



# O PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

## Physical education planning with early childhood education in the perspective of sociology of childhood

Jefferson da Silva **LIMA**  
Faculdade de Educação Física e Fisioterapia  
Universidade Federal do Amazonas  
Manaus, Brasil  
[jefferson.lima20@gmail.com](mailto:jefferson.lima20@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-3359-7443> 

Rodrigo Lema Del Rio **MARTINS**  
Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Seropédica, Brasil  
[rodrigodrmartins@ufrj.br](mailto:rodrigodrmartins@ufrj.br)  
<http://orcid.org/0000-0002-1082-2425> 

Victor José Machado de **OLIVEIRA**  
Faculdade de Educação Física e Fisioterapia  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Amazonas  
Manaus, Brasil  
[oliveiravjm@ufam.edu.br](mailto:oliveiravjm@ufam.edu.br)  
<https://orcid.org/0000-0001-7389-9457> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

### RESUMO

Este artigo é decorrente de um estudo teórico que objetivou descrever e analisar o processo de construção de um planejamento da Educação Física (EF) com a Educação Infantil. A metodologia utilizada se caracteriza pelo tipo ensaio, que representa a reflexão obtida a partir de leituras e discussões sobre a Sociologia da Infância (SI). Na esteira da SI, utilizamos os conceitos de ator social, alteridade e ofício de criança; além de autores que fazem esse diálogo na EF. Destarte, aprofundamo-nos na elaboração de um projeto de trabalho com oito planos de mediações pedagógicas. Percebemos que a SI viabilizou a construção de um planejamento que visasse a educação social e pessoal das crianças pequenas. Também, observamos que devemos inseri-las no planejamento, entendendo-as como participantes ativas no processo de educar e cuidar. Concluímos que um planejamento com base na SI e centrado nos anseios, necessidades, condições concretas de vida e pertencimentos sociais das crianças evidencia potencialidade para tomá-las como sujeitos de direitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Educação Física. Planejamento. Sociologia da Infância.

### ABSTRACT

This article emerges from a theoretical study aimed to describe and analyze the construction process of a Physical Education (PE) planning together with early childhood education. The methodology used can be characterized as an essay, presenting a reflection based on readings and discussion on SC. Based on Sociology of Childhood (SC), we used the concepts of social actor, alterity, and children's role; as well as authors that dialogue with PE. Thus, we deepen in the creation of a work project with eight plans of pedagogical mediations. We perceive that SC made possible a plan that aimed at the social and personal education of young children. We also observed that we should insert them in the planning, understanding children as active participants in the processes of teaching and caring. We conclude that a planning anchored on the wishes, the needs, the concrete life conditions, and social belongings of children evidences potentials to make them subjects of rights.

**KEYWORDS:** Early childhood education. Physical Education. Planning. Sociology of Childhood.

## INTRODUÇÃO

Estudos na área da Educação Física tem apontado que após a década de 1980 a área passou por um Movimento Renovador, mas que acabou por “hipertrofiar” as discussões pedagógicas em detrimento da didática (CAPARROZ; BRACHT, 2007). Em que pese as contribuições significativas do Movimento Renovador na área, muitas das produções intelectuais desse período focaram na denúncia das práticas classificadas como tecnicismo/esportivismo e pouco se preocuparam em sistematizar propostas didáticas que pudessem alterar o cenário pedagógico (BRACHT; FARIA; ALMEIDA; GHIDETTI; GOMES; ROCHA; MACHADO; ALMEIDA; MORAES, 2012). Nesse sentido, foi a partir das décadas de 1990 e dos anos 2000 que o foco começou a reverberar o “chão da escola” com maior força. No entanto, apesar dos avanços que vimos nas últimas décadas, parece-nos que ainda enfrentamos um hiato expresso na máxima do “não mais” uma prática tecnicista/esportivista, porém “ainda não” temos elementos para uma prática crítica fomentada no cotidiano (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009; 2010).

Pretendendo contribuir para a discussão didática no campo da Educação Física e da Educação de uma maneira geral, consideramos que uma prática pedagógica crítica está focada na construção da autoria docente. O processo de ação-reflexão-ação nos leva a considerar que o professor deve constituir sua prática pedagógica. A autoria docente ainda requer que haja incessante reflexão do trabalho pedagógico e demanda um processo de escrita (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

Conforme alertam Caparroz e Bracht (2007, p. 32) “[...] é preciso ter claro que é necessário relativizar e muito a força que o professor exerce sobre tais estruturas”. Ou seja, a construção da didática em uma perspectiva crítica não depende apenas do professor, mas de uma rede complexa de atores que nela se relacionam. Podemos e devemos incluir aí, as crianças (no caso da Educação Infantil). Nesse sentido, a Sociologia da Infância (SI) apresenta conceitos/elementos que podem contribuir em como compreendemos a perspectiva da criança e sua influência no processo de educação e cuidado. Este artigo visa a investigação destes elementos e de que forma podem impactar no planejamento das mediações pedagógicas de Educação Física com a Educação Infantil.

Pensar mediações pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil é assumir que não estamos tratando de uma inserção disciplinar nesse contexto, conforme ocorre nos Ensinos Fundamental e Médio. Ao contrário, compreendemos que a preposição “com” indica que se trata de um processo relacional, pelo qual elementos

da cultura corporal de movimento são apresentados às crianças que frequentam *espaços tempos* institucionais formais de educação por professores com formação específica em uma área do conhecimento, com o objetivo de sua apropriação experiencial, sem a pretensão de estabelecer uma organização didática-curricular tradicional, como conteúdos de ensino a serem aprendidos.

Mello, Marchiori, Bolzan, Klippel, Rocha e Mazzei (2020) afirmam que a construção de uma perspectiva pedagógica para a Educação Física *com* a Educação Infantil, exige tomá-la como uma prática cultural portadora de conhecimentos que só se justifica se articulada às demais práticas educativas da instituição, formando uma dinâmica curricular em que os “[...] modos de agir e interagir com as crianças devem ser pensados a partir delas e com elas” (MELLO; MARCHIORI; BOLZAN; KLIPPEL; ROCHA; MAZZEI, 2020, p. 333). Esses autores defendem que essa perspectiva se alinha aos pressupostos trazidos pela SI.

Ao estudarmos a SI, nos deparamos com alguns conceitos que nos acompanharam ao longo do nosso estudo: 1) Ator social: consiste na compreensão de que a criança é um sujeito componente da sociedade, capaz de participar dela ativamente; 2) Alteridade: aponta para o fato da idiosincrasia que é a criança, ou seja, nos afasta da ideia de que a criança é um “adulto em miniatura”, uma fase transitória para a maioridade, uma propedêutica de adultização que a limite a um ser autômato e apenas receptivo dos conhecimentos advindos do mundo dos adultos (SARMENTO, 2005); 3) Ofício de criança: segundo Sirota (2001), é o que trata da cultura transmitida às crianças pelos adultos, que é considerado o modo “normalizado” do desempenho social das crianças.

Vale salientar que “ofício de criança” difere de “ofício de aluno”, entendido como o processo de remeter a criança a um grau de aprendizagem escolar. O aluno tem que seguir normas pré-estabelecidas pela escola e cumprir metas. Também, deve se preocupar em ser um “bom aluno”, passando por avaliações que medem seu grau de competência. Neste estudo, utilizamos o conceito de ofício de criança, pois compreendemos que a Educação Infantil não comporta a escolarização e a figura do aluno.

O conceito de ofício de criança se mostra potencial para o desenvolvimento de projetos pedagógicos que colocam as crianças no centro da atividade de modo que a elas sejam dadas condições concretas e materiais para que possam criar e viver experiências educativas de forma lúdica. Nesse sentido, uma Educação Física pautada

em princípios da SI reúne condições de possibilitar que as crianças aprendam e, também, produzam conhecimentos que as ajudem no seu desenvolvimento integral.

Na ótica da SI, compreendemos que a Educação Física pode contribuir para o/no desenvolvimento das crianças. Estudos na área da Educação Física vêm apontando a aproximação com a SI corroborando, assim, a noção de criança como sujeito de direitos e produtora de culturas (MELLO; SANTOS; KLIPPEL; ROSA; VOTRE, 2014; ANDRADE FILHO, 2013). A composição desses campos nos permite compreender que o movimento é um fator fundamental no desenvolvimento da criança e um marco das suas possibilidades de ser e estar no mundo.

A Educação Física se faz presente na Educação Básica como componente curricular obrigatório (BRASIL, 1996). Apesar do que a lei determina, é possível perceber em Manaus/AM que a Educação Física não está efetivamente presente na Educação infantil com o trabalho de um professor especialista,<sup>1</sup> fato que acontece também em outros municípios do Brasil (MARTINS, 2018). As ações vinculadas ao movimento, aos jogos e brincadeiras, geralmente, são ministradas por professor/a formado/a em pedagogia. Tal fenômeno contribui para que o professor de Educação Física, que tem sua formação precípua no estudo do movimentar-se humano em suas mais complexas relações (biológicas, históricas, culturais, sociais, afetivas etc.), fique à margem da educação de crianças pequenas (0 a 5 anos de idade).

Mello, Santos, Klippel, Rosa, Votre (2014) e Andrade Filho (2013) apontam a existência de um certo modelo predominante em que a participação de professores de Educação Física com a Educação Infantil, nos contextos em que já há a presença desses profissionais atuando, se materializa por meio das abordagens Desenvolvimentista e Psicomotora. Para eles, essas concepções de ensino enxergam a criança como um “vir-a-ser”, em que são depositadas nelas expectativas futuras acerca do que ela deve ser “quando crescer”. E nesse caminho, caberia ao professor de Educação Física prepará-la nos aspectos físico-motor para as etapas posteriores da escolarização. Em outra vertente, essas perspectivas assumem as crianças como sujeitos passivos nos processos educativos, na medida em que se constituem apenas como destinatários da ação adulta-docente, sem terem reconhecidas as suas demandas, anseios, condições

---

<sup>1</sup> Excetua-se neste contexto o Projeto Caravana da Educação Física, em que a Secretaria de Educação insere no contexto escolar professores de Educação Física, que além de ministrarem algumas intervenções, promovem o assessoramento das professoras de educação infantil para trabalharem com o movimento em prol do desenvolvimento das crianças (Disponível em: <http://www.manaus.am.gov.br/noticia/prefeitura-de-manaus-realiza-caravana-de-educacao-fisica/>. Acesso em: 23 jan. 2021). Não obstante, há um baixo número de professores de Educação Física o que impossibilita uma abrangência dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), uma vez que um professor acaba por atender em média 6 CMEIs.

concretas de vida, pertencimentos sociais e capacidades autorais do/no tempo presente. Esses autores também afirmam que o maior desafio encontrado por professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil é de ordem didático-metodológica (MELLO; SANTOS; KLIPPEL; ROSA; VOTRE, 2014; ANDRADE FILHO, 2013).

Nesse sentido, o presente estudo se justifica ao investigar o planejamento e as formas de se organizar o processo educativo com crianças pequenas a partir de teorias que concebem a criança como protagonista do processo e capaz de interferir nele. Compreendendo que a formação e o desenvolvimento humano têm como base o aspecto integral, as seguintes problematizações foram alçadas: a) como se pode ofertar uma educação integral em um contexto que acolhe crianças pequenas? b) como pensar em ações pedagógicas que se desprendam da perspectiva adultocêntrica e da propedêutica de adultização da criança? c) como possibilitar às crianças um tempo-espço para exercerem seu ofício de criança sem a preocupação do que serão quando crescer?

Entendemos que a SI oferece elementos para engendrarmos uma proposta de mediação pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil, que busque refletir sobre tais questionamentos. Assim, aliaremos uma proposta didático-pedagógica pautada em tais elementos, no sentido de refletir sobre um tempo-espço para a educação de crianças pequenas. Este artigo tem por objetivo descrever e analisar o processo de construção de um planejamento da Educação Física (EF) com a Educação Infantil a partir das contribuições da Sociologia da Infância (SI).

## **CAMINHOS PERCORRIDOS**

Apresentar a metodologia (ou os caminhos percorridos) deste estudo demanda contar um pouco da sua história e primeiras intenções. O primeiro procedimento foi uma pesquisa bibliográfica em que buscamos em literaturas da SI conceitos/elementos que pudessem nos ajudar a elaborar um planejamento voltado para as crianças como protagonistas dos seus processos de educação, cuidado e socialização. Conseguimos identificar alguns conceitos e usá-los para problematizar e propor alguns assuntos-situações significativas da Educação Física com a Educação Infantil. Com base em Buss-Simão e Rocha (2017), orientamos o planejamento a partir da concepção de “criança em situação”, buscando suas idiossincrasias no processo educativo que são determinadas pelas condições sociais e históricas. Esse movimento nos afastou da mera prescrição técnico-instrumental no ato do planejamento (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2017).

Destarte, abrimos portas para uma prática pedagógica mais efetiva e respeitosa para com as crianças, conforme recomenda, inclusive, os documentos de caráter legal-pedagógico mais atuais do nosso país (MARTINS, 2018).

Após o levantamento, decidimos por realizar um estudo/intervenção, o qual direcionamos todo o projeto para a execução da prática de campo. Com isso, fomos dando formato ao projeto de trabalho e aos planos de mediação pedagógica<sup>2</sup>, todos esses elaborados a partir de conceitos/elementos da SI.

O segundo momento aconteceria no campo, em um Centro Municipal de Educação Infantil de Manaus/AM, dando materialidade ao planejamento por meio de mediações pedagógicas com as crianças. Entretanto, fomos surpreendidos pela pandemia da Covid-19, a qual nos impossibilitou de realizar a prática de campo. A partir desse momento, tivemos que buscar uma nova estratégia para levar o estudo adiante. Foi então, que decidimos aprofundar a dimensão do planejamento a partir de reflexões nos conceitos. Optamos, portanto, por realizar um estudo do tipo ensaio com vista a buscar alternativas para a construção de um projeto de trabalho e de mediações pedagógicas que pudessem ser transpostos didaticamente para/com a Educação Infantil.

Nessa esteira, este estudo se caracteriza pela pesquisa teórica do tipo ensaio, que segundo Meneghetti (2011, p. 323) consiste em:

Um meio de análise e elucubrações em relação ao objeto, independentemente de sua natureza ou característica. A forma ensaística é a forma como são incubados novos conhecimentos, até mesmo científicos ou pré-científicos. Não é instrumento da identidade entre sujeito e objeto, mas é meio para apreender a realidade, por renúncia ao princípio da identidade. Assim, surge como tentativa permanente de resolver a questão central da filosofia moderna: a separação e tensão permanente entre sujeito e objeto na compreensão da realidade. Sua radicalidade está no seu não-radicalismo dogmático. A radicalidade estabelece-se na forma como o ensaísta vai à raiz do objeto analisado. Assim, a radicalidade é ir à raiz sem dogmatizar em métodos ou sistemas fechados na compreensão dos objetos.

Neste contexto, o ensaio representa a análise obtida a partir das leituras e discussões sobre os conceitos e elementos que encontramos a partir da SI. Logo, aprofundamo-nos na elaboração do projeto de trabalho e dos planos de mediação pedagógica.

O projeto de trabalho foi elaborado pensando na organização do processo de educação e cuidado em um período maior (aproximadamente um mês). Como forma de auxílio na execução do plano, foi construído um quadro, onde descrevemos os tópicos

---

<sup>2</sup> Fizemos a opção pela escrita “plano de mediação pedagógica” em vez de “plano de aula” ou “plano de intervenção”, por considerarmos que é o que mais se aproxima de uma perspectiva da SI. Aula remete à escolarização e ao ofício de aluno e intervenção a uma proposta mais verticalizada (do adulto que intervém), portanto não cabendo para nosso diálogo teórico-metodológico e didático-pedagógico.

do planejamento (1ª coluna), os conceitos da SI que nortearam a construção do tópico (2ª coluna) e a justificativa da relação entre o conceito e o tema (3ª coluna). Esse quadro será apresentado na sequência dos dados do estudo.

Os planos de mediação pedagógica foram construídos conforme o projeto de trabalho. Elaboramos oito planos para mediações pontuais (diárias), orientando-se em dois encontros semanais. Para executá-los, criamos um cronograma descritivo orientando o assunto significativo de cada encontro. Ressaltamos que os itens que compõem o planejamento são sugestivos, ou seja, não se configuram como um modelo fixo para organizar as ações didáticas docente a partir da perspectiva adotada (SI). Eles servem como uma referência que podem ser modificados conforme a necessidade de cada professor/a (OSTETTO, 2000).

Autores que abordam a SI, assim como autores do campo da Educação Física que estudam a Educação Infantil, foram articulados na construção do planejamento, em sua análise e nas implicações de educação e cuidado de crianças pequenas. Após a realização de leituras e discussões, percebemos a necessidade de considerarmos outras formas de organizar e executar o processo educativo, como o protagonismo das crianças nas atividades propostas, de forma que contribuíssem com a construção e ampliação das interações, linguagens e brincadeiras. Ou seja, a partir do momento em que conhecemos as crianças, elas nos dão indícios por meio da linguagem corporal ou oral, das suas condições concretas de vida, dos seus pertencimentos sociais, étnico-raciais e de gênero, assim como da forma de que gostariam que fosse realizado o processo de educação e cuidado. A partir desse *feedback* podemos (re)planejar as ações a partir de uma perspectiva partilhada entre as intenções docentes e a participação das crianças.

## O PLANEJAMENTO

O planejamento consiste na fundamentação, organização e execução da ação docente, associando a proposta educativa e a problemática do contexto social de pertencimento das crianças. Ele nos leva a refletir acerca de nossas opções e ações. Segundo Ostetto (2000), o planejamento é muito mais do que preencher uma ficha, pois, se constitui como um processo de reflexão sobre as atitudes e ações que envolvem a intencionalidade dos/as educadores/as em sua prática pedagógica. Planejar seria como a elaboração de um programa de viagem pelos conhecimentos, cuja interação e experiências se darão com um grupo de crianças. O planejamento é uma proposta e

quando em ação irá depender, em grande medida, do/a educador/a e seu compromisso, formação, informações que possui, valores que acredita etc. (OSTETTO, 2000).

Esse momento da ação docente é importante para termos uma orientação de como as práticas pedagógicas serão produzidas com as crianças no decorrer do ano. O nosso planejamento se subdividiu em projeto de trabalho e planos de mediação pedagógica. O projeto de trabalho é a organização dos objetivos e das situações significativas a serem desenvolvidas no trabalho docente para um período determinado; é um documento composto por: nome, justificativa, objetivo geral, assuntos-situações significativas, fontes de consulta, recursos e tempo previsto (OSTETTO, 2000). O plano de mediação pedagógica é a proposta do desenvolvimento das ações pedagógicas cotidianas, e possui um caráter peculiar, visando alcançar os objetivos específicos. Ele é estruturado em assunto significativo, objetivos (nas esferas procedimental, conceitual e atitudinal), propostas educativas a serem realizadas, avaliação e recursos.

No subtópico a seguir discorreremos acerca do processo de construção do projeto de trabalho e planos de mediação pedagógica, construídos a partir da seleção dos elementos da SI.

### **Processo de construção do planejamento**

Considerando que o planejamento é uma ação guia para a prática docente, é necessário considerar que ele não é uma proposta absoluta, uma vez que é passível de mudança e plenamente flexível. Conforme Libâneo (2008, p. 247), “[...] para que os planos sejam efetivamente instrumentos para a ação, devem ser como um guia de orientação e devem apresentar ordem sequencial, objetividade, coerência, flexibilidade”.

No âmbito da Educação Física articulada com a Educação Infantil, Marchiori e Chiabai (2013, p. 97) defendem que o planejamento contemple objetivos que almejem a formação cidadã e o desenvolvimento integral das crianças “[...] tendo a cultura lúdica ou de lazer e a cultura corporal de movimento como o referencial de trabalho”. Para tanto, indicam que o caminho mais adequado para organização do trabalho pedagógico com as práticas corporais nesse contexto se dá a partir de projetos temáticos.

Tendo em vista isto, a partir das leituras realizadas para identificação dos elementos da SI, elaboramos o projeto de trabalho (QUADRO 1), que tem como nome: “O circo no ambiente educacional: a arte circense na Educação Infantil”. Estes elementos nos ajudaram a pensar os assuntos-situações significativas que seriam

abordados nas mediações pedagógicas, juntamente com toda sua estrutura metodológica.

Quadro 1 - Projeto de Trabalho

PLANEJAMENTO	CONCEITOS	COMENTÁRIOS/JUSTIFICATIVA
<p><b>Nome:</b> O circo no ambiente educacional: a arte circense na Educação Infantil.</p>	<p>Ator social (SARMENTO, 2005).</p>	<p>Este conceito, aplicado ao nome do projeto, instiga a criança tanto no processo criativo quanto no reprodutivo-interpretativo. Aqui se dá visibilidade ao fato de que “as crianças são competentes e têm capacidade de formular interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia” (SARMENTO, 2005, p. 373).</p>
<p><b>Justificativa:</b> A Educação Física como qualquer outra área de conhecimento está sempre em busca de novos desafios, novas situações significativas, sempre reinventando-se. Por isso, o circo com sua nova concepção tem um vasto acervo de assuntos significativos que pode auxiliar nas mediações pedagógicas da Educação Física com foco na experiência que é a arte circense. O circo como assunto significativo, propicia o resgate de culturas muitas vezes esquecidas e apagadas pela propagação das tecnologias e novas formas de entretenimento. Muitas crianças, atualmente, perdem o gosto pelo brincar, e acabam entrando precocemente no mundo virtual. O circo pode apresentar valores culturais para as crianças brincarem para além das mídias e tecnologias, assim, constituindo-se parte do universo infantil para despertar magia, alegria e sonhos em nossas crianças.</p>	<p>Ator social (SARMENTO, 2005); Alteridade (SARMENTO, 2005); Ofício de criança (SIROTA, 2001).</p>	<p>Fazemos uso destes conceitos para enfatizar a importância de arregimentar novos desafios e situações significativas para as crianças, fazendo com que elas se sintam motivadas a participar efetivamente do processo educativo. Usamos estes conceitos porque em suas definições temos as bases para elaborarmos situações significativas mais “abertas” às experiências e opiniões advindas das crianças, que podem contribuir com a (re)construção dos planos de mediação pedagógica.</p>
<p><b>Objetivo geral:</b> Desenvolver situações significativas sobre o circo e as experiências circenses na construção da expressividade, ludicidade e recreação, respeitando a autonomia da criança nos seus processos criativos.</p>	<p>Ator social (SARMENTO, 2005); Ofício de criança (SIROTA, 2001).</p>	<p>Buscamos instigar as crianças a formularem interpretações não só das situações significativas, mas também de si próprias. Usamos estes conceitos para que, vinculados às mediações pedagógicas, nos permitam dar maior autonomia às crianças.</p>
<p><b>Objetivos específicos:</b> Vivenciar situações significativas circenses nos aspectos da expressividade, ludicidade e recreação; Explorar e construir formas de se movimentar pelas situações significativas circenses; Ter ideias criativas para testá-las em situações problemas no desenvolvimento das situações significativas circenses; Relacionar-se com o outro de modo que todos possam acessar as situações significativas circenses coletivamente.</p>	<p>Ator social (SARMENTO, 2005); Alteridade (SARMENTO, 2005); Ofício de criança (SIROTA, 2001).</p>	<p>Estes conceitos deverão compor os planos de mediação pedagógica, nos quais as crianças manifestarão seus interesses e poderão enriquecer ainda mais suas interações, linguagens e brincadeiras acerca de coisas novas, como as situações significativas que lhes desafiam. Usamos eles para que sejam agregados na construção de situações significativas para as crianças.</p>

<p><b>Assuntos significativos:</b> Experiências Circenses – Acrobacias, Manipulações de objetos, Equilíbrios e Encenação.</p>	<p>Ator social (SARMENTO, 2005);</p> <p>Alteridade (SARMENTO, 2005);</p> <p>Ofício de criança (SIROTA, 2001).</p>	<p>Estes conceitos são expressos nos assuntos significativos com o intuito de atrair a atenção das crianças de forma com que elas sejam mais participativas no processo educativo. Usamos eles para elaborar planos de mediação pedagógica, que sejam desafiadores e prazerosos para que as crianças se sintam mais motivadas a participarem.</p>
<p><b>Estratégias educativas:</b> Para a mediação dos assuntos significativos usaremos a linguagem corporal e a brincadeira, as quais devem preservar as alteridades das crianças e, de forma lúdica, trabalhar o desenvolvimento pessoal e social. Essa estratégia se aproxima dos pressupostos teóricos da SI, a qual defende uma infância mais peculiar e autônoma. Usaremos esses métodos para alcançar os objetivos propostos pelas atividades que são: educar e cuidar por meio de situações significativas com o movimento corporal, desenvolvendo a autonomia, a interação social e a compreensão objetiva do mundo (ler, interpretar e criticar a realidade mediada pela linguagem corporal).</p>	<p>Ator social (SARMENTO, 2005);</p> <p>Alteridade (SARMENTO, 2005);</p> <p>Ofício de criança (SIROTA, 2001).</p>	<p>Nesse aspecto a SI contribui para que possamos ofertar estratégias educativas (principalmente as vinculadas às experiências de movimento corporal) que permitam às crianças vivenciarem as interações, as linguagens, as brincadeiras e a ludicidade como direito social. Levando em consideração tudo que as crianças têm para sugerir, visamos um processo mais colaborativo entre crianças e adultos, em que suas demandas expressas pelas falas e gestos são consideradas. Oportunizamos com esse processo que as crianças se sintam acolhidas e seguras para, de fato, se dedicarem àquilo que fazem de melhor: brincar. Com desafios e experiências positivas, elas serão investigadoras do mundo que as rodeia, fazendo do seu processo educativo algo cada vez mais significativo.</p>
<p><b>Avaliação:</b> Durante as mediações pedagógicas as crianças estarão sendo observadas e acompanhadas nas situações significativas e, quando necessário, o professor irá auxiliá-las. É importante que nesse processo o professor escute as crianças e visualize os percursos realizados e as melhores estratégias para que a educação e o cuidado ocorram de maneira significativamente efetiva. O registro é um elemento central na avaliação com crianças na educação infantil e, também, do processo educativo. Nesse sentido, associado à observação, será utilizado o diário de campo para descrever o desenvolvimento das atividades, a participação das crianças, os interesses pelas situações significativas, as dispersões etc. Também, o registro ocorrerá pela produção de desenhos feitos pelas próprias crianças que comporão um mural de lembranças das experiências vivenciadas por elas. Essas abordagens de registro proporcionarão construir uma memória das situações significativas, dos relatórios do desenvolvimento dos assuntos e do alcance dos objetivos. Cabe ressaltar que a avaliação não tem como objetivo classificar, promover ou selecionar as crianças. Assim, se conforma como um instrumento de acompanhamento da</p>	<p>Ator social (SARMENTO, 2005);</p> <p>Alteridade (SARMENTO, 2005);</p> <p>Ofício de criança (SIROTA, 2001).</p>	<p>Os conceitos da SI nos ajudam a elaborar uma prática avaliativa para as situações significativas, na qual é importante que a criança tenha oportunidades de construir e ampliar as suas interações, linguagens e brincadeiras mediante situações problemas oportunizadas pelo professor, respeitando, assim, o tempo de cada uma. Também, evidencia a necessidade de acompanhar o trabalho pedagógico e não ter o objetivo de selecionar, promover ou qualificar a criança para uma próxima etapa. Para isso, levamos em consideração antes de elaborarmos uma avaliação o contexto em que as crianças estão inseridas, para que possamos ser condizentes com o desenvolvimento delas, as quais devem preservar as suas diferenças. As crianças também participam da avaliação, produzindo relatos orais, escritos e imagéticos. Devemos considerar suas falas, suas expressões e visões como constituintes da qualificação da avaliação. E, principalmente, devemos assumir a postura de escuta, assim como a disponibilidade em ouvir o outro em</p>

ampliação das interações, linguagens e brincadeiras das crianças, ao mesmo tempo que permite ao professor avaliar o andamento de seu planejamento.		tudo o que ele tem a nos dizer (OSTETTO, 2000).
--	--	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Escolhemos o assunto significativo circo, com sua concepção de “novo circo”, por conter um vasto acervo cultural que, quando associado aos elementos da SI, pode auxiliar a Educação Física na ampliação das interações, das linguagens de movimento e corporais e repertórios culturais da criança, possibilitando a tomada de decisões, resolução de conflitos e desenvolvimento da autonomia.

O circo deixa de ser um saber apenas transmitido no interior das famílias, dos reduzidos grupos de artistas, e passa a ser um conhecimento a ser tratado e desenvolvido nas escolas especializadas, dando abertura a um maior número de interessados e ampliando assim, de forma exponencial, as possibilidades de ação (expressão artística) dessa arte (DUPRAT; BORTOLETO, 2007, p. 174).

O circo passa a apresentar um meio cujo potencial pedagógico faz emergir o lúdico e o encantado. Os movimentos, as formas, as texturas, os sons, os materiais etc. materializam os sentidos e significados atribuídos ao mundo do circo como arte e como mediação corporal com o mundo. É no circo que valores podem ser construídos para a cidadania e o processo de humanização. A cooperação, a festa, o respeito, o cuidado consigo e com o outro são elementos possíveis nesse universo. Ainda mais, a magia, a alegria e os sonhos podem ser despertados nas crianças.

O assunto significativo circo se justifica também pela nossa opção de ofertar uma Educação Física que vá além de uma perspectiva maturacional e desenvolvimentista (SARMENTO, 2005). Não estamos apenas interessados nas fases do desenvolvimento biológico das crianças, mas compreendemos seu desenvolvimento como seres totais que expressam culturas. Nesse sentido, concordamos com Daolio (2004) que a Educação Física trata das pessoas em suas manifestações culturais construídas historicamente e expressas no corpo e no movimento como os jogos, o esporte, as danças, as lutas, as ginásticas etc. Logo, o circo permite a mobilização de assuntos culturais capazes de contribuir na formação e desenvolvimento humano das crianças pequenas.

Para alcançarmos os objetivos propostos, que são: educar e cuidar por meio de situações significativas que envolvem o movimento corporal, desenvolvendo a autonomia, a interação social e a compreensão objetiva do mundo (ler, interpretar e criticar a realidade), usamos a linguagem corporal e a brincadeira, as quais preservam

as alteridades das crianças e, de forma lúdica, trabalham o desenvolvimento pessoal e social.

A forma de avaliação do processo educativo toma como base a observação e a escuta que nos permite atentar para as ações, gestos corporais e falas das crianças, não no sentido de promover, selecionar ou classificar elas, mas de acompanhar o trabalho pedagógico. Dessa forma podemos perceber os sinais e indícios empíricos para readequar o processo avaliativo e educativo conforme os anseios, as necessidades, as condições concretas de vida e os pertencimentos sociais delas.

É importante que esse processo seja respeitado, para que o professor visualize os percursos realizados e as melhores estratégias para que o processo educativo se dê de maneira significativamente efetiva. Para potencializar a observação e a escuta, será lançado mão de registros escritos e fotográficos, em diário de campo, com a descrição das atividades realizadas e a participação das crianças.

Nosso método de avaliação, como antes descrito, não tem por escopo medir o nível de desenvolvimento das crianças, mas de observar como elas experimentam e ampliam as interações, as linguagens e as brincadeiras. Nesse sentido, algumas ferramentas de registro profícuas para atender a esse processo estão na combinação da observação docente com as produções orais, escritas e imagéticas das crianças. Tais ferramentas, citadas anteriormente, possibilitam a construção de memórias das práticas pedagógicas experienciadas pelas crianças (VAZ, 2017).

Com relação aos planos de mediação pedagógica (QUADRO 2), é importante ressaltar que lançamos mão da abordagem de contação de histórias como ação metodológica. Segundo Souza e Bernardino (2011, p. 236):

As narrativas estimulam a criatividade e a imaginação, a oralidade, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino, trabalham o senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade.

A abordagem de contação de histórias será uma forma de integrar diferentes linguagens no trabalho pedagógico desenvolvido pela Educação Física, aguçando a ludicidade das crianças por meio da fantasia e do faz-de-conta. Para isso, cada mediação é construída a partir de um enredo, de uma viagem pelo circo. Será proposta uma imersão por esse mundo fantástico, fazendo com que elas sejam estimuladas a imaginar, possibilitando assim a comparação entre o real e o imaginário.

A literatura será um dispositivo para alçar a imaginação das crianças para esse mundo de modo que se deparem com as diversificadas oportunidades de vivenciarem os elementos que o compõem. Nisso, promoveremos o encantamento das crianças (GOULART, 2018). A partir da encenação dos personagens do circo por parte das crianças, consideramos trazê-las para o centro da cena, fomentando o seu protagonismo.

Quadro 2 - Organização das mediações pedagógicas

Nº	ASSUNTOS-SITUAÇÕES SIGNIFICATIVAS
01	O Picadeiro – Os elementos que têm no circo. Que rufem os tambores – Tocar instrumentos.
02	Mágico – Mágica de desaparecer. Animais do circo – A marcha dos bichos (como os animais andam), pular o arco (Domador).
03	Malabares com bola – Manipulação de bolas de papel e bexigas.
04	Boca do Palhaço e atividades de mira – Tiro ao alvo, acertar as latinhas.
05	Equilíbrio na corda bamba – Corda no chão. Equilíbrio na perna de pau – Pé de lata.
06	Bailarina – Fita de ginástica rítmica.
07	Tecido acrobático – Trepar. Trapézio – Balançar.
08	O palhaço – Pintar o nariz, cambalhota.

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Foram elaboradas oito propostas de mediações pedagógicas, nas quais procuramos abordar até dois assuntos-situações significativas. Em cada uma, a ideia é apresentar de forma lúdica um elemento presente no circo. Assim, oportunizamos às crianças uma experiência próxima da realidade circense, na medida em que elas serão desafiadas a desenvolver algumas situações significativas, podendo, a partir delas, sugerirem novas formas de realização, bem como de ampliação das práticas corporais tematizadas.

As mediações podem ser realizadas em diversos ambientes como, por exemplo, em sala ou em um pátio amplo. Os recursos materiais variam de acordo com as atividades e, para contemplar a participação efetiva das crianças, consideramos importante envolvê-las na confecção para posterior vivência com suas próprias produções. São como estações que compõem o enredo das histórias que serão construídas com as crianças. Elas experimentarão situações significativas diferentes em cada estação, a qual cada uma possui seus próprios objetivos e desafios.

Na mediação 1, as crianças irão conhecer os elementos que tem no circo e experimentar diferentes instrumentos musicais. A mediação pedagógica do professor se dará em: apresentar os elementos que compõem o picadeiro; organizar os materiais e auxiliar as crianças na confecção de tambor para tocá-lo em variados ritmos (lento e rápido); preparar imagens diversas sobre o picadeiro para as crianças colorir; organizar um momento para as crianças verbalizar pensamentos e sentimentos sobre as atividades desenvolvidas. Os recursos materiais necessários para a realização são papel ofício A4, lápis de cor, latas de leite, recipientes plásticos (vasilhas, baldes ou garrafas), caixas de papelão, pedaços de madeira (cabo de vassoura cortado pelo adulto)<sup>3</sup>.

Na mediação 2, as crianças irão experimentar as atividades de mágica e de imitação de animais. A mediação pedagógica do professor se dará em: apresentar o papel do mágico no circo; organizar os materiais e auxiliar as crianças na confecção e realização de um truque de mágica (desaparecer); incentivar as crianças a imitar animais que costumam se apresentar nesse contexto, discutindo, inclusive, as questões relacionadas ao bem-estar e aos cuidados com eles. Os recursos materiais necessários para a realização dessa intervenção são copos, caixas de papelão e bolinhas pequenas, máscaras, caixa de som e arcos.

Na mediação 3, as crianças irão experimentar atividades de manipulação de bolas de papel e de bexiga de ar. A mediação pedagógica do professor se dará em: apresentar o papel do malabarista no circo; conversar com as crianças sobre o que é o malabarismo; organizar os materiais e auxiliar as crianças a fazer o malabarismo com as bolas; incentivar as crianças a pensar e criar movimentos diversos com a bolinha de papel e bexigas. Os recursos materiais necessários para a realização são bolas pequenas de papel confeccionadas pelas crianças e bexigas.

Na mediação 4, as crianças irão experimentar atividades de tiro ao alvo. A mediação pedagógica do professor se dará em: apresentar as atividades de tiro ao alvo que existem no circo; organizar os materiais e auxiliar as crianças para acertar os alvos; incentivar as crianças a criar e experimentar métodos de arremesso. Os recursos materiais necessários são cestas, arcos, bolas pequenas de diferentes materiais (papel, plástico, borracha etc.) e latinhas.

Na mediação 5, as crianças irão experimentar atividades de equilíbrio em corda e em latas de alumínio. A mediação pedagógica do professor se dará em: apresentar o

---

<sup>3</sup> É importante ressaltar que os cuidados para segurança das crianças devem ser considerados na confecção e uso dos objetos, principalmente, os parecidos com varetas para que não machuquem olhos, nariz, ouvidos etc.

papel do equilibrista no circo; organizar os materiais e ajudar as crianças a equilibrarem-se na corda; organizar os materiais e auxiliar as crianças a confeccionar um pé de lata para, depois, andar com esse brinquedo construído; incentivar as crianças a criar formas e estilos próprios para manter-se em equilíbrio e para usar os brinquedos. Os recursos materiais necessários são latas de alumínio (como por exemplo, latas de leite que devem estar em bom estado de preservação e sem ferrugem) e cordas.

Na mediação 6, as crianças irão experimentar atividades de dança e ginástica rítmica. A mediação pedagógica do professor se dará em: apresentar o papel da bailarina no circo; organizar o material e incentivar as crianças a criarem movimentos espontâneos e direcionados ao som de músicas; organizar os materiais e auxiliar as crianças a confeccionar fitas e manuseá-las em diferentes ritmos (rápido e lento). Os recursos materiais necessários para a realização dessa intervenção são fitas de cetim, palito de churrasco, caixa de som.

Na mediação 7, as crianças irão experimentar atividades de tecido acrobático e trapézio. A mediação pedagógica do professor se dará em: apresentar a história e o papel do profissional de tecido acrobático e do trapezista; organizar o material e auxiliar as crianças para realizarem movimentos circenses no tecido acrobático e no trapézio com segurança; incentivar as crianças a criarem movimentos no tecido acrobático e no trapézio com segurança. Os recursos materiais necessários são tecidos acrobático e cabo de madeira em formato de cilindro em ótimo estado de conservação.

Na mediação 8, as crianças irão experimentar a caracterização do palhaço, como atividades de pintar o nariz, realizar cambalhotas (rolamento) e fazer palhaçadas. A mediação pedagógica do professor se dará em: apresentar o papel do palhaço no circo; auxiliar as crianças a criar maneiras de realizar cambalhotas com segurança; realizar uma pintura facial nas crianças; incentivar as crianças a fazerem palhaçadas e dar risada. Os recursos materiais necessários para a realização dessa intervenção são tintas para pintura facial e colchonetes que permitam a realização da cambalhota.

A sequência de mediações foi elaborada propositadamente, considerando o grau de dificuldade das atividades, para que trilhassem um caminho daquelas que consideramos mais simples para as mais complexas. Reiteramos aqui que o planejamento não é absoluto. E, por ser flexível, permite realizar alterações conforme a necessidade em cada situação, sobretudo, a partir da escuta sensível das falas das crianças a respeito das experiências que estão sendo desenvolvidas. Com aquelas que ainda não expressam a linguagem verbal articulada, é imperativo uma observação atenta às enunciações corporais, que denotam os interesses, as reações, os

sentimentos e as resistências ao trabalho da Educação Física (MELLO; SANTOS; KLIPPEL; ROSA; VOTRE, 2014).

A seguir, propomos uma reflexão acerca de como a SI compôs a estruturação do planejamento das mediações pedagógicas de Educação Física votadas para desenvolver situações significativas com foco na cultura corporal de movimento com a Educação Infantil.

### **As contribuições da SI para o planejamento**

A princípio, buscamos na SI elementos que pudessem agregar no planejamento da Educação Física com a Educação Infantil. Com isso, encontramos autores como Sarmiento (2005), Sirota (2001), Andrade Filho (2013), Mello, Santos, Klippel, Rosa e Votre (2014), que defendem fortemente a criança como sujeito de direitos e produtora de culturas. Ou seja, as crianças não recebem passivamente os elementos da cultura humana, elas a ressignificam criando culturas próprias na relação com o mundo, com os adultos e entre pares.

Alinhados com os pressupostos da SI, percebemos a importância de identificar as diferenças que marcam as construções culturais das crianças, tanto do ponto de vista do pertencimento geracional quanto das condições materiais que circundam suas vidas (questões de classe, de gênero, de credo, étnicas etc.), pois elas se traduzem, para além de meras distinções entre sujeitos, possíveis situações de desigualdade que impactam no acesso e na experimentação corporal e simbólicas das crianças. As diferenças convertem-se em desigualdades, quando, fruto de nosso processo histórico, influenciam e expressam-se no maior ou menor acesso a bens e oportunidades (ARENHART, 2016).

Andrade Filho (2013) coloca que as crianças são constantemente privadas de se movimentarem, o que o autor denomina de interdição das experiências de movimento corporal. Diante disso, advoga que os/as professores/as proporcionem experiências de movimento para que as crianças executem e percebam que elas podem colaborar com a sua formação social e pessoal. Devemos “[...] considerar que as experiências de movimento corporal das crianças são uma fonte instituidora de um modo válido de reconhecer a ela como sujeito de ação social, a partir de seu ponto de vista” (ANDRADE FILHO, 2013, p. 62). Vemos aqui que o movimento é considerado um fator preponderante para o educar e cuidar de crianças pequenas e deve fazer parte de seus cotidianos nas instituições de Educação Infantil.

Outro fator que compreendemos contribuir para a interdição das experiências de movimento corporal é a postura centrada na lógica do culto à velocidade que tangencia a pressa no contexto da educação de crianças pequenas (STAVISKI; SURDI; KUNZ, 2013). Ou seja, há uma pressa por ensinar a criança a ler e escrever em detrimento de qualquer outro tipo de desenvolvimento possível nessa fase da vida. Em sentido complementar, Buss-Simão (2005) critica a tradição de constituir os espaços-tempos da Educação Física na Educação Infantil pelo viés instrumental e utilitarista, em que as atividades de cunho corporal estão subordinadas aos processos da alfabetização (aprender a ler e escrever) e do raciocínio lógico-matemático (aprender a contar).

Considerando a conseqüente influência do tempo na forma e organização do ambiente de ensino nos dias de hoje, um dos grandes desafios que os professores enfrentam é conseguir se desprender das excessivas preocupações com caráter desenvolvimentista e cognitivista, no sentido de não permitir que o fluxo criativo das atividades seja comprometido pelo tempo, ou melhor, que a atenção dos professores e das crianças não seja desviada em demasia para longe daquilo que estão fazendo e daquilo que somente pode ser feito no agora. Desta forma, tornar-se sensível para os desejos das crianças e reconhecer as suas necessidades, sem privá-las do direito de vivenciar o que querem, é uma maneira dos professores não as negarem (STAVISKI; SURDI; KUNZ, 2013, p. 124).

Concordamos com Staviski, Surdi e Kunz (2013) de que é necessário respeitar o tempo e o direito de ser criança para que elas possam participar ativamente das atividades propostas, constituindo-se sujeitos de ação social.

Nosso planejamento se atenta para que essas interdições não se façam presentes nas mediações propostas. Buscamos contribuir com a formação das crianças pequenas quando propomos experiências de movimento corporal e situações significativas que valorizam o tempo presente e o direito de ser criança. Esse tempo e direito são expressos no ato de brincar. Por exemplo, quando propomos a situação significativa de imitar os animais mediante uma "marcha dos bichos" queremos que os/as professores/as organizem meios e condições para as crianças explorarem as mais variadas formas de expressão corporal e de conhecer os animais mediante essa investigação que irão fazer/experimentar.

Nos apropriamos da perspectiva de Mello, Santos, Klippel, Rosa e Votre (2014, p. 480), que consideram que uma mediação pedagógica preocupada com o desenvolvimento integral da criança "[...] leve em conta a organização dos espaços, a utilização de materiais e de diferentes linguagens". Pensando nisso, nosso planejamento se preocupou em elaborar situações significativas que podem ser realizadas em locais distintos como, por exemplo, a própria sala ou um pátio amplo. E os materiais foram

definidos considerando sua fácil aquisição e produção a partir da manipulação em conjunto com as crianças.

Oliveira, Martins e Pimentel (2013), realizaram um estudo de intervenção em que se observou que as crianças são capazes de interferir no processo educacional. Com a centralidade no brincar, os autores destacam que o processo educativo não pode se configurar como uma via de mão única centrada apenas na ação adultocêntrica (OLIVEIRA; MARTINS; PIMENTEL, 2013). No planejamento que produzimos, o brincar emerge como possibilidade de as crianças compartilharem e interagirem entre elas, permitindo que possam interferir nesse processo. Por esse ângulo, a fala das crianças e o seu repertório gestual é um sinalizador de suas condições concretas de vida, pertencimentos sociais, vontades e expectativas que precisam ser reconhecidas pelos/as professores/as e inseridas na condução das mediações.

É possível percebermos essa intenção quando vemos em nosso planejamento uma reorganização das ações pedagógicas quando em vez do/a professore/a primeiro “ensinar” (leia-se padronizar) o que as crianças devem fazer, as incentiva a descobrirem, organizarem espaços, tempos e materialidades que permitam ampliar, diversificar e complexificar os movimentos e as formas possíveis de desenvolver as situações significativas sem estereótipos prévios. Permitir o primeiro contato da criança com o objeto, material ou forma de se movimentar permite a manipulação dele tencionando-a à criatividade. Isso, porém, não significa um abandono pedagógico do adulto, pois esse deve trabalhar em conjunto com as crianças, inserindo os modos sociais dos usos dos objetos (LAZARETTI, 2016).

Os estudos citados corroboram a ideia de que é necessário considerarmos, para além da tradição pedagógica, outras formas de se organizar e praticar o processo educativo com crianças pequenas. É nesse sentido que buscamos nos debruçar sobre os aportes teóricos da SI como elementos orientadores para uma prática pedagógica emancipada do aspecto adultocêntrico.

A SI contribuiu para que pudéssemos nos atentar às condições concretas de vida, pertencimentos sociais e necessidades das crianças, quando nos levou a refletir sobre a importância de valorizar o saber e viabilizar a resolução de seus conflitos. Isso pode-se verificar quando em nosso planejamento oportunizamos a criança a tomar suas próprias decisões, quando ela participa da construção de seu conhecimento. Por exemplo, na atividade do picadeiro os adultos organizam espaços, tempos e dispõem materialidades que permitem as crianças escolhas de como colorir imagens de acordo com o que elas imaginam que sejam as cores do objeto que foi pedido para pintar. Já

na atividade “que rufem os tambores”, os adultos realizam as mesmas ações descritas anteriormente de forma que permita a criança construir seu próprio tambor. E na brincadeira de malabarismo com bolas, os adultos incentivam as crianças a tomar sua liberdade para criarem formas de fazer malabarismos com as bolinhas de papel.

Para termos chegado a essas proposituras, os conceitos da SI como ator social, alteridade e ofício de criança foram decisivos. Após os estudos depreendidos, pudemos compreender a necessidade de observar a criança em situação, ou seja, diante do seu contexto social e historicamente situado, assim como suas condições materiais de existência, pertencimento social, anseios e necessidades. Também, temos por necessário que a brincadeira seja compreendida a partir das condições concretas de vida da criança, o que expressa que seu conteúdo é de ordem social, histórico e cultural (LAZARETTI, 2016). Nesse contexto, compreendemos a criança como um componente da sociedade e participante ativo dela (ator social); como alguém que não meramente reproduz mecanicamente movimentos/assuntos dos adultos (adulto em miniatura), mas os (re)produz de forma interpretativa dando novos significados a eles (alteridade); e que participa do processo de desenvolvimento dela conforme suas idiosincrasias (ofício de criança).

A partir da identificação desses conceitos, elaboramos um planejamento que pudesse proporcionar a liberdade criativa para as crianças pequenas. Levando em consideração as possibilidades de movimento e expressão, e o tempo e o direito de ser criança, consideramos que a partir da Educação Física podemos promover uma prática pedagógica que permita às crianças ter autonomia para serem elas mesmas.

Diante disto, há indícios de que o planejamento orientado com a SI possibilita que as crianças aprendam, produzam e ampliem suas interações, linguagens e brincadeiras de forma que as ajudem no seu desenvolvimento social e pessoal. Quando as colocamos no centro das situações significativas, oportunizamos a elas o poder de interferir no processo de educação e cuidado, respeitando o tempo e os seus direitos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do estudo empreendido, percebemos o quão fundamental é reconhecer que as crianças devem ser crianças (a redundância é necessária), sem se preocuparem com o que vão ser quando crescer. E, assim, participem ativamente da sociedade, contribuindo com a sua própria formação como cidadãos (não no futuro, mas no aqui e agora).

Também, percebemos que para a efetivação dessa prática é necessário nos atentarmos às bagagens culturais das crianças, as suas condições materiais de vida e seus contextos de pertencimentos (classe, etnia, gênero, credo, entre outras) enfatizando sua alteridade, percebendo que elas não estão meramente em fase de transição para a maioridade. Para tanto, colocamo-las como o centro do planejamento. E é a partir da interlocução com elas que as situações significativas poderão ser repensadas quanto ao processo de educar e cuidar.

Tais reflexões nos possibilitam responder as questões elencadas na introdução. Ofertaremos uma educação integral para as crianças pequenas quanto mais as inserirmos em nosso planejamento didático, entendendo ser fundamental que elas participem ativamente do seu desenvolvimento corporal, cognitivo, social e cultural. É necessário ainda que as atividades sejam pensadas de forma que as crianças possam ampliar as interações, linguagens e brincadeiras de maneira lúdica, respeitando seu tempo e direito de ser criança, sempre com estímulos e palavras de incentivo, reconhecendo cada progresso alcançado.

Para isso, precisamos nos atentar a preparação do espaço (tempos e materialidades) e dos recursos para viabilizar a participação das crianças. É preciso lançar mão do uso de diferentes linguagens para respeitar suas particularidades. Não podemos pressioná-las para a execução da situação significativa proposta, como uma interdição, mas, devemos incentivá-las a realizar de forma pessoal/coletiva e criativa, valorizando sua participação e autoria no processo educativo.

O planejamento apresentado nos remete a necessidade de continuarmos investigando e aprimorando as questões de ordem didático-metodológica na Educação Física com a Educação Infantil com pesquisas no estilo intervenção. Assim, consideramos ser possível avançar no reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, produtoras de culturas e protagonistas dos seus processos de socialização.

A proposta debatida neste artigo possui os seus limites e não temos a pretensão de indicá-la como uma "receita" para determinar o modo correto de se estabelecer a relação pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil. Ao contrário, compreendemos que o estudo apresentado é mais uma contribuição, que se soma aos esforços que vêm sendo empreendidos por um conjunto grande de autores do campo, no sentido de refletir sobre as questões que cercam a docência nessa etapa da Educação Básica e suas possibilidades de efetivação por meio da SI.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo. Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 01, p. 55-71, jan./mar. 2013.
- ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; ALMEIDA, Felipe Quintão; GHIDETTI, Filipe Ferreira; GOMES, Ivan Marcelo; ROCHA, Maria Celeste; MACHADO, Thiago da Silva; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro; MORAES, Cláudia Emília Aguiar. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 02, p.11-37, abr./jun. 2012.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a "hora da educação física". **Motrivivência**, Florianópolis, n. 25, p. 163-173, jan. 2005.
- BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 83-93, set./dez. 2017.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.
- DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- DUPRAT, Rodrigo Mallet; BORTOLETO, Marco Antônio Coelho. Educação física escolar pedagogia e didática das atividades circenses. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 171-189, jan. 2007.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não - lugar da EF escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 09-24, set. 2009.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não - lugar da EF escolar II. **Cadernos de formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010.
- GOULART, Milainy Ludmila Santos. Viajando no mundo da literatura infantil: uma experiência pedagógica nas aulas de educação física. **Cadernos de formação RBCE**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 65-75, mar. 2018.
- LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, Lígia Márcia;

ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCHIORI, Alexandre Freitas; CHIABAI, Erich Martins. Saberes necessários ao profissional da educação infantil: a docência em educação Física. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 96-109, jul./dez. 2013.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. 2018. 211f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico? **RAC - Revista de Administração Contemporânea**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 320-332, mar./abr. 2011.

MELLO, André da Silva; SANTOS, Wagner dos; KLIPPEL, Marcos Vinicius; ROSA, Amanda De Pianti; VOTRE, Sebastião Josué. Educação física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abr./jun. 2014.

MELLO, André da Silva; MARCHIORI, Alexandre Freitas; BOLZAN, Érica; KLIPPEL, Marcos Vinicius; ROCHA, Maria Celeste; MAZZEI, Victor Reis. Por uma perspectiva pedagógica para a educação física com a educação infantil. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 10, p. 326-342, abr. 2020.

OLIVEIRA, Victor José Machado; MARTINS, David Gomes; PIMENTEL, Nilton Poletto. O cotidiano da educação infantil e a presença da educação física na poética de ser criança. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1-319, jan./mar. 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas: Papiros, 2000, p. 175-200.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago. 2005.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOUZA, Linete Oliveira; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere et Educare**, Paraná, v. 6, n. 12, p. 235-249, jul./dez. 2011.

STAVISKI, Gilmar; SURDI, Aguinaldo; KUNZ, Elenor. Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 113-128, jan./mar. 2013.

VAZ, Alexandre Fernandez. Avaliação em educação física na educação infantil. **Cadernos de formação RBCE**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 95-104, set. 2017.

## NOTAS

### TÍTULO DA OBRA

### O PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Physical education planning with early childhood education in the perspective of sociology of childhood

#### Jefferson da Silva Lima

Licenciado em Educação Física  
Universidade Federal do Amazonas  
Faculdade de Educação Física e Fisioterapia  
Manaus, Brasil  
[jefferson.lima20@gmail.com](mailto:jefferson.lima20@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-3359-7443>

#### Rodrigo Lema Del Rio Martins

Doutor em Educação Física  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino  
Líder do Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF)  
Professor Adjunto A2  
Seropédica, Brasil  
[rodrigodrmartins@ufrj.br](mailto:rodrigodrmartins@ufrj.br)  
<http://orcid.org/0000-0002-1082-2425>

#### Victor José Machado de Oliveira

Doutor em Educação Física  
Universidade Federal do Amazonas  
Faculdade de Educação Física e Fisioterapia  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Professor Adjunto A  
Manaus, Brasil  
[oliveiravjm@ufam.edu.br](mailto:oliveiravjm@ufam.edu.br)  
<https://orcid.org/0000-0001-7389-9457>

### Endereço de correspondência do principal autor

Rua José Romão, 415, São José Operário, CEP:69085-288, Manaus, AM, Brasil.

### AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

### CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

**Concepção e elaboração do manuscrito:** J. S. Lima, V. J. M. Oliveira

**Coleta de dados:** J. S. Lima, V. J. M. Oliveira

**Análise de dados:** J. S. Lima, R. L. R. Martins, V. J. M. Oliveira

**Discussão dos resultados:** J. S. Lima, R. L. R. Martins, V. J. M. Oliveira

**Revisão e aprovação:** J. S. Lima, R. L. R. Martins, V. J. M. Oliveira

### CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

### FINANCIAMENTO

Não se aplica.

### CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

## **APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Não se aplica.

## **CONFLITO DE INTERESSES**

Não se aplica.

## **LICENÇA DE USO** – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

## **PUBLISHER** – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

## **EDITORES** – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

## **HISTÓRICO** – uso exclusivo da revista

Recebido em: 14-06-2021 – Aprovado em: 13-11-2021