

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora

Andre Luiz das Graças de Sá

OLHARES PARA A PRODUÇÃO ACADÊMICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL:

Um mapeamento bibliográfico em sete periódicos
especializados

Rio de Janeiro
2021



Andre Luiz das Graças de Sá

**OLHARES PARA A PRODUÇÃO ACADÊMICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA
SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL:**

Um mapeamento bibliográfico em sete periódicos especializados

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Psicomotora.

Orientador Professor Dr. Leandro Teófilo de Brito

Rio de Janeiro

2021

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S111 Sá, Andre Luiz das Graças de

Olhares para a produção acadêmica da educação física sobre a educação infantil: um mapeamento bibliográfico em sete periódicos especializados / Andre Luiz das Graças de Sá. - Rio de Janeiro, 2021.

72 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Leandro Teófilo de Brito.

1. Psicomotricidade – Estudo e ensino. 2. Educação infantil Estudo e ensino. 3. Educação física escolar. 4. Produção acadêmica. I. Brito, Leandro Teófilo de. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 152.385

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Andre Luiz das Graças de Sá

**OLHARES PARA A PRODUÇÃO ACADÊMICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A
EDUCAÇÃO INFANTIL:**

Um mapeamento bibliográfico em sete periódicos especializados

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Psicomotora.

Aprovado em: 07 / 10 / 2022.

Dr. Leandro Teófilo de Brito (Orientador)
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dra. Katia de Souza e Almeida Bizzo Schaefer
Colégio Pedro II

Dra. Simone Freitas Chaves
Universidade Federal do Rio de Janeiro

*À Marie, a quem desejo uma Educação Infantil
que a respeite e acolha. Papai te ama!*

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me capacitado para chegar até aqui.

Aos meus pais Maria e Sebastião, pelo bem mais precioso que me deram, a educação, obrigado pelo esforço de vocês, aqui está um pouco do resultado de tudo o que vocês fizeram por mim. Amo muito vocês.

Ao meu orientador Leandro Teófilo, por todo o aprendizado, atenção, disponibilidade durante toda a construção deste trabalho e por toda a compreensão durante esse período tão difícil que foi a pandemia.

Aos professores do curso, por toda o conhecimento e experiências tão cheias de afeto.

Às professoras Katia Bizzo, Simone Chaves e Angélica Caetano, por aceitarem prontamente o convite para compor a banca deste trabalho.

Ao Michel Calado, por ser um grande amigo e incentivador e também por aceitar o convite para compor a banca como suplente.

À Dra. Bruna Velasques e a minha panela do LANNA, por todo o apoio e contribuição na minha formação, ainda que esteja no início, como pesquisador.

Aos meus amigos que acompanharam toda a minha trajetória e contribuíram de alguma forma, em especial ao Tharles, Thiago e a Maria José (em memória), pessoas que considero minha família e estiveram comigo durante toda a minha vida me ajudando e incentivando.

Às Professoras Martha Lovisaro, Cláudia Lovisaro, a toda equipe da Psicomotricidade Heurística e a turma do módulo educacional 2020, que me acolheram com tanto afeto, contribuindo para que eu finalizasse essa etapa.

A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,

De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

(Loris Malaguzzi)

RESUMO

SÁ, Andre Luiz das Graças de. **Olhares para a produção acadêmica da Educação Física sobre a Educação Infantil:** Um mapeamento bibliográfico em sete periódicos especializados. 2021. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2021.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, que atende crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas. Embora a presença da Educação Física seja garantida por lei em toda a Educação Básica, a Educação Infantil permaneceu sendo uma área pouco procurada por professores de Educação Física e, historicamente, é o segmento com menor número de produção da área. Partindo desse contexto, o objetivo do presente estudo foi realizar um levantamento bibliográfico da produção acadêmica em formato de artigos sobre a temática Educação Infantil na Educação Física, procurando mapear e problematizar essa produção discutindo suas ênfases, recorrências e lacunas. Também procuramos discutir os sentidos em disputa sobre a Educação Infantil e apontar caminhos para as futuras pesquisas que abordem a temática. Em nosso estudo foi possível notar um aumento considerável na produção acadêmica da área sobre a Educação Infantil, não apenas do ponto de vista quantitativo, mas qualitativo, com maior diversificação de conteúdos abordados e dos referenciais teóricos utilizados, superando a tendência de estudos voltados para o desenvolvimento e aprendizagem motora para uma perspectiva que dá ênfase a cultura corporal, e de uma criança numa vista como um ser em desenvolvimento para uma criança como ser de direito e produtora de cultura.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Educação Infantil. Produção acadêmica.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF	Educação Física
EI	Educação Infantil
TEA	Transtorno do Espectro Autista
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior

SUMÁRIO

SUMÁRIO	10
1 INTRODUÇÃO	11
2 OBJETIVOS.....	13
2.1 Objetivo Geral.....	13
2.2 Objetivos Específicos.....	13
3 JUSTIFICATIVA.....	14
4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	16
4.1 O corpo da criança na Educação Infantil	16
4.2 A Educação Física na Educação Infantil.....	17
5 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	20
6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	21
6.1 Desenvolvimento Motor	23
6.2 Jogos e Brincadeiras.....	26
6.3 Práticas Pedagógicas	29
6.4 Formação, identidade e trajetória docente	33
6.5 Produção de conhecimento	37
6.6 Currículo da Educação Infantil	37
6.7 Estudos das diferenças na Educação Física	39
6.8 Educação do corpo	42
6.9 Concepções de criança e infância: sentidos em disputa na EI.....	42
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	53
APÊNDICE A – QUADRO COM TEMAS, TRABALHOS E TOTAL DE ARTIGOS.....	60
APÊNDICE B– ARTIGOS ANALISADOS	61

1 INTRODUÇÃO

A produção acadêmica da Educação Física (EF) historicamente tem mostrado uma tendência a produzir conhecimento com pesquisas voltada as áreas de ciências biomédicas. Ao analisarem a produção acadêmica sobre o cotidiano escolar, Coutinho et al. (2012) investigaram as áreas de concentração stricto sensu: as teses, dissertações e as publicações em periódicos específicos da Educação Física e, embora tenham encontrado uma grande expansão na produção voltada para a escola, principalmente a partir do ano 2000, o tema mais abordado nesses estudos era a saúde, demonstrando que mesmo a Educação Física Escolar segue uma tendência biologizante, que continua a ser dominante na área.

Lacerda e Costa (2012) afirmam que até o final da década de 1980, a produção de conhecimento da Educação Física Escolar esteve voltada para o Ensino Fundamental. Neste contexto, os estudos da primeira infância tratavam, em sua maioria, do desenvolvimento motor, colocando a produção da Educação Física sobre a Educação Infantil (EI) em termos críticos, como um fenômeno recente. Os mesmos autores afirmam ainda que a produção teórica da EF com base na faixa etária de 0 a 5 anos é marcada por poucas pesquisas.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, que atende a crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) determinam que as propostas pedagógicas na EI devem garantir “A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2010, p. 19). Portanto, a tarefa de cuidar e educar crianças que estão no seu estágio inicial de desenvolvimento demonstra ser de grande complexidade, necessitando de uma formação sólida e de um professor polivalente que trabalhe com uma diversidade de conteúdo.

A Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e coloca a Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica, portanto, deve estar presente na Educação Infantil (BRASIL, 1996). Entretanto, a lei não estabelece qual profissional deve ser responsável por conteúdos característicos da Educação Física nesse segmento, observando que a EI não obedece a lógica de disciplinas que ocorrem nos segmentos posteriores, como o Ensino Fundamental e Médio.

Uma leitura dos documentos que regem a EI no Brasil nos mostra como os conteúdos da EF estão presentes nessa etapa do ensino. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) coloca o movimento como um dos objetos de conhecimento da EI e traz uma contextualização histórica sobre como as manifestações motoras são vistas como forma de

impedir a concentração e atenção da criança, conseqüentemente, atrapalhando a aprendizagem. O documento, porém, afirma que “a julgar pelo papel que os gestos e as posturas desempenham junto à percepção e à representação, conclui-se que, ao contrário, é a impossibilidade de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção” (BRASIL, 1998, p. 17).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) diz que na etapa da Educação Infantil devem ser garantidos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: “os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BRASIL, 2017). Entre esses direitos, destacamos dois, em que a EF pode contribuir de forma significativa: o brincar e o expressar. Segundo a BNCC a criança tem o direito de:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 38).

E o direito a “Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (BRASIL, 2017, p. 38).

Nesse contexto, além das políticas públicas, a produção acadêmica também participa das disputas de sentidos que constroem significados na sociedade. A produção acadêmica informa sobre os significados e sentidos circulantes sobre diferentes temas. Dessa forma, o levantamento da produção bibliográfica nos permite vislumbrar como tem ocorrido essas disputas no campo da EI, principalmente a partir da perspectiva da produção da EF nesse segmento. Partindo do pano de fundo apresentado, chegamos ao seguinte problema de estudo: qual o panorama da produção de conhecimento sobre a Educação Infantil em periódicos da Educação Física na última década no Brasil?

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

O objetivo do presente estudo é realizar um levantamento bibliográfico da produção acadêmica em formato de artigos sobre a temática Educação Infantil na Educação Física.

2.2 Objetivos Específicos

Mapear e problematizar a produção acadêmica da Educação Física sobre a Educação Infantil, discutindo suas ênfases, recorrências e lacunas.

Discutir os sentidos em disputa sobre Educação Infantil na produção acadêmica em Educação Física.

Apontar caminhos para as futuras pesquisas que abordem a temática da Educação Infantil na área da Educação Física.

3 JUSTIFICATIVA

A Educação Infantil tem sido um campo de atuação pouco procurado pelos professores de Educação Física em formação, comparados aos outros seguimentos, segundo estudo realizado por Pochmann e Neuenfeldt (2015). Uma hipótese para isso pode ser o currículo que não contemple, de forma aprofundada, esse segmento, a não clareza quanto a quem deve ministrar as aulas de Educação Física nessa faixa etária, ou até mesmo por ser um campo de atuação que surgiu mais recentemente se comparado aos outros segmentos. Um outro fator que pode interferir nesse dado é a formação do professor de EF, que é marcada historicamente por uma tendência tecnicista e esportivizante, que não contempla as necessidades do profissional para atuar na EI.

Desse modo, a relevância de discutir a produção acadêmica sobre Educação Infantil na Educação Física é a possibilidade de entender o que tem sido produzido sobre a temática, como a Educação Física escolar se desenvolve nesse segmento, quais as principais tendências e ênfases das pesquisas e quais as lacunas apresentadas.

Almeida, Silva e Eusse (2018) apontam três grandes tendências que orientaram a educação do corpo na infância: psicomotricidade, desenvolvimentista e culturalista. Discutindo a primeira delas, a Psicomotricidade, alguns autores apontam sua grande influência na Educação Física a partir dos anos de 1970 e 1980, sendo uma das principais perspectivas a balizar as práticas dos profissionais que atuavam com crianças pequenas a partir daquele período (BRACHT, 1999; SAYÃO 2002c)

Entretanto, segundo Bracht (1999), a Psicomotricidade recebeu muitas críticas por não conferir a EF uma especificidade, assumindo um papel auxiliar das outras disciplinas, abordando o movimento a partir de uma perspectiva puramente instrumental, desconsiderando aspectos culturais inscritos no movimento humano. Uma outra crítica feita à Psicomotricidade seria por esta apresentar uma concepção de infância etapista e padronizada, desconsiderando como os aspectos socioculturais delimitam a infância (ALMEIDA; SILVA; EUSSE, 2018)

A segunda tendência apropriada pela EF se trata da Desenvolvimentista, que se baseia na Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (ALMEIDA; SILVA; EUSSE, 2018). Segundo Bracht (1999): “A sua ideia central é oferecer à criança [...] oportunidades de experiências de movimento de modo a garantir o seu desenvolvimento normal, portanto, de modo a atender essa criança em suas necessidades de movimento”. Essa tendência sofreu diversas críticas pela ênfase no aspecto motor, pelo reducionismo ao tratar o corpo em movimento desconsiderando fatores culturais.

A terceira tendência se trata da Culturalista, surgindo na transição dos anos 1990-2000. Tendo como referência a Sociologia da Infância, que procurava pensar a criança para além das perspectivas hegemônicas, criticando a Psicologia do Desenvolvimento/Comportamento e a Sociologia da Educação. A crítica a primeira vem de encontro de psicologização da educação, procurando contribuições de outras áreas, como a Antropologia e a Sociologia. A segunda crítica era no sentido da exclusão sofrida pela criança do conceito de socialização, enxergando-a como um ser passivo, receptor da cultura do adulto. (ALMEIDA; SILVA; EUSSE, 2018)

Ao pesquisar a produção sobre a EI nos programas de EF de 1977 até o ano 2000, Picelli (2002) chegou ao resultado que dentre as 1088 dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em Educação Física no Brasil, apenas 28 abordavam a Educação Infantil como temática, ou seja, apenas 2,57% do total da produção dos programas de mestrado. Enquanto nos programas de doutorado em Educação Física de 1989, ano em que surgiu o primeiro programa, até o ano 2000, do total de 100 teses defendidas, apenas 3 abordaram a Educação Infantil, sendo 3% da produção desses programas.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que traz no Art. 26 § 3º a obrigatoriedade da EF como componente curricular da Educação Básica, foram se intensificando as discussões sobre a temática da Educação Infantil na área (AYOUB, 2001). A partir daí surgiram os documentos norteadores da EI no Brasil como o RCNEI em 1998, as DCNEI em 2010 e as DCNEB 2013, que enfatizavam a importância do movimento para as crianças dessa etapa da Educação Básica. Desse modo, o nosso interesse com esse estudo é entender como a produção acadêmica tem olhado para a Educação Física nesse segmento.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

4.1 O corpo da criança na Educação Infantil

Ao falar sobre a Educação Infantil é preciso entender primeiramente o sujeito que está no centro do processo nesse segmento, a criança. Considerando que o conceito de infância ao longo da história tem sofrido modificações, como coloca Sayão (2002b), que o conceito de infância é “determinado pelo tempo histórico, pelo espaço geográfico e pelo movimento de categorias que agregam os conceitos de classe social, sexo, etnia, crença religiosa, entre outras” (p3). A partir dessa perspectiva, admitimos a criança como é proposto por Vygotsky em sua psicologia cultural, como um sujeito socio-histórico, na qual não é apenas um produto do meio em que vive, mas também um agente ativo na criação desse meio (LURIA, 1992).

No corpo infantil, o brincar assume um papel privilegiado, sendo a atividade principal da criança, segundo Leontiev. É através do brincar que a criança entra em contato com a cultura da sociedade em que está inserida e passa a internalizar os seus signos (SILVA; OLIVEIRA, 2012). Nesse contexto, o corpo é o lugar do ser no mundo, é esse corpo que se expressa e interage com o meio à sua volta e, ao mesmo tempo, em que transforma o mundo com suas ações, o seu desenvolvimento é influenciado pelos estímulos recebidos desse mundo (GUIRRA; PRODÓCIMO, 2010).

As crianças têm uma forma peculiar de ver, pensar, sentir e se comunicar com o mundo, apresentam uma natureza própria da infância que se manifesta na sua forma de agir. Ehrenberg (2014) afirma que as crianças “utilizam as mais diferentes linguagens para se comunicar, para não só entender, mas para criar e para recriar os significados que compõem sua realidade. Esse processo é a mais significativa manifestação para a construção do conhecimento na infância” (p.184). O mesmo autor coloca que, através do jogo, da dança, da luta e da brincadeira, a criança transforma o movimento em linguagem, e essa linguagem expressa através da cultura corporal “é intencional, representativa, traz sentidos e significados”.

A Educação Infantil deve garantir um espaço seguro e acolhedor onde a criança tenha possibilidades de se expressar e explorar o próprio corpo através da liberdade de se movimentar. É preciso ter em mente que uma educação integral não é possível sem que o corpo em movimento faça parte desse processo (GUIRRA; PRODÓCIMO, 2010).

A criança como ser social é perpassada por diversas questões que estão intimamente ligadas com a cultura, aspectos como gênero, sexualidade, etnia e classe estão presentes desde o início da formação do sujeito e influenciam sua forma de ser no mundo, assim, é importante entender as interações entre essas categorias que, segundo Sayão (2002b, p. 7) “caracterizam a

posição ocupada por meninos e meninas e os inserem num contexto social que é essencial ao pesquisador que pretenda dar visibilidade à infância”.

4.2 A Educação Física na Educação Infantil

A atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil é um tema que tem sido levantado por autores da área como Cavalaro e Muller (2009), Lacerda e Costa (2012) Guirra e Prodócimo (2010), Ayoub (2001) e Sayão (2002a), havendo um consenso entre os autores que a presença desse profissional nesse segmento é importante, desde que o trabalho feito não obedeça a uma lógica disciplinar, que aborde o conhecimento de forma fragmentada, como ocorre em outros segmentos.

Cavalaro e Muller (2009) destacam que, embora os Referenciais Curriculares da Educação Infantil (RCNEI) não façam referência explícita à Educação Física, trazem nos objetivos conteúdos que são relativos ao corpo e movimento e que, portanto, dentro desse contexto, a presença do professor de Educação Física pode contribuir para a busca desses objetivos, argumentos reforçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que dizem que:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; (BRASIL, 2010, p. 25)

Em seu estudo que buscou analisar os conhecimentos de professoras generalistas para realizar práticas corporais de duas escolas públicas do Mato Grosso, Guirra e Prodócimo (2010) chegaram à conclusão que algumas professoras não se sentiam preparadas para realizar o trabalho corporal na EI, argumentando que sua formação de nível superior não deu o arcabouço necessário para trabalharem com o movimento e enxergavam o momento fora de sala de aula descontextualizado do trabalho em sala de aula. Os autores tecem uma crítica sobre essa divisão de espaços e visão fragmentada apresentada pelas professoras em suas falas. Segundo eles:

Nesse sentido, as professoras trabalham em sala de aula com uma atividade, seja ela de pintura, de contar histórias, ou de teatro, e utilizam seu momento fora da sala de aula apenas como um momento de “descansar” das atividades, não conseguindo estabelecer objetivos para essa vivência, ou congregam os diversos ambientes em torno de um mesmo tema, fazendo que, já nos primeiros anos da vida escolar da criança, exista uma diferenciação entre a teoria e a prática, ou atividades “de sala” e atividades “de quadra”, nesse caso, “de parque”, sendo as primeiras consideradas, muitas vezes, mais relevantes que as outras. (GUIRRA; PRODÓCIMO, 2010, p.710)

Richter e Fernandez Vaz (2012) entendem que o trabalho na EI deve privilegiar, para além do aspecto cognitivo, o afeto, a socialização, a brincadeira e o movimento em um ambiente livre do agrupamento rígido e da configuração disciplinar que apresenta uma divisão compartimentada de espaço e tempo. Guirra e Prodócimo (2010) corroboram com esse entendimento adicionando que a EI permite que a criança entre em contato com diversas formas de experiências que auxiliarão na formação futura desse sujeito e na sua tomada de decisão no meio social.

Acerca da concepção de educação da escola atual, Sayão (2002a, p. 3), ao mesmo tempo em que faz uma crítica, levanta uma reflexão acerca da formação de professores para trabalhar na Educação Infantil. De acordo com ela, é necessário “questionar profundamente a concepção racionalista que, historicamente, permeia tanto as práticas educacionais quanto à formação docente, pois a produção dos sujeitos humanos tem sido um constante inculcamento da disciplinarização de seus próprios corpos”.

A crítica de Sayão (2002a) encontra fundamento no pensamento de Foucault (1987), que apresenta a escola como uma das instituições que tem o objetivo de gerar corpos submissos e úteis, para desempenhar tarefas economicamente rentáveis, fazendo com que os sujeitos sejam cada vez mais capazes tecnicamente de utilizar sua força de trabalho para produzir, tenham um corpo saudável e forte para essa finalidade, mas que não seja capaz de resistir as formas de coerções que lhe são impostas. Esses seriam os corpos dóceis. Nas palavras de Foucault (1987): “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (p.163).

Mezzari, Garbin e Wendhausen (2007), além de reforçar a crítica, situam o lugar da Educação Física nesse processo. Segundo eles: “a educação esteve e está preocupada com o controle/dominação dos corpos das crianças, adolescentes, jovens e, neste sentido, a Educação Física assume, na centralidade de sua ação pedagógica, o agir sobre este corpo para contê-lo” (p. 33).

Outro autor que aborda essa questão é Neira (2017), que, ao analisar a formação de professores de Educação Física, traz uma crítica ao currículo da licenciatura, pouco diverso, que privilegia práticas esportivas euro-americanas, dando especial ênfase à técnica no processo de formação. Baccin e Souza (2009, p.127) corroboram com as críticas de Neira, ao afirmar que “a realidade que ainda presenciamos no âmbito escolar é uma prática pedagógica baseada na lógica do rendimento técnico-formal, em que a Educação Física compromete-se, de maneira dominante, com uma prática de esporte de cunho eminentemente competitivista”.

Ayoub (2001) acredita que seja possível a atuação de diferentes profissionais dialogando na Educação Infantil, porém destaca a importância do vínculo, afirmando que é necessário tempo com as crianças para que esse vínculo seja estabelecido e que mudanças constantes de professoras e/ou atividades podem gerar desconforto para as crianças, principalmente as que estão entre 0 e 3 anos. A autora ressalta ainda que a presença de professores especialistas nesse segmento pode gerar ricas possibilidades de parcerias.

Na mesma linha do que Ayoub coloca, Lacerda e Costa (2012, p. 330) afirmam que: “a atuação de professores de Educação Física na Educação Infantil só poderá ser considerada um avanço se esses profissionais estiverem participando efetivamente do projeto político-pedagógico da escola”.

5 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se trata de um levantamento bibliográfico em periódicos especializados da Educação Física: Revista Movimento, Revista Motrivivência, Pensar a prática, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, Motricidade, Journal of Physical Education (antiga Revista da Educação Física da UEM) e Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Foram utilizados os seguintes descritores: educação infantil, criança(s) e infância.

A escolha dos periódicos levou em conta seu conceito Qualis, em que os periódicos receberam classificações em estratos indicativos de qualidade A1, mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - peso zero, sendo selecionados periódicos que possuíam, no mínimo, conceito B2 na área 21. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) realiza uma divisão por áreas de conhecimento e a área 21 corresponde à grande área de Ciências da Saúde, abrangendo às áreas de Educação Física, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Inicialmente a escolha dos artigos incluídos no mapeamento foi feita a partir da análise de títulos e resumos. Quando não foi possível identificar por meio da leitura dos resumos os artigos que se enquadravam nos nossos critérios de inclusão, foi realizada a leitura de forma integral dos artigos. Optamos como critérios de inclusão por artigos que foram publicados no período de 2010 a 2019, escritos em português e pesquisas que tenham sido realizadas na escola ou sobre a escola de Educação Infantil no Brasil. Optamos por excluir artigos que não foram publicados no período selecionado, em outros idiomas, artigos que tratavam de outros segmentos da Educação Básica e pesquisas que não tenham sido realizadas sobre a Educação Infantil no Brasil.

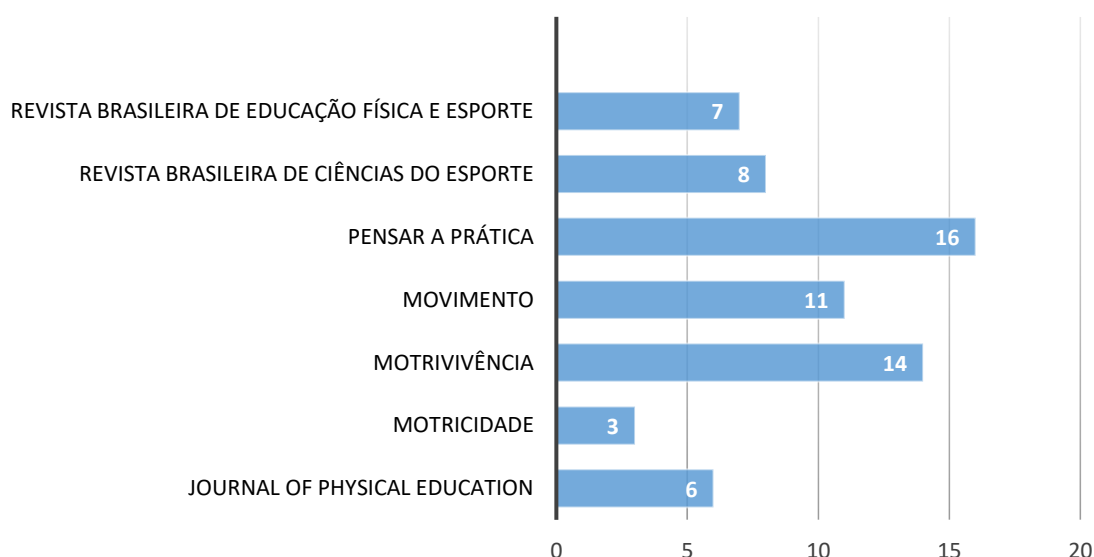
No total foram revisados 521 artigos, dos quais 65 foram selecionados para análise por se adequarem aos critérios. Após isso, realizamos o mapeamento dos trabalhos, destacando informações como títulos, ano de publicação, revistas onde foram publicadas, autoria, temática, base teórica, metodologia e principais resultados. Nos apêndices desse trabalho consta uma tabela com as informações resumidas desses artigos (Apêndices 1 e 2).

A partir das informações coletadas, problematizaremos a seguir os trabalhos selecionados e mapeados, a fim de entender o que tem sido produzido na área da Educação Física sobre a temática da Educação Infantil, identificando suas ênfases, recorrências e lacunas. Por fim, apontaremos caminhos para futuras pesquisas relativas ao tema proposto.

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

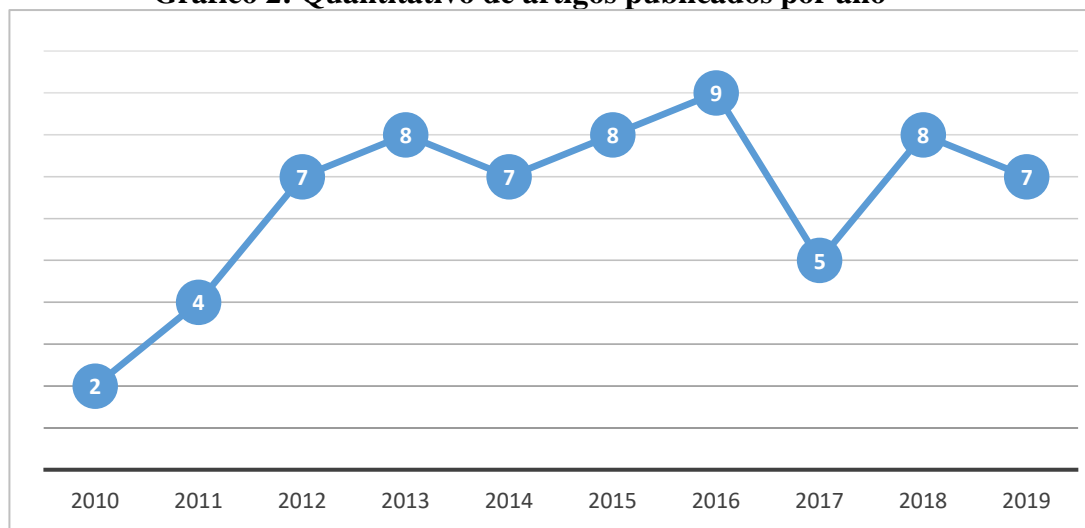
Entre os 65 trabalhos selecionados, encontramos o seguinte quantitativo por revista: Motricidade 3 artigos; Motrivivência 14 artigos; Movimento 11 artigos; Pensar a Prática 16 artigos; Revista Brasileira de Ciências do Esporte 8 artigos; Revista Brasileira de Educação Física e Esporte 7 artigos; Journal of Physical Education 6 artigos. Aqui podemos perceber que as Revistas Pensar a Prática, Motrivivência e Movimento se destacam no número de publicações sobre a Educação Infantil, quando comparada aos outros periódicos selecionados. Neste momento, estas revistas citadas são as mais qualificadas no Qualis/Capes.

Gráfico 1: Quantitativo de artigos selecionados por periódico



Fonte: o autor, 2021.

Quando analisamos a quantidade de artigos pelo ano de publicações, temos os seguintes resultados: 2 artigos em 2010; 4 artigos em 2011; 7 artigos em 2012; 8 artigos em 2013; 7 artigos em 2014; 8 artigos em 2015; 9 artigos em 2016; 5 artigos em 2017; 8 artigos em 2018; e 7 artigos em 2019. A partir desse quantitativo, percebemos um aumento das publicações do ano de 2010 até 2013, mantendo uma média nesses números até 2017, quando o número de trabalhos publicados cai, mas que retorna aos números médios nos anos seguintes. Cabe destacar que, no ano de 2015, a Revista Motrivivência publicou uma seção temática com o título “Infância/criança e Educação Física”, tendo publicado diversos artigos sobre a temática, dentre eles estão 5 artigos que foram selecionados para o presente estudo, contribuindo com a maioria dos artigos publicados sobre o tema no presente ano.

Gráfico 2: Quantitativo de artigos publicados por ano

Fonte: o autor, 2021.

Quanto à temática, optamos por classificar os artigos de acordo com o assunto principal abordado por seu(s)/sua(as) autor(es)/(as) e, assim, apresentaremos os trabalhos localizados de acordo com as temáticas em um quadro. (Apêndice A)

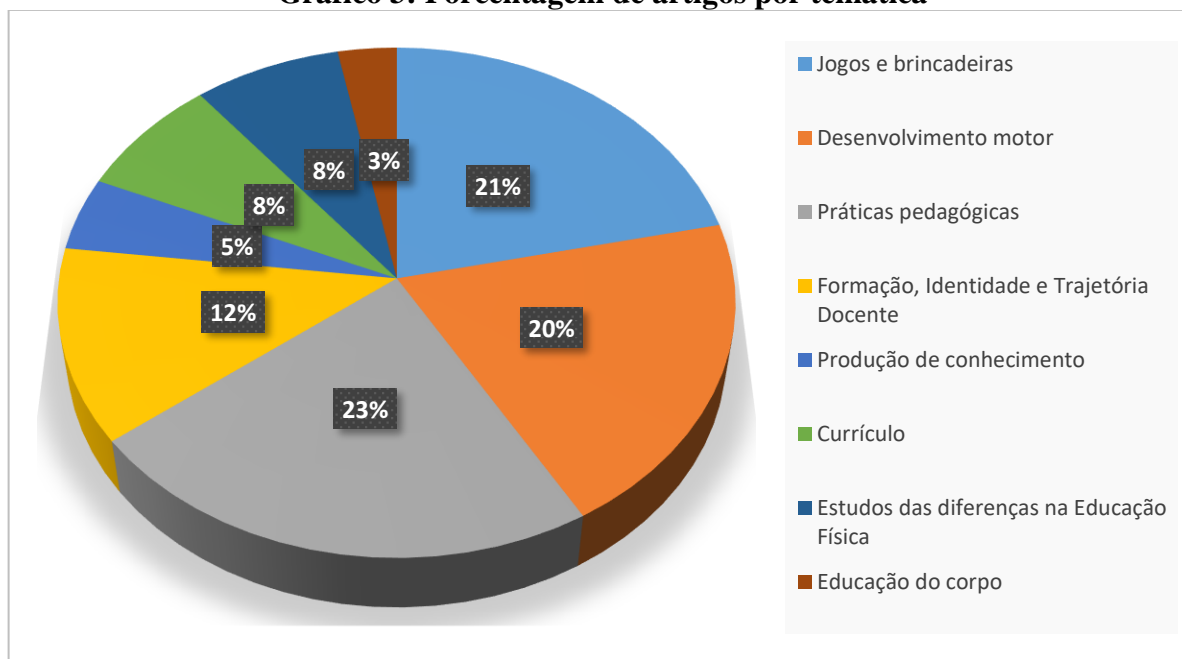
A partir dos nossos resultados, é possível inferir que, nos últimos anos, seguindo a tendência do aumento de pesquisas voltadas para a Educação Física Escolar (COUTINHO et al., 2012), os estudos que versam sobre a Educação Infantil também vêm crescendo. Os estudos de Farias et al. (2019) apresentam uma tendência no aumento das dissertações e teses produzidas sobre a EI nos programas de pós-graduação em Educação Física e Educação, mostrando um crescimento no número de pesquisas a partir de 2006, o que é um dado importante que pode justificar o quantitativo de trabalhos encontrados neste estudo.

Foi possível observar que os temas que apareceram com mais frequência foram: Jogos e brincadeiras com 14 artigos, Desenvolvimento motor com 13 artigos e práticas pedagógicas com 15 artigos. Esses três temas juntos totalizam 64% dos trabalhos selecionados. Um dado relevante é que os estudos sobre Desenvolvimento motor e Psicomotricidade não parecem manter a tendência nas produções da área, como era visto por Sayão (2002c) na década de 1990. Os trabalhos que abordaram o tema Desenvolvimento motor nos periódicos selecionados representam apenas 20% do total do nosso levantamento, apontando para uma diversificação na produção do conhecimento no contexto da EI, enquanto não foram encontrados trabalhos que abordaram de forma central a Psicomotricidade.

Outros temas que apareceram no nosso mapeamento foram os seguintes: Formação de e Trajetória Docente com 8 artigos; Currículo da Educação Infantil com 5 artigos; Estudos das

diferenças na Educação Física com 5 artigos; Produção de conhecimento com 3 artigos; Educação do Corpo com 2 artigos.

Gráfico 3: Porcentagem de artigos por temática



Fonte: o autor, 2021.

6.1 Desenvolvimento Motor

Entre os trabalhos que abordaram o tema de Desenvolvimento motor, alguns trabalhos investigaram o desenvolvimento de bebês (ALMEIDA; VALENTINI, 2013; PEREIRA et al., 2011; PRÓSPERO et al., 2014; SACCANI et al., 2013). Em outros estudos, autores analisaram o desenvolvimento de crianças bem pequenas (JUNIOR et al., 2014; SOARES et al., 2015), crianças pequenas (PALMA; CAMARGO; PONTES, 2012; KISHIMOTO et al., 2014), crianças bem pequenas e crianças pequenas (NASCIMENTO; TOLOCKA, 2015; OLIVEIRA; OLIVEIRA; CATTUZZO, 2013; QUEIROZ et al., 2016), o conhecimento de professores sobre os marcos de desenvolvimento motor na primeira infância (COELHO; MARCO; TOLOCKA, 2019) e em um estudo foi feita uma revisão sobre o desenvolvimento infantil de 0 a 6 anos (MORAIS; CARVALHO; MAGALHÃES, 2016).

Os principais autores utilizados para basear os trabalhos encontrados dentro da temática Desenvolvimento motor foram Gallahue e Ozmum que são autores base da teoria desenvolvimentista. Bronfenbrenner, com seu modelo bioecológica do desenvolvimento humano, define o desenvolvimento como o fenômeno de continuidade e mudança nas características biopsicológicas do ser humano, enquanto indivíduo e em grupo. Outra autora

que aparece com frequência é Valentini, com uma gama de estudos experimentais com bebês e crianças pequenas.

Almeida e Valentini (2013), após aplicarem uma intervenção cognitivo-motora, chegaram à conclusão que os bebês do grupo experimental demonstraram melhora no desenvolvimento comparado ao grupo controle. As autoras apontam ainda que o nível de instrução dos educadores era um fator preponderante para os cuidados e desenvolvimento dos bebês.

Saccani et al. (2013), ao estudar, amparados na teoria desenvolvimentistas de Gallahue e Ozmum, o desenvolvimento de bebês de sexos diferentes até a aquisição da marcha independente, não encontraram diferenças significativas entre meninos e meninas. Os autores argumentam, ainda, que a diferença do desempenho motor entre meninos e meninas na infância pode se dar principalmente devido aos papéis sociais de gênero, fazendo com que os meninos pratiquem atividades mais vigorosas, enquanto as meninas são desencorajadas dessas práticas.

Próspero et al. (2014) analisaram se a mudança de ambiente poderia interferir na aquisição da marcha independente de bebês. Os autores chegaram à conclusão que, após 8 sessões de intervenção em superfícies rígidas e deformes, os bebês tiveram melhora no padrão da marcha. Em seus estudos, Pereira et al. (2011), ao comparar bebês que praticavam atividades aquáticas com bebês que não praticavam, observou que os bebês praticantes evidenciaram aquisições motoras mais precocemente quando comparados ao outro grupo.

Entre os estudos que analisaram crianças, Soares et al. (2015), ao avaliarem a qualidade dos recursos ambientais de estimulação motora de crianças da EI, concluíram que os lares de famílias com menores condições socioeconômicas promovem menos oportunidades de estimulação motora para a criança. Nascimento e Tolocka (2015) observaram características ligadas a autoeficácia em crianças e chegaram à conclusão de que esse é um elemento que advém das relações estabelecidas com o meio, que vai interferir diretamente no desenvolvimento do sujeito. Oliveira, Oliveira e Cattuzzo (2013), ao analisar o desempenho de crianças em habilidades de acordo com a idade e o gênero, concluíram que crianças mais velhas tiveram melhor desempenho em relação às mais novas, enquanto meninos apresentaram, de forma geral, melhor desempenho locomotor, com exceção na habilidade de saltitar com um pé, em que as meninas se saíram melhor.

Queiroz et al. (2016) analisaram a competência motora de meninos e meninas da pré-escola de escolas públicas e particulares, sendo que, no geral, meninos de escolas particulares demonstraram resultados superiores aos das públicas, enquanto entre as meninas de escolas

públicas e particulares não foram encontradas diferenças significativas, assim como também não foram encontradas diferenças significativas entre os sexos nas escolas públicas.

Palma, Camargo e Pontes (2012), ao comparar o desempenho motor de pré-escolares praticantes e não praticantes de atividade física sistemática, observaram que a maioria das crianças não praticantes apresentavam um desempenho motor pobre ou muito pobre, enquanto a maioria das praticantes de atividades físicas apresentavam um desempenho na média ou abaixo da média.

Ao analisar as oportunidades de estimulações motoras em ambientes domiciliares, o estudo de Soares et al. (2015) evidenciou que famílias com menores rendas mensais e com responsáveis que possuíam menor grau de instrução promoviam menos oportunidades de estimulação motora em casa para as crianças. Moraes, Carvalho e Magalhães (2016), ao realizar uma revisão integrativa sobre os fatores ambientais e o desenvolvimento infantil de crianças brasileiras, observaram que há uma extensa literatura voltada para fatores socioeconômicos, enquanto no educacional a maioria dos estudos é voltada para a prevalência de atraso no desenvolvimento em creches públicas, porém os estudos que tratam de intervenção ainda são escassos na literatura segundo os autores.

Coelho, Marco e Tolocka (2019) buscaram identificar o conhecimento sobre os marcos de desenvolvimento motor de profissionais que atuam com crianças da Educação Infantil, utilizando como base em uma escala de desenvolvimento infantil denominada de Escala de Bayley III. Ao final do estudo, os pesquisadores concluíram que a maioria das professoras desconheciam a maior parte dos marcos de desenvolvimento infantil determinados pela escala, com o nível médio de acertos não alcançando os 50%.

Foi possível observar através da análise dos trabalhos uma influência de aspectos socioculturais e econômicos nas análises do desenvolvimento infantil. Considerando o papel da cultura para além de apenas estimulação motora, alguns estudos consideraram, por exemplo, como determinados padrões de comportamentos ligados ao gênero podem influenciar nesse desenvolvimento (QUEIROZ et al., 2016; SACCANI et al., 2013). Outros trabalhos abordaram como as formas de desigualdades socioeconômicas interferem no desenvolvimento (QUEIROZ et al., 2016; SOARES et al., 2015).

A análise de forma mais profunda do desenvolvimento, considerando questões como gênero e classe social se mostra um avanço no sentido de aproximar esses estudos dos contextos em que eles são realizados. Embora a maioria dos artigos aqui investigados reproduzam análises voltadas para aspectos mecânicos do movimento, é perceptível a influência que as pesquisas da área têm sofrido das Ciências Humanas e Sociais, contribuindo para uma leitura mais

aprofundada dos fatores capazes de interferir no desenvolvimento infantil. Entretanto, os artigos encontrados não abordaram a questão racial, que possui uma forte ligação com as questões socioeconômicas, no sentido que, segundo dados do IBGE (2017, os negros no Brasil apresentam menor grau de escolaridade e, em média, menor renda, sendo a maioria da população das classes sociais mais baixas.

Quanto às metodologias utilizadas nessa temática, todos os trabalhos apresentaram formas de análises quantitativas. Classificamos os trabalhos da seguinte forma: estudo, descritivo e observacional, de caráter associativo e comparativo, com delineamento transversal (6 trabalhos), pesquisa experimental descritiva (2 trabalhos), pesquisa descritiva com utilização de questionário (2 trabalhos), revisão integrativa (1 trabalho), estudo com observação não participante de enfoque descritivo (1 trabalho), estudo experimental longitudinal (1 trabalho).

6.2 Jogos e Brincadeiras

Na temática de jogos e brincadeiras, identificamos diferentes formas de abordagem do tema, com trabalhos que buscaram propor discussões a partir da Filosofia (RODRIGUES, 2015; SAURA, 2014; STAVISKI; SURDI; KUNZ, 2013; SURDI; MELO; KUNZ, 2015), Sociologia (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017), psicologia (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012; REVERDITO et al., 2013; TOLOCKA; PEREIRA; POLETO, 2018), Psicanálise (GONÇALVES; GOMES-DA-SILVA; ANDRADE, 2017; RETONDAR, 2015) e Antropologia (FREITAS; STIGGER, 2015; NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012; SAURA, 2014; SIQUEIRA; WIGGERS; SOUZA, 2012).

Entre os artigos que pensaram os Jogos e brincadeiras a partir da Filosofia temos Surdi, Melo e Kunz (2015), que investigaram o brincar e o se-movimentar de crianças durante as aulas de Educação Física. O conceito de se-movimentar foi cunhado por Kunz com seus orientandos e tem “como intuito de mostrar a criança em seu ‘ser-estar-no-mundo’ e a sua imprescindível necessidade de viver plenamente o presente” (SURDI, MELO E KUNZ, 2015, p. 460). Seria um brincar não “didatizado”, sem a finalidade de buscar o melhor desenvolvimento da criança como um futuro adulto. A maioria das brincadeiras observadas e fomentadas durante as aulas eram de cunho competitivo e, segundo os autores: “essa grande influência da visão do adulto sobre o brincar da criança na escola diminui o significado e a importância que o brincar possui em relação à criança” (p. 468).

Staviski, Surdi e Kunz (2013) propuseram uma reflexão sobre o tempo na sociedade moderna, tecendo uma crítica ao “culto da velocidade” e sua implicação nas práticas pedagógicas dos docentes de EF. Os autores valorizam o brincar no sentido que este possibilita

que a criança viva o tempo presente, e enfatizam a importância de se respeitar o tempo de ser criança. Na palavra dos autores: “não submeter o tempo subjetivo do indivíduo a um tempo homogêneo da sociedade é uma maneira de encontrar a criança na sua luta pela sobrevivência e de sermos facilitadores para que esta tenha o seu tempo de ser criança respeitado” (p. 126).

Rodrigues (2015) problematizou a relação entre o brincar e o aprender na EI, dialogando com Hannah Arendt, Jorge Larrosa, Félix Guattari e Theodor Adorno. O autor argumenta que o brincar é visto de forma dicotômica, por um lado como instrumento para a aprendizagem, por outro como forma de distração das responsabilidades, enquanto, na perspectiva do autor, o brincar deveria ser entendido a partir do desejo da criança, sendo a condição principal para inserir a criança no campo da cultura.

Partindo da Psicanálise, Retondar (2015) procurou apontar o lugar do jogo/brincadeira dentro da psicanálise freudiana, utilizando os textos “Além do Princípio do Prazer” e “Pequeno Hans” como metáfora para pensar esse tema no contexto da Educação Infantil. Ao longo do trabalho, o autor reforça a importância de observar e, dentro do possível, elaborar interpretações sobre o brincar da criança, uma vez que esse brincar pode trazer inúmeros significados. Gonçalves, Gomes-da-Silva e Andrade (2017), a partir de Winnicott, buscaram analisar a integração do self do bebê no brincar através da observação de bebês brincando numa creche. Os autores consideram “a integração como a capacidade do bebê sentir-se uno, vivenciando o self como uma unidade, o brincar é situação que se presta à análise do processo de integração” (p. 619). Após suas observações os autores reafirmaram a importância do brincar para a formação de uma personalidade saudável e formação do sujeito psíquico, destacando ainda que a prática pedagógica da EF “precisa motivar, acolher e delimitar o espaço físico e o psíquico para garantir as condições ao brincar livre e criativo de bebês” (p.628).

A partir da sociologia, com base em William Corsaro e Michel de Certeau, o estudo de Barbosa, Martins e Mello (2017) buscou entender os sentidos que as crianças dão as brincadeiras lúdico-agressivas. Como resultado de suas observações, os autores consideraram que a agressividade aparente durante as brincadeiras não repercutiu negativamente, embora não descartem possíveis ações que possam levar a brigas, mas que, naquele contexto, as crianças estavam estabelecendo uma forma de socialização que gerava uma aprendizagem para a não violência, onde elas criavam códigos e limites para demarcar essa agressividade de forma lúdica.

Já partindo da Psicologia, Reverdito et al. (2013) investigaram o espaço e tempo disponível para atividades lúdico-motoras e a percepção dos professores sobre o jogo em 18 instituições de Educação Infantil de Campinas. Esse estudo concluiu que o jogo na escola é

marcado por um olhar dirigido, tendo sempre o objetivo de fazer com que a criança aprenda alguma coisa considerada séria. Além disso, o jogo era constantemente associado a recompensas e punições. Enquanto Chicon et al. (2019), com base em Vygotsky, procuraram investigar como crianças com autismo interagem com seus pares em situações de brincadeiras, os autores concluíram que as crianças com autismo podem “brincar, interagir e compartilhar interesses, objetos e brincadeiras com as outras crianças, desde que haja uma intervenção pedagógica intencional e sistemática” (p. 174). Nesse processo, destacam a importância do olhar atento do professor para observar os detalhes das ações e interações estabelecidas por essas crianças para que possam potencializá-las. O estudo de Tolocka, Pereira e Poletto (2018) também utilizou Vygotsky como principal referencial ao falar da importância do brincar e da interação social para o desenvolvimento integral da criança da EI. Esse estudo teve como objetivo propor a construção de brinquedos com materiais alternativos para ampliar a possibilidade do brincar na escola. Para isso, a primeira etapa da pesquisa se deu através da realização de uma oficina de construção de brinquedos alternativos para professores de uma rede municipal, posteriormente realizando uma estação de brinquedos para crianças e seus responsáveis, em um evento comemorativo de uma escola municipal. As autoras concluíram que a construção de brinquedos em forma de oficina possibilita a discussão sobre as inúmeras possibilidades do brincar, tanto na teoria quanto na prática, e que um evento que aproxime pais e professores pode oportunizar o brincar com materiais alternativos para as crianças na escola, realizando ações que favorecem o desenvolvimento de suas habilidades, auxiliando a autonomia e criatividade, além de serem de baixo custo e permitirem uma difusão cultural.

Dos estudos que apresentaram a temática a partir da Antropologia, Siqueira, Wiggers e Souza (2012) analisaram a presença da mídia no ambiente escolar e sua relação com o brincar a partir dos escritos de Gilles Brougère. As autoras afirmam que “as mensagens midiáticas são exploradas no universo infantil e são refletidas na forma de consumismo, evidenciado nos trajés, objetos pessoais, preferências e comportamento das crianças” (p. 323). Apontam ainda que os recursos midiáticos realizam uma função socializadora, na medida em que são utilizadas como referências comuns pelas crianças na criação de suas experiências lúdicas. Enquanto Freitas e Stigger (2015) se utilizaram das ideias de Roberto Cardoso de Oliveira para entender de que forma as crianças se apropriam das brincadeiras propostas pelo professor de Educação Física e como criam suas formas particulares de brincar, os autores ressaltam que “Compreender as motivações, as formas de apropriações e os significados que as crianças dão para as brincadeiras propostas, diminui as distâncias simbólicas entre o adulto (professor) e a criança (aluno).” (p. 82).

Navarro e Prodócimo (2012), em um diálogo entre a Psicologia de Lev Vygotsky e a Antropologia de Gilles Brougère, investigaram como as formas de mediação do professor podem influenciar na qualidade do brincar na escola. As autoras apontam em seu trabalho uma falta de incentivo e preocupação com a mediação da professora de EI no brincar. Apontam ainda que a participação da professora faz muita diferença no comportamento das crianças, e que a própria escola pode colaborar com a qualidade da brincadeira, propiciando brinquedos e espaços adequados e priorizando o brincar em diferentes momentos da rotina da escola.

Saura (2014), a partir de um diálogo entre a Filosofia e Antropologia, utilizando como base teórica Gilbert Durand, Gaston Bachelard e Renata Meirelles, investigou o brincar espontâneo de crianças de dois a cinco anos, objetivando entender suas motivações, desejos e a importância dessa forma de brincar. O brincar espontâneo, segundo a autora, é “transformador, transgressor e formador da natureza humana” (p. 172), o brincar espontâneo possibilita a manifestação da cultura humana inscrita na criança, além de possibilitar a assimilação de novos conteúdos culturais no contato com outras crianças.

Vieira e Altman (2016) pesquisaram como o brincar vem sendo compreendido pela produção de conhecimento da EI, procurando também entender como a educação do corpo e as relações de gênero permeiam e constituem as vivências experimentadas pelas crianças. Para isso, as autoras realizaram um levantamento bibliográfico em 8 periódicos nacionais da área da Educação. Vieira e Altman (2016, p.150) entendem que: “por meio do brincar, comunica-se e participa do mundo ao expressar sua compreensão e ressignificação sobre a realidade”. Enquanto a educação do corpo vai aparecer nas entrelinhas do cotidiano escolar relacionado a “contenção corporal, a conformação do espaço e ao preparo para próximas etapas do ensino” (p. 151), sobre a questão de gênero, as autoras percebem um movimento que tenta compreender e trazer à tona a temática para trabalhar de um ponto de vista da desconstrução.

As metodologias encontradas para a temática de Jogos e brincadeiras são basicamente de natureza qualitativas, sendo classificadas da seguinte maneira: pesquisa de inspiração etnográfica (3 trabalhos), estudo com observação não participante de enfoque descritivo (3 trabalhos), revisão de literatura (3 trabalhos), observação participante (2 trabalhos), estudo de caso (1 trabalho), ensaio teórico (1 trabalho) e pesquisa-ação (1 trabalho).

6.3 Práticas Pedagógicas

Na temática de Práticas Pedagógicas, encontramos trabalhos com abordagens diversas, trabalhando o tema através de conteúdos diferentes dos tradicionais, como práticas circenses, trabalhos com propostas interdisciplinares, discussões teóricas sobre metodologias de ensino,

pedagogia de projeto, atividades rítmicas e expressivas, recursos pedagógicos e brinquedos alternativos.

Machado, Fagundes e Silva (2011) investigaram a possibilidade da significação da Educação Física na Educação Infantil através de uma abordagem em que as crianças fossem as autoras do processo. O estudo utilizou como base teórica autores da corrente crítica da Educação Física, como Celi Taffarel, Valter Bracht e Francisco Eduardo Caparroz, e da Educação como Demerval Saviani. Os autores afirmam que: “A significação da Educação Física na Educação Infantil é fruto de uma práxis entre o papel do professor, e, a legitimação das crianças enquanto produtoras de conhecimento e cultura” (p. 65). Nesse sentido, tanto o professor como a criança são os principais atores desse processo, atuando de forma indissociável.

Souza (2019) procurou, através de um estudo teórico, apresentar aos professores e professoras de EF atuantes na EI os princípios teórico-epistemológicos e metodológicos pautados na teorias Histórico-Cultural, de Lev Vygotsky; Histórico Crítico, de Demerval Saviani; e Crítico-Superadora do Coletivo de autores, com o objetivo de qualificar a atuação pedagógica através da compreensão das especificidades do trabalho pedagógico dessa etapa da Educação Básica. A autora procurou apontar possibilidades para o planejamento, a execução e a avaliação baseados nas teorias citadas. Souza (2019, p. 20) destaca que: “quando pautados pela práxis pedagógica, o trabalho educativo e a intencionalidade docente contribuem significativamente para a ampliação da formação humana das crianças inseridas na Educação Infantil”.

Silva, Kunz e Sant'Agostino (2010), em um ensaio teórico, buscaram refletir sobre a possibilidade de construir uma prática pedagógica que passe a dialogar com as crianças, levando em conta efetivamente suas experiências singulares e seus pontos de vista baseados no princípio da alteridade. Alteridade, de acordo com o pensamento de Peirce, é “o Outro, as coisas e os seres com que nos defrontamos no Real (ou seja, o que é dado na existência) do mundo fenomênico” (SILVA; KUNZ; SANT'AGOSTINO, 2010). Os autores travaram um diálogo entre as teorias da Pedagogia da Educação Infantil e da Sociologia da Infância com a Semiótica de Charles Sanders Peirce, apresentando um ponto de vista próprio sobre a Educação (Física) Infantil através da concepção dialógica do movimento humano, ideia formulada por Elenor Kunz. Os autores destacam que, para que uma prática pedagógica seja efetivada como relações comunicativas, é necessária a criação de situações e experiências propícias, possibilitando espaço para a criança Se-Movimentar.

O trabalho de Mello et al. (2014) analisou quais as possibilidades e desafios produzidas no contexto da pesquisa para a intervenção pedagógica de dois professores de EF atuantes na creche. Os autores sinalizam a necessidade da continuação da produção de novas formas de trabalhos, através de investigações individuais e coletivas para atender as especificidades das crianças, considerando o contexto de cada criança e lugar. Apontam ainda a necessidade de aprofundar as questões relativas à infância e suas transformações, colocando em destaque “as concepções da condição das crianças como seres sociais, sujeitos ativos, e do jogo e da brincadeira como possibilidade de intervenção pedagógica para a Educação Física no contexto da Educação Infantil” (MELLO et al., 2014).

Três artigos abordaram as atividades circenses na EI. Corsi, Marco e Ontañón (2018), em seu trabalho, apresentaram um relato de experiência em que estruturaram uma proposta interdisciplinar com foco no circo, contemplando algumas de suas atividades, procurando trabalhar a arte, cultura, o movimento e a expressão de forma lúdica. Os autores utilizaram como suas principais referências Thiesen, para falar de interdisciplinaridade, Marco Antonio Bortoleto e Teresa Ontaón Barragán, para falar sobre atividades circenses. Já o trabalho de Vasques, Ota e Marco (2019) procurou analisar a representação e apropriação das crianças sobre o circo a partir de seus próprios desenhos antes e depois de uma proposta de experiências corporais. Para entender a representação realizada pelas crianças, os autores buscaram se basear nos estudos de Vygotsky, enquanto que, para falar das atividades circenses, diferente do trabalho anterior, utilizaram principalmente um texto de Duprat e Bortoleto.

Macedo e Neira (2017) analisaram uma experiência pedagógica da EF na creche utilizando como referenciais teóricos os Estudos Culturais. As aulas observadas buscaram tematizar as práticas circenses, colocando as crianças como principais atores no processo, à medida em que as atividades eram planejadas de acordo com as respostas e dicas dadas pelas crianças. O estudo teve como principal referência o próprio Marcos Garcia Neira. Os autores destacam que “escutar as crianças, oportunizar tempo e espaço para que possam brincar, tendo respeitadas suas diversas possibilidades expressivas e confiar nas suas capacidades, foram posturas determinantes na formação das crianças” (MACEDO; NEIRA, 2017, p. 105).

Em um estudo que abordou a interdisciplinaridade, Soares, Prodócimo e Marco (2016), através de uma pesquisa de campo, investigaram a presença do movimento como articulador das experiências na EI, ligados aos eixos da dimensão Conhecimento de Mundo, que está proposto no RCNEI. Para isso, utilizaram como principal referência Marynelma Camargo Garanhani. Os autores apontam que suas observações confirmam que o movimento estava presente em todas as atividades realizadas pelas crianças e constantemente interligados com

outros eixos do conhecimento, porém, o movimento como objetivo central das abordagens pedagógicas foi visto com pouca frequência.

Buss-Simão e Fiamoncini (2013), através de um relato de experiência, buscaram trazer algumas reflexões teóricas e indicações de pensar a prática pedagógicas na EF na EI através do planejamento de trabalho por meio de projeto. Para pensar o planejamento por meio de projeto, as autoras se utilizaram dos escritos de Luciana Esmeralda Ostetto, professora especialista em Educação Infantil. Desenvolveram um projeto utilizando a capoeira para problematizar preconceitos raciais observados nos momentos de interações entre as crianças. Cabe destacar que esse trabalho foi o único que, de alguma forma, abordou as relações étnico-raciais na EI, ainda que de forma tímida, não trazendo uma discussão sobre o tema no corpo do texto ou mesmo apresentando referenciais que tratassem especificamente sobre relações étnico-raciais. As autoras relatam que as crianças demonstraram interesse considerável pelo projeto e que foi possível identificar mudanças significativas nas relações entre as crianças quanto aos preconceitos, principalmente raciais.

Em outro trabalho de relato de experiência, Oliveira, Martins e Pimentel (2013) procuraram construir um leque de experiências significativas que fossem capazes de desenvolver os aspectos motores, cognitivos, sociais e afetivos das crianças, estabelecendo diálogos com a poética de ser criança, as inserindo no contexto da cultura corporal. Para isso, os autores estabeleceram um diálogo com a Sociologia da Infância, se apropriando das ideias de Michel de Certeau e Deborah Thomé Sayão. Os autores entendem as crianças como capazes de criar, inventar e produzir conhecimento de forma ativa no processo. O estudo mostrou que as crianças, mesmo não sendo proprietárias das brincadeiras e brinquedos, adquiriram o direito de efetuarem suas próprias intervenções dentro do espaço da “não-aula”, que se dá “mediante a desconstrução da estrutura da aula segundo o molde escolarizante que por muito tempo foi pretendido na educação infantil – e hodiernamente ainda o é” (OLIVEIRA; MARTINS; PIMENTEL, 2013).

Pinho, Grunennvaldt e Gelamo (2016) realizaram uma discussão sobre o lugar da EF na EI tendo como suporte uma prática pedagógica inovadora realizada por um professor especialista atuante no segmento. Os autores realizaram suas análises, dialogando principalmente com Bernard Charlot, Coletivo de Autores e Valter Bracht. Sobre se ter um lugar para a EF na EI, os autores afirmam que: “Há um lugar para essa disciplina na Educação Infantil, desde que seja uma criação, invenção e reinvenção que emergem de práticas que se instituem na interpretação dialógica como a desse professor e como, certamente de tantos outros que há neste país.” (PINHO; GRUNENNVALDT; GELAMO, 2016).

Gonçalves (2014) procurou identificar e classificar os recursos pedagógicos utilizados de forma mais frequentes por professores da EI de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A autora buscou inspiração em trabalhos anteriores de Tizuko Morchida Kishimoto sobre o mesmo tema. O presente trabalho concluiu que os professores utilizavam com maior frequência em sala de aula os jogos de acoplagem, sendo as mais citadas por eles as atividades de recorte e colagem. Os recursos pedagógicos presentes na escola e utilizados com mais frequência foram os jogos de exercício, como tanque de areia, escorregador e balanço.

O trabalho realizado por Leal e Madureira (2017) procurou desenvolver uma proposta pedagógica com o objetivo de trabalhar a musicalização, sensibilização rítmica e desenvolvimento da expressividade do corpo. Os autores utilizaram como base para pensar sua proposta pedagógica o método de Émile Jaques-Dalcroze, associada a canções infantis populares. Um outro estudo que abordou a questão da corporeidade foi o de França e Gomes-da-Silva (2018), que analisou um programa de experiência docente sobre jogos sensoriais, a partir de doze relatórios de graduandos que participaram do programa. O projeto utilizava como teoria basilar a Pedagogia da Corporeidade, desenvolvida por Pierre Normando Gomes-da-Silva, caracterizada como: “uma metodologia para a Educação Física que elege o jogo como pivô do ensino, compreendendo-o como um arranjo sociocultural propício à experiência do brincar” (FRANÇA; GOMES-DA-SILVA, 2018). Os autores indicam que o projeto pesquisado ainda requer aperfeiçoamento, mas se mostra uma alternativa pedagógica eficaz para a aplicação da Pedagogia da Corporeidade na EI.

As metodologias observadas na temática Práticas pedagógicas foram fundamentalmente de caráter qualitativa, com exceção de um trabalho. As metodologias analisadas desta temática foram classificadas em: análise documental (3 trabalhos), ensaio teórico (2 trabalhos), revisão de literatura (2 trabalhos), análise de narrativas (2 trabalhos), estudo de caso (2 trabalhos), relato de experiência (1 trabalho), pesquisa de inspiração etnográfica (1 trabalho), pesquisa-ação (1 trabalho) e pesquisa descritiva com utilização de questionário (1 trabalho).

6.4 Formação, identidade e trajetória docente

Entre os oito artigos classificados sob a temática de Formação, identidade e trajetória docente, encontramos trabalhos em que abordaram a formação inicial (LACERDA; COSTA, 2012; MARTINS; TOSTES; MELLO, 2018), a formação continuada (RABELO et al., 2019), a autoformação (FRANCELINO; FIGUEIREDO; FILHO, 2014), a identidade docente

(RODRIGUES; FIGUEIREDO, 2011) e a trajetória e experiências docente (GONÇALVES; RICHTER; BASSANI, 2017; LÚCIO et al., 2018; PERINI; BRACHT, 2016).

A pesquisa de Lacerda e Costa (2012) teve o objetivo de analisar o currículo da Licenciatura em EF de uma universidade baiana para identificar se esse currículo oferecia elementos para uma ação pedagógica intencional dos futuros professores(as) de EF na EI. De acordo com as análises das autoras, de forma geral, o currículo dá conta de uma ação consciente na EI, entretanto, apresenta poucas citações à EI, apresentando enfoques contraditórios e sobreposição de conteúdo entre as disciplinas.

O trabalho de Martins, Tostes e Mello (2018) analisou as ementas e bibliografias relacionadas com a EI de cursos de formação inicial de EF, buscando identificar pontos de convergência e divergência com os documentos norteadores dessa etapa da Educação Básica. Os autores encontraram um afastamento dos conteúdos das ementas e bibliografias das disciplinas analisadas com relação à produção acadêmica e os documentos norteadores da EI. De acordo com os autores, esse afastamento pode dificultar a ampliação ou mesmo a permanência do professor(a) de EF nesse segmento, já que, segundo eles: “os indícios captados nesses dados divergem frontalmente das concepções de infância/criança, de corpo/movimento e de jogos/brincadeiras trazidas, tanto na BNCC quanto nas DCNEI”.

Rabelo et al. (2019) apresentaram, através de uma investigação, uma experiência de formação colaborativa desenvolvida com professores de EF que atuavam na EI em uma rede pública municipal. Os autores se balizaram nos cinco eixos que são necessários para a formação docente descritos por Francisco Imbernón: a reflexão prático-teórica sobre a própria prática, a troca de experiências entre professores, a união da formação a um projeto de trabalho, a utilização da formação como estímulo crítico para afastar preconceitos e exclusão e o desenvolvimento profissional da instituição. Em suma, o artigo aponta para uma mudança positiva nas práticas pedagógicas dos professores participantes, enfatizando a necessidade de uma formação continuada pensada a partir do levantamento das demandas e contexto dos professores e de uma construção coletiva a partir de encontro com seus pares.

Francelino, Figueiredo e Filho (2014) pesquisaram as práticas de um professor de EF atuante na EI com o objetivo de entender os significados presentes nessas práticas e sua relação com o desenvolvimento profissional do professor. Os autores se interessaram principalmente pelas práticas de autoformação, um processo no qual o professor como sujeito autônomo decide e organiza os objetivos de sua própria formação. De acordo com os autores:

Essa investigação permitiu perceber que contextualizar as práticas de formação ou autoformação e suas redes mobilizadoras, no âmbito do processo de desenvolvimento profissional, decorre do entendimento de que elas se processam como algo dinâmico,

relacional, que vai além dos componentes técnicos e normativos, geralmente impostos aos professores pelas instâncias de formação, que, quase sempre, ignoram a dimensão subjetiva do trabalho docente e as situações comuns enfrentadas pelos profissionais em suas práticas cotidianas (FRANCELINO; FIGUEIREDO; FILHO, 2014, p. 614).

Rodrigues e Figueiredo (2011), amparados nos estudos sobre identidade de Claude Dubar, que entende as identidades como “resultados de processos de socialização variados, que relacionam o individual e o coletivo” (RODRIGUES; FIGUEIREDO, 2011, p. 70), buscaram compreender como a professora de EF constrói sua identidade docente, considerando o contexto à sua volta e suas relações com a instituição em que atua, com os sujeitos adultos e, principalmente, com as crianças da EI. Os autores, em suas análises, ressaltam a complexidade da construção da identidade docente e a sua indissociabilidade entre as identidades individuais e coletivas, que vão influenciar direta ou indiretamente no âmbito da docência. Dessa forma, a percepção da professora sobre a necessidade das crianças e suas singularidades influencia na construção da identidade docente, por exemplo.

Perini e Bratch (2016) procuraram identificar e tematizar os saberes docentes mobilizados pelos professores de EF para a construção de suas práticas na EI, utilizando a teoria de Maurice Tardif. Para Tardif, o saber do professor está relacionado com sua identidade pessoal, com a experiência de vida e história profissional, com suas relações com os alunos e com os demais atores escolares. Nessa perspectiva, os autores deram destaque aos saberes relacionais, que são construídos através do compartilhamento de suas intervenções pedagógicas positivas, também através de uma rede de interação e troca com outros docentes que vivenciam a mesma realidade.

Lucio et al. (2019) buscaram apresentar uma tipologia a partir de práticas educativas, experiências e subjetividades imanentes de professores de EF atuantes na EI. O estudo se escora no conceito de experiência de Hans-Georg Gadamer, que acredita que fazer uma experiência leva a um saber melhor, não apenas sobre si, mas sobre aquilo que antes acreditava-se saber. Os autores concluíram que, no tocante à formação dos professores participantes, evidenciou-se uma significativa fragilidade relacionada aos saberes necessários e competência para a atuação na EI.

O estudo de Gonçalves, Richter e Bassani (2017) teve foco em compreender a relação entre o percurso docente e os processos de legitimação da EF na EI na Rede Municipal de Florianópolis. Para isso, os autores entrevistaram duas docentes em diferentes fases da carreira, uma no final e outra no início. A primeira acompanhou de perto a inserção/consolidação da EF na EI na rede municipal, participando ativamente do processo de conflitos e tensões que ameaçavam a presença da EF nessa etapa da Educação Básica devido à resistência dos demais

profissionais atuantes na área, conflitos mediados através das formações continuadas oferecidas pela rede de ensino. A segunda, ainda no início de carreira e como professora substituta, encontra dificuldades na construção da sua identidade docente e de se enxergar construindo uma história na rede, enquanto a primeira, como professora efetiva, construiu essa identidade ao longo do tempo, identificando-se como autora da história da EF na rede municipal de Florianópolis.

Os estudos encontrados que focalizaram a formação inicial se utilizaram de pesquisa documental, realizando a análise de ementas e bibliografias. Entendemos que as análises dessas fontes são importantes para entender a concepção de currículo apresentada pelas instituições pesquisadas, entretanto, pesquisas de campo que investiguem a formação a partir do ponto de vista dos próprios discentes ou da prática de estágio podem dar importantes indícios e aprofundamentos sobre como tem sido a formação dos novos professores de EF.

Os trabalhos aqui discutidos evidenciaram a fragilidade da formação docente na área da EF para o trabalho na etapa da EI, apontando como a principal problemática o currículo da formação inicial, que apresenta uma tendência na formação voltada para as outras etapas da Educação Básica, como o Ensino Fundamental e Médio, restando um lugar marginal para a EI nesse processo. Outro problema do currículo das formações iniciais é a não atualização para acompanhar as concepções de infância e criança dos documentos mais recentes sobre a EI, fazendo com que o professor de EF já chegue na escola atrasado do ponto de vista teórico-metodológico.

Uma experiência positiva sobre a inserção da EF na EI foi trazida no trabalho de Gonçalves, Richter e Bassani (2017), destacando o papel da formação continuada nesse processo e de um grupo de estudos criado por professores de EF no município. A pesquisa evidencia as lacunas de conhecimentos deixadas pela formação inicial que acabam tendo que ser preenchidas pelos próprios docentes, através da reflexão e reelaboração da própria prática, pela troca constante de experiências com seus pares e pela formação continuada.

As metodologias encontradas nos trabalhos desta temática apresentaram basicamente abordagem qualitativa sendo classificadas do seguinte modo: análise documental (2 trabalhos), entrevista semiestruturada (2 trabalhos), estudo de caso (1 trabalho), pesquisa-ação (1 trabalho), questionário e entrevista (1 trabalho) e análise de narrativas (1 trabalho).

6.5 Produção de conhecimento

A temática Produção de conhecimento contou com trabalhos em que foram realizados revisão de literatura sobre a produção da EF voltados para a EI (FARIAS et al., 2019; MOURA; COSTA; ANTUNES, 2016), a produção de saberes no cotidiano escolar (MELLO et al., 2014) e aspectos teórico-metodológicos da pesquisa com crianças (MELLO et al., 2015).

O trabalho de Farias et al. (2019) analisou a produção acadêmica sobre a EF na EI nos programas de pós-graduação em EF e Educação no catálogo de teses e dissertações da Capes. O trabalho procurou dialogar com as produções de Deborah Thomé Sayão, que traçou um panorama dos estudos sobre a EF na EI nos anos 90 e início dos anos 2000. Na época, um campo ainda pouco explorado pelos professores de EF. O estudo demonstrou que a produção sobre a EF na EI vem sofrendo um aumento substancial a partir de 2006, demonstrando também uma maior diversificação quanto às temáticas trabalhadas, não se limitando aos aspectos motores e da aptidão física.

Moura, Costa e Antunes (2016) recorrem a um levantamento bibliográfico em seis periódicos da EF para analisar a produção acadêmica sobre a EF na EI no período de 2000 a 2012, também dialogando com os escritos de Sayão. Apenas 21 artigos se enquadraram na pesquisa, apontando para uma produção pequena sobre a temática nesse período. É importante destacar que, na pesquisa de Farias et al. (2019), os autores resolveram analisar a produção de teses e dissertações também na área da Educação, devido à migração de pesquisadores da EF para essa área. Esse dado pode explicar o quantitativo de artigos encontrados no período, pelo fato desses pesquisadores possivelmente preferirem publicar seus trabalhos em periódicos da área da Educação. Moura, Costa e Antunes (2016) também relatam no trabalho a falta de subsídio que auxiliem as intervenções pedagógicas nos artigos encontrados, com as discussões, ficando presas à reafirmação da importância da EF nessa etapa da Educação Básica.

Os trabalhos enquadrados nessa temática foram de cunho teórico e apresentavam abordagem qualitativas. As metodologias utilizadas foram revisão de literatura (2 trabalhos) e revisão integrativa (1 trabalho).

6.6 Currículo da Educação Infantil

Os trabalhos que trataram da temática Currículo da Educação Infantil abordaram aspectos como a legitimidade da EF na EI, a organização curricular, as concepções de desenvolvimento presentes no currículo, o lugar do movimento no currículo e as representações sociais sobre a EF e suas aproximações em relação as diretrizes curriculares.

Silveira (2015) buscou levantar reflexões acerca da inserção, legitimidade e prática pedagógica da EF na primeira etapa da Educação Básica, considerando o contexto diferenciado da EI, em que a divisão disciplinar não deve existir. Nesse sentido, o autor destaca a EF na EI como um campo em disputa e aponta como caminho para a legitimidade da ocupação nesse espaço a importância das temáticas referentes ao corpo e ao movimento humano que, segundo ele, podem ser abordadas pela EF nesse segmento.

O trabalho de Mello et al. (2012) investigou as representações sociais de professores sobre a EF e de que forma essas representações se aproximam ou se distanciam das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil estabelecidas pelo Município de Vitória/ES. O trabalho se fundamenta nos escritos de Déborah Thomé Sayão para contextualizar o papel da EF na EI. O estudo conclui que, enquanto os documentos estabelecem a EF como prática cultural que deve contribuir em conjunto com outras áreas, enquanto portadora de conhecimento, para o desenvolvimento integral das crianças, por meio de jogos e brincadeiras, as representações sociais dos participantes do cotidiano a caracterizam como disciplina auxiliar, como um modelo esportivizante de intervenção, além de um momento de descanso para as professoras regentes da turma.

Em outra pesquisa, Mello et al. (2016) trouxeram uma discussão sobre a organização da EI na BNCC, com foco nas permanências e avanços em relações aos documentos que a antecederam. Buscaram também analisar a presença da EF nessa etapa da Educação Básica a partir dos pressupostos que orientam a BNCC. Ao analisar os documentos, utilizando como principais referências Manuel Jacinto Sarmiento e Michel de Certeau, os autores chegaram à conclusão de que, comparada aos documentos anteriores, a BNCC apresenta alguns avanços, mas tecem algumas críticas a revisões posteriores da Base:

a) ao reconhecimento da criança como autora e protagonista em seus processos educativos com a Educação Infantil; b) à organização didática e curricular da Educação Infantil de maneira integrada e articulada entre as diversas áreas do conhecimento; c) à noção de corpo e de movimento como forma de expressão e de produção de sentidos, inscritas num contexto cultural e distantes de uma ideia estereotipada e biologicista; d) ao reconhecimento dos jogos e das brincadeiras como direitos de aprendizagem e não mais como meio para outras aprendizagens. Contudo, nos desdobramentos [sic] dessas categorias, apresentados, especialmente, após a segunda revisão da Base, divulgada em abril de 2016, percebe-se o engessamento dos objetivos de aprendizagens destinados aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. (MELLO ET AL., 2016, p. 144)

Bona e Moraes (2018) buscaram identificar as concepções de desenvolvimento humano presentes nos objetivos da EF na EI em escolas do Município de Criciúma, através de entrevistas com professores e observação das aulas, e se essas concepções estão de acordo com o currículo do Município. O estudo concluiu que, através das análises dos documentos do Município, os professores utilizam como base a Teoria Histórico-cultural, formulada por Vygotsky, e que apenas 10,4% dos professores entrevistados utilizam essa concepção de desenvolvimento como forma de nortear seus planejamentos.

O trabalho de Soares et al. (2019) revisitou os documentos norteadores da EI no Brasil a fim de identificar as interfaces possíveis entre o movimento e as possibilidades de atuação do professor de EF nesse segmento em uma perspectiva interdisciplinar. Os autores entendem que, segundo os documentos, “o movimento permite as relações socioculturais e a construção de conceitos, sendo expressão da autonomia e reconhecimento de identidade, além de ser eixo inicial de aproximação entre adultos e crianças e as crianças entre si” (p. 272). Nesse sentido, assumem que a EF pode contribuir para a construção de um planejamento interdisciplinar em parceria com a professora generalista e os demais profissionais atuantes na EI, pensando e estudando o movimento e procurando formas de intervenção capazes de contribuir para o desenvolvimento pleno da criança.

Na presente temática, as metodologias apresentaram abordagem qualitativa, sendo encontrados os seguintes métodos: análise documental, observação e entrevista (1 trabalho), análise documental (1 trabalho), ensaio teórico (1 trabalho), estudo descritivo com observação não participante (1 trabalho) e observação participante com entrevistas semiestruturadas (1 trabalho).

6.7 Estudos das diferenças na Educação Física

Os artigos que se enquadraram na temática Estudos das diferenças na Educação Física se encarregaram de dois assuntos principais: o gênero (ALTMANN; MARIANO; UCHOGA, 2012; LEITE; FEIJÓ; CHIÉS, 2016; SILVA; ÁVILA, 2018) e a inclusão de estudantes com deficiência (CHICON; SÁ; FONTES, 2013; CHICON; SÁ, 2011).

Entre os estudos que trataram da questão de gênero na EI, Altmann, Mariano e Uchoga (2012) buscaram levantar reflexões sobre o corpo, movimento e as construções dos papéis de gênero a partir de situações e espaços distintos, nas aulas de EF e na rotina escolar como um todo. As autoras utilizaram como base teórica Silvana Vilodre Goellner, a fim de pensar o corpo como algo produzido pela cultura, assim como situar as práticas corporais historicamente dirigidas a homens e mulheres. Ao analisar três Centros Municipais de Educação Infantil, as

autoras concluem que: “não só o docente exerce influência nas crianças, mas a escola como um todo, estimulando agrupamentos, experiências e relacionamentos distintos entre crianças, através de palavras, atitudes e ideias que transmitem ou não a concepção de separação” (p. 298). Entretanto, as autoras destacam o papel do docente nesse processo, apontando a influência sobre meninos e meninas no espaço educativo e a necessidade de se ter uma formação sobre as questões de gênero favorecendo intervenções pedagógicas não desiguais nos espaços das aulas.

Enquanto o estudo de Leite, Feijó e Chiés (2016) analisou as relações de gênero e de que maneira eles se expressam no brincar, discutindo a categoria gênero a partir de Joan Scott. As autoras observaram que nas brincadeiras os meninos e meninas experimentavam papéis considerados masculinos e femininos com naturalidade, levando a conclusão que as crianças dessa faixa etária ainda não assimilaram plenamente um comportamento estereotipado quanto aos papéis de gênero, ficando mais a critério do adulto a intenção de reforçar as diferenças de papéis diferenciados para meninos e meninas. Dessa forma, o professor/a tem um papel importante no sentido de reforçar ou desconstruir essas diferenças através das suas práticas pedagógicas.

O trabalho de Silva e Ávila (2018) difere dos dois apresentados anteriormente por centrar-se em analisar as relações de gênero a partir da inserção de professores de EF homens na EI. Os autores discutem gênero e sexualidade a partir dos escritos de Guacira Louro. As análises das entrevistas com professores sugerem uma preocupação constante de reafirmar a presença naquele espaço. As representações de gênero, nesse sentido, ao mesmo tempo que surgem como entrave à presença desses sujeitos, devido ao medo das sexualidades desviantes, aparecem como justificativa para essa presença, no sentido de afirmar uma importância da presença masculina na EI como figura paterna, reiterando um modelo heteronormativo de sociedade.

Entre os artigos que tematizaram a inclusão, o trabalho de Chicon e Sá (2011) acompanhou uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com o objetivo de conhecer e discutir os processos educacionais, em especial no contexto das aulas de EF, que se forjam naquele espaço como movimentos inclusivos. Ao longo do trabalho, os autores demonstram a dificuldade dos professores, tanto de sala de aula quanto de EF, para pensar em práticas pedagógicas para incluir a criança com TEA, ressaltando a importância da investigação, reflexão, planejamento e reinvenção das práticas pedagógicas considerando a diversidade de caminhos possíveis de serem percorridos. Apesar das dificuldades, ao final do ano, a criança demonstrou evolução em vários aspectos, com destaque à melhora de habilidades sociais.

Em um outro estudo, Chicon et al. (2013) buscaram investigar a mediação do professor em atividades lúdicas no meio aquático e a interação de uma criança com TEA com crianças neurotípicas. Os autores se utilizam dos trabalhos de Vygotsky para conceituar a mediação e situar o papel do professor nesse processo. Em suma, o estudo concluiu que as atividades lúdicas em meio aquático favoreceram práticas inclusivas, sendo positivas para a criança com TEA, no sentido de ampliar seus movimentos e vivência do brincar, assim como suas relações com os professores e demais crianças.

Nessa temática foi possível identificar uma quantidade pequena de produções, contando com três trabalhos que abordaram os estudos de gênero, e apenas dois trabalhos abordando a inclusão da pessoa com deficiência. A partir dessa constatação é possível perceber a necessidade de mais estudos que abordem essas questões na EI. É preciso que os estudos ampliem suas análises abordando outros tipos de deficiências, sejam físicas ou intelectuais, para entender como a comunidade escolar tem se portado frente ao desafio de tornar a escola um espaço inclusivo. Sobre os trabalhos que abordaram os estudos de gênero também é necessário uma ampliação, visto que dois deles se centraram na construção dos papéis de gênero na infância (ALTMANN; MARIANO; UCHOGA, 2012; LEITE; FEIJÓ; CHIÉS, 2016), enquanto apenas um estudo se centrou em investigar o contexto dos professores homens (SILVA; ÁVILA, 2018).

Nessa temática não apareceram estudos que abordassem as questões étnico-raciais, o que demonstra pouca preocupação em discutir as questões raciais na EI nas produções dos periódicos analisados. Essa é uma lacuna que precisa ser superada a medida em que a creche/pré-escola passa a ser o espaço em que a criança vai conhecer e conviver com sujeitos de grupos sociais e culturas diferentes, o que contribuiu para o seu reconhecimento enquanto sujeito pertencente a um grupo e na construção da sua identidade. Desta forma, é preciso se preocupar com a não reprodução de um currículo eurocêntrico desde a EI, a fim de não contribuir para construção de preconceitos e uma hierarquização das formas de ser, viver e conhecer.

As metodologias dos trabalhos dessa temática também seguiram a tendência da abordagem qualitativa, não apresentando trabalhos de caráter quantitativo. As seguintes metodologias foram adotadas: estudo de caso (2 trabalhos), pesquisa de inspiração etnográfica (1 trabalho), observação sistemática e entrevista semiestruturada (1 trabalho) e história oral (1 trabalho)

6.8 Educação do corpo

Sobre a temática Educação do corpo o estudo de Richter e Vaz (2010) procurou descrever, compreender e analisar práticas corporais no espaço da creche, verificando a presença de dispositivos pedagógicos que transpassam o corpo, procurando traçar um inventário para estudos sobre a educação do corpo, considerando o conjunto de momentos que constituem o cotidiano institucional. Os autores trouxeram Theodor W. Adorno para problematizar as práticas observadas, baseadas em uma educação para a disciplina por meio da dureza e controle dos corpos. Richter e Vaz (2010) tecem uma crítica à naturalização do controle de hábitos e atitudes que acabam por um excesso da disciplinarização dos corpos nos espaços educacionais.

Andrade Filho (2012) estudou as experiências de movimento corporal de crianças do berçário a pré-escola, objetivando contribuir com a construção de aspectos teórico-metodológicos capazes de orientar a atuação de professores de EF que atuem nesse segmento. O autor concluiu que “as experiências de movimento corporal das crianças tendem a ser sistematicamente interditas pela cultura institucional; que as crianças na educação infantil não têm direito a movimentar a si e ao seu mundo como precisam e gostariam de fazê-lo.” (ANDRADE FILHO, 2012, p.68). Podemos observar que ambos os estudos chegaram em conclusões que convergem quanto à questão como o corpo é, a todo tempo, alvo de controle do adulto na EI. Ambos os estudos apresentados utilizaram como opção metodológica a pesquisa de inspiração etnográfica.

6.9 Concepções de criança e infância: sentidos em disputa na EI

A partir dos trabalhos analisados, buscamos entender quais as disputas de sentidos forjadas na EI. Concordamos com Sayão (2019) quando o autor diz que não existe uma única EF, mas uma diversidade de concepções que disputam hegemonia. De acordo com Gregolin (1995, p.20): Empreender a análise do discurso significa tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu.

A partir dos discursos presentes nos trabalhos avaliados foi possível identificar diversas concepções de infância e criança que influenciam diretamente na prática docente, à medida que o currículo escolar é pensado a partir de um ideal de ser humano que se pretende formar para a sociedade.

Ao avaliar os trabalhos que trataram sobre a temática de Desenvolvimento motor, pudemos identificar a influência da Psicologia do Desenvolvimento na concepção de infância.

Nessa perspectiva, a infância é entendida como uma etapa cronológica do desenvolvimento biológico da criança. Embora não negue os aspectos afetivos e sociais do sujeito, os trabalhos dão ênfase ao desenvolvimento cognitivo e motor, sendo o desenvolvimento motor dependente da interação entre o indivíduo, ambiente e tarefa (SOARES et al., 2015; ALMEIDA; VALENTINI, 2013; PEREIRA et al., 2011). A criança aqui é vista como um ser imaturo em formação, que precisa ser desenvolvida e adquirir habilidades cognitivo-motoras para as fases posteriores da vida (OLIVEIRA; OLIVEIRA; CATTUZZO, 2013). Nesse sentido, a criança aqui não é concebida como sujeito que é, mas como um vir a ser. De acordo com Kishimoto et al. (2014, p.362):

no período da primeira infância (faixa etária de 0 a 5 anos de idade) que a criança adquire os movimentos fundamentais, os quais representarão o alicerce para toda aquisição motora posterior. Nessa concepção de infância a criança que não adquire o desenvolvimento “adequado” é considerada “atrasada” ou “anormal”.

Nessa temática, foi possível perceber o uso frequente do termo “primeira infância” para se referir ao período nascimento até aos 5 ou 6 anos de idade (ALMEIDA; VALENTINI, 2013; COELHO; MARCO; TOLOCKA, 2019; JUNIOR et al., 2014; KISHIMOTO et al., 2014; MORAIS; CARVALHO; MAGALHÃES, 2016; OLIVEIRA; OLIVEIRA; CATTUZZO, 2013; PEREIRA et al., 2011; QUEIROZ et al., 2016; SACCANI et al., 2013).

Na temática de jogos e brincadeiras, os trabalhos apresentaram concepções distintas de acordo com a base teórica utilizada. Os trabalhos que trataram a infância a partir da Antropologia conceberam a criança como sujeito construtor de cultura, entendendo o contexto social da criança como fator fundamental para o seu desenvolvimento global (FREITAS; STIGGER, 2015). Siqueira, Wiggers e Souza (2012, p. 316) se baseiam em Francisco Sarmiento para se contrapor a perspectiva de infância como fase de maturação biológica, afirmando-a como “um objeto de investigação sociológica e uma categoria social de extrema relevância, a qual é continuamente modificada por ações internas e externas de elementos que compõem sua realidade, incluindo os meios de comunicação.”. Saura (2014) concebe a criança como “produtora de sua cultura e como sujeito de seu brincar”, deslocando-a do lugar de simples objeto de reflexão e receptora da ação pedagógica, para a posição de sujeito de seu próprio aprendizado. Navarro e Prodócimo entendem a infância em uma perspectiva sociológica, apontando para um encurtamento da sua duração. As autoras concebem a criança como sujeito sociohistórico e de direitos.

Baseados na Psicanálise, o trabalho de Retondar (2015, p.250) utiliza o termo “sujeito infantil” para se referir à criança, entendendo-a como “ser de desejo que vive intensamente tensões entre o princípio do prazer e o princípio da realidade”, enquanto Gonçalves, Gomes-

da-Silva e Andrade (2017) entendem a criança como “sujeito de ação e criação” que necessita de um ambiente capaz de viabilizar seu potencial criativo.

Alguns trabalhos apresentaram uma concepção de criança como sujeito socio-histórico, baseados na Psicologia Histórico-cultural de Lev Vygotsky (CHICON et al., 2019; REVERDITO et al., 2013; TOLOCKA; PEREIRA; POLETTI, 2018; VIEIRA; ALTMANN, 2016). Nessa perspectiva, a criança é um ser socio-histórico, seu desenvolvimento é dependente da interação com sujeitos mais experientes do ambiente cultural no qual está inserida (CHICON et al., 2019). A brincadeira nessa concepção assume um lugar de destaque, uma vez que é através dela que a criança entra em contato com a sua cultura, elaborando aspectos cognitivos, desenvolvendo habilidades corporais e vivenciando a socialização a partir da interação com outras crianças (VIEIRA; ALTMANN, 2016).

Rodrigues (2015), utilizando uma base teórica da Filosofia, assume a criança como sujeito sociocultural que tem no brincar a principal forma de se inserir na cultura. Partindo da fenomenologia da infância, o trabalho de Surdi, Melo e Kunz (2015) tratam a infância não no singular, mas no plural, entendendo que existem múltiplas infâncias. Afirmam ainda que o tema da fenomenologia da infância “é deixar a criança ser quem ela é, sem nunca a deixar à deriva” (p. 461). Dessa forma, as crianças têm o direito de viver suas infâncias de forma onírica, múltiplas e tendo seu tempo respeitado. A primeira infância, de acordo com os autores, “deve ser motivo de alegria, vivenciar o lúdico e promover prazer” (SURDI; MELO; KUNZ, 2015). O brincar livre deve ser valorizado, assumindo a centralidade do pensar a pedagogia para as crianças, pois no brincar se vive o presente (STAVISKI; SURDI; KUNZ, 2013).

Barbosa, Martins e Mello (2017), em suas reflexões com base na Sociologia da Infância, entendem a criança como sujeito de direitos e construtora de cultura. Segundo os autores, “permitir que, na Educação Infantil, a criança possa usufruir da prerrogativa de ser um sujeito de direitos só é possível se considerarmos como plano de fundo a centralidade, a produção de cultura e o protagonismo infantil” (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017).

Diversos trabalhos que tiveram como temática as Práticas pedagógicas trouxeram uma concepção de criança baseada na Psicologia do Desenvolvimento (GONÇALVES, 2014; LEAL; MADUREIRA, 2017; SILVA; FILHO, 2018; SOARES; PRODÓCIMO; DE MARCO, 2016; SOUZA, 2019; VASQUES; OTA; MARCO, 2019). A maioria desses trabalhos utilizam como base a Psicologia Histórico-cultural de Lev Vygotsky (GONÇALVES, 2014; SILVA; FILHO, 2018; SOUZA, 2019; VASQUES; OTA; MARCO, 2019). Esses trabalhos focalizam a criança como sujeito socio-histórico, que irá alcançar seu desenvolvimento a partir da sua interação com outros sujeitos, que farão com que essas crianças entrem em contato com a

cultura daquele grupo social no qual está inserido. Nessa concepção de infância, o brincar assume um lugar de destaque para o desenvolvimento infantil, na medida em que a brincadeira propicia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, funções essas que só são possíveis através da interação com o outro (GONÇALVES, 2014). Souza (2019) caracteriza a infância como um período significativamente relevante para a constituição do ser social.

Foi possível identificar também trabalhos que interpretaram a infância a partir da Sociologia da Infância (CORSI; MARCO; ONTAÑÓN, 2018; MACHADO; FAGUNDES; SILVA, 2011; MELLO et al., 2014; OLIVEIRA; MARTINS; PIMENTEL, 2013; PINHO; GRUNENVALDT; GELAMO, 2016), entendendo a criança como um sujeito de direitos e construtoras de cultura. No trabalho de Pinho, Grunennvaldt e Gelamo (2016), a criança na aula de EF é compreendida como um sujeito que “cria à medida que vivencia possibilidades de movimento e alegria. Nesse sentido, não se reifica a noção de infância como fase da vida, mas como possibilidade de experiências novas.” (p. 236). Nesse mesmo sentido Oliveira, Martins e Pimentel (2013) entendem a infância como possibilidade e as crianças como “poéticas, produtoras de conhecimento e participantes ativas na construção das atividades propostas, e não meros “bonecos” que possamos inferir o que irão fazer ou não.” (p. 121).

Buss-Simão e Fiamoncini (2013), com base na pedagogia da Infância compreendem a criança como “atores sociais de direito” (p. 299) que possuem capacidade para agir e participarem socialmente. Ainda criticam o que chamaram de “construção ‘moderna’ de infância”, que coloca a criança em condição de subalternidade. As autoras entendem o tempo da infância “um tempo do lúdico, das brincadeiras, do faz-de-conta, do movimento, dos risos, dos choros, da exploração dos tempos e espaços e do fazer tudo de novo” (p. 302).

Em sua pesquisa, Oliveira e Gomes-da-Silva (2018) entendem a criança a partir da proposta de Alan Prout. Para ele, “as crianças são tanto seres em si mesmos, quanto projetos sociais de devires, isso porque, suplantando o mito da autonomia e independência, ele compreende que tanto as crianças quanto os adultos são inacabados e interdependentes.” (p. 855).

Em seu trabalho, Silva, Kunz e Sant’Agostinho (2010) entendem a criança como capazes, produtores de saberes, de cultura e linguagens. De acordo com os autores, “o Ser criança precisa ser concebido inicialmente como alteridade” (p. 39), entendendo alteridade, segundo Charles Sanders Peirce, como o que é dado na existência, aquilo com que nos defrontamos no real, o Outro, as coisas e os seres.

Macedo e Neira (2017), baseados nos Estudos Culturais, concebem a criança como sujeitos históricos e de direitos. Segundo os autores, “embora os adultos sejam os responsáveis

pelo planejamento, podem ouvir e respeitar as crianças como cidadãos sujeitos de direito e não como alguém que está a espera de um dia ser adulto” (p. 102).

Nos artigos que trouxeram como tema Formação, identidade e trajetória docente, a maioria dos trabalhos concebe a criança como sujeito de direitos (LÚCIO et al., 2018; MARTINS; TOSTES; MELLO, 2018; PERINI; BRACHT, 2016; RABELO et al., 2019; RODRIGUES; FIGUEIREDO, 2011). Lúcio et al. (2018) criticam o modelo etapista de infância e entendem a criança como sujeito de direitos que deve ter seu tempo respeitado. Assim, nas práticas pedagógicas é necessário “abarcas as necessidades e exigências postas pelas crianças da educação contemporânea e aprender- ensinar para/ com elas.” (p. 111). Rodrigues e Figueiredo (2011) veem a criança como sujeitos ativos nos processos relacionais, que influenciam com suas singularidades a organização e funcionamento da instituição escolar. Martins, Tostes e Mello (2018) buscaram valorizar a centralidade das crianças nos processos pedagógicos, entendendo-as como “sujeitos de direitos, produtoras de culturas e protagonistas em seus processos de socialização” (p. 706).

O trabalho de Lacerda e Costa (2012) interpretou a criança com um ser socio-histórico, concepção baseada na teoria Histórico-cultural que tem inspiração no Marxismo, opção utilizada pelas autoras em seu estudo. Na mesma linha, Oliveira et al. (2019) também entendem a criança como ser socio-histórico, amparados pela Teoria Histórico-cultural, enfatizando o papel da mediação no desenvolvimento da criança com TEA.

Francelino, Figueiredo e Filho (2014) concebem a criança como produtora de conhecimento, que participa ativamente do desenvolvimento das atividades pedagógicas propostas pelo professor. Gonçalves, Richter e Bassani (2017) trazem uma crítica à visão compensatória/preparatória que permeia a EF no Brasil.

Entre os trabalhos que tematizaram o Currículo da EI, o artigo de Silveira (2015) considera as crianças “sujeitos socio-históricos que se constituem a partir das relações sociais, tendo acesso ao conhecimento historicamente produzido” (p. 3). Os autores fundamentam essa concepção de criança a partir do Coletivo de Autores. Ainda nessa perspectiva da criança como sujeito socio-histórico, Bona e Moraes (2018) relatam, a partir da ótica de Alexei Leontiev, o papel do jogo na construção desse sujeito, à medida que o jogo permitirá a apropriação das produções historicamente elaboradas pela criança. Soares et al. (2011) entendem a criança como sujeitos sociais, dá ênfase ao movimento como direito da criança se baseando em autores da Psicologia do Desenvolvimento. Os trabalhos de Mello et al. (2012; 2016) entendem a criança como sujeito de direitos, autores e protagonistas do processo educativo na EI.

Os artigos que se enquadraram na temática Estudos das diferenças na Educação Física trataram dos estudos de gênero (ALTMANN; MARIANO; UCHOGA, 2012; LEITE; FEIJÓ; CHIÉS, 2016; SILVA; ÁVILA, 2018) e inclusão (CHICON; SÁ; FONTES, 2013; CHICON; SÁ, 2011). Entre os artigos que trataram de gênero, o de Leite, Feijó e Chiés (2016) compreende as crianças como seres biopsicossociais que são influenciados pela cultura na qual estão inseridas, possuindo seu desenvolvimento físico, psicológico, cognitivo e social associado ao brincar, ao mesmo tempo em que a cultura interfere nas formas de brincar da criança. Os trabalhos de Silva e Ávila (2019) e Altmann, Mariano e Uchoga (2012) entendem a criança como sers cultural, enfatizando o papel da cultura nas construções de papéis sociais como os de gênero. Segundo Altmann, Mariano e Uchoga (2012, p. 291):

Meninos e meninas apresentam maneiras diferentes de se comportar em relação às regras, em virtude das expectativas das pessoas que compõe a escola, como também da própria sociedade, já que as crianças não chegam à escola vazias, mas já trazem uma bagagem cultural das relações estabelecidas no seu dia a dia (p. 291).

O trabalho de Chicon e Sá (2011) concebem as crianças como seres diversos que possuem suas próprias subjetividades e diferenças e devem ser respeitados como tal. Enquanto o trabalho de Chicon, Sá e Fontes (2013), em uma perspectiva vygotskyana trata a criança como um ser socio-histórico, que aprende à medida que se relaciona, “as relações que propiciam modelos, orientação, compartilhamento de experiência e saberes favorecem os avanços internos da criança” (p. 112).

Dos artigos que tratam do tema Produção de conhecimento, o trabalho de Farias et al. (2019) compreendem “as crianças da EI como seres sociais e históricos, que sentem, pensam e aprendem com o mundo de uma forma muito própria” (p. 2). Enquanto Mello et al. (2015) compreendem a criança como “sujeitos de direitos” e “autoras das suas próprias vidas, dessa forma os autores afirmam a criança como um produto da cultura na qual está inserida, ao mesmo tempo que é também produtora dessa cultura. O trabalho de Moura, Costa e Antunes (2016) compreende a criança como um sujeito que movimenta e critica a disciplinarização dos corpos que ocorre na EI.

Nos trabalhos que tratam sobre a Educação do corpo, Andrade Filho (2012) entende as crianças como sujeitos sociais e de direitos, que têm nos jogos e brincadeiras não só uma necessidade, mas um ofício que faz parte da infância. O trabalho de Richter e Vaz (2010) apresentam a criança como um ser social, portanto dependente do outro, que lhe apresente os elementos da cultura, os autores ainda caracterizam a infância como o tempo do lúdico.

Os trabalhos analisados utilizaram, de forma mais frequente para se referir as crianças da EI, o termo “bebês” foi utilizado para se referir especificamente as crianças com menos de

2 anos, que por conseguinte ocupam o espaço da creche, “crianças pequenas” ou apenas “crianças”, um termo utilizado com frequência nos trabalhos da temática de Desenvolvimento motor foi “pré-escolares” (COELHO; MARCO; TOLOCKA, 2019; MORAIS; CARVALHO; MAGALHÃES, 2016; QUEIROZ et al., 2016; SACCANI et al., 2013), outro termo utilizado em dois trabalhos foi “sujeito infantil”, citado em um artigo que utilizou como base a psicanálise freudiana (RETONDAR, 2015), e em outro que trouxe uma perspectiva baseada nos Estudos culturais (MACEDO; NEIRA, 2017).

Quando os autores quiseram se referir à infância o termo “primeira infância” foi usado com mais frequência, entretanto, foi possível identificar o uso de “pequena infância” em diversos trabalhos, principalmente em trabalhos que tratavam a infância não como um período cronológico de desenvolvimento biológico, mas em estudos que concebem a infância numa perspectiva da Sociologia da Infância, que assume a criança como sujeito de direitos (GONÇALVES; RICHTER; BASSANI, 2017; MARTINS; TOSTES; MELLO, 2018; MELLO et al., 2015, 2014, 2016, 2012; RICHTER; VAZ, 2010), pautadas numa perspectiva da Teoria Socio-histórica, na qual a criança é concebida como sujeito socio-histórico (SILVEIRA, 2015; VIEIRA; ALTMANN, 2016) ou a como sujeito cultural, marcado pela cultura do grupo em que está inserido (VIEIRA; ALTMANN, 2016). Desta forma, é possível identificar uma disputa de sentidos na utilização dos termos adotados, em que possivelmente esses autores buscam utilizar “pequena infância” como uma nova categoria que identifique a infância em uma perspectiva sociológica, em uma tentativa de romper com uma visão biológica do sentido de infância que o termo “primeira infância” traz, vinculado a um período cronológico da vida da criança.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou realizar um panorama da produção de conhecimento sobre a EI nos periódicos da EF. O levantamento foi realizado em sete periódicos da área entre os anos de 2010 e 2019. Historicamente, a produção acadêmica da EF que trata da atuação com crianças pequenas esteve pautada nos referenciais teóricos da Psicomotricidade e do Desenvolvimento motor, além disso, a formação do professor de EF foi marcada por uma perspectiva tecnicista e esportivizante, que pode afastar esses profissionais da atuação nesse segmento, a medida em que não prepara para atuar com crianças pequenas. Dessa forma, o presente estudo procura entender como a Educação Física Escolar tem se desenvolvido na EI e qual a relação desses estudos com a Psicomotricidade.

Para a realização desse levantamento definiu-se três objetivos específicos. O primeiro: mapear e problematizar a produção acadêmica da EF sobre a EI, discutindo suas ênfases, recorrências e lacunas. Verificou-se que um aumento na produção dos artigos que tratavam do assunto, demonstrando maior interesse dos pesquisadores por essa área, assim como uma maior diversidade de temáticas identificadas e suas formas de abordagem. Diferente de tendências passadas, a produção acadêmica não aparece mais voltada principalmente para os referenciais das ciências biológicas, apresentando uma maioria de trabalhos que trazem como base as ciências humanas e sociais.

É possível notar que os trabalhos que trouxeram como temática o Desenvolvimento motor, que em outro momento eram hegemônicos apresentaram apenas 20% dos trabalhos deste estudo, enquanto as temáticas de Práticas pedagógicas (23%) e Jogos e brincadeiras (21%) foram os que apresentaram maior número de artigos selecionados. Em contrapartida, os temas que apresentaram menor número de trabalhos enquadrados na pesquisa foram Currículo (8%), Estudos das diferenças na EF (8%), Produção de conhecimento (5%) e Educação do corpo (3%).

Alguns estudos que trataram do Desenvolvimento motor abarcaram questões como classe social e gênero em suas análises, o que configura um avanço no sentido de abarcar aspectos mais amplos do desenvolvimento do indivíduo considerando questões culturais nesse processo. Em contrapartida, nenhum desses trabalhos fez menção a questões étnico-raciais, outro fator que consideramos importante no contexto histórico, cultural e social brasileiro. Entre os artigos que tematizaram os Estudos das diferenças, dois trataram da inclusão de crianças com deficiências e três sobre gênero, o que configura um número muito pequeno de trabalhos, considerando a relevância do tema na nossa sociedade, aqui também caberia estudos sobre questões étnico-raciais.

O segundo objetivo foi discutir os sentidos em disputa sobre a EI na produção acadêmica em EF. Foi possível identificar concepções diversas de infância e criança nos trabalhos, porém daremos destaque a três concepções que apareceram com maior recorrência. A primeira concepção trata a criança como sujeito de direitos e construtoras de cultura, fundamentados na Sociologia da infância; a segunda concebe a criança como sujeito socio-histórico que se desenvolve a partir de suas interações com outros sujeitos presentes no seu grupo social, essa se baseia na Teoria Histórico-cultural e a terceira entende a criança como ser em desenvolvimento, que precisa da intervenção do adulto para que seja preparada para as etapas posteriores da vida, nesse sentido, a criança não é percebida como um ser que é mas como um vir a ser, dessa forma a infância é vista como um período de preparação para a vida adulta, essa perspectiva está atrelada ao Desenvolvimentismo.

Foi possível identificar nos trabalhos analisados alguns termos utilizados para se referir às crianças da EI, como “crianças pequenas”, “pré-escolares”, “bebês” e “sujeitos infantis”. Da mesma forma para se referir à infância foram encontrados termos como: “primeira infância” e “pequena infância”, o primeiro quase sempre atrelado à infância como um período cronológico do desenvolvimento biológico da criança, enquanto o segundo estava atrelado à infância como uma categoria sociológica desvinculada de uma perspectiva biológica.

O terceiro objetivo foi apontar caminhos para futuras pesquisas que abordem a temática da EI na EF. Nesse estudo, identificamos algumas lacunas que podem ser preenchidas em estudos futuros, a primeira diz respeito à falta de artigos que tratassem dos estudos étnico-raciais. Não discutir questões raciais na EI nos parece uma forma de negar a influência da raça na constituição dessas crianças, principalmente em um país que nega a existência do racismo. Não tratar das questões raciais na EI acaba por negar a subjetividade das crianças negras e indígenas, ou qualquer outra de uma minoria étnica, pois quando essas temáticas não surgem o que ocorre é a reprodução de um currículo eurocêntrico, pautado em práticas que não valorizam a diversidade e sobretudo colocam crianças pretas e indígenas em um espaço que desprestigiam as práticas culturais do seu grupo de origem.

Outros dados importantes foram a escassez de estudos que trataram sobre inclusão. Apenas dois trabalhos trataram da inclusão e ambos abordaram estudos de casos com crianças com TEA, o que é um número que não traz subsídios suficientes para uma boa fundamentação da prática pedagógica do professor de EF nesse segmento, o que demonstra a necessidade de ampliação de estudos que tratem dessa temática e ampliando também o público para crianças que possuam outros tipos de transtornos, síndromes, deficiências físicas e mentais.

Os estudos de gênero na EI é outra temática que apresentou escassez com apenas 3 artigos que abordaram como tema central, o que é muito pouco para um segmento em que é possível entender melhor como se dá a construção dos papéis sociais de gênero e como a criança começa a se dar conta dessas diferenças, como se dá o papel do professor nessa construção e a própria influência que as crianças sofrem umas das outras e da família durante esse processo.

A temática Currículo embora apresentassem poucos trabalhos que tratassem esses assuntos de forma central, em vários outros trabalhos era discutido de forma paralela, desta forma foi possível identificar uma quantidade considerável de discussões sobre esse assunto, o mesmo aconteceu com a temática Educação do corpo.

É notável a diversificação que no período entre 2010 e 2019 a produção acadêmica da EF sobre a EI aumentou consideravelmente, não apenas aumentou como ocorreu uma diversificação dos temas abordados e dos referenciais teóricos utilizados, realizando diálogo com diferentes áreas como: a filosofia, sociologia, antropologia e a psicologia. Foi possível identificar nos trabalhos práticas pedagógicas diferenciadas como atividades circenses, rítmicas e expressivas, brinquedos alternativos, além de discussões sobre aspectos metodológicos da atuação do professor de EF nessa etapa da Educação Básica. O papel dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento das crianças para além dos aspectos motores, abordando as relações sociais e afetivas. Outro ponto importante foi perceber a presença de estudos que trataram de gênero e inclusão, ainda que de forma tímida.

Podemos levantar alguns pontos sobre ausência de artigos que abordassem a Psicomotricidade no levantamento, considerando a sua influência durante a década de 1970 e 1980, em que se apresentava como a principal abordagem utilizada no trabalho com crianças pequenas na EF. As críticas a essa abordagem por autores importantes da área como Bracht (1999) e, principalmente, Sayão (2002c), que apresenta uma gama de trabalhos que tematizam a EF na EI, podem ter uma influência considerável nesse quadro. Um outro ponto a se considerar é como se deu a entrada da Psicomotricidade no Brasil, utilizada principalmente na educação de pessoas com deficiência e, mais tarde, para tentar sanar a problemática da dificuldade de aprendizagem, com influência da teoria do Professor Jean Le Boulch (ROCHA et al., 2020). A opção da área por uma Psicomotricidade funcionalista pode ser um fator que contribuiu para que essas críticas ocorressem e, conseqüentemente, tenha acarretado o não aparecimento de trabalhos que enfatizassem essa temática no presente levantamento.

Sobre a opção metodológica pelo levantamento bibliográfico entendemos como adequada para o objetivo deste estudo. Reconhecemos que a escolha de sete periódicos é uma limitação do estudo pois, embora os sete periódicos aqui selecionados apresentem reconhecido prestígio,

representam apenas uma parte das publicações da área, não sendo, portanto, possível generalizar nossos achados.

As futuras pesquisas que desejarem realizar um mapeamento bibliográfico da produção acadêmica da EI na EF, podem optar por utilizar bancos de dados que indexem periódicos da área da Educação, visto que uma quantidade de trabalhos sobre a Educação Física Escolar são publicados nesses periódicos, levando também em conta o número de pesquisadores com formação em EF nos programas de pós-graduação em Educação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. S.; VALENTINI, N. C. Contexto dos berçários e um programa de intervenção no desenvolvimento de bebês. **Motricidade**, Vila Real, v. 9, n. 4, p. 22–32, 1 dez. 2013.
- ALTMANN, H.; MARIANO, M.; UCHOGA, L. A. R. Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 2, 2012.
- ANDRADE FILHO, N. F. DE. Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 55, 17 nov. 2012.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p. 53–60, 20 dez. 2001.
- BACCIN, E. V. C.; SOUZA, M. DA S. A Técnica no Ensino dos Esportes: Relações Entre o Campo de Conhecimento das Ciências Sociais e das Ciências Naturais. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 127–143, 27 maio 2009.
- BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. D. S. Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 159, 29 mar. 2017.
- BONA, B. C. D.; MORAES, D. L. As concepções de desenvolvimento humano nos objetivos da Educação Física na educação infantil no município de Criciúma, SC. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 55, p. 124–139, 9 out. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BUSS-SIMÃO, M.; FIAMONCINI, L. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a possibilidade de trabalho com projetos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, 28 mar. 2013.
- CAVALARO, A. G.; MULLER, V. R. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 34, p. 241–250, 2009.
- CHICON, J. F. et al. Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 41, n. 2, p. 169–175, jun. 2019.

CHICON, J. F.; SÁ, M. D. G. C. S. DE; FONTES, A. S. Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 103, 17 jan. 2013.

CHICON, J. F.; SÁ, M. DAS G. C. S. Inclusão na educação física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 41–58, 12 jan. 2011.

COELHO, V. A. C.; MARCO, A. D.; TOLOCKA, R. E. Marcos de desenvolvimento motor na primeira infância e profissionais da educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 5–12, 29 abr. 2019.

CORSI, L. M.; MARCO, A. D.; ONTAÑÓN, T. Educação física na educação infantil: proposta interdisciplinar de atividades circenses. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 4, 27 dez. 2018.

COUTINHO, R. X. et al. Análise da produção de conhecimento da Educação Física brasileira sobre o cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 9, n. 17, 18 dez. 2012.

EHRENBERG, M. C. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 181–198, abr. 2014.

FARIAS, U. D. S. et al. Análise da produção do conhecimento sobre a educação física na educação infantil. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 25, p. e25058, 28 out. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANÇA, A. R. DE O.; GOMES-DA-SILVA, P. N. Pedagogia da corporeidade na educação infantil - um estudo a partir dos jogos sensoriais. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 4, 27 dez. 2018.

FRANCELINO, K. DOS S.; FIGUEIREDO, Z. C. C.; FILHO, N. F. A. Práticas de formação de um professor de educação física em contexto de desenvolvimento profissional na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, 9 set. 2014.

FREITAS, M. V. DE; STIGGER, M. P. As brincadeiras nas aulas de Educação Física e seus significados para as crianças. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 74–83, 14 set. 2015.

GONÇALVES, A. G. Utilização de recursos pedagógicos por professores da educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, 30 jun. 2014.

GONÇALVES, D. M. DE O.; GOMES-DA-SILVA, P. N.; ANDRADE, F. C. B. DE. No princípio é o ludens: integração do self do bebê através do brincar em creche. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 617, 21 jun. 2017.

GONÇALVES, D.; RICHTER, A. C.; BASSANI, J. J. História(s) da docência na Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 39, n. 4, p. 362–370, dez. 2017.

GREGOLIN, M. DO R. V. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 39, 1995.

GUIRRA, F. J. S.; PRODÓCIMO, E. Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo? **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, Rio Claro, p. 708–713, 2010.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2017**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?t=destaques>> Acesso em: 23 mai. 2021.

JUNIOR, J. R. A. DO N. et al. Nível socioeconômico e affordances do ambiente domiciliar: implicações para o desempenho motor infantil. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 25, n. 4, p. 651–662, 2014.

KISHIMOTO, S. T. et al. Educação física escolar e a técnica de origami na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, 30 jun. 2014.

LACERDA, C. G. DE; COSTA, M. B. DA. Educação física na Educação Infantil e o currículo da formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 327–341, jun. 2012a.

LACERDA, C. G. DE; COSTA, M. B. DA. Educação física na Educação Infantil e o currículo da formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 327–341, jun. 2012b.

LEAL, H. S.; MADUREIRA, J. R. Rítmica dalcroze e o cancionário infantil: reflexões e possibilidades de sensibilização corporal e musical. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, 30 jun. 2017.

LEITE, L. G.; FEIJÓ, J. P.; CHIÉS, P. V. Qual o gênero do brincar? Aprendendo a ser “menino”... Aprendendo a ser “menina”. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 47, p. 210–225, 25 maio 2016.

LÚCIO, G. A. DE C. et al. Experiências de ensino e subjetividades imanentes configurando práticas de professores de Educação Física da educação infantil. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 56, p. 100–119, 29 nov. 2018.

Luria A. R.. **A Construção da Mente**. São Paulo, Ícone Editora, 1992.

MACEDO, E. E. DE; NEIRA, M. G. Physical Education in the nursery: thematising bodily practices. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99–106, 19 dez. 2017.

MACHADO, R.; FAGUNDES, B.; SILVA, F. W. DA. As crianças como autoras da significação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 0, n. 37, p. 51–68, 2011.

MARTINS, R. L. D. R.; TOSTES, L. F.; MELLO, A. D. S. Educação infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 705, 30 set. 2018.

MELLO, A. D. S. et al. Pesquisas com crianças na educação infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 28–43, 14 set. 2015.

MELLO, A. DA S. et al. Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467–484, jun. 2014.

MELLO, A. DA S. et al. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130–149, 21 set. 2016.

MELLO, A. S. et al. Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 23, n. 3, p. 443–455, 30 set. 2012.

MORAIS, R. L. S.; CARVALHO, A. M.; MAGALHÃES, L. C. O contexto ambiental e o desenvolvimento na primeira infância: estudos brasileiros. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 27, n. 1, p. e-2714, 29 mar. 2016.

MOURA, D. L.; COSTA, K. R. N.; ANTUNES, M. M. Educação física e educação infantil: uma análise em seis periódicos nacionais. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, 31 mar. 2016.

NASCIMENTO, T. A.; TOLOCKA, R. E. Auto-eficácia, atividades físicas e pré-escolares. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 1, 31 mar. 2015.

NAVARRO, M. S.; PRODÓCIMO, E. Brincar e mediação na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 633–648, set. 2012.

NEIRA, M. G. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 2, n. 2, p. 189-211–211, 23 maio 2017.

OLIVEIRA, D. DA S.; OLIVEIRA, I. S. DE; CATTUZZO, M. T. A influência do gênero e idade no desempenho das habilidades locomotoras de crianças de primeira infância. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 647–655, 1 dez. 2013.

OLIVEIRA, V. J. M. DE; MARTINS, D. G.; PIMENTEL, N. P. O cotidiano da educação infantil e a presença da educação física na poética de ser criança. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, 28 mar. 2013.

PALMA, M. S.; CAMARGO, V. A.; PONTES, M. F. P. **Efeitos da atividade física sistemática sobre o desempenho motor de crianças pré-escolares**. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 23, n. 3, p. 421–429, 30 set. 2012.

PEREIRA, K. R. G. et al. **Influência de atividades aquáticas no desenvolvimento motor de bebês** - doi: 10.4025/reveducfis.v22i2.9644. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 159–168, 14 jul. 2011.

PERINI, R.; BRACHT, V. Os saberes docentes dos professores de educação física na educação infantil de serra/ES. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, 28 dez. 2016.

PINHO, V. A.; GRUNENVALDT, J. T.; GELAMO, K. G. O lugar da educação física na educação infantil, existe? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 222–240, 21 set. 2016.

POCHMANN, B. G.; NEUENFELDT, D. J. Educação Física na Educação Infantil: discutindo a formação inicial e o interesse de atuação de acadêmicos de Educação Física/Licenciatura neste nível de ensino. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 1, 9 jul. 2015.

PRÓSPERO, V. G. M. et al. Efeito da instabilidade da superfície no comprimento da passada e ângulo do braço de bebês durante a aquisição da marcha. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 481–490, 1 set. 2014.

QUEIROZ, D. DA R. et al. Motor competence in preschool children's: An analysis in private and public school children. **Motricidade**, Vila Real, v. 12, n. 3, p. 56–63, 2016.

RABELO, V. D. et al. Formação continuada de professores de Educação Física: relatos de uma experiência na educação infantil. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 59, p. 1–19, 30 jul. 2019.

RETONDAR, J. J. M. O jogo/ brincadeira à luz do Além do Princípio do Prazer (1920) e do Pequeno Hans (1909). **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 46, p. 241–252, 25 nov. 2015.

REVERDITO, R. S. et al. O cotidiano da criança na instituição de ensino: espaço e tempo disponível para atividades lúdico-motoras. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, 1 jul. 2013.

RICHTER, A. C.; FERNANDEZ VAZ, A. Sobre os modos de praticar Educação Física na Educação na Educação Infantil. **Estudios pedagógicos**, Valdivia, v. 38, n. especial, p. 311–325, 2012.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Educação física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 53–70, 2010.

ROCHA, P. G. et al. A psicocinética de Jean Le Boulch: gênese da abordagem psicomotora na educação física escolar. **Braz. J. of Develop.** Curitiba, v. 6, n. 9, p. 64669-65686, sep. 2020.

RODRIGUES, R. A educação infantil e os (im)possíveis enlacs no campo escolar: os enredos na passagem entre o brincar, o aprender e o educar. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 102–112, 14 set. 2015.

- RODRIGUES, R. M.; FIGUEIREDO, Z. C. Construção identitária da professora de educação física em uma instituição de educação infantil. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 65–81, 25 out. 2011.
- SACCANI, R. et al. Desenvolvimento motor de crianças entre 0 e 18 meses de idade: Diferenças entre os sexos. **Motricidade**, Vila Real, v. 9, n. 2, p. 3–12, 30 jun. 2013.
- SAURA, S. C. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 163–175, 1 mar. 2014.
- SAYÃO, D. T. Crianças: substantivo plural. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 4, n. 6, p. 24–32, 1 jan. 2002a.
- SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: alguns desafios para a Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 4, n. 5, p. 1–11, 1 jan. 2002b.
- SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 23, n. 2, 2002c.
- SAYÃO, M. N. A educação física na educação profissional: sentidos em disputa. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 283–297, 5 ago. 2019.
- SILVA, A.; ÁVILA, R. A inserção de homens professores de educação física na educação infantil: entre o medo das sexualidades desviantes e a (re)produção de um currículo heteronormativo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, p. 433–443, 1 jul. 2018.
- SILVA, E. G. DA; KUNZ, E.; SANT’AGOSTINO, L. H. F. Educação (física) infantil: território de relações comunicativas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2–4, p. 29–42, dez. 2010.
- SILVA, J. R.; FILHO, I. A. T. V. Atuação teórico-crítica do professor nas aulas de educação física na escola de educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 4, 27 dez. 2018.
- SILVEIRA, J. Reflexões sobre a presença da Educação Física na primeira etapa da educação básica. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 13–27, 14 set. 2015.
- SIQUEIRA, I. B.; WIGGERS, I. D.; SOUZA, V. P. DE. O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 313–326, jun. 2012.
- SOARES, D. B. et al. Movimento e interdisciplinaridade na legislação brasileira: contribuições da Educação Física para a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 265–275, 29 maio 2019.
- SOARES, D. B.; PRODÓCIMO, E.; DE MARCO, A. O diálogo na educação infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a educação física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 1195, 18 dez. 2016.

SOARES, E. S. et al. Análise das oportunidades de estimulação motora em ambientes domiciliares na região central do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 279–288, 1 jun. 2015.

SOUZA, B. I. S. DE S. A organização do trabalho pedagógico na educação infantil: especificidades e relações com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 1–22, 13 maio 2019.

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

SURDI, A. C.; MELO, J. P. DE; KUNZ, E. O brincar e o se-movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 22, N. 2, P. 459, 12 DEZ. 2015.

TOLOCKA, R. E.; PEREIRA, M. F.; POLETTI, J. E. Brinquedos alternativos em escolas infantis de uma cidade do interior de São Paulo–SP. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 29, n. 1, p. e-2902, 2018.

VASQUES, H. C.; OTA, G. S. G.; MARCO, A. D. O circo na educação infantil: vivências e representações artísticas. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 60, p. 01–21, 24 set. 2019.

VIEIRA, R. M.; ALTMANN, H. O brincar na educação infantil: aspectos de uma educação do corpo e de gênero. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, 31 mar. 2016.

APÊNDICE A – QUADRO COM TEMAS, TRABALHOS E TOTAL DE ARTIGOS

Tema	Trabalho	Total de artigos
Desenvolvimento Motor	(ALMEIDA; VALENTINI, 2013; COELHO; MARCO; TOLOCKA, 2019; JUNIOR et al., 2014; KISHIMOTO et al., 2014; MORAIS; CARVALHO; MAGALHÃES, 2016; NASCIMENTO; TOLOCKA, 2015; OLIVEIRA; OLIVEIRA; CATTUZZO, 2013; PALMA; CAMARGO; PONTES, 2012; PEREIRA et al., 2011; PRÓSPERO et al., 2014; QUEIROZ et al., 2016; SACCANI et al., 2013; SOARES et al., 2015)	13
Jogos e brincadeiras	(BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017; CHICON et al., 2019; FREITAS; STIGGER, 2015; GONÇALVES; GOMES-DA-SILVA; ANDRADE, 2017; NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012; RETONDAR, 2015; REVERDITO et al., 2013; RODRIGUES, 2015; SAURA, 2014; SIQUEIRA; WIGGERS; SOUZA, 2012; STAVISKI; SURDI; KUNZ, 2013; SURDI; MELO; KUNZ, 2015; TOLOCKA; PEREIRA; POLETTO, 2018; VIEIRA; ALTMANN, 2016)	14
Currículo da Educação Infantil	(BONA; MORAES, 2018; MELLO et al., 2016, 2012; SILVEIRA, 2015; SOARES; PRODÓCIMO; DE MARCO, 2016)	5
Formação, identidade e trajetória docente	(FRANCELINO; FIGUEIREDO; FILHO, 2014; LACERDA; COSTA, 2012; LÚCIO et al., 2018; MARTINS; TOSTES; MELLO, 2018; PERINI; BRACHT, 2016; RABELO et al., 2019) (GONÇALVES; RICHTER; BASSANI, 2017) (RODRIGUES; FIGUEIREDO, 2011)	8
Práticas pedagógicas	(BUSS-SIMÃO; FIAMONCINI, 2013; CORSI; MARCO; ONTAÑÓN, 2018; FRANÇA; GOMES-DA-SILVA, 2018; GONÇALVES, 2014; LEAL; MADUREIRA, 2017; MACEDO; NEIRA, 2017; MACHADO; FAGUNDES; SILVA, 2011; MELLO et al., 2014; OLIVEIRA; MARTINS; PIMENTEL, 2013; PINHO; GRUNENVALDT; GELAMO, 2016; SILVA; KUNZ; SANT'AGOSTINO, 2010; SILVA; FILHO, 2018; SOARES et al., 2019; SOUZA, 2019; VASQUES; OTA; MARCO, 2019)	15
Educação do corpo	(ANDRADE FILHO, 2012; RICHTER; VAZ, 2010)	2
Produção de conhecimento	(FARIAS et al., 2019; MELLO et al., 2015; MOURA; COSTA; ANTUNES, 2016)	3
Estudos das diferenças na Educação Física	(ALTMANN; MARIANO; UCHOGA, 2012; LEITE; FEIJÓ; CHIÉS, 2016; SILVA; ÁVILA, 2018; CHICON; SÁ; FONTES, 2013; CHICON; SÁ, 2011)	5

APÊNDICE B– ARTIGOS ANALISADOS

	Título do artigo	Autoria	Ano	Periódico	Metodologia	Base teórica
1	Contexto dos berçários e um programa de intervenção no desenvolvimento de bebés	Carla Skilhan Almeida; Nadia Cristina Valentini	2013	Revista Motricidade	Pesquisa experimental descritiva quantitativa	Almeida; Valentini; Bronfenbrenner
2	Desenvolvimento motor de crianças entre 0 e 18 meses de idade: Diferenças entre os sexos	Raquel Saccani; Nadia Cristina Valentini; Cíntia Barreto Venturella; Gabriela Zanandrea	2013	Revista Motricidade	Estudo descritivo e observacional de carácter associativo e comparativo com delineamento transversal(quantitativo)	Papalia; Gallahue & Ozmum; Valentini
3	Competência motora de pré-escolares: Uma análise em crianças de escola pública e particular	Daniel da Rocha Queiroz, Rafael dos Santos Henrique, Anderson Henry Pereira Feitoza; Jéssica Nayara Silva de Medeiros; Cleverton José Farias de Souza; Teresinha de Jesus Sousa Lima; Maria Teresa Cattuzzo	2016	Revista Motricidade	Estudo descritivo e observacional de carácter associativo e comparativo com delineamento transversal (Quantitativo)	Bronfenbrenner; Valentini
4	As crianças como autoras da significação da Educação Física	Rubens Machado; Bruno Fagundes; Fabiano Weber da Silva	2011	Motrivivência	Relato de experiência	Bracht e Caparroz; Taffarel; Saviani
5	As brincadeiras nas aulas de Educação Física e seus significados para as crianças	Maitê Venuto de Freitas; Marco Paulo Stigger	2015	Motrivivência	Pesquisa de inspiração etnográfica	Rogoff; Oliveira
6	Pesquisas com crianças na educação infantil: diálogos	André da Silva Mello;	2015	Motrivivência	Revisão de literatura	Sarmiento; Marchi; Certeau

	interdisciplinares para produção de conhecimentos	Bethânia Alves Costa Zandomínegue; Aline de Oliveira Vieira; Angélica Caetano da Silva; Livia Carvalho de Assis; Raquel Firmino Magalhães Barbosa; Rodrigo Lema Del Rio Martins				
7	O jogo/ brincadeira à luz do Além do Princípio do Prazer (1920) e do Pequeno Hans (1909)	Jeferson José Moebus Retondar	2015	Motrivivência	Ensaio teórico	Freud
8	A educação infantil e os (im)possíveis enlaces no campo escolar: os enredos na passagem entre o brincar, o aprender e o educar	Rogério Rodrigues	2015	Motrivivência	Revisão de literatura	Arendt; Larrosa; Guattari; Adorno
9	Reflexões sobre a presença da Educação Física na primeira etapa da educação básica	Juliano Silveira	2015	Motrivivência	Ensaio teórico	Ayoub; Vygotsky
10	Qual o gênero do brincar? Aprendendo a ser “menino”... Aprendendo a ser “menina”	Liana Gois Leite; Jane Patrícia Feijó; Paula Viviane Chiés	2016	Motrivivência	Observação sistemática e entrevista semiestruturada	Scott; Hansen
11	A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física	André da Silva Mello; Bethânia Alves Costa Zandominegue; Raquel Firmino Magalhães Barbosa; Rodrigo Lema Del Rio Martins; Wagner Santos	2016	Motrivivência	Análise documental	Sarmento; Certeau;

12	O lugar da educação física na educação infantil, existe?	Vilma Aparecida Pinho; José Tarcísio Grunennvaldt; Kátia Garcia Gelamo	2016	Motrivivência	Estudo de caso	Charlot; Coletivo de Autores; Bracht
13	As concepções de desenvolvimento humano nos objetivos da Educação Física na educação infantil no município de Criciúma, SC	Bruna Carolini De Bona; Diênifer Leal Moraes	2018	Motrivivência	Análise documental, observação e entrevista	Fontana e Cruz; Libâneo; Darido; Coletivo de Autores
14	Experiências de ensino e subjetividades imanentes configurando práticas de professores de Educação Física da educação infantil	Géssica Adriana de Carvalho Lúcio; José Tarcísio Grunennvaldt; Viviani Darolt Rabelo; Evando Carlos Moreira	2018	Motrivivência	Questionário e entrevista	Gadamer; Borges; Bracht; Charlot
15	Formação continuada de professores de Educação Física: relatos de uma experiência na educação infantil	Viviani Darolt Rabelo; Géssica Adriana de Carvalho Lúcio; José Tarcísio Grunennvaldt; Evando Carlos Moreira	2019	Motrivivência	Pesquisa-ação	Imbernón;
16	A organização do trabalho pedagógico na educação infantil: especificidades e relações com a Educação Física	Bárbara Isabela Soares de Souza	2019	Motrivivência	Revisão de literatura	Saviani; Vygotsky; Coletivo de Autores
17	O circo na educação infantil: vivências e representações artísticas no desenho	Hugo Cavalcante Vasques; Giovanna Sayuri Garbelini Ota; Ademir De Marco	2019	Motrivivência	Estudo de caso	Vygotsky; Duprat e Bortoleto;

18	Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche	Ana Cristina Richter; Alexandre Fernandez Vaz	2010	Revista Movimento	Pesquisa de inspiração etnográfica	Adorno;
19	Inclusão na educação física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana	José Francisco Chicon ; Maria das Graças Carvalho Silva Sá	2011	Revista Movimento	Estudo de caso	Carmo
20	Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de educação infantil	Renata Marques Rodrigues; Zenólia Campos Figueiredo	2011	Revista Movimento	Análise de narrativas	Dubar;
21	Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil	Nelson Figueiredo de Andrade Filho	2012	Revista Movimento	Pesquisa de inspiração etnográfica	Sarmiento; Rosenfield
22	Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão	José Francisco Chicon; Maria das Graças Carvalho Silva de Sá; Alayne Silva Fontes	2013	Revista Movimento	Estudo de caso	Vygotsky;
23	O BRINCAR E O SEMOVIMENTAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL: REALIDADES E POSSIBILIDADES	Aguinaldo Cesar Surdi; Jose Pereira de Melo; Elenor Kunz	2015	Revista Movimento	Estudo descritivo com observação não participante	Kunz; Machado
24	O DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O MOVIMENTO, A	Daniela Bento Soares; Elaine Prodócimo; Ademir De Marco	2016	Revista Movimento	Estudo descritivo com observação não participante	GARANHANÍ;

	INTERDISCIPLINARIDADE E A EDUCAÇÃO FÍSICA					
25	BRINCADEIRAS LÚDICO-AGRESSIVAS: TENSÕES E POSSIBILIDADES NO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Raquel Firmino Magalhães Barbosa; Rodrigo Lema Del Rio Martins; André da Silva Mello	2017	Revista Movimento	Pesquisa de inspiração etnográfica	Corsaro; Certeau
26	NO PRINCÍPIO É O LUDENS: INTEGRAÇÃO DO SELF DO BEBÊ ATRAVÉS DO BRINCAR EM CRECHE	Danielle Menezes de Oliveira Gonçalves; Pierre Normando Gomes-da-Silva; Fernando César Bezerra de Andrade	2017	Revista Movimento	Pesquisa de inspiração etnográfica	Winnicott; Gomes-da-Silva
27	EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DAS EMENTAS E BIBLIOGRAFIAS DE DISCIPLINAS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Rodrigo Lema Del Rio Martins; Luiza Fraga Tostes; André da Silva Mello	2018	Revista Movimento	Análise documental	Mello
28	ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Uirá de Siqueira Farias; Valdilene Aline Nogueira; Daniel Teixeira Maldonado; Graciele Massoli Rodrigues; Maria Luiza de Jesus Miranda	2019	Revista Movimento	Revisão integrativa	Sayão
29	CORPO E MOVIMENTO: PRODUZINDO DIFERENÇAS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Helena Altmann; Marina Mariano; Liane Aparecida Roveran Uchoga	2012	Pensar a Prática	Pesquisa de inspiração etnográfica	Goellner

30	EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO SOBRE A POSSIBILIDADE DE TRABALHO COM PROJETOS	Márcia Buss -Simão; Luciana Fiamoncini	2013	Pensar a Prática	Ensaio teórico	Ostetto
31	O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA POÉTICA DE SER CRIANÇA	Victor José Machado de Oliveira; David Gomes Martins; Nilton Poletto Pimentel	2013	Pensar a Prática	Relato de experiência	Certeau; Sayão
32	O COTIDIANO DA CRIANÇA NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: ESPAÇO E TEMPO DISPONÍVEL PARA ATIVIDADES LÚDICO-MOTORAS	Riller Silva Reverdito; Silvana Vilela Capellari Costa; Ester Jesus de Oliveira; Ademar José Capellari; Allan Costa Simões; Marcela Caroline Martins da Mota; Yara Vieira dos Anjos; Magda Jaciara Andrade Barros; Rute Estanislava Tolocka	2013	Pensar a Prática	Estudo descritivo com observação não participante	FALKENBACH; DREXSLER; WERLE; TOLOCKA
33	PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Kênia dos Santos Francelino; Zenólia Christina Campos Figueiredo; Nelson Figueiredo Andrade Filho	2014	Pensar a Prática	Estudo de caso	Heringer

	NA EDUCAÇÃO INFANTIL					
34	UTILIZAÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Adriana Garcia Gonçalves	2014	Pensar a Prática	Pesquisa descritiva com utilização de questionário (quantitativa)	Kishimoto
35	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A TÉCNICA DE ORIGAMI NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Simone thiemi Kishimoto; Ademir de Marco; Daniela Bento Soares; Ana Lídia Pontin	2014	Pensar a Prática	Pesquisa experimental descritiva (Quantitativa)	Rosa Neto; De Marco
36	AUTO-EFICÁCIA, ATIVIDADES FÍSICAS E PRÉ-ESCOLARES	Tércio Alves Nascimento; Rute Estanislava Tolocka	2015	Pensar a Prática	Estudo descritivo com observação não participante	Bandura
37	EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE EM SEIS PERIÓDICOS NACIONAIS	Diego Luz Moura; Kamilla Ribeiro Nunes Costa; Marcelo Moreira Antunes	2016	Pensar a Prática	Revisão de literatura	Sayão; Falkembach
38	OS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SERRA/ES	Rosiléia Perini; Valter Bracht	2016	Pensar a Prática	Entrevista semiestruturada	Tardif;
39	O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS DE UMA EDUCAÇÃO DO CORPO E DE GÊNERO	Rosana Mancini Vieira; Helena Altmann	2016	Pensar a Prática	Revisão de literatura	Finco; Prange e Bragagnolo; Wajskop; Iza e Mello;
40	RÍTMICA DALCROZE E O CANCIONEIRO INFANTIL: REFLEXÕES E	Hozanan Santos Leal; José Rafael Madureira	2017	Pensar a Prática	Revisão de literatura	Dalcroze; Marinho

	POSSIBILIDADES DE SENSIBILIZAÇÃO CORPORAL E MUSICAL					
41	EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTA INTERDISCIPLINAR DE ATIVIDADES CIRCENSES	Laís Marconato Corsi; Ademir De Marco; Teresa Ontañón	2018	Pensar a Prática	Análise documental	THIESEN; Ontañón; BORTOLET O
42	PEDAGOGIA DA CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL - UM ESTUDO A PARTIR DOS JOGOS SENSORIAIS	Ana Raquel de Oliveira França; Pierre Normando Gomes-da-Silva	2018	Pensar a Prática	Análise documental	GOMES- DA-SILVA;
43	A INSERÇÃO DE HOMENS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O MEDO DAS SEXUALIDADES DESVIANTES E A (RE)PRODUÇÃO DE UM CURRÍCULO HETERONORMATIVO	André Luiz dos Santos Silva; Richard Simon Ávila	2018	Pensar a Prática	História oral	Louro
44	ATUAÇÃO TEÓRICO-CRÍTICA DO PROFESSOR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	Jose Ricardo Silva; Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho	2018	Pensar a Prática	Pesquisa-ação	Leontiev
45	Educação (física) infantil: território de relações comunicativas	Eliane Gomes da Silva; Elenor Kunz; Lucia Helena Ferraz Sant'Agostino	2010	Revista Brasileira de	Ensaio teórico	Peirce; Kunz

				Ciências do Esporte		
46	Educação física na Educação Infantil e o currículo da formação inicial	Cristiane Guimarães de Lacerda; Martha Benevides da Costa	2012	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	Análise documental	Ayoub; Taffarel; Soares
47	Brincar e mediação na escola	Mariana Stoeterau Navarro; Elaine Prodócimo	2012	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	Estudo descritivo com observação não participante	Brougère; Vigotsky
48	O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil	Isabelle Borges Siqueira; Ingrid Dittrich Wiggers; Valéria Pereira de Souza	2012	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	Observação Participante	Brougère;
49	Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física	Gilmar Staviski; Aguinaldo Surdi; Elenor Kunz	2013	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	Revisão de literatura	Kunz; Bauman; Elias
50	Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar	André da Silva Mello; Wagner dos Santos; Marcos Vinicius Klippel; Amanda De Pianti Rosa; Sebastião Josué Votre	2014	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	Análise de narrativas	Vygotsky; Sayão
51	História(s) da docência na Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Daienne Gonçalves; Ana Cristina Richter; Jaison José Bassani	2017	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	Entrevista semiestruturada	Folle

52	Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo	José Francisco Chicon; Ivone Martins de Oliveira; Gabriel Vighini Garozzi; Marcos Ferreira Coelho; Maria das Graças Carvalho Silva de Sá	2019	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	Estudo de caso	Vygotsky
53	A influência do gênero e idade no desempenho das habilidades locomotoras de crianças de primeira infância	Dayana da Silva Oliveira; Ilana Santos de Oliveira; Maria Teresa Cattuzzo	2013	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	Estudo descritivo e observacional de caráter associativo e comparativo com delineamento transversal (Quantitativo)	Tani
54	Efeito da instabilidade da superfície no comprimento da passada e ângulo do braço de bebês durante a aquisição da marcha	Viviani Gusmão Moretto Próspero; Vanessa Mota Andrade-De Castro; Raquel de Melo Martins; Inara Marques	2014	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	Estudo experimental longitudinal (quantitativo)	Bril e Brenière; Ledebt
55	O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante	Soraia Chung Saura	2014	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	Observação Participante	Meirelles; Bachelard; Durand
56	Análise das oportunidades de estimulação motora em ambientes domiciliares na região central do Rio Grande do Sul	Ellen Santos Soares; Fábio Saraiva Flores; Juliana Izabel Katzer; Nadia Cristina Valentini; Sara Teresinha Corazza; Fernando Copetti	2015	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	Pesquisa descritiva com utilização de questionário (quantitativa)	Rodrigues

57	A Educação Física na creche: tematizando as práticas corporais	Elina Elias de Macedo; Marcos Garcia Neira	2017	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	Pesquisa de inspiração etnográfica	Neira; Foucault
58	Marcos de desenvolvimento motor na primeira infância e profissionais da educação infantil	Vítor Antonio Cerignoni Coelho; Ademir De Marco; Rute Estanislava Tolocka	2019	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	Pesquisa descritiva com utilização de questionário (quantitativa)	Bayley
59	Movimento e interdisciplinaridade na legislação brasileira: contribuições da Educação Física para a Educação Infantil	Daniela Bento Soares; Ida Carneiro Martins; Simone Thiemi Kishimoto; Ademir de Marco	2019	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	Análise documental	Garanhani
60	Influência de atividades aquáticas no desenvolvimento motor de bebês	Keila Ruttnig Guidony Pereira; Nadia Cristina Valentini; Raquel Saccani; Helena Alves de Azevedo	2011	Journal of Physical Education	Estudo descritivo e observacional de caráter associativo e comparativo com delineamento transversal (Quantitativo)	Ahrendt; Gallahue e Ozmun; Payne e Isaacs
61	Representações sociais sobre a educação física na educação infantil	André Silva Mello; Karolina Sarmento Rodrigues; Wagner dos Santos; Felipe Rodrigues da Costa; Sebastião Josué Votre	2012	Journal of Physical Education	Observação participante e entrevistas semiestruturadas	Certeau; Sayão

62	Efeitos da atividade física sistemática sobre o desempenho motor de crianças pré-escolares	Míriam Stock Palma; Vinícius Arnaboldi Camargo; Maicon Felipe Pereira Pontes	2012	Journal of Physical Education	Estudo descritivo e observacional de caráter associativo e comparativo com delineamento transversal (Quantitativo)	Ulrich
63	Nível socioeconômico e affordances do ambiente domiciliar: implicações para o desempenho motor infantil	José Roberto Andrade do Nascimento Junior; Luciana Ferreira; João Ricardo Nickenig Vissoci; Pâmela Norraila da Silva; Nayara Malheiros Caruzzo; José Luiz Lopes Vieira	2014	Journal of Physical Education	Estudo descritivo e observacional de caráter associativo e comparativo com delineamento transversal (Quantitativo)	Gabbard
64	O contexto ambiental e o desenvolvimento na primeira infância: estudos brasileiros	Rosane Luzia Souza Morais; Alysson Massote Carvalho; Lívia Castro Magalhães	2016	Journal of Physical Education	Revisão integrativa	Bronfenbrenner
65	Brinquedos alternativos em escolas infantis de uma cidade do interior de São Paulo–SP	Rute Estanislava Tolocka; Maíra Fogolin Pereira; Jéssica Eloá Poletto	2018	Journal of Physical Education	Pesquisa-ação	Vygotsky