência ou ao plano da ação certas discussões fundamentais para o comportamento humano”** (FERNANDES, 2004, p.14). As transformações interpessoais e intrapessoais acontecem de várias formas e podem utilizar-se dos componentes lúdicos. Nelas os planos do pensamento entram em transformação. Atrevo-me a incluir neste item a questão de simbolização e da significação, a criança vivência suas ações no campo da imaginação.

Em terceiro lugar, *“em momentos de crise social o folclore pode ser um **elo entre o presente e o passado**. Embora nem sempre seja um recurso propício ao ajustamento do homem às situações novas, muitas vezes facilita a preservação de valores sociais que não devem ser destruídos”* (FERNANDES, 2004, p.14). O folclore age como elemento da cultura que facilita a adaptação dos indivíduos ao estilo de vida na qual não está acostumado. Para tanto, é um artifício para que a criança se relacione e se comunique com a cultura dos adultos. Para o autor o folclore infantil significa, aproximadamente o mesmo que Cultura Infantil, a diferença entre eles não é perceptível. Mas a Cultura Infantil poderá ser mais abrangente que o folclore e representa o segmento total exclusivo das crianças que constituem grupos infantis.

Segundo Fernandes (2004),

Existe uma cultura infantil – uma cultura constituída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e caracterizada por sua natureza lúdica atual. Esses elementos são folclóricos (...) e passaram aos grupos infantis muito remotamente. Por isso, é interessante

examinar esse processo de formação da cultura infantil e ver quais foram as suas conseqüências imediatas (FERNANDES, 2004).

Já que existem grupos de crianças que se utilizam de elementos específicos no processo de formação da Cultura Infantil, a evidência dessa existência pode ser encontrada a partir da aceitação por parte dos adultos a estes elementos. O que imprime a significação aos símbolos culturais utilizados e transformados em um determinado contexto social é a sua aceitação.

Prado (2002) ao citar Fernandes, explicita que a cultura que as crianças estão produzindo é,

Cultura Infantil, aquela que se expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura do adulto, não se constituía somente em obras materiais, mas na capacidade das crianças de transformar a natureza e, no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, criando e inventando novas brincadeiras e significados (PRADO, 2002, p.101).

Assim, a Cultura Infantil pode ser facilmente analisada e identificada nas ações das crianças que são carregadas de sentidos e significados. Esses são criados no interior das relações sociais com as outras crianças e com os adultos e se expressam facilmente nos **jogos e brincadeiras**<sup>19</sup>.

Na atualidade percebe-se uma maior sensibilidade ao se tratar de crianças. Elas passaram a ser respeitadas dentro do seu desenvolvimento entendendo o brincar como algo próprio delas. A individualidade do processo é algo muito importante, que nos ajuda a entender o que se passa com a criança.

Durante a brincadeira, ela usa recursos próprios (referentes à utilização do corpo) associado com os recursos disponíveis no ambiente e traz para o contexto do brincar, situações vivenciadas por ela ou por outras pessoas (através do processo de imitações), e conseqüentemente, constrói novos significados.

---

<sup>19</sup> É importante ressaltar que não consideramos jogos e brincadeiras como sinônimos, mas conceitos diferentes. Este tema já foi objeto de estudo em outras pesquisas como Tonietto e Hermida (2005) e ressalto que há, "*certa confusão conceitual quando se trata de identificar e definir, em termos epistemológicos e pedagógicos, o jogo e a brincadeira.*" (TONIETTO E HERMIDA, 2005, p.232), mas este fato não será tratado neste estudo.

Para clarificar esta idéia Oliveira (2000), ao citar Pedroza, afirma que:

As crianças constroem suas brincadeiras recortando pequenas ações das outras, ajustando-se a elas, quer seja repetindo-as integralmente ou parcialmente, quer seja acrescentando-lhes algo e, até, substituindo parte delas. Cada uma das crianças parece fazer uma 'previsão' do que é brincadeira e age nessa direção, mas a cada instante é confrontada com as ações, das outras crianças e o efeito de suas próprias ações (OLIVEIRA, 2000, p. 55).

As crianças se apropriam de determinados elementos da cultura para estreitar suas relações umas com as outras e com os adultos. Para tanto, criam e recriam formas de comunicação, as quais estão presentes no cotidiano como formas simples de se comunicar. Neste cenário, a intensidade de sua movimentação corporal e o mundo lúdico e simbólico, tornam-se ferramentas de aprendizagem (TONIETTO E GARANHANI, 2007).

Consideramos que é nos jogos e nas brincadeiras que as crianças criam situações diversificadas, onde as estratégias para solucionar os conflitos sociais e emocionais possibilitam a construção de conhecimentos. Esta construção por parte da criança ocorre quando ela é entendida como um sujeito que recebe, interage e produz cultura por meio de manifestações próprias.

A especificidade de ser criança passa a ser respeitada e valorizada quando alguns elementos da Cultura Infantil como os jogos e as brincadeiras, são utilizados com a função social de serem orientadas para elas. Para isso é preciso que as atividades lúdicas possibilitem a interatividade entre os sujeitos que fantasiam o real e (re)interagem com os seus próprios conhecimentos.

## 2.3. Cultura Infantil e Educação Física: uma relação possível na escola

### 2.3.1. A Cultura Infantil na escola

Os elementos da Cultura Infantil precisam ser desenvolvidos a partir dos significados criados (que se expressam e são construídos) no contexto da escola, pois a criança utiliza-se de formas específicas de comunicação e expressão que devem ser respeitadas, principalmente neste espaço educacional. Mas, além disso, é preciso que essas manifestações e expressões adquiram significados nas relações com os outros e com os objetos.

Entendo que existe uma transformação das funções naturais em culturais sob a ação do meio social (do outro) e que a Cultura Infantil possui manifestações folclóricas específicas que dependem da criação de significados (re) criados na relação com os outros. Dessa forma, esta pesquisa vai focar-se no papel do professor, como mediador de relações sociais ao longo da história da criança. Para que isso ocorra, ele poderá recorrer aos elementos da Cultura Infantil para planejar e desenvolver sua prática pedagógica.

Ao se considerar a criança como sujeito, a escola deverá entender que além de aluno ela deve ser concretamente respeitada como uma **criança**, com suas especificidades, suas linguagens, seu mundo imaginativo. Segundo Charlot (2005), levar em consideração a questão do sujeito, na educação, não se resume a “*determinar diretamente o seu fracasso ou sucesso escolar*”, mas sim que essa questão conduz efeitos indiretos na história do sujeito.

Charlot complementa esta consideração ao citar que um sujeito é:

um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos, em relação com os outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade (Charlot, 2000, p. 33).

Em suas pesquisas, Charlot (2000, 2001 e 2005) aponta aspectos que consideram o aluno enquanto sujeito das ações (atividades) desenvolvidas no

contexto escolar. Ressalta, como um desses aspectos, a necessidade de tratar os saberes desenvolvidos nas aulas como construções que dependem dos contextos que são apresentados.

Para o autor,

A sociedade é também um lugar de atividades. A criança tem uma atividade no mundo e sobre o mundo, na escola e fora da escola. Não se pode compreender a história escolar, se não se leva em conta o que ela faz na escola. Ora, colocar a questão da atividade é, como mostraram Vygotsky e Leontiev, colocar a questão dos motivos dessa atividade e, portanto, também a questão do desejo e a da eficácia dessa atividade (CHARLOT, 2005, p.50).

Portanto, a escola tem a função de aproximar as crianças dos saberes pedagógicos. Mas como seria possível estreitar os elos entre a Cultura Infantil e estes saberes?

Os elementos da Cultura Infantil podem ser utilizados como estratégia pedagógica que motive os alunos para maior eficácia do processo pedagógico. Para isso é preciso que o professor e os alunos sejam pensados como sujeitos na organização e desenvolvimento do processo pedagógico da educação da criança.

Ao reafirmando a ideia de Charlot (2000, p. 39), de que o sentido da escola *“deixa de ser dado, e deve ser construídos pelos seus atores”*, é na dinâmica da ação pedagógica que os atores (alunos, professores, coordenadores, pais e demais envolvidos no processo pedagógico) devem ser considerados como sujeitos que se apropriam do *“social de uma forma específica, transformada em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc”* (CHARLOT, 2000, p.43).

Assim, as expressões das crianças, no contexto da escola, devem ser pensadas a partir das significações que tem para elas próprias e para os outros sujeitos deste contexto que também é cultural. Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1997), em seus estudos sobre desenvolvimento já apontava que o desenvolvimento psicológico dos indivíduos deve ser analisado como desenvolvimento cultural, o que culminou para que a discussão sobre desenvolvimento se deslocasse do plano biológico para o plano simbólico.

É por meio do símbolo que a criança se torna capaz de expressar para si e para os outros um fato, de forma articulada, em seu pensamento. A criação

do símbolo depende de construções **internas** – naturais (biológicas) e psicológicas – e **externas** – sociais e culturais – não que isso ocorra de forma dicotômica, mas num contexto de interrelação e interdependência. Na comunicação com os outros a criança vai descobrindo novos símbolos na interpretação de seus significados.

Pino (2005) entende que as *“produções culturais se caracterizam por serem constituídas por dois componentes: um material e outro simbólico, um dado pela natureza e outro agregado pelo homem”*. Dessa forma, as práticas de movimento que tratam a Educação Física na Educação Infantil são culturais, pois possuem esses dois componentes: o material (o corpo em movimento) e o simbólico (seus conteúdos são construídos socialmente e acumulados historicamente). Apesar disso, a Educação Física na educação de crianças pequenas, por muito tempo se desenvolveu por meio de concepções apenas desenvolvimentistas<sup>20</sup>, mas vemos a necessidade de retomar com as crianças pequenas o desenvolvimento a partir do mundo simbólico e entender a cultura como uma **produção humana** com fontes nas atividades sociais dos homens.

Os movimentos e práticas vivenciadas nas aulas de Educação Física devem ser entendidos como formas de expressão corporal, pois estão carregados de sentidos e significados. O corpo carrega a identidade da **ordem da natureza** – naturais (biológico) e psicológicas – de uma sociedade que é criada a partir da **ordem cultural** – com signos e significados próprios de cada contexto social.

Daolio (2003) caracteriza que através do corpo o homem assimila e se apropria de valores, normas e costumes sociais, num processo de **incorporação**. Ou seja,

um indivíduo incorpora algum novo comportamento ao conjunto de seus atos, ou uma palavra ao seu vocabulário ou, ainda, um novo conhecimento ao seu repertório cognitivo. Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala em seu corpo, no conjunto de suas expressões. Em outros termos, o homem aprende a cultura por meio do seu corpo (DAOLIO, 2004, p. 40).

---

<sup>20</sup> Segundo os principais representantes da Educação Física numa concepção desenvolvimentista (GALLAHUE e DONNELLY, 2008, p.12) , *“é a Educação Física que enfatiza a aquisição de habilidades de movimento e crescente competência física baseada no nível desenvolvimentista único de cada indivíduo”*.

Mas a Educação Física, como área de conhecimento, cria e recria suas manifestações a partir da dinâmica da Cultura Infantil, ou seja, com significados próprios do contexto social específico da infância? E as aulas, possibilitam que os saberes sejam construídos pelos seus sujeitos em função do contexto social e em consonância com seu desenvolvimento?

Segundo Charlot (2000), “*nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender*”, para o autor aprender para construir-se em um triplo processo de **hominização** (tornar-se homem), de **singularidade** (tornar-se um exemplar único de homem), de **socialização** (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando lugar nela).

Os conteúdos devem ser trabalhados de forma a adquirirem significados para os alunos, no mundo em que vivem, relacionando-se de forma semiótica com esse mundo, para que o aluno construa sua identidade, compreenda sua realidade, desperte sua curiosidade e motive-se para uma atitude de transformação (CHARLOT, 2000).

Entende-se que um conteúdo deve assumir conotação de **saber** e, para que isso ocorra, é necessário que a criança enquanto sujeito se aproprie de conteúdos durante uma relação de confronto com outros sujeitos ou com o mundo a partir de processos metodológicos. Dessa forma, o saber é adquirido a partir de uma relação, pois o objeto de uma educação passa a ser o processo da relação do saber com o mundo e não o acúmulo de conteúdos. Segundo Charlot (2000, p.61) a ideia de saber implica, “*a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que coconstroem, controlam, validam, partilham esse saber)*”.

Para que a criança crie essa relação com os saberes os processos metodológicos devem respeitar a realidade do mundo infantil, levando em consideração que “*a verdadeira aprendizagem só se realiza quando o educando se apropria do conhecimento, o redescobre e o relaciona com o mundo vivido concreto*” (FREIRE, 1981).

Diante da preocupação de um ensino de qualidade e a inserção da Educação Física integrada às propostas pedagógicas da escola, surge a necessidade de relacionar esta área de conhecimento com uma educação que contribua para formação de crianças cientes do seu papel de sujeito. Sujeito



que, segundo Charlot (2000, p.33), está sendo “*confrontado com a necessidade de aprender e com a sua presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos*”.

Para que o aluno possa vivenciar a condição de criança no processo pedagógico é necessário levar em consideração alguns elementos folclóricos da infância para que os sentidos e significados sejam mais facilmente construídos pelas crianças. Algo é folclórico quando, ocorre um processo em que “*certos elementos culturais perdem universalidade e se tornam requisitos da vida social de determinada camada da população*” (FERNANDES, 2004, p. 12).

Concorda-se com Fernandes (2004, p.35) de que um elemento folclórico “*pode ser útil aos seus agentes humanos, favorecendo seu intercâmbio com o mundo social urbano como uma das forças que defendem os valores sociais que deveriam ser preservados através da mudança social*”. Dessa forma, que elementos da Cultura Infantil fazem relação com os saberes da Educação Física?

Já apontávamos em outros estudos (TONIETTO e GARANHANI, 2007<sup>21</sup>; TONIETTO, 2008<sup>22</sup>) para a existência de elementos específicos da Cultura Infantil, que se manifestam nas relações sociais e caracterizam as ações das crianças. A compreensão dos estudos de autores como Sarmiento (1997 e 2004), Fernandes (2003, 2004) e Faria (1999 e 2005) também possibilitaram a percepção da real existência de elementos específicos da Cultura Infantil. Esta existência pode estar centrada na relação de assimilação, incorporação da e com a cultura.

A criança se utiliza da ludicidade, da interatividade, da fantasia e da reiteração (SARMENTO, 1997 e 2004), para interagir com os outros, e em consequência disto os fatores que se apresentam no contexto cultural ao qual está inserida e se manifestam na interação com os outros. Essas manifestações não têm apenas a intenção de comunicação com os outros, mas

---

<sup>21</sup> TONIETTO, Marcos Rafael; GARANHANI, Marynelma C. **Elementos da cultura infantil na construção de uma proposta para a educação física na educação infantil**. In. EDUCASUL 2007 – Pensar a Infância de 0 a 10 anos: Conhecimentos, Políticas e Práticas Educativas. 2007.

<sup>22</sup> TONIETTO, Marcos Rafael. **Elementos da Cultura Infantil: a procura de pressupostos teóricos**. Monografia de Especialização em Educação Física Escolar. Curitiba: UFPR, 2008.

de criar um um processo de (re)significação, com sentidos e significados que são criados a partir da bagagem cultural que a criança traz consigo e do contexto cultural com o qual ela se relaciona. Mas a Educação Física, como disciplina presente na Educação Infantil e 1º ano do ensino fundamental, aborda e valoriza os elementos próprios da Cultura Infantil?

### 2.3.2. A Educação Física na Educação Infantil

Alguns estudos como os de Sarmiento (1997 e 2004), Fernandes (2003, 2004) e Faria (1999 e 2005), vêm sendo desenvolvidos sobre a temática da Cultura Infantil, mas este estudo pretende avançar no sentido de buscar indícios da existência de uma relação entre os saberes dos professores de Educação Física e os elementos da Cultura Infantil.

Para isso é preciso que a Educação Física seja vista a partir de uma perspectiva cultural, que segundo Nogueira (2005, p. 199) *“representa uma tentativa de dar um novo enfoque a Educação Física, executando, ao mesmo tempo, uma resignificação e a intervenção de novas práticas corporais que constituem o universo dos conteúdos a serem trabalhados”*.

Ainda segundo Nogueira (2005), independentemente das apropriações que as várias correntes críticas da Educação Física fizeram da cultura, no âmbito das discussões pedagógicas, torna-se importante em todas as perspectivas aceitar *“o corpo, as práticas corporais, e a própria disciplina da Educação Física como carregados de sentidos e significados da sociedade em que elas se encontram”* (NOGUEIRA, 2005, p. 207).

Ao refletir sobre a relação existente entre os saberes da Educação Física e os elementos da Cultura Infantil torna-se importante analisar as fontes que são utilizadas pelos professores para que os significados sejam tratados como realmente significantes para as crianças.

Para tanto se vê que a Educação Física, na Educação Infantil, tem que superar em sua especificidade a crise que passava a própria Educação Infantil de quando sua função era considerada apenas assistencialista e recreacionista. A escola vai justificar seu papel no trabalho com a Educação Infantil a partir de sua especificidade enquanto local que trabalha saberes específicos e com objetivos e métodos definidos.

No sentido de contribuir para discussão, ou seja, da necessidade de clareza a respeito das funções das instituições que trabalham com as crianças pequenas, Cerisara (2000) considera que a Educação Infantil tem assumido diferentes funções no Brasil. Essas funções são produtos das condições objetivas que vivemos, entre elas a industrialização e o ingresso da mulher no mercado de trabalho.

Dentre as diferentes concepções educativas que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil Cerisara (2000) delinea três:

a que pretende compensar as carências supostamente existentes na criança; a de caráter antecipatório que pretende preparar para o 1º Grau; a que deseja “recrear” as crianças para que “espontaneamente-naturalmente” aprendam pelo convívio social lúdico com outras crianças (CERISARA, 2000 p.81).

No trabalho com a Educação Infantil as propostas educacionais não têm contemplado a realidade e a especificidade das crianças. Assim é necessária que se vincule a dimensão do cuidar à do educar entendendo a aprendizagem como um processo social em que *“a atividade humana é a mediadora das relações do homem com os outros homens e com a natureza”* (Ibid, 2000, p.86).

A pesquisa de Fochessato, Garanhani e Tonietto (2008), procurou aprofundar as análises de Daghuber, Moss e Pence (2003) e Cerisara (2000) para melhor explicitar a construção de uma concepção de Educação Infantil que colabore para análise dos trabalhos que tratam desse nível de ensino. A pesquisa identificou três concepções de Educação Infantil que foram construídas historicamente no Brasil e que ainda podem ser encontradas em estudos que a abordam. São elas:

- 1) **Assistencialista/recreacionista**: entende-se que a educação deve favorecer o desenvolvimento natural da criança, sendo para Kramer (1992) uma tendência romântica que inicia com o surgimento da Educação Pré-escolar no Brasil. A criança deve ser protegida do mundo que a cerca (Dahlberg, Moss e Pence, 2003) e **espontaneamente-naturalmente** aprende pelo convívio social e lúdico com outras crianças (Cerisara, 2000)
- 2) **Preparatória**: a criança é entendida por meio de estágios de desenvolvimento (Dahlberg, Moss e Pence, 2003) e a Educação Infantil é um período preparatório para vivências e ações futuras, conseqüentemente, para os próximos níveis da educação escolar (Kramer, 1992 e Cerisara, 2000).

- 3) ***Pedagógica***<sup>23</sup>: a criança é entendida como co-construtora de conhecimento, identidade e cultura (Dalhberg, Moss e Pence, 2003). Nessa concepção, o desenvolvimento infantil pleno e aquisição de conhecimentos acontecem simultaneamente, pois se caminha no sentido de construir a autonomia, a cooperação e atuação crítica e criativa (Kramer, 1992). (FOCHESSATTO; GARANHANI e TONIETTO, 2008, p. 1).

Considerando que a Educação Física na Educação Infantil deve assumir uma função pedagógica para que o desenvolvimento infantil não seja apenas um caminho percorrido pela criança, mas sim um momento de sua vida que deve ser vivenciado nas diversas expressões sociais e culturais, esta área de conhecimento deve selecionar e organizar seus saberes utilizando-se dos elementos da Cultura Infantil.

Para facilitar a compreensão, apresentamos o Quadro 2 que trata de aspectos que apresentam e relacionam elementos da Cultura Infantil com as características e especificidades das crianças que compõe este nível de escolarização. Este quadro apresenta a existência de elementos da cultura infantil em atividades como jogos e brincadeiras, que a Educação Física pode se apropriar para desenvolver sua prática pedagógica.

---

<sup>23</sup> A opção pelo termo concepção pedagógica apoia-se nas atuais discussões sobre propostas para a Educação Infantil e principalmente no estudo de Rocha (2000) sobre a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, que tem *“como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais”* (Rocha, 2000, p.69).

**QUADRO 2: Características e especificidades de elementos da Cultura Infantil.**

<b>Eixos Estruturadores das culturas da infância (Sarmiento, 1997 e 2004)</b>	<b>Características das Manifestações da Cultura Infantil (Fernandes, 2003 e 2004)</b>	<b>Elementos da Cultura Infantil</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lúdico</li> <li>- Interatividade</li> <li>- Fantasia do real</li> <li>- Reiteração</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As influências socializadoras do folclore</li> <li>- Folclore e controle social</li> <li>- Folclore e reinteração da herança social</li> </ul>	<p>Jogos e Brincadeiras</p>

Fonte: TONIETTO, Marcos Rafael. **Elementos da Cultura Infantil**: a procura de pressupostos teóricos. Monografia de Especialização em Educação Física Escolar. Curitiba: UFPR, 2008.

O Quadro 2 serve para organizar conclusões a respeito dos elementos presentes no contexto da Cultura Infantil que são facilmente identificados nos jogos e nas brincadeiras. Nessas atividades as crianças colocam em ação o prazer de realizar as mesmas de forma **lúdica**. Por meio destas é possibilitada a **fantasia do real** e criação de formas de entender acontecimentos sociais que estão presentes no cotidiano. Assim, através da interação com os outros e a **interatividade** com sua(s) cultura(s) é possibilitada sua **reiteração** com rotinas, rituais e valores passados pelos mais velhos.

Os eixos estruturadores propostos por Sarmiento (1997, 2004), podem ser observáveis nos estudos de Fernandes (2003, 2004), que identifica pontos que podem convergir para a existência de características e eixos específicos das culturas da infância. Entre estes eixos e características temos **influência socializadora** das manifestações do folclore infantil, pois as crianças interagem com os outros e a cultura em que está imersa; a **atuação do folclore para o controle social**, ao entender que as manifestações do folclore infantil além de terem o **componente lúdico** podem regular ações dos indivíduos bem como proporcionar transformações; e a contribuição da transmissão da cultura por ser uma forma de **reinteração da herança social**.

Assim, **os jogos e as brincadeiras** foram identificados como elementos da cultura infantil que apresentam determinadas características específicas

desta cultura – a socialização, o controle o social e reinteração da herança social – e se estruturam a partir dos eixos – lúdico, interatividade, fantasia do real e reiteração. É na relação da criança com outras crianças, com os adultos e com o ambiente que a criança utiliza-se dos jogos e as brincadeiras para se expressar e comunicar. Para tanto, são nos mais diferentes cotidianos sociais, que os elementos da Cultura Infantil assumem diferentes significados.

Os elementos da cultura infantil – Jogos e Brincadeiras – elencados no Quadro I, são formas de verificar a existência de uma relação entre os saberes da Educação Física e a Cultura Infantil.

## **CAPÍTULO 3 – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA**

### **3.1. Contextualização da pesquisa**

Essa pesquisa pretende desvendar como se relacionam os saberes de professores de Educação Física com a Cultura Infantil. Para tanto, utilizou como bases teóricas autores que entendem as crianças, como sujeitos que constroem significados no processo de desenvolvimento cultural. Entre eles, ressaltamos Sarmiento (1997 e 2004), Fernandes (2003, 2004), Faria (1999 e 2005) e Pino (2005) que auxiliaram na análise dos dados da pesquisa.

Para o desenvolvimento desta investigação seguimos os pressupostos da pesquisa qualitativa, com base no estudo de Ludke e André (1986). Para as autoras a pesquisa qualitativa se caracteriza por ter o ambiente natural como fonte direta dos dados, os quais devem: ser predominantemente descritivos; existir uma preocupação muito maior com o processo do que com o produto; perceber o significado que as pessoas dão as coisas.

A investigação se desenvolveu com professores do município de Curitiba e estes sujeitos participam de um projeto de formação de professores formadores que consiste em uma parceria entre o Departamento de Educação Infantil da Secretaria de Educação do Município de Curitiba e a Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Para a análise das entrevistas, optou-se pelos pressupostos da pesquisa interpretativa propostos por Erickson (1986), segundo ele, o objeto de análise é formulado em termos de ação, uma ação que assume o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o ator e aqueles que interagem com ele. Dessa forma, a relação dos saberes da Educação Física com elementos da Cultura Infantil deve ser investigada a partir de sistemas de significados e (re)significados.

### **3.2. Caracterização dos Sujeitos**

Para facilitar a escolha dos professores que seriam pesquisados, procurou-se desenvolver um diálogo informal com a coordenadora de Educação Física do Departamento de Educação Infantil da Prefeitura Municipal

de Curitiba sobre um grupo de professores que tivessem uma determinada particularidade, ou seja, um grupo de professores que desenvolvesse projetos referentes à Educação Física neste nível de ensino. Segundo informação da coordenadora, um grupo de professores com práticas pedagógicas bem sucedidas participa de um projeto em parceria com a Universidade Federal do Paraná - UFPR.

O projeto é denominado, **EDUCAMOVIMENTO: saberes e práticas na Educação Infantil**, do programa LICENCIAR/UFPR, e procura oportunizar a parceria da Universidade com as Escolas Públicas do Município de Curitiba por meio do desenvolvimento de laboratórios de docência em Educação Física na Educação Infantil. Os laboratórios consistem em estudos, pesquisas e práticas sobre saberes da Educação Física na Educação Infantil a serem realizados pelos acadêmicos de Educação Física da UFPR nas escolas, orientados por professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba – que apresentam práticas bem sucedidas – em parceria com a coordenadora do projeto: Professora Doutora Marynelma Camargo Garanhani, da UFPR.

A utilização no estudo de **professores com práticas bem sucedidas** se justifica no entendimento de que as pesquisas que analisam as práticas bem sucedidas podem oferecer importantes subsídios no esforço atual de repensar a formação docente, segundo as orientações de André (1992):

a partir das situações concretas que eles [os professores] encontram no seu ambiente de trabalho (tipos de alunos, estruturas de poder, formas de organização do trabalho pedagógico, condições e recursos institucionais), que os leva a gerar representações que orientam sua prática, as quais por sua vez decorrem das suas experiências vividas – seu meio cultural, sua prática social, sua origem familiar e social, sua formação acadêmica (ANDRÉ, 1992, p.36).

O que esses estudos tem mostrado é que existe um saber que vai sendo construídos pelos professores durante sua prática pedagógica. Em síntese, estes professores, conseguem organizar ações docentes que caracterizam práticas bem sucedidas, estruturadas e coerentes com os objetivos propostos, motivantes para os alunos e comprometidas com um projeto pedagógico. Portanto, *“o que nos motiva a investigar a prática de bons professores é o deslocamento do foco de atenção do fracasso para o sucesso... Por que não*



*voltar os olhos para a face positiva da escola e procurar aprender algo dos seus sucessos?” (ANDRÉ, 1992, p.37)*

No projeto EDUCAMOVIMENTO, sete professores de Educação Física da Prefeitura Municipal de Curitiba, que atuam com criança de 4 a 6 anos de idade, recebem alunos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná, para que estes entrem em contato com o contexto da docência em Educação Física na Educação Infantil, na realidade escolar. Por se tratarem de práticas bem sucedidas, os graduandos, entram em contato com algumas possibilidades de boas práticas docentes. Além disso, os professores do município participam de alguns encontros para discussões e estudos sobre os temas: **Professor formador e a Educação Física na Educação Infantil**. Nessas reuniões é possível ainda verificar o andamento do projeto junto à coordenação do mesmo.

A primeira aproximação com o campo de pesquisa ocorreu com a participação nas reuniões do grupo de alunos do curso de Licenciatura da Universidade Federal do Paraná, na disciplina Projetos Integrados C, para verificar como a prática dos professores estava auxiliando sua formação dos licenciandos.

Segundo Garanhani (2009), as disciplinas **Projetos Integrados** estão presentes em todos os semestres do curso de licenciatura em Educação Física da UFPR e além de mobilizarem o licenciando para a compreensão da articulação teoria-prática, durante toda sua formação acadêmica, mobiliza também os professores responsáveis por elas, que não são exclusivamente professores especialistas em práticas de ensino, a organizarem projetos de formação<sup>24</sup>

As disciplinas de Projetos Integrado, segundo Garanhani (2009), tem objetivo de inserir os acadêmicos de Educação Física da UFPR – Universidade Federal do Paraná – em contextos de docência. No desenvolvimento da disciplina Projetos Integrado “C”, é sugerido por Garanhani que se dê voz aos professores formadores de professores para que os licenciandos conheçam

---

<sup>24</sup> Os projetos de formação das disciplinas – Projetos Integrados – do curso de licenciatura em Educação Física da UFPR, procuram articular os conhecimentos específicos da área em diferentes contextos de docência, para além das tradicionais práticas de ensino realizadas no Ensino Fundamental e Médio. Por exemplo: a docência em Educação Física com portadores de necessidades especiais; com crianças de risco social; na Educação Infantil; na Educação do Campo; na Educação de Jovens e Adultos; etc (GARANHANI, 2009).

práticas pedagógicas cotidianas. A autora entende que se faz necessário que professores universitários responsáveis por programas e/ou projetos de formação que trabalhem junto ao professor da escola. Assim, o licenciando entra em contato com práticas bem sucedidas na escola e o professor tem suporte científico para desenvolver sua prática pedagógica, culminando para maior qualidade no ensino.

A participação nas reuniões da disciplina Projetos Integrados C possibilitou a seleção dos instrumentos de pesquisa para que os fatos identificados pelos alunos na observação das práticas dos professores se relacionassem com as entrevistas. Além disso, neste cenário foi possível concluir que: ao participar das aulas de professores que possuem práticas bem sucedidas, os licenciandos da UFPR passam a compreender a prática docente na educação das crianças pequenas, visto que metodologicamente as aulas possuem características específicas, como por exemplo, os docentes chamarem todas as atividades de **jogos e brincadeiras**.

Dessa forma, pôde-se então identificar que nas práticas pedagógicas dos professores pesquisados havia indícios da existência de uma especificidade no trabalho com as crianças pequenas. A partir daí foi possível dar um segundo passo na investigação, que foi entrar em contato com os professores a serem pesquisados e verificar a possibilidade de entrevistá-los. Para isso, iniciou-se o contato com os sete professores e o Quadro 3, apresenta as características destes professores que foram entrevistados para a pesquisa.

**QUADRO 3 – Apresentação profissional dos professores participantes da Pesquisa A Relação entre Cultura Infantil e Saberes da Educação Física na Prática Docente com Crianças Pequenas.**

<b>PROFESSORES<sup>25</sup></b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>
<b>Bailarina</b> – 31 anos	Graduada em Educação Física – UTP, 2001. Especialização em Psicomotricidade Geral Escolar e Aquática – UP/PR, 2004. Especialista em Educação Física Escolar – UFPR, 2007.	Atua com crianças de Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental (1 a 6 anos de idade) em Escolas da Rede Municipal e particular de Curitiba (há aproximadamente 14 anos).
<b>Shira</b> – 27 anos	Graduada em Educação Física – PUC/PR, 2005. Pós-graduação em Educação Física Escolar e Atividade Física Adaptada – Faculdade Bagozzi, 2008.	Atua com crianças de Educação Infantil e Primeiro ano do Ensino Fundamental (4 a 6 anos de idade) em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (desde 2006).
<b>Pocahontas</b> – 29 anos	Graduada em Educação Física – UEPG, 2002. Pós-graduação em corpo Contemporâneo – FAP/PR, 2005.	Atua com crianças de Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental (1 a 6 anos de idade) em Escolas da Rede Municipal e particular de Curitiba (há aproximadamente 10 anos).
<b>Mulan</b> – 43 anos	Licenciada em Educação Física – UFPR, 1990. Pós-graduação em Educação Física Escolar – UFPR, 1992 Especialização em Saberes e Cultura – UFPR, 2004.	Atua com crianças de Educação Infantil e Primeiro ano do Ensino Fundamental (4 a 6 anos de idade) em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, (10 anos).

<sup>25</sup> A escolha dos pseudônimos foi feita pelos próprios professores, e a orientação para a escolha algo que os identificasse no cotidiano de suas aulas na Educação Infantil.

<b>Juquinha</b> - 25 anos	Graduado em Educação Física – PUC/PR, 2004. Pós-graduação em Educação Escolar – UFPR, 2007.	Atua com crianças de Educação Infantil e Primeiro ano do Ensino Fundamental em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (3 anos). Experiência com esta faixa etária durante 3 anos em uma creche.
<b>Emilia</b> - 32 anos	Graduada em Educação Física – UEPG, 1999. Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva – FACINTER/PR, 2006.	Atua com crianças de Educação Infantil e Primeiro ano do Ensino Fundamental (4 a 6 anos) em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (há aproximadamente 9 anos).
<b>Circo</b> - 25 anos	Graduada em Educação Física – UFPR, 2004. Pós-graduação em Educação Física Escolar – UFPR, 2006.	Atua com crianças de Educação Infantil faz um ano e crianças de Primeiro ano do Ensino Fundamental (4 a 6 anos) em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, faz 1 ano.

No quadro 3 é possível verificar que todos os professores possuem Graduação em Educação Física e especializações na área da Educação. Esta constatação me leva a pensar que a busca de cursos e estudos voltados para auxiliar no desenvolvimento do trabalho pedagógico reflete a preocupação com o desenvolvimento de práticas bem sucedidas na Educação Infantil.

### **3.3. A entrevista e a análise dos dados**

Como instrumento metodológico da pesquisa utilizou-se a entrevista semiestruturada, na qual segundo Queiroz (1988), *“é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos”*. Portanto, as

questões apresentadas aos professores entrevistados foram formuladas com base nas questões norteadoras da pesquisa.

Durante a entrevista procurou-se desenvolver um diálogo com os professores que envolvesse basicamente três temas. O primeiro refere-se ao tipo de conteúdos da Educação Física que os professores proporcionavam nas suas aulas com as crianças de 4 a 6 anos. O segundo aborda as fontes de saberes que eles recorriam na seleção dos conteúdos que desenvolveram durante as aulas. E o terceiro tratou dos recursos metodológicos utilizavam para as atividades. Sempre que possível, pediu-se que os professores falassem sobre fatos e atividades que exemplificassem suas respostas.

Os encontros com os professores ocorrem nas escolas em que eles desenvolvem as aulas de Educação Física com a criança pequena. Isso facilitou o entendimento por parte do pesquisador, sobre informações como espaços disponíveis para as aulas e a facilidade de encontrar dados tanto para pesquisa de atividades como para o desenvolvimento das atividades com as crianças.

As entrevistas foram transcritas e os dados foram organizados dentro de três eixos de análise: as fontes, os saberes e a relação entre os saberes da Educação Física e a Cultura Infantil.

O primeiro eixo analisou **de onde provêm os saberes** dos professores desenvolvidos nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, com a intenção de identificar se as crianças também participam da construção desses saberes.

O segundo identificou **quais as manifestações da Cultura Infantil estão presentes nas aulas de Educação Física**, com a intenção de verificar se estas manifestações possibilitam a relação com os saberes da Educação Física.

E por fim, o terceiro identificou **como os professores de Educação Física compreendem as manifestações culturais presentes na movimentação da criança** nas aulas de Educação Física. Analisando ainda, de que forma, os saberes desenvolvidos nas aulas se relacionam com os eixos estruturadores da Cultura Infantil.

## **CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

A análise e interpretação dos dados das entrevistas foi organizada e será apresentada a partir dos eixos: as fontes de saberes, os saberes e a relação entre os saberes da Educação Física e a Cultura infantil.

### **4.1. Fontes de Saberes**

Segundo os professores entrevistados a formação acadêmica não é a base dos conhecimentos pedagógicos trabalhados com a criança pequena. Em depoimento sobre sua formação, a professora Shira afirmou que a formação não é suficiente para preparar os docentes, sua formação em Educação Física não influenciou muito no trabalho com as crianças pequenas e relata:

Eu nem tive Educação Infantil na Educação Física quando me formei, só Ensino Fundamental mesmo, tive que correr atrás mesmo, para me identificar com essas crianças, porque quando eu iniciei não esperava que tivesse criança de Educação Infantil na escola (Entrevista Professora Shira, 27/11/2008, TONIETTO).

A professora chama atenção para a ideia de que os saberes da Educação Física com a Educação Infantil foram e ainda estão sendo construídos a partir da sua prática pedagógica.

A professora Mulan também faz referência de que a base teórica do que desenvolve com as crianças não foi conteúdo de sua formação. Já o professor Juquinha detalha que temas como desenvolvimento motor, capacidades e habilidades das crianças são conhecimentos que foram desenvolvidos no curso de Graduação em Educação Física, mas os conhecimentos pedagógicos necessários para o trabalho com a Educação Infantil não.

É possível perceber na fala dos professores a preocupação com o desenvolvimento da Educação Física como disciplina que auxilie no desenvolvimento das crianças pequenas, já que esse tema não fez parte da sua formação acadêmica.

Dessa forma, a primeira questão analisada foi: **de onde provem os saberes que os professores desenvolvem nas aulas de Educação Física na Educação Infantil?**

Considerando que para que a criança seja realmente entendida como coconstrutora dos saberes desenvolvidos nas aulas de Educação Física é preciso que ela tenha parte na construção de saberes dos professores. Isso ficou claro quando analisamos a fala da professora Bailarina.

Eu procuro observar bastante! Todas as crianças. Eu trabalho em quatro escolas que são bem diferentes e faz quase 15 anos que eu trabalho com a criança pequena. Eu venho construindo em todo esse tempo, algumas coisas que eu sei que são do universo infantil. (Entrevista Professora Bailarina, 20/11/2008, TONIETTO).

A professora Bailarina, ressalta que procura observar as atividades que as crianças desenvolvem. Ela tem 15 anos de docência com crianças pequenas e isto nos mostra que a experiência possibilita a professora disponibilizar espaços para as manifestações da Cultura Infantil. A professora faz referência as brincadeiras das crianças, ao observar o (o que ela chama) **universo das crianças**, ou seja, observar nos mais diversificados universos possíveis as *“brincadeiras que elas [as crianças] fazem, em duplas, esses jogos de parlendas essas coisas”* (Entrevista Professora Bailarina, 20/11/2008, TONIETTO). Ela procura entender, resgatar e socializar com outros grupos de alunos.

Na mesma perspectiva que a professora Bailarina, a professora Shira e a professora Mulan valorizam que a possibilidade de os alunos se expressarem inicia quando a própria professora se disponibiliza a realizar determinadas ações como: arrastar-se, criar e brincar com os alunos. Mulan entende a Educação Infantil como um laboratório de artes, onde as respostas dos alunos às atividades são combustíveis para novas possibilidades de movimento. Dessa forma as atividades propostas pelos professores devem despertar a curiosidade e a imaginação das crianças, conforme o seu relato:

... chego pro grupo proponho alguma coisa, mas já vou mexendo com a imaginação deles e eles vão se envolvem naquilo. Essa questão do imaginário para eles é muito forte, então eles já vão entrando na ideia. Eles já vão me devolvendo e eu já vou inventando. Às vezes, começa

com uma coisinha a aula e quando você vê surgem ideias que você diz: poxa! Eu não tinha pensado nisso! E daí eu utilizo uma ideia que surgiu ali. (Entrevista Professora Mulan, 11/12/2008, TONIETTO).

A professora Shira cita que este ano ela está trabalhando para que “as crianças brinquem bastante corporalmente” (Entrevista Professora Shira, 27/11/2008, TONIETTO). Em uma das atividades que ela desenvolveu sobre a capoeira, tentou deixar que os alunos apresentassem as brincadeiras com movimentos que já conheciam. Além disso, é evidente a aceitação por parte da professora das manifestações que as crianças trazem. Conforme trecho da sua fala, “temos que incentivar as crianças, elas tem que pensar sobre o porquê que aconteceu um fato durante a brincadeira e foi preciso inventar uma atividade, eles tem que fazer mas tem que entender porquê” (Entrevista Professora Shira, 27/11/2008, TONIETTO).

Uma situação relevante na investigação foi a atitude de os professores de Educação Física buscarem nas trocas de experiências com colegas das mesmas áreas, atividades que são bem aceitas pelas crianças. O professor Juquinha ressalta que, “nos cursos aprendemos algumas atividades que outros professores desenvolveram e foram bem. Os ministrantes dos cursos passam algumas atividades que a gente passa para os alunos” (Entrevista Professor Juquinha, 04/12/2008, TONIETTO). Essas atividades aprendidas sofrem certa **testagem**, segundo o professor Juquinha e a professora Pocahontas. Eles pesquisam as atividades e fazem uma tentativa para ver o que vai dar certo.

É importante ressaltar que o professor Juquinha reconhece e ressalta que os seis anos de prática com crianças pequenas auxiliaram na construção de conhecimentos sobre as especificidades dos alunos da Educação Infantil.

Um dado que se repetiu entre os professores foi a informação de que a prefeitura de Curitiba desenvolve vários cursos que possibilitam a construção de estratégias para trabalhar com a Educação Infantil. A Professora Circo relata:

quando eu comecei a trabalhar com eles eu tive que construir estratégias pra que o meu trabalho fosse o melhor possível com eles. Daí busquei cursos da rede, que eles deram sobre Educação Infantil, foi onde eu fui buscando melhorar minha atuação profissional, porque até então eu não tinha nenhuma referência (Entrevista Professora Circo, 11/12/2008, TONIETTO).



A professora Circo também cita que sua prática auxilia na construção dos saberes que desenvolve com as crianças. Para ela os cursos dão suporte e a prática com as crianças pequenas foi construída com o auxílio das crianças. Segundo ela para a construção de sua prática pedagógica está sendo necessário adquirir livros e materiais didáticos que forneçam embasamento teórico e metodológico.

Já a professora Pocahontas não faz referência à participação da criança na construção dos saberes utilizados nas aulas de Educação Física. Para ela livros, pesquisas, cursos e trocas de experiências são as fontes dos saberes, *“sempre procuro fazer cursos, trocar experiências com outros professores durante esses cursos, conversar com colegas da área e procurar livros, que auxiliem no desenvolvimento das aulas”* (Entrevista Professora Pocahontas, 04/02/2009, TONIETTO).

A professora Emilia é a única que relata ter na construção dos saberes que desenvolve com as crianças pequenas, influência da formação acadêmica. Tanto no curso de magistério como na graduação em Educação Física, professoras de dança, com práticas bem sucedidas apresentaram conhecimentos que a auxiliaram. *“No magistério eu tive metodologia do ensino da Educação Física, foi muito bom, porque a minha professora era apaixonada por música, foi por isso que eu defini que eu queria Educação Física, porque ela era maravilhosa”* (Entrevista Professora Emilia, 04/12/2008, TONIETTO).

Por meio desta fala, é possível observar que práticas pedagógicas bem sucedidas também provêm de experiências de vida dos professores. Segundo André (1992), professores com práticas bem sucedidas, apresentam situações concretas, no trabalho pedagógico, que decorrem de suas experiências de vida.

Segundo a professora Emilia a construção dos saberes da Educação Física com a Educação Infantil,

na verdade é uma junção de muita coisa, a gente não consegue em nenhum lugar uma receita, então a gente vai adaptando (...) e eu pesquiso bastante, a minha permanência eu realmente uso para planejar, eu tenho alguns livros também, fico fuçando (Entrevista Professora Emilia, 04/12/2008, TONIETTO).

As fontes que influenciam a construção dos saberes que os professores de Educação Física desenvolvem nas aulas são muitas e diversificadas, mas um dado é relevante para a pesquisa: as crianças também participam da construção de saberes nas aulas de Educação Física.

Para mostrar de forma didática os dados relevantes das entrevistas e suas relações com a participação das crianças na construção dos saberes dos professores de Educação Física, construí o Quadro 4.

**QUADRO 4 – Organização das fontes de saberes dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Curitiba/PR.**

<p><b>1.</b> Utilização de elementos da cultura infantil provenientes de experiências anteriores, de pesquisas e manifestações trazidas pelas próprias crianças.</p>	<p><b>2.</b> Utilização de elementos da Cultura Infantil que provêm de materiais, pesquisas ou trocas de experiência.</p>
<p><b>Professora Bailarina</b> Observa o que as crianças brincam, pede que elas a ensinem e procura desenvolver com outros grupos.</p>	<p><b>Professor Juquinha</b> As atividades nem tanto, mas saber lidar com a criança, aprende-se na prática.</p>
<p><b>Professora Shira</b> Tenta deixar que os alunos apresentem as brincadeiras com movimento que já conheciam.</p>	<p><b>Professora Emilia</b> As atividades de influência da formação acadêmica, pesquisas e de alguns livros.</p>
<p><b>Professora Mulan</b> A Educação Infantil é um laboratório de artes, onde se aprende todo dia com as crianças.</p>	<p><b>Professora Pocahontas</b> Procura participar de cursos, ver livros e trocar experiências com colegas.</p>
<p><b>Professora Circo</b> Precisou construir estratégias para desenvolver a prática pedagógica com as crianças pequenas. Como suporte, para essa construção utilizou livros e cursos.</p>	

O Quadro 4 nos mostra que existe a presença dos elementos da Cultura Infantil nas aulas de Educação Física, mas as fontes dos saberes nem sempre

são as próprias crianças. Categorizamos então duas situações distintas referentes a influência das crianças na construção dos saberes dos professores de Educação Física:

1. Professores que procuram oferecer oportunidades para que as crianças sejam coconstrutores dos conhecimentos tratados na Educação Física. A partir do momento que os alunos participam da construção dos conhecimentos, conseqüentemente, serão capazes de ampliar as práticas de movimento para além daquilo que está posto pelo professor. Essas práticas foram observadas nas falas das professoras Bailarina, Shira, Mulan e Circo.

2. Outra situação relevante é que os professores Juquinha, Emilia e Pocahontas, procuram sempre aproximar suas atividades da realidade da Cultura Infantil, a partir de conhecimentos trazidos por eles próprios ou pela troca de experiências com colegas. Já a transformação das atividades acontece a partir das necessidades que as crianças pequenas apresentam. Na fala destes professores não foi possível identificar a participação direta das crianças na construção dos saberes da Educação Física. Mas, no desenvolvimento das aulas, as crianças participam na transformação das atividades.

Segundo Martins Filho (2005, p. 19), *“é por meio das relações sociais que as crianças estabelecem com as outras crianças e com os adultos, que é possível considerar suas manifestações como provenientes de uma cultura própria da infância”*. Desse modo, é possível verificar que nas relações de socialização com o conhecimento a criança tem voz e estas relações abre um espaço para representações da Cultura Infantil.

Para tanto, vemos que os saberes construídos pelos alunos durante as aulas de Educação Física poderão ser formas de expressar a Cultura Infantil.

## **4.2. Os Saberes**

Já havíamos ressaltado a pequena produção acadêmica<sup>26</sup> na Educação Física que trate especificamente de saberes ligados a educação de crianças pequenas, respeitando suas singularidades e especificidades

---

<sup>26</sup> NOGUEIRA, Quéfren Weld Cardoso. Educação Física, cultura e a produção de significados. In: **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 26, 2005.

Na pesquisa foi possível verificar, pelas análises das entrevistas, uma diversidade sobre que saberes fazem parte das aulas de Educação Física na Educação Infantil.

A professora Pocahontas, por exemplo, cita que utiliza em suas aulas diretrizes da Prefeitura Municipal de Curitiba e outras teorias, as quais (não explicita quais) direcionam o trabalho pedagógico na Educação Física em torno de eixos: danças, jogos, luta e a ginástica. Estes eixos foram desenvolvidos para a prática pedagógica com as séries iniciais do Ensino Fundamental<sup>27</sup> e aparecem na fala de 4 professores entrevistados.

Na fala da professora Bailarina, é possível visualizar o desenvolvimento desses eixos. No entanto, a professora, no contexto da aula, procura proporcionar espaços e situações em que a criança possa explorar novas formas de movimento. Ela procura que as crianças desenvolvam suas práticas para além do que está sendo proposto por ela.

Não é desse princípio que eu parto, mas eu acredito que elas podem contribuir muito com você dando os ganchos, você trazendo as ideias, elas podem te devolver muita coisa, e eu acho que essa é a característica mais importante assim que eu penso, talvez, das minhas aulas, de poder dar a elas essa chance assim de: eu posso, eu consigo! (Entrevista Professora Bailarina, 20/11/2008, TONIETTO).

O mesmo ocorreu com a professora Shira, que já no início da entrevista expõe claramente que o movimento é o eixo central nos estudos e práticas com as crianças de 4 a 6 anos. Mas ela mesma expõe a dificuldade de desenvolver o movimento, já que se trata de algo novo,

eu estou trabalhando agora com o eixo movimento que a gente está estudando, está ainda em fase de estudo em relação ao eixo movimento. Eu to trabalhando com 3 eixos que é a socialização, a autonomia e a identidade corporal e a ampliação das práticas, então eu estou tentando fazer com as crianças assim.... Ainda está sendo uma experiência para mim a Educação Infantil, porque antes existiam os eixos da Educação Física: ginástica, jogos, lutas, mas esse ano, eu estou desenvolvendo uma proposta que as crianças brincam corporalmente (Entrevista Professora Shira, 27/11/2008, TONIETTO).

---

<sup>27</sup> Consideramos como Séries Iniciais do Ensino Fundamental as classes do antigo sistema de 1ª a 4ª série, que equivale ao 2º ao 5º ano do novo Ensino Fundamental de nove anos.

A professora expõe exatamente a questão que pode estar passando a Educação Física na Educação Infantil, um momento de desordem, ao qual conforme a ideia de **Daolio**<sup>28</sup> sobre a construção dos saberes da Educação Física. Não que esta desordem seja negativa, mas possibilita que as crianças, professores, pesquisadores e demais envolvidos no processo pedagógicos estejam agindo como construtores de saberes docentes.

Assim como a cultura<sup>29</sup>, os saberes da Educação Física, neste nível de ensino, estão se constituindo na dinâmica da existência das diversidades de manifestações corporais humanas. Para Daolio, a Educação Física não deve ser tratada como área de conhecimento que trata apenas do corpo e do movimento, mas sim *“constituir-se em área que trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo”* (DAOLIO, 2004, p. 70).

Neste cenário, nos indagamos: **que manifestações culturais estão presentes na movimentação das crianças pequenas nas aulas de Educação Física?** Duas palavras se tornaram comuns nas entrevistas, quando as professoras explanavam sobre coisas que as crianças trazem e desenvolvem nas aulas: o **jogo** e a **brincadeira**.

A professora Circo, por exemplo, cita uma metodologia bem diferente dos outros professores, pois suas aulas são baseadas nos jogos cooperativos que, segundo ela, *“é a partir dos jogos cooperativos que eu vou explorar com eles alguns valores que vão ajudar, nos outros anos do Ensino Fundamental”* (Entrevista Professora Circo, 11/12/2008, TONIETTO). Nessa fala conclui-se que mesmo que os jogos tenham uma utilização metodológica ele também se faz presente como conteúdo.

Chamo atenção para o fato de que a fala da professora revela uma concepção de Educação Infantil Preparatória onde *“a criança é entendida por meio de estágios de desenvolvimento e a Educação Infantil é um período preparatório para vivências e ações futuras, conseqüentemente, para os próximos níveis da educação escolar.”* (FOCHESATTO, GARANHANI e TONIETTO, 2008).

---

<sup>28</sup> Para, Daolio (2004) existe uma Educação Física da desordem, ela vem sendo construída juntamente com a história do próprio ser humano e passa por várias transformações. Mesmo assim, essa desordem é útil para sua consolidação da área de conhecimento.

<sup>29</sup> Resgatando o conceito de cultura de Geertz (1989), que deixa de pensar a cultura como uma entidade abstrata para ser algo concreto, dinâmico, mutuamente, processual, vivo.

Ainda assim, os eixos criados para as séries iniciais do Ensino Fundamental também aparecem na entrevista da professora Circo, segundo ela,

a partir da Educação Infantil com uma nova proposta [jogos cooperativos], quando eles chegarem à quarta série eles vão parar de pedir só o futebol, só o basquete, os quatro esportes mais conhecidos nas aulas de Educação Física. Vou dar um exemplo: fiz um o projeto em que desenvolvi a ginástica a partir dos jogos cooperativos (Entrevista Professora Circo, 11/12/2008, TONIETTO).

A ginástica neste caso é desenvolvida a partir dos jogos cooperativos, mas, apesar de a professora querer diversificar conteúdos, ou seja, dar atividades para além do futebol, voleibol e basquetebol, ela acaba por priorizar apenas os jogos cooperativos. A questão que intriga é que se os jogos cooperativos - como uma das classificações dos jogos - criam características suficientes para uma ampla relação com os elementos da Cultura Infantil?

Quando analisamos a entrevista da professora Emilia, vê-se que ela aproxima-se mais ainda dos jogos e das brincadeiras. Para ela, dentro dos eixos da Educação Física como, por exemplo, da ginástica e da dança ela desenvolve o brinquedo cantado. A professora relata que, principalmente, na ginástica, o desenvolvimento das atividades são através dos jogos recreativos, jogos lúdicos, jogos motores. Segundo ela, as atividades iniciam de formas mais simples e com pouca complexidade, para que com o seu desenvolvimento seja possível inserir mais regras nos jogos e nas brincadeiras.

Dentro da escola, onde o aluno passa grande parte do seu tempo, deve haver tempo e espaço para que as crianças possam se manifestar ludicamente; não somente ter espaço físico, mas também disponibilidade para que se expressem de maneira livre e divertida nos **jogos e brincadeiras**. Estas atividades devem ser valorizadas pelos adultos como manifestações importantes para as crianças, pois representam a Cultura Infantil. Entendemos que a atividade lúdica é o berço das atividades intelectuais e sociais, por isso indispensável à prática educativa.

Dessa forma atividades que causem o interesse da criança são indispensáveis, isso fica muito claro na fala da professora Mulan que desenvolve em grande quantidade os brinquedos cantados. Segundo ela as

crianças **amam as musiquinhas** que ela traz. Ela relata que trabalha basicamente os conteúdos da Educação Física.

Eu faço muito a questão corporal no início, o esquema corporal eu trabalho bastante, percepção, esquema e brinquedo cantado de monte, porque eles me dão mais possibilidades para trabalhar a questão do movimento e da descoberta do corpo (Entrevista Professora Mulan, 11/12/2008, TONIETTO).

Se a professora encontra formas específicas de desenvolver os conteúdos da Educação Física, vemos que as possibilidades de aproximar esta área de conhecimento dos elementos da Cultura Infantil se tornam visíveis no desenvolvimento de práticas de alguns professores.

A mesma possibilidade de desenvolver os conteúdos da Educação Física com as crianças pequenas foi confirmado pelo professor Juquinha. Ele relata que todos os conteúdos da Educação Física podem ser desenvolvidos com as crianças pequenas, a não ser o esporte. Segundo ele, no esporte, as atividades são voltadas para as habilidades motoras das crianças, auxiliando no desenvolvimento de algumas capacidades e aprendizagem de habilidades. Ele também relata que através da ginástica e da capoeira é possível variar e desenvolver brincadeiras que envolvam o movimento.

Se as manifestações da cultura infantil são identificadas por elementos que representem uma **universalidade** (SARMENTO, 2004) é fácil identificar os jogos e brincadeiras nas práticas dos professores de Educação Física, como a forma de expressão da Cultura Infantil. Então se há a necessidade de desenvolver uma relação entre os saberes da Educação Física e a Cultura Infantil, isso ocorre quando os conteúdos desta disciplina são desenvolvidos por meio dos elementos da Cultura Infantil, ou seja, **os jogos e as brincadeiras**.

Para tanto, é possível perceber que as aulas de Educação Física estão em um contexto de interação com elementos da Cultura Infantil que nesta pesquisa se evidenciaram **nos jogos e nas brincadeiras**. Mas, é preciso que os professores possibilitem que as manifestações que as crianças trazem do seu contexto social, interajam com os conhecimentos específicos da Educação Física. Assim, o processo pedagógico é facilitado através da relação entre os elementos da Cultura Infantil e os saberes da Educação Física.

Mas, como poderíamos observar isto se não pela forma metodológica como os conteúdos da Educação Física são desenvolvidos pelos professores junto às crianças pequenas?

### 4.3. As Relações

Entende-se que os jogos e as brincadeiras se materializam quando as atividades de movimento expressam conceitos, valores, atitudes a partir de uma forma específica de comunicação da criança. **Para tanto, como os saberes das aulas de Educação Física se relacionam, metodologicamente, com os elementos da Cultura Infantil?**

Para responder esta questão se fez necessário resgatar os eixos estruturadores da Cultura Infantil proposta por Sarmiento, (1997 e 2004) e as características das manifestações da Cultura Infantil proposta por Fernandes (2003 e 2004). Dessa forma, neste eixo de análise verifiquei como os professores consideram a reiteração, a fantasia do real, o lúdico e a interatividade, nas suas práticas docentes com as crianças pequenas.

#### 4.3.1. A reiteração

Quando questionada sobre os encaminhamentos metodológicos de suas aulas com as crianças pequenas, a professora Bailarina explicita que, observa o que as crianças brincam, pede que elas a ensinem e procura socializar com outros grupos. Segundo ela, um exemplo disso, são as músicas que fazem parte do universo das crianças e que elas cantam quando pulam corda. Identifiquei, neste momento, que a professora faz uso de um eixo estruturador das Culturas Infantis, a **reiteração**, pois a professora é a agente de transmissão de brincadeiras, jogos e rituais de um determinado grupo para outro. Observa-se, nesta situação, que os professores de Educação Física têm um importante papel na **reinteração da herança social** dos homens, por meio da transmissão de jogos e brincadeiras.

A professora Bailarina ainda cita que: sua atuação em várias Escolas do Município de Curitiba, possibilita que ela possa levar conhecimentos que são



criados em um determinado local para outros, como forma de facilitar uma interação social entre diferentes grupos de crianças.

A reiteração pode ser analisada também do ponto de vista diacrônico. Quando a mesma professora explana que considera importante estabelecer uma rotina, delimitada para a criança, espaços, tempos e acontecimentos da aula.

Eu acho importante estabelecer uma rotina, delimitar para a criança bem, assim, como se dão os acontecimentos da aula, estabelecer os limites da aula, como é que a aula acontece, quando é a hora de fazer isso, a hora de não fazer isso, o quê que a professora falou. Eu uso muito, minha aula sempre começa em círculo, eu sempre procuro começar em círculo e fazer alguma coisa antes e chamar o círculo e estabelecer alguma linguagem de movimento com elas, para eu então começar a falar (Professora Bailarina, trecho da entrevista, 2008).

Segundo Sarmiento (2004), a reiteração está ligada também à contínua recriação das mesmas situações e rotinas. Para o autor, a ideia de que a reiteração como eixo estruturador das culturas da infância, é possibilitada através de rotinas, rituais e valores passados pelos mais velhos. Fernandes (2003 e 2004), também faz referência a este item quando discorre sobre a reinteração da herança social. Esses itens ficaram claros na fala da professora Bailarina.

A rotina pode ser analisada ainda como forma de expressar o controle social. Não que isso seja negativo para a aceitação das características e especificidades das crianças, mas é uma forma de organizar as atividades durante o processo pedagógico no decorrer das aulas. Cinco dos sete professores citaram, em algum momento da entrevista utilizar rotina pedagógica nas aulas, entre outros as rodas de conversa no início e ao final das aulas foram artifícios que segundo os professores são muito produtivos.

Fernandes (2003), já chamava atenção para ideia de que os elementos do folclore infantil também têm atuação no controle social, ou seja, além de terem um componente lúdico, os jogos e as brincadeiras podem ser utilizados para passar as heranças sociais. Entre ela citamos aqui a divisão das aulas da escola e a forma metodológica que os professores costumam utilizar em sua prática pedagógica.

#### 4.3.2. Fantasia do Real

Outro elemento da Cultura Infantil, presente na fala das professoras quando relatam sua prática com as crianças pequenas, é a **fantasia do real**. A professora Mulan desenvolve muito bem esta interação, ou seja, as ações reais das crianças com o contexto das aulas. Ela procura fazer com que os alunos imaginem que no momento que estão saindo da sala de aula, é o momento de entrar em um Mundo “X” (imaginário). É interessante ressaltar que a professora procura conectar esta fantasia das crianças com a rotina (que podemos entender como reiteração) que ela cria com os alunos durante o início das brincadeiras.

O professor Juquinha relata na entrevista uma atividade sobre animais e diz que procurou contextualizá-la no mundo da fantasia. Ele demonstrou cartazes com alguns animais e criou frases que os identificassem. A partir daí, foi possível utilizar a imaginação das crianças para que elas criassem prazer em realizar a brincadeira. A fantasia não pode estar desligada do real, talvez seja por isso que Sarmiento (1997 e 2004) denomina como elemento da Cultura Infantil, ou seja, por haver uma dependência de uma situação em detrimento do outro e vice-versa.

A professora Pocahontas ao citar a fantasia como sendo algo central do trabalho metodológico com as crianças pequenas, cita que ela está estritamente ligada ao interesse de participação por parte dos alunos. É através da fantasia que a criança vai criar o prazer de participar das atividades.

Numa perspectiva diferente a professora Emilia cita que os alunos utilizam a imaginação durante as atividades. Segundo ela, o professor deve levar materiais, como chapéu de bruxa, fantasias, entre outros para aguçar a imaginação das crianças, mas elas próprias em algumas atividades vão encontrando novas funções para os objetos, como em um momento que os alunos estavam utilizando cones como chapéu.

A fantasia do real não deve estar referida somente por parte dos professores, mas também como forma dos alunos se comunicarem nas aulas. A professora Shira ao utilizar fantoches, procurou trabalhar a imaginação das crianças durante a brincadeira. Segundo ela, a atividade começou com uma aula de capoeira onde a professora apresentou alguns movimentos como à

ginga, o ahú, a meia lua e músicas da capoeira, depois os alunos brincavam com os fantoches que representavam o capitão do mato e os escravos.

Em outro dia a professora se fantasiou de capitão do mato e os alunos se assustaram. Ela aproveitou e contextualizou com os alunos se o capitão do mato era bom ou ruim. Esse exemplo expressa exatamente a ideia de Sarmiento (2004, p. 26) de que “*o mundo de faz de conta faz parte da construção pela criança da sua visão de mundo e da atribuição do significado às coisas*”.

É preciso que os professores criem conexões entre a fantasia e o real para que a criança em suas ações utilize sua imaginação em prol de conectar os jogos e as brincadeiras a ações do seu cotidiano. Como, por exemplo, quando torna possível a aquisição de conhecimentos sobre sinais de trânsito durante uma brincadeira pedagógica<sup>30</sup>.

#### 4.3.3. Lúdico

Nas falas de alguns professores é possível identificar claramente o eixo da ludicidade. A professora Shira, por exemplo relata que quando terminam as aulas, as crianças vão até ela e dizem: “professora sua aula foi maravilhosa!”, “ai que legal!”, “eu quero ir de volta!”, “você já vai embora?”. O comportamento apresentado pelos alunos dá indícios de que as aulas possuem um eixo central das culturas infantis, a **ludicidade**, que se apresenta para as crianças no brincar.

Além disso, é interessante ressaltar que a professora Shira, sempre denomina de **brincadeira** as atividades que as crianças estão realizando. Já a professora Bailarina, apenas denomina como brincadeira as atividades que as crianças trazem consigo e não as desenvolvidas durante a aula. Isso mostra um pouco da preocupação desta de organizar e trazer para as crianças as atividades propostas.

---

<sup>30</sup> Ver, TONIETTO, Marcos Rafael; VIEIRA, Flávia Gonzaga Lopes; DE PAULA, Déborah Helenize Lemes; WANDEMBRUCK, Monique Paola. **Brincar: uma experiência da teoria de Vygotsky**. In. VI EDUCERE PUCPR – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, Curitiba / Pr, CD-ROM do IV EDUCERE 2004.

Apesar de a professora Bailarina deixar as crianças construírem as atividades, esta não acredita que as mesmas podem aprender por si só. Para ela, o professor traz as ideias e a partir disso a criança pode desenvolver formas pedagógicas de trabalho. Formas estas que dependem do fator lúdico.

A ludicidade é novamente referenciada como um eixo importante das aulas da professora Mulan. Para ela é necessário utilizar brincadeiras que as crianças julguem divertidas. Todas as atividades são chamadas pela professora de brincadeiras com a intenção de desenvolver um diálogo específico com as crianças. Assim, entende-se que é na forma metodológica das aulas de Educação Física que podemos delimitar uma breve diferenciação do jogo e da brincadeira, pois o jogo seria a atividade organizada e estruturada que ao ser planejado prevê objetivos e formas; já a brincadeira é a atividade que proporciona prazer e diversão na sua realização, sem preocupação com uma regra pré-determinada.

Friedmann (1996) desenvolve estudos sobre a definição da brincadeira como o ato de brincar, exercendo um comportamento voluntário, espontâneo e sem regras fixas, que proporciona prazer e diversão e que não tem finalidade ou sentido além ou fora de si. Assim, entendo que “a brincadeira possui uma regularidade interna que é alimentada pelo desejo, imaginação e capacidade de criação dos participantes” (TONIETTO, ZUNINO E CHAVES JÚNIOR, 2008, p. 29). Por outro lado, o jogo exige regras estruturadas e que são estabelecidas a priori, diferentemente de uma brincadeira. Estas regras e formas de jogar são transmitidas socialmente. Porém, nada impede que elas sejam (re)construídas e (re)significadas no âmbito educacional, de acordo com as vontades de seus praticantes. (HELAL, 1990)

O termo brincadeira foi repetido com frequência por parte dos professores entrevistados. Isso demonstra que os saberes da Educação Física se relacionem com os elementos da Cultura Infantil, já que as brincadeiras procuram causar o desejo, a imaginação e a capacidade de criação por parte dos que a realizam.

Já em algumas falas, como o da professora Circo isso não ocorreu, é possível observar que a forma metodológica dela com as crianças pequenas estão carregadas por uma concepção da Educação Física preocupada em desenvolver os jogos cooperativos. Esta concepção dificulta a relação da

compreensão da professora com um dos eixos da Cultura Infantil, que é o lúdico. Mas facilita analisar a seguir que a interatividade, que é outro eixo da Cultura Infantil.

#### 4.3.4. Interatividade

Um outro eixo identificado na entrevista foi a **interatividade**, pois as crianças são seres sociais, que estão em constante contato com seus pares, família, escola, comunidade entre outros. A professora Bailarina, cita trabalhar com crianças de diferentes universos.

Crianças com família, crianças sem família, criança com dinheiro, criança sem dinheiro, crianças que têm irmão, crianças que não têm irmão, criança que tem brinquedo, criança que não tem brinquedo (Entrevista Professora Bailarina, 20/11/2008, TONIETTO).

A relação social se concretiza nas práticas com os outros, onde as crianças constroem seus valores, seus costumes, seus objetivos de vida e o diálogo com a cultura. Segundo PINO (2005), as práticas sociais se expressam nas formas de pensar, de falar, de agir, que integram uma determinada formação social. Dessa forma, as práticas sociais têm dois aspectos centrais: se perpetuam em um determinado tempo e espaço e veiculam uma significação partilhada pelos integrantes de um mesmo grupo cultural (PINO, 2005).

Assim, o professor como mediador no processo de aprendizagem, precisa considerar os aspectos do cotidiano da vida das crianças para criar uma forma que facilite a interação com o conhecimento, para isso é preciso criar formas que sejam significantes para as crianças no modo de falar, pensar e se expressar.

Para representar isso podemos citar a fala da professora Circo que ao realizar uma atividade de ginástica pediu que as crianças, juntamente com suas famílias, recortassem de revistas figuras que representassem este esporte. Depois dessa tarefa foi possível formar um mural e socializar com os outros colegas os conhecimentos que foram construídos em interação com a família.

Eu comecei a trabalhar a ginástica com as crianças. Primeiro eu conversava com eles e perguntava se eles sabiam o que é ginástica. Depois, pedia para que eles trouxessem de casa recortes, sobre este tema. Por fim a gente montou um mural com as figuras para demonstrar o que desenvolveríamos nas aulas. Esse conteúdo ficou exposto para que outras crianças pudessem ver. (Entrevista Professora Circo, 11/12/2008, TONIETTO).

A fala da professora Mulan também chama atenção para a interatividade, quando aborda a interação das crianças com as outras.

Com os pequeninhos é difícil fazer trabalho em grupos de 4 ou 5, então eu digo, agora vamos fazer em grupo e eu gostaria que vocês façam movimento com partes do corpo que estão da cintura para baixo, enquanto o outro grupo faz movimentos com partes do corpo que estão da cintura para cima. Depois eu vejo quem interage com o grupo, quem não interage. (Entrevista Professora Mulan, 11/12/2008, TONIETTO).

A professora Mulan cita que é importante que todos os alunos tenham voz ativa nas aulas, mesmo os mais tímidos. Já o professor Juquinha faz referência à interação professor e aluno no desenvolvimento pedagógico. Segundo ele é preciso ir transformando as brincadeiras até que as crianças gostem de realizá-las. É importante ressaltar nessa análise, que a complexidade de entrelaçamento do eixo lúdico com o da interatividade demonstra que o saber sempre é criado em uma relação com o mundo, ou seja, é na interação entre os eixos da Cultura Infantil que a criança consegue conectar os saberes da Educação Física com suas ações cotidianas.

Desta forma, os eixos servem para que possamos ter categorias de análise que facilitem estudos e práticas pedagógicas ligadas a criança pequena nas aulas de Educação Física. Mas, enfatizamos que é na relação entre os eixos que se perpetua a possibilidade de uma relação entre a Cultura Infantil e os saberes da educação física na prática docente com crianças pequenas.

## **CAPÍTULO 5 – CONCLUSÃO CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na pesquisa, com professores do município de Curitiba que possuíam práticas bem sucedidas, foi possível observar que, quando os professores procuram formas de ampliar seus conhecimentos sobre as crianças, passam a dar abertura as suas formas de expressão. Neste estudo, os jogos e brincadeiras foram formas de expressão das crianças, aceitas por parte dos professores. Sendo assim, os elementos da Cultura Infantil – jogos e brincadeiras – podem ser utilizados para socialização de saberes da Educação Física.

Partindo dos pressupostos que o processo educacional está em constante construção e que deve ser pensado a partir dos sujeitos que se refere o processo educativo, sendo no caso as crianças pequenas, vejo que nas aulas de Educação Física na Educação Infantil é preciso que o aluno seja uma das fontes de saberes dos professores. Esta conclusão se apoia na compreensão de que, a criança traz consigo uma infinidade de saberes que devem ter relevância no processo de desenvolvimento. Além disso, ao relevar os saberes que a criança tem, os professores estão criando conexões entre os conhecimentos e o contexto social delas.

Foi possível observar, nessa pesquisa, que os professores entrevistados demonstraram a existência de elementos específicos da Cultura Infantil no processo pedagógico com as crianças pequenas e essa evidência foi a aceitação por parte dos adultos (professores) aos jogos e brincadeiras. Assim, o que imprime a significação aos símbolos culturais utilizados e transformados em um determinado contexto social é a sua aceitação. Dessa forma, entendo que a utilização de elementos da Cultura Infantil – jogos e brincadeiras – pode ser uma forma de desenvolver metodologicamente os saberes da Educação Física.

A utilização dos elementos da Cultura Infantil – jogos e brincadeiras – pode ser indício de que os saberes da Educação Física se relacionam com a Cultura Infantil. Mas, para que isso ocorra, eles devem se estruturar através dos eixos estruturadores da Cultura Infantil: a reiteração, o lúdico, a fantasia do real e a interatividade (SARMENTO, 2004).

Através da reiteração com os jogos e brincadeiras, as crianças têm condições de entrar em contato com a herança social dos homens que foi construídos em diferentes momentos históricos e contextos sociais. Existe uma infinidade de jogos e brincadeiras que se perpetuam ao longo da história do ser humano e sua prática faz com que a criança entre em contato com suas regras, costumes e os valores que são passados e recriados.

Para facilitar o processo pedagógico é preciso que as atividades nas aulas de Educação Física se desenvolvam de forma lúdica. Assim, as crianças passam a se divertir, mas, além disso, criam formas prazerosas de se relacionarem com os saberes. Imaginando, fantasiando e criando, a criança abre portas para novas formas de movimentação nas aulas, por meio da fantasia do real, ela imagina, fantasia e cria. Mas, a materialização das ações deve fazer conexões com as reais possibilidades de movimentação.

Por fim, é na interatividade com os outros que o processo de aprendizagem se materializa. O professor de Educação Física, em suas aulas com as crianças pequenas, precisa criar formas significantes de desenvolver os conteúdos. Para isso, os conteúdos precisam assumir significados, para além dos muros da escola, ou seja, os conteúdos se tornam significantes quando interagem com o cotidiano das crianças.

Assim, da mesma forma que ocorre o contato com a cultura, é na interatividade com os outros que a criança cria a significação dos símbolos e conhecimentos do que lhe são apresentados. Portanto, na sua interação com pais, familiares, professores e outros adultos são possibilitadas a aquisição, interação e incorporação da cultura. **Mas, é no modo como a criança se relaciona e interpreta os elementos simbólicos da cultura dos adultos que pode se caracterizar a Cultura Infantil.** Conclui-se então que é na assimilação da cultura que se enraízam os elementos da Cultura Infantil.

A caracterização da criança a partir da sociologia da infância, defendida nesta pesquisa, se contextualiza com a idéia central do trabalho, ou seja, que o processo educacional com as crianças pequenas, deve estar centrado nelas, a partir do desenvolvimento da Cultura Infantil (materializados no caso, nos elementos da Cultura infantil). Assim, o processo pedagógico deve dar espaço para que a criança participe de forma ativa.



As ações da criança devem ser repensadas e ter como características alguns aspectos, entre eles, a participação através da exposição do seu ponto de vista, interiorização dos conhecimentos apresentados e a criação ou não de novas possibilidades.

Dessa forma, os saberes da Educação Física – manifestações culturais relacionadas ao corpo em movimento – têm influências socializadoras para as crianças, pois os professores procuram desenvolver atividades que elas participem, aprendam e construam novas possibilidades de movimentos, a partir do que sabiam e do que lhes foi apresentado.

Todas essas novas possibilidades surgem da interação das crianças com os outros, em suas experiências sociais. Segundo Daolio (2004), a discussão da Educação Física a partir de uma perspectiva cultural trata dos seres humanos nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo. E o elemento simbólico da cultura, nas aulas de Educação Física se caracteriza pelo princípio da alteridade, que *“pressupõe a consideração do outro a partir de suas diferenças e também levando em conta a intersubjetividade intrínseca às mediações que acontecem na área de Educação Física”* (DAOLIO, 2004, p. 71).

As experiências sociais abrem possibilidade para que os conhecimentos e sentimentos mobilizem os indivíduos intrinsecamente para criação de novos movimentos. Assim, **os docentes devem ter em mente que a construção dos saberes da Educação Física na Educação Infantil se faz na interação entre a criança, o professor e contexto da cultura que eles estão inseridos.**

No que diz respeito a criança como centro do processo educativo, seguindo a perspectiva da sociologia da infância<sup>31</sup>, entendo que a relação entre os saberes da Educação Física e a Cultura Infantil deve ser sempre analisada a partir de três pontos centrais: todo saber é uma produção social; a Cultura

---

<sup>31</sup> A sociologia da infância tem ocupado um espaço significativo no cenário internacional, por propor o importante desafio teórico-metodológico de considerar as crianças atores sociais. Essa visão utiliza o pressuposto da socialização considerando a importância do coletivo, onde as crianças compartilham e produzem cultura, juntamente com os adultos e com as outras crianças (James & Prout, 1997). Entre alguns autores que representam esta perspectiva, citamos: Corsaro (1997 e 2007), James e Prout (1997), Plaisance (2004) e Sarmiento (2004).

Infantil é produto das interações das crianças e o sentido de uma ação se relaciona com suas razões (CHARLOT, 2000).

O primeiro ponto central para a formulação de uma relação entre os saberes da Educação Física e a Cultura infantil é que todo saber é uma produção social, obra de muitas mentes diferentes, portanto ninguém é detentor da significação e sim parte do conjunto de interpretações. Dessa forma, os professores: devem dar disponibilidade para que a criança socialize seus conhecimentos e criem suas próprias significações para os movimentos desenvolvidos nas aulas, de modo a contribuir com o processo pedagógico.

O segundo é que a Cultura Infantil é produto das interações das crianças com os adultos e outras crianças, com formas de significações autônomas, concretizada no conjunto das interpretações específicas da infância. Para tanto, nas escolas de Educação Infantil, todo conhecimento deve ser construído na interação da criança com os outros, mas de formas significantes e que respeitem as especificidades das crianças.

A terceira é de que o sentido de uma ação está interrelacionado às suas razões, o que faz com que os motivos mobilizem o sujeito a agir (CHARLOT, 2000). A criança precisa dar um sentido para desenvolver as atividades durante as aulas. Este motivo não pode estar centrado no movimento em si, mas sim na forma metodológica que é desenvolvido e na significação que ele pode ter no cotidiano da criança.

Já que a Educação Física na Educação Infantil passa por um contexto de construção, se faz necessário conscientizar os professores de crianças pequenas que os elementos da Cultura Infantil – jogos e brincadeiras – devem ter conexões com suas características e eixos estruturadores, no contexto escolar.

O jogo, como atividade intencional e sistematizada, pode ser desenvolvido com o intuito de que a criança se envolva na atividade, ou seja, brinque. E os elementos estruturadores e características da Cultura Infantil - o lúdico, a interatividade, a fantasia do real, a reiteração e as influências socializadoras desses elementos – são a forma de criar uma relação entre os saberes da Educação Física e a Cultura Infantil.

Esta pesquisa procurou responder alguns questionamentos sobre a relação entre a Cultura Infantil e saberes da Educação Física na prática

docente de professores da criança pequena, mas deu abertura para novos estudos. Entre elas, a necessidade de uma metodologia de ensino para a Educação Física que parta da criança como o centro do processo pedagógico; a necessidade de conhecimentos sistematizados na área que atendam as especificidades e características desta faixa etária; e a possibilidade das crianças participarem da construção de saberes da Educação Física. Para isso seria necessário pesquisar não somente a fala de professores, mas investigar o contexto pedagógico das práticas docentes.

Assim, esta pesquisa mobiliza os estudos da Educação Física, que envolvem a criança pequena a refletirem sobre a necessidade de respeitá-las em suas características e especificidades, entendendo-as como coconstrutoras da cultura que estão inseridas.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. **Em Aberto**. Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª Edição. Rio de Janeiro : LTC Editora, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol.1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Lisa S. A, 1987.

CERISARA, Ana Beatriz. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, p. 78-95, jul. 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORSARO, W. **The sociology of childhood**. California: Pine Forge, 1997.

CORSARO, W. **We're friends, right?: inside kids' cultures**. Washington, DC: Joseph Henry, 2003.

DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter e PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAOLIO, Jocimar. **Da Cultura do Corpo**. 7ª ed. Campinas; Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação Física e o Conceito de Cultura**. Campinas; Autores Associados, 2004.

DUBET, François. **Em La Escuela, sociologia de la experiência escolar**. Buenos Aires: Losada, 1997.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITHORCK, M. (ed.) **Handbook of Research in Teaching**. New York: Macmillan Publishing Co, 1986.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da Educação Infantil**. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999 (Coleção Teses).

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERNANDES, Florestan. **Folclore em questão**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOCHESSATTO, Andressa; GARANHANI, Marynelma Camargo; TONIETTO, Marcos Rafael. **Análise das concepções de educação infantil na produção científica dos programas de pós-graduação em educação física no Brasil – período 1979 a 2004**. In: ANPED SUL – VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, CD-ROM ANPED SUL, 2008.

GALLAHUE, David; DONNELLY, Frances Cleland. **Educação Física Desenvolvimentista para todas as Crianças**. 4ª ed. São Paulo: Phorte, 2008.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras de pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança.** 2004. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. A Educação Física na Educação Infantil: uma proposta em construção. In: ANDRADE FILHO, Nelson; FIGEUIREDO DE e SCHNEIDER, Omar. **Educação Física para a Educação Infantil: conhecimento e especificidade.** São Cristóvão: UFS, 2008.

\_\_\_\_\_. A Formação de Futuros Professores: para além da tradição acadêmica. In: ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire S. Ramos; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs). **Trabalho do professor e saberes docentes.** Curitiba: Editora Champagnat – PUC/PR, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Trad brasileira. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

HELAL, Ronaldo. **O que é sociologia do esporte.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990.

JAMES, A.; PROUT, A. A new paradigm for the sociology of childhood?: provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood.** London: Falmer, 1997.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos.** 4 ed. São Paulo:: Ática, 1992.

\_\_\_\_\_. Propostas curriculares de educação infantil no Brasil: para retomar o debate. **Revista de Estudos Curriculares**, Porto editora e Livraria Minho, n. 2, p. 299-317, 2005.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Giraldo. **Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas.** Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS FILHO, Altino José (orgs.). **Criança pede respeito**: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MOSS, Meter. Workforce Issues in Early Childhood Education and Care. **Consultative meeting on International Developments in Early Childhood Education and Care The Institute for Child and Family Policy Columbia University**, New Cork May 11-12, 2000. disponível em: <http://www.childpolicyintl.org> , Consulta em 23 de outubro 2008.

NOGUEIRA, Quéfren Weld Cardoso. Educação Física, cultura e a produção de significados. In: **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 26, 2005.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky : aprendizagem e desenvolvimento** : um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2000.

PICELLI, Lucylena Amaral. **Produção científica sobre Educação Infantil nos Programas de Pós-graduação em Educação Física no Brasil**. Uberlândia, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação e Sociedade**. São Paulo, n. 86, abril, 2004, p.221-241.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: VON SIMSON, O. M. (org. e intr.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, 1988. p. 68-80.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, Ana Beatriz (orgs.) **Crianças e miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: Asa Editores, 2004.

SARMENTO, Manuel J; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto. PINTO, Manoel. (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997. P. 7-30.

SILVA, Eduardo Jorge Souza da. Educação Física como Componente Curricular na Educação Infantil: Elementos para uma Proposta de Ensino. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.26, n.3, maio de 2005.

SIRIOTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cad. Pesqui.** , São Paulo, n.112, 2001. Disponível em: [HTTP://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000100001&lng=en&nrm=iso](HTTP://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100001&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10/Jun/2008.

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

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

TONIETTO, Marcos Rafael . **A Sociabilização dos saberes específicos da Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Monografia de graduação em Educação Física, Curitiba: UFPR, 2005.

\_\_\_\_\_. **Elementos da Cultura Infantil**: a procura de pressupostos teóricos. Monografia de Especialização em Educação Física Escolar. Curitiba: UFPR, 2008.



TONIETTO, Marcos Rafael ; CHAVES JÚNIOR, Sergio Roberto ; ZUNINO, Ana Paula . **Educação Física: ensino Médio**. Curitiba: Positivo, 2008.

TONIETTO, Marcos Rafael; GARANHANI, Marynelma C. **Elementos da cultura infantil na construção de uma proposta para a educação física na educação infantil**. In. EDUCASUL 2007 – Pensar a Infância de 0 a 10 anos: Conhecimentos, Políticas e Práticas Educativas. 2007.

TONIETTO, Marcos Rafael, HERMIDA, Jorge Fernando. Epistemologia do Jogo e da Brincadeira na Educação Infantil In. **Congresso Internacional de Formação Continuada e Profissionalização Docente**, 2004, Natal – RN Congresso Internacional de Formação Continuada e Profissionalização Docente, João Pessoa: Editora Universitária, 2005, p.332-333.

TONIETTO, Marcos Rafael ; VIEIRA, Flávia Gonzaga Lopes ; PAULA, Déborah Helenise Lemes de ; WANDEMBRUCK, Monique Paola . BRINCAR: Uma Experiência da Teoria de Vygotsky. In: **VI EDUCERE - Congresso Nacional de Educação** - PUCPR, 2006, Curitiba. Anais do VI Educere, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## **ANEXOS**

**ANEXO 1**  
**Identificação dos Sujeitos**

**1. Identificação**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

Telefones: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**2. Formação**

Segundo grau: \_\_\_\_\_

Graduação: \_\_\_\_\_

Pós - graduação: \_\_\_\_\_

Outros: \_\_\_\_\_

**3. Atuação profissional**

Escolas que atua como professor de Educação Física:

---

---

---

---

Turmas que leciona e há quanto tempo:

---

---

---

---

---

---

---

---

Assinatura: \_\_\_\_\_

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

## ANEXO 2

### Carta de Apresentação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CULTURA, ESCOLA E ENSINO

A Coordenação de Educação Física do Ensino Fundamental  
Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Curitiba

Curitiba, 08 de maio de 2008.

Prezado (a) Professor (a)

Apresento-lhe o mestrando Marcos Rafael Tonietto do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, que está realizando a pesquisa (dissertação), “A RELAÇÃO DOS SABERES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A CULTURA INFANTIL”. O trabalho envolve entrevistas com professores(as) de Educação Física da Educação Infantil e observações das reuniões do “Grupo de Estudos de Educação Física da Regional do Boqueirão”. Portanto solicito a autorização e colaboração desta secretaria para a realização da pesquisa.

Agradeço antecipadamente e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos pelo telefone 41-91143358 ou pelo endereço eletrônico [marynelma@ufpr.br](mailto:marynelma@ufpr.br)

Saudações acadêmicas.

Profª Dra. Marynelma Camargo Garanhani  
Orientadora da Pesquisa

**ANEXO 3**  
**Autorização**

O Departamento de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba autoriza o Mestrando Marcos Rafael Tonietto a participar das reuniões do “Grupo de Estudos de Educação Física da Regional do Boqueirão” para o desenvolvimento da Pesquisa “A cultura infantil na construção e saberes da educação física na educação infantil”. Esta pesquisa refere-se a dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e orientado pela Prof<sup>a</sup> Dra Marynelma Camargo Garanhani. Ressalva-se que o pesquisador e sua orientadora estarão disponíveis para esclarecimentos e dúvidas a respeito da pesquisa.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**ANEXO 4**  
**CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_  
Professor(a) de Educação Física na escola \_\_\_\_\_,  
autorizo a publicação dos dados da entrevista realizada no dia \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /  
\_\_\_\_\_, que objetivavam a realização da pesquisa, **A RELAÇÃO DE  
SABERES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM A CULTURA  
INFANTIL**, assim como esses dados podem ser usados em futuros trabalhos  
acadêmicos.

Será resguardado o anonimato dos sujeitos da pesquisa, usando-se  
pseudônimos para referir-se a eles nos relatórios e publicações.

Concordo ainda com a autenticidade dos dados da entrevista transcritos  
que foram me apresentado.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

\_\_\_\_\_  
Professor(a) de Educação Física

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)