

AS ESPECIFICIDADES E OS POSSÍVEIS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: refletindo sobre movimento, brincadeira e tempo-espaço

**THE SPECIFICITIES AND THE POSSIBLE CONTENTS OF PHYSICAL EDUCATION IN CHILDREN EDUCATION:
Reflecting about movement, play and time-space**

Elaine Lima
Iracema Munarim
Carin Lissiane Perske
Luciano Gonzaga Galvão

RESUMO

O espaço e o tempo da Educação Física na Educação Infantil é um tema que suscita muitas tensões, principalmente, no que diz respeito à sua especificidade. Sendo assim, trazemos para a discussão questões como os conteúdos da Educação Física na Educação Infantil, considerando o momento histórico que estamos vivendo na educação brasileira. Para tal intento, nossa discussão perpassa a produção

ABSTRACT

The space and time of physical education in children education is a topic that raises many tensions, especially with regard to their specificity. So, we bring to the discussion such issues as the contents of physical education in children education, considering the historical moment that we are living in the Brazilian education. For this purpose, our discussion involves the scientific production of the physical education field and the reality of

científica do campo da Educação Física e a realidade da prática pedagógica desta área na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino da cidade de Florianópolis, SC.
Palavras-chave: Educação Física; Educação Infantil; Prática Pedagógica; Movimento; Brincadeira; Tempo-espaço.

the pedagogical practice teaching in children education at the network education of Florianópolis, SC.

Key-words: Physical Education; Children Education; Pedagogical Practice; Movement; Play; Time-space.

Antes de mais nada...

Em 1993, foi promulgada a primeira constituição que garante o direito das crianças de 0 a 6 anos a terem acesso à educação em creches e pré-escolas¹. Essa conquista aqueceu os debates em torno da função da Educação Infantil no sistema educacional brasileiro, que esbarra, ainda hoje, na polarização entre educar e cuidar, como se as duas funções fossem incompatíveis, quando deveriam ser integradas. “Cuidado-e-educação adquirem sentido quando seguem a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formula-

ção das propostas pedagógicas” (KUHLMANN Jr., 2003). A conexão dessas funções: cuidar-e-educar na Educação Infantil revelam o entendimento que devemos ter em relação à especificidade das crianças de 0 a 6 anos. Nesse sentido, as propostas pedagógicas devem ser coerentes com estas diferenças, que são desafiadoras para qualquer profissional que irá trabalhar com esta faixa etária.²

“No caso dos profissionais da Educação Física este desafio se intensifica ainda mais, na medida em que, ainda são poucas, as discussões acumuladas no interior desta área que possibilite um maior apro-

1 Creche e pré-escola são termos usados nos textos da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) se referindo à “creche” instituições para crianças de 0 a 3 anos, já o termo “pré-escola” se referindo a instituições para crianças de 4 a 6 anos de idade. Apesar de que hoje usamos o termo creche para nos referir a instituições educacionais que atendem crianças de 0 a 6 anos. Já as creches privadas utilizam de outros termos que não “creche”, para designar as instituições para crianças de 0 a 6 anos como: escolinha infantil, centro educacional infantil, jardim de infância, etc.

2 As reflexões da primeira parte deste artigo foram originalmente publicadas na dissertação de mestrado de Elaine Lima, “Que dança faz dançar a criança? investigando as possibilidades da dança-Improvisação na Educação Infantil”, defendida em 2009, no Programa de Pós

fundamento". (O GRUPO, 1996, p. 41). A presença do/a professor/a de Educação Física nas instituições de Educação Infantil fez emergir possíveis tensões em relação a sua presença neste espaço, no que diz respeito às funções dos generalistas (pedagogos) e os especialistas (professores/as de Educação Física). Estas tensões têm gerado argumentos a favor e contra a permanência destes/as profissionais.

"Grande parte dos argumentos contra a presença de especialistas nessa etapa da educação gira em torno da preocupação de assumirmos já na Educação Infantil um modelo "escolarizante"³, organizando em disciplinas e afinado com uma abordagem fragmentária de conhecimento que tende a compartimentar a criança, acentuando ainda mais tais dicotomias" (AYOUB, 2005, p. 144).

No entanto, é importante salientar que não é a presença destes profissionais que irá fragmentar ou integrar as ações pedagógicas na Educação Infantil, o que definirá esta condição serão as concepções de ensino presentes em cada profissional e em suas práticas cotidianas (Idem, p. 144).

Esta preocupação é muito pertinente, visto a história da Educação Física brasileira nas escolas, a formação destes profissionais e as produções acadêmicas neste campo.

Desde a sua origem, a Educação Física escolar tem-se apresentado seguindo abordagens teórico-metodológicas orientadas, principalmente, por paradigmas positivistas. Estes modelos seguem a tendência de fragmentar, reduzir e homogeneizar as pessoas, pois desconsideram suas relações com seus pares e seus contextos sociais. Nos diferentes momentos históricos, presenciamos abordagens que privilegiavam o desenvolvimento motor, o desenvolvimento cognitivo, a higiene (saúde), a recreação, o esporte e assim por diante.

Foi somente a partir da década de 1990, que surgiu no cenário acadêmico brasileiro novas perspectivas para a Educação Física, no que se refere a uma abordagem crítica que pudesse superar as anteriores. Dentre elas destacamos o Coletivo de Autores (1992) e os estudos de Kunz (1994). Estes/as autores/as trouxeram contribuições muito significativas e apontam novas perspectivas teórico-metodológicas dentro de uma visão ampliada de ser humano e de mundo, que possa

3 Grifo da autora.

ultrapassar as dicotomias (corporeamente), o reducionismo pedagógico, respeitando as crianças em suas singularidades e diferenças, seus modos de vida e suas histórias.

A tendência dos profissionais de Educação Física em enquadrar as crianças em processos escolarizantes e esportivizantes desde a Educação Infantil, é resultado de uma formação tecnicista e disciplinadora presente, desde a formação inicial nos cursos de licenciatura. Segundo o estudo de Sayão (1996), intitulado “Educação Física na Pré-escola: Da Especialização Disciplinar à Possibilidade de Trabalho Pedagógico Integrado”, tradicionalmente, a formação dos/as profissionais de Educação Física sempre foi direcionada a uma atuação no âmbito escolar, principalmente, a partir da 5ª série do ensino fundamental. Mais tarde, começou-se a pensar em um currículo que formasse os mesmos para atuarem, também, com crianças de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental.

Somente nos últimos anos, a Educação Física vem sendo discutida no âmbito dos cursos de licenciatura e incluída em seus currículos como disciplina curricular obrigatória⁴. Até então essa temática ficava

a critério de poucos docentes que se preocupavam em discutir essas questões com seus/as alunos/as em momentos particulares de suas aulas ou em disciplinas optativas.

No entanto, não podemos afirmar que estudos sobre a infância ou a criança estiveram completamente ausentes dos currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física, visto que, eles estão presentes, mesmo que de uma forma reducionista, em algumas disciplinas como, por exemplo, de desenvolvimento motor e aprendizagem motora. Deste modo,

(...) “não se pode dizer que o tema infância esteja ausente nos programas de formação de professores/as de Educação Física, mas interessa perguntar como ele é trabalhado. O tratamento do tema parece não fazer justiça aos conhecimentos trazidos pelos estudos da cultura, limitando-se ainda aos aspectos do crescimento e desenvolvimento das crianças, desconsiderando-as como sujeitos culturais. Prevalece ainda uma visão uniforme da criança, muito baseada nas capacidades físicas, nas preocupações com as possíveis

4 No curso de licenciatura em Educação Física da UFSC, por exemplo, somente no ano de 2004, com a reformulação do currículo, foi implantada a disciplina Educação Física infantil. Até então, não havia nenhuma disciplina obrigatória que tivesse este objetivo.

“correções”⁵ das habilidades motoras” (VAZ, 2002, p. 08).

Vimos, então, que a formação dos professores de Educação Física está muito distante da realidade das instituições de Educação Infantil, pois não basta que este profissional saiba como deve ser o crescimento e desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos e nem quais as habilidades motoras que elas/as precisam desenvolver nessa faixa etária. Mas é preciso saber, também: quais as implicações desses conhecimentos para suas vidas? O que podemos fazer para que estas crianças possam ser produtoras de suas próprias culturas e sujeitos de suas histórias? Como ampliar suas experiências de vida, seu conhecimento de si e do mundo? Iremos nos deparar com estas perguntas no cotidiano da Educação Infantil e devemos estar preparados para nos posicionar, buscando respostas através de nossas práticas pedagógicas e nas produções acadêmicas da nossa área.

Neste contexto relatado, não é de se estranhar que exista uma produção científica restrita sobre infância e criança no campo da Educação Física. Isto denota um atraso em relação às discussões na esfera acadêmica - se compararmos com a área da pedagogia por

exemplo. Sayão (1996) faz uma colocação que é muito pertinente ao momento histórico em que foi realizado seu estudo, ela diz que quando a produção teórica do campo da pedagogia e da Educação Física é analisada imbricadamente mostra que não existe uma **“Educação Física infantil”**. Naquele momento em que foi realizada a sua pesquisa, existiam pouquíssimas produções, discussões, estudos que traziam a tona estas discussões para o campo da Educação Física, principalmente, que considerasse as especificidades e características peculiares das crianças de 0 a 6 anos. Sendo assim, ela considera que a **“Educação Física se dá no universo do currículo da Educação Infantil (idem, p. 262)”**, utilizando em seu estudo o termo **“Educação Física na Educação Infantil”**. Desde então, temos visto um crescimento na produção, problematização e discussão, sobre a Educação Física e sua inserção na Educação Infantil, afirmando sua presença e permanência nos currículos de Educação Infantil, num processo de legitimação desta como um campo de conhecimento que pode ampliar as experiências da **“cultura de movimento”** ou **“cultura corporal”** das crianças de 0 a 6 anos.

5 Grifo do autor.

Ainda falta um longo caminho teórico a percorrer, precisamos aprofundar ainda mais nossas reflexões, conceitos e pressupostos. Uma pesquisa intitulada “Concepção de infância na Educação Física brasileira: primeiras aproximações”, Oliveira (2003)⁶, faz um levantamento das produções científicas sobre infância na Educação Física brasileira. Como resultado, ela apresenta um panorama indesejável para o campo da Educação Física.

“No processo de constituição desta pesquisa, percebemos que grande parte das publicações da área que analisamos parte de um pressuposto de um conceito de *infância pré-formado*⁷, que não precisa ser explicitado. Essa idealização do conceito de infância na área a nosso ver decorre de dois fatores: da forma com que historicamente as crianças têm sido idealizadas pela sociedade e educadas neste contexto, bem como dos condicionantes da própria área da Educação Física, que no século XXI parece não ter desvinculado de uma prática idealista, pautadas em ideais eugênicos e higiênicos, expresso

sobre tudo pelos métodos ginásticos” (Idem, p. 105).

A autora destaca em sua pesquisa o surgimento de novas perspectivas para pensar a infância na Educação Física, que se opõe a essas propostas de idealização da infância. No entanto, ela diz que a Educação Física é uma área que está desprovida de criticidade, fazendo-se necessária uma compreensão mais ampla na própria área acerca de uma concepção pedagógica que possa superar o reducionismo pedagógico e o tratamento da criança como um vir a ser.

A Educação Física na Educação Infantil é um tema que suscitará muitas tensões e amplos debates, devendo ser levados com muito rigor e clareza, evitando assim, os mal entendidos em relação às suas especificidades na Educação Infantil, sem deixar que se torne uma disciplina escolarizante e sem perder sua identidade ou sua especificidade, para não torná-la apenas uma disciplina compensatória. Entretanto, esta discussão não deve se restringir apenas ao campo da Educação Física, mas a todos/as profissionais

6 Apesar de este estudo ter realizado um levantamento muito interessante, deixou de lado em suas análises, a contribuição de Elenor Kunz (1994 e 2002). Este autor traz em seus estudos novas perspectivas para a Educação Física brasileira, inclusive para a Educação Física na Educação Infantil.

7 Grifo da autora.

que atuam na Educação Infantil, pois não está apenas na Educação Física a responsabilidade de se inteirar das diretrizes da Educação Infantil, visto que em Florianópolis, tanto na Educação Física quanto na Pedagogia, aparecem “significativos diferenciais no que diz respeito à organização do sistema, ao grau de formação inicial e continuada dos profissionais e, principalmente, em relação ao nível de mobilização alcançado neste coletivo frente a algumas das principais questões e desafios teórico-práticos gerados nos espaços públicos de Educação Infantil.” (ROCHA, p. 01, 2008).

Sendo assim, trazemos para a discussão a questão da especificidade da Educação Física na Educação Infantil. Conscientes que esta discussão trará muitos conflitos em nosso campo de atuação, mesmo assim, pensamos ser muito apropriado falar dessa “especificidade e dos conteúdos da Educação Física na Educação Infantil”, considerando o momento histórico que estamos vivendo na educação brasileira, bem como a produção científica do campo da Educação Física e a realidade da prática pedagógica da Educação Física na Educação Infan-

til na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis⁸.

As especificidades da Educação Física na Educação Infantil: a criança como ponto de partida.

Vamos iniciar esta parte da reflexão partindo das perguntas que geram as tensões em nosso campo de atuação: quais as especificidades e os conteúdos da Educação Física na Educação Infantil? O que justifica a inserção e a permanência da Educação Física na educação de crianças de 0 a 6 anos? Como a Educação Física se localiza no espaço/tempo na Educação Infantil?

Para responder a estas perguntas temos que refletir sobre outra questão que é anterior a estas: quais “conteúdos”/conhecimentos são importantes para as crianças de 0 a 6 anos? O que elas “precisam e querem” saber/conhecer?

Quando colocamos esta pergunta como ponto de partida neste texto, estamos reafirmando nossa concepção de criança e infância, reconhecendo-a como **produtora** de cultura e não somente como **reprodutora** de cultura. Segundo

⁸ Esta questão está sendo levantada com maiores detalhes no tópico: *O contexto histórico da produção do conhecimento em Educação física na Educação Infantil no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: a memória dos eixos teórico-metodológicos e epistemológicos.*

Perrotti (1990) “estamos habituados a pensar a criança numa perspectiva, simplesmente etária que a considera como um organismo em formação por excelência”. Para este autor, esta visão, reducionista e adultocêntrica, precisa ser problematizada e não naturalizada, sendo impossível pensar a infância e a criança separadas das relações sociais. Para ele “O ser criança não pode ser entendido apenas como um feixe de características naturais em desenvolvimento no tempo. Antes, tem de ser visto, como um corpo complexo, sujeito a condições históricas e, por isso, variável.” (idem).

Sendo assim, se ao falarmos das especificidades da Educação Física na Educação Infantil, de seus “conteúdos”, sem considerarmos as especificidades da criança e da infância, sem levar em conta aquilo que é importante e necessário para ela, estaremos apenas reproduzindo a ideia de que a criança é um ser incompleto em relação ao adulto e que este, por sua vez, é o responsável em moldá-la segundo seus critérios dentro de suas perspectivas. Ou seja, antes de falarmos dos “conteúdos” específicos da Educação Física na Educação Infantil, devemos nos perguntar e perguntar a elas: Quais conhecimentos/saberes são importantes/significativos/necessários para as crianças de 0 a 6 anos? Dessa forma,

estaremos colocando a criança em uma posição de agente ativo, que produz cultura e faz história.

Não queremos dizer com isso que devemos cair no espontaneísmo, no qual o/a professor/a apresenta uma prática vazia de intencionalidade pedagógica, deixando as crianças à mercê de suas próprias relações e construções, sem a mediação do adulto. Pelo contrário, estamos apresentando uma proposta cheia de intencionalidade pedagógica, pautada numa mudança de perspectiva que não enfatiza a lógica da reprodução social, que antes colocava as crianças no papel de destinatários das políticas educativas e das práticas pedagógicas orientadas somente pelos adultos, mas que reconhece a criança como ator social de pleno direito (SARMENTO, 2005).

Sobre este assunto, temos a contribuição de Alessandra Arce (2004), que trata do fetichismo da infância, fazendo uma crítica à “Pedagogia da Infância” chamando-a de “pedagogia antiescolar”. A autora diz que os defensores da Pedagogia da Infância esforçam-se em contrapor uma “cultura da infância” à educação escolar “tradicional”, ou seja, buscam de toda a forma diferenciar e desvincular a Educação Infantil da educação escolar. Este movimento pretende cortar definitivamente todos os laços com o

ensino tradicional e com a figura do professor como alguém que transmite conhecimento. Neste sentido, a autora coloca algumas perguntas muito importantes e que nos fazem refletir: É possível haver uma educação sem ensino? Se as instituições de Educação Infantil não tiverem por objetivo o ensino e a aquisição de conteúdos por parte das crianças, o que as diferenciariam de outras instituições como, por exemplo, um clube onde as crianças também brincam e interagem?

Este desafio está posto, a Educação Física na Educação Infantil ainda é um campo teórico-metodológico em construção, que tem como pano de fundo a Pedagogia da Infância que por consequência trouxe muitas contribuições na maneira de trabalhar/educar com crianças de 0 a 6 anos, mas que precisam ser repensadas, reavaliadas e rediscutidas em todos os campos da educação. Mais uma vez podemos dizer: não existe uma receita de como fazer, a educação se constitui num exercício diário, de idas e vindas. O que podemos adiantar neste momento é que devemos trazer a criança para o centro da discussão, mas sem colocar o adulto apenas como um espectador, observador ou “seguidor das crianças”⁹, nem

como único detentor do conhecimento, todavia como mediador/interlocutor deste. Neste contexto, o/a professor/a deve refletir sobre sua prática fazendo perguntas, a todo instante, para encontrar meios, instrumentos, subsídios que possibilitem as crianças conhecerem mais do mundo e de si mesmas.

Devemos ter a preocupação em não nos posicionarmos em lados extremos, ou seja, nem colocar o adulto como único responsável por todo o processo de educação da criança e nem responsabilizar totalmente a criança por algo que ela ainda não tenha condições de avaliar. Acreditamos no equilíbrio entre ambos os lados. Nesse sentido, o/a professor/a deve procurar colocar-se numa posição de empatia em relação às crianças, buscando em suas memórias de infância algo que possa contribuir para ultrapassar as barreiras de suas formações técnicas e de outras impostas pela cultura hegemônica. Sayão e Lerina (2004) abordam no texto “Corpo e Movimento, Adultos e Crianças: experiências e desafios”, a seguinte questão: “qual o lugar do corpo dos adultos e crianças na Educação Infantil e na Educação Física? Eles respondem a questão dizendo que a cultura “adultocêntrica” nos

9 Arce, 2004, p. 151.

leva a um esquecimento do nosso tempo de infância. Ao esquecermos a forma de como brincávamos e interagíamos com o mundo,

“passamos, então, a cobrar das crianças uma postura de seriedade, mobilidade e linearidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico – sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos.” (Idem, p. 75).

Para reduzir este distanciamento entre adulto e criança, eles propuseram durante suas experiências, como professores, diversas interações para que conhecessem não somente “aquilo que seus corpos espelham exteriormente, mas igualmente aquilo que seus corpos espelham interiormente.” (Idem, p. 78). Segundo os autores, faz-se necessário que os/as profissionais que atuam com crianças lancem um olhar para si mesmos/as, é preciso conhecer as reações de nossos corpos em diferentes situações como: tocar e ser tocado, ouvir música e fazer música, participar das brincadeiras, escorregar, cair, rir, se emocionar, etc. Quando nos permitimos estes tipos de experiências, estamos abrindo caminhos e quebrando as barreiras que nos afastam da cultura

infantil e que nos incapacitam de reconhecer mais de perto o que é ser criança.

“Em todos os momentos em que apresentamos propostas aos/as pequenos/as percebemos que há uma intencionalidade lúdica nas interações que as crianças criam. Portanto, cabe a nós, adultos, desenvolvermos cada vez mais e a todo momento nossa dimensão brincalhona, para que possamos nos aproximar das interações das crianças, tornando-nos parceiros/as em suas invenções”. (SAYÃO, 2004, p. 32).

Este olhar sensível de alteridade, do adulto em relação à criança, é fundamental, para suas escolhas durante o processo de seleção, articulação dos “conteúdos/saberes” necessários na Educação Infantil, já que, diferentemente do ensino fundamental, na educação de crianças de 0 a 6 anos, os “conteúdos” não são divididos em disciplinas pré-fixadas por um currículo nacional. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998, os “conteúdos/saberes” devem ser organizados a partir das diferentes aprendizagens e sucessivas reorganizações do conhecimento, sendo as crianças protagonistas deste processo, que considera o contexto social onde

está inserida, bem como, o saber construído historicamente.

Para Junqueira (2005), a seleção e a articulação dos conteúdos/saberes programáticos em Educação Infantil, devem considerar dois momentos e dois sujeitos distintos. Ou seja, deve considerar os sujeitos: o/a professor/a com suas crenças, hipóteses, previsões e escolhas a respeito dos saberes que pretende trabalhar, e a criança com suas histórias, seu contexto social, suas necessidades específicas, etc. Os momentos: o primeiro momento é o início do ano ou a chegada das crianças, quando o/as professor/a ainda não conhece as crianças pessoalmente e planeja suas ações baseando-se em suas experiências; o segundo momento é quando as crianças chegam e iniciam o ano letivo, e as relações entre adultos e crianças vão se intensificando a ponto de poderem construir projetos de trabalho coletivamente.

Neste trabalho coletivo, de organização dos “conteúdos/saberes” na Educação Infantil, pensamos que a Educação Física deve se apresentar dentro deste conjunto, sem fragmentar o processo de construção e produção de conhecimento. Os “conteúdos/saberes” devem se apresentar de for-

ma articulada com os “conteúdos/saberes” que as crianças estão produzindo em outros momentos¹⁰, as atividades devem estar plenamente integradas ao projeto pedagógico da instituição, de uma forma que as propostas se completem e ampliem mais as experiências de mundo das crianças. Portanto, a Educação Física “precisa constituir-se para além de uma disciplina que possua um conteúdo previamente definido e com tempo e espaço também previamente definido”. Pois o tempo da infância é o tempo do lúdico, no qual a atividade é que define o tempo e não o tempo que determina a atividade (idem).

Para Rocha (2008), a Educação Infantil deve apoiar-se na afirmação de uma pedagogia que tome a infância como pressuposto, “que reconheça as crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a contextos sociais e culturais que as constituem”(Idem, p.3). Enquanto construção social, a infância deve ser reconhecida em sua heterogeneidade, considerando fatores como classe social, etnia, gênero, religião, como determinantes da constituição das diferentes infâncias e de suas culturas. Conhecer as crianças, os determinantes que constituem sua existência e

10 Na Educação Infantil, existe uma intencionalidade pedagógica em todas as ações docentes

seu complexo acervo linguístico, intelectual, expressivo, emocional, enfim, as bases culturais que as constituem como tal. A autora acredita que os conteúdos na Educação Infantil devem ser pensados a partir desta perspectiva, onde “a identificação dos núcleos da ação pedagógica nos permite retomar um detalhamento dos seus conteúdos de ação, de forma a orientar os objetivos gerais de cada âmbito e suas consequências para a prática docente.” (Ibidem, p.05). Para ela, o “conteúdo de ação” é diferente do “conteúdo do currículo da escola elementar”. O primeiro tem como objetivo detalhar as áreas de experiência envolvidas diretamente na ação pedagógica. Já o segundo, constitui-se num programa por disciplinas, com base em processos transmissivos com fins de terminalidade única e conclusiva, de forma a orientar os objetivos gerais de cada âmbito e suas consequências para a prática docente.

Sendo assim, Rocha (2008) identifica e apresenta três núcleos da ação pedagógica, são eles: a **linguagem**: gestual- corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita; as **relações sociais e culturais**: contexto espacial e temporal; identidade e origens culturais e sociais e **natureza**: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais. Contudo, a au-

tora adverte que é primordial para esta reorientação a auscultação das crianças e o conhecimento dos contextos educativos, ou seja, colocar para os responsáveis pela ação pedagógica a necessidade de conhecer as crianças, observá-las e analisar suas manifestações para compreender suas possibilidades reais, suas necessidades e aspirações. Isso implica desdobramentos na prática pedagógica, “permitindo um permanente dimensionamento das orientações e da tomada de decisão dos professores sobre os núcleos a serem privilegiados a cada momento e as práticas pedagógicas correspondentes.” (Idem, p.8).

A mesma autora ainda ressalta que não possui o entendimento de que seja possível eliminar a hierarquia entre saberes, pois não há saber em geral e nem ignorância em geral, todos somos portadores de saberes e de ignorâncias e devemos ter o reconhecimento do outro como igual a mim pela sua humanidade (e, portanto, tão digno de ser levado em conta como eu). Nesse sentido, ela acredita ser possível constituir uma relação de horizontalidade verdadeiramente interessada em superar em si a ignorância que tem do conhecimento do outro.

Dentro desta perspectiva, a Educação Física na Educação Infantil poderia, a partir destes núcleos de ação pedagógica, selecionar

os conteúdos de ação onde serão priorizados o movimento humano ou a cultura corporal, como por exemplo: jogo, dança, ginástica, capoeira, etc. Desta forma, o/a professor/a de Educação Física poderá ter mais liberdade na forma de planejar seu trabalho, não se prendendo a conteúdos pré-fixados por um currículo, mas considerando o contexto onde está inserido, as necessidades e as preferências das crianças, os seus saberes e os saberes construídos historicamente que são aprendidos por meio da sua experiência de vida e da sua formação acadêmica.

Da mesma forma, não podemos desconsiderar que existem conteúdos/conhecimentos universais que são necessários para as crianças e que elas têm direito de conhecer (ARCE, 2004). É preciso sim, conhecer a criança e considerar seus desejos, interesses e necessidades, todavia, o/a professor/a não pode deixar de ensinar para apenas ser um personagem que observa e participa, ele/a possui ao longo de sua experiência de vida pessoal e profissional conhecimentos que devem ser repassados às crianças, afinal de contas, só podemos nos interessar por aquilo que conhecemos. Se negarmos este conhecimento às crianças estamos negando o direito de conhecerem mais do mundo e de si mesmas, relegando-

as a uma infância vazia/restrita de experiências.

Acreditamos que a Educação Física na Educação Infantil deve se apresentar diferente de um modelo escolarizante - que é caracterizado pela organização do conhecimento por meio de disciplinas - e deve apresentar-se como uma interlocutora de vários conhecimentos, pois a Educação Física possui esta característica ou facilidade de cruzar as diferentes fronteiras do conhecimento e fazer ligações entre elas. No entanto, devemos ter o cuidado de não perder sua identidade, que são os "conteúdos/saberes" próprios do campo da Educação Física. Sayão (1996) faz um questionamento sobre esta necessidade de organizar e dividir as áreas de conhecimentos em disciplinas, como acontece nos currículos do ensino fundamental, será esta uma necessidade epistemológica ou didática? Ou apenas políticas educacionais resultantes de pressões sociais?

As práticas docentes na rede pública de Educação Infantil de Florianópolis vêm tentando superar as dicotomias - corpo/mente, sala/pátio e teoria/prática - exemplo disso, são as discussões presentes durante os cursos de formação, as reuniões pedagógicas, nas quais se têm presenciado a reflexão e a problematização num esforço per-

manente de superação. Em muitas unidades educativas, já houve mudanças significativas no sentido do trabalho docente coletivo e isso só é possível por meio do planejamento integrado entre os/as professores/as unidocentes e os/as professores especialistas, pois “o trabalho pedagógico não é fruto de iniciativas eminentemente individuais e sim, elemento do processo de discussão coletiva da unidade.” (SAYÃO, 1996, p. 266). O planejamento coletivo é elemento fundamental para que o trabalho pedagógico se concretize em forma de ações concretas integradas. O cruzamento dos conhecimentos dos/as diferentes profissionais atuantes na Educação Infantil – professores/as, coordenador/a, direção, merendeiras, serviços gerais, etc. – possibilita compartilhar e ampliar os conhecimentos e as experiências, proporcionando momentos, tempos, espaços e materiais alternativos, que resultam num trabalho diversificado e interessante, tanto para os/as profissionais, quanto para as crianças. O enriquecimento do cotidiano das crianças se dará por meio das diferentes interações – criança-criança, adulto-criança - e nas diversas experiências propostas, construídas e

reelaboradas a partir do entrecruzamento dos/as distintos conhecimentos, experiências dos/as profissionais atuantes na Educação Infantil.

Neste sentido, a principal contribuição da Educação Física na Educação Infantil dar-se-á no âmbito do alargamento das experiências de movimentos das crianças, pois o movimento humano, muito mais do que uma ação corporal é o diálogo que o ser humano estabelece com o mundo. Movimento este, sempre intencional e carregado de sentidos e significados (MUNARIM, 2007).

Pensando assim, os/as professores/as que atuam na Educação Infantil, na rede pública de Educação Infantil, tem como princípio¹¹ norteador de suas ações pedagógicas a teoria do movimento humano a partir da concepção crítico emancipatória, abordada por Kunz (1994) e a concepção crítico superadora de cultura corporal, abordada pelo Coletivo de Autores (1992). Apesar destas duas abordagens possuírem divergências conceituais e epistemológicas, são reconhecidas, no campo da Educação Física, por defenderem um posicionamento político-ideológico-crítico frente ao mundo e em relação às outras abordagens.

11 Estamos abordando neste texto apenas estas duas abordagens teórico-metodológicas, pois durante os encontros de formação do Grupo Independente de Estudos de Educação Física na Educação Infantil, ficou como consenso do grupo que estas seriam as teorias que iriam nortear as práticas pedagógicas. No entanto, sabemos que existem outras abordagens trabalhadas por outros/as professores/as.

Estas abordagens, inicialmente, foram pensadas para a Educação Física escolar, não existindo uma preocupação com a formação das crianças de 0 a 6 anos especificamente. Entretanto, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos presentes no interior destas obras, podemos reelaborar/reconstruir nossas práticas pedagógicas, tendo como princípio geral a preocupação com a formação das crianças estimulando-as a compreenderem mais de si e do mundo que as rodeia.

Neste texto, não iremos nos aprofundar nestas questões de caráter epistemológico e conceitual; vamos nos ater ao movimento como inerente e necessário ao ser humano e que por diversos fatores vem sendo diminuído, restringido, manipulado, segmentado, na educação das crianças em idade escolar – onde estas têm um espaço e um tempo determinado pelos/as profissionais que lá atuam, na “hora” da Educação Física e na “hora” do recreio – e das crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil (creches e NEIs) – onde, em muitos casos, o movimento é determinado pelo adulto que estabelece onde, quando e como elas devem ficar e se mover. Numa pesquisa realizada por REIS (2002) com crianças que frequentaram creches e NEIs, observou-se uma constante organização dos espaços e tempos dominados pelos adultos. As atividades e seu tempo de duração, o horário e os espaços ocupados e

até mesmo as horas livres são delimitados pelos adultos. O tempo, o espaço, o fazer e o querer das crianças ficam subordinados a uma imagem projetada pelo adulto, esta é a negação do direito da criança de viver sua infância e de terem suas próprias experiências.

Neste caso, o movimento ao invés de se tornar um instrumento de experimentação do mundo, acaba se tornando um instrumento de controle da criança por parte do adulto, que usa a falta do movimento como forma de castigo. Neste contexto, ressurgem e se reforçam os dualismos: sala-pátio e mente-corpo, pois é na Educação Física que as crianças podem se movimentar “mais livremente”, segundo o imaginário de alguns/as educadores/as. Certamente, a Educação Física é responsável por uma parte importante das experiências de movimento da criança, contudo, o movimento não pode e não se restringe somente a este espaço e tempo. Até porque, é por meio do movimento que as crianças interagem com o mundo e com as pessoas, e é por meio dele que as crianças se expressam, experimentam, criam, descobrem, etc. Assim, entendemos que o movimento humano, muito mais do que uma ação corporal, é o diálogo que o ser humano estabelece com o mundo. Movimentando-nos, descobrimos possibilidades de comportamento e relacionamentos, tanto com pes-

soas quanto com objetos que fazem parte de nosso dia-a-dia.

O adulto precisa encontrar novas formas de ver e compreender a criança e estar aberto ao inesperado. Os/as professores/as devem descobrir o prazer de movimentar, brincar, jogar das crianças, promovendo uma troca de ensinar e aprender, fazendo junto, onde as crianças têm a possibilidade de ampliar suas experiências nas diversas dimensões humanas. É nestes momentos que é permitido “à criança ser para além da compreensão do adulto”, com suas manifestações muitas vezes estranhas ao olhar do adulto - que permite a ela agir além dos limites impostos e controlados (PRADO, 2002, p. 106).

Sendo assim, é fundamental repensarmos o papel e as especificidades da Educação Física na Educação Infantil. Isso se deve concretizar em uma prática constante de investigação e reflexão dos saberes e fazeres dos/as professores/as de Educação Física aliados/as com os/as outros/as profissionais que atuam nas creches e NEIs. Pois devemos

“considerar que não sabemos tudo sobre crianças, e que a relação com elas de coloca em cada momento em conformidade com outros sujeitos e suas histórias. Só assim, ao tomar como objeto de investigação a própria prática pedagógica, será possível avançar sobre ela, superando, *com paciência e tolerância*¹², os impasses que nos desafiam cotidianamente”. (VAZ, 2002, p. 5).

A partir disso, apresentaremos para a discussão algumas considerações sobre o espaço, o tempo e o lúdico da criança na Educação Infantil, por considerarmos estas relações importantes para compreensão da criança e sua relação com o mundo.

O espaço, o tempo e o lúdico da criança na Educação Infantil¹³

O “mundo vivido”¹⁴ das crianças, hoje, toma outra configuração, bem diferente da que seria encontrada anos atrás. A urbaniza-

12 Grifo do autor.

13 Partes deste texto foram originalmente publicadas na dissertação de mestrado de Iracema Munarim “*Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças*”. Florianópolis, 2007. Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

14 Para Kunz (2004) o mundo vivido das crianças é o espaço onde as condições de vida, o contexto social e condições objetivas tornam-se subjetivamente significativas na vida, no dia-a-dia da criança.

ção fez a criança perder seu espaço, o quintal da casa, a rua, o jardim, as praças. Locais antes exclusivos do lúdico são substituídos por armações de concreto disputadas avidamente pela especulação imobiliária.

Ao analisar as transformações, ou impactos, que a urbanização provocou nas crianças brasileiras, Perrotti (1990) sugere que as mudanças que atingiram as pessoas que habitavam locais distantes do eixo de desenvolvimento do país acabaram por mudar as questões mercadológicas do espaço nas cidades. Logo, o mundo das crianças também sofreu consequências, segundo ele, fatais. Mas o próprio capitalismo também encontrou uma forma lucrativa de se compensar esta perda. “É nesse sentido, pois, que ao roubo do espaço, ao bloqueio do lúdico, oferece-se à criança, como substituição, a possibilidade de ela viver através de produtos culturais aquilo que lhe é negado no real” (Idem, p. 25); as chamadas ‘estruturas de consolação’, parafraseando Umberto Eco.

Pensando nesta perda de espaço do lúdico, lembramo-nos das instituições de educação, como local importante para que as brincadeiras aconteçam. De acordo com Zenilda de Francisco (2005), em sua dissertação sobre o tempo e o espaço do parque em uma instituição de Educação Infantil, o parque é o espaço de

excelência das brincadeiras, embora nele se evidencie “a dicotomia entre a centralidade excessiva nos adultos na sala de referência e a ausência de propostas e de participação nos adultos no parque” (Idem, p. 13). Por isso, a ideia do parque como espaço de transgressão, de criação, de cultura por parte das crianças, sendo que este ambiente acaba por se caracterizar em um espaço só delas, sem a intervenção direta dos adultos como acontece em sala de aula. Este paradoxo nos leva a pensar no parque como o espaço de excelência não apenas das brincadeiras, mas do corpo. Isso também é demonstrado por Francisco (2005), ao afirmar que o espaço construído interno é local de privilégio da mente, e o não construído, o externo, do corpo em movimento. O que na verdade não deveria se constituir numa ruptura, mas sim numa continuidade, um do outro.

Ainda segundo a autora, as brincadeiras ocorridas em sala que envolviam a expressão plástica, ocorreram com muito mais frequência do que as que envolviam o movimento. Ela indica isto como um indício do que já é apontado por muitos autores: o privilégio das atividades em sala em detrimento das atividades no parque, sendo a sala uma inibidora dos movimentos amplos que frequentemente ocorrem no pátio. Pode-se partir daí a

questão da dicotomia corpo e mente, onde são valorizadas as atividades sobre mesas e papéis, de concentração, de coordenação motora fina enquanto os movimentos amplos servem apenas como um auxílio, um extravasamento de energias acumuladas, facilitando a concentração e os momentos posteriores em que o corpo deve permanecer estático, engessado em cadeiras.

Na pesquisa realizada por Katia Agostinho (2003) sobre o espaço da creche, também no município de Florianópolis, o lugar mostrado como a preferência das crianças também foi o parque, mesmo com seus brinquedos 'frios e duros' que muitas vezes contrastavam com as salas propostas pela creche. Para tentar entender o porquê desta preferência das crianças, ela observou as expressões de alegria das crianças que transformavam a hora de ir ao parque em momentos de expressão e encontro com a liberdade. "Nele as crianças encontram a chance instituída, permitida da brincadeira livre, oportunidades para movimentos amplos, convívio/confronto com as diferenças, onde o adulto é fugazmente um *olho vigilante*" (Idem, p. 95). A partir desta constatação, a autora faz uma discussão acerca da arquitetura encontrada nos pátios das escolas e da mesmice de opções nos parques infantis, e toma como

inspiração o relato de experiências de arquitetos que projetaram parques infantis, levando em conta a dimensão lúdica das crianças e a curiosidade frequente pela descoberta de novos lugares, novas situações, novas texturas. Assim, ela demonstra através das palavras de Abramowicz e Wajskop (1995) o que realmente deveria caracterizar os espaços externos destinados nas escolas para as brincadeiras das crianças. De acordo com os autores, estes devem,

"propiciar e acolher as necessidades de fabulação e de imaginação das crianças; permitir a livre expressão e exploração de todo o repertório simbólico-corporal das crianças; propiciar a experiência sensorial e a diversidade de emoções nas crianças, através da oferta de instalações e objetos com cores, sons, luminosidade e textura diversos; utilizar os mais variados materiais de forma a que tenham também elementos móveis que possam ser manipulados e modificados por crianças e adultos; os espaços externos são também território de uso e transmissão de jogos e de brincadeiras e espaços para plantio e cultivo de algumas hortaliças." (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1995, apud AGOSTINHO, 2003, p. 102).

Embora os brinquedos de parques, em sua maioria padronizados nas cores e modelos, nas escolas de Educação Infantil possuam funções previamente definidas pelos adultos (o escorregador para escorregar, o balanço para balançar), são estes mesmos brinquedos que servem de cenários para as mudanças propostas pelas crianças, como o escorregador que vira suporte para subir no brinquedo e a escada, ao contrário do que se imagina, para descer, a gangorra que vira uma balança de peso, a ponte que serve para testar a coragem de seus desafiantes que a atravessam pelo lado de fora da grade de proteção.

Ao observar espaços destinados ao lúdico, como pátios e quadras poliesportivas, Kunz (2004) demonstra como as condições materiais e espaciais destinadas às crianças nos centros urbanos são praticamente orientadas para a prática de esportes coletivos e normatizados (aquilo que geralmente se oferece nas aulas de Educação Física Escolar). E isto pode ser um ponto negativo, segundo o autor, quando crianças que possuem algum tipo de dificuldade nestes ambientes esportivos são obrigadas a desistir de experiências importantes de movimentos.

Assim, para compensar, prefeituras e clubes esportivos oferecem à população espaços para

a prática esportiva, com quadras de jogos normatizados, orientados pelo princípio do rendimento e da concorrência, impondo limitações às crianças que, com dificuldades na aula de Educação Física, poderiam desfrutar nestes ambientes de momentos de ricas experiências de movimentação corporal espontânea, lúdica. Estes locais, construídos para o esporte normatizado, exigem da população local um mínimo de equipamentos para que o jogo aconteça, como é o caso da bola e de calçados apropriados. Isso faz com que as crianças procurem outros locais para seu divertimento, como é o caso da rua ou dos terrenos baldios próximos de suas residências, mesmo com toda a dificuldade de encontrar locais amplos e seguros para brincar. “Talvez este seja um dos poucos motivos de permanência de jogos e brinquedos informais, ou das culturas tradicionais do movimento, no repertório das atividades infantis”. (KUNZ, 2004, p. 89).

Segundo Kunz (2004), as decisões tomadas em relação ao planejamento urbano e infraestrutura da cidade privilegiam o adulto e suas atividades, sendo desconsideradas as necessidades das crianças. Para ele, o automóvel recebe mais atenção do que a própria criança, mesmo em condomínios fechados, onde estradas ocupam um espaço muito maior do que os

espaços que poderiam ter utilidade para brinquedos e jogos. Assim acontece também com a periferia urbana, onde além do aglomerado de casas, geralmente construídas sem planejamento, as estradas são privilegiadas e as raras construções de instalações esportivas padronizadas substituem os espaços onde as crianças poderiam realizar inúmeras experiências motoras com o aproveitamento do espaço e da estrutura encontrados.

Partindo da suposição de que as crianças modificam os espaços, adaptando-os às suas brincadeiras, pensamos também na importância da ampliação do parque para além dos limites da escola, que aumentam a possibilidade de explorar novos ambientes com outros movimentos, muitas vezes retidos pelas grades da escola, propiciando a sensação de liberdade e de experimentação de novas sensações - em contato com a natureza (vento, sol, chuva, grama, árvores, praia) - ou mesmo em espaços construídos, no contato com outras culturas (como visita a museus, casa dos colegas, instituições públicas e históricas da cidade).

A importância destes espaços para as crianças fica ainda mais evidente quando se percebe que por trás da rotina de uma unidade de educação, seja ela: creche, NEI ou escola, de suas grades e paredes e do que se espera do comporta-

mento de uma criança, submetida a regras e horários, encontra-se a infante curiosa, ativa, ansiosa por novas experiências e descobertas, que procura por oportunidades de interagir com seus pares e com o ambiente ao redor.

Se considerarmos até então o espaço físico como um dos fatores importantes na experiência das crianças, a brincadeira mostra-se como uma peça-chave para compreendermos a dinâmica da relação estabelecida pelas crianças com o ambiente e os objetos à sua volta. Quanto à interação social, entendemos a brincadeira como um espaço de comunicação e interpretação da realidade que vai sendo negociado passo a passo pelos pares. Pensamos na brincadeira enquanto fenômeno e fato sócio-cultural ou, como define Wajskop (2001), “um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura (...) uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais”. (Idem, p. 28).

Segundo Brougère (2004a), a criança se apodera do universo que a rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica. Essa apropriação do mundo passa por constantes adaptações, negociações, regras e modificações que no conjunto constituem a brincadeira.

Estas adaptações são condicionadas por outro fator, que engloba todas as características encontradas nas brincadeiras: a cultura.

“A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico”. (Idem, p. 76).

Uma característica comumente atribuída à brincadeira e que vale ser ressaltada nesta reflexão é a sua diferenciação aos jogos, comumente feita por pais ou encontrada nos catálogos de brinquedos. Embora ambas as situações sejam vivências marcadas pelo caráter lúdico, algumas características diferenciam o jogo da brincadeira, principalmente, quando este está relacionado aos adultos. A brincadeira, se referida a adultos, tem sido sinônimo de zombaria ou falta do que fazer.

A diferenciação jogo/brincadeira, segundo Oliveira (1986), já era possível de ser encontrada em 1924, nas reflexões de Pierre Calmettes, que associava a brincadeira à prática individual e o jogo,

à prática coletiva. “Uma bola, por exemplo, se brincarmos sozinhos com ela, teremos tão-somente um brinquedo; se, porém, a lançarmos a várias pessoas, teremos constituído um jogo” (CALMETTES, 1924 apud OLIVEIRA, 1986, p. 26). Outros autores citados por Oliveira partem deste mesmo princípio, segundo o qual o jogo é constituído por regras bem determinadas enquanto o brinquedo é um objeto a partir do qual a imaginação cria regras momentâneas e variáveis. Para o autor, em muitos jogos e brinquedos predominam os elementos comuns sobre as diferenças, tornando-se até mesmo impossível distingui-los com nitidez.

Segundo Brougère (2004a), aquele objeto que é chamado de jogo pressupõe a presença de uma função no objeto, anterior ao seu uso legítimo. “Trata-se da regra para um jogo de sociedade ou do princípio de construção (encaixe, montagem) para as peças de um jogo de construção”. (Idem, p. 12). Aqui, encontramos outra distinção comumente encontrada, a do jogo/brinquedo. Para Brougère (2004a), o primeiro não é ligado a um sistema de regras (embora estas sejam usualmente desconstruídas). O jogo associa imagem e função enquanto o brinquedo não é definido por uma função precisamente ou tem a dimensão simbólica acima de sua função: “com seu valor expressivo,

o brinquedo estimula a brincadeira ao abrir possibilidades de ações coerentes com a representação” (Idem, p.15). Diante disto, Fantin (2000) afirma que no jogo,

“existe uma situação imaginária e uma trama em que a criança assume ou representa papéis, utilizando-se de objetos substitutos que representam as interações presentes na sociedade orientadas por determinadas regras que são combinadas pelas próprias crianças que possuem o controle do jogo” (Idem, p.53).

Uma caracterização clássica do jogo pode ser encontrada na obra de Huizinga (2005). Com sua obra, publicada originalmente em 1938, Huizinga arriscou propor um novo modelo de civilização, que segundo ele não poderia existir sem a presença do elemento lúdico.

Para o autor, o jogo tem como características fundamentais o fato de ser livre, independente e voluntário. Sendo assim, ele se torna cada vez mais inviável, principalmente, para os adultos, comprometidos com o sistema produtivo. Enquanto crianças e animais brincam porque gostam de brincar, para os adultos o jogo é uma função que pode ser facilmente dispensada, algo supérfluo. Assim, não se constitui numa tarefa,

sendo sempre praticado nas horas de ócio. Como o tempo do lúdico não pode ser ajustado ao tempo da produção capitalista, cria laços com as crianças, que não conseguem ser domadas pelo ‘espírito da racionalidade’. Isto embora, com o passar do tempo, de acordo com Perrotti, estas acabem trocando seu mundo de sonhos pelos privilégios oferecidos, sucumbindo à racionalidade.

Para Huizinga, o jogo caracteriza-se também por ser voluntário: para as crianças a brincadeira surge instintivamente - o que pode ser questionável quando consideramos a brincadeira como um processo de aprendizagem, de apropriação de elementos da cultura. Huizinga (2005) afirma que crianças e animais brincam porque gostam de brincar, enquanto para os adultos o jogo “é uma função que facilmente poderia ser dispensada, é algo supérfluo. Só se torna uma necessidade urgente na medida em que o prazer por ele provocado o transforma numa necessidade”. (Idem, p. 11). Embora tomemos isso como referência às nossas observações, as relações feitas por Huizinga (2005) ao caráter lúdico dos animais e das crianças ajudam a entender de que ponto o autor partiu para a construção de suas teorias, que envolvem o jogo sob um aspecto que extrapola a convivência social, chegando aos planos de um nível espiritual.

Outra característica comumente encontrada nesse universo lúdico que envolve jogos, brinquedos e brincadeiras parte da diferença atribuída aos significados dos brinquedos para as crianças e para os adultos. De acordo com Brougère (2004b), ambos não buscam a mesma coisa nos brinquedos e nem possuem as mesmas referências culturais para interpretá-los. “Para os adultos permanece uma imagem, enquanto a criança introduz essa imagem no seu universo lúdico.” (Idem, p. 86). O adulto faz uma leitura estética do brinquedo, interpreta no objeto sua visão de infância.

Segundo Oliveira (1986), diferentemente da criança, o adulto que se diverte com o brinquedo distancia-se de seu mundo real, afastando-se da pressão material, espiritual do cotidiano, fechando os olhos momentaneamente para os dissabores do dia-a-dia.

Esta forma de pensar os brinquedos nos remete a Walter Benjamin, segundo o qual a partir do momento em que o brinquedo passou a ser o objeto ideal para a brincadeira o que começou a valer foi a interpretação dos adultos do que a criança gostaria de brincar. Para Benjamin (1984), o padrão dos brinquedos surgiu das supostas necessidades infantis para satisfazer as próprias necessidades (nostálgicas) dos adultos.

“O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, na verdade não tanto da criança com os adultos, do que destes com as crianças. (...) E embora reste à criança uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, muitos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, papagaio) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, graças à força de imaginação da criança, transformaram-se em brinquedos.” (Idem, p. 72).

Outro aspecto destacado por Benjamin (1984) no que se refere ao interesse dos adultos por jogos e brinquedos surge da necessidade de libertação da realidade da qual estes fazem parte. Dizia ele, no contexto entre - guerras,

(...) “as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê açoitado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do mundo através da reprodução miniaturizada”. (Idem, p. 64).

A ‘banalização de uma existência insuportável’ (em referência ao momento histórico que vivia) possibilita ao adulto, enquanto brinca, libertar-se do mundo do trabalho, ex-

perimentar, esquecer as humilhações, estar no comando novamente.

Vimos até aqui que a brincadeira é caracterizada pela apropriação e ressignificação por parte das crianças de valores e características da realidade em que se encontram. E são as imagens, inclusive as representadas pelos brinquedos, que possibilitam que essa cultura seja manipulada, questionada, renovada. A criança pode perfeitamente criar e recriar seus brinquedos, adaptando-os de acordo com sua imaginação, negando a proposta muitas vezes incompreensível de brincadeira dos adultos, criando novos roteiros, novos cenários, novas descobertas. E os elementos disponíveis para que essa experiência aconteça, os espaços, o material a ser compartilhado, são de importância fundamental no acesso a certos aspectos da cultura pelas crianças bem como na diversidade de elementos presentes em seu imaginário. Assim, pensamos na Educação Física e nas instituições de Educação Infantil como espaços onde as crianças possam compartilhar e confrontar com outras crianças e adultos as suas idéias sobre o mundo em que vivem, sobre a natureza, sobre a sociedade da forma que mais se sentem à vontade: brincando.

REFERÊNCIAS

- AYOUB, Eliana. Narrando experiências com a Educação Física na Educação Infantil. In: Autores Associados. **Revista brasileira de Ciências e Esporte**. Campinas, n. 3, v. 26, p. 143-158, maio. 2005.
- AGOSTINHO, Kátia A. **O espaço da creche: que lugar é este?** Dissertação (mestrado em Educação) PPGE-UFSC, Florianópolis, 2003
- ARCE, Alessandra. Pedagogia da Infância ou Fetichismo da Infância. In: DUARTE, Newton. **Crítica ao Fetichismo da Individualidade** (Org.). Campinas: Autores Associados, 2004.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo, Summus, 1984.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Tradução de Gisela Wajskop. São Paulo, Cortez, 2004a.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. Tradução de Maria Alice A.S. Dória. São Paulo, Cortez, 2004b.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FANTIN, Monica. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo**

- e cultura na educação Infantil. Florianópolis, Cidade Futura, 2000.
- FARIA, A. L. G. de; DERMATINI, Z. de B.; PRADO P. D.; (orgs) - *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças* (Coleção Contemporânea) – Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- FRANCISCO, Zenilda de. **“Zê, tá pertinho de ir pro parque?”. O tempo e o espaço do parque em uma instituição de Educação Infantil.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo, Perspectiva, 2005.
- JUNQUEIRA, Gabriel A. de. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2005.
- KULMANN JR. Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: Rumos e desafios.** Ed. E. (p. 51-56) Campinas: Autores Associados, São Paulo:UFSCar, Florianópolis: Editora da UFSC, 2003 – (Coleção Polêmicas do nosso Tempo).
- KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do desporto.* Ijuí/RS: Unijuí, 1994.
- _____. *Educação Física: Ensino e Mudanças.* Ijuí, Ed. Unijuí, 2004.
- LIMA, Elaine C. P. **Que dança faz dançar a criança? investigando as possibilidades da dança-Improvisação na Educação Infantil.** Florianópolis, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós- Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina.
- MUNARIM, Iracema. **Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças.** Florianópolis, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.
- O GRUPO de ESTUDOS AMPLIADO de EDUCAÇÃO FÍSICA. *Diretrizes curriculares para a Educação Física no ensino fundamental e na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis SC.* 1996. p.41-65
- OLIVEIRA, N. R. C. de. Concepções de infância na Educação Física brasileira: primeiras aproximações. In: *Revista brasileira de Ciências do Esporte.* Campinas: Autores Associados. V.26, n3, maio de 2005. PP.95-109.
- OLIVEIRA, Paulo de S. **Brinquedo e Indústria Cultural.** Editora Vozes, RJ, 1986.

- PERROTTI, E. **A Criança e a Produção Cultural: Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura.** In: ZILBERMANN, R. *A produção cultural para a criança*, 4.ªed., Porto Alegre, Mercado Aberto, 1990.
- PRADO, Patrícia D. - Estudo 5 – p.93: *Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e Educação Infantil* – no livro: FARIA, A. L. G. de; DERMATINI, Z. de B.; PRADO P. D.; (orgs) - *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças* (Coleção Contemporânea) – Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- REIS, Magali. Estudo 6, p. 113. *Ela ficava fazendo cerimônia!!! Entrevistando jovens, falando da infância...* – no livro: FARIA, A. L. G. de; DERMATINI, Z. de B.; PRADO P. D.; (orgs) - *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças* (Coleção Contemporânea) – Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- ROCHA, Eloísa A. C. **Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil.** Rede Municipal de Ensino, 2008, mimeo.
- SARMENTO, Manuel J. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. In: *Perspectiva*. Florianópolis, V.23, nº01. p.17-40, jan./jul. 2005.
- SAYÃO, Débora T. **O fazer pedagógico do/a professor/a de Educação Física na Educação Infantil.** In: *Caderno de Formação / Divisão Infantil*. Florianópolis: PRELO, 2004. p. 29- 34.
- SAYÃO, Débora T. & LERINA, Gilberto L. **Corpo e movimento, adultos e crianças: experiências e desafios.** In: *Caderno de Formação / Divisão Infantil*. Florianópolis: PRELO, 2004. p.75- 80.
- SAYÃO, Débora T. **Educação física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado.** Dissertação de mestrado, PPGE/CED/UFSC, Florianópolis, 1996.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** 5.ed., São Paulo, Cortez, 2001.
- VAZ, Alexandre. F. **Aspectos, contradições e mal entendidos da educação do corpo e da infância.** *Motrivivência*, Florianópolis, v. XIII, n. 19, p. 7-11, 2002.