



QUEM NÃO TEM CÃO, CAÇA COM GATO

**POTENCIALIDADES DO USO DE MATERIAIS NÃO CONVENCIONAIS
NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL**



LUIS GUSTAVO RAMOS DOS SANTOS



Autor

Luis Gustavo Ramos dos Santos

Orientador

Prof. Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer

Realização

Universidade Regional do Noroeste do Estado do
Rio Grande do Sul (UNIJUI)

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Programa de Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (ProEF)

S237q

Santos, Luis Gustavo Ramos dos.

Quem não tem cão, caça com gato : potencialidades do uso de
materiais não convencionais na educação física infantil / Luis Gustavo
Ramos dos Santos. – Ijuí, 2023.

48 f. ; 30 cm.

Apresentado como produto de Dissertação pelo Programa de
Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional -ProEF da
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul –
UNIJUI, 2023.

“Orientador: Prof. Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer”.

1. Educação física infantil. 2. Materiais alternativos. 3. Facilitações
pedagógicas. 4. Escola. I. Fensterseifer, Paulo Evaldo. II. Título.

CDU: 796:37

Bibliotecária Responsável
Cristina Libert Wiedtkenper
CRB10/2651

APRESENTAÇÃO

Este e-book é resultado da pesquisa realizada durante o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), intitulada: “Quem não tem cão, caça com gato: potencialidades do uso de Materiais Não Convencionais na Educação Física Infantil”, que teve como objetivo geral apresentar as possíveis contribuições da utilização de Materiais Não Convencionais enquanto estratégia de ação pedagógica no desenvolvimento das atividades na Educação Física Infantil.

A respeito da analogia utilizada desde o título da pesquisa original, faço uso da reflexão do meu orientador, Professor Paulo Fensterseifer, quando diz que em uma caçada, o cão (no caso a Educação Física convencional) faria exatamente o que se espera dele, traria a caça. Enquanto que o gato (a relação com os Materiais Não Convencionais) fará aquilo que bem entender com a caça.

Nesse sentido, acredito que a provocação é válida, já que a criança poderá utilizar a experimentação do mundo através dos Materiais Não Convencionais para desenvolver suas particularidades, embora isso não signifique que não há uma intencionalidade pedagógica envolvida na escolha de cada material.

Espero que, em algum nível, este material possa ser útil para você, enquanto docente, e, especialmente, para as crianças.

Boa leitura!

Luís Gustavo Ramos dos Santos



@institutodoamanha

SUMÁRIO

✕ A CAÇA (REFERENCIAL TEÓRICO)	04
◻ O CÃO (A EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL) ..	15
◯ O GATO (OS MATERIAIS NÃO CONVENCIONAIS).....	21
△ O BOSQUE (POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO).....	25
... E AGORA? (CONSIDERAÇÕES FINAIS (OU NEM TANTO)).....	37
O PULO DO GATO (FACILITAÇÕES PEDAGÓGICAS).....	40
REFERÊNCIAS	42

A CAÇA

REFERENCIAL TEÓRICO

No decorrer deste referencial teórico, são apresentados os conceitos chave que dão sustentação à estratégia de ação pedagógica de Materiais Não Convencionais (MNCs) na Educação Física Infantil (EFI), desde a leitura e interpretação dos marcos legais, passando pela problematização da EFI, até os conceitos de criança e infância(s).

Em se tratando de uma educação pública, republicana e democrática, faz-se necessário entender como os marcos legais tratam as questões da Educação Infantil e da Educação Física ao longo do tempo e, principalmente, nos dias atuais.

O MAPA

AS BASES LEGAIS

A(S) CARTA(S) MAGNA(S)

Desde o Império, nosso país teve sete Constituições (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e a de 1988), mas apenas na Constituição de 1937...

[...] é que se fez a primeira referência explícita à Educação Física em textos constitucionais federais, incluindo-a no currículo como prática educativa obrigatória [...] (Brasil, 1997, p. 20)

Com relação à educação da criança, conforme Galvão, Silveira e Barbosa (2020), esta somente foi reconhecida oficialmente na Constituição atual (1988).

LEI(S) DE DIRETRIZES E BASES

Na primeira, de 20 de dezembro de 1961, a Educação Física era mencionada no artigo 22 como obrigatória “[...] nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos” (Brasil, 1961, n.p.).

Enquanto que a Educação Infantil era chamada de “educação pré-primária”, destinada aos menores até sete anos, sendo ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância (Brasil, 1961).

A primeira atualização da LDBEN acontece em 11 de agosto de 1971, porém sem grandes avanços com relação à lei de 1961. De qualquer forma, as legislações apresentadas até aqui não elucidam a respeito de um norteamento da educação nacional, senão pela obrigatoriedade e limitação etária.

A LDBEN de dezembro de 1996, segue mantendo a obrigatoriedade da Educação Física na educação básica e menciona a educação infantil em seu artigo 29. Em linhas gerais acaba por ser mais abrangente, clara e objetiva sobre estes aspectos.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990

Nele, os deveres para com as crianças e adolescentes são compartilhados entre família, comunidade, sociedade em geral e poder público, e os cuidados para com elas são detalhados nos artigos 18-A e 18-B.

No capítulo IV, a educação é colocada com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 2022).

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) [1997]

São referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental (Brasil, 1997), não contemplando a Educação Infantil.

Os objetivos gerais da Educação Física no Ensino Fundamental são direcionados nos PCNs, de certa maneira, de forma muito semelhante ao encontrado na BNCC para a Educação Física no Ensino Fundamental.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL [1998]

“Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada” (Brasil, 1998a, p.25, grifo nosso).

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL [2010]

Inferem que os eixos norteadores do currículo são as interações e a brincadeira.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA [2013]

Destaca a importância do processo de formação inicial e continuada do professor.

**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
[2014]**

Aponta em diversos momentos a necessidade de formação para os professores.

**BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR [2017]**

Elenca seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

O documento ainda cita os campos de experiências, onde o denominado “corpo, gestos e movimentos” acaba sendo um paralelo quase que direto com a EFI.

Em se tratando do espaço escolar público faz-se necessário demarcar sobre quais bases estruturamos nossas discussões sobre os aspectos conceituais, sociais e físicos. Ao considerar essas três dimensões, essencialmente formadoras do ser humano, é necessário estabelecer discussões mais abrangentes e críticas sobre o papel da escola na sociedade e o seu potencial para promover uma educação física de qualidade e verdadeiramente inclusiva. Pois, como nos traz Brayner:

Nós somos “produzidos” no interior das comunidades de sentido, no interior das relações intersubjetivas, que, como dizia Ricoeur, antecedem a subjetividade: somos construção de si e não descoberta de si! (2008, p.30)

A escola, esclarecem González e Schwengber, “[...] amplia o horizonte dos alunos, dá-lhes acesso a conhecimentos, ciências, lugares e saberes que eles não perceberiam sem ela [...]” (2012, p.14). Ela, a escola, é portanto, além das dimensões já explicitadas, espaço de crescimento.

Propondo a escola como este lugar de “ser apresentado formalmente ao mundo do conhecimento sistematizado”, ela se torna um espaço fundamental onde as crianças sejam estimuladas a pensar sobre, dialogando com o conhecimento (González e Schwengber, 2012). E sendo assim “é papel da escola oferecer-lhes instrumental para compreenderem as transformações do mundo, tornando-os capazes de participar delas” (González e Schwengber, 2012, p.15).

Mais do que isso, a escola precisa ser um espaço de qualidade, onde é necessário que a atuação docente seja efetiva em seu propósito, “mas dar ‘boas aulas’ é um compromisso ético, o qual poderá nos colocar à altura do valor que tem o conhecimento no mundo contemporâneo.” (Fensterseifer, 2020, p.40)



Como bem nos lembra Laging (2006), há que se perceber a importância do enriquecimento da vida escolar com mais movimentos, propondo inclusive uma reprogramação da escola, um re-planejamento, a fim de reeducar o olhar de forma a perceber o mundo como infinitas possibilidades de se-movimentar, e tudo isso só é possível a partir da explicitação da intencionalidade pedagógica por arte do professor.

Ainda sobre a questão das reflexões sobre a ação, La Taille aponta:

Não há escolas de virtudes, apenas o contato entre seres humanos. Mas a educação pode ser o lugar onde estes contatos aconteçam de forma rica e refletida. Aliás, a escola talvez seja uma das únicas instituições onde isto ainda é possível, contando que os educadores o queiram. (2001, p.95, apud Fensterseifer, 2020, p.91)

O nosso campo de jogo, a escola, é essencial para o sucesso da empreitada, desde que os atores deste cenário, tão rico e potente, queiram e coloquem em prática suas ações em prol de uma educação pública, republicana, democrática, e de qualidade.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é a porta de entrada para o ensino formal e institucionalizado na vida das crianças, sendo destinada a crianças de zero a cinco anos de idade. Essa etapa tem como principal objetivo o desenvolvimento integral das crianças, promovendo o cuidado, a proteção e o estímulo ao seu desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo.

Durante a Educação Infantil, as crianças têm a oportunidade de brincar, experimentar, descobrir e explorar o mundo ao seu redor, de forma lúdica e prazerosa. As atividades pedagógicas devem ser planejadas de acordo com as necessidades e interesses das crianças, respeitando suas individualidades e diversidades, sendo que as



escolas

[...] ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (Brasil, 2018, p.36)

Enquanto que a Educação Infantil tem a responsabilidade de introduzir a criança no ensino formal, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental acabam por enrijecer este processo devido às exigências ainda presentes neste contexto cartesiano de disciplinas, grades curriculares e avaliações classificatórias.

O problema é como uma determinada forma – a “forma escolar” surgida por volta do século XVI impõe-se como um modelo de socialização hegemônico e superior a todos os outros, um modelo que, Claro, nós achamos “natural” e universal com sua “pedagogia”, seus horários, disciplinas, manuais, espaços, etc. Modelo que se estendeu até o limite extremo da pedagogização da maioria de nossas relações sociais (Brayner, 2008, p.84).

Esse modelo de educação pode ser visto como um reflexo de uma sociedade que valoriza a padronização e uniformização do conhecimento, em detrimento das especificidades e singularidades de cada criança. A ênfase na memorização e na repetição de informações, bem como na obtenção de notas e conceitos, muitas vezes acaba por desestimular a criatividade e o pensamento crítico, tornando a aprendizagem um processo mecânico e desinteressante.

Problematizando sobre essa mesma compartimentalização no contexto da Educação Infantil, visto que Richter, Bassani e Vaz



[...] afirmam que a Educação Física deve romper com a visão de um corpo confinado, que ocupa uma dimensão institucional para transgredir para um corpo aprendente, que pela linguagem é capaz de construir conhecimento. (2015, apud Farias et al., 2020, p.55)

E ainda, Richter e Vaz

[...] anunciam que a Educação Física Escolar deve romper com modelos preestabelecidos que muitas vezes objetivam a contenção e investir suas práticas pedagógicas dando voz às crianças, a sua espontaneidade e buscar a partir do ponto de vista delas, favorecendo a expressão das múltiplas linguagens. (2005, apud Farias et al., 2020, p.57)

Essa ruptura mencionada pelos autores a respeito do modelo tradicional, vem ao encontro do que é aqui proposto, em um ambiente que valorize e respeite a “criança como ela ‘é’ e não como ela deve ser, ou seja, como sujeito de direitos, que possui sua voz e produz cultura.” (Farias et al., 2020, p.61)

O que nos leva a pensar sobre como

[...] passamos, então, a cobrar das crianças uma postura de seriedade, e mobilidade linearidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem demais autêntico - sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos. Os adultos tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentarem-se. (Sayão, 2002, p.57-58)

Ainda é preciso mencionar a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental como um espaço não de transição, mas de continuidade, onde em questão de alguns meses, de dezembro a fevereiro, não é desligado um botão e ligado outro. Não podemos cair na armadilha de querer acelerar os processos, nem esquecer-se das crianças e colocar em evidência o conhecimento, “como se ambos não fossem faces de uma mesma moeda” (Sayão, 2002, p.59).



Nesse sentido, é fundamental buscar alternativas que valorizem a diversidade e a singularidade das crianças, que estimulem o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a vida em sociedade, e que permitam uma aprendizagem significativa e crítica.

A infância é um período crucial na vida de uma pessoa, marcado por importantes transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais. A concepção de infância, no entanto, é historicamente construída e varia de acordo com as diferentes culturas, sociedades e épocas. Assim, a compreensão das infâncias implica em uma análise crítica das concepções e práticas que permeiam a educação e o desenvolvimento infantil em determinado contexto.

Desse modo, a infância contemporânea se contrapõe ao legado teórico da pedagogia tradicional, que caricaturou a criança como in-fans (o que não fala, aquele que não tem linguagem), cuja tônica se estabelece na negação de seu reconhecimento como sujeito de ações, de linguagens. Concebê-la como sujeito é reconhecê-la como artífice na construção de um mundo compartilhado, onde sua ação, sua palavra, sua cultura, sua história (atravessadas por sua condição de classe, de etnia e de gênero) são ouvidas e respeitadas. Ouvidas com o intuito de melhor entender os mundos que as crianças trazem para sala de aula e assim conectar o universo [...] (González e Schwengber, 2012, p.17).

Diante disso, faz-se necessário evitar pressupor uma infância universal, cada cultura produz suas próprias “infâncias”, e assim as crianças acabam por agir em resposta, e cientes, da maneira como sua infância é pensada (Cohn, 2013).

Assim, há que se distanciar de atitudes que tomem

[...] por referência uma concepção de infância para julgar se cada criança está adequada ou não a esta condição mesmo, a da infância. Trocando em miúdos, este seria outro modo (e não aquele a que o senso comum sempre se refere) de negar



a infância às crianças - julgando seus modos como não-infantis, ou seja, como de uma infância errada, a ser corrigida. (Cohn, 2013, p.233)

Possibilidades de infâncias e de ser criança são inúmeras, nós, adultos, é que muitas vezes temos dificuldade em admitir a diversidade de infâncias possíveis, principalmente reconhecer que não há uma universalidade da infância, e permitir que as crianças e as infâncias sejam respeitadas na multiplicidade e nos modos de gerenciar suas infâncias (Cohn, 2013).

Sendo assim, essa construção social que é a infância não tem como distanciar-se daquilo

[...] que as crianças mais gostam de fazer [que] é experimentar novas sensações, novas experiências, mexer, tocar, rolar, pular, 'fuxicar', demonstrando energia corporal bastante grande que proporciona o contato consigo, com os objetos, com os signos pertencentes ao contexto cultural e a outros com os quais elas vão tomando contato. (Sayão, 2002, p.61)

Através desse olhar retrospectivo, devemos ser capazes de desvendar as transformações nas práticas educacionais, nas relações familiares e nas normas sociais que moldam as experiências infantis ao longo dos séculos. Nos convidando a reconhecer que a infância não é uma entidade fixa e imutável, mas sim um construto dinâmico que evolui de acordo com as dinâmicas sociais e históricas em que está inserida, exigindo uma abordagem que vá além do presente, mergulhando nas raízes históricas para uma compreensão mais abrangente.



O CÃO

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL

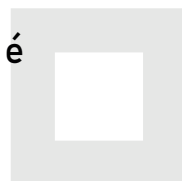
A Educação Física, enquanto componente presente no currículo escolar, tem como objetivo promover a imersão na cultura corporal do movimento. Ainda assim, as mudanças sociais percebidas nos últimos anos acabam por questionar o modelo atual de Educação Física encontrado nas escolas, indicando

[...] que a Educação Física, na sua versão escolarizada, estaria deixando de ser necessária nos moldes em que foi no projeto moderno (que a criou). No discurso legitimador que a justificou como necessária a esse projeto foram criados e utilizados conceitos que constituíram seus pilares. Estes, segundo essa hipótese, estão perdendo sua capacidade de sustentá-la como no currículo escolar. Mesmo as tentativas de atualização e ressignificação parecem não ter muito sucesso. (Bracht, 2019, p.25)

Compreender os desafios e possibilidades para uma prática pedagógica mais crítica e reflexiva é um caminho árduo, mas que precisa ser trilhado por todos aqueles que acreditam em uma Educação Física republicana e democrática, independente das dificuldades encontradas, presentes não somente no Brasil, mas

[...] presente em muitos outros países, levando Alvarez (2004, p.76) à interessante formulação de que a Educação Física sofre de uma “má saúde de ferro”, dado que ao longo de sua história tem sempre estado numa corda bamba, na expectativa de que uma reforma educacional pudesse reduzir sua presença ou mesmo suprimi-la do currículo escolar. (Bracht, 2019, p.29-30)

Talvez a sustentação da disciplina enquanto necessária ao ambiente escolar e, por conseguinte, fundamental para o desenvolvimento humano seja fragilizada pela concepção do conceito de Educação Física na sua raiz, considerando-a basicamente biológica, desconsiderando os demais aspectos envolvidos, o que é



reforçado por Bracht quando nos diz que

O discurso da formação integral no campo da Educação Física nunca superou a visão biofisiológica do corpo, posto que na tríade bio-psicossocial o corpo só aparecia no “bio”, e o “psico” e o “social” referiam-se a outras dimensões do comportamento humano. (2019, p.133)

O autor ainda reforça que, nos anos 80, a Educação Física tradicional reforçava o entendimento biofisiológico e esportivizava as aulas, reduzindo o corpo à sua dimensão biológica e ignorando os desdobramentos emocionais e histórico-sociais (Bracht, 2019).

Laging propõe que

É no movimento e pelo movimento que o ser humano ganha uma melhor imagem de si, entra em contato com os outros e forma grupos sociais com os quais ele deverá, também, definir-se como elemento integrante para poder se movimentar de forma coletiva. Os seres humanos percebem o mundo em todos os sentidos. Eles movem sentimentos e sentem o que os move. Nesse sentido, percebem as particularidades e as leis dos objetos e dos materiais com que lidam. Crianças e jovens têm um grande impulso em seu desenvolvimento quando conseguem se mostrar e se expressar pelo movimento e, ainda, lidar de forma criativa com o meio ambiente. A base para este processo é a própria relação com a percepção e o movimento. (Laging, 2006, p.126)

A proposição de Laging nos leva a refletir sobre esta Educação Física que se entrelaça com o movimento de maneira a percebê-lo como forma de expressão, tornando o tempo da Educação Física um momento de diálogo entre o corpo e aquilo que o rodeia, “o seu ‘ser/estar-no-mundo’ é determinado por sua ligação corporal com o mundo” (Laging, 2006, p.127).

O autor ainda complementa, “assim, as crianças experimentam a aprendizagem pelo movimento como uma confrontação consigo mesmas. O movimento humano é, nesta compreensão, um agir intencional em função de algo” (Laging, 2006, p.127).



Ainda em complemento a esta concepção, Bagnara e Fensterseifer apontam que

Apesar das dificuldades é preciso ter em mente que, quanto maiores as possibilidades de significação dos conteúdos e conhecimentos, tomando como ponto de partida o contexto social, muito provavelmente maior será a capacidade de empoderamento proporcionado aos estudantes. Empoderar os alunos com conhecimentos diversos, plurais e, por vezes, contraditórios, poderia potencializar a construção de uma sociedade mais democrática, justa e edificada sobre pilares republicanos. (Bagnara e Fensterseifer, 2019, p.64)

Tais contribuições nos levam a reafirmar a necessidade, cada vez mais urgente, de apropriação destes conteúdos por parte dos professores, para que seja possível expandir o leque de abordagens pedagógicas, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e dinâmico. Nesse contexto, a capacitação docente para lidar com a diversidade de perspectivas e conhecimentos é fundamental, possibilitando uma educação mais enriquecedora e alinhada com os desafios contemporâneos.

Partindo da perspectiva de Mattos e Neira (2008) para a EFI quando trazem o conceito de uma ação pedagógica abrangente, que colabora para o desenvolvimento de questões cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras, acredito que por meio de atividades corporais lúdicas e desafiadoras, do brincar, é possível ir ao encontro destes objetivos.

O brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil e a Educação Física tem um papel importante nesse processo, pois permite às crianças experimentarem movimentos e explorarem o mundo a sua volta de maneira prazerosa e segura, tomando consciência de suas próprias capacidades. Como diria

Piorski (2016, p.63), “a criança, em contato com matérias



primitivas, ao mesmo tempo em que experimenta e transfigura o mundo, repercute-o em si mesma”. Neste sentido, Mattos e Neira inferem que

Os movimentos, na medida do possível, poderão ser descobertos pela criança que, buscando superar um desafio inicial (que pode ser atingir um alvo, tocar no colega, derrubar uma lata), irá, dia após dia, superando seus limites anteriores e estabelecendo novas formas de conduta que, queiramos ou não, não são inatas, constituem-se em transformações dos conhecimentos anteriores da criança. (2008, p.19)

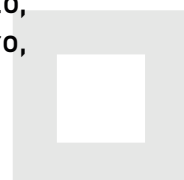
Kunz e Costa (2017, p.15), nos trazem que “o brincar é individual, cultural, universal, social, natural, corporal, emocional, enfim, total.” E, em complemento, cabe ressaltar que

As crianças adquirem e desenvolvem o significado de um ambiente de vida para o seu movimentar. Elas precisam de oportunidades [...] para poderem experimentar as mais diferentes funções e significados do seu se-movimentar (funções individuais, exploratórias, produtivas e comunicativas). As possibilidades para tanto ocorrem na utilização do espaço de aula como lugar para movimentos [...] (Laging, 2006, p.134-135)

A cultura corporal de movimento, fortemente presente na EFI, acaba sendo o eixo norteador para a compreensão de que o movimento é mais do que simplesmente deslocar-se no espaço (Mattos e Neira, 2007).

Ao considerar a criança como ponto central na Educação Infantil, destaca-se a importância da expressão corporal e a riqueza de possibilidades a serem exploradas. Ayoub nos traz que

Pensando na “criança como ponto de partida” na educação infantil, a expressão corporal caracteriza-se como uma das linguagens fundamentais a serem trabalhadas na infância. A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela o universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado, com prazer e alegria. Criança é quase sinônimo de movimento; movimentando-se ela se descobre, descobre o outro,



descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Criança é quase sinônimo de brincar; brincando ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Descobrir, descobrir-se. Descobrir, tirar a cobertura, mostrar, mostrar-se, decifrar... Alfabetizar-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura. (Ayoub, 2001, p.56-57)

Em complemento, o Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física (1996, p.51, apud Ayoub, 2005, p.152) aponta que a Educação Física na Educação Infantil “[...] para ser relevante e justificada, precisa auxiliar na leitura do mundo, por parte das crianças com as quais trabalha, partindo do pressuposto da construção de si mesmo [...]”. Ayoub (2005) ainda acrescenta que a atividade educativa na infância, que se desenvolve na interação entre criança/adulto e criança/criança, tem como ponto essencial a orientação do(a) professor(a).

Sobre a importância da Educação Física, Laging (2006, p.138) destaca: “[...] não existe outra instituição ou outra disciplina escolar que ofereça uma formação educacional realmente reflexiva com relação às temáticas do corpo e do movimento humano.”

Contudo, Ayoub nos lembra que

Assumirmos essa especificidade [da cultura corporal], sem a pretensão de sermos ‘donos’ da expressão corporal das crianças, pode ser um importante ponto de partida para configurarmos entrelaçamentos com diferentes áreas do conhecimento. (Ayoub, 2001, p.58)

Neste mesmo sentido, Sayão (2002, p.65) coloca que “assim como na construção de um mosaico, estes/as profissionais vão articulando saberes e práticas que não podem ficar reduzidos a uma única disciplina ou a uma única área do conhecimento”, e, desta maneira, enriquecendo ainda mais o contexto educacional. A habilidade de articular saberes provenientes de distintas áreas

contribui para a construção de um ambiente educacional mais potente e dinâmico, alinhado com as particularidades das crianças em seu processo de aprendizagem.



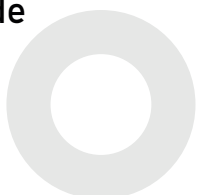
O GATO

OS MATERIAIS NÃO CONVENCIONAIS

A escolha da nomenclatura utilizada, “materiais não convencionais”, se deu pelo entendimento de que seria a mais adequada frente ao que é proposto, visto que outros termos como materiais alternativos, reciclados, adaptados, entre outros, no nosso entender, não contemplariam plenamente o que é esperado, e, em complementação a isso, alguns materiais trazem consigo uma conotação de descarte, refugo, resto, sobra, desqualificando o material. Ferreira et al. (2022) utiliza a terminologia “brinquedo não brinquedo” e menciona que ele “[...] - também chamado de recurso, elemento ou material não estruturado ou de longo alcance - não foi pensado para ser um brinquedo e não está à venda em lojas especializadas [...]”. (Ferreira et al. 2022, p.22-23)

No contexto da EFI, a busca por abordagens que promovam um aprendizado mais engajador e significativo são fundamentais para a construção da criança enquanto ser humano. Nesse sentido, a utilização de MNCs proporciona uma “[...] experiência de inteireza, de [sentir] a satisfação do movimento de ir em direção ao externo e voltar com algo a mais.” (Ourique, 2022, p.11)

A influência nas atividades lúdicas e na promoção do desenvolvimento integral das crianças, bem como a importância de fomentar um ambiente educativo que valorize a inovação e a diversidade de recursos pedagógicos, se faz presente nos MNCs. Como ressalta Piorski (2016, p.74), “para a imaginação das coisas materiais, no brincar, todo corpo é espaço de ser, é território ôntico, de vida interior, moldando as primícias íntimas da criança.”



Ayoub nos lembra que “o planejamento pedagógico precisa ser algo vivo e dinâmico; não pode caracterizar-se como mero instrumento burocrático” (2005, p.146), a escolha dos materiais a serem utilizados também não pode caracterizar-se dessa forma. A autora ainda adiciona que “o gosto é socialmente construído; gosta-se, em princípio, do que se conhece” (Ayoub, 2005, p.146).

Enquanto educadores, há que se adotar uma perspectiva que vai além da simples seleção de materiais didáticos. A escolha cuidadosa desses recursos deve refletir não apenas a diversidade de conteúdos, mas também considerar a pluralidade de experiências e conhecimentos que permeiam a vida das crianças.

Assim, os materiais, e aqui incluo os MNCs, não são apenas ferramentas de ensino, mas agentes que contribuem ativamente para a construção de um ambiente de aprendizado dinâmico e socialmente enriquecedor, abrindo caminho para a diversidade de perspectivas e interesses, promovendo um engajamento mais significativo e uma aprendizagem mais autêntica.

Ao distanciar-se da exclusividade no uso dos equipamentos esportivos tradicionais, a abordagem através dos MNCs apoia-se na criatividade, no pensamento adaptativo e na curiosidade inata das crianças para enriquecer as experiências de aprendizagem.

Nesse sentido, e pela capacidade de dar novas funções a uma estrutura pré-existente, os MNCs são extremamente versáteis, permitindo às crianças experimentar as diversas possibilidades de utilização para um mesmo material, e levando a uma problematização posterior, no sentido de questionar se há algo que cumpra a função elaborada, e, se ainda não há, se seria realmente útil, entre tantas



outras indagações.

Benjamin (1984, p.75, apud Sayão, 2002, p.61, grifo da autora) aponta que “‘todo hábito entra na vida como brincadeira’, pois aquilo que caracteriza a ‘essência do brincar não é um ‘fazer como se’ mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito”. Quanto mais permitimos que as crianças explorem o “mundo dos adultos”, ressignificando-o de acordo com as suas expectativas, mais estaremos colaborando para as ampliações de suas experiências corporais. Sayão ainda acrescenta que

[...] quando as crianças experimentam diferentes objetos e os transformam em brinquedos, em muitos momentos, é interessante que essa experiência aconteça próximo a nós, ou seja, também é importante para os adultos experimentar os objetos que as crianças utilizam como brinquedos. (Sayão, 2002, p.62)

Essa multiplicidade de usos destaca não apenas a funcionalidade prática do material, mas também estimula a criatividade e a adaptação das crianças, incentivando a exploração proativa do ambiente de aprendizagem.

A apropriação do espaço escolar pelas crianças contribui para que sejam desafiadas “[...] a reconstruir a escola de tal forma que, realmente, se torne um ambiente para ser vivido e no qual todos os participantes possam se identificar com o próprio espaço.” (Laging, 2006, p.135)

Nesse aspecto, a utilização da arquitetura escolar (Imagens 4 e 5), como muros, cercas, mobiliário do pátio, entre outros, contribui imensamente para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e participativo. A apropriação ativa do espaço pelas crianças não apenas desafia a concepção tradicional da escola, mas



também as incentiva a se envolverem na reconstrução do ambiente de aprendizado.

Elementos arquitetônicos ganham significados renovados, deixando de ser simples estruturas físicas para se tornarem oportunidades de interação, expressão e aprendizado. Ao promover essa apropriação, a arquitetura escolar deixa de ser apenas um cenário estático e, ao ser percebida como um MNC em potencial, passa a ser um facilitador dinâmico da experiência corporal.

Através dessa interação ativa, as crianças se tornam co-criadoras do ambiente, encontrando espaços para expressar suas identidades, necessidades e criatividade. Assim, a arquitetura escolar adquire um papel importante na promoção de um ambiente educacional mais inclusivo, significativo e enriquecedor para todos os envolvidos.

Educar o olhar para perceber potencialidades no ambiente vivido contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o mundo e a capacidade de transformar desafios em oportunidades de aprendizado e crescimento.

As possibilidades de desenvolvimento da ação pedagógica utilizando os MNCs permeiam o fazer pedagógico do(a) professor(a) desde o planejamento até a execução, assim como toda e qualquer proposta que venha a ser feita na escola, há que se buscar formação e estar preparado para a ação. Como bem nos lembra Sayão, “a falta de espaço e recursos materiais, assim como despreparo para atuar em algumas situações, devem ser incorporados como limites provisórios que podem avançar através da pesquisa e do constante repensar da formação.” (2002, p.65)



O BOSQUE

POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO

Como sugestão, a fim de facilitar o entendimento, proponho uma classificação dos MNCs baseado nas características que apresentam: MNCs Híbridos, MNCs em Ambientes Fechados, e MNCs em Ambientes Abertos.

MNCs Híbridos, contempla os MNCs que são de fácil transporte e manuseio, podendo ser utilizados tanto em ambientes fechados, quanto abertos. Alguns exemplos seriam pneus, bancos, pallets, carretéis de madeira, entre outros.

Tenho a escada de manutenção como um dos MNCs mais versáteis e interessantes para as crianças, já que elas nem sempre podem acessar este recurso livremente e explorá-lo como gostariam. Além disso, permite que visualizem/experimentem diferentes pontos de vista, de forma a contribuir para a sua percepção de mundo.

A escada dobrável pode ser utilizada na sua função principal, permitir o acesso a um lugar mais alto, como para pintar/desenhar nas alturas ou ainda assumir uma nova função, como ser a “toca do tatu” quando as crianças passam entre os degraus como um tatu em sua toca (Imagem 1), além de poder ser utilizada como andaime, ou ainda como um banco alto para admirar a paisagem.

No contexto da EFI, a busca por abordagens que promovam um aprendizado mais engajador e significativo são fundamentais para a construção da criança enquanto ser humano. Nesse sentido, a utilização de MNCs proporciona uma “[...] experiência de inteireza, de [sentir] a satisfação do movimento de ir em direção ao externo e voltar com algo a mais.” (Ourique 2022, p.11)



Imagem 1: Diversas Possibilidades.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Essa multiplicidade de usos destaca não apenas a funcionalidade prática do material, mas também estimula a criatividade e a adaptação das crianças, incentivando a exploração proativa do ambiente de aprendizagem.

A influência nas atividades lúdicas e na promoção do desenvolvimento integral das crianças, bem como a importância de fomentar um ambiente educativo que valorize a inovação e a diversidade de recursos pedagógicos, se faz presente nos MNCs. Como ressalta Piorski (2016, p.74), “para a imaginação das coisas materiais, no brincar, todo corpo é espaço de ser, é território ôntico, de vida interior, moldando as primícias íntimas da criança.”



O exemplo utilizado até aqui, da escada de manutenção, caminha neste sentido, pois ela pode ser trilho de trem, ponte, montanha, entre tantas outras possibilidades que a imaginação permitir.

Imagem 2: Trilhos.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Imagem 3: Ponte.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.



Imagem 4: Montanha.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A cada nova forma de utilização, se agrega uma nova possibilidade de se-movimentar, de experienciar o mundo. E, assim como a escada, muitos outros objetos podem assumir novos papéis enquanto mediadores na interação com o mundo a partir da cultura corporal.



Imagem 5: Carretéis sendo utilizados como blocos de montar.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Imagem 6: Cones sendo utilizados como chapéus, megafones, lunetas.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.



MNCs em Ambientes Fechados, seriam aqueles mais difíceis de serem transportados, seja pelo tamanho, ou pela quantidade. Quando tratamos dos ambientes fechados, a forma de lidar com os MNCs acaba sendo um pouco diferente, já que nossas possibilidades são reduzidas por conta do espaço limitado pelas paredes da sala. Desta maneira, uma alternativa é utilizar os materiais já disponíveis, como mesas e cadeiras. Neste caso, uma excelente opção é dar mais ênfase na proposta através da ludicidade. Criar um contexto lúdico favorece, e muito, a experimentação em ambientes fechados. Transformar as mesas em montanhas imaginárias, as cadeiras em pontes desafiadoras ou outros elementos do ambiente em componentes de um jogo proporciona às crianças a oportunidade de explorar os MNCs de maneira divertida e envolvente.

Imagem 7: Caminho de Cadeiras sobre Mesas.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Essa abordagem lúdica não apenas compensa as limitações do espaço, mas também estimula a criatividade e o engajamento das



crianças, tornando a experiência mais dinâmica e participativa.

Imagem 8: Montanha de Mesas.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Conforme as propostas vão evoluindo, a exploração dos MNCs oferece oportunidades crescentes para a ampliação da criatividade, experimentação e resolução de problemas pelas crianças, permitindo que elas aprimorem a compreensão sobre os objetos ao seu redor e explorem maneiras inovadoras de utilizá-los.

Essa evolução nas propostas não apenas estimula a imaginação infantil, mas também promove um ambiente educacional rico em possibilidades, onde a adaptação e o aprofundamento das atividades contribuem significativamente para o aprendizado lúdico e experiencial.



Imagem 9: Circuito de Aventura.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

MNCs em Ambientes Abertos, estimulam a interação das crianças com o espaço exterior de maneira lúdica e criativa. Quando exploramos os ambientes abertos, além de utilizar os MNCs Híbridos, podemos propor a experimentação da arquitetura disponível, como muros, cercas, e, inclusive, elementos da natureza, como as árvores.

A ludicidade está presente em todas as propostas, ainda que seja mais exigida nos ambientes fechados, aqui ela também se faz necessária. O que precisa ser muito bem alinhado com as crianças, é a questão da segurança ao explorar a arquitetura disponível.

Essa abordagem proativa não apenas promove um ambiente de aprendizado seguro, mas também capacita as crianças com conhecimento sobre os limites e cuidados necessários ao interagir com a arquitetura circundante. Ao fomentar uma compreensão



consciente da segurança, cria-se um ambiente propício para a exploração criativa e saudável, onde as crianças podem aproveitar ao máximo as oportunidades oferecidas pela arquitetura do espaço.

Imagem 10: Exploração do Mobiliário Externo Fixo.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Imagem 11: Exploração do Mobiliário Externo Móvel.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.



A forma como cada criança se movimenta diz muito sobre as experimentações corporais a que tem acesso. O movimento é uma expressão única e significativa do processo de aprendizado e exploração. Ao observar como as crianças interagem com o ambiente, seja ao superar obstáculos ou ao criar novos percursos, temos, no movimento, uma linguagem poderosa que revela não apenas a habilidade física, mas também a curiosidade, a confiança e a criatividade que cada criança está desenvolvendo durante suas experiências de aprendizado. Essa observação atenta do movimento proporciona insights valiosos para adaptar e enriquecer ainda mais as oportunidades educacionais oferecidas às crianças.

Escalar o muro da escola, dependurar-se na cerca, subir e saltar, são oportunidades ímpares para estimular a confiança, a tomada de decisões, bem como aprimorar capacidade de avaliar riscos.

Imagem 12: Escalada do Muro.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.



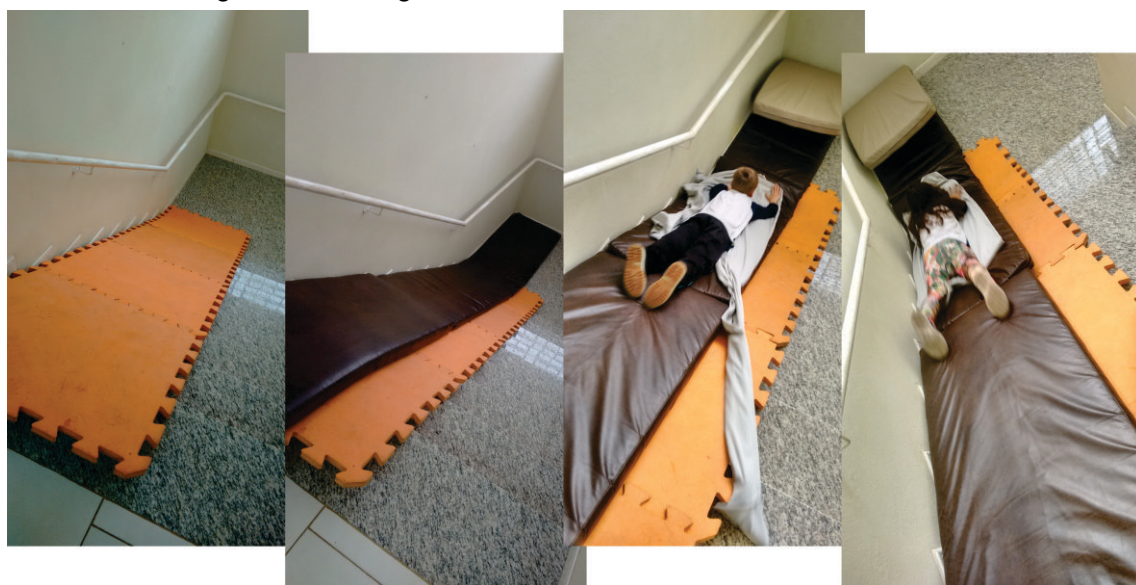
Imagem 13: Escalada da Cerca Sobre o Muro.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Mesmo que localizados na parte interna do prédio da escola, considero os corredores, rampas e escadarias como MNCs em Ambientes Externos, já que extrapolam o espaço da sala.

Imagem 14: Tobogã com Colchões na Escadaria da Escola.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.



Por fim, ressalto que a elaboração de esquemas visuais para as crianças, construindo narrativas em conjunto com elas, contribui no processo de utilização dos MNCs, embora isso não signifique que essa elaboração seja estanque, mas, sim, uma maneira de guiar inicialmente a exploração, permitindo desdobramentos espontâneos e adaptações conforme o interesse e a criatividade das crianças. Esses esquemas visuais funcionam como um ponto de partida, fornecendo direções iniciais e contextos imaginativos que podem inspirar as crianças a criar suas próprias narrativas e abordagens únicas ao interagir com os MNCs. Essa abordagem colaborativa não apenas orienta a exploração inicial, mas também incentiva a autonomia e a expressão individual das crianças, permitindo que elas desenvolvam sua própria compreensão e significado em relação aos MNCs.

Imagem 15: Narrativa Elaborada em Colaboração com as Crianças.



1. Duas montanhas pequenas no caminho para chegar até o castelo da princesa e do príncipe;
2. Um lago para atravessar, cheio de jacarés, e em seguida subir uma montanha grande para depois pegar o caminho de volta para casa (sala referência).

Fonte: Arquivo pessoal do autor.



E AGORA?

CONSIDERAÇÕES FINAIS (OU NEM TANTO)

Os MNCs emergem como facilitadores para um aprendizado mais abrangente e integrado, reforçando-se a necessidade contínua de escolhas pedagógicas fundamentadas que considerem não apenas os aspectos técnicos, mas também a riqueza do desenvolvimento integral das crianças.

As possibilidades de ação pedagógica são muitas, e passam pela escolha política, mas não partidária, do professor. Diante disso, a definição da utilização dos MNCs na EFI, enquanto estratégia que visa contribuir cada vez mais para as (re)elaborações acerca da apropriação corporal das crianças apresenta-se como viável e capaz de contribuir com o desenvolvimento não apenas criativo, imaginativo e lúdico, mas também nos aspectos conceituais, sociais e físicos.

As experimentações proporcionadas a partir da interação com os MNCs, sejam em ambientes fechados ou abertos, colaboram para uma atuação mais proativa das crianças, contribuindo para o desenvolvimento do protagonismo e favorecendo a apropriação do espaço com significação, incentivando a utilização consciente e até mesmo a preservação/conservação do ambiente e da estrutura arquitetônica escolar.

Ao vivenciar atividades com MNCs, as crianças não apenas exploram sua criatividade e expressão individual, mas também desenvolvem uma compreensão mais profunda do ambiente ao seu redor. Essa consciência resulta em uma utilização mais reflexiva e consciente do espaço, promovendo atitudes responsáveis em relação à preservação e conservação do ambiente. Assim, as experiências



com MNCs não apenas enriquecem o aprendizado das crianças, mas também cultivam uma conexão mais profunda e sustentável com o mundo ao seu redor.

Da mesma forma acontece quando as crianças passam a reconhecer as potencialidades de interação com o mundo, desvencilhando-se das amarras sociais que limitam o movimento humano. Assim, as crianças, têm a oportunidade de experimentarem a cultura corporal de forma mais ampla, e, além disso, passam a compreender-se como elemento relevante no contexto em que se inserem, deixando de perceberem-se apenas como passivos no processo educativo.

Para tanto, a presença do professor, exercitando a escuta ativa das falas e contribuições das crianças, atua como elo que pode conduzir a esta situação de protagonismo. A mediação do professor é fundamental para que as crianças possam sentir-se seguras e permitidas a realizar inferências na construção e apropriação da cultura corporal.

Um planejamento que contemple a diversidade de movimentos, de materiais e de situações problema, contribui para a formação integral das crianças. E a proposição de estratégias com a utilização de MNCs amplifica essa abordagem, colaborando para a percepção de que nem tudo está pronto, mas tudo pode ser explorado, adaptado e vivenciado. Esta perspectiva permite avanços notáveis no processo inclusivo de crianças com alguma deficiência, especialmente através das problematizações propostas, pois quando a criança brinca, ela (re)cria um mundo de possibilidades e reflete sobre estas ações de uma maneira que ela é capaz de absorver. A ludicidade proporcionada

pelo ato de brincar não apenas estimula a imaginação e a expressão, mas também facilita a compreensão e a internalização de conceitos de forma mais significativa.

O PULO DO GATO

FACILITAÇÕES PEDAGÓGICAS

Por mais que façamos o planejamento, a organização dos espaços, a disposição dos materiais de forma provocativa e intencional, sempre estaremos sujeitos a variáveis que fogem completamente ao nosso controle: as crianças.

Neste último, breve, capítulo compartilho algumas estratégias que colaboraram para o sucesso das atividades, mas que precisei aprender com os tropeços do percurso.

- 1. Quem não se comunica, se trumbica!** Destine sempre um tempo no início de cada proposta para explicar às crianças o que as espera. Seja na forma de um enredo falado, explorando o aspecto lúdico, ou com desenhos no quadro, ou na areia, utilizar a ferramenta da antecipação mental colabora imensamente, e tende a diminuir a ansiedade dos mais agitados.
- 2. Tenha “Grilos Falantes”.** Todas as turmas têm aqueles mais empolgados e que rapidamente se apropriam da atividade. Convide-os para que sejam multiplicadores, ajudando os colegas que tiverem maior dificuldade.
- 3. Crie (bons) hábitos.** Experimente organizar, e manter, uma sequência de acontecimentos diariamente, isso favorece a organização interna das crianças, diminuindo a ansiedade e, por consequência, tornando o momento mais tranquilo.
- 4. Exercite a escuta ativa.** Ouvir as crianças, estando atento aos seus relatos a cada atividade, ajuda a conhecê-las melhor, facilitando o planejamento, desde a elaboração das propostas, até aspectos que precisam de maior atenção na execução, como uma criança que tem

medo de altura, ou do escuro.

5. Mais vale dois pássaros na mão, do que um na gaiola. Duas ou três atividades organizadas em espaços próximos, mas não concorrentes, tendem a melhorar o aproveitamento da turma, já que os espaços não ficam superlotados e diminuem o tempo de espera.

6. Mantenha uma válvula de escape. Ter um espaço de livre exploração e com trânsito livre, permite que as crianças recorram a ele sempre que sentirem necessidade, de forma a exercitar a autonomia para circular entre os pontos de interesse.

7. Esteja consciente: algumas vezes vai dar errado mesmo. Por mais que o planejamento seja ajustado à turma contemplando os interesses e particularidades das crianças, que você estabeleça uma rotina, que haja diversidade de atividades e de materiais disponíveis, haverá sempre a variável “criança” presente na equação, que pode nos surpreender em um piscar de olhos.

Dito isso, espero que estas sugestões e reflexões a partir da proposição da adoção de estratégias de ação pedagógica a partir do uso de MNCs possam contribuir de alguma maneira para que mais professores se desafiem a (re)pensar a Educação Física Infantil na perspectiva de que um mundo de movimentos é possível, e que as crianças mais do que precisam, merecem.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://www.ufpb.br/secretariado/contents/documentos/2023_abnt-10520-ufpb.pdf/@download/file/2023_ABNT%2010520%20UFPB.pdf. Acesso em: 11 jan. 2024.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139594/134898>. Acesso em: 30 set. 2023.

AYOUB, Eliana. Narrando Experiências com a Educação Física na Educação Infantil. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, mai. 2005. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/download/165/174>. Acesso em: 28 set. 2023.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação física escolar: política, currículo e didática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019. 152 p. (Coleção educação física e ensino).

BARROSO, André Luís Ruggiero. Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula. Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico] / Denise Ivana de Paula Albuquerque e Maria Candida Soares Del-Masso. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf#page=83&zoom=100,0,0>. Acesso em: 19 ago. 2022.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. [tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades, 2009.

BETTI, Mauro. Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

BRACHT, Valter. A Educação Física Escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física). Ijuí: Ed. Unijuí, 2019. 256p. (Coleção Educação Física).

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília/DF: Secretaria de Educação Básica: MEC, CNE, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a.&text=Direito%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o-,Art.,no%20lar%20e%20na%20escola.>>. Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971: Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010a. 36 p. : il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca-2023.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998a. 3v.: il.

Volume 1: Introdução. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998b. 3v.: il.

Volume 3: Conhecimento de mundo. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2022.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. Educação e Republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Liber Livro Editora, 2008. 144 p.

COHN, Clarice. Concepções de Infância e Infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. Civitas. Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013. Disponível em:

<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/download/15478/10826/63719>>. Acesso em: 30 set. 2023.

FARIAS, Uirá de Siqueira; BONETTO, Pedro; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física Escolar na Área de Linguagens: Diálogos com a Educação Infantil. Revista Metalinguagens, v. 6, n. 2, pp. 43-61, mai. 2020. Disponível em:

<<https://metalinguagens.spo.ifsp.edu.br/index.php/metalinguagens/article/download/692/572>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. A tarefa educacional na especificidade da escola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2020. 96p.

FERREIRA, Anna Carolina; DANIEL, Camila; MALAVOLTA, Georgia de Almeida; SILVA, Marcelo Oliveira da. Brincando com brinquedos não brinquedos. Porto Alegre: Bestiário, 2022. 180p.

GALVÃO, Priscila Kelida Assis; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; BARBOSA, Ivone Garcia. A conquista do direito das crianças à educação: da proposição à materialização. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia, v. 36, n. 3, p. 990-1009, set. 2020. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932020000300990#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20da%20crian%C3%A7a%2C%20do,%2C%201996>. Acesso em: 26 mai. 2023.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012. 144p.

KUNZ, Elenor; COSTA, Andrize Ramires. A imprescindível e vital necessidade da criança: “brincar e se-movimentar”. In: KUNZ, Elenor. Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança. 2. ed. ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017. 144 p. (Coleção Educação Física).

LAGING, Ralf. Escola em Movimento. In: KUNZ, Elenor; TREBELS, Andreas Heinrich. Educação Física crítico-emancipatória: uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. 208 p. (Coleção Educação Física).

L'ECUYER, Catherine. Educar na curiosidade: como educar num mundo frenético e hiperexigente? [tradução Angela Cristina Costa Neves. São Paulo: Edições Fons Sapientiae, 2015.

LOUV, Richard. A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. [tradução Alyne Azuma, Cláudia Belhassof]. 1. ed. – São Paulo: Aquariana, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. Educação física infantil: inter-relações: movimento, leitura, escrita. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Phorte, 2007.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. Educação física infantil: construindo o movimento na escola. 7 ed. rev. e ampliada. São Paulo: Phorte, 2008.

MONTESORI, Maria. A formação do homem. [tradução de Sonia Maria Braga] Campinas, SP: Kíron, 2018.

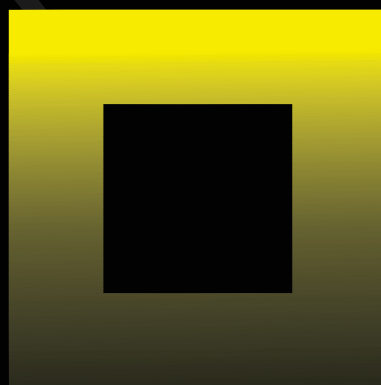
OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. Um convite à inteireza. In: FERREIRA, Anna Carolina; DANIEL, Camila; MALAVOLTA, Georgia de Almeida; SILVA, Marcelo Oliveira da. Brincando com brinquedos não brinquedos. Porto Alegre: Bestiário, 2022. 180p.

PICH, Santiago. Verbete: Cultura Corporal de Movimento. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Dicionário crítico da Educação Física. 2. ed. revisada. Ijuí: Editora Unijuí, 2008. p.108-111.

PIORSKI, Gandhy. Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016. 156p.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e Movimento: Notas para Problematicar Algumas Questões Relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-57, jan. 2002. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/download/270/253>>. Acesso em: 29 set. 2023.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, v. 31, p. 443-466, 2005.



Mestrado
Profissional Educação Física
em Rede Nacional

