

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA CAPOEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luiza Fraga Tostes
André da Silva Mello

RESUMO

Este artigo focaliza a centralidade das crianças nos processos educativos com a Capoeira e compartilha como suas singularidades individuais e coletivas, repercutiram possibilidades de intervenção com a Educação Física. Para tanto, realizou-se uma Pesquisa-Ação Colaborativa no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil, com um grupo de 50 crianças, de quatro e cinco anos de idade, durante 11 meses. Os registros em diário de campo, imagens, vídeos e desenhos realizados pelas crianças permitiram identificar suas enunciações e produções singulares, às quais foram analisadas por meio da triangulação das diferentes fontes, considerando o contexto dessas produções. Os dados compartilhados evidenciam aspectos particulares de apropriação e produção cultural das crianças nas mediações pedagógicas com a Capoeira e, a repercussão de suas significações no currículo da instituição.

Palavras-chave: Capoeira; Educação Física; Educação Infantil.

ABSTRACT

This article focuses on the centrality of children in educational processes with Capoeira and shares as their individual and collective singularities, repercussions of intervention possibilities with Physical Education. To this end, a Collaborative Action Research was carried out in the daily life of a Municipal Center for Early Childhood Education, with a group of 50 children, four and five years old, for 11 months. The field records, images, videos and drawings made by the children allowed to identify their enunciations and singular productions, to which they were analyzed through the triangulation of the different sources, considering the context of these productions. The shared data show particular aspects of the appropriation and cultural production of the children in the pedagogical mediations with Capoeira and the repercussion of their meanings in the curriculum of the institution.

Keywords: Capoeira; Physical Education; Child education.

1 INTRODUÇÃO

As singularidades das crianças percebidas no cotidiano de intervenção com a Capoeira na Educação Física com a Educação Infantil e a maneira como suas produções repercutiram no currículo de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI AMCC), em Vitória/ES, despertou-nos o interesse de sistematizar esse estudo.

Desde 1991, a Educação Física compõe o currículo de algumas instituições de Educação Infantil nesse município¹ (ANJOS, 2009). Após a

¹ A Educação Física foi implantada na Educação Infantil de Vitória/ES, em 1991, abrangendo 46 instituições. Em 1996, foi extinta do currículo. Em 2004, houve um retorno experimental que foi oficializado em 2006, com a deliberação do primeiro concurso público para o cargo de

promulgação da Lei nº 10.793/2003², que delibera a Educação Física como componente curricular obrigatório da educação básica, houve um aumento dessa inserção nessa etapa do ensino (Mello et al, 2012).

Embora as concepções pedagógicas da Educação Física não tenham sido pensadas para as crianças pequenas³, pesquisas produzidas nesse campo⁴ denotam que, na Educação Infantil, esse componente curricular tem se consolidado como área de conhecimento por meio de práticas que consideram as singularidades da criança e as especificidades desse contexto. Ao ser inserida de forma lúdica, especialmente, por meio de jogos e brincadeiras, a Educação Física na Educação Infantil se constitui como espaço de promoção de experiências significativas com o corpo, os gestos e os movimentos, que contemplam as características pessoais e singulares das crianças. Essa ação se potencializa pelo contexto de interação social e cultural característico do espaço escolar, essencial para o desenvolvimento humano.

O respeito às diferentes culturas, identidades e singularidades se constitui como princípio ético das propostas pedagógicas, expresso pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com base na concepção de criança como sujeito histórico, social, de direitos e produtora de cultura, esses documentos manifestam a importância da sua centralidade no planejamento curricular e certificam que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivenciam, as crianças constroem sua identidade pessoal e coletiva (BRASIL, 2009; 2017).

Para Aguiar (2005), a singularidade/subjetividade é construída por meio das relações sociais e expressa no plano individual, pelas crenças, valores e comportamentos. Furtado (2007) compreende que a singularidade é uma

Professor Dinamizador – Edital 01/2005. Disponível em:
http://legado.vitoria.es.gov.br/secretarias/administracao/editais_concurso_publico/2005/001/ED_001_2005_EDITAL_DE_ABERTURA_26_10_05.pdf.

² A Lei nº 10.793 altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996).

³ Autores da área da Educação Física como Sayão (2002), Richter e Vaz (2010) afirmam que os modos de intervenção da Educação Física na Educação Infantil estão ancorados em modelos pensados para as séries iniciais do ensino fundamental, como as perspectivas desenvolvimentista e a psicomotora.

⁴ Rosa (2014); Assis (2015); Scottá (2015); Barbosa; Martins e Mello (2017).

experiência de si e expressão de um conteúdo social, construído historicamente e dependente de suas determinações.

Apesar dessa compreensão de singularidade como algo que se estabelece no plano das relações sociais e expressa aspectos particulares das pessoas, Prange e Bragagnolo (2012, p. 252), afirmam que no sistema educacional, “[...] há uma tendência em camuflar os diferentes processos de singularização e, assim, de subjetivação, homogeneizando e uniformizando os indivíduos de acordo com um padrão imposto pela sociedade.” Em relação às produções culturais infantis, autores como James, Jenks e Prout (1998) e Borba (2006), afirmam que elas existem apenas nos espaços em que as crianças exerçam algum grau de controle.

Na Educação Infantil, observa-se que, apesar de não haver um currículo sistematizado em disciplinas, alguns momentos da rotina das crianças, como o horário de pátio e da Educação Física, se configuram em espaços tempos potentes para a expressão e manifestação das crianças, se comparados à outros como, o tempo da rodinha, das atividades de sala ou do lanche. Para Finco (2007), nos espaços educacionais, as crianças estão cada vez mais sendo instruídas a silenciar e a não se movimentar.

A Capoeira trabalhada por meio de experiências individuais e coletivas com as crianças, permitiu nos conhecer seus repertórios sociais, culturais, suas significações e referências particulares. Desse modo, o objetivo desse artigo é compartilhar como as singularidades infantis repercutiram nas mediações pedagógicas com a Capoeira na Educação Infantil. Para tanto, empreendemos uma Pesquisa Ação Colaborativa (IBIAPINA, 2008) e construímos um plano de ação da Educação Física, em interface com o projeto institucional do CMEI AMCC.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Para atender ao objetivo proposto nesse estudo⁵, inserimo-nos no cotidiano do CMEI AMCC e intervimos semanalmente, com um grupo de 50 crianças⁶, durante 11 meses, totalizando 30 encontros.

Como membros do Programa de Iniciação à Docência (Pibid/EF/Ufes),⁷ atuamos na mediação pedagógica com as crianças, participamos de reuniões com a equipe de profissionais da escola, de grupos de planejamentos/estudos com a professora de Educação Física do CMEI, de eventos culturais da instituição, além de encontro de formação continuada com professores da rede de Educação Infantil do município.

Participaram como sujeitos desse estudo três bolsistas do Pibid/EF/Ufes, a professora de Educação Física do CMEI,⁸ a professora pesquisadora,⁹ o professor coordenador,¹⁰ as crianças dos grupos 5C e 5 D, as famílias, além do diretor do CMEI e duas pedagogas.

Em decorrência de nossa inserção e, considerando que a Pesquisa-Ação Colaborativa pressupõe o envolvimento entre pesquisador e professor em projetos comuns que beneficiam a escola e a formação docente, participamos diretamente da construção do Plano de Ação da Educação Física e do Projeto Institucional do CMEI. Assumimos como pesquisadores, uma atitude de cooperação com os sujeitos do contexto compartilhado (IBIAPINA, 2008).

Durante as intervenções, fizemos registros por meio de fotos, vídeos, diário de campo, narrativas e desenhos produzidos pelas crianças. Os dados foram analisados conforme o contexto de suas produções e por meio do entrecruzamento das diferentes fontes.

3 As singularidades da criança nas experiências com a Capoeira

⁵ Esse estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Ufes, sob o nº de parecer: 1.459.317.

⁶ Grupo 5C e Grupo 5D, composto por crianças de quatro e cinco anos.

⁷ Programa do governo federal que concede bolsas a alunos de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior em parceria com escolas de educação básica. É composto por: bolsistas; Professor pesquisador; Professor coordenador e Professora supervisora. Ver em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 26 de julho de 2017

⁸ Professora supervisora do Pibid/EF/Ufes.

⁹ Estudante de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação Física da Ufes (PPGEF/Ufes).

¹⁰ Professor coordenador do Pibid/EF/Ufes.

Para empreender o trabalho pedagógico com a Capoeira na Educação Infantil, nos esforçamos para estabelecer uma articulação com as diferentes áreas de conhecimentos, as linguagens, outros profissionais do CMEI e outras práticas/rotinas da instituição. Nossa ação colaborativa se materializou no projeto institucional do CMEI (SAYÃO, 2002).

Participamos das reuniões com pedagogas e professoras e contribuímos com ideias e reflexões para a construção do projeto do CMEI: *A minha casa é onde a gente está, a minha casa é em todo lugar*, cuja temática central, “sustentabilidade”, abrangeu as dimensões ambiental, social e cultural. Também colaboramos com a idealização e escrita do plano de ação da Educação Física, intitulado: *De volta para casa: um passeio pela cultura popular na cidade*, em que se buscou estreitar relação com as culturas locais, em consonância com o projeto da instituição. Fomentamos ações pedagógicas atentas às singularidades das crianças, aos desejos e interesses que elas esboçavam.

Nesse contexto, optamos por trabalhar com o conteúdo Capoeira, pois se configurou como manifestação da cultura popular presente no bairro e, percebida pelas crianças. Aproveitamos também o fato de uma das bolsistas do Pibid/EF/Ufes, dominar os movimentos da Capoeira e as técnicas para tocar os instrumentos musicais dessa prática. Destacamos o potencial da Capoeira para gerar interlocução com as diferentes linguagens, o Projeto Institucional e outras áreas do conhecimento.

Para a realização desse trabalho, buscamos formas de considerar a bagagem social, cultural e histórica das crianças. Inicialmente, conversamos com elas sobre a Capoeira como manifestação da cultura negra, uma forma de expressão dos sentidos e significados produzidos pelo homem escravo, em um determinado período da história do Brasil. Perguntamos a elas o que sabiam sobre a Capoeira. Algumas crianças se levantaram e vieram ao meio da roda mostrar movimentos com chutes e socos. Esse momento está ilustrado na imagens 1:

Imagem 1: Crianças mostrando golpes de Capoeira



Fonte: Acervo da pesquisa

Outras verbalizaram seus conhecimentos e experiências, conforme pode ser observado nas narrativas registradas em nosso diário de campo:

“Escravos eram negros que sofriam muito, porque batiam neles e eles trabalhavam muito” (Menino do grupo 5C, 20-5-2016).

“Eu já vi um monte de gente lutando Capoeira lá na pracinha da igreja” (Menino do grupo 5C, 20-5-2016).

“Na escola do meu irmão, sempre tem Capoeira a noite, quando ele sai da escola” (Menino do grupo 5C, 20-5-2016).

“Tio, lá perto da minha casa, às vezes, tem roda de Capoeira. Eu já lutei com eles assim ó [realizando movimentos da ginga]. Eu falei para o professor de lá que eu tinha aprendido a Capoeira aqui na creche” (Menino do grupo 5C, 20-5-2016).

A partir dessa conversa inicial, observamos que algumas crianças conheciam movimentos da Capoeira, que eram decorrentes da observação delas quanto a presença dessa prática nas praças ou escolas do bairro. Percebemos ainda, que algumas delas tiveram vivências anteriores com essa atividade.

De acordo com Corsino (2007, p. 58), o conhecimento prévio do educando deve ser o ponto de partida para empreender um trabalho pedagógico com eles. “[...] saber quais são seus interesses e preferências, suas formas de aprender, suas facilidades e dificuldades, como é seu grupo familiar e social, sua vida dentro e fora da escola”. Com base no conhecimento das crianças, das suas vivências, expectativas ou necessidades, é possível ao professor construir suas ações com elas.

Mediante aos diálogos estabelecidos com as crianças e percebendo que a Capoeira era uma prática cultural presente no bairro onde estava localizada a escola, reunimos nos com a professora de EF e supervisora do Pibid/EF/Ufes e a professora pesquisadora para planejarmos nossas intervenções com as crianças. Conforme o plano de ação da EF sistematizado em articulação ao projeto institucional, nossas mediações se dariam com base nos eixos: *casa-corpo*; *casa-lar*; *casa-escola*; *casa-bairro* e *casa-cidade*. Em cada eixo, focalizaríamos uma dimensão das culturas expressas no corpo, nas casas (famílias), na escola, no bairro e na cidade. A Capoeira se constituiu como elemento da cultura popular presente tanto no bairro, quanto na cidade.

Experimentamos com as crianças, conhecer a história da Capoeira por meio de uma encenação. Partimos da ideia delas representarem os escravos, dentro de um navio, em uma longa viagem pelo oceano, até chegar ao Brasil. Parte dessa iniciativa com as crianças e a reação delas à nossa proposta está descrita nesse trecho do nosso diário de campo:

Ao iniciar o encontro, quando o professor disse: “- *Pessoal eu vou contar uma historinha pra vocês.*” As crianças esboçaram expressões de insatisfação, pois queriam brincar. Mas, por ser uma história interativa, da construção de um navio em que elas entrariam e participariam da viagem, se animaram. Contextualizou-se a Capoeira por meio da história dos negros que vieram de navio para o Brasil. A participação das crianças encenando e sugerindo no roteiro da história tornou esse momento mais significativo para elas. Quando o professor disse: “*Chegamos no Brasil!*” Elas gritaram de felicidade, indicando alívio em relação aos percalços da viagem (DIÁRIO DE CAMPO, grupo 5C, 25-5-2016).

Na aplicação dessa atividade, percebemos que as crianças agiam e propunham elementos para serem incorporados à história contada pelo professor. Conforme as suas narrativas, surgiram nesse percurso: “ondas muito fortes que quase viravam o barco; Todos viajavam muito apertados; Algumas pessoas pulavam do barco; Quando os escravos chegaram ao Brasil, tiveram que trabalhar muito; A Capoeira era a dança, a festa deles depois do trabalho”. Algumas narrativas das crianças foram registradas em nosso diário de campo:

“*Aí veio uma onda muito forte, tio!*” (Menino do grupo 5C, 25-5-2016)

“O barco balançou muito [gestos de empurrar os colegas]”
(Menino do grupo 5C, 25-5-2016)

“Ai tia! Aqui faz muito calor [criança incomodada com a experiência da atividade]” (Menina do grupo 5C, 25-5-2016)

“Vamos pular do barco!?” (Menina do grupo 5C, 25-5-2016)

O intercâmbio com a linguagem artística por meio da encenação teatral envolvendo a participação direta das crianças, permitiu que elas criassem contextos que favoreceram o seu aprendizado. Essa experiência oportunizou a descoberta de um método aliado às criações espontâneas das crianças, aos elementos/conhecimentos trazidos pelos professores e, à fantasia e ludicidade presentes no universo infantil. Conforme Varella (1977), crianças de 4 a 7 anos podem, espontaneamente, desenhar, pintar, modelar, fazer teatro, pesquisar sons, cores. Criar suas histórias e seus brinquedos e, ainda, fazer suas experiências por meio dos processos criativos com a arte. Para isso, não é necessário haver o ensino de técnicas, tarefas determinadas, mas a oportunidade de experiência em processos criativos, conforme os interesses e necessidades dos participantes. O conjunto desses fatores oportuniza às crianças aprenderem consigo mesmas e a revelarem parte de si e de suas expressões singulares.

Essa experiência lúdico-criativa, geradora de ideias, serve de ponte entre o mundo real e o mundo da fantasia da criança – ponto de partida para novos comportamentos, incentivo natural à expressão e comunicação, ao seu maior relacionamento com as pessoas, à sua função simbólica. [...] Cada ser humano revela-se através de seu jogo criativo de imagens, refletindo sua visão de mundo. Percebe-se também como indivíduo singular, tendo uma forma própria de ‘ver’ a verdade [...] (VARELLA, 1977, p. 61).

A imagem 2 mostra as crianças vivenciando a história da Capoeira e suas narrativas sendo incorporadas ao contexto. Nela é possível observar os bolsistas segurando um tecido de TNT azul, que simbolizou o mar e algumas crianças saindo do “barco”, em meio à uma “onda muito forte”.

Imagem 2: História da Capoeira encenada pelas crianças



Fonte: Acervo da pesquisa

Para iniciar a aprendizagem dos movimentos corporais da Capoeira, fizemos uma adaptação da brincadeira popular: *pique-pega*. O pegador, representado pelo Capitão do Mato,¹¹ deveria correr atrás dos escravos e estes deveriam fugir. O escravo que fosse pego deveria abaixar-se em *cocorinha*¹², enquanto esperava que outro o libertasse, passando uma das pernas por cima dele, na *meia lua*¹³. Na imagem 3 é possível observar duas crianças experimentando essa brincadeira, de modo que “um escravo” está na posição da *cocorinha*, enquanto o outro, para salvá-lo, faz o movimento da *Meia Lua*.

Imagem 3: Menino brincando de pique com movimentos da Capoeira



Fonte: Acervo da pesquisa

¹¹ No período da escravidão no Brasil, o Capitão do Mato era o responsável por capturar escravos fugitivos.

¹² Movimento de defesa usado na Capoeira. Consiste em abaixar-se na posição de cócoras, proteger o rosto com uma das mãos e manter o contato visual com o adversário.

¹³ Movimento de ataque da Capoeira que consiste em rodar a perna numa trajetória correspondente a um semicírculo.

Na sequência, ensinamos para as crianças a música *Navio Negreiro*, cuja letra: “*Navio Negreiro por aqui chegou, veio de Angola e atracou em Salvador*”, foi incorporada à brincadeira *Galinha do Vizinho*, que despertava muito interesse naquele grupo. Atentos às brincadeiras que identificavam as crianças, adaptamos os conteúdos da Capoeira. Por meio da ludicidade foi possível, numa só atividade, articularmos diferentes manifestações das linguagens como: história, teatro, música, palmas, para que as crianças vivenciassem uma experiência de aprendizagem com a Capoeira e revelassem suas singularidades.

A maneira como conduzimos as experiências iniciais com a Capoeira converge com a proposta pedagógica para as instituições de Educação Infantil, defendida pelas DCNEIs, às quais orientam que o objetivo principal das proposições seja de “[...] promover o desenvolvimento integral das crianças [...], garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens” (BRASIL, 2013, p. 88).

Um estudo realizado por Mello et al (2015) compartilhou experiências pedagógicas com a Capoeira na Educação Infantil, desenvolvidas com crianças a partir de três anos de idade. Dentre as estratégias utilizadas para ensinar os movimentos da Capoeira, os autores relatam o uso de brincadeiras com a imitação de animais como o cavalo, o gato, o caranguejo, a cobra e o macaco. Além da ludicidade explícita nessa forma de estímulo e comunicação com as crianças pequenas, a imitação desses animais trazia semelhanças com alguns movimentos da Capoeira e tornavam esses conhecimentos mais próximos das culturas infantis.

A peculiaridade em se apropriar de elementos do mundo que as rodeia, como a imitação de animais, de forma criativa e autoral, denota a capacidade de *reprodução interpretativa* que as crianças dominam. Este conceito foi desenvolvido por Corsaro (2009), para referenciar os aspectos inovadores da participação das crianças em sociedade, especialmente, nas suas formas de participação nas culturas de pares, apropriando-se de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças.

Inspirados pela experiência de Mello et al (2015), promovemos atividades de imitação de animais, objetos e plantas para ensinar alguns movimentos da Capoeira para as crianças.

O processo de ensino da Capoeira também contemplou dimensões conceituais na contextualização do conteúdo. A bolsista lembrou com as crianças alguns conhecimentos já aprendidos sobre a Capoeira e aproveitou o interesse que o grupo demonstrava para ensinar-lhes sobre o *Floreio*. Comparou o *Floreio*, elementos que enfeitam a Capoeira (*Mortal*, *Ponte*, *Aú* e *Bananeira*), com as flores no jardim. Ensinou-lhes que, na Capoeira, só se encostam as mãos, os pés e a cabeça no chão. A ação didática da bolsista favoreceu a produção de sentidos nas crianças.

Enquanto ela explicava essas questões, algumas crianças tentavam realizar os movimentos, mas outras relatavam não saber fazer. Nessa ocasião a bolsista conversou com elas sobre a importância de criarem a seu modo, os movimentos, pois isso também fazia parte da Capoeira. Para exemplificar, a bolsista demonstrou várias formas de execução do *Aú*. No trecho extraído do nosso diário de campo é possível observar as singularidades das crianças na apropriação desses conhecimentos:

Introduzimos uma brincadeira de correr na posição de caranguejo, o *caranguejo pegador*. Algumas crianças fizeram o caranguejo em pé mexendo as mãos e andando de lado. Outras crianças fizeram a representação do animal no chão, com quatro apoios. Experimentamos com elas os dois jeitos de imitar o animal, mas depois destacamos o movimento de quatro apoios como similar ao movimento da Capoeira, chamado *Negativa*.

A outra atividade consistia na criança imitar a forma de uma estrela. Algumas crianças imediatamente reproduziram o movimento da estrelinha, que na Capoeira, se chama *Aú*. A mesma estratégia de primeiro permitir que as crianças expressassem, para depois ensinar o movimento da Capoeira, foi adotada para o aprendizado do *Reloginho* e da *Bananeira*. (DIÁRIO DE CAMPO, grupo 5D, 03-08-2016).

A maneira como as brincadeiras e as atividades relativas à Capoeira foram trabalhadas, respeitar os interesses e demandas apresentados pelas crianças. Ao experimentarem os movimentos a seu modo, elas não se restringiram a uma reprodução mecânica e/ou passiva desses. Em sentido

oposto, nesse ato, elas imprimiram suas marcas, seus sentidos, suas histórias e reconfiguraram a atividade a partir de seus interesses.

Conforme Certeau (1985), há uma dimensão estética na forma como as pessoas se apropriam de um bem cultural. Essa dimensão é o que caracteriza e/ou demarca as singularidades. Assim como no adulto, na criança pequena, as formas espontâneas e próprias de expressões do corpo, do gesto, da palavra, do desenho etc., ocorrem em decorrência das suas condições físicas, sociais, culturais e em virtude do conhecimento e experiências que ela já traz. São formas de expressão que emergem do sujeito como maneiras de esboçar sua ideia, interesse, conhecimento, pela ação corporal, pensamentos ou pela palavra.

Outro trecho extraído de nosso diário de campo mostra as formas simples e singulares das crianças produzirem conhecimentos. Sua racionalidade se difere da lógica do adulto. As crianças estabelecem relação daquilo que aprendem com aquilo que faz parte do seu cotidiano. Um professor atento à isso, incorpora essas produções em suas ações didáticas e permite que o processo de produção de saber se torne mais atrativo e interessante para as crianças.

Quando o bolsista mostrou o movimento da *Bananeira*, algumas crianças ficaram muito animadas. Um menino se expressou, demonstrando curiosidade em relação ao nome do movimento e disse: “- se tem *bananeira*, também tem *abacaxi*, *maçã*”. Os bolsistas se entreolharam, pois a associação feita pela criança evidenciou a racionalidade infantil. [...] Os bolsistas seguravam as pernas de cada criança para que experimentassem a posição invertida do corpo na *Bananeira*. Enquanto faziam isso, uma menina foi para a parede experimentar fazer sozinha o movimento. Na sequência, outras crianças também tentaram fazer o movimento na parede e inventaram uma competição de quem ficaria mais tempo na posição da *Bananeira* (DIÁRIO DE CAMPO, grupo 5D, 03-08-2016).

As imagens a seguir, denotam esses momentos protagonizados pelas crianças. Na primeira ilustração é possível perceber ao fundo uma criança experimentando fazer o movimento da *Bananeira* apoiada na parede, outra menina tentando executar o movimento sem ajuda, enquanto a maioria da turma permanecia atenta aos comandos e auxílio do bolsista. É possível

visualizar ainda, a “competição de bananeira”, uma brincadeira inventada pelas crianças no decorrer daquela aula.

Imagem 4: Crianças aprendendo a *Bananeira*



Fonte: Acervo da pesquisa

Estar atento às maneiras singulares das crianças se apropriarem do conhecimento, bem como incorporar essas formas num contexto de mediação pedagógica não significa perder de vista o objetivo da aula e deixar que elas tomem conta da atividade, conduzindo-a por conta própria. O professor nesse contexto é o mediador do processo. É o adulto mais experiente, que cuida, orienta, potencializa o aprendizado. Assume uma atitude flexível, de escuta. Observa os gostos e às formas como as crianças reagem ao conhecimento. No entanto, reconhece que, também as crianças pequenas, são enunciativas, sugerem, inventam e possuem maneiras próprias de participar da produção de saber.

Ao se ter claramente definido o objetivo do que se quer ensinar/aprender, o professor pode retomar o processo todas as vezes que houver intercorrências nesse percurso. Em uma das atividades propostas, com o intuito de ensinar a *Negativa* para as crianças, a posição do caranguejo (quatro apoios) foi assumida como necessária para a execução da brincadeira. A bolsista seria um grande caranguejo que pegaria os caranguejinhos (crianças). Ao sinal para o início da caça aos caranguejinhos, quando as crianças perceberam a dificuldade de fugir do pegador permanecendo na posição corporal acordada no início da atividade, algumas se levantaram e

começaram a escapar correndo normalmente, ou invertendo a posição de quatro apoios.

Considerando que essa ação tática das crianças comprometeria o objetivo da atividade, os bolsistas interromperam a brincadeira, reuniram as crianças para estabelecer, novamente, o combinado de se manterem na posição determinada. A imagem 5 mostra o instante em que as crianças subverteram a norma da brincadeira de permanecer na posição do caranguejo para escapar mais rápido do pegador e, o momento em que os bolsistas interromperam a atividade para retomar com elas as regras estabelecidas inicialmente.

Imagem 5: Crianças brincando de *caranguejo pegador*



Fonte: Acervo da pesquisa

Manter-se no propósito inicial da atividade planejada e não considerar as ideias trazidas pelas crianças no momento da ação, mesmo que suas sugestões tornem a brincadeira mais interessante ou confortável para elas, não significa necessariamente, negligenciar a participação dos pequenos nos processos de aprendizado. O educador, por ser mais experiente, conduz o processo centrado nas crianças e no conhecimento que se deseja construir com elas. É ele quem, de posse de um planejamento, sabe o objetivo a ser atingido. Na brincadeira do *caranguejo pegador*, por exemplo, se as iniciativas das crianças fossem logo incorporadas, a atividade perderia o sentido à que foi proposta. Nesse caso vemos que a subjetividade/singularidade das crianças podem/devem ser contempladas dentro de um processo que, apesar de ter um plano, é atravessado pelo tempo, a rotina, as crianças etc.

Entretanto, o educador pode estabelecer acordos com as crianças e, atento à essas questões, encontrar a melhor forma de conciliar os objetivos previstos, com as aflorações da/na ação propriamente dita. Para Corsino (2007, p. 58), conhecer as crianças, o que pensam acerca do mundo e seus desejos implica sensibilidade, observação e questionamento para:

[...] articular o que as crianças sabem com os objetivos das diferentes áreas do currículo. Implica também, uma organização pedagógica flexível, aberta ao novo e ao imprevisível; pois não há como ouvir crianças e considerar as suas falas, interesses e produções sem alterar a ordem inicial do trabalho, sem torná-lo uma via de mão dupla, onde trocas mútuas sejam capazes de promover ampliações, provocar saltos dos conhecimentos.

Em um dos momentos de planejamento coletivo com bolsistas do Pibid/EF/Ufes, a professora de EF do CMEI, o professor coordenador e a professora pesquisadora, nos foi recomendado ampliar a articulação com diferentes linguagens. Com base na compreensão de que as instituições de Educação Infantil, em relação ao seu planejamento curricular, devem organizar ambientes plenos de interações e descobertas pelas crianças e, “[...] criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses” (BRASIL, 2013, p. 91), refletimos sobre o ‘como fazer’ e algumas ideias surgiram durante essa conversa.

Conforme previsto pelo plano de ação da Educação Física, adotariamos como recurso de interlocução com outras linguagens, as pinturas da artista capixaba Ângela Gomes. Definimos que o desenho das crianças seria a nossa principal forma de registro com elas. Nossa decisão toma como base Araújo e Fratari (2011, p. 68) que consideram que:

Ao desenhar, a criança conta sua história, seus pensamentos, suas fantasias, seus medos, suas alegrias, suas tristezas. No ato de desenhar a criança age e interage com o meio, seu corpo inteiro se envolve na ação, traduzido em marcas que ela mesma produz, se transportando para o desenho, modificando-o e se modificando.

Outras sugestões como, a produção de instrumentos musicais, de figurinos e acessórios da Capoeira surgiram como possibilidades de fomentar o

trabalho articulado junto com as crianças, as famílias e outras áreas de conhecimento.

Como forma de compartilhar com toda a comunidade escolar as produções das crianças, a Educação Física idealizou um festival de dança. Por meio dele seria possível, materializar por meio da dança, a interlocução das linguagens corporal, musical, artística, etc., mais evidenciadas nos trabalhos realizados com cada grupo de crianças.

Assim, conforme Pinto (2001), concordamos que a Educação Física deve tematizar o rico acervo de práticas culturais expressas pela motricidade humana. Para o autor, o papel desses professores na Educação Infantil precisa ser repensado no sentido de contemplar as diferentes linguagens que, nas crianças, externam-se pela oralidade, leitura, escrita, musicalidade, corporeidade, gestualidade e pelo brincar.

Para dar sequência ao aprendizado da Capoeira, com os grupos 5 C e 5 D, focalizando a relação com diferentes linguagens, apresentamos para as crianças a figura da pintura em tela *Capoeira em São Mateus*, de autoria de Ângela Gomes. Deixamos que elas observassem a imagem e dissessem o que mais lhes chamava atenção na obra. As palavras não demoraram a surgir: "*Capoeira*"; "*Berimbau*"; "*Bananeira*"; "*Roda de Capoeira*"; "*Calça branca*" e nos davam pistas dos conhecimentos que estavam sendo internalizados por elas. A imagem 6 ilustra o momento em que o bolsista conversava com as crianças sobre a temática da aula, a partir da obra de arte. Nela é possível perceber as crianças atentas à conversa e segurando o bastão de *Maculelê* produzido por elas, que seria utilizado no decorrer das atividades. A outra imagem é uma ampliação da pintura da Ângela Gomes, observada pelas crianças.

Imagem 6: Conversa com as crianças por meio de obra de arte



Fonte: Acervo da pesquisa

Após esse momento, ensinamos a música “*Sou pequeninho do tamanho de um dobrão, mas tenho a consciência não jogo lixo no chão*”, onde aproveitamos para refletir com elas sobre as questões ambientais, relacionadas à temática “*sustentabilidade*”, que norteava o projeto institucional. Falamos sobre o lixo do bairro, da escola e do pó preto que vem das empresas da região e sujam as praias.

A realização de um trabalho transversalizado, em diálogo com diferentes áreas de conhecimentos e profissionais com formações específicas como, Educação Física, Artes, Pedagogia e Música, materializado em projetos pedagógicos e institucionais, ocorre como meio de se estabelecer unidade na diversidade do currículo da Educação da Infância (SAYÃO, 2002).

As crianças aprenderam a cantar a música. Ao som do *Berimbau* tocado pela bolsista, foram estimuladas a fazer o movimento de *Ginga*¹⁴ e a cantar. Como forma de fazê-las se apropriar do movimento de *Ginga*, a bolsista combinou que quando o *Berimbau* parasse de tocar elas deveriam permanecer de maneira estática na posição de *Ginga*. No início a brincadeira seguiu esse protocolo, mas a musicalidade presente na atividade estimulou as crianças a diversificarem as formas de expressão do corpo e evidenciou suas singularidades nas diferentes formas de apropriação da *Ginga*. As crianças

¹⁴ É a movimentação básica da Capoeira.

inventaram movimentos de *Ginga* e os expressaram com as mãos no chão, de cabeça para baixo, deitadas, rebolando, em duplas etc. Na imagem 7 é possível observar parte desse momento em que a bolsista para de tocar o *Berimbau* e as crianças assumem diferentes maneiras de fazer a estátua de *Ginga*.

Imagem 7: Estátuas de ginga



Fonte: Acervo da pesquisa

Para Mello e Schneider (2015), a música, na Capoeira, ocupa lugar de destaque. Além dos comandos sonoros, a manipulação dos instrumentos também se apresenta como uma produtiva possibilidade de mediação pedagógica.

Na faixa etária em que as crianças se encontravam (quatro e cinco anos), a relação que elas estabelecem com o meio e com os outros passa pela dimensão concreta. Elas sentem necessidade de tocar, manipular e sentir os objetos que a cercam, pois é dessa forma que internalizam as suas experiências com o mundo (PIAGET, 1971).

Kishimoto (2003) afirma que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, ou seja, é preciso que a criança tenha experiências concretas com o meio e com os outros e não só apreenda a realidade por meio dos sistemas simbólicos de representações.

O desejo das crianças de manipular instrumentos da Capoeira fez com que buscássemos formas de concretizar essa ação em nossos planejamentos.

Conseguimos que um grupo de Capoeira nos emprestasse alguns instrumentos. Ao vê-los, as crianças quiseram pegá-los, manipulá-los e tocá-los. Isso gerou uma certa apreensão entre nós, pois a conservação dos instrumentos era uma preocupação. Entretanto, percebíamos que a exploração da dimensão rítmica, mediada pelo manuseio dos instrumentos da Capoeira, faria mais sentido para elas do que a simples observação deles. Assim, permitimos que as crianças tocassem o atabaque, o caxixi e o pandeiro. Ao final da aula pedimos que elas fizessem registros em forma de desenho. Parte dessa produção pode ser observada na imagem 8:

Imagem 8: Desenho de criança sobre instrumentos da Capoeira



Fonte: Acervo da pesquisa

Outra forma encontrada para trabalhar os ritmos da Capoeira com as crianças foi disponibilizar para elas os instrumentos de percussão disponíveis no CMEI. Essa ação pode ser observada no trecho retirado do nosso Diário de Campo e na imagem 9:

Foram distribuídos aleatoriamente os instrumentos para que cada um pudesse tocar e manusear, com o suporte dos instrumentos disponibilizados pelo CMEI, todas as crianças participaram e, entre si, trocavam os instrumentos. As crianças se mostravam bem interessadas e algumas até puxaram um canto junto ao toque dos objetos (DIÁRIO DE CAMPO, grupo 5C, 25-05-2016).

Imagem 9: Crianças manuseando instrumentos de percussão



Fonte: Acervo da pesquisa

O aprofundamento do conteúdo Capoeira em articulação com outras linguagens, associado ao interesse das crianças, nos propiciou a inserção do *Maculelê*.¹⁵ Nas ações didáticas, buscou-se valorizar o protagonismo das crianças. Inicialmente, propomos que elas construíssem seus bastões de *Maculelê*. Trouxemos folhas de jornal e ensinamos como enrolá-las em formato de bastão. Muitas crianças tiveram dificuldade para realizar essa tarefa e ficavam ansiosas pedindo nossa ajuda para montar seus bastões. Percebemos que se tratava de uma tarefa complexa para crianças pequenas, o que dificultou a participação delas. Na aula seguinte, de posse do material já confeccionado, idealizamos outra atividade para garantir a centralidade da criança no processo de aprendizagem. Elas participariam da confecção das saias de *Maculelê*. Essas e outras estratégias eram pensadas para favorecer a produção de sentidos com elas.

Inspirados nos *jogos de estafetas*¹⁶, cada criança posicionada em fila, dispostas em dois grupos, recebeu uma tira de TNT amarelo, com cola para correr até o local onde havia uma faixa de tecido e colá-la. Na sequência a criança deveria voltar correndo e tocar na mão do próximo colega que realizaria o mesmo percurso. A contribuição de cada criança colando a tira de TNT favoreceu a construção coletiva das saias. Com os acessórios prontos (saias e bastões), as crianças puderam experimentar os movimentos do *Maculelê*. Os

¹⁵ Dança com bastões. Manifestação da cultura popular dos negros.

¹⁶ São jogos tradicionais na Educação Física em que duas equipes competem lado a lado para a realização de uma tarefa.

bolsistas ensinaram vários movimentos da dança para as crianças. De forma lúdica, estimularam para que elas se expressassem com os bastões, enquanto tocavam o atabaque.

Na imagem 10 é possível perceber a sequência dessas propostas com ênfase no protagonismo da criança e articulação com diferentes linguagens. Nela é possível observar as crianças com os jornais para a confecção dos bastões de *Maculelê*; as crianças de posse dos bastões e o bolsista mostrando para elas o *Maculelê* e a Capoeira, a partir da pintura de Ângela Gomes. Nota-se ainda, as crianças na estafeta, correndo com a faixa amarela na mão para colar na saia do *Maculelê* e, por fim, o momento principal da aula, em que, ao som do atabaque e com os bastões, as crianças experimentaram os movimentos da dança. É possível visualizar a saia amarela confeccionada pelas crianças, o bolsista tocando o atabaque e outra bolsista ensinando movimentações da dança para elas.

Imagem 10: Experiências com o *Maculelê*



Fonte: Acervo da pesquisa

A qualidade estética da aula, com instrumentos próprios de percussão, com o ritmo bem acentuado e as crianças dançando com bastões chamava a atenção de outras crianças e funcionários do CMEI. Alguns paravam para assistir a aula e percebiam o envolvimento do grupo nas atividades.

As singularidades das crianças evidenciadas no envolvimento que tiveram com essas práticas resultaram na construção de nova representatividade da Educação Física por parte das famílias e da escola.

Quando a criança passa a frequentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições. Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem (BRASIL, 2013, p. 92).

As famílias manifestavam apoio às propostas pedagógicas desse componente curricular, quando participaram da confecção dos figurinos para a apresentação das crianças no Festival de dança, por meio de uma oficina organizada e executada pela Educação Física em articulação com uma das pedagogas. Algumas professoras de sala nos propunham parcerias nos seus projetos e aceitavam contribuir com as nossas iniciativas também. A imagem 11 mostra algumas mães reunidas no auditório do CMEI, com a professora de Educação Especial, confeccionando as calças de Capoeira.

Imagem 11: Mães confeccionando calças de Capoeira no CMEI



Fonte: Acervo da pesquisa

Apresentação de Capoeira no festival de dança organizado pela Educação Física e promovido pelo CMEI foi outro momento oportuno de interação com os familiares das crianças e a comunidade. A apresentação cultural retratada na imagem 12, assim como, todo o festival de dança, foi realizada no palco de uma igreja evangélica localizada na comunidade. É possível perceber as famílias sentadas próximas ao palco, assistindo as apresentações.

Imagem 12: Crianças em apresentação de Capoeira no festival do CMEI



Fonte: Acervo da pesquisa

No encontro que sucedeu o dia da apresentação solicitamos às crianças que registrassem em forma de desenho esse momento protagonizado por elas. Araújo e Fratarí (2011, p. 70), defendem que, por meio dos desenhos, a criança é capaz de desenvolver, em maior ou menor grau, os seus sentimentos, pois “[...] quanto maior o envolvimento do sujeito em sua obra, maior a possibilidade de estarem ali presentes as suas alegrias e tristezas, as experiências vivenciadas que lhe provocaram prazer, desprazer, espanto, temor, entusiasmo e muitas outras emoções”. Por meio dos desenhos, buscamos fomentar, junto às crianças, sua autoria e, a partir dela, identificar os sentidos atribuídos às experiências vividas.

Nas suas ilustrações observamos a alegria delas expressas nas cores dos desenhos, nas expressões dos bonecos, o brilho das luzes e os instrumentos. Uma experiência de educação estética, voltada para a sensibilidade, o belo, a arte como linguagem. Conforme Shusterman (1998, p. 46), a experiência estética é compreendida como:

Um prazer totalmente corporal, envolvendo a criatura inteira na sua vitalidade unificada e rica em satisfações sensoriais e emocionais, desafiando a redução espiritual que faz do prazer estético um mero deleite intelectual.

A imagem 13 ilustra o desenho das crianças dançando Capoeira no palco e as pessoas embaixo assistindo. Conforme a narrativa da criança autora do desenho exposto na imagem 14, *“O menino está feliz dançando Capoeira com o chocalho, Deus está no céu olhando e o pai e a mãe estão assistindo”* (Menino, grupo 5D, 31-10-16).

Chamou-nos a atenção esse desenho pelo fato de nos permitir uma avaliação positiva quanto à produção de sentido e significado construída com o menino, à partir das experiências com a Capoeira. Em uma de nossas mediações, quando solicitamos às crianças que fizessem registros em desenhos do que mais gostaram da aula, ele nos entregou o papel em branco, apenas com o seu nome. Disse-nos que não havia gostado de nada.

Imagem 13: Desenho - Dança de Capoeira



Fonte: Acervo da Pesquisa
pesquisa

Imagem 14: Desenho -



Fonte: Acervo da

Segundo Larrosa (2009, p. 27), o saber proveniente da experiência vai se constituindo *no sentido* ou no *sem-sentido* do que nos acontece. É adquirido nas formas como respondemos ao que nos ocorre durante toda a vida e “[...] no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.” É por meio da ação de refletir sobre as vivências que potencializamos a aprendizagem e percebemos as singularidades presentes nas experiências individual e coletivas. Assim, as singularidades precisam ser percebidas e interpretadas com os sentidos que por meio delas, são produzidos.

A potencialidade educativa de uma ação didática articulada com diferentes linguagens e áreas de conhecimento é expressa pelo objetivo a ser perseguido que, inclusive, deve estar em consonância com os propósitos coletivamente traçados no projeto institucional, assegurada a atenção aos interesses da criança. As ações envolvendo a música, a dança, os desenhos, as expressões corporais e outras linguagens para promover um aprendizado significativo para a criança supera a ideia de um mero agrupamento de atividades e potencializam suas formas de expressão. É necessário que haja ligação com aquilo que é proposto.

De acordo com Pinto (2001, p. 140), uma abordagem educacional baseada em modelos disciplinares privilegia

[...] a criança-aluno em detrimento da criança-criança, representando riscos concretos de redução ou mesmo destruição do tempo da infância. Ou seja, nega-se aqui o

conceito de educação infantil enquanto espaço/tempo de amplas e significativas vivências culturais onde/quando a sistematização de conhecimento não é exigência, onde e quando se vive o conhecimento de forma não fragmentada porque o saber não é dividido em pequenas fatias, cada uma correspondente a uma área científica e/ou cultural.

Conforme Ayoub (2001), o trabalho pedagógico articulado na Educação Infantil é importante de ser entendido como uma responsabilidade partilhada por todos os docentes das diferentes áreas de conhecimento. Assim, o que se almeja é construir uma pedagogia da infância que não isole as linguagens e áreas do conhecimento que compõem o currículo. Tampouco crie hierarquias entre os profissionais dessas áreas, pois, dessa forma, a hierarquização geraria tensões e disputas por espaços políticos-pedagógicos, além de reforçar abordagens fragmentárias que tendem a compartimentar a criança e suas singularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao focalizar a centralidade das crianças nos processos educativos com a Capoeira, esse estudo compartilhou como as suas singularidades individuais e coletivas repercutiram possibilidades de intervenção na Educação Física. Nesse intuito, apresentamos alternativas para desenvolver a Capoeira na Educação Infantil.

Evidenciamos como esse conteúdo fomentou as expressões singulares das crianças no currículo da Educação Física. Percebemos a importância de se iniciar a ação pedagógica com base no conhecimento e interesse que a criança traz. Em relação à Capoeira, o envolvimento da criança, desde a contextualização do conteúdo por meio de uma encenação teatral com elas, até a apresentação no festival de dança do CMEI, foi fundamental para o seu processo de aprendizagem e identificação com essa prática cultural.

Por meio da Pesquisa-Ação Colaborativa, professores formados e em formação, juntamente com as crianças, protagonizaram a descoberta de um método aliado às suas criações espontâneas. Atentos aos objetivos que se pretendia alcançar e às subjetividades reveladas pelas crianças, os educadores evidenciaram o potencial da Capoeira, na efetivação das ações didáticas em consonância com as singularidades infantis.

A articulação com outras linguagens como o teatro, a música, a dança e o desenho, associada à participação das crianças e das famílias, ampliou as formas de expressão/envolvimento delas e dilatou possibilidades de percepção de suas singularidades. Em decorrência disso, houve uma aproximação do conteúdo estudado em relação às realidades, fantasias e interesses demonstrados por elas.

Reconhecemos que a articulação das linguagens artística, corporal e musical da Capoeira foi potencializada pelos conhecimentos e habilidades específicos da bolsista do Pibid/EF/Ufes em relação a esse conteúdo. Saber tocar os instrumentos, executar os passos do *Maculelê* e da Capoeira foram cruciais para a qualidade das intervenções pedagógicas. Entretanto, o domínio técnico das práticas, não eximiu os educadores do intuito de se manterem atentos às produções culturais das crianças, buscando meios de incorporá-las às suas propostas didáticas. Ao contrário, as experiências anteriores da bolsista qualificaram o ambiente e o aspecto estético das intervenções, ampliando as possibilidades de relação com os saberes da Capoeira e manifestação das subjetividades das crianças, nas formas de aprender.

Destacamos ainda que a adaptação das brincadeiras que despertavam o interesse das crianças, como o pique-pega, a galinha do vizinho e de imitação, para a inserção da Capoeira, aproximou o saber sistematizado pela instituição de ensino dos elementos que permeiam a vida social/cultural das crianças. Essas experiências ampliaram o conhecimento da realidade na qual as crianças estão inseridas e instrumentalizou-as a pensar, propor e praticar suas culturas.

Sem a pretensão de generalizar os achados desse estudo, consideramos que, para o avanço dos campos de experiências das crianças e a expressão de suas singularidades é preciso superar a lógica de organização hierárquica da escola e promover trabalhos pedagógicos articulados na Educação Infantil. Defendemos uma pedagogia da infância que não isole as diferentes áreas e linguagens. A Educação Física como área da linguagem corporal, trabalhada por professores com formação específica nesse campo, pode estabelecer pontos de encontros com outros componentes curriculares. Os elementos que caracterizam essa prática favorecem a manifestação das singularidades

infantis, expressas pelos gostos, crenças e conhecimentos das crianças e, potencializam o seu protagonismo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. M.; FRATARI, M. H. D. O olhar do educador infantil frente ao desenho infantil e suas contribuições. **Revista Católica**, v. 3, n. 5, Jan/ Jun, 2011.
- AGUIAR, M. P. Adolescentes e autoconceito: Um estudo sobre a constituição social e histórica da subjetividade no contexto escolar. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005.
- ANJOS, A. R. O. dos. **O percurso da Educação Física na Educação Infantil no município de Vitória(ES)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2009. 139f.
- ASSIS et al. Jogo e protagonismo da criança na educação infantil. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho – Portugal, v. 28, n. 1, p. 95-116, 2015.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.
- BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. da S. Brincadeiras lúdico-agressivas: Tensões e possibilidades no cotidiano na Educação Infantil. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. 159-170, mar. 2017.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília/DF, 2009.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 80-101.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão revista. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017.
- BORBA, A. M. **As Culturas da Infância nos Espaços-tempos do Brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos**. 2006. Disponível em:< <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2229--Int.pdf>>. Acesso em: 20 de julho de 2017.
- CERTEAU, M. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: Encontro Cotidiano, Cultura Popular e Planejamento Urbano, 1985, São Paulo, **Anais...** São Paulo: FAU/USP, 1985. p. 3-19.
- CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.
- CORSINO, P. As Crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos:**

orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 57-68.

FINCO, D. A Educação dos Corpos Femininos e Masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. de (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007. P. 94-119.

FURTADO, O. O Psiquismo e a Subjetividade social. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia Sócio histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. P. 75-93.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorising childhood**. Cambridge: Polity, 1998.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

LARROSA, B. J. 2009.

MELLO, A. da S. et al. A capoeira na Educação Física infantil: desafios e possibilidades produzidos no cotidiano escolar. In: MELLO, A. da S.; SANTOS W. (Orgs.). **Educação física na educação infantil**: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba, PR: CRV, 2012, p. 122-138.

MELLO, A. DA S.; SCHNEIDER, O. **Capoeira**: abordagens socioculturais pedagógicas. Curitiba, PR: Appris, 2015.

PINTO, R. N. A formação de professores para a educação infantil: desafios para a universidade. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 4, p. 135-148, jun./jul. 2001.

PIAGET, L. E. **A formação do símbolo na criança**. Tradução de A. Cabral e C. M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PRANGE, B.; BRAGAGNOLO, R. I. As singularidades das crianças pequenas expressas nas suas brincadeiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 251-271, jan./abr.2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15958>>.

ROSA, A. De P. et al. Educação física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre/RS, v. 36, n. 2 abr./jun. 2014.

SAYÃO, D. T. Infância, prática de ensino de educação física e educação infantil. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Org.). **Educação do corpo e formação de professores**: reflexões sobre a prática de ensino de educação física. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

SHUSTERMAN, R. **Vivendo a arte**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

SCOTTÁ, B. A. **Práticas pedagógicas com a educação infantil centradas no protagonismo das crianças**. 2015. (Trabalho de iniciação científica/CAPEs, Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2015.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 53-70, jan./mar. 2010.

VARELLA, N. A cidade dos bichos/caleidoscópio do imaginário. **Rev. Bras. de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v. 62, n. 141, p. 61- 81, jan./abr. 77.