



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL
(PROEF)**

Karina Polezel de Sales

**MAPEAMENTO DE COMO PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ENTENDEM E OFERTAM A EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CRIANÇAS DE 0 A 3
ANOS.**

SÃO CARLOS - SP

Fevereiro/2023

Karina Polezel de Sales

**MAPEAMENTO DE COMO PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ENTENDEM E OFERTAM A EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CRIANÇAS DE 0 A 3
ANOS.**

Projeto de pesquisa apresentado junto à Universidade Federal de São Carlos e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – NEAD/UNESP, como requisito para o Exame Geral de Qualificação de Mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, Linha de pesquisa em Educação Infantil..

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi

SÃO CARLOS

Fevereiro/2023

Sales, Karina Polezel de

Mapeamento de como profissionais da Educação Infantil entendem e ofertam a Educação Física para crianças de 0 a 3 anos. / Karina Polezel de Sales -- 2023. 135f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Daniela Godoi Jacomassi
Banca Examinadora: Fernando Donizete Alves, Paula Fávoro Polastri Zago
Bibliografia

1. Educação Física. 2. Educação Infantil. 3. Crianças de 0 a 3 anos. I. Sales, Karina Polezel de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Karina Polezel de Sales, realizada em 10/03/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi (UFSCar)

Prof. Dr. Fernando Donizete Alves (UFSCar)

Prof. Dr. Paula Fávoro Polastri Zago (UNESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional.

“A criança quando brinca se doa ao mundo por inteiro. Cria, imagina, sofre, chora e mesmo assim se enche de alegria, é uma artista”

Aos meus artistas Joana e Joaquim, que me enchem de alegria

AGRADECIMENTOS

Retornar é sempre um recomeço. Não é voltar atrás, é apenas encontrar outras formas de seguir em frente.

Há tempos que eu queria retornar aos hábitos de estudo e de pesquisa que a área acadêmica proporciona. Há tempos queria retornar às discussões acaloradas vividas em minha época de graduação, sobre temas polêmico e que dividem opiniões. Há tempo queria retornar às ricas trocas de experiência entre nós, discentes, e fantásticos docentes. E pude retornar a tudo isso!

Voltar a estudar regularmente, retomar os hábitos de estudo com disciplina, com desejo de saber mais, de investigar de ir “à fundo” me levou a melhor conhecer a realidade da infância, do movimento e da Educação Física em nossa cultura. Esse conhecimento me levou a refletir sobre minha prática, minhas crianças e do tamanho da minha responsabilidade quando estou na escola. Essa “fome” de querer saber mais me fazia falta, retornei e agora seguirei em frente.

Quantas discussões! Como é bom poder falar, ser ouvida, ser questionada, ser contrariada e ser tirada da zona de conforto. Retornar a vivenciar experiências de debates e discussões com meus colegas e professores me possibilitou um alinhamento do meu pensamento crítico, o que me proporcionou um crescimento enorme, gigantesco mesmo, não só enquanto professora, mas enquanto pessoa!

No auge dessa experiência de retornar, estão as trocas. Trocas de ideias e possibilidades que contribuem diretamente no meu cotidiano, no meu fazer pedagógico. Trocas que foram sabiamente e humildemente conduzidas por professores extremamente dedicados e capacitados, os quais fizeram toda diferença nessa caminhada. Queridos docentes do PROEF – UFSCar o meu muitíssimo obrigada!

Agradeço a cada um dos colegas que contribuíram com esse significativo retorno. Em especial às meninas super-poderosas, Rafaela e Perla, que em muitos momentos me abraçaram, me conduziram, me ajudaram, me tranquilizaram. A distância não diminui a grandeza da nossa parceria. Nunca estivemos tão próximas!! Sem vocês, com certeza esse retorno teria sido mais difícil.

Todo retorno precisa de direcionamento, orientação. O meu foi guiado com maestria pela professora Daniela Godoi Jacomassi, carinhosamente por mim chamada de Dani, que me segurou pelas mãos e mostrou como retornar gera bons frutos.

Foram incansáveis mensagens e reuniões online, alinhamento e redirecionamento, leituras, leituras, leituras...até texto em inglês ela me fez ler. E não é esse o papel do orientador? Desafiar? Tá aí, o desafio foi aceito e, creio eu que cumprido!

Retornar requer também apoio, segurança, confiança. Não haveria retorno se não pudesse contar com esse cara, que chama Rodrigo, mas que todos conhecem como Tijolo, que a propósito é meu marido. Tijolo segurou as barras, acreditou desde o começo (até mais que eu) que esse retorno seria possível, nunca duvidou da minha capacidade e fez o possível (e impossível) para chegar até aqui! Me fez sorrir, quando a vontade era chorar, ouviu cada uma das reclamações, até leu muita coisa que escrevi (e ele não é muito fã de fazer leitura). A você, meu muleke, um obrigada muito especial!

Retornar é sempre um recomeço. Não é voltar atrás, é apenas encontrar outras formas de seguir em frente. E eu encontrei um caminho, cercada de gente competente e comprometida. E eu só penso em continuar...

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

RESUMO

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar. Ainda que obrigatória a redação genérica da legislação não assegura a presença da disciplina em todas as etapas da Educação Básica, não garante que as aulas serão ministradas por profissionais especialistas (com formação específica), tão pouco garante que os alunos terão acesso ao objeto de estudo e conhecimento próprio expressos nos mais diversos componentes da cultura corporal de movimento. Em virtude disso, em muitas instituições de ensino, especialmente na etapa da Educação Infantil, os conteúdos relacionados especificamente à Educação Física acabam diluídos aos outros conhecimentos desenvolvidos e propostos pelos professores com formação em Pedagogia ou Magistério. Considerando a importância de oportunizar atividades adequadas às crianças, de acordo com sua faixa etária, e que essas são fundamentais para o seu completo desenvolvimento, consideramos fundamental a presença de profissionais especialistas na Educação Infantil a fim de potencializar o desenvolvimento infantil e o movimentar-se. No entanto, além dos poucos estudos relacionados à faixa etária, e também à Educação Física na Educação Infantil, sobretudo dos 0 a 3 anos, não há menção da disciplina nos principais documentos oficiais federais publicados até o momento. Dessa forma, o objetivo do presente estudo foi mapear e investigar, junto aos profissionais da Educação Infantil, como a Educação Física tem sido compreendida e ofertada às crianças de 0 a 3 anos e, a partir dessa reflexão e da revisão de literatura propor um conjunto de experiências a fim de contribuir com os profissionais atuantes nesta faixa etária em suas práticas relacionadas ao corpo e ao movimento. Ao longo do estudo, pudemos analisar quais conteúdos e estratégias, para se trabalhar Educação Física, são utilizados pelos profissionais e ainda quais as principais dificuldades encontradas por eles. Concluiu-se que a formação desses profissionais, tanto a inicial quanto a continuada, tem sido a maior dificuldade e não tem sido considerada suficiente para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos por grande parte dos participantes. Concluiu-se ainda, que a Educação Física tem sido compreendida, principalmente, pelo seu aspecto motor, desconsiderando sua amplitude de atuação. Discutiu-se também, a presença de um profissional especialista e de como ele poderia contribuir no desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos, garantindo uma melhor qualidade no atendimento dessas crianças, opinião esta partilhada pela maioria dos participantes da pesquisa. Por fim, o presente estudo possibilitou ampliar o debate da presença da Educação Física nas instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos, debate este pouco observado tanto no meio acadêmico quanto dentro das próprias escolas.

Palavras-Chave: Educação Física, Educação Infantil, 0 a 3 anos

ABSTRACT

Physical Education, integrated into the school's pedagogical proposal, is a curricular component of Basic Education, adjusting to the age groups and conditions of the school population. Although mandatory, the generic wording of the legislation does not ensure the subject's presence in the Basic Education stages. This legislation does not guarantee that classes will be taught by professionals with a specialization, nor does it assure that students will have access to the study object and knowledge expressed in the most diverse components of corporal movement culture. As a result, in many educational institutions, especially in childhood education, the particular contents related to Physical Education end up blended with other knowledge developed and proposed by teachers specialized in Pedagogy or Primary Teaching. Considering the importance of providing appropriate activities for children according to their age group and that these activities are fundamental for their complete development, we envision the presence of specialist professionals in a childhood education as essential to enhance child development and movement. However, in addition to a few studies related to the age group and Physical Education in childhood education, especially from zero to three years old, there is no mention of the subject in the primary official documents drawn up by the Federal Government published to date. As such, the purpose of this study was to map and investigate, in collaboration with early childhood education professionals, how Physical Education was understood and delivered to children aged zero to three. Based on our reflection and the literature review, we propose a set of experiences for professionals working with this age group to contribute to their practices related to the body and movement. Throughout the study, we analyzed which contents and strategies the professionals used to work with Physical Education and what are the main difficulties faced by them. We concluded that professional qualification, both initial and continuing education, has been the greatest difficulty. The majority of research participants believe that it is insufficient to meet the educational needs of children aged zero to three. It was also concluded that Physical Education was understood mainly by its motor skills, disregarding its scope of action. It also discussed the presence of a specialized professional and how they could contribute to the children's development, ensuring a better quality in meeting the needs of children from zero to three years old, an opinion shared by most of the research participants. In conclusion, this study expands the debate on the presence of Physical Education in institutions attending children from zero to three years old because it is hardly found in academia and within the schools themselves.

KEY-WORDS: Physical education. Childhood education. Zero to three years.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sexo dos participantes	57
Figura 2 – Tem formação em Pedagogia?	58
Figuras 3 – Tempo de Atuação.....	60
Figura 4 – Acredita que sua formação tenha sido suficiente para atuação com crianças de 0 a 3 anos?.....	61
Figura 5 – Em relação especificamente à Educação Física, acredita que sua formação tenha sido suficiente para atuar com crianças de 0 a 3 anos?.....	64
Figura 6 – Na sua escola tem professor especialista de Educação Física atuando com crianças de 0 a 3 anos?.....	67
Figura 7 – Acredita que a presença de um profissional especialista (formado em licenciatura em Educação Física) na creche auxilie o trabalho do professor referência (pedagogo)?.....	80
Figura 8 – quais as maiores dificuldades encontradas para se trabalhar com conteúdos da Educação Física (cultura corporal de movimento) com crianças de 0 a 3 anos? (assinale quantas alternativas forem necessárias).....	84
Figura 9 - na ausência de um profissional especializado, o que acredita que seja necessário para melhor atender essa faixa etária (0 a 3 anos) em relação à Educação Física? Assinale quantas alternativas achar necessário	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Característica dos participantes	56
Tabela 2 – Tabulação Cruzada: formação e acredita que sua formação tenha sido suficiente para atuação com crianças de 0 a 3 anos?	62
Tabela 3 – Tabulação Cruzada: formação e especificamente à Educação Física, acredita que sua formação seja suficiente para atuar com crianças de 0 a 3 anos?.....	65
Tabela 4 – Tabulação Cruzada: cidade/rede que atua e na sua escola tem professor especialista de Educação Física atuando com crianças de 0 a 3 anos?	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UNESP	Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
IPAI	Instituto Proteção e Assistência à Infância
SAM	Serviço de Assistência a Menores
CLT	Consolidação Leis do Trabalho
UNICEF	Fundos das Nações Unidas para as crianças
FAO	Fundos das Nações Para a Alimentação
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPS	Organização Pan-Americana da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
CF	Constituição Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 OBJETIVOS	16
1.2 HIPÓTESES.....	16
2. HISTÓRICO DA CRECHE NO BRASIL	18
3. CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA	34
4. EDUCAÇÃO FÍSICA PARA BEBÊS: DIFERENTES OLHARES.....	40
4.1 INTERLOCUÇÃO TEÓRICA	40
4.2 INTERFACES POSSÍVEIS	48
5. MÉTODO	52
6. PRODUTO EDUCACIONAL	55
7. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	56
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
9. REFERÊNCIAS	93
10. APÊNDICES	99
10.1 APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO.....	99
10.2 APÊNDICE II – PRODUTO EDUCACIONAL – APLICATIVO.....	110
10.3 APÊNDICE III – PROPOSTAS DESCRITAS DO APLICATIVO	112
11. ANEXOS	135
11.1 ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	135

1. INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996 - LDB) em seu 3º parágrafo do artigo 26 determina que:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996)

Mesmo sendo a Educação Física considerada obrigatória, a redação genérica do artigo não assegura a presença da disciplina em todas as etapas da Educação Básica, não certifica-se que as aulas serão ministradas por profissionais especialistas (com formação específica), tão pouco garante que os alunos terão acesso ao objeto de estudo e conhecimento próprio expressos nos mais diversos componentes da cultura corporal de movimento. Em virtude disso, em muitas instituições de ensino, especialmente na etapa da Educação Infantil, os conteúdos relacionados especificamente à Educação Física acabam diluídos aos outros conhecimentos desenvolvidos e propostos pelos professores com formação em Pedagogia ou Magistério (IMPOLCETTO; DARIDO, 2020). Porém, Para Guirra (2010)

muitas vezes, os professores generalistas, se acham incapazes para tal tarefa, vendo na figura do professor de educação física um elemento indispensável para que seja realizado esse trabalho com maior qualidade. (p. 709)

O movimento da criança é um conhecimento que a constitui como sujeito cultural, sendo assim, objeto de estudo da Educação Física. É inegável, portanto, (re)pensar a concepção de Educação Física e Infância, a qual valorize o movimento corporal da criança como forma de expressão e com intencionalidade, e não apenas como uma necessidade físico-motora (Garanhani, 2002). É preciso ainda, compreender que a criança, desde bebê, é um ser capaz, competente, e que “observa, questiona, levanta hipóteses, concluiu, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2017, p.38). Ao compreender a criança com um ser ativo e competente desde o nascimento, rica em iniciativas e interesses “as condições que a rodeiam, no sentido amplo do termo, determinam as possibilidades de realizar essas experiências” (FALK, 2021, p.44)

Dessa forma ao pensar a Educação Física na Educação Infantil o trabalho pedagógico:

[...] deve considerar e promover na criança um rico desenvolvimento das diversas possibilidades de mobilidade bem como oportunizar à mesma apropriar, usufruir e ampliar seus conhecimentos e vivências a respeito da cultura corporal de movimento. (MESSIAS, A.M, 2020, p.18)

A presença de profissionais especializados na Educação Infantil, desde os bebês que chegam na creche, é então, fundamental para que se assegure esses direitos, potencializando o desenvolvimento infantil, o “se-movimentar” (KUNZ, 2000) e os conhecimentos acerca da cultura corporal. Além disso, é este profissional que deve conhecer com mais detalhes como se dá o desenvolvimento motor infantil, se distanciando de práticas tradicionais que acreditavam que este se dava de forma maturacional, e entender que hoje já é compreendido de maneira mais dinâmica, oportunizando espaços e experiências que gerem novas e significativas aprendizagens motoras.

São tímidas as pesquisas que sinalizam as possibilidades de atuação profissional nesse segmento, mais especificamente na faixa etária dos 0 a 3 anos. Garanhani (2002) evidencia a necessidade de estudos que ofereçam aos profissionais da Educação Física que atuam na Educação Infantil, assim como aos profissionais da Pedagogia - uma vez que a Lei não garante a presença de um profissional especializado nas instituições que atendem essa faixa etária - conhecimentos para uma prática pedagógica sobre a cultura do movimento adequada à pequena infância, oriunda de situações concretas de ensino-aprendizagem.

Existe ainda uma disparidade, seja na legislação, seja no dia-a-dia das instituições da Educação Infantil, no atendimento às crianças de 0 a 3 anos em relação às crianças acima de 4 anos. Para este segundo grupo a obrigatoriedade da matrícula é direito adquirido, assim como tem levantado importantes discussões, debates e estudos na área acadêmica e dentro das instituições de Educação Infantil, inclusive na área da Educação Física. Já em relação aos bebês e crianças bem pequenas existe uma invisibilidade tanto política quanto educacional.

Em estudo analisando 48 propostas curriculares de municípios brasileiros, 77% delas não faziam referência as crianças de 0 a 3 anos, e, geralmente, quando o faziam eram relativas a normativas específicas para os berçários – solário, lactário e outros (BRASIL,2009b, BARBOSA,2010c). [...] Assim, a

especificidade da creche fica subsumida no genérico crianças e educação infantil, que geralmente tem a pré-escola como referência. (BARBOSA; RITCHER, 2013, p. 82)

Além dos poucos estudos relacionados à faixa etária, e também à Educação Física na Educação Infantil, sobretudo na creche, não há menção da disciplina Educação Física nos principais documentos oficiais federais publicados até o momento, que normatizam o trabalho nas instituições de Educação Infantil (consideramos aqui os seguintes documentos: Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil – RCNEI, 1998; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI, 2009; Base Nacional Curricular Comum – BNCC, 2017), provavelmente pelo fato de como essa etapa da educação básica é organizada, não fragmentada e dividida em disciplinas. Para Mello, *et al* (2016), a Educação Física não deve ser inserida na Educação Infantil de forma disciplinar, como acontece em outros níveis de ensino, “mas dada a centralidade do corpo/movimento e dos jogos/brincadeiras no processo de educação da pequena infância” (p.145) a discussão sobre como, o que, e quem ensinar deve ser melhor refletida e aprofundada.

Sendo assim, diante do que foi apresentado, parece relevante investigar como a Educação Física tem sido compreendida e ofertada às crianças de 0 a 3 anos, e, de acordo com a revisão da literatura de diferentes áreas (pedagogia, educação física, desenvolvimento motor, psicologia) aprofundar as discussões do trabalho pedagógico com esta faixa etária. Neste trabalho, iniciamos realizando um resgate histórico das creches no Brasil, como surgiram e quais avanços (e retrocessos) ao longo dos anos até os dias atuais. Em seguida, discutiremos sobre concepção de criança, fazendo também uma retomada de como a infância já foi entendida e de como devemos compreendê-la hoje. Por fim, dialogaremos com alguns autores de diferentes áreas do conhecimento sobre como pensam o movimento e, conseqüentemente, contribuições da Educação Física para crianças de 0 a 3 anos.

1.1 OBJETIVOS

Objetivo Geral

Este estudo tem como objetivo investigar, junto aos profissionais da Educação Infantil, como a Educação Física é compreendida e tem sido ofertada às crianças de 0 a 3 anos e, a partir dessa reflexão e de revisão de literatura, propor um conjunto de experiências/propostas a fim de colaborar com os profissionais atuantes na faixa etária de 0 a 3 anos em suas práticas relacionadas ao corpo e ao movimento.

Objetivos Específicos

(a) Mapear e caracterizar a realidade dos profissionais que atuam nas redes públicas de ensino quanto à oferta da Educação Física para crianças de 0 a 3 anos

(b) Identificar e analisar quais as principais dificuldades que os profissionais, que atendem crianças de 0 a 3 anos, encontram no trabalho com os conteúdos da Educação Física.

(c) Identificar as principais ações e estratégias relacionadas à Educação Física que são utilizadas pelos profissionais que atendem crianças de 0 a 3 anos;

(d) Analisar as concepções de Educação Física que esses profissionais apresentam e ampliar as discussões sobre a Educação Física na faixa etária dos 0 aos 3 anos.

(e) Propor um conjunto de experiências/propostas relacionadas à educação física, que possam colaborar com a oferta de práticas da Educação Física para crianças de 0 a 3 anos.

1.2 HIPÓTESES

(a) Um número elevado de escolas não terá um professor específico de Educação Física atuando com a faixa etária dos 0 a 3 anos, e, ainda, que os profissionais que atendem esse público serão majoritariamente femininos e grande parte não possuirão formação específica (Pedagogia ou licenciatura).

(b) As principais dificuldades dos profissionais estarão relacionadas à formação e ainda, ao espaço/materiais.

(c) As principais estratégias utilizadas pelos profissionais estarão relacionadas ao desenvolvimento motor, principalmente os circuitos motores.

(d) A Educação Física será concebida, pelos profissionais entrevistados, apenas pelo seu aspecto motor e, portanto, buscar-se-á ampliar a discussão sobre o tema.

(e) Será possível oferecer aos futuros leitores e pesquisadores possibilidades de intervenções durante os momentos de aula, para crianças de 0 a 3 anos, que privilegiam o movimento.

2. HISTÓRICO DAS CRECHES NO BRASIL

A finalidade deste capítulo é discorrer sobre a trajetória histórica do atendimento à criança bem como as influências sociais, políticas e pedagógicas que este atendimento sofreu, culminando na estruturação da Educação Infantil no Brasil. Pensar na história do atendimento à criança é pensar na história das mulheres, das famílias, das crianças, do trabalho, da educação na primeira infância e da proteção social. Muitos são os fatores e os atores deste processo. Buscaremos elencar elementos principais, visto que o objetivo não é aprofundarmos em nenhum desses acontecimentos, apenas contextualizar as influências históricas que ainda hoje encontram-se presentes na Educação Infantil.

Guimarães (2017) alega que a história da criança no Brasil e a forma como se deu o seu atendimento nos remete à própria história do Brasil. Dessa forma a autora, baseada em Kramer (2003) identifica 5 fases para situar historicamente o atendimento de crianças no país a saber:

1. Descobrimento (1500) até 1874;
2. 1874 até 1889;
3. 1889 até 1930;
4. 1930 até 1990;
5. 1990 até os dias atuais.

Na primeira fase não se fazia muito pelas crianças. Segundo as autoras Silva e Francischini (2012) “a partir de 1549, a Companhia de Jesus se ocupou de educar a criança, vista como uma folha de papel em branco, passível de ser moldada e educada para a submissão e disciplina” (p.259). Os Jesuítas buscavam “civilizar” os índios, os quais eram retirados das famílias e colocados em locais conhecidos como “casas de muchachos” junto com crianças portuguesas órfãs “[...] sob a alegação que aprenderiam modos civilizados, ou seja, hábitos europeus.” (GUIMARÃES, 2017, p. 85)

Havia, ainda, uma clara distinção entre o atendimento das crianças brancas, filhos dos donos da casa-grande, e as escravas e/ou índios:

[...] para as primeiras, além da educação jesuíta oferecida a partir dos seis anos, era reservada instrução em casa para a aprendizagem das primeiras letras; para as demais, nenhum direito à educação, mas o dever de aprender algum ofício, também a partir dos seis anos. É com este crivo de desigualdade que começamos a nossa história. (SILVA, FRANCISCHINI, 2012, p. 260)

Em 1726 é criada no Brasil a primeira “Roda dos Expostos”, em Salvador. Para Mello (2008) a criação da “Roda dos Expostos” pode ser considerada o primeiro reflexo de ações públicas destinadas ao atendimento de crianças pequenas no país. Segundo a autora, neste período (Colonial e Imperial) as crianças eram deixadas em diferentes locais “[...] nas igrejas, nos conventos, nas portas de residências, nas portas das Câmaras Municipais. O sistema de Rodas de Expostos será criado diante do número elevado de crianças abandonadas, que morriam antes de serem acolhidas.” (MELLO, 2008, p. 80). Portanto, é possível perceber que o atendimento às crianças pequenas no Brasil, nesta primeira fase, compreendendo o período colonial até o final do século XIX é

[...] caritativo: um assistencialismo com conteúdo paternalista, sem pretensão de mudanças sociais, de inspiração religiosa, e numa forma de ação que privilegia a caridade e a beneficência. É uma atuação caracterizada pela benevolência dos mais ricos com os mais pobres, procurando minimizar o sofrimento dos enjeitados. Os ricos, em contrapartida, receberiam como recompensa o salvamento de suas almas, e o reconhecimento da sociedade como beneméritos. (MELLO, 2008, p.81)

Com o advento da República, percebemos uma mudança de mentalidade e a criança é vista agora como futuro da nação. Chegamos então na segunda fase desse resgate histórico. Silva e Francischini (2012) descrevem que, devido à crença e expectativa do Brasil ser um país do futuro, criou-se a ideia de que este futuro estava na criança e, portanto, eram necessários melhores cuidados e controle na fase inicial da vida. Dessa forma

A Roda dos Expostos era um exemplo claro do descaso com as crianças: por um lado, incentivava uniões ilícitas por não identificar aqueles que abandonavam as crianças; por outro, questionava-se as condições precárias desses locais apinhados de gente. (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 260)

É preciso ressaltar que, no final do século XIX o mundo atravessa inúmeras e significativas mudanças. No Brasil não foi diferente, houve o rompimento com o ensino jesuítico, a proclamação da independência, separação Estado-Igreja, expansão da lavoura cafeeira, crescimento capitalista, chegada de imigrantes à procura de trabalho nas cidades, lei do ventre livre, abolição do sistema escravo. Diante desse contexto muitas eram as famílias pobres que abandonavam seus filhos na “Roda dos Expostos”, e o índice de mortalidade infantil era elevado (GUIMARÃES, 2017). Com o surgimento da pediatria, o atendimento junto às famílias se amplia, principalmente em relação à higiene e cuidados com as crianças, atendimento este preocupado mais com a defesa da sociedade do que com a criança em si (SILVA; FRANCISCHINI, 2012).

O discurso higienista ganha força, respaldado principalmente nas críticas relacionadas às “Rodas dos Expostos” as quais passam a ser alvo “dos médicos-higienistas, que fazem campanhas para que sejam extintas no país. Valem-se, para isso, de modelos de países europeus onde ela já havia sido extinta” (MELLO, 2008, p.84). Era preciso então criar espaços para receber essas crianças, pobres e majoritariamente negras, para que o projeto da construção de um Brasil moderno fosse adiante. Diante desse cenário, com intuito de minimizar os problemas sociais, nasce a ideia de criação de creches no Brasil, nos moldes dos que foram criados na Europa.

Na França, Froebel idealizou os jardins de infância, locais que recebiam crianças em situações de risco, mas que lhes proporcionavam o desenvolvimento da inteligência e dos bons costumes (PASCHOAL, MACHADO, 2009). Foram então instituições que, desde a sua origem, tiveram intenções pedagógicas, bastante diferente do que pode-se observar no Brasil, uma vez que a creche foi criada “exclusivamente com caráter assistencialista, o que diferenciou essa instituição das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico.” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 81).

Portanto, no Brasil, a creche tinha a função de receber a criança enquanto a mãe (pobre, trabalhadora, e que tivesse bom comportamento) estivesse no trabalho.

Observe que o sentido atribuído à creche institui uma separação entre classes sociais, na medida em que se propõe espaço de atenção, exclusivamente, às crianças pobres com a finalidade de liberar a mão de obra feminina (KUHLMANN JUNIOR, 1998; KRAMER, 1995).

Encontramos aqui “a gênese das concepções iniciais sobre a creche no Brasil” (GUIMARÃES, 2017, p.91). Enquanto que os jardins de infância, criados aqui no Brasil pelo médico José Menezes Vieira e sua esposa Carlota de Menezes Vieira, no Rio de Janeiro em 1875, com financiamento privado e reservado aos filhos do sexo masculino da emergente classe média industrial, com propostas pedagógicas bem definidas, apoiadas pelas ideias de Froebel da França, a creche era destinada às “[...] crianças privadas dos cuidados maternos devido ao trabalho da mãe, com objetivo central de evitar o abandono destas por seus responsáveis” (GUIMARÃES, 2017, p.94).

Resumindo, neste segundo momento da história, com o surgimento das creches, percebemos que o “houve um deslocamento da caridade para a filantropia” (SILVA, FRANCISCHINI, 2012, p.259), mostrando maior interesse e preocupação com

a criança que representavam o futuro do país. Alguns outros institutos foram criados, como o Instituto para menores infratores (para tutela da criança pobre criminosa), o ensino de ofícios e a escola de aprendizes de marinheiro, todos estes, destinados às crianças pobres. “Os jardins de infância tinham público definido: a criança rica.” (GUIMARÃES, 2017, p.96).

Na terceira fase encontra-se o período Brasil República, no qual a economia e a política ficaram sob a organização das elites agrárias, despontando como um dos maiores exportadores de café. A indústria também cresceu, e com ela a ampliação da mão-de-obra feminina. A taxa de mortalidade infantil era muito alta e é com caráter filantrópico e apoiado nos ideais higienistas que muitas instituições são criadas e desenvolvidas nesta época. Guimarães (2017) afirma que

[...] os chamados higienistas eram representados por diferentes segmentos da sociedade e dos meios políticos cuja finalidade comum era aperfeiçoar a saúde da população e oferecer assistência à infância, incentivados pela compreensão de que a falta de educação e saúde do povo causaria o atraso do Brasil em relação à Europa. [...] a criança em si não se encontrava no centro das preocupações (p.97)

Com a inércia das autoridades governamentais em relação ao atendimento às crianças, mesmo que com a promulgação de algumas leis e alguns (poucos) progressos, em 1899 é criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil, o IPAI. Idealizado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, a instituição tinha como objetivo “[...] criar creches e jardins de infância para atender crianças menores de oito anos de idade [...] serviços de puericultura e creche, com ênfase na ginecologia, distribuição de leite, consulta a lactantes, vacinação, etc.” (GUIMARÃES, 2017, p. 99).

Para Mello (2008)

[...] o IPAI era uma obra de grandes dimensões para a época, com finalidades que alcançavam a assistência intitulada social científica à mulher grávida e à criança pobre, com um programa completo que pretendia atender a criança do nascimento até os 14 anos de idade. (p.92)

É nessa fase também que os movimentos operários ganham força no país, devido a alguns fatores como o processo de industrialização, inserção de mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e chegada de imigrantes europeus (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83). Nesse contexto, em 1899 é criada a primeira creche dedicada

aos filhos de operários que se tem registro no Brasil, na fábrica de tecidos Corcovado (RJ).

Junto a urbanização e ao processo de industrialização, ocorrido na primeira metade do século XX, temos uma série de fatores que vão modificando a estrutura familiar tradicional no que se refere ao cuidado dos filhos pequenos. Essa modificação foi sentida principalmente pelas mulheres das classes mais pobres, que tiveram que assumir o trabalho assalariado para garantir a própria sobrevivência da família, tornando-se muitas vezes o chefe da casa. Neste contexto, as creches não foram criadas para atender as necessidades da criança pequena, e sim, em resposta a necessidade do mercado de trabalho da mão-de-obra feminina (AGUIAR, 2001, p.31)

Durante o início do século XX foram implantadas as primeiras instituições assistencialistas e estas fundaram creches (GUIMARÃES, 2017, p.100), ainda majoritariamente de caráter filantrópico. Já nessa época identificamos o processo falho na formação dos profissionais para atenderem as crianças das creches (o qual encontramos influências até hoje), pois esses locais (que ainda não eram considerado escolas) deveriam ser diferentes dos que existiam até então, com objetivos pedagógicos bem definidos, mas

Na prática, os trabalhos eram muitas vezes conduzidos por leigos, pois havia falta de professores capacitados. Por isso, neste caso, prevaleceu o mesmo atendimento dos asilos e as crianças ainda tinham que enfrentar o ensino mnemônico de conteúdos de Gramática, Aritmética e Geometria (KISHIMOTO, 1988, *apud* GUIMARÃES, 2017, p.100)

Percebe-se, portanto, que até as duas primeiras décadas do século XX não há uma preocupação profunda com a criança e a infância, mesmo que observados alguns avanços, como a criação do IPAI, por exemplo. “As instituições destinadas ao cuidado de crianças tinham um caráter preventivo e de recuperação das crianças pobres, consideradas perigosas para o futuro de uma nação promissora.” (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 262).

É verdade que parlamentares como Paulino de Souza, Leôncio de Carvalho e Rui Barbosa, desde o final do século XIX previam que os jardins de infância, de caráter pedagógico, seriam benéficos às crianças, e que estas deveriam ser atendidas por profissionais capacitados, como objetivos diferentes daqueles encontrados nas creches e/ou asilos de crianças. Mesmo assim, não se observa grandes mudanças até o início da década de 20.

A primeira iniciativa, em âmbito nacional, com atuação em diferentes áreas foi a criação, em 1919, do Departamento da Criança no Brasil, que carregava ainda a forte influência higienista da época. Com o advento do Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em 1922, foi possível observar as “[...] primeiras regulamentações sobre o atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins-de-infância.” (GUIMARÃES, 2017, p. 103)

Diante das iniciativas de criação de creches no país, verificamos que as ações partem de diversos atores sociais, com uma implantação da instituição por damas da sociedade com uma vinculação filantrópica, por iniciativa dos próprios médicos-higienistas, com atuação também de juristas, e ainda pela classe industrial emergindo à época. As diversas formas de atendimento, e as diferenciadas iniciativas, acabaram por refletir na clientela atendida pelas instituições. Famílias de baixa renda e mães pobres tiveram essas instituições como possibilidade de atendimento a seus filhos, além de serem socorridas, nas demais demandas, pelas instituições de caridade e filantropia. (MELLO, 2008, p.157)

Com a crise cafeeira em 1929, o país passa por modificações sociais, políticas e econômicas, que influenciam diretamente o atendimento à infância brasileira. É nesse cenário que chegamos ao quarto momento desse resgate histórico. Para Guimarães (2017) “as iniciativas públicas, no início da década de 1930, derivaram dos conflitos de interesses da burguesia, dos trabalhadores e do Estado, levando o poder público a regulamentar o atendimento à infância.” (p. 104)

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (Decreto n. 10.402, de 19 de novembro) que, por sua vez, criou, em 1940, o Departamento Nacional da Criança, órgão governamental que, convocando a sociedade para colaborar financeiramente, por quase 30 anos centralizou o atendimento à infância no Brasil sob uma política médica preventiva, distanciada da abordagem da origem dos problemas que eram sociais e econômicos latentes na divisão da sociedade em classes sociais tão desiguais. (GUIMARÃES, 2017, p.104)

Em 1932 foi publicado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, que entre muitas questões, reivindicavam a criação de jardins de infância para crianças de 0 a 6 anos e defendiam a escola pública. Este movimento apresentou uma nova concepção educacional, com uma visão integral de criança, vinculando educação, cultura e saúde, “contudo, outra vez, as inovações pedagógicas seriam somente para os jardins de infância, local frequentado pelos filhos da elite.” (GUIMARÃES, 2017, p. 104/105)

Entre os anos de 1930 e 1960 houve uma crescente preocupação em prevenir a marginalidade e a criminalidade nas crianças pobres, e com esse viés (apoiados

pelas ideias nazifascistas da época) criou-se, em 1941, o Serviço de Assistência a Menores (SAM), que tinha como função evitar a influência de famílias (pobres e negras) sobre as crianças que não se encaixavam nos padrões morais da época, chegando até encaminhar as crianças às instituições em caráter de internação (intervenção judiciária). Aqui, além dos médicos higienistas, o sistema jurídico passou também a se preocupar com os “menores”, devido ao alto número da criminalidade, advindo da situação social que se encontrava o país. A preocupação, novamente, não estava em proteger e assistir as crianças em situação vulnerável, oferecendo-lhe um acolhimento e educação de qualidade, visava apenas um “saneamento moral da sociedade enquadrando os indivíduos, inclusive as crianças, à disciplina e ao trabalho” (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p.264).

De acordo com Aguiar (2001), em 1943 com a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), promulgada pelo então presidente Getúlio Vargas, regulamentou-se a obrigatoriedade da oferta de creches, para crianças de 0 a 6 anos, às empresas privadas que tivessem em sua mão-de-obra mulheres-mães. Diante dessa Lei, o Estado ficou isento de implantar e oferecer creches públicas, o que acabou criando diversos atendimentos ilegítimos à infância. Ainda segundo a autora

[...] o direito as creches no país, de acordo com a lei trabalhista, protegia apenas a amamentação do bebê, e não tinha nenhuma conotação de uma instituição voltada a educação da criança pequena. Assim, negar algo para as crianças pobres que já estava sendo desfrutado pelos filhos das camadas privilegiadas da sociedade, na verdade, auxiliou a discriminar as crianças carentes cada vez mais. (AGUIAR, 2001, p.33)

Desse modo, as instituições públicas (que eram poucas, e ligadas quase que exclusivamente às fábricas com mão-de-obra feminina) atendiam às crianças de classe social populares, menos favorecidas, com uma proposta que partia da ideia de carência e deficiência, apoiada nos ideais médicos-assistencialistas. Nas instituições particulares, que funcionavam meio turno, notava-se um cunho pedagógico, preparando as crianças para o ensino regular, recebendo uma educação privilegiada que promovia a criatividade e o desenvolvimento social infantil. (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Desde sua criação, a creche (público) e os jardins de infância (privado) apresentam diferenças significativas relacionadas ao atendimento à infância, diferenças essas que percebemos ainda nos dias atuais.

Neste período, entidades internacionais como a UNICEF (Fundos das Nações Unidas para a criança), FAO (Fundo das Nações para a Alimentação), OMS

(organização Mundial da Saúde) e OPS (Organização Pan-Americana de Saúde) somam esforços para implantar e idealizar ações comunitárias em países em desenvolvimento, incluindo o Brasil, com intuito de combater a miséria. (GUIMARÃES, 2017).

Em 1959, os direitos da criança e o cuidado social com a população infantil ilustraram as inquietações basilares no início do século XX, cujo marco foi a promulgação, em 1959, da Declaração Universal dos Direitos da Criança, pela Organização das Nações Unidas (ONU). A criança é, então, afirmada como um sujeito de direitos, atribuindo ao Estado e à Sociedade o dever de garantir esses direitos, quais sejam: direito à saúde, educação, profissionalização, lazer e segurança social. (GUIMARÃES, 2017, p.111)

Nesse contexto, em 1961 é promulgada a primeira LDB (Lei 4024/61), com a seguinte redação nos artigos 23 e 24:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.
Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961)

É possível perceber que a lei é bastante genérica, não definindo os autores e os responsáveis por essa educação pré-primária, o que não permitiu ações efetivas nesse segmento educacional, apesar da crescente demanda por creches e pré-escolas (GUIMARÃES, 2017). Observa-se ainda que, em 1971, com a promulgação da nova LDB (Lei 5692/71), houve um retrocesso, uma vez que no parágrafo 2º, do art.19, os sistemas de ensino é que deverão velar para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes”.(BRASIL, 1971)

As décadas de 60 e 70 foram marcadas, em vários países, por uma nova concepção de creche, acompanhadas por diversos “[...] movimentos sociais urbanos, entre eles os movimentos feministas” (ROSEMBERG, 1984, p.74), que além de promover a expansão das redes públicas e financiamento para seu funcionamento, foi compreendida como uma instituição complexa que abrange diferentes áreas como a social, psicológica, econômica e política (ROSEMBERG, 1984). Porém, no Brasil, as políticas básicas destinadas às creches não apresentaram mudanças quanto à sua origem, ou seja, continuaram com atendimento assistencialista diretamente ligado à necessidade da mãe inserida no mercado de trabalho. Além disso, mesmo com as CLT garantindo, legalmente,

o direito das crianças ao atendimento em creches oferecidas pelas indústrias, a falta de fiscalização e punição para o não cumprimento desta e a falta de conhecimento das mulheres em relação aos seus direitos, a oferta de creches era mínima em diferentes localidades do país. No município de São Paulo, por exemplo, em 1970, havia uma população de 750.000 crianças entre 0 e 4 anos, e possuía apenas 3 creches mantidas direta ou indiretamente pelo poder público (ROSEMBERG, 1984).

Para Guimarães (2017), até a década de 70 a educação infantil só era reconhecida pelo Estado no plano ideológico, uma vez que nem a legislação nem sua atuação (seja política ou financeiramente) operavam diretamente para promovê-la. Neste mesmo período, com intuito de diminuir a evasão e o desempenho escolar das crianças nas escolas de primeiro grau, o atendimento para crianças de 4 a 6 anos se intensificam, com uma

[...] política de atendimento à infância pautada na preparação, na educação compensatória para a inserção da criança no ensino escolar; um modelo de atendimento em massa, com menor custo possível, a fim de atender um maior número de crianças das camadas populares [...] (GUIMARÃES, 2017, p. 113)

Percebe-se, portanto, uma nova concepção destinada às instituições que atendem esse público. Além de atender as necessidades das crianças, como alimentação, higiene e saúde (médico-assistencialista), a creche (que passou a ser nomeada como pré-escola) tem agora a função de preparar as crianças para o ingresso na escola primária, exprimindo um caráter compensatório. “Na educação compensatória, as crianças pobres são consideradas inferiores e deficientes quando comparadas a um padrão estabelecido como normal e os programas educacionais têm a função de suprir essas faltas” (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 268).

Apesar da expansão do atendimento educacional (apesar de considerado educacional, poucas instituições possuíam uma proposta pedagógica) nesta época, sobretudo às crianças pequenas, devido à urbanização e aumento das mulheres no mercado de trabalho, e da criação de algumas poucas ações no âmbito político-social, a

falta de uma legislação educacional estruturada e vigente proporcionava o aparecimento e crescimento desordenado de instituições informais que atendiam à população infantil, deixando a desejar em itens básicos como formação dos educadores e estrutura física dos locais. (SILVA, FRANCISCHINI, 2012, p.269).

Com o baixo investimento público, e crescimento desordenado de locais que atendiam as crianças pequenas, concordamos com Rosenberg (*apud* GUIMARÃES, 2017) ao afirmar que juntamente à essa ampliação houve um “número crescente de professores sem formação adequada e a retenção de crianças em idade escolar na pré-escola” (p. 118)

Amplia-se, nesse contexto, a luta das mulheres por melhores condições de trabalho, assim como direitos a seus filhos, com atendimento de qualidade, igualitário e que garantisse seu pleno desenvolvimento. É com as mudanças em relação ao papel da mulher, impulsionadas pelo movimento feminista que o significado de creche vai se transformando, como pode ser observado neste trecho do jornal *Nós Mulheres* (nº 1, jun. 76):

Achamos que nós mulheres devemos lutar para que possamos nos preparar, tanto quanto os homens, para enfrentar a vida (...) É possível que nos perguntem: mas se as mulheres querem tudo isto, quem vai cuidar da casa e dos filhos? Nós respondemos: o trabalho doméstico e o cuidado dos filhos é um trabalho necessário, pois ninguém come comida crua, anda sujo ou pode deixar os filhos abandonados. Queremos, portanto, boas creches e escolas para nossos filhos, lavanderias coletivas e restaurantes a preços populares... (ROSEMBERG, 1989,p.97, *apud*: AGUIAR, 2001, p. 34).

As autoras Barbosa e Richter (2013) resumem que, historicamente, as creches no Brasil tiveram características iniciais:

- ser um serviço social destinado às mulheres que trabalham;
- estar situada basicamente nas periferias das grandes cidades;
- atender crianças de 0 a 3 anos, ou de 0 a 6 anos conforme a região do país;
- ter como gestor profissionais das áreas de saúde ou assistência social: enfermeiros, psicólogos e assistentes sociais;
- ter como agente de atuação direta com as crianças profissionais de pouca escolaridade, sem formação específica, com remuneração baixa e/ou voluntários que centram o atendimento na atenção à saúde, higiene e alimentação;
- ter como proposta educativa a compensação cultural (PATTO, 1977) para as crianças pobres, com o objetivo de tirar as novas gerações da marginalidade social e, ao mesmo tempo, controlar as populações. (p.77)

A década de 80 inicia-se com fortes críticas à educação pré-escolar no Brasil, principalmente às concepções existentes, seja assistencialista, seja compensatória. É promulgado então, em 1981, o “Programa Nacional de Educação Pré-Escolar”, apresentando a educação pré-escolar com seus próprios objetivos, os quais reconheciam a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento da criança. Mas o documento, mesmo que importante, em suas entrelinhas ainda considerava essa etapa de

ensino “capaz de corrigir as falhas do sistema educacional” (GUIMARÃES, 2017, p. 119). Ao longo da década intensifica-se o movimento de redemocratização no país e diferentes setores da sociedade “[...] uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84).

Em 1988 a Constituição Federal – CF, reconhece então a educação pré-escolar como direito da criança e não mais da mãe trabalhadora, e torna o atendimento em creche e pré-escola dever do Estado, conforme dispõe artigo 208, inciso IV: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Para as autoras, Paschoal e Machado (2009) “a Constituição representa uma valiosa contribuição na garantia de nossos direitos, visto que, por ser fruto de um grande movimento de discussão e participação da população civil e poder público” (p. 85), concebe, pela primeira vez na história do país, a criança com um sujeito de direitos.

A CF de 1988 dispõe ainda sobre os direitos da infância de forma abrangente, quando, em seu artigo 227 disserta que é dever da tríade família-Estado-sociedade garantir à criança o direito “[...] à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a sobrevivência familiar comunitária” (BRASIL, 1988).

O final da década de 80 se apresenta então como um marco histórico no que diz respeito à Educação, especialmente à creche. Esta passa a ter um caráter educativo superando a condição exclusivamente assistencialista, e auxilia no processo de superação da creche como um “mal necessário” (ROSEMBERG, 1984). Porém, esse processo é cheio de avanços e retrocessos, uma vez que a visão assistencialista se enraizou na sociedade, sendo o atendimento em creches, ainda hoje, vítima de discriminação e encarada necessária apenas para liberação da mão-de-obra feminina. Neste contexto, “a década de 90 será marcada por inúmeras tensões no processo de transição das creches como espaços de assistência social para sua alocação no campo educacional” (BARBOSA; RICHTER, 2013, p.77)

Adentramos, assim, na última fase desse processo histórico relacionado ao atendimento à criança, compreendido pela década de 90 até os dias atuais.

Iniciamos com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA (Lei 8.069/90) em 1990, que regulamentou o art. 227 da CF, garantido às crianças e adolescente direitos humanos, estabeleceu a elaboração e fiscalização de políticas

públicas para o público o qual é destinado e auxiliou na construção um novo olhar para a criança, como sujeito de direitos, sendo atores do seu próprio desenvolvimento.(PASCHOAL; MACHADO, 2009). O documento no art. 53 afirma que a criança tem direito à educação, visando seu desenvolvimento pleno enquanto pessoa e acesso à escola pública e gratuita; especificamente sobre o atendimento de crianças de 0 a 6 anos o art. 54 enfatiza o direito da criança ao atendimento na Educação Infantil (BRASIL, 1990)

Nos anos seguintes à aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, entre os anos de 1994 a 1996, foi publicado pelo Ministério da Educação uma série de documentos importantes intitulados: “Política Nacional de Educação Infantil”. Tais documentos estabeleceram as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade de atendimento nesse nível de ensino [...] (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85/86)

Esses documentos discutiam a organização e funcionamento das instituições, a importância de profissional qualificado para o atendimento dessas crianças. “[...] Foram importantes no sentido de garantir melhores possibilidades de organização do trabalho dos professores no interior dessas instituições.” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 86)

Compondo esse cenário de importantes documentos, em 1996 é aprovada uma nova redação para a LDB (Lei nº 4024/96) a qual estabelece que a educação é dever da família e do Estado, e que o atendimento em creches e pré-escolas (educação infantil), será gratuito para criança de 0 a 6 anos (mas não obrigatório). Mais recentemente, em 2013, a obrigatoriedade se estende às crianças a partir de 4 anos, e a Educação Infantil passa a atender crianças de 0 a 5 anos, com a determinação do ensino fundamental de 8 para 9 anos. A LDB, em seus artigos 11, 12 e 13, deixa a cargo dos municípios oferecer esta etapa da educação básica, assim como organizar/elaborar/executar a proposta pedagógica, administrar recursos financeiros, materiais e humanos (BRASIL, 1996). Importante salientar que na redação do art. 29 a Educação Infantil é considerada como primeira etapa da educação básica e que tem como finalidade “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 6 (seis) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Cabe ressaltar também que neste documento é apresentado o termo Educação Infantil, em substituição aos termos creches e pré-escolas. Com a promulgação da LDB

verifica-se um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança pequena, uma vez que a educação infantil, além de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, embora não obrigatória, é um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências. (PASCHOAL, MACHADO, 2009, p.86)

Desse modo, determina-se uma nova perspectiva para a educação de crianças de 0 a 6 anos, e considera-se três grandes objetivos para essa modalidade: o social, relacionado à participação da mulher no tanto no mercado de trabalho como na vida social; educacional, promovendo ações educativas que desenvolvam o conhecimento e habilidades das crianças; político, garantindo o direito da crianças de ser ouvida e participar ativamente das discussões políticas. (PASCHOAL, MACHADO, 2009).

Apoiados nas novas legislações, surgem diversos documentos que buscam regulamentar, organizar e criar condições para que o direito à educação sejam efetivados: RCNEI – 1998; DCNEI – 1998; Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil (1998); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006c); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b), Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009c), e outros. (GUIMARÃES, 2017). Mais recentemente, em abril de 2017, foi publicada BNCC, documento norteador das práticas pedagógicas de todas as etapas de ensino.

Não temos a intenção de discutir cada um desses documentos, mas sim destacar pontos principais importantes que venham a contribuir para melhor entendimento desse processo histórico do atendimento à infância no Brasil.

No RCNEI (BRASIL, 1998) o objetivo principal era de oferecer uma base comum para a elaboração dos currículos (mas não obrigatório), e de acordo com Guimarães (2017) “a integração entre educar e cuidar como função da Educação Infantil pôde ser considerada um avanço, bem como o conceito de educação no qual aprendizagem e desenvolvimento são processos interligados e dependentes.” (p. 130).

No mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação aprovou DCNEI, com o mesmo objetivo já apresentado pelas RCNEI, mas agora em caráter obrigatório, porém

pouco divulgado. Percebe-se um avanço, em relação à concepção de criança e infância quando, em seu artigo 4º define a criança como:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Antes de discutirmos brevemente a BNCC, cabe destacar que no ano de 2001 foi elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) o qual estabelecia metas para a educação brasileira, entre elas, ampliar a oferta da Educação Infantil. Suas conquistas foram ainda muito tímidas. Em 2014, um novo PNE foi aprovado e se compromete a universalizar “[...] até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência do PNE.” (GUIMARÃES, 2017, p. 132).

No ano de 2017 é então estabelecida a BNCC. Conforme definido na LDB (Lei nº 9394/1996), a Base não é propriamente o currículo da escola, mas uma referência para o trabalho educacional em toda educação básica, que deve nortear a elaboração dos currículos de cada sistema de ensino. O documento assume a concepção de a criança ser protagonista do processo-ensino aprendizagem, entende a necessidade de haver integração entre educar e cuidar, e considera as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes para a prática pedagógica com crianças pequenas. Considera ainda que

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo (BRASIL, 2017).

É inegável, portanto, concluir que houve uma mudança de concepção da Educação Infantil, de criança e de infância. As políticas públicas, legislação e documentos, desde a década de 90 até os dias atuais, avançaram de forma expressiva em relação ao atendimento e à proteção da infância “Contudo, ainda revelam-se insuficientes para suplantar o histórico de descaso e abandono que estabeleceram o cenário atual de disparidades de condições das crianças.” (GUIMARÃES, 2017, P.133). Para as autoras

Barbosa e Richter (2013) a creche continua sendo uma “estranha no ninho” do sistema educacional brasileiro, ao afirmar que ela tem

na atualidade, um lugar simbólico, legal e institucional no campo educacional, mas ainda fica evidente o não-lugar da creche no sistema educacional, ou seja, na sua integração à pré-escola e ao ensino fundamental. [...] É possível dizer que por sua especificidade a creche não encontrou, ainda, “asilo” no campo da educação e que prossegue, apesar dos muitos esforços, exilada do/no sistema educacional. (p.78)

Vimos, portanto, que no Brasil e no mundo, ao longo da história, a creche surgiu como opção de atender crianças de baixa renda, para combater a pobreza e problemas sociais, atender as mães que precisam trabalhar, e foi marcada pelo assistencialismo e pela desigualdade gerada entre as instituições públicas (creches) e privadas (jardins da infância). Mesmo com um discurso político e acadêmico apresentando uma concepção diferente em relação à creche e o atendimento às crianças pequenas, sinalizando um atendimento que observe os direitos constitucionais integrando o cuidar e o educar, os direitos proclamados nas legislações e documentação à elas ainda não é garantia de efetivação. (GUIMARÃES, 2017).

[...] o trabalho em creches, dentre outras questões, ainda revela a presença de políticas públicas focalizadas, seletivas e compensatórias, expressas pelo número insuficiente de creches mantidas pelo poder público, pela predominância de critérios socioeconômicos e pelo trabalho extradomiciliar materno como indicador de acesso às vagas, pela carência de profissionais com formação específica para o trabalho, pela expressiva quantidade de crianças nas filas por vagas nas instituições, pela imprecisão e/ou dificuldades orçamentárias vigentes nas instituições, e pelos contrastes entre os objetivos pedagógicos propostos e as legítimas condições de trabalho. (GUIMARÃES, 2017, p. 133/134)

Para Silva e Francischini (2012) o papel assistencialista da creche “parece ser uma marca das instituições públicas e o papel educacional parece estar relacionado às instituições privadas; sendo assim, a desigualdade permanece como crivo da assistência para a criança, conforme visto no início da história.” (p.274)

Existe ainda uma disparidade, seja na legislação, seja no dia-a-dia das instituições da Educação Infantil, no atendimento às crianças de 0 a 3 anos em relação às crianças acima de 4 anos. Para este segundo grupo a obrigatoriedade da matrícula é direito adquirido, assim como tem levantado importantes discussões, debates e estudos na área acadêmica e dentro das instituições de Educação Infantil. Já em relação aos bebês e crianças bem pequenas existe uma invisibilidade tanto política quanto educacional.

Em estudo analisando 48 propostas curriculares de municípios brasileiros, 77% delas não faziam referência as crianças de 0 a 3 anos, e, geralmente, quando o faziam eram relativas a normativas específicas para os berçários – solário, lactário e outros (BRASIL,2009b, BARBOSA,2010c). [...] Assim, a especificidade da creche fica subsumida no genérico crianças e educação infantil, que geralmente tem a pré-escola como referência. (BARBOSA; RITCHER, 2013, p. 82

Concordamos com Guimarães (2017) quando afirma que temos vários desafios para a garantia dos direitos a essa etapa da educação básica – creche. Entre tantos outros, elencamos: a) ampliar acesso das crianças pequenas às creches; b) qualidade no atendimento com políticas e propostas específicas para idade, e não mais “adaptações” de propostas para crianças de 4 e 5 anos; c) formação dos profissionais, tanto inicial quanto continuada, garantindo uma educação pautadas nas experiências e direitos das crianças; d) ampliar os estudos acadêmicos, para analisar, refletir e propor um atendimento específico para a faixa etária, resultando inclusive, em melhores legislações para o atendimento em creches.

É pertinente ressaltar que a educação de qualidade precisa ser reconhecida não só no plano legislativo, mas por toda sociedade. Observa-se aí outro grande desafio: responsabilidade coletiva na garantia dos direitos da infância.

3. CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

A concepção de infância assim como a história da Educação Infantil sofreu, ao longo dos anos, influência direta do desenvolvimento social, político e econômico.

Os direitos reservados à infância estavam, portanto, circunscritos ao lugar que a ideia de infância ocupava no processo produtivo, por vezes marcado pela omissão ou abstração na lei. (...) A infância passou, ainda, a ser objeto de preocupação naquilo que podia interferir nos projetos do Estado: delinquência, marginalidade e desordem social” (Siqueira, 2011, p. 37).

No cenário histórico da infância brasileira, percebe-se que o Estado tinha a intenção de “salvar a infância, para salvar o país”, afirmando que a criança é algo “que virá a ser” e não “que é”.

Ao longo do primeiro capítulo é notável que o atendimento às crianças no Brasil apresentou avanços ao longo dos anos, principalmente após a CF de 1988. Em seu artigo 227 a CF assegura que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e o adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, a dignidade, ao respeito, à liberdade à convivência familiar e comunitária. [...] (BRASIL, 1988)

Dessa forma, a educação de crianças em espaços coletivos que antes se tratava de um direito da família, sendo opcional aos pais matricular as crianças ou não, com a CF configurou-se dever do Estado e direito da criança a matrícula e permanência na escola, ampliando significativamente o acesso de bebês e crianças pequenas aos espaços educativos (FOCHI, 2015).

O ECA (1990), importante documento que transformou o discurso político em uma normativa, sintoniza infância como um tempo especial da existência social dos indivíduos, sendo a criança um ser social que precisa ser protegido, cuidado e amparado. Rompe-se o paradigma de criança-objeto e reconhece a especificidade da criança e do adolescente como pessoas de direitos (Siqueira, 2011). O foco deixa de ser apenas de proteção e a criança passa a ter o direito de ter direitos, e não apenas de ser assistida. A criança passa a ter o direito de ser criança.

No caminho das conquistas, em 1996 é promulgada a LDB, garantido às crianças o direito de frequentar instituições de Educação Infantil oferecidas gratuitamente

com investimentos advindos das políticas públicas, considerando a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, grande avanço para a educação de crianças no Brasil.

Os RCNEI (1998), estabeleceu propostas fundamentais para o desenvolvimento integral da criança:

O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, p.13)

Para Lisboa (2015), os RCNEI rompem com a concepção de educação assistencialista vigente por um longo período histórico no Brasil. Baseado em autores interacionistas (Piaget, Vygotsky e Wallon) a concepção de criança dos referenciais está fundamentada na Psicologia do desenvolvimento, e preocupa-se mais com o que acontece “dentro” das crianças “mesmo que esse processo seja mediado na interação social” (MELLO, et.al., 2016, p. 133).

Segundo esses autores o conhecimento e aprendizado é, majoritariamente, mediado. Para Piaget, que apresente uma das teorias mais difundidas na Educação Infantil, o meio é importante aliado no desenvolvimento humano e a criança reconstrói suas ações e ideias quando se relaciona com novas experiências ambientais, e considera o desenvolvimento de maneira linear, dividido em estágios do desenvolvimento. (ARAUJO, 2020)

Na visão de Araujo (2020), Vygotsky defende a ideia de que nas interações cotidianas e sociais, primeiro na família e posteriormente em outras instituições, a mediação do outro é necessária para que as relações aconteçam. Portanto, essa teoria apoia-se na concepção de um sujeito interativo que elabora seus conhecimentos sobre os objetos, em um processo mediado pelo outro.

Apontando um avanço em relação à concepção de infância, as DCNEI (2009) consideram as crianças como sujeitos históricos e de direitos que, nas interações e nas relações cotidianas em que estão inseridas, constroem suas identidades pessoal e coletiva. O foco deste documento, e posteriormente a BNCC, está no que se passa “entre”

as crianças, direcionando atenção para as produções culturais entre os pares. (MELLO, et.al, 2016).

Observa-se, então, que a partir desse reconhecimento legal sobre a criança e infância, diante dos desafios impostos como ampliação de vagas, políticas públicas voltadas à Educação Infantil, qualidade da formação do profissional e atendimento nas instituições dessa etapa de ensino, um novo movimento começa a despontar em favor da educação de crianças e assim sociólogos, psicólogos, antropólogos, educadores e tantas outras áreas de estudos voltaram sua atenção para a “vida coletiva das crianças” (FOCHI, 2015, p. 32). Outras concepções emergiram na tentativa de compreender como o desenvolvimento ocorre nas crianças desde o nascimento, ampliando as discussões acerca da infância, crianças e escola.

Oliveira (2005) entende a infância

como construção social, que reflete as variações da atividade humana, portanto, das relações de produção existentes na realidade. Nessa perspectiva, consideramos a criança como sujeito de relações sociais, um ser que é e não um vir a ser, que se encontra inserido num determinado contexto social. (p. 101)

Fochi (2020) afirma que se “nossa imagem de criança está centrada no que ela já é” (p.11), assim como defendido por Oliveira, o professor deve buscar uma posição, na relação adulto-criança, que acolha o mundo interno das crianças e as encoraje para construir significados no mundo. Para Fochi (2020) a escola não deve manter centralizado no adulto o pulsar da vida escolar, mas sim estabelecer um ritmo que considera as temporalidades das crianças. O autor ainda faz importante reflexão sobre a ideia de, na etapa da Educação Infantil, não considerar a criança como aluno:

Ademais, situar a ideia de criança, e não mais de aluno, em contextos de vida coletiva provoca reivindicações relativas: (i) ao respeito à individualidade e contra os movimentos de homogeneização; (ii) à possibilidade da construção de um espaço, no qual adultos e crianças habitem, de modo que as culturas infantis e adultas convirjam, deixando de lado o caráter dominante do adulto sobre a criança; (iii) à dimensão humana que reside sobre a ideia de que a criança que chega ao mundo – conforme destaca Malaguzzi (1995a), desde a sua chegada na cena humana, é desejosa de se comunicar e de se relacionar e está engajada para experimentar seu entorno (FOCHI, 2015, p.40)

Já no século XVIII Pestalozzi foi pioneiro ao perceber e conceber uma criança sensível, respeitando sua individualidade e as nuances da infância, repensando a forma como as crianças aprendiam (ADORNO, MIGUEL, 2020, p.02).

Segundo Soëtard (2010) o método desenvolvido por Pestalozzi

[...] baseava-se em observar a natureza infantil, para extrair as leis próprias de seu desenvolvimento, para criar meios favoráveis para esse desenvolvimento, levar em conta explicitamente a dimensão social da relação educativa, dar eficácia à capacidade da ação da criança... aspectos todos que Makarenko, Montessori, Freinet, Piaget, continuaram elaborando e aperfeiçoando tecnicamente. (Soëtard, 2010, p. 23, apud. ADORNO, MIGUEL, 2020, p.06)

Influenciada por Pestalozzi, “para Montessori (1966) é identificando as necessidades e as especificidades da criança na primeira infância que se conhece o homem na sociedade.” (PASCHOAL, MACHADO, 2019, p.204). Montessori teceu, à época, duras críticas à sociedade em relação às crianças, especialmente por não reconhecerem e respeitarem suas particularidades. (MONTESSORI, 1966). Para a autora, o adulto enxergava a criança diante de sua perspectiva, ou seja, uma perspectiva adulta, assumindo que a criança era “[...] um ser inerte e incapaz, pelo qual tudo deve realizar; um ser sem guia interior, razão por que tem que guiá-la do exterior, passo a passo” (MONTESSORI, 1966, p. 31) e em seus estudos “procurou romper com a concepção de criança como um adulto em miniatura e como um ser incompleto e atribuiu a ela uma natureza própria, pela qual é considerado como o embrião do adulto” (PASCHOAL, MACHADO, 2019, p.205).

Pikler, postulou conceitos importantes (e revolucionários para a época) defendendo uma concepção de criança ativa e potente. Acreditava que o bebê é um ser capaz desde o nascimento, e que o brincar livre em ambiente seguro desenvolve a iniciativa e autonomia (FALK, 2021). É preciso confiar em sua capacidade e autonomia, e ao aceitar cada etapa, permitindo ações independentes, a criança vivencia toda sua capacidade e competência (SOARES, 2020, p.53). Para Pikler, o caminho que a criança percorre até alcançar determinado desenvolvimento é mais importante do que o que ela realmente realizou.

Corroborando com as ideias de Pikler, e diretamente influenciada por ela, Tardos (2021) assume que a criança deve ser companheira do adulto, e ser interlocutora nesse diálogo. Ela não é simplesmente um objeto, sem interesses, sem opiniões.

Malaguzzi, pedagogo italiano, aborda uma reflexão necessária a respeito da imagem da criança. Segundo o autor:

Há séculos as crianças esperam ter credibilidade. Credibilidade nos seus talentos, nas suas sensibilidades, nas suas inteligências criativas, no desejo de entender o mundo. É necessário que se entenda que isso que elas querem é

demonstrar aquilo que sabem fazer. A paixão pelo conhecimento é intrínseca à elas. (MALAGUZZI, p. 19 *apud* FARIA, 2007, p.278).

O autor revelou uma criança capaz e que precisa ser levada a sério, uma criança “concreta” que “não pode ser encaixada em quadros predeterminados” (FOCHI, 2015, p.48), a qual o potencial não pode ser traído.

Malaguzzi reconhece crianças

[...] como portadoras e construtoras de suas próprias culturas e, logo, participantes ativas da organização de suas identidades, autonomias e competências através das relações e interações com os colegas da mesma idade, com os adultos, com as ideias e os eventos reais ou imaginários de mundos comunicantes (MALAGUZZI, 1993)

A imagem de criança de Malaguzzi é, então, a de uma criança com direitos, curiosa, produtora de cultura, competente na experiencição e que a sua imaturidade não deve ser observada como impotências, mas como possibilidades e potencialidades, para tanto defende que uma pedagogia para a infância deve estar consciente de “[...]que as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas por meio das próprias crianças” (MALAGUZZI, 1999, p.61 *apud* FOCI, 2015, p.45)

Contemporâneo de Malaguzzi, Jerome Bruner demonstra profundo interesse na educação de bebês e crianças. Bruner articulou em seus estudos diversos campos do conhecimento, e devido a esse fato, “evidencia a necessidade de uma compreensão biológica e cultural no desenvolvimento do ser humano” (FOCHI, 2015, p.53). O autor também considera a criança como agente ativo no processo de seu desenvolvimento, e elas são construtoras de seus saberes, sendo a descoberta, chave do processo educativo. O adulto é, portanto, responsável por criar condições ideais para que isso aconteça. (FOCHI, 2015).

Simão e Rocha (2007) baseados em Christina Toren, em seu texto *Making History: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind* (1993) destacam as contribuições desses estudos mostrando

que as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas também produzem culturas; reafirmando, dessa forma, o que se havia proposto anteriormente, que as crianças são diferentes dos adultos qualitativamente e não quantitativamente, ou seja, as crianças não sabem menos, elas sabem outras coisas. (SIMÃO, ROCHA, 2007, p.189)

O rompimento do paradigma de que a criança é dada como *ainda não*, permite-se “reconheça a alteridade das crianças e que as diferenças entre adultos e

crianças não sejam consideradas desigualdades, mas sim características específicas de cada grupo” (SIMÃO, ROCHA, 2007, p.189), superando assim o adultocentrismo nas instituições escolares.

Tal concepção de criança e infância é ressaltada na BNCC (2017) ao indicar a necessidade de superar os modelos assistencialistas e escolarizantes, confirmando que “a Educação Infantil deve considerar a participação das crianças em diferentes práticas cotidianas, nas quais se relacionam com os seus pares e parceiros adultos, produzindo sentidos para as suas ações.” (MELLO, et.al., 2016, p.133)

A BNCC descreve a criança como um ser que “observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos” (BRASIL, 2017, p.38) e considera, ainda, que o cotidiano da infância, traz consigo muitas “aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças.” (BRASIL, 2017, p.37). Ao considerar a criança como “inteira” e não suas partes, é elementar, na Educação Infantil, assegurar

condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p.37)

Ao longo desse capítulo destacamos algumas concepções de criança, baseadas em diferentes autores e documentos, em diferentes épocas e realidades e não temos a intenção de adotar como exclusivo qualquer uma delas. Acreditamos que, quanto mais sabemos e quanto mais refletimos sobre o lugar da criança na sociedade, seus direitos e suas contribuições, melhor preparados estaremos para defendê-las garantindo seus direitos.

Apesar de presentes na legislação, o caminho para a garantia desses direitos ainda não está pronto, tão pouco findado. E assim como Siqueira (2011) concordamos que este percurso também não se dará sem desafios e contradições. É preciso afirmar o que é infância e criança para além do campo das ideias e das concepções, e reafirmá-las, portanto, no campo da prática.

4. EDUCAÇÃO FÍSICA PARA BEBÊS: DIFERENTES OLHARES.

4.1 Interlocução teórica

Nesse terceiro capítulo faremos um diálogo com diferentes autores em relação ao que pensam sobre o movimento e, conseqüentemente, contribuições da Educação Física para crianças de 0 a 3 anos. Apresentaremos brevemente cada um dos autores e suas principais ideias, as quais subsidiaram todo o processo da pesquisa, como que uma interlocução teórica. Não os temos como verdade, mas como parceiros nesse diálogo, para assim melhor compreender e conhecer mais sobre o universo das crianças pequenas, destacando suas contribuições acerca do movimento, do corpo e da Educação Física. Os autores escolhidos, cada um em sua área de atuação, ofereceram importantes reflexões sobre o movimento em bebês/crianças e de certa forma conversam apresentando características semelhantes entre si.

Ao se pensar na Escola e na Educação Física Escolar é necessário que se entenda como são compreendidos na esfera nacional. Para tanto, refletiremos também sobre como o documento oficial federal mais atual, a BNCC, compreende o movimento, o corpo e a Educação Física, especialmente para crianças pequenas dentro do ambiente escolar. Olhar para os documentos federais é olhar como a Educação Física está ocupando (ou não) o espaço nas escolas, quais conquistas e retrocessos alcançados nos últimos anos e, ainda, ampliar o diálogo acerca do movimento relacionando-os aos autores aqui levantados.

Emmi Pikler

Emmi Pikler (1902-1984) foi uma médica pediatra húngara, que, a partir de suas experiências, postulou conceitos importantes sobre o desenvolvimento motor dos bebês. Durante seu trabalho em Viena, como médica da família, constatou que os acidentes infantis eram mais comuns em famílias ricas, nas quais as crianças eram criadas dentro de casa, em ambientes superprotetores, com brincadeiras limitadas e vigiadas. Ao contrário, crianças que brincavam com maior liberdade, correndo pelas ruas do bairro, subindo e descendo de árvores, sofriam poucos traumas. Diante dessas observações e estatísticas, Pikler convenceu-se de que crianças que se movimentavam livre e sem restrições eram mais cuidadosas e confiantes, e passou a pesquisar e se aprofundar sobre essas questões (FALK, 2021).

Convidada a ser responsável por uma instituição de acolhimento a crianças órfãs em Budapeste, Hungria, ao final da Segunda Guerra Mundial, que ficou conhecido como Instituto Lóckzy, Pikler pode acompanhar o dia a dia das crianças o que enriqueceu muito suas pesquisas. “A experiência Lóckzy inspirou e inspira até hoje instituições interessadas na educação e no cuidado de crianças pequenas.” (FOCHI, 2015, p.50).

Dessa experiência exitosa e inovadora, Emmi Pikler compartilhou outro olhar sobre a educação de bebês, estabelecendo quatro princípios que devem ser observados: valorizar a atividade autônoma das crianças; valorizar as relações pessoais estáveis; a construção de uma imagem positiva da criança para desenvolver-se; e a manutenção da saúde física e mental da criança com ênfase no brincar e no cuidar. (MELIM, ALMEIDA, 2018, p.99)

A metodologia Pikler defende que os adultos precisam respeitar as crianças, seu tempo e suas conquistas, em todos os momentos (inclusive nos de cuidados), e que deveriam estar constantemente atentos para colaborar com a iniciativa das crianças, não realizando intervenções desnecessárias. Para ela, bebês são indivíduos competentes e capazes, e atividades que possibilitem um movimentar-se livre, permite à eles experiências significativas, levando-os a conhecer seus limites e capacidades e, portanto, tornando-se mais autônomos. Falk (2011), citando os estudos de Pikler, refere que a criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe a solução pronta.

Enquanto aprende a contorcer o abdômen, rolar, rastejar, ficar de pé e andar, o bebê não apenas está aprendendo aqueles movimentos como também seu modo de aprendizado. Ele aprende a fazer algo por si próprio, aprende a ser interessado, a tentar, a experimentar. Ele aprende a superar as dificuldades. Ele passa a conhecer a alegria e a satisfação derivadas desse sucesso, o resultado de sua paciência e persistência. (PICKLER, 1940, apud MELIM, ALMEIDA, 2018, p.100)

Dessa forma, além de garantir um atendimento de qualidade nos momentos de alimentação, higiene e sono, afetiva e respeitosamente, sem pressa e com atenção à cada criança, é preciso ainda garantir a necessidade da crianças de movimentar-se, explorar, interagir com os pares, com o espaço, com objetos, com liberdade de movimentos sempre assistidos por um adulto, assegurando todas as possibilidades para que o bebê crie iniciativas de movimentos livres e espontâneos, tornando-se mais confiantes e ativas. O desenvolvimento motor deve ser uma conquista da criança, que flui gradativamente e não pode ser antecipado, generalizado ou comparado porque cada um tem seu tempo e suas especificidades.

Elenor Kunz

Tendo como cenário histórico um país político e economicamente caótico, durante a década de 80, no qual a ditadura militar começava a perder espaço, ficou evidente a necessidade de uma reorganização social, inclusive na esfera educacional. Diante dessa crise, muitos autores emergem com novas possibilidades e significados para a Educação no Brasil, e Elenor Kunz apresenta um novo olhar para o Movimento Humano, não o enxergando apenas como algo biológico, mas de uma perspectiva que ressalta o homem em sua dimensão histórico-social.

Baseado nos trabalhos dos holandeses Gordijn, Buytendijck, Tamboer e, principalmente, do alemão Trebels, os quais teve contato principalmente durante seus Doutorado na Alemanha (concluído em 1987), Kunz tem defendido o Movimento Humano a partir de uma dimensão dialógica, em cujo fundamento está a possibilidade da compreensão de temas como sensibilidade, percepção e intuição humana (SILVA, 2007).

Nascido em Rio Grande do Sul, em 1951, Kunz é autor da proposta pedagógica crítico-emancipatória da Educação Física, publicando diferentes livros na área que promovem essa nova abordagem para as aulas dessa disciplina na escola.

Além dessa abordagem, mais conhecida e difundida nos anos finais do ensino fundamental e médio, Kunz também disserta sobre o Se-movimentar. É justamente essa perspectiva que dialoga com a concepção de criança abordada por esse estudo. Para Kunz é inegável que o Movimento Humano é o objeto central de estudos da Educação Física, porém, é necessário (e urgente!) que se desenvolva mais conhecimento acerca dessas particularidades do Se-movimentar humano. O “Se-movimentar” deve ser uma vivência, e não apenas um conceito de deslocamento de um corpo, na qual o espaço não é o espaço físico, material, mas o espaço vital, assim também, o tempo não é o tempo do relógio, mas o tempo vital. Para o autor:

[...] se as portas da sensibilidade, da percepção e da intuição se abrem quando nos movimentamos de forma livre e espontânea num jogo, numa brincadeira ou no esporte, estamos desenvolvendo a nossa humanidade, estamos nos tornando mais livres e criativos. E isto é de máxima importância, especialmente nas crianças que aqui tratamos. (COSTA, et.al., 2015, p.46)

Para “Kunz (2009) o homem nasceu para ser livre e criativo” (apud. Costa et.al., 2015, p. 47). Dessa forma, é evidente que a possibilidade da criança, desde bem pequena, Se-movimentar livre e de forma autônoma, sem avaliações e classificações feitas pelos adultos, tão pouco com intervenções e indicações desnecessárias, possibilita

que ela questione a realidade, dando liberdade à expressividade e diálogo dela com o mundo e com ela mesma, e, dessa forma, se desenvolvendo com autonomia e criatividade (COSTA, et.al, 2015).

Assim, quando as crianças, pelo processo de ensino a que são submetidas, (até mesmo nas Creches) não se permitem mais experiências próprias de movimento, brincadeira e jogos em favor de um movimento “correto”, pré-dado e criado por terceiros, ou então devem se concentrar apenas em atividades intelectuais, para atender compromissos futuros de desenvolvimento, realizam uma das experiências mais alienantes e castradoras da liberdade e criatividade humana. (COSTA et.al., 2015, p. 48)

É preciso que o movimento seja carregado de significado. Segundo o autor “o que se pretende dizer é que pedagogicamente é muito mais interessante observar e respeitar as significações que se estabelece na realização de movimentos de modo pessoal-situacional dialógico, do que as tipificações do movimento” (KUNZ, 2000, p.4). Portanto, não é possível ser professor, principalmente na Educação Infantil, e ter como referência receitas prontas, e é este o grande desafio dos profissionais nessa faixa etária. Não se deve dizer o que e como fazer, o que é ou não importante, pois dessa forma esvazia-se todo impulso criativo, toda inteligência intuitiva, toda sensibilidade e toda percepção individual das crianças e desta forma, suas experiências são enxutas e se tornam vítimas que acabam por envelhecer prematuramente. (COSTA, et.al., 2015).

Ao brincar, a criança se-movimenta e quando se-movimenta brinca, atribuindo valor e significado a esse se-movimentar e que é sentido pela criança corporalmente. Kunz (2004, p. 28) acredita que o Se-Movimentar de forma livre e autônoma “foi e continua sendo nosso veículo de libertação das excessivas referências externas que nos são colocadas sem a nossa autorização”. O movimento é nossa entrada para o mundo, é uma manifestação primeira, e é através dele que a criança vai se construindo e se constituindo como sujeito. (ARAÚJO, et.al., 2010)

Esther Thelen

Esther Thelen (1941 - 2004) foi uma especialista no campo da psicologia do desenvolvimento. Professora de psicologia na Indiana University Bloomington e pesquisadora no campo da psicologia do desenvolvimento, ela é conhecida por aplicar a teoria dos sistemas dinâmicos ao estudo do desenvolvimento motor infantil. Para ela, a mente não existe como algo dissociado do corpo e da experiência.

Ela e seus colegas estudaram o movimento infantil ao observar e registrar o comportamento dos bebês durante 19 anos de pesquisa na mesma universidade, e demonstraram que o movimento infantil se desenvolve por meio de uma complexa interação de fatores, incluindo mudanças corporais, cérebros e sistemas nervosos em crescimento e interações com o ambiente externo durante um período dinâmico de desenvolvimento cerebral. (<https://archives.iu.edu/catalog/InU-Ar-VAD9869>)

Ao discordar de uma visão tradicional do desenvolvimento motor, a qual atribui a maturação cerebral a responsabilidade pelas mudanças comportamentais, Thelen (1995) faz a seguinte reflexão: o cérebro amadurece e permite que novos comportamentos apareçam. Mas o que causa a mudança no cérebro? (p. 100). Para ela, as mudanças observadas no comportamento são multifatoriais, e estão diretamente ligadas às experiências proporcionadas aos indivíduos. Para a autora é somente “movendo olhos e cabeça, mãos e braços, e viajando de um lugar para outro que as pessoas podem experimentar plenamente o ambiente e aprender a se adaptar nele” (1995, p.98). Diante dessa perspectiva, o que é então o movimento senão uma forma de percepção, uma forma de conhecer o mundo bem como agir sobre ele? (THELEN, 1995).

Os bebês estão, o tempo todo, explorando diferentes ambientes, criando possibilidades e selecionando as opções mais adequadas de agir e movimentar sobre determinadas circunstâncias. Thelen (1995) define essa situação como os conceitos de exploração e seleção, e afirma que tempos de instabilidades são essenciais para dar ao sistema flexibilidade, selecionando atividades adaptativas, diante de novas demandas e tarefas (p. 90).

Assim, as novas visões diferem nitidamente dos tradicionais relatos maturacionais ao propor que mesmo as chamadas habilidades “filogenéticas” (...) são aprendidas através de um processo de modulação da dinâmica atual para se adequar a uma nova tarefa através da exploração e seleção de um espaço mais amplo de configurações possíveis. A suposição aqui é que as crianças são motivadas por uma tarefa (...) e que a tarefa, não as instruções genéticas pré-especificadas, é o que constitui a força motriz para a mudança. (THELEN, p. 92, 1995)

Portanto, o rastejar pode ser visto não tanto como um estágio do comportamento motor humano, mas como solução de um problema/tarefa. Do ponto de vista dinâmico, o destaque se dá em como as partes (ambiente, oportunidade, cérebro, indivíduo) cooperam para produzir estabilidade ou gerar mudanças. Diante disso, o professor precisa saber quando o sistema do bebê está em instabilidade, ou transição, para

então propor intervenções eficientes, criando novas tarefas e desafios no ambiente, perturbando a estabilidade da dinâmica atual, para que este possa encontrar novas e melhores soluções. (THELEN, 1995)

Jane E. Clark

PhD em Cinesiologia (Desenvolvimento Motor), 1976 pela Universidade de Wisconsin-Madison a intenção de Clark é ajudar as crianças a adquirirem competência e confiança para serem fisicamente ativas ao longo de suas vidas. Sua pesquisa se concentra no desenvolvimento de habilidades motoras em bebês e crianças pequenas.

Ao longo dos anos o desenvolvimento motor foi compreendido e aprofundado de diferentes maneiras. Por muito tempo acreditou-se que as habilidades motoras sofriam apenas influências genéticas/biológicas – visão maturacionista. Ainda que tenha sua importância, tal visão já foi superada - como já apresentado anteriormente ao dialogarmos com Thelen - por uma que considera diferentes fatores como co-responsáveis no desenvolvimento de habilidades motoras.

Jane E. Clark, que se alimentou das ideias de Thelen, acredita numa visão mais dinâmica, na qual as crianças não recebem uma nova habilidade motora como presente de aniversário (CLARK, 2007). A autora desenvolveu a metáfora da “montanha do desenvolvimento motor”, a qual de forma simples, apresenta as mudanças nas habilidades motoras que podem ser observadas ao longo da vida de um indivíduo: período reflexivo, período pré-adaptativo, período dos padrões motores fundamentais, período das habilidades motoras específicas ao contexto e período habilidoso. Mesmo dividido em períodos, esses não são necessariamente sequenciais, e a autora deixa um alerta que “durante a vida de um indivíduo, há períodos de estabilidade em que comportamentos parecem formar um padrão coerente que poderíamos rotular como típico para aquele período na vida de uma pessoa.” (CLARK, 2007, p.40).

Portanto, ao olhar para os períodos estabelecidos por Clark, é preciso compreender que o indivíduo pode atingir diferentes “picos”, de diferentes maneiras, a depender dos fatores ambientais e ainda, das características internas de cada um dos indivíduos como suas percepções e sensibilidades. Em resumo, as experiências anteriores (ou a ausência delas) de cada indivíduo contribuem na aquisição de novas aprendizagens, o que cada um vivencia, experimenta, sente, percebe, colabora no processo de aprendizagem.

Segundo Clark as habilidades motoras podem ser transformadas através de um processo interativo entre indivíduo e ambiente, até mesmo aqueles movimentos reflexos, ainda em recém-nascidos, podem ser modificados diante de diferentes experiências. Diz ser importante superar a crença de que crianças até 8 ou 10 anos não precisam ser ensinadas ou estimuladas a realizar determinados movimentos, já que se acredita, de maneira geral, que as habilidades motoras apareciam espontaneamente. Ao contrário, elas precisam ser oferecidas em ambiente bom o suficiente para que determinados comportamentos motores se desenvolvam com qualidade. (CLARK, 2007, p.41)

Uma base forte em habilidades motoras na infância provê novas oportunidades de movimentos e habilidades mais complexas durante a vida. A “alfabetização motora”, é necessária, enquanto ainda criança, para gerar sentimentos de eficácia em relação as suas atividades motoras e se tornarem cidadãos ativos fisicamente em diferentes ocasiões de sua vida, como por exemplo em atividades de lazer (CLARK, 2007, apud. ARRUDA, 2020).

Ao professor de Educação Física, é importante compreender como ocorre o desenvolvimento motor infantil para que possa melhor observar, refletir e organizar os espaços/ambientes para que esses sejam estimulantes e organizados de forma a atender as necessidades das crianças e ampliar suas possibilidades de se-movimentar, através de experiências motoras significativas e desafiantes.

Base Nacional Curricular Comum – BNCC

Esse documento, homologado em dezembro de 2017, com caráter normativo, define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Tanto a CF, de 1988, quanto a LDB, de 1996, reconhecem a necessidade de se “fixar” conhecimentos mínimos, assim como competências e diretrizes que devem nortear todas as etapas da Educação Básica. No artigo 26 da LDB é determinado que os currículos da Educação Infantil, ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum.

Sobre a Educação Infantil consolida, em seu texto, a importância do educar e cuidar como ações indissociáveis e apresenta como objetivo “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens” (BRASIL, 2017, p. 36). Para essa etapa da educação básica, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas são as interações e a brincadeira,

proporcionando às crianças oportunidades de construir e apropriar-se de conhecimentos diante das ações e interações entre os pares, adultos, tempo e espaço. São asseguradas às crianças seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Esses devem garantir condições “para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo” (BRASIL, 2017, p. 37)

Propõe um currículo por meio dos campos de experiências, compreendidos como um conjunto de práticas que articulam os saberes da criança com o que já foi construído e sistematizado pela humanidade; que deve ter a ludicidade como principal característica, de onde deve emergir observações, questionamentos, investigações e tantas outras ações das crianças, atribuindo protagonismo à elas. Destaca a importância da intencionalidade educativa:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, concluiu, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche como na pré-escola. (BRASIL, 2017, p.38)

Justamente por não ser organizada de forma disciplinar o termo Educação Física não é mencionado no documento, porém o corpo ganha centralidade, principalmente quando trata no campo de experiência “corpo, gestos e movimentos” a articulação desses elementos na construção de sentidos, na expressão corporal, no conhecimento de si e do mundo:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade.(...) As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física (BRASIL, 2017,p.41)

O documento explicita a necessidade de que a instituição escolar e seu corpo docente deve promover situações que oportunizem ricas experiências às crianças, explorando um amplo repertório de movimentos, para descobrir diferentes maneiras de

ocupar o espaço que habita. Mas cabe destacar que, mesmo sendo dividido em campos de experiências, a prática educativa deve articular esses campos de experiências, uma vez que o desenvolvimento infantil não deve ser fragmentado, mas deve ser completo e complexo. A inserção de professores especialistas (seja de Educação Física, Música ou artes) não deve se dar de forma disciplinar, mas articulada com toda instituição e integrada ao projeto político pedagógico. Os adultos envolvidos nesse processo não devem fragmentar os conhecimentos e experiências promovidas às crianças, mas sim promover espaço contínuos e significativos de exploração e construção de conhecimento.

4.2 Interfaces possíveis

Ao dialogar com esses autores é possível perceber que, mesmo com focos e áreas de atuação diferentes, eles caminham em direção a uma concepção de movimento dinâmica, de uma criança que cria, explora, constrói e produz conhecimento. É possível encontrar várias coincidências entre o que cada autor apresenta e defende em seus estudos.

A primeira ideia, que converge entre os autores, é de que o movimento livre é uma das formas mais significativas para o desenvolvimento dos bebês. Como visto, Pickler acredita que quando a criança consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe a solução pronta, e que a longo prazo essas aprendizagens, derivada desse movimento livre, serão muito mais enriquecedoras do que as impostas às crianças, como algo pronto. O brincar livre, para Pickler, em ambiente seguro desenvolve iniciativa, autonomia, flexibilidade, equilíbrio e alegria. (SOARES, 2020, p.17). Corroborando com essa ideia, Kunz entende que “as portas da sensibilidade, da percepção e da intuição se abrem quando nos movimentamos de forma livre e espontânea num jogo” (COSTA et.al, 2015, p.47). Os dois autores concordam que a criança precisa experimentar seu entorno com autonomia e liberdade de movimentos para se desenvolver por inteiro e com autonomia.

Ainda no mesmo caminho, mas com olhar mais voltado ao desenvolvimento motor, as autoras Clark e Thelen também acreditam que essa movimentação livre é importante para o crescimento do bebê. Por exemplo, Thelen (1995) deixa claro que é somente explorando todo espaço e o ambiente, de diferentes maneiras, em diferentes situações, que o bebê pode aprender e se adaptar nele.

Outra ideia possível de se relacionar entre os autores supracitados é a importância da organização do espaço e influência do ambiente. Clark (2007) diz que as habilidades motoras não surgem espontaneamente, ao contrário, precisam ser oferecidas em ambiente bom o suficiente para que determinados comportamentos motores se desenvolvam com qualidade (p.41). Os conceitos de exploração e seleção de Thelen sugerem exatamente que o ambiente é determinante para que os bebês, ao explorá-lo, crie possibilidades e selecione as opções mais adequadas de agir e movimentar sobre determinadas circunstâncias.

Soares (2020), ao apresentar o trabalho desenvolvido por Pickler, também cita a importância do ambiente no desenvolvimento das habilidades dos bebês:

é preciso oferecer um ambiente calmo e seguro que a crianças possa explorar livremente, respondendo as suas necessidades de desenvolvimento, de afirmação, de confiança em si mesma e de autonomia. [...] O que ajuda a promover a configuração cerebral saudável é organizar um espaço para o brincar livre e estimular a iniciativa da criança (p. 31)

A autora ainda descreve como deve ser, de acordo com as pesquisas de Pickler, um ambiente atrativo aos bebês: “devem ser colocados no chão da sala ou ao ar livre, sempre deitados de costas, rodeados por objetos simples e variados ao seu alcance com os quais pode brincar livremente” (SOARES, 2020, p.32).

Na BNCC parte do trabalho do educador é descrita como “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações” (p.39), ficando claro, então, que a organização dos espaços e tempos são fundamentais para práticas pedagógicas bem sucedidas.

Outro fator convergente entre as visões aqui apresentadas é sobre o posicionamento do adulto em relação aos bebês. Todos os autores são contra intervenções desnecessárias dos adultos, que apressam o desenvolvimento ou apresentem soluções prontas aos bebês. Thelen (1955) por exemplo admite que, enquanto pesquisadores (e aqui, consideramos o pesquisador como o adulto responsável pelas intervenções, portanto, também pode ser entendido como o professor) estamos na posição de identificar fatores críticos que estão desequilibrando o sistema do bebê, e saber desses momentos de transição é importante “porque a teoria prediz que as intervenções só podem ser eficazes quando o sistema tem flexibilidade suficiente para explorar e selecionar novas soluções” (p.92).

O Se-movimentar, defendido por Kunz, também considera que atitudes dos professores como a interferência, avaliação e indicação do que deve ou não ser feito desnecessárias, pois dessa forma impossibilita que a criança questione a realidade, cerceando sua criatividade e liberdade.

Pickler destacava que os adultos não poderiam ter pressa para terminar as atividades, mas que deveriam estar sempre atentos, respeitando o ritmo e iniciativa de cada criança e assegurar todas as possibilidades de movimentos livres e espontâneos dos bebês. Baseada nas ideias de Pickler, Soares (2020) afirma que

Os educadores observam a iniciativa e a atividade das crianças, interferindo apenas quando necessário, como evitando que se machuquem, sem propor formas de estimular um avanço mais rápido do que o ritmo individual de desenvolvimento (p.33)

É possível perceber que a BNCC também dispõe de preocupação com a intervenção do professor no processo educativo. Além de deixar claro que a escola deve ser local com intencionalidade educativa, que consiste na organização, por parte do professor, de experiências que permitam o amplo desenvolvimento das crianças, ao dissertar sobre a avaliação o documento afirma que a Educação Infantil não deve ter a “intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”” (BRASIL, 2017, p.39), mas que, ao reunir elementos através da observação atenta, o professor garanta todos os seis direitos de aprendizagem para todas as crianças. Entende-se, portanto, que se deve respeitar o ritmo das crianças, e não as rotular a partir de períodos pré-estabelecidos.

Importante destacar que interferência é diferente de intervenção. O professor está o tempo todo intervindo pedagogicamente, e esta é fundamental. A observação, a reflexão, o auxílio e suporte deve ser uma constante no ato pedagógico de qualquer professor e intencional. Portanto, saber intervir no momento e da forma correta é função fundamental na prática docente. Já a interferência não é necessária o tempo todo, apenas em momentos extremamente necessários, como por exemplo, quando a criança coloca a si mesma ou ao outro em risco. Não podemos confundir movimento livre, autonomia e liberdade como não intervenção.

Ao navegar por todas as ideias aqui apresentadas, podemos traçar um caminho possível, entre os muitos outros que existem, ao trabalhar com crianças de 0 a 3 anos.

O primeiro deles é de considerar a criança capaz, competente, valorizar sua atividade autônoma e suas conquistas diárias. Uma criança que “observa, questiona, levanta hipóteses, concluiu, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2017, p.38).

É proporcionar situações de experiências significativas, permitindo que as crianças explorem, se movimentem e brinquem em liberdade, que desenvolvam sua criatividade e o agir espontâneo. É compreender, enquanto professor, que o ambiente ao redor do bebê é um grande laboratório, e que os objetos à sua volta, se organizados adequadamente, geram condições necessárias para que ele se autodesafie, investigue e aprenda (SOARES, 2020). É permitir que a cultura infantil habite conjuntamente com a cultura adulta, não havendo uma relação de caráter dominante do adulto sobre a criança. É, ainda, assimilar que não se pode orientar crianças a partir de receitas de especialistas ou indicações alheias, pois o movimento tem significado, tem intenção (KUNZ, 2000).

Ao se trabalhar com essa faixa etária, compreender sobre o desenvolvimento infantil é fundamental. Especificamente na Educação Física é entender que, mesmo existindo determinados períodos no desenvolvimento motor, cada criança é única e seu ritmo deve ser respeitado. Promover experiências motoras adequadas, sensíveis, significativas e que possibilitem aos bebês e à criança bem pequena uma (re)apropriação da cultura de movimento é responsabilidade do educador.

É necessário mais do que apenas cuidar.

É preciso quebrar paradigmas de que as crianças “amadurecem” sozinhas, todas numa mesma linha do tempo.

É indispensável olhar para essa criança, desde muito pequena, e, enquanto educador, saber o que, como e quando deve ser feito.

É preciso desenvolver todas as suas potencialidades conscientemente, e não por “intuição maternal”.

É superar o assistencialismo e entender que a escola é direito do bebê e da criança.

É oportunizar espaços e experiências significativas, respeitando o brincar.

É admitir que o bebê “já é” e não “virá a ser”.

5. MÉTODO

Caracterização do estudo

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, que se caracteriza “pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna dos grupos ou do processo de estudo” (MINAYO, 2014. p.57). A abordagem qualitativa se ocupa com o universo dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2016) e não é apenas uma narrativa cronológica da vida cotidiana mas, ao contrário, “é guiada por um desejo de explicar esses acontecimentos por meio de conceitos existentes ou emergentes” (YIN, 2016. p.7).

Participantes

Participaram do estudo profissionais atuantes em creches públicas (municipais, estaduais ou federais) que sejam diretamente responsáveis pelo ensino-aprendizagem das crianças de 0 a 3 anos. Os participantes foram recrutados por meio de anúncios realizados em meios digitais. Foram veiculados convites para a participação voluntária, a partir de meios de divulgação digital como mídias sociais tais como Instagram, Facebook e Whatsapp e ainda por e-mails, divulgando para a comunidade universitária e seus contatos e, ainda, para a comunidade geral.

Os critérios de inclusão foram: (a) ser maior de 18 anos, e (b) atuar em creches públicas sendo diretamente responsáveis pelo ensino-aprendizagem das crianças de 0 a 3 anos. Os critérios de exclusão foram: (a) atuar com faixa etária diferente da estabelecida no estudo – 0 a 3 anos, (b) não realizar todos os procedimentos previstos no presente estudo.

Somente participaram do estudo os participantes que, após serem informados acerca dos procedimentos experimentais aos quais serão submetidos (de forma não presencial, por meio de texto explicativo enviado via e-mail e/ou aplicativos de chamadas), aceitaram participar da pesquisa, confirmando o aceite na plataforma *Google Forms* do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. (Parecer nº 5.129.904; CAAE: 52930621.6.0000.5504)

Procedimentos

Os procedimentos incluíram a aplicação de um questionário por meio da plataforma *Google Forms*. O link para acesso ao questionário foi enviado via e-mail e/ou aplicativos de chamadas (Whatsapp), e ainda disponibilizado em redes sociais como Instagram e Facebook. Neste questionário, após concordarem com os termos apresentados, os participantes do estudo foram convidados a responderem tópicos sobre aspectos referentes a sua identificação, tais como: sexo, idade, cidade que atua, formação acadêmica, tempo de atuação profissional.

Em seguida, os participantes do estudo foram direcionados a responderem questões abertas e fechadas sobre a oferta da Educação Física às crianças na faixa etária de 0 a 3 anos em sua instituição de ensino, se devem ser ou não ofertadas por profissional especializado e, ainda, destacar principais ações e dificuldades no trabalho com o movimento com esse público.

Não houve qualquer tipo de contato presencial entre os participantes do estudo e o pesquisador.

Análise de dados

Após recolhermos os questionários, os dados foram tratados e analisados, e para tanto foram determinadas algumas fases, destacadas a seguir.

Inicialmente foi realizada uma análise descritiva dos dados obtidos a partir do questionário. Nesta fase, identificamos o perfil dos profissionais que atuam com a faixa etária de 0 a 3 anos, onde atuam, sexo, se tem formação acadêmica, tempo de experiência na área educacional e ainda, tempo de experiência especificamente na faixa etária em destaque. Todas essas informações encontram-se no Apêndice 2, e serão apresentados posteriormente, ainda neste capítulo, por meio de gráficos e tabelas.

Na sequência, os dados provenientes das questões fechadas do questionário, foram analisados de forma descritiva por meio de gráficos e tabelas de contingência. Para a elaboração das tabelas de contingência foi utilizado o software *Statistical Package for Social Sciences* (IBM SPSS Statistics - versão 26). Nesta fase, a intenção foi investigar possíveis correlações entre aspectos como nível de escolaridade, cidade que atua, tempo de atuação na educação, formação para se trabalhar com a faixa etária de 0 a 3 anos, importância da Educação Física para a idade e dificuldades para se trabalhar seus conteúdos.

Finalmente, os dados obtidos nas análises anteriormente aqui descritas, foram combinados e analisados em conjunto por meio de análise do conteúdo (BARDIN, 2021). Considerando que a análise e interpretação dentro de uma perspectiva qualitativa não tem como finalidade contar opiniões ou pessoas mas sim a exploração do conjunto de opiniões e representações sobre o tema que se pretende investigar (GOMES, 2016), utilizamos a técnica de categorização (BARDIN, 2021; GOMES, 2016). Para a formulação das categorias de análise, adotamos as recomendações de Gomes (2016), que ressalta a importância de garantir que as categorias sejam homogêneas (obtidas a partir dos mesmos princípios utilizados para toda a categorização) e

“Além de respeitarmos o princípio da homogeneidade para fazer uma categorização, as categorias devem ser: (a) exaustivas (estas devem dar conta de todo o conjunto do material a ser analisado; se um determinado aspecto não se enquadrar nas categorias, devemos formular outra categorização); (b) exclusivas (isso significa que um aspecto do conteúdo do material analisado não pode ser classificado em mais de uma categoria); (c) concretas (não serem expressas por termos abstratos que trazem muitos significados); (d) adequadas (em outras palavras, a categorização deve ser adaptada ao conteúdo e ao objetivo a que se quer chegar).” (p.80)

5. PRODUTO EDUCACIONAL

Para a obtenção do título de mestre, o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em rede nacional – PROEF, estabelece necessário a elaboração de um produto educacional a ser disponibilizado digitalmente, a todos os profissionais da educação.

Diante das reflexões advindas desse estudo, tendo como base a revisão de literatura e análises das respostas dos participantes e, ainda, da experiência profissional da professora-pesquisadora, considerou-se viável a criação de um aplicativo, nomeado *Movimentância – o Movimento na Infância*, que será disponibilizado via plataforma *Play Store*, (para dispositivos android) contendo um conjunto de propostas e experiências, relacionadas ao conteúdo da Educação Física, que podem favorecer o trabalho com crianças de 0 a 3 anos, colaborando com os profissionais que atuam com esta faixa etária na organização e planejamento dos tempos e espaços disponibilizados nas instituições que atendem esse público infantil, especificamente.

7. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Seguindo nossa organização para a análise de dados e de acordo com o primeiro objetivo, neste momento apresentamos alguns dados obtidos após a coleta, na tentativa de, a priori, mapear e caracterizar os profissionais que participaram dessa pesquisa.

Responderam ao formulário desta pesquisa 47 profissionais, porém dois deles não atendem aos critérios de inclusão (atuar em creches públicas sendo diretamente responsáveis pelo ensino-aprendizagem das crianças de 0 a 3 anos) e, por esse motivo, não foram incluídos no estudo. Dessa forma, participaram desta pesquisa 45 profissionais (Tabela 1).

Como pode ser observado na Tabela 1, os participantes advêm de diferentes regiões do país, porém a grande maioria pertence às prefeituras do Estado de São Paulo. Do total de 45 participantes, 31 atuam em redes públicas do Estado de São Paulo, o que representa quase 70%. Os demais 14 atuam nos seguintes estados: Bahia (3); Minas Gerais (2); Espírito Santo (2); Paraná (2); Pernambuco (1); Rio Grande do Sul (1); Santa Catarina (1); Ceará (1), e Distrito Federal (1).

Tabela 1: Características dos Participantes

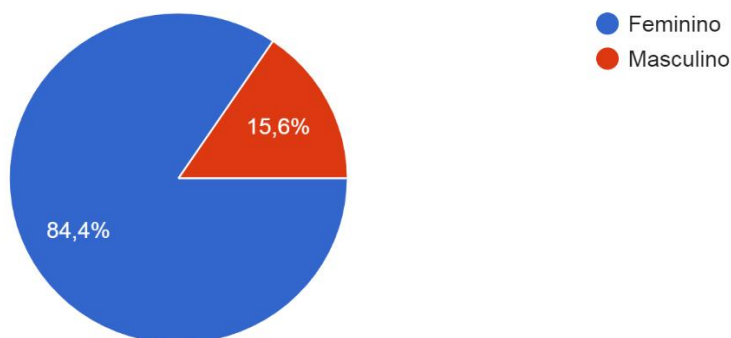
Participantes	Idade	Sexo	Cidade que atua	Tempo de Experiência na Educação	Tempo de Experiência com crianças de 0 a 3 anos
P1	35	Feminino	Guaxupé – MG	12 anos	12 anos
P2	54	Feminino	Guaxupé – MG	35 anos	2anos
P3	38	Feminino	Itirapina – SP	10 anos	5 anos
P4	49	Feminino	Pirassununga - SP	28 anos	12 anos
P5	30	Feminino	Araraquara – SP	6 anos	6 anos
P6	51	Feminino	Tacaratu – PE	32 anos	6 anos
P7	26	Feminino	João Dourado - BA	1 ano	7 meses
P8	30	Feminino	Nova Europa - SP	8 anos	5 anos
P9	48	Feminino	São José dos campos - SP	16 anos	2,5 anos
P10	25	Feminino	São Gabriel - RS	3 anos	2 anos
P11	36	Feminino	Jacobina – BA	9 anos	9 anos
P12	49	Feminino	Jacobina – BA	6 anos	6 anos
P13	37	Feminino	São Carlos – SP	8 anos	5 anos
P14	34	Masculino	Araraquara e Américo Brasiliense - SP	7 anos	3 anos
P15	39	Feminino	Araraquara – SP	10 anos	2 anos
P16	32	Feminino	São Carlos- SP	10 anos.	5 anos.
P17	35	Masculino	Viana – ES	3 anos	2 anos
P18	40	Masculino	Rio Claro – SP	15 anos	15 anos

Continuação...					
P19	56	Feminino	Umuarama – PR	10 anos	10 anos
P20	31	Feminino	Umuarama – PR	10 anos	6 anos
P21	25	Masculino	São Paulo – SP	4 anos	4 anos
P22	42	Feminino	Rio Claro - SP	22 anos	13 anos
P23	32	Masculino	Brusque – SC	4 anos	4 anos
P24	34	Feminino	Pacatuba – CE	20 anos	12 anos
P25	45	Feminino	Rio Claro – SP	18 anos	5 anos
P26	28	Feminino	Rio Claro – SP	8 anos	3 anos
P27	34	Feminino	Praia Grande - SP	13 anos	13 anos
P28	40	Feminino	Rio Claro – SP	14 anos.	6 anos.
P29	49	Feminino	Santa Barbara Doeste - SP	30 anos	30 anos
P30	34	Feminino	Santa Bárbara Doeste - SP	15 anos	15 anos
P31	37	Feminino	Rio Claro – SP	9 anos	9 anos
P32	50	Feminino	Ribeirão Preto - SP	20 anos.	3 anos
P33	41	Feminino	Jardinópolis e Brodowski - SP	22 anos	22 anos
P34	62	Feminino	Brodowski - SP	30 anos	4 anos
P35	44	Masculino	Brasília – DF	8 anos	3 anos
P36	51	Feminino	Limeira – SP	27 anos	6 anos
P37	41	Masculino	Avaré – SP	20 anos	6 anos
P38	60	Feminino	São Paulo – SP	26 anos	1 ano
P39	37	Feminino	Vitória – ES	14 anos	14 anos
P40	25	Feminino	Suzano – SP	3 anos	11 meses
P41	42	Feminino	Suzano - SP	6 anos	6 anos
P42	36	Feminino	Rio Claro – SP	13 anos.	8 anos.
P43	30	Feminino	Rio Claro – SP	7 anos	4 anos
P44	31	Feminino	Rio Claro – SP	1 ano	1 ano
P45	31	Feminino	Rio Claro – SP	12 anos	11 anos

Fonte: própria autora

A Figura 1 demonstra a porcentagem referente ao sexo dos participantes. Como já esperado, diante da primeira hipótese, a grande maioria dos profissionais que atendem essa faixa etária são mulheres.

Figura 1 – Sexo dos participantes



Fonte: própria autora

Dos 45 participantes, 38 são mulheres, ou seja mais de 84%, e apenas 7 são do sexo masculino, totalizando um pouco mais de 15%. Cabe ainda ressaltar que, desses 7 participantes do sexo masculino, 6 possuem formação em Educação Física e não em pedagogia, atuando então como professor especialista. Consideramos importante esse dado pois evidencia a predominância feminina no atendimento às crianças de 0 a 3 anos, fato este ligado ao assistencialismo ao longo da história das creches no Brasil, concebendo a docência como algo maternal. Para Haddad, Marque e Amorim (2020) a ausência masculina nesta etapa da educação básica, dentre outros fatores,

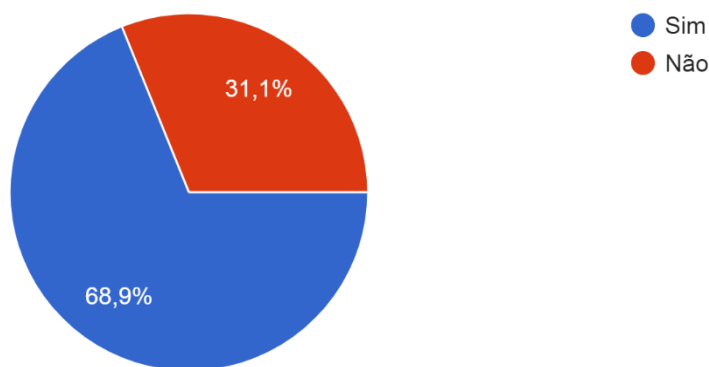
“é justificada por heranças que permearam a trajetória das instituições de educação infantil, especialmente a creche, para a qual pesou a ideologização de um modelo de família e maternidade” (p.430)

À essa ideologização pode-se ainda atribuir o fato de que o trabalho em creches não é valorizado e que, portanto, a presença masculina é tão pequena, visto que à população dos homens espera-se um trabalho que “exija” maior esforço.

Quanto à idade dos participantes (Tabela 1), o mais velho tem 62 anos, e o mais novo 25, e a maior faixa de concentração está entre os nascidos nas décadas de 70 e 80, ou seja, entre 35 a 50 anos, sendo a idade média de 43 anos.

Outro questionamento que consideramos relevante foi em relação à formação. A Figura 2 demonstra quantos profissionais possuem formação em pedagogia.

Figura 2 – Tem formação em Pedagogia?



Fonte: própria autora

É possível observar que a grande maioria dos participantes possui formação em pedagogia. Dos 31% que não apresentam essa formação, 10 deles são formados em Educação Física atuando então como professores especialistas. Gostaríamos ainda de ressaltar que os 4 profissionais restantes que não possuem o curso de Pedagogia, 2 deles (P10 e P45) tem apenas o Ensino Médio, e outros dois (P2 e P12) possui formação superior em Letras.

Ao analisar esses dados referente à formação percebemos que grande parte dos participantes dessa pesquisa possui alguma formação em nível superior, o que não corrobora com nossa hipótese inicial de que grande parte dos profissionais das redes públicas do Brasil que atendem crianças de 0 a 3 anos não possuiria formação em nível superior. Para tanto, cabe salientar que algumas situações podem ser levantadas como, por exemplo, que a pesquisa pode não ter conseguido atingir esses profissionais, seja pelo modo de divulgação, seja pela insegurança desse profissional de responder uma pesquisa acadêmica. Sabemos das mais diversas realidades encontradas nas redes públicas de ensino no que se refere ao atendimento desse público em específico: há instituições que possuem pedagogo em um período apenas; há aquelas que não possuem pedagogo em nenhum período; há aquelas que possuem pedagogo em período integral. Enfim, muitas são as facetas do atendimento às crianças de 0 a 3 anos nas escolas brasileiras

Essas diferentes realidades estão ligadas à não objetividade da Legislação Educacional, especialmente na etapa da Educação Infantil. O Art. 61 da LDB, por exemplo, considera professores habilitados, para a docência na Educação Infantil, àqueles com nível médio ou superior. O Art. 62 determina ainda que:

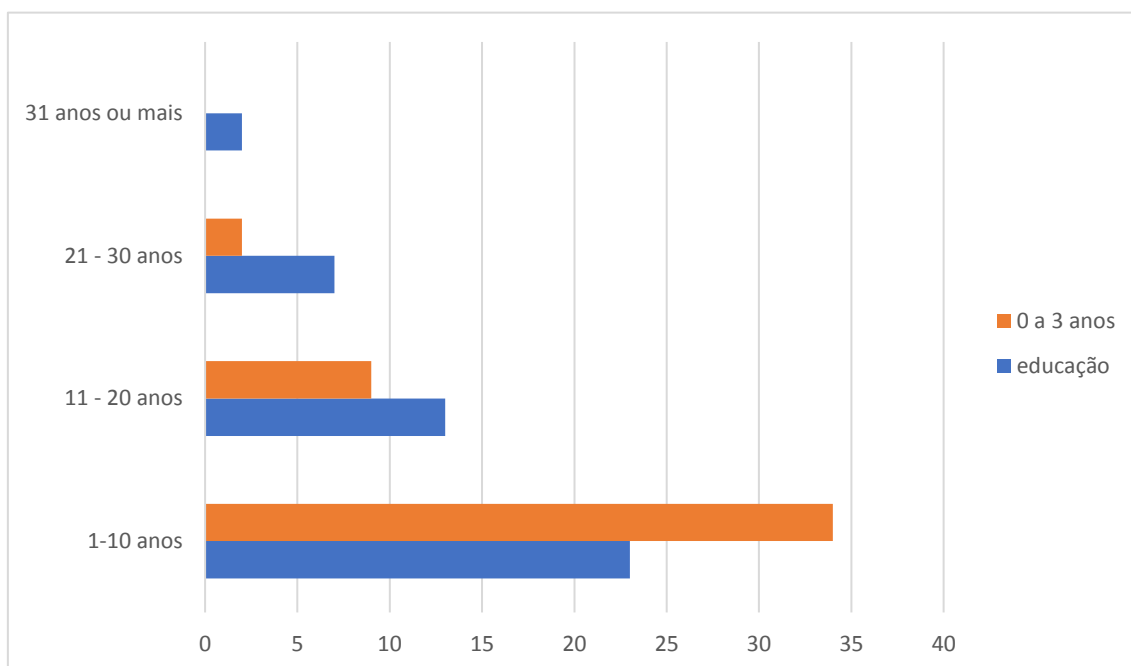
A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017)

Ao ler os artigos 61 e 62 da LDB, fica claro que profissionais com formação em nível médio e técnico estão habilitados para atuar na Educação Infantil. Diante disso, a presença de um profissional com formação específica em pedagogia não

é obrigatória na Educação Infantil, encontrando-se, portanto, profissionais com diferentes formações atuando nesta etapa da educação básica.

Outro dado levantado nesse mapeamento inicial foi o tempo de atuação na Educação Infantil, seguido especificamente do tempo de atuação com a faixa etária de 0 a 3 anos (Tabela 1). Na Figura 3, a faixa azul representa o tempo de atuação na Educação Infantil, e o laranja no recorte da faixa etária de 0 a 3 anos.

Figura 3 – tempo de atuação profissional



Fonte: própria autora.

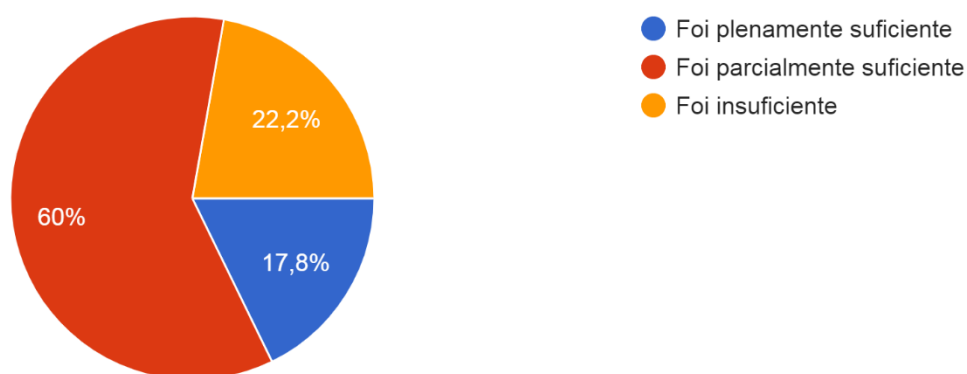
Dos 45 participantes, 23 deles tem até 10 anos de experiência na educação. Quando delimitamos esse tempo de experiência para a faixa etária de 0 a 3 anos o número de participantes com até 10 anos de experiência sobe para 34, ou seja, o tempo de atuação profissional dos participantes, na faixa etária dos 0 a 3 anos, é menor se comparado ao tempo de atuação na educação de forma geral. Outro dado a se observar, é que nenhum participante tem mais de 31 anos de experiência atuando com bebês de 0 a 3 anos. O participante mais experiente tem 30 anos atuando com esse recorte da idade, e o mais inexperiente tem apenas 7 meses de atuação com os bebês.

Como já visto, foi apenas na década de 90 que a creche transita dos espaços de assistência social e passa a ocupar espaço no campo educacional, ainda que marcada por inúmeras tensões nesse processo (BARBOSA; RICHTER, 2013). Esse fato decorre principalmente após a promulgação da LDB em 1996 garantindo o direito da criança à

educação básica gratuita, sendo a Educação Infantil responsável pela faixa etária dos 0 a 6 anos. Dito isto, a presença de professores, sejam eles pedagogos ou especialistas, ainda é bastante recente na história da Educação Infantil no nosso país, e ainda mais restrita no recorte etário desta pesquisa, e portanto justifica-se que grande maioria dos profissionais participantes tenham menor tempo de atuação docente na faixa etária dos 0 a 3 anos.

Quando questionados se a formação tinha sido suficiente para trabalhar com a faixa etária dos 0 aos 3 anos, apenas 8 consideraram que foi plenamente suficiente, 27 consideraram parcialmente suficiente e 10 consideraram insuficiente (Figura 4).

Figura 4 – acredita que sua formação tenha sido suficiente para atuação com crianças de 0 a 3 anos?



Fonte: própria autora.

Guimarães (2017) relata alguns desafios que serão encontrados na garantia dos direitos à essa etapa da educação básica no Brasil e, entre muitos elementos, a qualidade no atendimento com políticas e propostas específicas para idade - e não mais “adaptações” de propostas para crianças de 4 e 5 anos - e formação dos profissionais, tanto inicial quanto continuada, garantindo uma educação pautadas nas experiências e direitos das crianças são, sem dúvidas, fundamentais, corroborando assim com os dados coletados nesta pesquisa. Os profissionais não se sentem preparados o suficiente para trabalhar com essa faixa etária, e é urgente uma mudança nesse quadro. Além disso, colaboram também para esse atendimento, ainda segundo Guimarães (2017) a ampliação de estudos acadêmicos para analisar, refletir e propor um atendimento específico para a faixa etária, resultando inclusive, em melhores legislações para o atendimento em creches.

Para compreender e melhor analisar essa deficiência, utilizamos a tabela de contingência (Tabela 2) e cruzamos os dados da formação dos participantes e se sentiam preparados na atuação com a faixa etária em discussão.

Tabela 2: Tabulação cruzada: Formação e Acredita que sua formação tenha sido suficiente para a atuação com crianças de 0 a 3 anos?

		1. Acredita que sua formação tenha sido suficiente para a atuação com crianças de 0 a 3 anos?			Total
		Foi insuficiente	Foi parcialmente suficiente	Foi plenamente suficiente	
Formação	Educação Física	2	4	2	8
	Educação Física e Educação Inclusiva	1	0	0	1
	Educação Física e Nutrição	0	0	1	1
	Ensino Médio	0	0	1	1
	Ensino técnico (magistério) e Letras	0	1	0	1
	Letras e Gestão e Supervisão Escolar	1	0	0	1
	Nível superior incompleto	1	0	0	1
	Pedagogia	3	14	2	19
	Pedagogia e Administração	0	0	1	1
	Pedagogia e Biblioteconomia e Documentação	0	1	0	1
	Pedagogia e Educação Física	0	3	1	4
	Pedagogia e História	1	1	0	2
	Pedagogia e Letras	1	1	0	2
	Pedagogia e Psicologia	0	1	0	1
	Pedagogia e Serviço Social	0	1	0	1
Total		10	27	8	45

Fonte: própria autora.

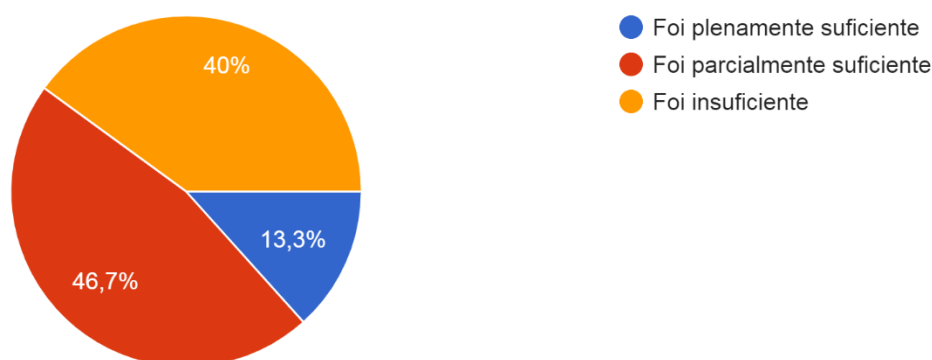
Ao agrupar os dados, percebe-se que 14 participantes possuem curso superior em Educação Física, 27 são graduados em Pedagogia e 4 não possui nenhuma dessas duas formações. Analisando separadamente os dados obtidos de cada grupo, apenas 28,5% dos professores de Educação Física concordam que sua formação tenha sido suficiente para atuar com a faixa etária dos 0 a 3 anos, 50% disseram que a formação foi parcialmente suficiente e 21,4% que a formação foi insuficiente para trabalhar com esse grupo etário.

Quando analisamos os formados em Pedagogia, apenas 11,1% se sentem suficientemente formados para atuação nesta faixa etária, um pouco mais de 70% disseram ter tido uma formação parcialmente suficiente e 18,5% disseram que a formação foi insuficiente para o trabalho de 0 a 3 anos.

Percebe-se que, tanto os cursos de Pedagogia, como os cursos de Educação Física não estão sendo eficiente na formação de professores para atuação nesta faixa etária. Provavelmente essa deficiência está no fato de muitos cursos superiores não considerarem a especificidade e realidade da escola e das crianças de 0 a 3 anos em suas disciplinas, ficando as discussões mais no campo teórico e menos na atuação efetiva desses profissionais.

O número ficou ainda mais alarmante, quanto à deficiência da formação, quando os participantes foram questionados se sua formação tinha sido suficiente para o trabalho com Educação Física na faixa etária de 0 a 3 anos. Apenas 6 participantes disseram ter tido formação plenamente suficiente, ou seja apenas 13,3%, enquanto que 40% tenham considerado sua formação insuficiente quando o assunto é Educação Física (Figura 5). Se somados os dois valores, parcialmente suficiente e insuficiente, 86,7% dos participantes não consideram sua formação suficiente para o trabalho com conteúdos específicos da Educação Física com bebês e crianças bem pequenas (Figura 5).

Figura 5 - em relação especificamente à Educação Física, acredita que sua formação seja suficiente para atuar com crianças de 0 a 3 anos?



Fonte: própria autora

Garanhani (2002) disserta sobre o desafio de pensar a Educação Física no contexto da Educação Infantil, devido principalmente, pela especificidade dessa etapa da educação e de como ela se organiza, mas deixa claro a importância de uma mobilização, na área da educação, de estudos e discussões de caráter político-pedagógico, que valorizem o movimento corporal da criança. Nessa mesma perspectiva, Guirra e Prodócimo (2010) afirmam que muitos professores pedagogos (que os autores denominaram de generalistas) são os responsáveis por realizar o trabalho corporal na sala de aula e, “muitas vezes, elas [as professoras] se acham incapazes para tal tarefa.” (p. 709).

Dessa forma, concordamos que seria interessante verificar se a porcentagem de professores que não se sentem preparados para atuar especificamente com Educação Física de 0 a 3 anos sofreria alteração se comparada apenas à atuação com esta faixa etária (Tabela 3).

Tabela 3: Tabulação cruzada: Formação e Em relação especificamente à Educação Física, acredita que sua formação seja suficiente para atuar com crianças de 0 a 3 anos?

Formacao		2. Em relação especificamente à Educação Física, acredita que sua formação seja suficiente para atuar com crianças de 0 a 3 anos?			Total
		Foi insuficiente	Foi parcialmente suficiente	Foi plenamente suficiente	
	Educação Física	2	4	2	8
	Educação Física e Educação Inclusiva	1	0	0	1
	Educação Física e Nutrição	0	0	1	1
	Ensino Médio	0	0	1	1
	Ensino técnico (magistério) e Letras	0	1	0	1
	Letras e Gestão e Supervisão Escolar	1	0	0	1
	Nível superior incompleto	0	1	0	1
	Pedagogia	11	7	1	19
	Pedagogia e Administração	0	1	0	1
	Pedagogia e Biblioteconomia e Documentação	0	1	0	1
	Pedagogia e Educação Física	0	3	1	4
	Pedagogia e História	1	1	0	2
	Pedagogia e Letras	2	0	0	2
	Pedagogia e Psicologia	0	1	0	1
	Pedagogia e Serviço Social	0	1	0	1
Total		18	21	6	45

Fonte: própria autora

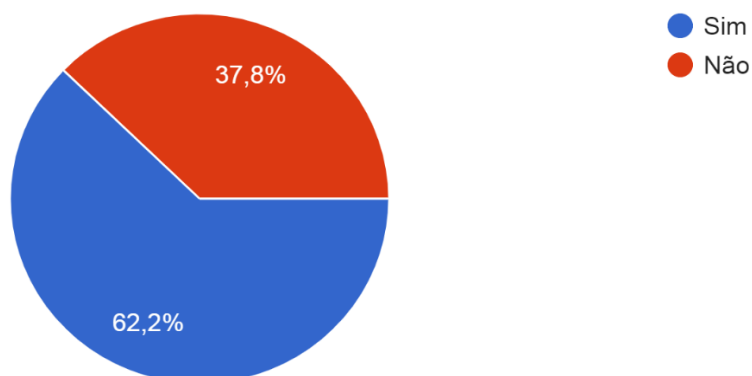
Ao analisar a Tabela 3 percebe-se que houve um aumento significativo, entre os profissionais com formação em pedagogia, que assumem que sua formação foi insuficiente para se trabalhar especificamente com Educação Física na idade em discussão. Neste caso 51,8% dos participantes formados em pedagogia consideram sua formação insuficiente, ou seja, um aumento de mais de 33% em relação à questão referente apenas ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos (TABELA 2). Apenas 3,7% dos profissionais pedagogos se sentem suficientemente preparados para o trabalho com Educação Física nesta idade.

Em relação aos profissionais especialistas, ou seja, que tem formação em Educação Física, 21% concordam que sua formação tenha sido insuficiente para se trabalhar com essa faixa etária, porcentagem bem menor se compararmos com aqueles formados apenas em pedagogia. E ainda, 28,5% acreditam que estejam preparados suficientemente para a docência nesta etapa da educação, número expressivo, se comparado à porcentagem dos profissionais sem uma formação específica.

Ainda que as porcentagens em relação à insuficiência da formação sejam altas, é possível inferir que, os profissionais com formação em Educação Física acreditam estar melhor preparados para atuar com os conteúdos específicos da disciplina nesta etapa da educação do que àqueles apenas com formação em pedagogia. Diante desses dados, a probabilidade de diversificação de vivências motoras significativas às crianças é maior quando se tem a presença do professor especialista na escola. Novamente atenta-se aqui que a Educação Infantil, especialmente a faixa etária de 0 a 3 anos, tem uma especificidade na qual a fragmentação dos conteúdos de estudo não faz sentido, e portanto o trabalho colaborativo e cooperativo entre os profissionais que atendem essa faixa etária não só oportuniza bons frutos, como é fundamental. Assim, concordamos com Sayão (2000, p.05) que “possibilitar a formação permanente e em serviço dos/as profissionais da Educação Física na Educação Infantil (...) são formas de qualificar o trabalho docente, aproximando-os cada vez mais entre si e do coletivo das creches”.

Dessa forma, foi perguntado à esses profissionais se em suas escolas de atuação, há um professor de Educação Física com formação específica atuando com crianças de 0 a 3 anos, e mais da metade deles, exatamente 62,2% deles afirmaram que sim, existe profissional especializado atuando com essas crianças, o que consideramos um número bastante expressivo (Figura 6).

Figura 6 – na sua escola tem professor especialista de Educação Física atuando com crianças de 0 a 3 anos?



Fonte: própria autora

É possível perceber que, mesmo um grande número de participantes considerando sua formação insuficiente para o trabalho com a Educação Física nas instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos, uma boa parcela deles possui um profissional especializado atuando com suas crianças, o que pode favorecer o desenvolvimento de conteúdos específicos da área.

Ao cruzar os dados de local de atuação e a presença de professor de Educação Física (Tabela 4) aspectos interessantes são observados.

Tabela 4: tabulação cruzada - cidade/rede que atua e na sua escola tem professor especialista de Educação Física atuando com crianças de 0 a 3 anos?

	Na sua escola tem professor especialista de educação física atuando com crianças de 0 a 3 anos?		Total	
	Não	Sim		
Cidade/Rede que atua				
	Araraquara - SP	0	2	2
	Avaré - SP	0	1	1
	Brasília - DF/ SEE	0	1	1
	Brodowski - SP	0	1	1
	Brusque - SC	0	1	1
	Guaxupé - MG	0	2	2
	Itirapina - SP	0	1	1
	Jacobina - BA	1	1	2
	Jardinópolis e Brodowski - SP	0	1	1
	João Dourado - BA	0	1	1

Limeira - SP	0	1	1
Nova Europa - SP	0	1	1
Pacatuba - CE	0	1	1
Pirassununga - SP	1	0	1
Praia Grande - SP	0	1	1
Vitória - ES	0	1	1
Araraquara e Américo Brasiliense - SP	0	1	1
Ribeirão Preto - SP	1	0	1
Rio Claro - SP	4	6	10
Santa Barbara Doeste - SP	2	0	2
São Carlos - SP	0	2	2
São Gabriel - RS	1	0	1
São José dos Campos - SP	1	0	1
São Paulo - SP	1	1	2
Suzano - SP	2	0	2
Tacaratu - PE	1	0	1
Umuarama - PR	2	0	2
Viana - ES	0	1	1
Total	17	28	45

Fonte: própria autora

Percebe-se, ao analisar a Tabela 4, que mesmo numa mesma cidade a realidade das instituições são diferentes. No município de Rio Claro, por exemplo, 4 profissionais disseram não ter um professor especialista atuando com Educação Física na escola, enquanto que 6 responderam ter a presença desse professor na escola. O mesmo acontece no município de São Paulo. Diante desses dados podemos concluir, mais uma vez, a fragilidade da legislação no que tange a Educação Infantil e a Educação Física. O parágrafo 3º do artigo 26 da LDB de 2003 considera que “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica[...]” (BRASIL, 2003). Mesmo sendo a Educação Física considerada obrigatória, a redação genérica do artigo não assegura a presença da disciplina em todas as etapas da Educação Básica e em muitas instituições de ensino, especialmente na etapa da Educação Infantil, os conteúdos relacionados especificamente à Educação Física acabam diluídos aos outros conhecimentos desenvolvidos e propostos pelos professores com formação em Pedagogia ou Magistério (IMPOLCETTO; DARIDO, 2020).

Mapeada as características dos professores, pretendemos agora analisar, de acordo com nosso quarto objetivo, as principais falas e ideias dos profissionais que se

relacionam à presença do professor de Educação Física nesta etapa do ensino e como a ela vem sendo compreendida e ofertada para essas crianças.

Quando os profissionais foram questionados “Considera importante o desenvolvimento dos conteúdos da Educação Física (cultura corporal de movimento) com as crianças de 0 a 3 anos?” foi solicitado uma justificativa. Apenas um participante (P39) assinalou a opção “não”, porém ao justificar a resposta disse que é importante a criança ter Educação Física. Nota-se que houve uma confusão, por parte do participante, pois a questão questionava se os conteúdos específicos da Educação Física (cultura corporal de movimento) devem ou não ser ofertados a essas crianças de 0 a 3 anos, e ele não só acredita que sim, como defende que deve ser oferecido exclusivamente por um professor especialista. Dessa forma, podemos afirmar que foi unânime o reconhecimento da importância desses conteúdos para as crianças de 0 a 3 anos.

Ao analisar as justificativas do porquê que esses conteúdos devem ser trabalhados nas instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos encontramos 3 categorias possíveis: desenvolvimento motor, experiências corporais e desenvolvimento integral da criança.

O primeiro grupo, formado por 10 profissionais, considera que o trabalho com a cultura corporal de movimento seja importante para o desenvolvimento motor das crianças. Para eles, o trabalho com Educação Física está relacionado à coordenação motora e lateralidade, formas de locomover-se, conhecimento das partes do corpo e, ainda, que essas atividades impactam no desenvolvimento posterior das crianças e precisam ser exploradas nessa faixa etária. Essa concepção considera o movimento (no sentido de locomoção, mover um corpo) como centralidade da Educação Física e desconsidera outros fatores importantes que são proporcionados por ela. A corporeidade da criança é fundamentada em sentidos, sensações, percepções. Portanto, ao realizar um movimento a criança, desde bebê, não está apenas desenvolvendo um novo padrão motor, mas aprendendo “a fazer algo por si próprio, aprende a ser interessado, a tentar, a experimentar. Ele aprende a superar as dificuldades. Ele passa a conhecer a alegria e a satisfação derivadas desse sucesso, o resultado de sua paciência e persistência.” (PICKLER, 1940, apud MELIM, ALMEIDA, 2018, p.100).

Essa visão segmentada e descontextualizada do todo que se tem da Educação Física está enraizada não só nas instituições de ensino, mas como na sociedade como um todo. É preciso reconhecer que a Educação Física cumpre com uma função educativa específica, apresentando uma “Cultura Corporal de Movimento que não se

paute em um modelo “escolarizante” que objetiva antecipar conteúdos visando preparar as crianças para o ingresso no Ensino Fundamental” (SIMÃO, 2005, p. 166).

Segundo Kunz (2004), é inegável que o Movimento Humano é o objeto central de estudos da Educação Física, porém, é necessário (e urgente!) que se desenvolva mais conhecimento acerca dessas particularidades do Se-movimentar humano. O “Se-movimentar” deve ser uma vivência, e não apenas um conceito de deslocamento de um corpo.

O profissional P28 descreveu que o trabalho com Educação Física auxilia a aprendizagem da criança:

É muito importante que conteúdos de Educação Física sejam trabalhados com as crianças pequenas, porque li em algumas reportagens que o movimento auxilia a formação de novas conexões neurais facilitando a aprendizagem da criança. Além disso, crianças pequenas necessitam do movimento para se desenvolver.

Ao considerar o movimento como necessário para a criança se desenvolver, o P28 (formado em Pedagogia) deixa a entender que a Educação Física é um meio para se atingir outros objetivos, facilitando a aprendizagem da criança. Que aprendizagem seria essa? Porque deve a Educação Física contribuir para qualquer outra aprendizagem que não a que se especifica? Parece aqui a Educação Física ser um componente curricular em posição inferiorizada frente a outros oferecidos nesta etapa da educação.

Um segundo grupo, formado por 4 profissionais, considera que o trabalho com os conteúdos da cultura corporal proporciona diferentes experiências corporais. O profissional P5 descreve que:

É a partir do movimento que a criança se expressa, se encontra no mundo e com ela mesma. É nessa idade que a aquisição das habilidades motoras e capacidades físicas são adquiridas e devem ser ofertadas de modo a garantir diversas experiências corporais infantis.

Apesar de ainda citar habilidades motoras e capacidades físicas, esse profissional já consegue observar que a Educação Física contribui para algo além do que apenas o movimento, isolado das demais aprendizagens se aproximando a Guirra e Prodócimo (2010) quando afirmam que “o movimento permite que as crianças arrisquem, experimentem, acertem e errem” (p.710). Não percebemos, entretanto, ao ler as justificativas apresentadas por esse grupo, um entendimento integral da Educação Física,

tratando o movimento e o trabalho corporal como algo coletivo, ou ainda considerando a cultura corporal fundamental para o desenvolvimento do bebê em sua totalidade, respeitando toda sua potencialidade.

Um terceiro grupo formado por 9 profissionais que pudemos destacar dentre as justificativas apresentadas, foi o que relacionou o conteúdo da cultura corporal de movimento fundamental para o desenvolvimento integral do bebê. Apesar do discurso estar mais próximo ao que se acredita nesta pesquisa, alguns são rasos e parecem ser discursos “ensaiados”, como é o caso do P11 que descreveu que o trabalho com a cultura corporal de movimento, “contribui com os diversos aspectos do desenvolvimento infantil”. Nesse caso o profissional, a exemplo de outros, não descreve quais seriam esses aspectos, o que seria um desenvolvimento integral e como a Educação Física poderia contribuir. Ao observar esses dados, podemos confirmar que as hipóteses iniciais referentes à concepção de Educação Física foram confirmadas, uma vez que era esperado uma que os profissionais entrevistados concebessem a Educação Física apenas pelo seu aspecto motor.

Em contrapartida, alguns profissionais apresentaram justificativas interessantes, como é o caso do P17 e P18 (os dois com formação em Educação Física), que disseram, respectivamente:

P17 - Pois assim temos a possibilidade de ampliar seu repertório motor, além de desenvolver capacidades, também cognitivas e culturais, que colaboram com o desenvolvimento dos sujeitos na sociedade.

P18 - A Educação Física possui uma especificidade profissional de atuar no desenvolvimento integral de bebês e crianças. Ela contribui para o desenvolvimento da autonomia nas tarefas do dia a dia, além das dinâmicas corporais relativas ao ser humano.

No primeiro discurso o profissional P17 apresenta, além do desenvolvimento motor, as capacidades cognitivas e culturais também como responsabilidade da Educação Física. Concordamos com esse profissional e nos embasamos na BNCC ao afirmar que:

com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro,

sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade” (BRASIL, 2017, p.41)

Quanto à justificativa apresentada pelo profissional P18 podemos trazer para discussão os conceitos de Pikler, relacionado à autonomia descrita por ele, e de Thelen, ao citar as dinâmicas corporais. Para Pikler bebês são indivíduos competentes e capazes, e atividades que possibilitem um movimentar-se livre, permite a eles experiências significativas, levando-os a conhecer seus limites e capacidades e, portanto, tornando-se mais autônomos, dessa forma concordamos com o profissional ao dizer que a Educação Física contribui com o desenvolvimento da autonomia das crianças de 0 a 3 anos.

Quanto às dinâmicas corporais já dissertamos sobre como os bebês estão, o tempo todo, explorando diferentes ambientes, criando possibilidades e selecionando as opções mais adequadas de agir e movimentar sobre determinadas circunstâncias. Para Thelen (1995) novas habilidades “são aprendidas através de um processo de modulação da dinâmica atual para se adequar a uma nova tarefa através da exploração e seleção de um espaço mais amplo de configurações possíveis” (p.92). Dessa forma, a visão que este profissional apresentou da Educação Física dialoga diretamente com a visão apresentada durante o referencial teórico dessa pesquisa.

Para finalizar essa questão, uma resposta do profissional P22 (pedagogo) nos chamou bastante atenção e gostaríamos de apresentá-la para discussões nesse momento:

Importantíssimo (o trabalho com a cultura corporal de movimento), com certeza, ainda mais que atuamos com o desenvolvimento integral do bebê. Todavia, é preciso cautela. Não indicamos fazer “a hora da Educação Física” para bebês. Atuamos com bebês de acordo com o desenvolvimento, durante toda a jornada há muito da cultura corporal do movimento. Principalmente nessa faixa etária é importantíssimo a relação do bebê com adulto referência, portanto não indicamos ficar entrando e saindo da sala pessoas diferentes do convívio. Em momentos que o bebê não está nos cuidados pessoais (troca de fralda e amamentação) ele está brincando, tendo experiências com o mundo físico. Por todos estes motivos e muitos outros não indicamos a entrada do professor de Educação Física na sala de bebês. Estamos abertas a estudos e partilhas de conhecimentos.

O discurso desse profissional nos leva à uma discussão presente em muitos outros estudos sobre Educação Física na Educação Infantil. Nossa opinião converge com a de Guirra e Prodócimo (2010) ao apresentar que a grande preocupação “da presença do especialista da área da Educação Física na Educação Infantil é a

fragmentação dos objetos de estudo” (p.711). Essa visão fragmentada, na qual cada professor trabalha isoladamente cada um em seu “campo de atuação” é obsoleto, especialmente na Educação Infantil, pois nessa etapa tudo se dá de forma indissociável.

Simão (2005) também compartilha dessa preocupação e nos leva a uma reflexão:

Outro ponto que deve ser refletido é com relação a “compartimentação” do tempo. O tempo da infância é o tempo do lúdico, das brincadeiras, do faz-de-conta, no qual a atividade é que determina o tempo e não o tempo que determina a atividade. Assim, uma proposta pedagógica, que organize a Cultura Corporal de Movimento para a Educação Infantil nos moldes do Ensino Fundamental, onde existe a “hora da Educação Física”, não tem sentido e não respeita os interesses e necessidades das crianças, pois além de fragmentar o conhecimento, fragmenta também o “sujeito-criança”. (p. 171)

Comprendemos o ponto de vista deste profissional P22, pois diante de seu discurso, deve ter experiências nas quais o professor de Educação Física não estava preparado para trabalhar na Educação Infantil (o que pode não ser apenas um problema do professor, mas de toda sua formação básica e continuada), que não soube realizar um trabalho em parceria com o generalista ou ainda que desconhecia as especificidades e a concepção de infância da instituição. Porém, discordamos com a não-presença do professor de Educação Física, já que sua formação contribui de maneira única com o desenvolvimento da criança, devendo este realizar um trabalho em parceria com o professor generalista, respeitando o tempo, os direitos e as particularidades dessas crianças tão pequenas.

Na questão “Quais conteúdos/experiências oferece às crianças de 0 a 3 anos e que considera ter relação com a Educação Física (cultura corporal de movimento)? Justifique”, que vai de encontro ao terceiro objetivo elencado no início desse estudo, conseguimos também selecionar 3 categorias que se relacionam com as categorias relatadas na questão anterior: Educação Física com base em habilidades motoras, Educação Física com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's e Educação Física com base na BNCC.

A primeira categoria “Educação Física com base em habilidades motoras”, formado por 16 profissionais, cita atividades de habilidades motoras coordenadas (correr, andar, sentar, subir e descer) como sendo as propostas ofertadas às crianças que acreditam estar relacionadas à Educação Física. De fato, o são. Porém, o que nos leva a uma reflexão é que este grupo considere apenas esse tipo de atividade como conteúdo da Educação

Física, desconsiderando tantos outros. Apenas um profissional lotado nesta categoria, o P30, descreveu outras atividades para além das de habilidades coordenação motora: *“jogos que envolva movimento e coordenação motora, trabalho em equipe e socialização”*.

Novamente percebemos uma visão segmentada e limitada da Educação Física, não considerando todo seu potencial pedagógico, como já previsto nas hipóteses iniciais. Uma Educação Física que só seria responsável pelo “fazer” e não pelo “saber”. Essa visão é compartilhada não só entre esses profissionais, mas por uma grande parte da comunidade escolar. Darido (2020) acredita que “há uma tradição sedimentada na escola de que a Educação Física tem que ser divertida e resumida ao saber fazer e não ao compreender os sentidos e significados dos temas com os quais se ocupa” (p.30) e que portanto tem a difícil missão de “superar a mera oportunidade de fazer atividade física”(DARIDO, 2020, p.30).

A Educação Física, no interior da Educação Infantil deve preocupar-se em “ampliar conhecimentos, linguagens, interações e leitura de mundo por parte das crianças, a fim de que desempenhem um papel ativo em seus movimentos” (VILARINO, et.al., 2020, p. 529), deve proporcionar espaços de exploração, investigação, desafios, autonomia e confiança e “perceber o corpo para além das suas dimensões anátomo-fisiológicas” (VILARINO, et.al., 2020, p.529). Ao encarar a Educação Física apenas em seu aspecto motor desconsidera-se grandes e importantes experiências que poderiam ser proporcionadas nesse tempo-espaço, Se-movimentar livre e de forma autônoma, sem avaliações e classificações feitas pelos adultos, tão pouco com intervenções e indicações desnecessárias, possibilitando, assim, que a criança questione a realidade, dando liberdade à expressividade e diálogo dela com o mundo e com ela mesma, e, dessa forma, se desenvolvendo com autonomia e criatividade (COSTA, et.al, 2015).

Uma segunda categoria, também com um número significativo de 13 profissionais, caracteriza as experiências relacionadas à Educação Física com base nos PCNs (1997). Este documento “aborda os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Portanto, a presente proposta entende a Educação Física como uma cultura corporal.” (BRASIL, 1997, p. 22). Ao apresentar oficialmente a Cultura Corporal, os PCNs categorizam algumas manifestações presentes na Educação Física, a saber: danças, esportes, lutas, jogos e ginástica. Esse documento influenciou muitos profissionais até a promulgação da BNCC, e ainda hoje se vê, em planejamento de professores de Educação

Física, os conteúdos separados como propõe os PCNs. Não foi diferente em nossa pesquisa. Muitas foram as referências a jogos e danças (ou atividades rítmicas). Agregasse a essas manifestações as brincadeiras, que vinham quase sempre casada com jogos: “Jogos e brincadeiras”, como um coro.

Mais abrangente que a primeira categoria, essa segunda já carrega a influência de uma Educação Física para além do aspecto motor, como é possível observar na resposta do profissional P13: *“Desenvolvo os conteúdos da cultura corporal de movimento. Danças, lutas, esportes, jogos e brincadeiras, entre outras, compreendendo que estas manifestações ocorrem num plano social e histórico”*.

Considerando os aspectos sociais e históricos, essa concepção de Educação Física é bastante difundida entre os profissionais da área e ainda hoje muito presente no chão da escola. Porém, ela foi elaborada para crianças maiores, a partir do 1º ano do ensino fundamental, e não considera as características específicas das crianças menores, ainda menos do recorte que aqui se trata. Acreditamos que esses conteúdos possam estar presentes sim nas aulas com crianças de 0 a 3 anos, desde que respeitadas as especificidades da idade.

Uma última categoria observada foi àqueles que relacionaram suas práticas à BNCC. Foram 7 profissionais que citaram direta ou indiretamente o documento, mas deixando claro o trabalho através dos campos de experiência.

Podemos aqui fazer uma primeira e importante observação: enquanto que 13 profissionais citavam conteúdos relacionados aos PCN's, quase que metade citou a BNCC. O documento, promulgado desde 2017, deveria nortear as práticas escolares de forma a garantir os direitos de aprendizagens de cada faixa etária por ele definido, no entanto não foi o principal influenciador nas respostas encontradas em nossa pesquisa. Não é nossa intenção discutir sobre quais os fatores que levaram a essa realidade, apenas destacar que a BNCC ainda não é referência aos professores e profissionais, aqui entrevistados, quando questionados em relação ao conteúdo da Educação Física disponibilizado às crianças de 0 a 3 anos.

Alguns desses profissionais destacaram o campo de experiência “corpo, gesto e movimento” como sendo o foco da Educação Física. Este campo define que

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes

dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão (BRASIL, 2017, p.40).

De fato, este campo de experiência trata especificamente do objeto de estudo da Educação Física, que é o corpo e o movimento, porém não podemos deixar de salientar que, sendo a criança um ser integral e indissociável, todos os outros campos de experiência também se relacionam com os conteúdos da Educação Física, de forma que as crianças ampliem sua leitura de mundo e desempenhem um papel ativo em seus movimentos (VILARINO et.al., 2020, p.529).

Para além das categorias levantadas, uma resposta nos chamou atenção e vem de encontro com a proposta desta pesquisa:

Na jornada diária oferecemos atividades de cuidados pessoais, movimento livre e brincar livre conforme a abordagem Pikler. Consideramos que a cultura corporal de movimento está integrada em toda a jornada (PROFISSIONAL P22).

O profissional destacou que durante todo período são oferecidas atividades relacionadas ao corpo, ao movimento e citou a abordagem Pikler e o brincar livre como norteadores do trabalho diário. Foi esse mesmo profissional que considerou a presença do professor de Educação Física dispensável na rotina, e podemos refletir que a compreensão de cultura corporal de movimento descrita por ele talvez esteja relacionada ao movimentar-se livre e o brincar. Porém, sabemos que o papel de um profissional especializado na área de Educação Física está além de oportunizar o brincar livre a organização dos espaços. É preciso ter uma formação em diferentes áreas, compreender de que forma os aspectos motores, sociais, culturais e cognitivos se inter-relacionam, proporcionar tarefas que perturbem a estabilidade do bebê para que este encontre novas e melhores soluções (THELEN, 1995), superar a crença de que crianças até 8 ou 10 anos não precisam ser ensinadas ou estimuladas a realizar determinados movimentos - já que se acredita, de maneira geral, que as habilidades motoras aparecem espontaneamente - (CLARK, 2007), permitir um Se-movimentar livre e de forma autônoma, sem avaliações

e classificações feitas pelos adultos, tão pouco com intervenções e indicações desnecessárias (COSTA, et.al, 2015), tudo isso atrelado às especificidades da faixa etária e da instituição de Educação Infantil.

Os profissionais também foram questionados acerca das estratégias utilizadas: “Quais estratégias utiliza para abordar esses conteúdos/experiências com crianças de 0 a 3 anos? Descreva”. O primeiro destaque que gostaríamos de fazer é de que não foi encontrado uma “receita de bolo”, os profissionais apresentaram uma diversidade muito grande de estratégias e possibilidades para a faixa etária em discussão, Dito isso, fizemos um levantamento das principais estratégias encontradas e pudemos evidenciar três: circuitos motores, músicas e brincadeiras.

Coincidindo com o que encontramos na questão anterior, a respeito dos conteúdos, 5 profissionais disseram utilizar “circuitos motores” como principal estratégia para trabalhar com crianças de 0 a 3 anos. O que nos chama atenção é que, quando questionados sobre conteúdos/experiências, 16 profissionais descreveram que habilidades motoras (e outros conteúdos associados) eram o principal conteúdo que oportunizam às crianças, mais enquanto estratégias apenas 5. Essa diferença nas respostas pode evidenciar uma certa confusão na concepção de Educação Física e cultura corporal de movimento entre esses profissionais, não sabendo exatamente o que e como esses conteúdos devem ser apresentados para as crianças, o que também não corrobora com as hipóteses iniciais, já que era previsto que a principal estratégia seria circuito motores, e não foi isso que encontramos em nossos dados.

Outra estratégia identificada foi “música”. Ao todo 7 profissionais evidenciaram músicas como uma das estratégias que utilizam em suas aulas. Não há dúvidas que as músicas, sejam elas infantis ou não, são excelentes estratégias para se trabalhar com crianças pequenas, porém o que nos chamou atenção é que alguns profissionais (P11, P25, P36, P38) descreveram exclusivamente músicas em suas estratégias, descartando todas as outras possibilidades de intervenção com as crianças. Já vimos ao longo dessa pesquisa que a diversidade na ação educativa com crianças de 0 a 3 anos é fundamental para seu desenvolvimento integral e que “música” enquanto estratégia isolada não seria suficiente para atingir diversos objetivos destacados para a idade, como é possível observar neste trecho da BNCC:

Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem [...] Assim, a instituição

escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo. (BRASIL, 2017, p.41)

Uma outra categoria que pudemos observar foi “brincadeiras”. Foram 18 profissionais que assumiram ser as “brincadeiras” a estratégia principal em suas aulas. As DCNEI, em seu Artigo 9º, considera que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira. Portanto o brincar deve ser protagonista nos planejamentos da Educação Infantil.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p.37)

“A criança quando brinca se doa ao mundo por inteiro. Cria, imagina, sofre, chora e mesmo assim se enche de alegria, é uma artista” (KUNZ, 2017, p.24). Essa é a criança que desejamos, que defendemos e que pretendemos encontrar em nossas instituições escolares.

Como dito no início da discussão desta questão, foi bastante ampla a diversidade de estratégias descritas pelos profissionais. Gostaríamos de salientar que alguns profissionais apresentaram a importância da organização dos espaços enquanto estratégias, como podemos observar na fala do profissional P22: *“Preparamos um espaço convidativo. Para cada fase do desenvolvimento motor preparamos objetos e materiais adequados”* e também do profissional P35: *“Deixo a criança explorar livremente o espaço e após alguns minutos faço o direcionamento”*. Corroboramos com essa ideia de organização intencional do espaço, pois é fundamental para ações educativas bem sucedidas. Os conceitos de exploração e seleção de Thelen (1995) sugerem exatamente que o ambiente é determinante para que os bebês, ao explorá-lo, criem possibilidades e selecionem as opções mais adequadas de agir e movimentar sobre determinadas circunstâncias.

Para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos. Por isso, tem necessidade de um espaço adaptado aos seus movimentos, de roupa

que não atrapalhe, de um chão sólido e de brinquedos que a motivem (TARDOS, SZANTO, 2021, p.50)

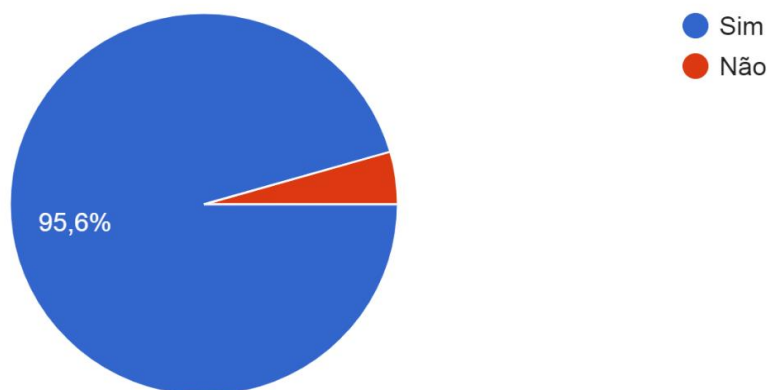
Cabe ainda uma última reflexão acerca de uma das respostas. O profissional P21 descreveu enquanto estratégia: *“Reprodução, fazer o mesmo movimento que a criança tem que fazer no exercício proposto”*, claramente o oposto do que acreditamos para este estudo. Que movimento é esse que deve ser reproduzido? Qual a construção e aprendizagem das crianças nesse contexto? Não excluimos a possibilidade do adulto ser, em alguns momentos, exemplo e incentivador das crianças, oferecendo a elas possibilidades de movimento. As crianças estão o tempo todos observando os adultos e o ambiente, e obtendo informações necessárias para então selecionar e desenvolver melhores estratégias para o seu próprio movimento. Para tanto, o movimento não deve ser imposto, ser considerado como “correto” ou “errado”, tão pouco deve o professor oferecer respostas prontas às crianças de como superar determinados desafios (subir numa cadeira, por exemplo). Já nos alerta Kunz (2015)

Assim, quando as crianças, pelo processo de ensino a que são submetidas, (até mesmo nas Creches) não se permitem mais experiências próprias de movimento, brincadeira e jogos em favor de um movimento “correto”, pré-dado e criado por terceiros, ou então devem se concentrar apenas em atividades intelectuais, para atender compromissos futuros de desenvolvimento, realizam uma das experiências mais alienantes e castradoras da liberdade e criatividade humana. (COSTA et.al., 2015, p. 48)

Durante as reflexões e discussões especificamente dessa questão, pudemos perceber a rica lista de estratégias utilizadas pelos profissionais que atendem crianças de 0 a 3 anos, e o quanto ainda pode ser desenvolvido e ofertado a elas. Para além de respostas, temos aqui infinitas possibilidades de diálogo, trocas e reflexão de como a Educação Física é concebida, de como vem sendo oferecida nas escolas e o que ainda deve ser feito.

Chegamos então numa questão que consideramos fundamental para o estudo, ainda que polêmica. Perguntamos aos profissionais sobre a presença do professor de Educação Física, se este poderia ou não auxiliar o trabalho do professor generalista, e 95,6% dos participantes responderam que sim, essa presença poderia fazer diferença dentro das escolas e no desenvolvimento dos alunos.

Figura 7 - acredita que a presença de um profissional especialista (licenciado em Educação Física) na creche auxilie o trabalho do professor referência (pedagogo)?



Fonte: própria autora

Baseados nessa informação, podemos refletir sobre algumas questões, mas antes gostaríamos de mencionar alguns comentários dos profissionais que nos alertou para uma limitação do estudo. Na questão, colocamos se o professor de Educação Física pode auxiliar o professor generalista, e algumas reflexões surgiram sobre o termo auxiliar. O comentário do profissional P5, por exemplo, nos alertou sobre o termo:

Acredito que ambos se complementam de forma a garantir a aprendizagem do aluno. No entanto o termo auxiliar deixa implícito que alguém está trabalhando para outro e acaba diminuindo o conteúdo de um em detrimento do outro. Vejo que a pergunta poderia ser revista pensando em quais contribuições a parceria entre professor de educação física e professor referência pode trazer de contribuição para a aprendizagem das crianças bem pequenas.

De fato, o professor de Educação Física não deve auxiliar nenhum dos professores, mas trabalhar em parceria, interdisciplinarmente, de forma a garantir o desenvolvimento integral da criança. Vemos que essa ideia também foi defendida por outro profissional, o P13 ao escrever que

Na realidade não penso que auxiliamos o professor, penso que nossa área deveria vivenciar mais as rotinas escolares, e não apenas ministrar aulas de poucos minutos. Penso que aulas de 50min fragmentam o desenvolvimento de nosso objeto de estudo e desvaloriza a criação de vínculos tão fundamentais na educação infantil.

Sobre esse tema Guirra e Prodócimo (2010) acreditam que os profissionais da Educação Infantil deveriam “trabalhar juntos, dialogando, preparando as aulas, discutindo sobre os temas a serem tratados” (p.712) e defendem a ideia de que o professor

de Educação Física atue de forma que colabore com toda a instituição, para além da aula de Educação Física, apenas. É preciso entender e realizar um trabalho no qual a Educação Física, integrada à proposta da escola, não se limite ao momento de aula apenas, mas integra-se aos demais tempos e espaços na rotina da instituição. (VILARINO, et.al., 2020).

Assim, reconhecemos que o uso da palavra “auxiliar” pode não ter sido bem empregado na questão, uma vez que concordamos que o professor de Educação Física tem papel fundamental e indispensável em todas as etapas da educação básica, e não devem apenas auxiliar em algo, mas serem protagonistas do processo educativo, colaborando e contribuindo com toda a instituição escolar.

Os demais profissionais, ao concordar que a presença do professor de Educação Física contribuiria no trabalho com crianças de 0 a 3 anos, justificaram suas respostas e estas puderam ser divididas em 2 categorias.

A primeira delas foi constituída pelas justificativas que se relacionavam com a especificidade da área. Vinte e quatro profissionais acreditam que a presença desse profissional agrega devido ao conhecimento específico da Educação Física, que não é desenvolvido na formação dos pedagogos. O comentário do profissional P14 pode exemplificar como a formação específica é entendida pelos participantes:

Penso que ele (professor de educação física) auxilia no sentido de ofertar e possibilitar experiências aos alunos que o professor polivalente não tem formação adequada para fazer. Nesse sentido o especialista consegue desempenhar um papel mais específico em relação a cultura corporal.

Assim como ele, outros participantes acreditam que é o professor de Educação Física que detém melhor conhecimento e está mais preparado para atuar com as crianças, até mesmo as mais pequenas como as de 0 a 3 anos, informação já constatada e discutida na Tabela 3. Para eles, é este o profissional capacitado para oferecer um melhor desenvolvimento motor, consciência de seu corpo e seus limites e tarefas cotidianas que auxiliem na autonomia. Essas características apresentadas pelos profissionais corroboram com os dados discutidos acima, no que se refere à visão motora que se tem da Educação Física. Novamente, não discordamos que o desenvolvimento motor seja objeto de estudo da Educação Física, mas não é somente. Experimentar, fruir e vivenciar práticas das mais variadas existentes em nossa cultura corporal, além de observar, desvendar, explorar, comparar e interagir com todo o meio que o circunda é função da Educação Física, sendo então necessária para a faixa etária que aqui tratamos. Dessa forma, concordando com a BNCC, a criança vai, aos poucos e com segurança,

desvendando o universo social e cultural, tornando mais consciente da sua corporeidade (BRASIL, 2017).

Uma segunda categoria foi observada e está associada ao trabalho coletivo com outros profissionais. Nove profissionais consideram que uma parceria entre professor de Educação Física e o generalista seria benéfica, como podemos observar no comentário do profissional P3: “*Essencial pra fazer um trabalho em conjunto com o professor de sala, pois tem um domínio maior desse conteúdo e do movimento e corpo da criança*”. O trabalho colaborativo é fundamental em toda etapa da educação, mas especificamente na Educação Infantil, considerando ainda o recorte da idade, é preciso propor um planejamento que olhe para a criança, fornecendo todos os meios necessários para seu desenvolvimento, e portanto, concordamos que o olhar de diferentes profissionais só vem a contribuir nesse processo.

Outros profissionais consideraram que o professor de Educação Física pudesse atuar como um “consultor”, colaborando com o professor da sala:

O professor de educação física especializado na faixa etária pode contribuir para os seus pares passando seu conhecimento sobre a área, principalmente sobre os movimentos necessários a serem desenvolvidos como os limites que precisam ser respeitados em cada faixa etária. (PROFISSIONAL P42).

Essa ideia é compartilhada por Guirra e Prodócimo (2010) quando descrevem que

A professora generalista elaboraria as atividades, com o auxílio do professor de educação física, que estaria na escola como um “assessor”, na impossibilidade de contratar-se professores especialistas suficientes para permanecer na escola e manter contato mais intenso e direto com as crianças, as professoras, e a própria estrutura escolar. Esse auxiliaria na realização do trabalho corporal, revendo constantemente as dificuldades e elaborando estratégias para que o desenvolvimento das crianças não fosse comprometido e suas particularidades fossem respeitadas. Buscando a contextualização com os temas propostos e com a realidade da criança. (p.712).

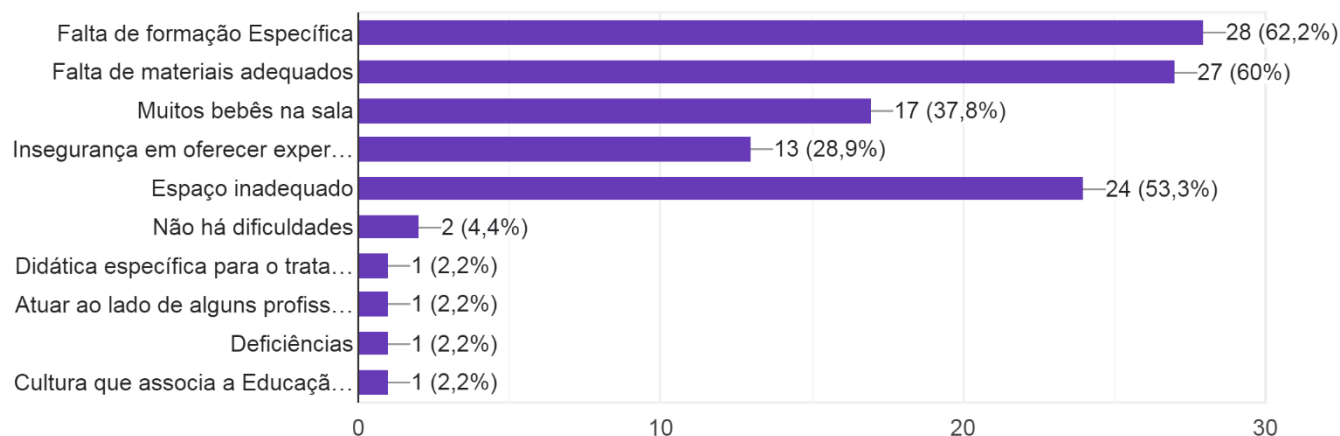
Concordamos que a presença do profissional de Educação Física é fundamental e que, na impossibilidade de se ter profissionais suficientes para atender com qualidade e especificidade as crianças, é possível que se faça um trabalho colaborativo entre o professor de Educação Física, o professor da sala (pedagogo) e os demais profissionais da instituição, buscando ampliar as possibilidades motoras das crianças. Porém, acreditamos que o contato direto no dia-a-dia do professor especialista e as crianças tenha uma singularidade que não pode ser substituída por nenhum outro profissional. Assim, é preciso que a legislação seja clara, assegurando a presença da

disciplina em todas as etapas da educação básica, certificando-se que as aulas serão ministradas por profissionais especialistas (com formação específica), garantindo que as crianças terão acesso ao objeto de estudo e conhecimento próprio expressos nos mais diversos componentes da cultura corporal de movimento, não sendo a Educação Física descontextualizada e apenas um momento, mas integrada à proposta da escola e às necessidades das crianças.

Em busca de colaborar com as reflexões da presença da Educação Física na faixa etária dos 0 a 3 anos, e oferecer possibilidades na sua oferta, questionamos os profissionais: Quais as maiores dificuldades encontradas para se trabalhar com conteúdos da Educação Física (cultura corporal de movimento) com crianças de 0 a 3 anos? (Figura 8). Essa questão vem de encontro ao segundo objetivo desse trabalho, e que tinha como hipóteses a falta de formação e de espaço/material como principais dificuldades encontradas por eles. Na questão eles podiam assinalar quantas alternativas fossem necessárias, e ainda apresentar uma nova alternativa. As alternativas eram:

- Falta de formação Específica
- Falta de materiais adequados
- Muitos bebês na sala
- Insegurança em oferecer experiências corporais
- Espaço inadequado
- Não há dificuldades

Figura 8 - quais as maiores dificuldades encontradas para se trabalhar com conteúdos da Educação Física (cultura corporal de movimento) com crianças de 0 a 3 anos? (assinale quantas alternativas forem necessárias)



Fonte: própria autora

Ao analisar a Figura 8, novamente nos deparamos com a debilidade na formação dos profissionais. Mais de 62% deles afirmam que a falta de formação específica é uma das dificuldades encontradas para se trabalhar com crianças de 0 a 3 anos. Porém apenas 3 deles são professores de Educação Física, novamente destacando o quanto os pedagogos se sentem despreparados para atuar com os conteúdos da Educação Física. Já dissertamos aqui em relação à formação de professores, o quanto ela é falha e quais fatores podem contribuir para essa realidade. Há, sem dúvida, uma invisibilidade no atendimento das crianças de 0 a 3 anos, e mesmo com o avanço de políticas públicas, legislação e documentos, desde a década de 90 até os dias atuais, “ainda revelam-se insuficientes para suplantar o histórico de descaso e abandono que estabeleceram o cenário atual de disparidades de condições das crianças.” (GUIMARÃES, 2017, P.133).

A invisibilidade da creche existe também no campo acadêmico e nas propostas curriculares dos municípios brasileiros:

Em estudo analisando 48 propostas curriculares de municípios brasileiros, 77% delas não faziam referência as crianças de 0 a 3 anos, e, geralmente, quando o faziam eram relativas a normativas específicas para os berçários – solário, lactário e outros (BRASIL,2009b, BARBOSA,2010c). [...] Assim, a especificidade da creche fica subsumida no genérico crianças e educação infantil, que geralmente tem a pré-escola como referência. (BARBOSA; RITCHER, 2013, p. 82

Dessa forma, o acesso desses profissionais a uma formação específica e adequada à idade é bastante restrita, não só na formação inicial, mas em toda sua formação continuada. Dos participantes da pesquisa, 32 deles possui especialização e/ou mestrado, e ainda assim afirmam que a formação específica é uma dificuldade para se trabalhar com essa faixa etária. Isso nos leva a refletir que programas de formação continuada (especialização, mestrado, doutorado) que estejam intimamente ligados à realidade dos profissionais da educação são fundamentais para a melhoria desse atendimento nas escolas, aproximando a teoria com a prática, avaliando e refletindo o contexto escolar, ouvindo as reais necessidades dos educadores, possibilitando uma formação eficiente e significativa, viabilizando uma reflexão constante sobre a docência. Podemos citar o ProEF como exemplo disso, pois o programa atende exclusivamente profissionais atuantes em escolas públicas, que devem refletir sobre sua prática docente e promover, através do produto educacional, por exemplo, possibilidades para a atuação de outros profissionais da área.

Muito próximo à formação, a falta de materiais adequados também teve uma grande porcentagem entre as opções fornecidas. Vinte e sete profissionais assinalaram essa opção. A primeira reflexão aqui cabível é que tipo de material esses profissionais se referem? Ao compreender a Educação Física de forma mais ampla e abrangente qualquer material seria possível para se realizar boas experiências e oportunizar propostas significativas às crianças. Porém, ao encarar a Educação Física única e exclusivamente motora a falta de materiais adequados pode realmente ser um problema. Contudo, é inegável que o acesso a diferentes e variados materiais facilitam e ampliam as possibilidades pedagógicas (mas não devem ser condicionantes, uma vez que há uma infinidade de experiências corporais que utilizam apenas o próprio corpo), assim como os espaços disponíveis. A alternativa “espaço inadequado” também foi bastante assinalada. Cinquenta e três por cento dos profissionais consideram uma dificuldade o espaço disponível às aulas e propostas de Educação Física. As condições de trabalho oferecidas nas redes públicas é um descontentamento entre todos profissionais da educação, não sendo este um problema exclusivo da Educação Física (GONZÁLEZ, 2020), todavia as especificidades de seus conteúdos exigem espaços para além da sala de aula. Então, faz-se necessário e urgente que as instituições assim como as redes de ensino compreendam a importância de espaços adequados e desafiadores às crianças, uma vez que o espaço, segundo diferentes autores (Emmi Picker, Esther Thelen, Jane Clark, Eleonor Kunz) é fundamental para o desenvolvimento das crianças.

é preciso oferecer um ambiente calmo e seguro que a crianças possa explorar livremente, respondendo as suas necessidades de desenvolvimento, de afirmação, de confiança em si mesma e de autonomia. [...] O que ajuda a promover a configuração cerebral saudável é organizar um espaço para o brincar livre e estimular a iniciativa da criança (SOARES, 2020, p. 31)

Para contribuir ainda mais com as análises, questionamos de que forma o atendimento dessas crianças, em relação à Educação Física, podem ser aprimorados na ausência de um professor especialista (Figura 9)

Figura 9 - na ausência de um profissional especializado, o que acredita que seja necessário para melhor atender essa faixa etária (0 a 3 anos) em relação à Educação Física? Assinale quantas alternativas achar necessário



Fonte: própria autora

As alternativas propostas no questionário eram:

- Cursos de formação teóricos para compreender o que é Cultura Corporal de Movimento
- Cursos de formação práticos com propostas diversificadas acerca da cultura corporal de movimento
- Materiais com unidades didáticas relacionadas a diferentes temas da Cultura Corporal de Movimento
- Vídeos com propostas realizadas com bebês para servir de exemplo a ser observado
- Presença de um professor auxiliar na sala
- Materiais adequados (caso escolha essa alternativa, descreva quais seriam esses materiais em "outros")
- Espaços adequados (caso escolha essa alternativa, descreva quais seriam esses espaços em "outros")
- Não há o que ser feito

Quanto à formação, 64,4 % (29 profissionais) afirmaram que cursos teóricos contribuiriam no trabalho com a cultura corporal de movimento e 77%, ou seja, 35 profissionais, indicaram que cursos de formação práticos seriam interessantes. Assim como já levantado em outras questões, a formação, tanto inicial quanto a continuada, é fundamental para um bom atendimento, compreensão e oferta, não só da Educação Física, mas de toda educação. É importante salientar ainda que:

Estar preparado para realizar tal tarefa é fato que não depende somente do profissional da área, seja generalista ou o especialista; é uma questão muito maior que abrange a questão do currículo da graduação e das pós-graduações, e também de um melhor entendimento de políticas públicas voltadas para crianças na educação infantil. [...] pois os próprios documentos oficiais que regem a educação infantil, muitas vezes, não condizem com a realidade em que se encontram as escolas e as crianças (GUIRRA, PRODÓCIMO, 2010, p.711)

Percebemos que os profissionais concordaram com muitas alternativas, pois todas tem um número significativo de escolhas. Isso nos leva a refletir do quanto os profissionais estão carentes, tanto de formação, quanto de materiais para consulta; tanto de espaço, quanto de materiais; tanto de professor auxiliar, quanto de melhores condições de trabalho. Mais uma vez, escancara-se a real e urgente necessidade de se olhar para a Educação Infantil, especificamente para as crianças de 0 a 3 anos, e procurar atender suas demandas, rompendo com um histórico assistencialista e negligente.

Além das alternativas, os profissionais puderam ainda apontar outras possibilidades que pudessem contribuir neste trabalho. Três deles manifestaram que a presença do professor de Educação Física é indispensável, e um deles, o profissional P13 afirmou que *“O professor de educação física é indispensável na educação infantil. Não sou favorável a ministrar cursos para atuarem em nossa área de atuação”*. Concordamos com esses profissionais, a respeito que a especificidade da área só será garantida quando um professor, com formação adequada assumir a responsabilidade dos conteúdos da cultura corporal de movimento também nas instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos. Acreditamos ainda que, enquanto as políticas públicas e os documentos oficiais não garantam esse atendimento, discussões e reflexões como presente nesse estudo podem colaborar com os profissionais que atendem esse público, possibilitando melhores experiências para as crianças, oportunizando propostas significativas e que influenciem em seu desenvolvimento integral.

Diante disso, o quinto objetivo deste estudo foi propor um conjunto de propostas, relacionadas aos conteúdos da Educação Física e à cultura corporal, que pudessem apoiar os profissionais que atendem crianças de 0 a 3 anos.

Essas propostas foram selecionadas a partir: (a) da demanda dos profissionais que participaram da pesquisa, principalmente quando responderam sobre as dificuldades encontradas no trabalho com a Educação Física com crianças de 0 a 3 anos; (b) revisão de literatura; (c) experiência profissional da pesquisadora. Depois de selecionadas elas foram transcritas e organizadas em um aplicativo intitulado *Movimentância – o movimento na infância*, que será disponibilizado no Play Store, para

que os profissionais que atuam com a faixa etária de 0 a 3 anos possam fazer buscas direcionadas às suas necessidades pedagógicas relacionadas à Educação Física e seu objeto principal de estudo: corpo e movimento (APÊNDICE II).

As propostas foram divididas em categorias, para facilitar a busca e seleção dos usuários do aplicativo. As categorias utilizadas foram: espaço interno, espaço externo, com material, sem material, com música, sensorial, já sei sentar, já sei engatinhar, já sei andar. O profissional, ao utilizar essa ferramenta, pode selecionar uma ou mais categorias e filtrar suas escolhas. Poderá ainda não realizar esse filtro e ter acesso à todas as propostas existentes no aplicativo. Até o momento foram transcritas 65 propostas (APÊNDICE III), mas o aplicativo é dinâmico, e pode-se incluir, alterar ou excluir informações a qualquer momento. O objetivo é mantê-lo atualizado e inserir propostas de tempos em tempos, de acordo com a devolutiva e demanda dos usuários.

Cabe ressaltar, que o uso aplicativo não substitui a presença de um profissional qualificado e preparado para trabalhar com os conteúdos da Educação Física na escola com crianças de 0 a 3 anos. É ele o responsável por elencar os objetivos de cada aula e então selecionar as propostas que podem favorecer o desenvolvimento destes, atentando-se para as realidades e necessidades de cada turma e de cada criança. Além disso, não está detalhado nas propostas como e quando devem ser realizadas intervenções, uma vez que essa é função do profissional presente no momento da aplicação das propostas, responsável por observar e refletir atentamente diante das dificuldades e conquistas de cada criança.

Portanto, o aplicativo por si só não cumpre com o objetivo de proporcionar experiências significativas às crianças promovendo seu desenvolvimento integral, mas é uma ferramenta que o professor pode utilizar a fim de favorecer e ampliar as possibilidades do se-movimentar, do corpo, do movimento, do brincar livre, para além do que já se oferta a elas, diversificando práticas relacionadas à Educação Física.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo tivemos por objetivo investigar como a Educação Física é compreendida e ofertada nas escolas públicas do Brasil que atendem crianças de 0 a 3 anos.

Iniciamos mapeando a realidade dos profissionais que atuam nesta faixa etária, listando sua formação, sexo, idade, rede/cidade de atuação, tempo de experiência na educação e na faixa etária dos 0 a 3 anos. Identificar as características dos profissionais foi importante para tentar visualizar a realidade que encontramos nas escolas públicas e suas diferentes facetas.

Trinta e oito participantes são mulheres, e apenas 7 são homens, retratando a realidade dessa etapa de ensino, na qual a presença do grupo feminino é quase sempre superior se comparado ao grupo do sexo masculino. A idade média dos participantes é de 43 anos, sendo que o mais novo deles tem 25 e o mais velho 62. Quase que 70% dos participantes possuem formação em pedagogia. Dos 30% restantes, apenas 3 não possuem formação em nível superior. É um grupo formado majoritariamente por profissionais que possui até 10 anos de experiência na atuação com crianças de 0 a 3 anos, o que reflete a recente história da creche no campo educacional.

Após esse mapeamento inicial, tivemos ainda a pretensão de analisar como é que esses profissionais compreendem e ofertam a Educação Física para essas crianças. Para tanto, questionamos se consideram a Educação Física importante e quais conteúdos estão a ela relacionados, se há profissional especialista atuando com a faixa etária, quais estratégias utilizam em suas aulas e quais as principais dificuldades.

Os participantes admitem que a Educação Física é fundamental para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos, e foram unânimes quanto à importância de ofertá-la nas instituições que atendem esse público. Porém, a compreensão de como oferecê-la foi distinta entre eles. Pudemos encontrar 3 categorias relacionadas à essas experiências corporais e desenvolvimento integral da criança. De forma geral, os participantes ainda associam a Educação Física exclusivamente ao movimento apenas enquanto deslocamento do corpo, isolado do contexto, do ambiente e de outros aspectos (como social, cognitivo, afetivo), encarando-a de forma descontextualizada e segmentada, visão essa não exclusiva dos participantes, mas da sociedade em geral.

Tal visão pode ser ainda confirmada quando foram questionados de que forma ofertam e quais conteúdos pertencem a Educação Física à faixa etária dos 0 aos 3

anos, e não surpreendente, grande parte dos participantes assumem que oferecem atividades de habilidades motoras (subir, descer, rolar, engatinhar) neste momento, admitindo ter como principais estratégias: circuitos motores, músicas e brincadeiras. Mais uma vez a Educação Física sendo responsável apenas pelo “fazer” e não pelo “saber”.

É verdade que alguns participantes conseguiram olhar para a Educação Física de forma mais abrangente, mas ainda desconsiderando importantes experiências que poderiam ser proporcionadas nesse tempo-espço. É verdade também que não encontramos uma “receita de bolo” em relação às práticas utilizados pelos profissionais, pois apresentaram uma diversidade muito grande de estratégias e possibilidades para a faixa etária em discussão. Mas, ainda assim, é preciso refletir e discutir sobre a presença desta área de conhecimento para crianças de 0 a 3 anos, já que são muitas as especificidades e singularidades tanto da faixa etária quanto do objeto de estudo em questão.

A maior dificuldade encontrada pelos participantes, ao trabalhar a Educação Física com este público, relaciona-se à formação específica. Houve consenso que a formação, tanto inicial quanto à continuada, não tem sido suficiente para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos, principalmente quanto à oferta da Educação Física. Grande parte dos participantes afirmaram que sua formação foi insuficiente ou parcialmente suficiente para oferecer Educação Física e trabalhar com crianças de 0 a 3 anos. Além da formação outras questões como falta de materiais, espaços inadequados e números de crianças na sala também foram apontados como dificuldades.

Portanto, a formação foi amplamente discutida nesse estudo, ficando claro a necessidade de ampliar o debate, nos cursos de formação inicial e continuada, assim como nos momentos de formação permanente dentro das instituições escolares, sobre as especificidades do trabalho com crianças de 0 a 3 anos, e ainda sobre a presença da Educação Física no atendimento à esse público.

Neste contexto, perguntamos aos participantes da pesquisa se consideravam a presença de um profissional com formação específica em Educação Física, importante para o atendimento às crianças de 0 a 3 anos e 95,6% disseram que sim, mas que não é a realidade de todas as unidades escolares dos participantes dessa pesquisa.

Concordamos que a presença do profissional de Educação Física é fundamental e que nada o substitui em sua ação pedagógica, que o contato direto no dia-a-dia do professor especialista e as crianças tenha uma singularidade que não pode ser

substituída por nenhum outro profissional. Assim, é preciso que a legislação seja clara, assegurando a presença da disciplina em todas as etapas da educação básica ministrada por profissionais especialistas, para que seja garantido o direito das crianças de terem acesso ao objeto de estudo e conhecimento próprio expressos nos mais diversos componentes da cultura corporal de movimento. Assim, a Educação Física não deve estar descontextualizada do planejamento do professor pedagogo, sendo encarada apenas como um momento, mas deve estar integrada à proposta da escola e às necessidades reais das crianças. Dessa forma, dialogamos com os participantes da pesquisa e consentimos que o trabalho entre os profissionais da instituição deve ser colaborativo, no intuito de contribuir um com os outros, em busca de uma educação de qualidade para todas crianças, especialmente às de 0 a 3 anos.

Mas essa não é a realidade de todas as escolas. São muitas as instituições que ainda não tem a presença de um profissional especialista atuando com Educação Física na faixa etária aqui discutida. Nesta pesquisa, quase 40% dos participantes declararam não ter um professor de Educação Física em suas escolas.

Diante das mais diversas realidades que encontramos, consideramos oportuno criar um aplicativo que ofereça um conjunto de propostas, como mais uma as muitas ferramentas que o professor pode utilizar a fim de favorecer e ampliar as possibilidades do se-movimentar, de compreender o corpo, de vivenciar o movimento e o brincar livre, para além do que já se oferta às crianças de 0 a 3 anos, diversificando práticas relacionadas à Educação Física. O aplicativo é uma ferramenta dinâmica, que poderá ser alterada sempre que considerarmos necessário, ajustando-se às perspectivas e demandas dos profissionais que o utilizarem.

Foi possível, ao longo da pesquisa, perceber que este tema – Educação Física para crianças de 0 a 3 anos – necessita ainda de muitas discussões, estudos e reflexões. Sabemos da complexidade do assunto, e ainda da carência de estudos na área. Nosso intuito não foi, portanto, de traçar um caminho único, mas um caminho de possibilidades. Possibilidades que permitam ao profissional de Educação Física atuar em todas as instituições de Educação Infantil de maneira eficiente, proporcionando situações de experiências significativas, permitindo que as crianças explorem, se movimentem e brinquem em liberdade, que desenvolvam sua criatividade e o agir espontâneo.

Para que isso ocorra é necessário, e urgente, que se discuta o movimentar-se para os bebês e crianças bem pequenas, compreendendo a importância do ambiente, do profissional qualificado e preparado, de materiais adequados e da ampliação de

políticas públicas ao atendimento dessas crianças. É preciso ainda permitir que a cultura infantil coexista à cultura do adulto e que sejam as crianças protagonistas do processo educativo.

O que se espera, é que a Educação Física seja de fato integrada à proposta da escola, sendo assim valorizada. Enquanto professores, esperamos que a Educação Física e a docência com crianças de 0 a 3 anos sejam amplamente debatidas e refletidas, promovendo, dessa forma, melhor formação inicial e continuada, refletindo consideravelmente na ação pedagógica no chão da escola.

9. REFERÊNCIAS

ADORNO, T. L.F.; MIGUEL, M.E.B. **A metodologia de Pestalozzi e o ideário da Escola Nova**, Acta Educ., Maringá, v.42, e48511, 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012020000100112&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 fev. 2023. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.48511>.

AGUIAR, B. C. L. de. **A instituição creche: apontamentos sobre sua história e papel**. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 7, n. 7, 2001. DOI: 10.14572/nuances.v7i7.133. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/133>. Acesso em: 2 out. 2022.

ARAÚJO, C. R. P. de. **Um Diálogo entre Piaget, Vygotsky e Wallon sobre as categorias de Desenvolvimento e Aprendizagem**. Revista de psicologia, [S.l.], v. 14, n. 49, p. 489-503, fev. 2020. ISSN 1981-1179. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2369>>. Acesso em: 22 jun. 2022. doi:<https://doi.org/10.14295/idonline.v14i49.2369>.

ARAÚJO, L. C. G.; KUNZ, E.; DOMINGUES, S. C.; SURDI, A. C. **ontologia do movimento humano: teoria do “se movimentar” humano**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 13, n. 3, 2010. DOI: 10.5216/rpp.v13i3.9782. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/9782>. Acesso em: 21 set. 2022.

ARAÚJO, S. B. **Para uma visão triangulada dos direitos em creche: análise com base no manifesto epistolar de Malaguzzi**, Brasília, v. 30, n. 100 p. 131-144, set./dez. 2017

ARRUDA, C.D.de **Avaliação na Educação Física: análise sobre uma planilha de observação na educação infantil**, Dissertação (mestrado) Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, São Carlos, 2020. DOI: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12922> acesso em 02 de out. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2021.

BARBOSA, M.C.S., RICHTER, S.S. **Creche: uma estranha no ninho educacional**. *Dialogia*, São Paulo, n. 17, p. 75-92, jan./jun. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular. A Etapa da Educação Infantil**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 22 jun. 2021.

CASTRO, F. B.; KUNZ, El. **O controle da subjetividade e das experiências corporais sensíveis: implicações para o brincar e se-movimentar da criança**. *Motrivivência*, v. 27, n. 45, p. 44-57, 2015.

CLARK, J. E. **From the beginning: A developmental perspective on movement and mobility**. *Quest*, v. 57, n. 1, p. 37-45, 2005.

CLARK, J. E. **On the problem of motor skill development**. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, v. 78, n. 5, p. 1-58, 2007.

COSTA, A. R., SOUZA, M. F. DE, MIRANDA, D., & KUNZ, E. “**Brincar e Se-movimentar**” da criança: a imprescindível necessidade humana em extinção?. *Corpoconsciência*, 19(3), 2015, 45-52. Recuperado de <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4148>

DARIDO, S.C. **Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar** In: ALBUQUERQUE, D.I.P., DEL-MASSO, M.C.S. *Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF*, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 28-45. 1 PDF. ISBN 978-65-86546-43-9. (Coleção IEP3, nº 8). Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381384>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ÉVA, K. **As origens do brincar livre**, 2ª ed. . São Paulo: Omnisciencia, 2021, 67p.

FALK, J. (org.) **Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy**. 4ª ed. São Paulo, Omnisciência, 2021, 91p.

FARIA, A.L.G., **Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.;KISHIMOTO, T.M.;PINAZZA, M.A. *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre:Artmed, 2007.

FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva**. Porto Alegre, RS: Penso, 2015, 195p.

FOCHI, P. S. **A relação entre adultos e crianças na educação infantil: reflexões emergentes no observatório da cultura infantil–OBECI**. *Educação Unisinos*, v. 24, p. 1-18, 2020.

GARANHANI, M. C. **Os saberes de educadoras da pequena infância sobre o movimento do corpo infantil.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E I CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14, 2005, Porto Alegre. **Anais.** p. 2315-2326.

GARANHANI, M. C. **A educação física na escolarização da pequena infância.** *Pensar a Prática*, 5, 106-122, Jul./Jun. 2001-2002. <https://doi.org/10.5216/rpp.v5i0.49>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/49> Acesso em: 14 jun. 2021

GOMES, R. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa.** In: MINAYO, M.C.S. (Org.); DESLANDES, S.F.; GOMES, R. Pesquisa social. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

GUIMARÃES, C. M. **A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola.** *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017. DOI: 10.5965/1984723818382017081, acesso em 03 março 2022.

GUIRRA, F.J.S. **Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo?.** *Motriz: rev. educ. fis.*, Rio Claro, v.16 n.3, p.708-713, jul/set 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n3p708> Acesso 02 de out. 2022

HADDAD, L.; MARQUES, C.D.S.; AMORIM, L.H.S. **“Eu acho estranho!” Compreensões da presença de profissionais homens em contextos interculturais da Educação Infantil.** *Universidade Federal de Alagoas, Zero-a-seis, Vol. 22, Nº. 42, 2020, págs. 409-436.*

HOYUELOS, Alfredo. *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.* Barcelona: Octaedro, 2004.

IMPOLCETTO, F.M; DARIDO, S.C. **Educação Física como componente curricular da Educação Básica: aspectos legais** In: ALBUQUERQUE, D.I.P., DEL-MASSO, M.C.S. *Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p.14-27. 1 PDF. ISBN 978-65-86546-43-9. (Coleção IEP3, nº 8). Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381384>. Acesso em: 30 mar. 2021.*

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUNZ, E. **Kinein: O Movimento Humano como Tema.** *Revista Kinein*, Florianópolis, v.01, n.01, p.01-06, dez.2000

KUNZ, E. **Educação física: ensino e mudanças.** 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2004.

KUNZ, E. **esporte: uma abordagem com a fenomenologia.** *Movimento, [S. l.]*, v. 6, n. 12, p. I-XIII, 2007. DOI: 10.22456/1982-8918.2503. Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2503>. Acesso em: 21 set. 2022.

LISBOA, C. A. **Dilemas e Contradições sobre a Concepção de Infância Presente no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI**. 2015. 244f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Faculdade de Educação – FAGED Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2015. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2015.279>

LUCCA JUNIOR, J.C. **Perspectivas docentes sobre o ensino da educação física na educação infantil**, Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF, São Carlos, 2020.

MALAGUZZI, L. **Histórias ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

MALAGUZZI, L. Una carta per tre diritti. Reggio Emilia, Italia: Scuole e Nidi d'Infanzia, 1993. Disponível em: <<http://www.scuolenidi.re.it/allegati/cartaper3diritti.pdf>>.

MELIM, A. P. G., ALMEIDA, O. A. **A abordagem de Emmi Pikler: olhares sobre contextos educativos para bebês e crianças pequenas**. Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade, Salvador, v. 8, n. 2, p.95-110, maio/ago 2019

MELLO, A. S. *et al.* **A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física**. Motrivivência, Florianópolis, v.28, n. 48, p. 130-149, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p130>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MELLO, D. T. de. **Uma genealogia das políticas públicas para creche no Brasil: Estado e infância de 1899-1920**. 2008. Tese de Doutorado. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, faculdade de Educação, São Paulo.

MESSIAS, A.M. **Atividades circenses na educação física escolar: uma proposta para a educação infantil**, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, Rio Claro, 2020.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. 14.ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MINAYO, M.C.S. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M.C.S. (Org.); DESLANDES, S.F.; GOMES, R. Pesquisa social. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MONTESSORI, M. **A criança**. 4. ed. Lisboa: Portugalia, 1966.

OLIVEIRA, N. R. C. **Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 26, n. 3, p. 95-109, 2005.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 2 out. 2022.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A pedagogia de Maria Montessori para a educação na infância.** Quaestio - Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, 2019. DOI: 10.22483/2177-5796.2019v21n1p203-220. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3193>. Acesso em: 10 fev. 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. **O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche.** Cadernos de Pesquisa, n. 51, p. 73-79, 1984.

SANTOS, T. M. **Educação física na educação infantil: a organização da prática educativa com bebês em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória- ES,** Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, Espírito Santo, 2020.

SAYÃO, D.T. **Infância, Educação Física e Educação Infantil.** In: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, págs 36-41, Secretaria Municipal de Educação, Florianópolis, 2000.

SILVA, A.; SANTOS, W.; KLIPPEL, M.V.; ROSA, A. P.; JOSUÉ, S. **Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar,** Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abril/junho 2014.

SILVA, C. V.; FRANCISCHINI, R. **O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil.** Práxis Educacional, v. 8, n. 12, p. 257-276, 2012.

SILVA, L.G. **Educação (física) infantil: Se-Movimentar e Significação.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2007, disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/90344>. Acesso em: 21 set. 2022.

SIMÃO, M. B. **EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO SOBRE A “HORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA”.** Motrivivencia, Ano XVII, nº 25, p. 163 - 172, dez. 2005 DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>
Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4701/3879>. Acesso em: 21 jun. 2021.

SIMÃO, M. B.; ROCHA, E. A. **Crianças, infâncias, educação e corpo.** Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 185-204, jan./dez. 2007

SIQUEIRA, R.M **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança.** Tese (Doutorado) Universidade Federal de Goiás, UFG, Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação, Goiânia, 2011.

SOARES, S. M. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos.** 2ª ed. São Paulo: Omnisciencia, 2020, 87p.

THELEN, E. **Motor development: a new synthesis.** American Psychologist, Vol 50(2), Fev. 1995, 79-95

YIN, R.K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE I - Questionário

PESQUISA - EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO OS PROFESSORES TEM ABORDADO ESTE TEMA COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS?

karinasales@estudante.ufscar.br [Alternar conta](#)



*Obrigatório

E-mail *

Seu e-mail

Próxima

Limpar formulário

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(RESOLUÇÃO 510/2016 DO CNS)

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO OS PROFESSORES TEM ABORDADO ESTE TEMA COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS?

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “Educação Física na Educação Infantil: como os professores tem abordado este tema com crianças de 0 a 3 anos?”, que tem como responsável a Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi, docente do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O objetivo desta pesquisa é investigar, junto aos profissionais da educação infantil, como a educação física tem sido ofertada às crianças de 0 a 3 anos e, a partir dessa reflexão e de revisão de literatura, propor uma sequência didática a fim de colaborar com os professores atuantes na faixa etária de 0 a 3 anos em suas práticas relacionadas ao corpo e ao movimento. Você foi selecionado por (a) ser maior de 18 anos, e (b) atuar em creches públicas sendo diretamente responsáveis pelo ensino-aprendizagem das crianças de 0 a 3 anos.

A sua participação consiste em participar da coleta de dados que será composta pela aplicação de um questionário com questões para identificação do participante e da rede de ensino que atua, e também de questões abertas e fechadas a fim de obter informações sobre como os conteúdos de educação física tem sido abordado na faixa etária dos 0 a 3 anos. O tempo gasto para o preenchimento do questionário será de aproximadamente 30 (trinta) minutos.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento será divulgado seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada. Os dados coletados poderão ter seus resultados divulgados em eventos, revistas e/ou trabalhos científicos.

O preenchimento do questionário não lhe oferece risco imediato, porém considera-se a possibilidade de um risco subjetivo, pois algumas perguntas podem remeter a algum desconforto, evocar sentimentos ou lembranças desagradáveis, gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações, ou levar a um leve cansaço após responder os questionários. Caso algumas dessas possibilidades ocorram, você poderá optar pela suspensão imediata da entrevista e/ou do preenchimento do questionário. Além disso, considera-se também a possibilidade de riscos inerentes à participação em pesquisa realizada em ambiente virtual, tais como quebra de sigilo e/ou violação de confidencialidade. Para minimizar estes riscos, o pesquisador se responsabiliza pelo armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. Para isso, uma vez concluída a coleta de dados, o pesquisador fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

Você não terá nenhum custo ou compensação financeira ao participar do estudo. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

O desenvolvimento desta pesquisa e a sua participação não proporcionarão quaisquer benefícios diretos a você, visto que os benefícios da sua participação nesta pesquisa são indiretos, relacionados à contribuição para a ampliação do conhecimento sobre a abordagem da Educação Física na Educação Infantil, mais especificamente na faixa etária dos 0 a 3 anos.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você irá decidir se deseja participar e preencher o questionário, se deseja desistir da participação durante o preenchimento do questionário ou após o preenchimento, e poderá retirar seu consentimento sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Ao aceitar participar da pesquisa você irá: 1) Eletronicamente aceitar participar da pesquisa, o que corresponderá à assinatura deste termo (TCLE), o qual poderá ser impresso ou solicitado ao pesquisador via endereço de e-mail fornecido, se assim o desejar. 2) Responder ao questionário on-line que terá tempo gasto para seu preenchimento em torno de 30 (trinta) minutos. Caso não concorde, basta fechar a página do navegador. Caso desista de participar durante o preenchimento do questionário e antes de finalizá-lo, os seus dados não serão gravados, enviados e nem recebidos pelo pesquisador e serão apagados ao se fechar a página do navegador. Caso tenha finalizado o preenchimento e enviado suas respostas do questionário e após decida desistir da participação deverá informar o pesquisador desta decisão e este descartará os seus dados recebidos sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Você poderá imprimir uma via deste termo, ou se desejar, o pesquisador poderá encaminhar uma via assinada por email ou da maneira como preferir. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento por meio as informações de contato do pesquisador responsável.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Seres Humanos da UFSCar que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail:

cephumanos@ufscar.br.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.



Prof. Dra. Daniela Godoi Jacomassi
Docente do DEFMH/UFSCar
Rod. Washington Luiz, Km 235, São Carlos, SP, 13.565-905
danielagodoij@ufscar.br / (16) 99782-3979

Fui informado que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8028. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br. Eu declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e aceito participar deste estudo e, sendo minha participação totalmente voluntária, estou livre para desistir, a qualquer momento, de colaborar com a pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal ou profissional. Declaro também que recebi uma via deste Termo, como documento eletrônico, e tive a possibilidade de lê-lo.

Ao ler o TCLE na descrição deste formulário e entender os objetivos, riscos e benefícios de sua participação nesta pesquisa, você aceita participar deste estudo, sendo sua participação totalmente voluntária, podendo desistir a qualquer momento de colaborar com a pesquisa, sem prejuízo pessoal ou profissional? *

- Sim
- Não

Voltar

Próxima

Limpar formulário

Identificação do Participante

Nome Completo *

Sua resposta

Data de Nascimento *

DD MM AAAA

__ / __ / ____

Sexo *

Feminino

Masculino

Cidade/Rede que atua *

Sua resposta

Tem formação em Pedagogia? *

Sim

Não

Voltar

Próxima

Limpar formulário

Formação Acadêmica

Qual ano de formação em Pedagogia? *

Sua resposta

Possui outras formações (assinale todas as alternativas possíveis) *

Especialização

Mestrado

Doutorado

Não possui

Outro: _____

Possui outra Graduação? Qual? Ano de formação. *

Sua resposta

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

Formação Profissional

Qual a sua formação? *

Ensino Fundamental 1 (até 4ª série/5º ano)

Ensino Fundamental 2 (até 8ª série/9º ano)

Ensino Médio

Ensino técnico (magistério)

Outro: _____

Qual o ano de formação? *

Sua resposta _____

Possui Graduação em outra área? Qual? Qual ano de formação? *

Sua resposta _____

Possui outras formações acadêmicas? *

Especialização

Mestrado

Doutorado

Não possui

Outro: _____

Voltar

Próxima

Limpar formulário

Experiência Profissional

Quanto tempo tem de experiência profissional na área de educação? *

Sua resposta

Há quanto tempo trabalha com crianças de 0 a 3 anos? *

Sua resposta

Acumula mais que um cargo de professor? *

- Sim
- Não

Na sua escola tem professor especialista de educação física atuando com crianças de 0 a 3 anos? *

- Sim
- Não

Voltar

Próxima

Limpar formulário

Concepções do Professor sobre a Creche e a Educação Física

1. Acredita que sua formação tenha sido suficiente para a atuação com crianças de 0 a 3 anos? *

- Foi plenamente suficiente
- Foi parcialmente suficiente
- Foi insuficiente

2. Em relação especificamente à Educação Física, acredita que sua formação seja suficiente para atuar com crianças de 0 a 3 anos? *

- Foi plenamente suficiente
- Foi parcialmente suficiente
- Foi insuficiente

3. Quais as maiores dificuldades encontradas para se trabalhar com conteúdos da Educação Física (cultura corporal de movimento) com crianças de 0 a 3 anos? (Assinale quantas alternativas forem necessárias) *

- Falta de formação Específica
- Falta de materiais adequados
- Muitos bebês na sala
- Insegurança em oferecer experiências corporais
- Espaço inadequado
- Não há dificuldades
- Outro: _____

4. Considera importante o desenvolvimento dos conteúdos da Educação Física *
(cultura corporal de movimento) com as crianças de 0 a 3 anos?

Sim

Não

Justifique a resposta anterior. *

Sua resposta

5. Quais conteúdos/experiências oferece às crianças de 0 a 3 anos e que *
considera ter relação com a Educação Física (cultura corporal de movimento)?
Justifique

Sua resposta

6. Quais estratégias utiliza para abordar esses conteúdos/experiências com *
crianças de 0 a 3 anos? Descreva

Sua resposta

7. Acredita que a presença de um profissional especialista (Licenciado em *
Educação Física) na creche auxilie o trabalho do professor referência
(pedagogo)?

Sim

Não

Justifique a resposta anterior. *

Sua resposta

8. Na ausência de um profissional especializado, o que acredita que seja necessário para melhor atender essa faixa etária (0 a 3 anos) em relação à Educação Física? Assinale quantas alternativas achar necessário *

- Cursos de formação teóricos para compreender o que é Cultura Corporal de Movimento
- Cursos de formação práticos com propostas diversificadas acerca da cultura corporal de movimento
- Materiais com unidades didáticas relacionadas a diferentes temas da Cultura Corporal de Movimento
- Vídeos com propostas realizadas com bebês para servir de exemplo a ser observado
- Presença de um professor auxiliar na sala
- Materiais adequados (caso escolha essa alternativa, descreva quais seriam esses materiais em "outros")
- Espaços adequados (caso escolha essa alternativa, descreva quais seriam esses espaços em "outros")
- Não há o que ser feito
- Outro: _____

Voltar

Enviar

Limpar formulário

APÊNDICE II – Produto Educacional – Aplicativo

Como Produto Educacional, criou-se de um aplicativo, nomeado *Movimentância – o Movimento na Infância*, disponibilizado via plataforma *Play Store*, (para dispositivos android) contendo um conjunto de propostas e experiências, relacionadas ao conteúdo da Educação Física, que podem favorecer o trabalho com crianças de 0 a 3 anos, colaborando com os profissionais que atuam com esta faixa etária na organização e planejamento dos tempos e espaços disponibilizados nas instituições que atendem esse público infantil, especificamente.

MOVIMENTÂNCIA

Buscamos aqui apenas oferecer ferramentas para diversificar a prática pedagógica relacionadas à Educação Física, corpo e movimento para crianças de 0 a 3 anos.

Divirta-se!



Q BUSCAR

Pesquisar

Q Pesquise por nome

ou

Pesquise por Categorias

Pesquise filtrando por categorias:
Utiliza material?
Ambiente fechado?



PASSEIO COM TOALHA

Interna Com material Já sei engatinhar

Local
sala de aula (chão liso)

Material
toalha de banho ou lençol

Convide a criança para brincar. Permita que ela toque a toalha e reconheça o material. Em seguida, coloque a criança em posição de engatinhar em uma das pontas da toalha e depois segure na outra ponta e comece a puxar lentamente pela sala. A posição de 4 apoios é importante para o bebê não desequilibrar.

Pesquisar

Q Pesquise por nome

OU

Pesquise por Categorias

Interna Sensorial Já sei andar

Externa Com material Com m

Sem material Já sei engatinhar

Pesquisar

Pesquisar

Q Pesquise por nome

Já sei engatinhar

GRUDA-GRUDA

Primeiro organize o espaço. Crie uma superfície grudenta em uma parede, que fique na altura dos bebês sentados. (pode ser papel contact)

Interna - Com material - Sensorial - Já sei engatinhar

ROLO, CANUDO E IMAGINAÇÃO!

Primeiro organize o espaço. Disponha os rolos e os canudos pela sala, de modo que fique atrativo para o bebê/criança. Coloque alguns

Interna - Com material - Já sei engatinhar

CHUVA DE BOLINHAS

Primeiro organize os materiais: coloque todas as bolinhas dentro de um balde ou caixa grande. Quanto maior o número de bolinhas, maior

Interna - Externa - Com material - Sensorial - Já sei engatinhar

APÊNDICE III – Propostas descritas do aplicativo

1. PASSEIO COM TOALHA

Categoria: interna. Com material. Já sei engatinhar

Materiais: toalha de banho ou lençol

Local: sala de aula (chão liso)

Convide a criança para brincar. Permita que ela toque a toalha e reconheça o material. Em seguida, coloque a criança em posição de engatinhar em uma das pontas da toalha e depois segure na outra ponta e comece a puxar lentamente pela sala. A posição de 4 apoios é importante para o bebê não desequilibrar.

2. VARAL DE PAPEL

Categoria: interna. Com material. Sensorial. Já sei sentar

Materiais: folhas de papel (seda ou crepom), fita adesiva, colchonetes ou tatames.

Local: Sala de aula

Primeiro organize o espaço. Prenda as folhas de papel em uma cadeira, banco ou berço que esteja na sala. Chame a criança para brincar. Coloque-a deitada de forma que alcance os pés no papel, se necessário bata com as mãos e faça pequenos movimentos no para incentivar a exploração da criança. Permita que ela experimente, investigue e explore o material com os pés, testando várias possibilidades.

Varição: se a criança demonstrar interesse em pegar o papel com as mãos, após explorá-lo com os pés, permita desde que acompanhada para que não o leve à boca.

3. CHUVA DE BOLINHAS

Categoria: interna ou externa. Com material. Sensorial. Já sei engatinhar

Materiais: bolinhas de diferentes tamanhos (de plástico, com ou sem textura, de borracha, de papel, etc.)

Local: Sala de aula, pátio ou jardim.

Primeiro organize os materiais: coloque todas as bolinhas dentro de um balde ou caixa grande. Quanto maior o número de bolinhas, maior a diversão. Instigue as crianças e as chame para brincar, perguntando “o que será que tem dentro desse balde?”. Quando todas as crianças estiverem próximas ao balde faça uma chuva com bolinhas, permitindo que elas caiam sobre a cabeça das crianças. Em seguida, convide-as para pegar todas as bolinhas espalhadas pelo espaço e colocar dentro do balde. A brincadeira pode se repetir enquanto mantiver o interesse das crianças.

Varição: se forem crianças maiores, as bolas podem ser maiores e mais pesadas, como bolas de vôlei ou handebol, por exemplo.

4. VAI-DEM

Categoria: interna. Com material. Já sei sentar

Materiais: bola de pilates ou almofadas

Local: Sala de aula.

Chame a criança para brincar. Apresente a bola ou a pilha de almofadas e passe confiança à ela, pois tanto a bola quanto a pilha de almofadas é um piso instável e pode gerar uma desconfiança. Um adulto deve manter a bola bem firme com as pernas e joelhos, e colocar o bebê de bruços em cima. Não solte o bebê, mas aos poucos diminua a pressão exercida para segurá-lo, deixando que ele tente se equilibrar por conta própria. Mas atenção: NUNCA DEIXE DE SEGURÁ-LO. Se ele se sentir confortável, pode fazer movimento de “vai-dem”.

Varição: Se a criança já ficar fica sentada, pode coloca-la também sentada na bola, e permitir que ela tente se equilibrar por conta própria.

5. CUIDADO ONDE PISA

Categoria: interna ou externa. Com material. Sensorial. já sei engatinhar

Materiais: almofadas, cobertores, cordas, tábuas de madeira, etc.

Local: Sala de aula, pátio ou jardim

Primeiro organize o espaço. Faça um caminho com os diferentes materiais acima descritos, desestabilizando o piso, permitindo diferentes ações e percepções das crianças. Chame as crianças para brincar, apresente o caminho e as desafie a passar por ele, deixando-as animadas. Permita que elas o explore, descubra possibilidades, investigue e crie novas ações. Quando e se necessário faça intervenções, garantindo a segurança de todos. O adulto também pode criar novos desafios ainda não descobertos pelas crianças, como caminhar em cima da corda, equilibra-se nas tábuas de madeira, etc. Ao final, se as crianças tiverem interesse, elas podem manipular os materiais utilizados no caminho, organizando-os de maneiras diferentes.

Variação: Ao final do caminho pode ter “bichinhos” que precisam ser salvos do lobo mau, e as crianças devem trazê-los para um local seguro.

6. ELEVADOR

Categoria: interna ou externa. Sem material. Já sei engatinhar

Local: Sala de aula, pátio ou jardim

Chame as crianças para brincar e convide-as para voar. Importante passar segurança e realizar a brincadeira apenas se a criança se sentir segura com o adulto. Pegue-a no colo e, lentamente, vá erguendo a criança até o alto, como um elevador. Logo depois é hora de descer, também lentamente. A sensação de “voo”, de flutuar no ar, dá aquele friozinho na barriga, que certamente o bebê também sente. Logo depois, sendo substituída pela sensação de apoio do colo dos adultos. Na sequência, uma nova subida já acontece com mais confiança e muitas risadas!

7. CAÇA AOS ELEMENTOS DA NATUREZA

Categoria: externa. Sem material. Sensorial. já sei andar

Local: jardim, parque ou praça.

Chame as crianças para passear. Vá com elas ao parque ou a pracinha e brinquem de caçar a maior folha, a menor folha, a folha mais diferente, uma flor amarela, galhos, e por aí vai. Nada de arrancar, só vale pegar o que já caiu das árvores. Incentive as crianças a olhar em baixo, em cima, atrás, na frente e explorar todas as possibilidades do espaço. Ao final da caçada, incentive as crianças a brincarem com os materiais recolhidos.

Variação: O adulto pode fazer uma lista de materiais que devem encontrar durante o passeio. A lista pode ser coletiva ou individual, e ter o nome dos elementos e fotos (já que as crianças ainda não sabem ler).

8. ENCONTRE O TESOURO

Categoria: externa. Com material. Sensorial. já sei andar.

Materiais: pequenos objetos como bichinhos, brinquedos de areia, peças de bloco de montar, etc.; pás de areia e/ou colheres.

Local: tanque de areia

Primeiro organize o espaço. Esconda os objetos enterrando-os no tanque de areia, delimitando a área aonde o tesouro foi escondido. Não esqueça de alisar bem a areia. Quanto mais velhas forem as crianças, maior pode ser a área do tesouro, dificultando a brincadeira. Convide as crianças para brincar, conte uma história (que o pirata escondeu vários brinquedos na areia e precisamos encontra-los!) e os incentive a cavar a areia e encontrar os brinquedos. As crianças podem cavar com as mãos ou podem ter pás de areia e/ou colheres para cavoucar a areia e encontrar o tesouro. Quando encontrarem todos os brinquedos, podem brincar com eles na areia.

9. PEGUE O QUANTO PUDER!

Categoria: externa. Sem material. Sensorial. já sei andar.

Local: jardim, parque ou praça.

Chame as crianças para brincar. Para começar a brincadeira, elas devem procurar folhas secas caídas pelo chão. Quanto mais folhas acharem, mais divertida será a brincadeira. Vá fazendo um “monte” com as folhas encontradas. Quando já forem suficientes, o adulto joga as folhas para cima e incentiva as crianças a pegarem o maior número de folhas que conseguirem, quando ainda

estiverem no ar. Depois, as crianças podem ser incentivadas a também jogar as folhas para o alto, se desejarem. Repita a brincadeira quantas vezes for necessário e enquanto houver interesse das crianças.

10. LENÇOS COLORIDOS

Categoria: interna. Com material. Sensorial. Já sei engatinhar.

Materiais: lenços e echarpes de diferentes tecidos, cores e tamanhos.

Local: sala de aula.

Primeiro organize o espaço. Disponibilize pela sala diferentes lenços: podem estar pendurados, amarrados, soltos pelo chão, estendidos, enrolados. Lembre-se: o espaço deve sempre estar estimulante e atrativo para as crianças. Convide-as para brincar e, neste momento, permita que elas explorem o local, investigando, analisando, observando e criando possibilidades. Faça interferências, nesse primeiro momento, apenas se for necessário, e observe as conquistas das crianças. Depois dessa exploração livre pelo espaço, faça perguntas às crianças (que pode ser individuais, ou para o grupo todo, de acordo com a demanda do momento): qual lenço gostou mais? Qual a cor deste lenço? Qual é o maior lenço? E o menor? Neste momento, o adulto pode brincar junto com as crianças, estimulando-as a criar ações que ainda não fizeram, como, por exemplo, se esconder com o lenço, amarrar, balançar, estender o lenço, etc.

11. HORA DA MASSAGEM

Categoria: interna. Com material. Sensorial. Já sei sentar

Materiais: bolinhas de borracha ou elementos da natureza (folhas e flores), colchões/colchonetes.

Local: sala de aula

Primeiro organize o espaço. Crie um ambiente acolhedor, diminua a luz, e coloque uma música tranquila. Convide as crianças a deitarem e ouvirem a música. Tranquilamente, vá passando pelas crianças e massageando os seus pés, mãos, pernas e braços. Pode convidar aqueles que estiverem mais agitados a também realizar a massagem nos colegas, e em seguida trocar as funções. Esse momento pode ser curto ou mais demorado, a depender do interesse e envolvimento das crianças. É interessante (e importante) que ele se repita várias vezes ao longo do ano, para que as crianças aprendem e se permitam relaxar.

Varição: Se não tiverem bolinhas com texturas, podem ser utilizados folhas e flores encontradas no jardim. Se forem folhas com aroma (como manjeriço, orégano, hortelã) ainda se cria um maior estímulo sensorial.

12. CABO DE GUERRA

Categoria: interna ou externa. Com material. já sei engatinhar.

Materiais: pequenos cobertores ou lençóis.

Local: sala de aula ou pátio

Convide as crianças para brincar. Inicialmente, o adulto segura uma ponta do lençol e entrega a outra para o bebê, que deve estar sentado com autonomia. O adulto deve puxar o lençol, mostrando ao bebê que quer tirar o lençol de suas mãos. Pode ser que ele não entenda logo de primeira o intuito da brincadeira, por isso é importante o diálogo e incentivo do adulto. O bebê deve fazer força e tentar puxar o lençol da mão do adulto. Esse movimento se repete algumas vezes, sempre conversando com bebê e incentivando-o a continuar brincando.

Com crianças maiores, a brincadeira pode ser estimulada também entre os pares, onde cada criança segura uma ponta do lençol e puxa, na tentativa de arrancar da mão do colega. Neste caso, é importante constante orientação e atenção do adulto dada a variação de força que cada criança pode apresentar, levando-os a respeitar o limite do amigo e o seu próprio.

13. ESPELHO DAS EMOÇÕES

Categoria: interna. Com material. Com música. Já sei sentar

Materiais: espelhos.

Local: sala de aula.

Primeiro verifique se o(s) espelho(s) encontra-se em local seguro e bem fixado. Em seguida, convide os bebês ou crianças a se olharem no espelho. Mostre as partes do rosto e incentive a movimentar os músculos da face, fazendo caretas. O bebê e criança vai perceber o quanto seu rosto muda quando movimenta olhos, sobrancelhas e bochechas. Em seguida, incentive-os a fazer caretas de emoções: feliz, triste, bravo, com fome, com sono, etc. Quanto maior a criança, mais caretas são possíveis de realizar. Em seguida, convide as crianças a dançar a música “Cara de quê?” do grupo Coração Palpita (autor: Guto Candian) disponível no link:

https://youtu.be/4vhdshUAjU?list=OLAK5uy_mxvS1RheX8rFYgRyTHB0u3aQbjwzPRfu4

4vhdshUAjU?list=OLAK5uy_mxvS1RheX8rFYgRyTHB0u3aQbjwzPRfu4

Dance quantas vezes for necessária, e garanta que as crianças se observem pelo espelho realizando os movimentos e as caretas durante a música. Com os bebês que ainda não andam, coloque-os na frente do espelho, dance a música e faça, o adulto, as caretas para que eles observem e tentem imitá-lo.

14. EU ME VEJO

Categoria: interna. Com material. Com música. Já sei sentar

Materiais: espelhos, tinta guache.

Local: sala de aula

Primeiro verifique se o(s) espelho(s) encontra-se em local seguro e bem fixado. Em seguida, convide os bebês ou crianças a se olharem no espelho, e conversa um pouco com eles, mostrando as partes do corpo (para bebês menores comece com o rosto, com maiores já mostre o corpo todo). Com uma tinta guache ou tinta para pintura facial faça uma bolinha na ponta do nariz das crianças, e veja a reação deles. Em seguida, pode pintar outras partes do rosto/corpo, sempre respeitando o interesse das crianças. Converse com elas, e peça para que toquem na manchinha do seu rosto. Após esse momento, coloque algumas músicas que falem sobre as partes do corpo e dance com elas na frente do espelho.

Sugestão de músicas:

Cabeça, ombro, joelho e pé – Xuxa (disponível em <https://youtu.be/aBgIIhRjdmI>)

Partes do corpo – Gudada (disponível em <https://youtu.be/pYLD4Jhc2Ls>)

Vamos dançar com as partes do corpo (disponível em <https://youtu.be/pYLD4Jhc2Ls>)

Bitá e o Corpo Humano – Mundo Bitá - álbum completo (disponível em <https://youtu.be/kMyFG81dF70>)

15. VAMOS ABRAÇAR

Categoria: interna ou externa. Sem material. Com música. Já sei andar.

Local: sala de aula, pátio ou jardim

A brincadeiras é tão simples quanto sugere o nome. Convide as crianças para uma área com espaço para que passam se locomover. Primeiro forme uma roda e convide a todas a dar um abraço coletivo, todos juntos. Depois, incentive cada criança a dar um abraço bem apertado e demorado nos amigos. O adulto também deve brincar e abraçar todos os pequenos. Essa pode ser uma atividade recorrente, e ser realizada em vários momentos da rotina das crianças.

Para finalizar esse momento podem dançar e cantar a música “Que abraço bom” do grupo Pequenos Atos disponível em <https://youtu.be/mL0FT6ZegpE>

16. GRUDA-GRUDA

Categoria: interna. Com material. Sensorial. Já sei engatinhar

Materiais: fita adesiva ou papel contact, blocos de montar de diferentes tamanhos e cores.

Local: sala de aula

Primeiro organize o espaço. Crie uma superfície grudenta em uma parede, que fique na altura dos bebês sentados. (pode ser papel contact preso com fita crepe ou várias fitas largas presas com fita crepe). Prenda os blocos de montar na parede grudenta. Desperte a curiosidade nos bebês e os convide para brincar, permitindo que explorem o material e o espaço, grudando e desgrudando os blocos, criando possibilidades, fazendo experiências e investigando a situação. Ao final da brincadeira, os bebês ainda podem brincar com os blocos de montar.

Varição: Se as crianças já ficarem em pé com apoio, faça a parede grudada numa altura que estimule o bebê a ficar em pé para grudar e desgrudar os blocos. Se as crianças forem maiores, e já souberem andar, o desafio pode ser maior, e depois da exploração inicial o adulto pode solicitar que apenas peças amarelas sejam grudadas, e depois apenas peças vermelhas, e assim sucessivamente.

17. ROLO, CANUDO E IMAGINAÇÃO!

Categoria: interna. Com material. Já sei engatinhar

Materiais: rolos de papel (papel higiênico ou papel toalha) e canudos.

Local: sala de aula.

Primeiro organize o espaço. Disponha os rolos e os canudos pela sala, de modo que fique atrativo para o bebê/criança. Coloque alguns rolos em pé, outros deitados. Os canudos podem estar agrupados, e alguns podem estar dentro dos rolos, e faça vários “cantos” com os materiais, distantes entre si. Certifique-se que esses sejam os únicos materiais disponíveis para as crianças brincarem, para que não haja distrações. Convide os bebês/crianças para brincar, e permita que eles explorem, criem, imaginem, investiguem e observem as possibilidades. O adulto deve fazer interferências apenas se perceber que alguma criança não está confortável, ou sua segurança está em perigo. Lembre-se, brincar é o processo, e não deve ter resultado certo ou esperado, apenas garante que os bebês/crianças brinquem com o material, e tudo bem se não acertarem o canudo dentro do rolo por enquanto.

Varição: para crianças maiores, que já ficam em pé com apoio ou sabem andar, os rolos podem também estar presos à parede, incentivando-os a levantar e levar os canudos até os rolos na parede. Para isso, certifique-se que há apoio (cadeiras ou pufes, por exemplo) para a criança se levante com autonomia.

18. CESTO DE TESOURO

Categoria: interna. Com material. Sensorial. Já sei sentar.

Materiais: cesta, bacia ou caixa e materiais diversos para colocar dentro.

Local: sala de aula.

Primeiro organize o espaço. Organize cestos para 2 ou 3 crianças, para permitir maior exploração. Coloque os materiais dentro do cesto e os coloque longe um do outro. Que tipos de materiais podem ser colocados dentro do cesto? Naturais, feitos de materiais naturais, de madeira, de metal, de couro, têxteis, borracha, pele, papel, papelão, etc. Também é preciso atenção para segurança dos bebês para que não tenham peças que possam ser engolidas ou cortantes. A ideia é ter o mínimo de plástico e nada de brinquedo comprado. O bebê explora com autonomia, do jeito dele, por exemplo não é preciso mostrar que um objeto faz um som, ele descobrirá por iniciativa própria. O adulto acompanha sem intervir, apenas observa e registra as conquistas e descobertas dos bebês. O apoio do adulto pode vir caso algum bebê sinta estranhamento diante de algumas sensações durante esse brincar, garantindo sua segurança e confiança. A brincadeira dura enquanto houver interesse dos bebês. Lembrem-se: o mais importante não é a quantidade mas sim a qualidade dos materiais presentes em cada cesto.

Sugestão de materiais para o cesto:

Madeira: argolas de cortina, blocos, chocalhos, tocos, colheres de pau.

Palha/Bambu: cestos, descansa pratos, porta guardanapos, colheres, potes, pedaços de bambu, caxixi.

Metal: bacias tamanhos diferentes, coadores, colheres, copos e canecas, forminhas de empada, raladores, tampas, painéis pequenas, latas.

Borracha/silicone: apoio de sabonete, bolas, batedores, descansa pratos, formas (bolo, gelo, cup cake), pegadores panela, saboneteiras, pinceis untar.

Papel/papelão: rolos de papel, caixinhas, cones de linha, caixa de ovos.

Tecidos: pequenas almofadas, bolas feltro ou de meia, lenços de bolinhas (quadrado de aproximadamente 35X35 cm), tecidos e lenços de diferentes tamanhos e cores, fitas de cetim, objetos de tricô.

Naturais: cabaças, pedras, sementes, folhas, buchas.

Plástico: argolas, bacias e potes com tampas, coadores, colheres para medir, escorredores (arroz e macarrão), funis, garrafas com grãos, bobes de cabelo.



<https://www.google.com/url?sa=i&url=http%3A%2F%2Fdreamkids.com.br%2Fsaiba-mais-sobre-o-cesto-dos-tesouros%2F&psig=AOvVaw3lVP9R6R6XSHEL6QhxYMj0&ust=1668259733514000&source=images&cd=vfe&ved=0CBAQjRxqFwoTCMj6uMCepvsCFQAAAAAdAAAAABAE>



<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.educlub.com.br%2Fcesta-dos-tesouros-montessori-o-que-e-e-como-fazer%2F&psig=AOvVaw3lVP9R6R6XSHEL6QhxYMj0&ust=1668259733514000&source=images&cd=vfe&ved=0CBAQjRxqFwoTCMj6uMCepvsCFQAAAAAdAAAAABAJ>



<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.uniepre.com.br%2Fblog%2Fcesta-do-tesouro%2F&psig=AOvVaw3lVP9R6R6XSHEL6QhxYMj0&ust=1668259733514000&source=images&cd=vfe&ved=0CBAQjRxqFwoTCMj6uMCepvsCFQAAAAAdAAAAABAO>

19. BRINCAR EURÍSTICO

Categoria: interna. Com material. Sensorial. Já sei andar.

Materiais: Materiais diversos.

Local: sala de aula.



<https://i.pinimg.com/236x/ce/18/12/ce1812553e1b7143893c1d82996e2a93--goldschmied-montessori.jpg>



<https://docplayer.com.br/docs-images/65/53442244/images/76-1.jpg>

20. ENCONTRE O PAR

Categoria: interna ou externa. Com material. Já sei andar.

Materiais: objetos aos pares (duas meias, dois potes, dois blocos, etc.); caixa ou bacia grande

Local: sala de aula ou pátio.

Primeiro organize o espaço. Separe vários materiais aos pares: meias, potes, bolinhas, blocos, etc. Quanto mais materiais tiver mais tempo durará a brincadeira. Espalhe o material pelo espaço disponível. Mostre para as crianças que os materiais estão espalhados e que todos tem seu par, e os desafie a encontrar todos os pares possíveis. Ao encontrar o par, a criança deve colocar os materiais dentro de uma caixa ou bacia. Não tenha pressa, permita que as próprias crianças encontrem os pares, e incentive aqueles que esteja com dificuldades ou sem interesse de participar da brincadeira, convidando-o e desafiando-o a encontrar algum par. A brincadeira pode se repetir quantas vezes for necessário, enquanto houver interesse das crianças.

Varição: colocar os pares separados em duas caixas, e colocá-las longe uma da outra. A criança escolhe um material dentro da caixa, corre até a outra e encontra o par e retorna ao seu lugar. Essa forma é válida para grupo menores, para que o tempo de espera não seja extenso.

21. POTES, POTES.

Categoria: interna. Com material. Já sei engatinhar

Materiais: potes de cozinha.

Local: sala de aula.

Primeiro organize o espaço. Disponha vários potes, de diferentes tamanhos, formatos e cores, destampados pelo chão da sala. Certifique-se que tenha um número considerável de potes, de acordo com o número de crianças (sugestão 2 potes por criança, aproximadamente). Convide as crianças para brincar e as incentive a encontrar as tampas dos potes e tampá-los. Depois, permita

que elas explorem o material, destampando, procurando outras tampas, empilhando, encaixando. A brincadeira continua enquanto houver interesse das crianças.

Varição: em determinado momento, outro material pode ser inserido na brincadeira, que “preencha” os potes, como bolinhas pequenas de madeira, pequenas pedrinhas ou pequenos objetos. Dessa forma, além de explorar os potes, as crianças poderão enchê-los e explorar os sons provocados durante o manuseio dos materiais.

22. VAMOS PULAR?

Categoria: interna. Com material. Já sei andar

Materiais: colchões

Local: sala de aula.

Primeiro organize o espaço. Disponha os colchões pela sala, quanto mais colchões mais divertido e estimulante será a brincadeira. Apresente o espaço para as crianças e junto com elas incentive diferentes movimentos nos colchões. Comece caminhando (de frente, de costas, de lado, na ponta dos pés, agachado), em seguida pulando (com os dois pés, mais alto, mais baixo, com apenas um pé, de costas, de lado), se os colchões forem macios pode também estimulá-los a cair sentados e de joelhos. Depois os chame para engatinhar, rolar, rastejar. Depois de explorar diferentes maneiras de andar pelos colchões, o adulto pode inserir alguns obstáculos, como cordas para passar por baixo e por cima, almofadas para passar por cima, pisar com um ou dois pés, bambolês para passar por dentro, etc.

Varição: o adulto pode escolher algumas músicas para que as crianças pulem nos colchões. Sugestões: Vamu pulá - Sandy e Junior (disponível em <https://youtu.be/oimJVB1hzhY>); Aquecimento do Léo Mega (disponível em <https://youtu.be/mSO6PGFIETk>); Dança do Canguru – Aline Barros (disponível em <https://youtu.be/DWGIkpyl9Rg>)

23. MINI-SINUCA

Categoria: interna ou externa. Com material. Já sei andar

Materiais: lençol e bolinhas de plástico.

Local: sala de aula ou pátio

Primeiro organize o material. Faça um pequeno furo em um lençol ou tecido, pelo qual passe uma bolinha de plástico (daquelas de piscina de bolinha ou ainda bola de meia). Se a turma for numerosa, é melhor ter mais de um lençol (o ideal é ter um lençol para cada 10 crianças, no máximo). Em seguida, chame as crianças e mostre como funciona a brincadeira. Todos devem estar com as mãos no lençol e, coletivamente, devem fazer com que a bolinha passe pelo furo no meio do lençol apenas mexendo o tecido (não é permitido colocar as mãos na bolinha). A brincadeira pode-se repetir enquanto houver interesse das crianças.

Varição: Depois que as crianças fizerem a brincadeira algumas vezes com uma bolinha, pode dificultar, colocando mais bolinhas ao mesmo tempo no lençol.

24. SEGURE A BEXIGA!

Categoria: interna. Com material. Já sei andar

Materiais: lençol e bexigas.

Local: sala de aula.

Separe os materiais. Um lençol grande (o ideal é que tenha um lençol para cada 10 crianças no máximo) e bexigas já cheias. Chame as crianças para brincar e as convide a segurar o lençol. Depois coloque uma bexiga em cima do lençol e estimule as crianças a jogarem a bexiga para o alto utilizando o lençol. Nesse primeiro momento é possível que as crianças apenas queiram balançar o lençol instintivamente, e ver o que acontece. O adulto deve permitir e depois fazer as intervenções necessárias para o desenrolar da brincadeira. Neste primeiro momento pode-se também cantar algumas músicas enquanto as crianças balançam o lençol (cantigas populares como caranguejo peixe é, dona aranha, e ciranda-cirandinha). Em seguida, desafie as crianças e jogar a bexiga o mais alto que conseguirem, sem deixa-la cair no chão. Para dificultar, mais bexigas podem ser introduzidas na brincadeiras, e nenhuma delas pode cair no chão.

25. SALVEM OS ANIMAIS

Categoria: interna. Com material. Sensorial. Já sei engatinhar

Materiais: pequenos animais e tecidos (lençol ou edredom)

Local: sala de aula.

Primeiro organize o espaço. Espalhe os animais pelo chão da sala e coloque sobre eles o lençol ou edredom. Quanto mais grosso o tecido, mais difícil para as crianças encontrar. Em seguida, convide as crianças a salvar os animais antes que o caçador os encontre, e apenas com o tato, sem levantar o tecido, as crianças devem encontrar e salvar os animais. O número de animais deve ser proporcional ao número de crianças, e a sugestão é que se tenha pelo menos 2 animais para cada um. A brincadeira pode-se repetir enquanto houver interesse das crianças, e elas mesmas podem reorganizar o espaço para um novo início da brincadeira. Ao final, permita que as crianças brinquem livremente com os animais salvos.

26. O MESTRE MANDOU

Categoria: interna ou externa. sem material. Já sei andar

Local: sala de aula ou pátio.

Chame as crianças para brincar, e ensine a “chamada” para a brincadeira:

ADULTO: “o mestre mandou”

CRIANÇAS: “fazer o que”

Após a resposta das crianças o adulto (mestre) pede o que as crianças devem fazer ou imitar. Se necessário, o adulto pode realizar o movimento junto com as crianças, incentivando-as. Abaixo segue algumas sugestões, mas o adulto pode solicitar o que for necessário naquele momento, de acordo com seus objetivos.

Sugestões de “ordens” do mestre:

Imitar animais: cachorro, gato, macaco, aranha, caranguejo, sapo, galinha, canguru, coelho, minhoca, jacaré, cobra, passarinho, borboleta, elefante, girafa, leão, etc.

Formas de andar: para frente, para o lado, para trás, agachado, na ponta do pé, nos calcanhares, engatinhando, saltando, girando, correndo, câmera lenta etc.

Imitar pessoas/profissões: bailarina, soldado, polícia, médico, dentista, cozinheira, faxineira, jogador futebol, jogador basquete, ginasta, palhaço, etc.

Imitar objetos: carro, caminhão, roda gigante, foguete, avião, pipa, peão, escada, trem, ônibus, etc.

Varição: as próprias crianças podem ser o mestre. Para isso, elas precisam estar familiarizadas com a brincadeira, assim, depois de brincarem algumas vezes, o adulto pode escolher uma criança para ser o mestre a cada nova rodada.

27. CIRANDA DOS ANIMAIS

Categoria: interna ou externa. Sem material. Já sei andar.

Local: sala de aula ou pátio.

Chame as crianças para brincar e ensine à elas a música que será cantada nesta ciranda:

VAI COMEÇAR A CIRANDA DOS ANIMAIS,

EU VOU FALAR UM NOME QUERO VER QUEM É QUE FAZ.

Em seguida, forme uma roda com todas as crianças e cante a ciranda, enquanto giram em roda. Ao final da música, o adulto fala o nome de um animal e todos devem imitá-lo (inclusive o adulto que está brincando). Depois, todos voltam à roda e repete a música, aguardando qual será o próximo animal. Use a imaginação, quanto mais criativo o animal, mais divertido será para as crianças.

28. CAÇA AO TESOURO SENSORIAL

Categoria: interna ou externa. Com material. Sensorial. Já sei andar

Materiais: diferentes materiais e brinquedos.

Local: sala de aula, pátio ou jardim

Primeiro organize o material. Separe materiais com diferentes características: áspero, duro, mole, macio, áspero, fino, grosso, grande, pequeno. Esconda pelo espaço determinado para a brincadeira. Convide as crianças a procurarem materiais de acordo com as características que o adulto solicitar. Se necessário, ajude-as a sentir e identificar as diferenças entre os materiais. A brincadeira pode-se repetir enquanto houver interesse das crianças. Ao final do caça, permita que as crianças brinquem com os materiais encontrados.

Variação: a brincadeira pode ser realizada também com cores.

29. CAMINHADA DIFERENTE

Categoria: interna ou externa. Sem material. Já sei andar.

Local: sala de aula ou pátio.

Chame as crianças para brincar. Convide-as a ficar em pé nos pés do adulto e tentem caminhar juntos. Descalços, a criança sobe nos pés do adulto e juntos tentam caminhar pelo espaço. É importante que o adulto passe segurança para a criança, e só realize a brincadeira se ela se sentir confiante. Faça com todas as crianças e repita, caso elas queiram.

30. GELOU

Categoria: externa. Com material. Sensorial. Já sei engatinhar

Materiais: bacias, colheres e cubos de gelo.

Local: pátio

Primeiro organize o material e o espaço. Disponha de várias bacias pelo espaço, que possibilitem o manuseio e exploração dos bebês. Coloque dentro das bacias cubos de gelo e forneça algumas colheres (que podem ser de diferentes tamanhos). Importante que esteja um dia quente. Convide as crianças para brincar. Mostre para elas os materiais e permita que elas explorem, investiguem, criem e brinquem com o material disponível. Observe como as crianças brincam e sentem o gelo, e se quiserem, permita que elas passem o gelo pelo corpo. Fique atento se a criança levar o gelo à boca, para que não haja acidentes. A brincadeira dura enquanto tiver interesse das crianças.

Variação: Os gelos podem ser coloridos (com corante alimentício ou ainda sucos) e estimular ainda mais sensações nas crianças.

31. PREGA-PREGA

Categoria: interna ou externa. Com material. Sensorial. Já sei engatinhar.

Materiais: pompons, prendedores, potes diferentes tamanhos.

Local: sala de aula ou pátio.

Primeiro organize o material e o espaço. Disponha pelo espaço diferentes bacias, e dentro delas pompons. Ao lado coloque prendedores de roupa (a quantidade de pompons e prendedores devem ser proporcional ao número de bebês) e incentive as crianças a pegar os pompons com os prendedores e transferi-los para outro pote. Auxilie o bebê se necessário, mas permita que ele explore, investigue, crie e movimente-se com liberdade pelo espaço. A brincadeira continua enquanto houver interesse das crianças.

32. SERRA-SERRA

Categoria: interna ou externa. Sem material. Já sei engatinhar.

Local: sala de aula ou pátio.

Essa brincadeira é muito simples. No Serra-serra você senta e coloca o bebê sobre sua coxa, de frente para você. Dê as mãos, estiquem o braço e façam uma espécie de gangorra, enquanto cantam:

Serra, serra, serrador. Serra o papo do vovô.

Quantas serras já serrou. 1, 2, 3!

Lembre-se de que a criança deve-se sentir segura e o adulto deve passar confiança ao bebê, e apenas realizar a brincadeira se o bebê quiser brincar.

33. CAVALINHO

Categoria: interna ou externa. Sem material. Já sei engatinhar

Local: sala de aula ou pátio

Essa brincadeira é muito simples. No cavalinho você senta e coloca o bebê sobre sua coxa, de frente para você. Dê as mãos, estiquem o braço e balance as pernas, iniciando bem devagar e depois pode-se aumentar a intensidade do balançar das pernas. Lembre-se de que a criança deve sentir segura e o adulto deve passar confiança ao bebê, e apenas realizar a brincadeira se o bebê quiser brincar.

Variação: Com as crianças maiores, o cavalinho pode ser realizado nas costas do adulto, e este pode andar ou correr pelo espaço, segurando a criança pelas pernas.

34. CAMINHOS

Categoria: interna ou externa. Sem material. Já sei andar.

Materiais: Fita crepe, obstáculos

Local: sala de aula ou pátio

Faça diferentes caminhos com fita crepe no chão: linhas retas, zig-zag, sinuosas, etc. Depois convide as crianças a passar pelo caminho sem que o pé saia de cima da fita. Na primeira passagem o adulto pode chamar uma criança de cada vez, e depois pode-se fazer o caminho coletivamente, como que em uma “fila”. O adulto pode permitir, ainda, que as crianças caminhem livremente pelas linhas de diferentes maneiras: pulando, de pernas abertas, de costas, de lado, etc. Por fim, pode-se colocar obstáculos no meio do caminho, como almofadas, bambolês ou cordas, os quais as crianças devem transpor e continuar a caminhar.

35. JOGO DE ENCAIXE

Categoria: interna ou externa. Com material. Já sei engatinhar

Local: sala de aula ou pátio

Primeiro desenhe formas em uma folha de papel. Para esse desenho utilize tampas de potes, tampas de panelas, copos, pratos, régua, brinquedos (como peças de legos e de madeira). Depois, espalhe as formas pelo espaço e desafie as crianças a encontrarem cada um dos objetos que se encaixam no desenho, até encontrar todos eles. Quanto mais formas forem desenhadas, mais desafiante será a brincadeira.

Variação: Com as crianças maiores, os objetos podem estar escondidos, dificultando ainda mais a brincadeira.

36. BASQUETE DE BEXIGAS

Categoria: interna ou externa. Com material. Já sei andar

Materiais: bexigas (uma para cada criança), caixas de papelão, cestas de basquete.

Local: sala de aula ou pátio

Encha as bexigas e chame as crianças para brincar. Disponha caixas de papelão pelo espaço, e se possível, crie algumas “cestas de basquete” com elas (caso não tenha cestas de basquete pequenas). As caixas podem estar em cima de cadeiras ou mesas, por exemplo. Convide as crianças a arremessar as bexigas para dentro da caixa ou da cesta, estimulando-as a jogar a bexiga de diferentes lugares, mais longe e mais perto. É importante que tenham algumas “cestas”, para que as crianças não fiquem aglomeradas em um mesmo espaço. Repita a brincadeira enquanto houver interesse das crianças.

Variação: Para bebês que engatinham, pode ser realizada a mesma brincadeira, e as caixas podem estar no chão, permitindo que eles lancem, peguem e joguem a bexiga com autonomia.

37. BASQUETE DIFERENTE

Categoria: interna ou externa. Com material. Já sei andar.

Materiais: caixas de papelão, cesta de basquete, bolas de diferentes tamanhos e pesos.

Local: sala de aula ou pátio

Separe os materiais e prepare o ambiente. Disponha caixas de papelão de modo que pareçam cestas de basquete (podem estar em cima de cadeiras ou mesas), e se tiver disponível pode ser usado uma cesta de basquete infantil. Ofereça às crianças diferentes tipos de bola: de papel, de meia, de plástico, de borracha, de vôlei, de basquete, de parque, etc. Incentive as crianças a brincarem com as bolas de modo que as arremessem nas caixas e/ou nas cestas de basquete, e

deixem que explorem as possibilidades livremente por um tempo. Em seguida, faça intervenções e perguntas do tipo: qual bola é mais fácil para jogar? Qual bola é mais pesada? Quais a mais leve? É mais fácil jogar de perto ou de longe? Quem consegue jogar a bola na cesta de mais longe? Ao final, deixe que as crianças brinquem livremente com os materiais disponíveis.

Variação: Com as crianças menores, que ainda engatinham, é possível realizar a mesma brincadeira, porém com as caixas no chão ou em lugares mais baixos, para que tenham autonomia ao brincar.

38. ESPUMA COLORIDA

Categoria: externa. Com material. Sensorial. Já sei andar.

Materiais: potes de diferentes tamanhos, talheres (colheres de metal, colheres de pau, conchas, etc.), funis, medidores, etc. Detergente e corante líquido.

Local: pátio

Organize o espaço. Primeiro prepare a espuma colorida: misture um pouco de água, detergente e o corante líquido e bata bem (um mixer ajuda e faz com que a espuma fique mais “cremosa”). Depois distribua a espuma colorida em diferentes potes, e deixe alguns vazios, para que as crianças possam transpor a espuma de um pote para o outro utilizando os utensílios disponíveis. Quanto mais cores de espuma, mais divertida será a brincadeira. Chame as crianças para brincar. Permita que elas investiguem o espaço, observem e percebam as diferentes possibilidades de brincar e explorar esse material. Fique atento para que nenhuma criança leve a espuma à boca ou aos olhos e faça intervenções apenas se necessário. A brincadeira continua até que as crianças tenham interesse.

Variação: Com as crianças menores, que ainda engatinham, é possível realizar a mesma brincadeira, porém com menos materiais e com mais adultos por perto, pois as crianças menores levam materiais à boca com mais frequência.

39. DESEMBRULHA

Categoria: interna ou externa. Com material. Sensorial. Já sei engatinhar.

Materiais: materiais pequenos diversos (brinquedos, bolinhas, talheres, potes, etc.) e papel alumínio.

Local: sala de aula ou pátio

Separe os materiais e prepare a brincadeira. Embrulhe todos os materiais no papel alumínio. Escolha materiais de diferentes tamanhos, formas, cores, pesos, etc. Coloque os objetos dentro de uma cesta ou caixa e chame as crianças para perto, deixando-as curiosas. Incentive que cada uma pegue um material e o explore, desembulhando aos poucos o papel. Quanto mais materiais embrulhados, maior será a exploração das crianças. Em seguida, permita que elas brinquem com tudo que desembulhar, inclusive com o papel alumínio. Fique atento para que não levem o papel à boca.

Variação: Com as crianças maiores, o adulto pode questioná-las se sabem o que está embrulhado, e estimulá-las a descobrir antes de retirar o papel alumínio.

40. CHÃO GRUDENTO

Categoria: interna ou externa. Com material. Sensorial. Já sei andar.

Materiais: papel contact, fitas adesivas, alguns brinquedos pequenos.

Local: sala de aula ou pátio

Separe os materiais e prepare o ambiente. Coloque o papel contact no chão com a parte colante para cima e prenda-o com a fita adesiva. Em seguida, coloque alguns brinquedos pequenos grudados no chão. Chame as crianças para brincar. Conte uma história, de que os brinquedos foram presos no chão e que você precisa de ajuda para tirá-los de lá. Incentive as crianças a passarem pelo caminho de contact para que retirem os brinquedos (quanto maior o espaço grudento, melhor será a exploração e percepção das crianças). Permita que elas façam o caminho várias vezes, e se necessário incentive àquelas que estiverem receosas ou inseguras. Depois de todos brinquedos retirados, a brincadeira pode-se repetir, e dessa vez as próprias crianças podem colá-los no chão grudento.

Varição: além do chão grudento, outros obstáculos podem ser colocados neste caminho, como cordas, bambolês, almofadas, colchões, etc. desafiando as crianças ainda mais.

41. CAÇA ÀS CORES

Categoria: externa. Com material. Já sei andar.

Materiais: fitas de papel crepom, barbante, caixas/bacias.

Local: jardim ou pátio externo.

Primeiro organize o espaço. Pendure nas árvores, arbustos, bancos várias fitas de papel crepom. Você pode amarrar um barbante entre as árvores e pendurar as fitas. Quanto mais fitas penduradas, maior será a diversão e exploração das crianças. É importante que as fitas estejam penduradas/dispostas em diferentes alturas, permitindo que as crianças se arrastem, agachem, se estique, subam e pulem para alcançar todas as cores. Além disso, prepare caixas ou bacias identificadas com as cores das fitas, e deixe-as uma ao lado da outra próximo ao espaço organizado. Antes de saírem e visualizar o espaço, conte uma história: *A fada do arco-íris perdeu todas as cores, e está muito triste. Ela precisa recuperar as cores do arco-íris e conta com nossa ajuda. Vamos ajudá-la?*

Em seguida, siga com as crianças até o espaço preparado e peça para que elas recuperem as cores (fitas) e coloquem na caixa/bacia correspondente à cor recuperada, organizando-as. Se necessário, o adulto pode auxiliar as crianças a encontrar e separar as fitas de acordo com suas cores.

Varição: essa brincadeira pode ser organizada para crianças menores, que ainda não andem. Para isso, as fitas precisam estar dispostas em locais que as crianças alcancem como bancos, cadeiras, troncos das árvores. Pode-se estimular as crianças a ficarem em pé, apoiando-se em algum local, para recuperar a fita. A organização do espaço é fundamental para o bom êxito desta brincadeira.

42. VARAL DE FITAS

Categoria: interna ou externa. Com material. Já sei andar. Com música.

Materiais: fitas de cetim ou papel crepom, barbante. Rádio ou caixa de som.

Local: sala de aula ou pátio.

O adulto organiza o espaço, fazendo vários varais com o barbante e pendurando as fitas (bem coloridas). Primeiro, o adulto convida as crianças para brincar, e solicite que elas passem por baixo dos varais engatinhando, rastejando, agachado, saltando, rolando, com apenas um pé (as orientações dependem das habilidades das crianças). Em seguida, o professor permite que as crianças brinquem com as fitas, retire-as dos varais, dancem, balancem, enrolem, pendure novamente, etc. Nesse momento de exploração, o adulto observa e faz intervenções apenas se necessário. Para ficar ainda mais divertido, ao final, as crianças podem ser convidadas a dançarem com as fitas, músicas de diferentes ritmos e estilos musicais (o professor seleciona previamente as músicas). A ideia não é oferecer coreografias prontas, mas incentivar o dançar livre e espontâneo das crianças, diante de diferentes músicas.

Sugestões de músicas:

https://www.youtube.com/watch?v=9E6b3swbnWg&list=RDOMq9i9snH_vLA&start_radio=1

<https://www.youtube.com/watch?v=SSmz9xg4Ks0>

<https://www.youtube.com/watch?v=dJ7ysapYc3M>

<https://www.youtube.com/watch?v=ceBdGz3eTFg>

<https://www.youtube.com/watch?v=fJ9rUzIMcZQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=Kee9Et2j7DA>

<https://www.youtube.com/watch?v=9Ijbbq0RV9s>

<https://www.youtube.com/watch?v=OTJX1bHHc5U>

https://www.youtube.com/watch?v=x2F_Fln8a8Y

43. QUAL É A MÚSICA?

Categoria: externa ou interna. Sem material. com música. Já sei engatinhar.

Local: pátio externo ou sala de aula

O adulto chama as crianças para formar uma roda. Em seguida, balbucia uma música conhecida das crianças para que elas tentem adivinhar e cantar para o grupo. Depois que descobrirem a música, o adulto pode colocar a música para tocar e dançar junto com as crianças.

Sugestões de músicas infantis:

A dona Aranha
Ciranda, Cirandinha.
O Sapo não lava o pé
Pintinho Amarelinho
Caranguejo peixe é
Borboletinha

44. ESTÁTUA

Categoria: externa ou interna. Sem material. Já sei andar. com música

Materiais: radio ou caixa de som

Local: pátio externo ou sala de aula.

O adulto seleciona algumas músicas para essa brincadeira. As músicas podem ser infantis, podem ser com ritmos diferentes, podem ou não ser conhecidas das crianças, isso vai depender do objetivo da aula. Em seguida, o adulto chama as crianças para brincar e explica que, enquanto a música estiver tocando todos devem dançar, e assim que a música parar e ele disser “ESTÁTUA” todos devem ficar imóveis, parados como uma estátua, e só podem se mexer quando a música voltar a tocar.

Sugestão de músicas:

<https://www.youtube.com/watch?v=b1dYkXjj-1o>
<https://www.youtube.com/watch?v=LZ-TG7oyEKs>
<https://www.youtube.com/watch?v=YNwT0vilGIs>
https://www.youtube.com/watch?v=1s1c3AWP_VM
<https://www.youtube.com/watch?v=vDee2bF8XIs>

45. ESTÁTUA DOS ANIMAIS

Categoria: externa ou interna. Sem material. Já sei andar. com música

Materiais: radio ou caixa de som

Local: pátio externo ou sala de aula.

O adulto seleciona algumas músicas para essa brincadeira, todas elas relacionadas a animais. Em seguida, o adulto chama as crianças para brincar e explica que, enquanto a música estiver tocando todos devem dançar, e assim que a música parar e ele disser “ESTÁTUA DE _____” todos devem ficar imóveis imitando o animal que foi dito, parados como uma estátua, e só podem se mexer quando a música voltar a tocar.

Sugestão de músicas:

<https://www.youtube.com/watch?v=YNwT0vilGIs>
<https://www.youtube.com/watch?v=H9fXoZmMHK8>
<https://www.youtube.com/watch?v=7bXYsYKq0NA>
<https://www.youtube.com/watch?v=ymAYWAbWDhk>
<https://www.youtube.com/watch?v=e710ADonP78>
https://www.youtube.com/watch?v=XGNiN7aa93M&list=PLrcicc0j2z_sa7_9bw0iTIX_o3S3Gu_HZ&index=5
https://www.youtube.com/watch?v=zt93UvnesEc&list=PLrcicc0j2z_sa7_9bw0iTIX_o3S3Gu_HZ&index=11
https://www.youtube.com/watch?v=gsSY0i_-Ypw
<https://www.youtube.com/watch?v=cjONzZPJONc>
<https://www.youtube.com/watch?v=9WFYUiu7BKA>
<https://www.youtube.com/watch?v=iY91JoMWQoM>

46. DUELO DE MÁGICOS

Categoria: interna ou externa. Sem material. Já sei andar. Com música.

Materiais: radio ou caixa de som, uma caixinha vazia e um graveto/baqueta.

Local: sala de aula ou pátio.

Primeiro o adulto escuta a música “Duelo de Mágicos” do Palavra Cantada disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7bXYsYKq0NA> para se preparar antecipadamente para a atividade. Chame as crianças para perto do adulto, não precisa ser roda, mas precisam estar próximas. Em seguida coloque a música e imite o cantor, como se o adulto estivesse cantando, e encene, fazendo com que as crianças prestem bastante atenção. Quando a música chegar ao ponto de imitar os animais, todas as crianças devem sair e imitar o animal da vez. Logo em seguida, quando a música voltar para o “mágico”, o adulto chama as crianças para perto dele e este encena e imita o cantor novamente, e assim sucessivamente até que todos os animais sejam imitados pelas crianças. A caixinha e o graveto podem ser usados para a encenação, sendo a “caixinha de pó mágico” e a “varinha mágica”.

47. ACORDA SEU URSO

Categoria: interna ou externa. Sem material. Já sei andar.

Local: sala de aula, pátio ou jardim.

O adulto será o “seu urso”, e deve fingir que está dormindo, deitado no chão. As crianças devem tentar acordar o seu urso, chamando e cutucando. Quando menos se espera, o seu urso acorda e deve correr atrás das crianças, tentando pegá-las (ficar atento para não assustar as crianças, e respeitar o limite de cada uma). Logo, seu urso fica com sono e se deita novamente para dormir, e a brincadeira se repete. Depois que as crianças entenderem a brincadeira, uma delas pode ser o seu urso, e ir trocando a cada nova rodada. Para facilitar, o seu urso pode usar um colete ou adereço para que seja facilmente identificado pelas crianças.

Varição: com crianças menores, que ainda engatinham ou estão aprendendo a andar, a brincadeira pode ser realizada num espaço reduzido, e o seu urso será necessariamente um adulto.

48. PEGA A BRUXA

Categoria: interna ou externa. Sem material. Já sei andar.

Local: sala de aula, pátio ou jardim.

Inicialmente o adulto conta uma história de que uma bruxa invadiu a escola para fazer bruxarias, e que devemos pegá-la para proteger a todos, e de repente, o próprio adulto se transforma na bruxa (para isso, pode ser usado um chapéu de bruxa ou uma capa, para que fique visível às crianças) e foge de todas elas. As crianças devem correr atrás da bruxa e tentar capturá-la. Quando conseguirem, o adulto pode escolher uma criança para ser a bruxa, e a brincadeira se repete.

ATENÇÃO: se as crianças demonstrarem medo da bruxa, o personagem pode mudar e ser uma fada, um animal, um palhaço, etc.

Varição: com crianças menores, que ainda engatinham ou estão aprendendo a andar, a brincadeira pode ser realizada num espaço reduzido, e a bruxa será necessariamente um adulto.

49. SIGA O MESTRE

Categoria: interna ou externa. Sem material. Já sei andar.

Local: sala de aula, pátio ou jardim.

Inicialmente o adulto será o mestre, e todas as crianças devem imitá-lo (bater palmas, bater os pés, saltar, correr, andar agachado, etc.). Depois de um tempo sendo o mestre, o adulto escolhe uma criança para ser o mestre e todos devem imitá-lo. Se a criança tiver dificuldade em criar um movimento, o adulto deve ajudá-la e propor alguns movimentos, mas sempre incentivando-a a criar seu próprio movimento.

50. PESCA-PÉ

Categoria: externa. Com material. Já sei andar. Sensorial

Materiais: bacias com água, cadeirinhas infantis, materiais de diferentes formas e tamanhos (bolas, brinquedos de plástico, blocos de montar, utensílios domésticos, etc.)

Local: pátio ou jardim.

O adulto deve organizar o espaço. Coloque na cadeirinha uma bacia com água e uma vazia. Na bacia com água coloque vários materiais, que afundem e não afundam, de diferentes tamanhos, pesos e formas. Convide a criança a sentar na cadeira e “pescar” os materiais com os pés, retirando-os da água e colocando nas bacias vazias. Para evitar um tempo de espera grande faça várias estações com cadeiras e bacias e vá trocando as crianças assim que conseguirem retirar todos os materiais. Por fim, as crianças podem brincar com os materiais resgatados.

Variação: com crianças menores, que ainda engatinham ou estão aprendendo a andar, a brincadeira pode ser realizada da mesma forma, porém não ficarão sentadas na cadeira e devem retirar os materiais com as mãos.

51. PESCARIA DIFERENTE

Categoria: externa. Com material. Já sei sentar.

Materiais: bacias com água, pegadores (de salada, macarrão, conchas, escumadeiras, colheres), materiais de diferentes formas e tamanhos (bolas, brinquedos de plástico, blocos de montar, tampinhas, etc.)

Local: pátio ou jardim.

O adulto deve organizar o espaço. Distribua pelo espaço bacias com água e coloque vários materiais, que afundem e não afundam, de diferentes tamanhos, pesos e formas e bacias vazias. Convide as crianças a pegar os materiais de uma bacia e colocar em outra. Não precisa ter muitas regras, as crianças podem levar os materiais até as bacias vazias, podem trocar o material de uma bacia com água para outra, podem colocar no chão. Permita que eles explorem o espaço e os materiais, investiguem, criem e observem. A brincadeira se desenrola a partir dos interesses das crianças.

Variação: com crianças maiores, antes desse “brincar livre”, o adulto pode incentivar a retirada de todos os materiais de uma bacia cheia de água para outra que esteja vazia. As bacias vazias podem estar ao lado das cheias, ou mais distantes dificultando esse transporte, o que vai depender das habilidades já desenvolvidas pelas crianças.

52. PESCARIA

Categoria: externa. Com material. Já sei andar. Sensorial

Materiais: peixinhos e vara de pescar.

Local: tanque de areia.

Primeiro o espaço precisa ser organizado.

Os peixes podem ser confeccionados com papelão e clips como esses da foto:



Ou podem ser peixinhos de plásticos, comprados em lojas de brinquedos.



As varinhas podem ser feitas com pedaços de bambu ou galhos de árvores, com barbante e clips, como na foto:



Depois do material preparado, organize os peixes no tanque de areia e chame as crianças para brincar. Organize para que não ocorra acidentes com as varinhas, mas fique atento ao tempo de espera, que deve ser curto nesta idade.

Segue sugestão de alguns sites com pescarias feitas em casa:

<https://lunetas.com.br/aprenda-a-montar-sua-propria-pescaria-junina-em-casa/>

<https://revistacrescer.globo.com/Superfacil/noticia/2019/06/superfacil-como-fazer-pescaria-de-festa-junina-para-criancas.html>

Varição: com crianças menores, que ainda engatinham ou estão aprendendo a andar, a brincadeira pode ser realizada com os peixes nas bacias. As bacias podem estar vazias, com água (se forem de plástico) ou com areia. Como no exemplo da foto.



53. PEGA-PEGA

Categoria: externa. Sem material. Já sei andar

Local: pátio ou jardim.

O adulto explica a brincadeira: uma criança será o pegador, e todas as outras devem fugir dele. Quando uma criança for pega, ela vira o pegador. Para facilitar, o pegador pode usar um colete

ou adereço para ser melhor identificado pelas demais crianças. A brincadeira se repete enquanto houver interesse das crianças.

ATENÇÃO: se necessário o adulto pode escolher o pegador, pois como são pequenos podem ter dificuldade em pegar os colegas. Por isso é preciso atenção e observação atenta do adulto.

54. O FUGITIVO

Categoria: externa. Sem material. Já sei andar

Local: pátio ou jardim.

O adulto explica a brincadeira: uma criança será o fugitivo e todas as demais serão os pegadores. O fugitivo terá um tempo, estipulado pelo adulto, para fugir e em seguida todas as crianças deverão capturá-lo. Quando o fugitivo for pego escolhe-se outra criança para assumir essa função na brincadeira. A brincadeira se repete até que todos sejam o fugitivo, ou enquanto tiver interesse das crianças.

55. CAÇA E CAÇADOR

Categoria: externa. Sem material. Já sei andar

Local: pátio ou jardim.

O adulto explica a brincadeira: uma criança será o caçador e as demais crianças serão os bichinhos (caça) que devem fugir do caçador. Os bichinhos terão um tempo, estipulado pelo adulto, para fugirem e em seguida o caçador deverá capturá-los. Quando o caçador pegar um bichinho ele deve levá-lo até a “jaula” (que será mostrado previamente pelo adulto, mas pode ser um círculo feito no chão ou outro espaço já delimitado) e então ir novamente à caça. O adulto deve acompanhar a brincadeira e trocar o caçador quando perceber que é necessário, oportunizando que todas as crianças sejam caçadores (se elas quiserem). Se a brincadeira estiver difícil para as crianças pegar os colegas o adulto pode escolher mais caçadores e aumentar o número de pegadores e/ou diminuir o espaço da brincadeira.

56. ESCONDE-ESCONDE INVERTIDO

Categoria: externa. Sem material. Já sei andar

Local: pátio ou jardim.

O adulto explica a brincadeira: uma criança deverá se esconder enquanto todas as outras fecham os olhos e “batem cara”. A criança que for se esconder precisará do auxílio de um adulto, pois por serem ainda pequenas precisam compreender onde pode ser um bom esconderijo, para que a brincadeira faça sentido, portanto essa brincadeira se desenvolve melhor com dois adultos: um auxilia a criança a se esconderem, e o outro auxilia as crianças a “baterem cara”. Depois que a criança se esconder, todas devem procurá-la, e quando encontrá-la a brincadeira se repete, até que todos se escondam.

Varição: com as crianças menores, que ainda engatinham, um adulto pode esconder uma criança, enquanto as demais estão em outro espaço (já que não vou conseguir ficar de olhos fechado “batendo cara”). Depois, eles devem procurar pela criança escondida pelo adulto.

57. ESCONDE-OBJETO

Categoria: externa. Com material. Já sei engatinhar

Material: bolinha de plásticos ou brinquedo pequeno.

Local: pátio ou jardim.

O adulto explica a brincadeira: uma criança deverá esconder um pequeno objeto, enquanto que as demais ficam de olhos fechados. Assim que for escondido, as crianças devem procurar pelo objeto. A brincadeira se repete enquanto houver interesse das crianças, e a cada rodada uma nova criança esconde o objeto. Caso as crianças sejam ainda muito pequenas e não conseguem esconder o objeto, o adulto pode fazê-lo e elas apenas procuram.

ATENÇÃO: Nesta idade eles gostam de contar onde foi que esconderam o objeto, portanto o adulto deve ficar atento e explicar à criança o porquê não se deve contar onde está escondido.

58. JOGO DAS PISTAS

Categoria: externa. Com material. Já sei andar

Material: fita crepe, brinquedos variados.

Local: pátio ou jardim.

O adulto organiza o espaço. Ele deve esconder vários objetos pelo parque ou jardim, e fazer no chão caminhos que as crianças devem seguir, que podem ou não levar até um brinquedo. Esse caminho pode ser feito na areia, com ajuda de um graveto, com fitas crepes ou ainda pedrinhas e folhas. Chame as crianças para brincar e explique que cada caminho pode ou não ter um tesouro no fim. Se necessário o adulto pode fazer um ou dois caminhos junto com as crianças, e depois deixá-las encontrar os brinquedos sozinhas. Quanto mais caminhos forem feitos, mais divertida será a brincadeira.

Varição: com as crianças menores, que ainda engatinham, o caminho pode ser feito com almofadas e/ou colchonetes para facilitar.

59. CADÊ, ACHOU!

Categoria: interna. Sem material. Já sei sentar

Local: sala de aula

O adulto incentiva a participação das crianças, começando a brincadeira escondendo seu rosto com as mãos e perguntando para elas: “Cadê a (nome do adulto)?” e logo em seguida abre as mãos e fala “Achou!”. Repita essa ação algumas vezes. Em seguida, esconda o rosto de uma das crianças com um lenço ou fraldinha de pano e faça a mesma pergunta: “Cadê a (nome da criança)” e permita que ela retire o pano do rosto, se revelando. Repita a brincadeira com todas as crianças, desde que se sintam seguras para cobrir o rosto.

Varição: caso as crianças estejam inseguras, o adulto pode esconder brinquedos que as crianças gostem e permitir que elas retirem o pano de cima do brinquedo, para só depois seja escondido seu rosto.

60. QUEM PROCURA ACHA!

Categoria: interna ou externa. Com material. já sei sentar

Local: sala de aula

O adulto, sentado em rodas com as crianças, incentiva a participação delas, e esconde um brinquedo atrás de suas costas. Assim que esconder pergunta: “onde está o brinquedo?” e espera para ver a reação das crianças: elas apontam, buscam, balbuciam onde está o brinquedo? Diante da reação das crianças, continue a brincadeira e esconda o brinquedo em outros lugares: atrás de outras crianças, atrás da cadeira, atrás do berço, atrás da porta, dentro de uma caixa, etc. É importante que as crianças vejam onde o brinquedo está sendo escondido, para que entendam a relação causa-efeito. O adulto deve observar com atenção a reação de cada criança, e incentivar aqueles que precisarem.

Varição: com crianças maiores, o adulto pode pedir para que fechem os olhos enquanto esconde o brinquedo, para dificultar. E ainda, pode permitir que as próprias crianças escondam o brinquedo.

61. CABANAS E TÚNEIS

Categoria: interna. Com material. já sei engatinhar

Materiais: Cabanas, lençóis, caixas de papelão. Lanternas e brinquedos.

Local: sala de aula

O adulto organiza o espaço. Para essa brincadeira o adulto deve pendurar lençóis de modo que criem cabanas na sala de aula, pode-se usar cabanas já prontas e montar túneis com caixas de papelão. Depois de tudo organizado, chame as crianças para brincar. Permita inicialmente que elas explorem o espaço, andem pelas cabanas e pelos túneis, se arrastando, engatinhando, agachando, andando. Quanto mais estimulante o espaço, mais interesse as crianças apresentarão. Em seguida, apagam-se as luzes e acendem lanternas ou luzinhas (como pisca-pisca de natal, por exemplo) e convide as crianças a brincarem com as sombras e cores do ambiente. As crianças podem manusear as lanternas e criarem as próprias brincadeiras. Alguns brinquedos podem ser inseridos na brincadeira, criando novas e mais divertidas explorações.



62. MÍMICA

Categoria: interna ou externa. Sem material. já sei andar

Local: sala de aula ou pátio

O adulto explica a brincadeira: uma pessoa fará mímicas e as crianças devem adivinhar o que estão imitando. O adulto pode começar fazendo a mímica para que as crianças compreendam a brincadeira, em seguida chama outra criança para fazer a mímica. Para essa idade é interessante que eles saibam qual é o tema da brincadeira que pode ser escolhido pelo adulto ou pelas próprias crianças, diante da realidade da turma.

Sugestões de temas: animais, profissões, objetos, desenhos/filmes.

Varição: o adulto pode separar imagens do que deve ser imitado, e a criança pega uma carta, com essa imagem, e então faz mímica.

63. QUE MELECA

Categoria: externa. Com material. Já sei sentar. Sensorial

Materiais: bacias, utensílios domésticos, copos, potes, panelas, etc.

Local: tanque de areia

Inicialmente organiza-se o espaço. O adulto separa alguns materiais para que as crianças possam encher, esvaziar, mexer, transpor, cavoucar, pegar, etc. Em algumas bacias coloque água para que as crianças possam utilizar. Depois, chame as crianças para brincar e permita que elas explorem, observem, inventem, investiguem, descubram, criem sua própria brincadeira. A brincadeira continua enquanto houver interesse das crianças.

Dica: reserve um tempo significativo para essa brincadeira, para que as crianças tenham oportunidade de vivenciar diferentes experiências.

Variação: caso não tenha tanque de areia, a brincadeira pode ser feita com bacias cheias de água, areia, pedras, folhas, flores, gravetos, etc.



64. DINO, DINO

Categoria: externa. Com material. Já sei sentar. Sensorial

Materiais: gravetos, pedras, troncos de madeira e dinossauros de brinquedo.

Local: tanque de areia ou jardim.

Inicialmente organiza-se o espaço. O adulto organiza as pedras, gravetos, troncos, folhas, mas não coloca os dinossauros, pois estes estarão escondidos pelo espaço.

Em seguida, conte uma história às crianças, que eles serão exploradores e que muitos dinossauros foram descobertos na escola e precisam ser encontrados por eles (se tiver adereços de exploradores como lupas, binóculos, chapéus deixa a brincadeira mais divertida). Em seguida, deixe que elas procurem pelos dinossauros e após encontrá-los permita que explorem, observem, inventem, investiguem, descubram, criem sua própria brincadeira. A brincadeira continua enquanto houver interesse das crianças.

Dica: reserve um tempo significativo para essa brincadeira, para que as crianças tenham oportunidade de vivenciar diferentes experiências.

Variação: caso não tenha dinossauros de brinquedos, a brincadeira pode ser feita com animais da selva como leão, zebra, girafa e elefante.

65. O QUE TEM AQUI DENTRO?

Categoria: interna ou externa. Com material. Já sei sentar. Sensorial.

Materiais: caixas de papelão e materiais com diferentes texturas: algodão, água, gelo, pedras, folhas, farinhas, esponja de aço, etc.

Local: sala de aula ou pátio.

Inicialmente organiza-se o espaço. Previamente separa-se os materiais, um em cada caixa ou bacia de forma que as crianças não vejam o que está ali dentro, como na foto:



Depois, chame as crianças e as deixe curiosas para tentar adivinhar o que tem dentro de cada caixa. O professor organiza para que um de cada vez coloque as mãos dentro da caixa, perceba, toque e tente adivinhar o que tem ali dentro. Perguntas como: é mole ou duro? quente ou gelado? é áspero ou liso? faz cócegas? Você gosta da sensação?

Outra opção é o professor convidar as crianças a colocarem as mãos dentro da caixa com autonomia, sem que ele necessariamente organize esse momento, e elas próprias escolham em qual caixa querem ou não colocar as mãos. O diálogo entre as crianças será o termômetro dessa decisão.

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Educação Física na Educação Infantil: Como os professores tem abordado este tema com crianças de 0 a 3 anos?

Pesquisador: Daniela Godoi Jacomassi

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52930621.6.0000.5504

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.222.976

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 03 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
Adriana Sanches Garcia de Araújo
(Coordenador(a))