



**THE GRENDAL COLLEGE AND UNIVERSITY  
PROGRAMA DE MESTRADO INTERNACIONAL EM CIÊNCIAS  
DA EDUCAÇÃO**

**FERNANDO DOS SANTOS**

**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Artigo Científico apresentado como requisito parcial do Programa Mestrado Internacional em Ciências da Educação, pela The Grendal College and University.

**São José dos Campos – SP**

**2017**

## **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Fernando dos Santos<sup>1</sup>**

**RESUMO:** O presente trabalho trata da importância das aulas de educação física para alunos da educação infantil e traz contribuições em termos de reconhecimento da disciplina como prática de aquisição de competências significativas para a saúde, bem como para os aspectos social, psicológico, cognitivo e físico. Observa-se motivação dos alunos mediante uma prática que leva em consideração a diversidade de atividades físicas, adequação dos espaços e recursos, comprometimento do professor e a integração e contextualização dos conteúdos. Para haver aprendizagem a criança precisa adquirir competências em movimento. É um processo extenso, desde os primeiros movimentos reflexivos do bebê e continua por toda a vida. O processo pelo qual o indivíduo progride é influenciado por fatores internos e externos, considerando as atividades, o indivíduo e o ambiente.

**Palavras chaves:** Estratégias. Motivação. Desenvolvimento integral.

**ABSTRACT:** The present work deals with the importance of physical education classes for children's education students and brings contributions in terms of recognition of the discipline as a practice of acquisition of competences that are significant for health, as well as for social, psychological, cognitive and physical aspects. The students' motivation is recognized through a practice that takes into account the diversity of physical activities and interdisciplinarity, the appropriateness of spaces and resources, the commitment of the teacher and the integration and contextualization of the contents. In short, in order to have learning, the child needs to acquire competencies in movement. It is an extensive process, which begins with the baby's first reflexive movements and continues throughout life. The process by which the individual progresses is influenced by internal and external factors, considering the activities, the individual and the environment.

**Keywords:** Strategies. Motivation. Integral development.

---

<sup>1</sup>Mestrando da UniGrendal.

## **1 INTRODUÇÃO**

Este trabalho trata da importância da educação física na educação infantil, para que haja desenvolvimento integral dos alunos e para que os educadores possam refletir sobre sua prática diária com crianças e buscar conhecimento, de forma continuada, para entender mais sobre o movimento e sua competência na formação física, social, cognitiva e afetiva dos alunos.

A situação problema do trabalho é mostrar que a educação física pode ser mais do que apenas um momento de ações motoras, já que se pode ter uma visão psicomotora deste momento, para uma formação significativa dos alunos.

O objetivo é entender melhor como se deve dar a prática de educação física, em que se considera o processo de educação motora e práticas de movimento.

Ao se tratar do tema desenvolvimento infantil, deve-se lembrar que a relevância do assunto tratado não é recente, de modo que a presente pesquisa bibliográfica visa prover o pesquisador de maior conhecimento e atualização sobre o problema de pesquisa em perspectiva.

A hipótese desse trabalho considera que um a prática de educação física na educação infantil é um dos fatores necessários à capacitação cognitiva, afetiva e social dos alunos, possibilitando seu desenvolvimento integral e auxiliando-os a adquirir competências de escrita, leitura, matemática, ciências, etc.

O movimento é um instrumento privilegiado através do qual a consciência se forma e se materializa. Ela trata do relacionamento do desenvolvimento psíquico e do desenvolvimento motor. Movimento engloba aspectos cognitivos, afetivos e orgânicos.

É se movimentando que a criança mergulha na vida, sentindo-a na dimensão de suas possibilidades. No espaço criado pela educação física nessa aparente fantasia, acontece a expressão de uma realidade interior que pode estar bloqueada pela necessidade de ajustamento às expectativas sociais e familiares.

## **2 EDUCAÇÃO INFANTIL**

Para Nicolau (2000), Fredrich Froebel (1782 a 1852) foi figura de destaque no cenário educacional, compreendido por muitos, mas também criticado e suas ideias banidas na Prússia, onde viveu. Ele abriu o primeiro Jardim de Infância (1837).

Dedicou sua vida à fundação de Jardins de Infância, à formação de professores e à elaboração de métodos e equipamentos para tais instituições.

Froebel afirma que a educação é o processo pelo qual o indivíduo desenvolve a condição humana autoconsciente, com todos os seus poderes, funcionando completa e harmoniosamente, em relação à natureza e à sociedade. (Nicolau, 2000, p. 31).

Para Nicolau (2000), *Kidergarten* (Jardim de Infância), era o lugar onde as crianças eram consideradas plantinhas de um Jardim, cujo jardineiro era o professor e o mato era a ignorância e a pobreza.

Froebel foi o primeiro educador que enfatizou o brinquedo, a atividade lúdica, o desenho, e as atividades que envolvem o movimento e os ritmos. Ele afirmava que para a criança se conhecer, o primeiro passo seria chamar a sua atenção para os membros do seu próprio corpo, para depois chegar aos movimentos das partes do corpo. (Nicolau, 2000, p. 32). Ele valorizou a família, sua função social, religiosa e educacional, captando o significado da família nas relações humanas, sendo um observador da forma de agir da criança, e quanto a forma de integrar-se com o brinquedo, constatando que ela simbolizava o objeto transformando-o em outro objetivo na brincadeira.

Kishimoto (1990) afirma que no primeiro século da colonização brasileira já existiam 14 irmandades da misericórdia, destinadas a prestar assistência a crianças da época. O abandono de crianças era uma prática comum desde o séc. XVIII, devido a fatores de ordem econômico-social e política. No período imperial surgiram diversas modalidades de asilos infantis destinados à proteção da infância no Brasil, apoiados pela monarquia e pela Igreja Católica e princípios religiosos. A infância nesta época se apresenta como clientela que requer cuidados assistenciais e não ligados à educação.

Segundo Kishimoto (1990), esta situação foi alterada com a descoberta da importância da infância como período de desenvolvimento integral importante para a formação cidadã. A Criança então passa a ser educada de um modo diferente do adulto, considerando que ela é única e se manifesta por meio do gesto, fala, brincadeiras, desejos, impressões e interações com o mundo.

De acordo com Kishimoto (2003), a nova concepção de ensino infantil, em alguns países, como no Brasil, serviu como instrumento de exclusão social, apesar de Froebel idealizar o Jardim de Infância para atender crianças de 3 a 6 anos de

classes mais baixas. Os países capitalistas apropriaram-se desta ideia passando a atender também a classe dominante, dando preferência a esta classe. Esta fase surgiu no final do Império e início do período republicano no Brasil. Os grandes colégios instituíram uma nova modalidade de ensino, dentre eles: Escola Americana, mantida por protestantes, em São Paulo e Colégio Americano, no Pará, com visão Froebeliana.

Este modelo educacional se expande no país sendo considerado vanguardista pela visão democrática e por suas características de riqueza (porém não é oferecida a todos os segmentos da sociedade paulista), instaurando divergências entre os tipos de atendimento (asilos franceses) oferecidos, que possuíam as funções de guarda e assistência com caráter religioso e combatidos pela corrente liberal. (KISHIMOTO 2003).

Em 1883, na Exposição Pedagógica no Rio de Janeiro, Alberto Brandão argumenta:

O Jardim da Infância é uma instituição de caridade típica da Europa, com finalidade única de prestar auxílio a mãe trabalhadora, sem utilidade para o Brasil, onde a mulher tem a única função de cuidar de seus filhos e do lar; acrescenta ser esta uma instituição prejudicial à unidade da família por tirar a criança do seio familiar muito cedo. (KISHIMOTO, 1990, p. 57).

O projeto de reforma de ensino primário elaborado pela comissão de instrução Pública relatado por Rui Barbosa inclui estudo sobre os jardins Froebelianos. A República trouxe um projeto para o primeiro Jardim de Infância público no Estado de São Paulo. O idealizador desse projeto foi Rangel Pestana, que introduziu modificações na Escola Normal, criou escolas modelos com o objetivo de melhorar a formação dos professores. Neste projeto fundamentava suas concepções nas diretrizes de Froebel e Pestalozzi e devido a discussões sobre a inconstitucionalidade do ensino infantil ser considerado não obrigatório. A obrigatoriedade da educação oferecida pelo Estado cria dificuldade para aprovação da mesma. (KISHIMOTO, 1990).

A educação obrigatória da criança, em São Paulo, segundo Mendes (1999) foi concretizada pelo Diretor de Escola e Deputado Estadual Gabriel Prestes, no Decreto Governamental nº 342 de 1896, segundo a metodologia Froebeliana, instalada junto à Escola Normal Caetano de Campos. Apesar de pública, esta educação ficou restrita às crianças da elite, que foram atendidas até 1930.

Com o processo de urbanização e industrialização aumenta a participação da mulher no mercado de trabalho. As creches e escolas maternas recebem os filhos dos operários, predominando os trabalhadores das indústrias têxteis. (KISHIMOTO, 1990).

O desenvolvimento capitalista nacional foi marcado pela crise social e econômica, causadores da recessão e desemprego, além do empobrecimento da classe operária. As péssimas condições de trabalho e a utilização da mulher e de menores no setor produtivo refletem prejudicialmente na vida da criança.

Mendes (1999) diz que os empresários interessados em produtividade valorizavam uma maior segurança e investiram nas operárias, criando no interior de suas fábricas, habitações e escolas maternas, e oferecem assistência médica adotando assim dispositivos para aumentar a produtividade. Criam-se creches e escolas maternas para atender os filhos das operárias, procurando viabilizar melhoria no setor industrial.

A representação social da criança frequentadora de creches surgiu como fruto do desajustamento econômico procedente da urbanização e industrialização. Ela foi considerada como um ser necessitado de guarda e proteção, enquanto os pais trabalhavam, priorizando a assistência médica, higiênica e alimentar. (MENDES, 1999, p. 20).

A expansão da educação pré-escolar durante a primeira República ficou restrita a poucas instituições subsidiadas parcialmente e de caráter assistencial, sendo 37 Jardins de Infância Públicos e 277 pertencentes à propriedade privada. Estas instituições sofrem grande influência escalonovista. Nos grandes centros urbanos, ideias de educação permeavam os centros educacionais, e entre os pensadores, figuravam educadores como Montessori, Decroly e Dewey.

O código de educação elaborado por Fernando Azevedo, em 1933, estabelecia medidas para ampliar a educação pré-escolar, tendo sua consolidação 15 anos após sua data de publicação.

Para Santos (1997), as Leis 4.024/61 e 5.692/71 davam denominações diferentes para a educação infantil: "educação pré-escolar" para a primeira, e "educação que precede o ensino de primeiro grau" para a segunda. Já foi, também, denominada de "ensino pré-1º grau" pelo Anuário Estatístico do Brasil, de 1980. As denominações "creches" e a estranha "pupileira" já foram usadas no lugar do berçário, mas desprezadas por conotações negativas. A nova LDB, 9394/96 a

denomina de Educação Infantil e deve ser oferecida em: creches ou entidades equivalentes, para crianças até três anos de idade; e pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Segundo o mesmo autor, a Educação Infantil tem como objetivo geral o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ações da família e da comunidade. A avaliação será feita mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Para Mendes (1999), a modalidade de ensino infantil ganhou destaque dentro das concepções educativas por se entender que é essencial para o desenvolvimento psicológico e social nos primeiros anos de vida e tem também um papel fundamental para a sociedade à medida que oferece possibilidade da mãe e da família em buscar uma carreira profissional com mais tranquilidade. No Brasil, as instituições infantis adquirem um papel ainda mais importante, devido ao número de famílias que necessitam de assistência para suas crianças, por estarem estas à margem da sociedade ou abandonadas enquanto suas mães saem para trabalhar, em especial no grande centro urbanos.

A formalização do atendimento a esta faixa etária conta com a experiência comunitária de organizações, creches e pré-escolas implantadas em bairros, principalmente, nos anos 70, frutos de movimentos sociais de mulheres, sindicatos e de grupos religiosos, apoiados pelo trabalho voluntário, o que não assegura a continuidade que se espera e nem substitui o caráter e a ação do poder público e sua responsabilidade pela educação.

A escola infantil, segundo Froebel, é o lugar onde a criança deve aprender as coisas importantes da vida, os elementos essenciais da verdade, da justiça, da personalidade livre, da responsabilidade, da iniciativa, das relações causais e outras semelhantes; não as estudando, mas vivendo-as.

Segundo a LDB 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil é considerada como primeira etapa da Educação Básica, e como tal, com igual importância em relação às demais, e, privilegia o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. A ênfase atribuída pela LDB significa, ainda, a possibilidade de superação da obsoleta visão assistencialista da creche e da pré-escola, restrita à função de protetora de crianças.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) defende metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. Vale lembrar que a LDB atual vai ao encontro do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, bem como da Constituição de 1988.

No atual momento histórico é, portanto, fundamental que se amplie a oferta de educação para crianças de 0 a 6 anos, de modo a garantir, a todas, o direito de acesso e permanência. O trabalho realizado no interior dessa escola deve ter a qualidade necessária para que possa com efetividade beneficiar as crianças [...]. (KRAMER, 2002, p. 18).

Atualmente, especialmente no campo na educação infantil, parte-se do pressuposto teórico que a criança é um sujeito ativo que vai construindo seu conhecimento pela interação com o mundo em que vive. Estudiosos têm dado grande atenção ao papel das atividades lúdicas na constituição das representações mentais e seus efeitos no desenvolvimento da criança, especialmente na educação infantil. O desenvolvimento infantil é um processo acelerado nos dias atuais, de modo que a potencialidade das crianças é trabalhada desde o nascimento, por meio de variados e significativos estímulos, seja pelos pais, pelos professores, pela família e pelo meio em que a criança vive. Isso contribui para que a criança se torne mais inteligente, mais esperta, com competências afetivas, cognitivas e corporais (LOPES, 2002).

Para Kishimoto (2005), a infância é a idade do possível, em que se pode ter esperança de transformações, o que implica uma atenção dobrada nesta fase, para que se formem adultos (não se esquecendo do momento da criança) que possam atuar e até intervir no meio em que vivem para que haja renovação e, conseqüentemente, melhorias. Falar da infância é valorizar a inocência, a candura moral, ao primitivismo dos povos, a origem da cultura e do homem. A infância tem uma conotação de natureza a ser desenvolvida, a ser moldada pelas influências externas e internas.



A imagem de infância é reconstituída pelo adulto por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memórias de seu tempo de criança (influências externas). (...) A infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto (influências internas). (KISHIMOTO, 2005, p. 19).

“Hoje, a imagem de infância é enriquecida, também, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel dos brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil” (KISHIMOTO, 2005, p. 21).

Kamii (2007), considerando que na infância tudo é possível, afirma que é desejável que as crianças possam adquirir autonomia em relação aos adultos, para que sejam criativas e construam seus próprios conhecimentos, bem como adquiram habilidades para refletir sobre suas verdades e as verdades dos outros. A autora complementa que seria também importante que elas pudessem ter iniciativa, elaborassem ideias, perguntas e problemas, além de relacionar as coisas umas com as outras.

A infância é uma fase de grande desenvolvimento, em que as crianças vão experimentando situações afetivas, cognitivas e motoras. A vida social constitui a base desse desenvolvimento, e cabe, principalmente à escola, a importante tarefa de oferecer experiências construtoras do conhecimento. “(...) O êxito da educação depende do enriquecimento, por parte da escola e dos educadores, das condições que possibilitam estreitar as relações entre atividades instintivas da criança, interesses e experiências sociais” (DEWEY apud KISHIMOTO, 2008, p. 80).

Lopes (2002), considerando a infância e sua relação com a educação, afirma que os educadores sempre se preocuparam em como ensinar as crianças, mas, somente nos últimos anos é que passaram a refletir e buscar conhecimentos sobre como a criança aprende, pois de nada adianta uma infinidade de metodologias se estas não são coerentes com o modo de aprender da criança.

Ao se falar em modo de aprender infantil, Lopes (2002) valoriza a ludicidade, a contação de histórias, como meio de ensinar e aprender, pois independente da época e do tipo de civilização, a criança sempre brincou e ouviu histórias e aprendeu muitas coisas. Assim, se a criança aprende brincando, ouvindo, por que então, não ensinar da maneira que ela aprenda melhor, ou seja, de maneira prazerosa, interessante e lúdica?

O mesmo autor chama a atenção para um problema atual, a sociedade de consumo, em que as crianças gastam seu tempo livre diante da televisão e consomem os atraentes jogos e brinquedos eletrônicos, de modo que não sobra tempo para criar, inventar e soltar a imaginação. A criança acaba por não ter oportunidade de conhecer alguns de seus potenciais criativos por falta de tempo e espaço disponíveis.

DeVries (2004) trata da infância, destacando que às crianças devem ser proporcionadas oportunidades para seu desenvolvimento motor, seu desenvolvimento cognitivo, seu desenvolvimento social e seu desenvolvimento afetivo, para que sejam completas. Em particular, a mesma autora valoriza as brincadeiras e os jogos, que possibilitam todas as experiências citadas.

Kishimoto (2008), embasada pela teoria do desenvolvimento de Wallon, argumenta que após os três anos, a criança se torna personalista, há negativismo, oposição, imitação, subjetividade. A criança brinca de dançar, brinca de pintar, brinca de ouvir histórias sobre si mesma, entre outras. Nesta fase o brincar aproxima-se de fazer arte.

As temáticas que as crianças escolhem para suas brincadeiras se originam de parcelas da realidade que elas observam e/ou experimentam em sua vida cotidiana. Este critério é que orienta as crianças na construção de uma situação imaginária, ou seja, na brincadeira de faz de conta (simbólica). A brincadeira simbólica consiste-se em atividades através dos quais a criança representa sua expressão, seu sentimento e os significados que ela tem das coisas reais. A criança imagina situações. Estes jogos simbólicos favorecem a integração da criança ao mundo social, à escola, aos hábitos de alimentação e higiene etc. (OLIVEIRA, 1998).

A Educação Infantil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394 (BRASIL, 1996) é encarada como etapa inicial da Educação Básica, sendo pois de igual importância em relação às demais etapas e nela se privilegia o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos biológicos, afetivos, cognitivos e sociais, complementando a ação da família e da comunidade. Nesta perspectiva, amplia-se as obrigações do Estado para com a infância e demanda o estabelecimento de políticas públicas integradas, que contenham metas a serem desenvolvidas a curto, médio e longo prazo. As pré-escolas existentes, ou que venham a ser criadas, devem se integrar às novas diretrizes.

O reconhecimento oficial coroa uma história de luta e participação da população. O nome educação infantil deve indicar o que representa. A denominação da instância responsável pela educação/cuidado da criança de 0 a 6 anos é tão importante quanto a discussão de seus objetivos (KRAMER apud SANCHES, 2003, p. 71).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é uma proposta coerente e bem embasada por pressupostos teóricos, além de estar contextualizada com a realidade brasileira. Como o próprio nome diz, ela é um referencial e o objetivo é nivelar informações e conhecimentos para que se possa caminhar coletivamente para a melhoria do ensino Básico.

“O Referencial pode funcionar como elemento orientador de ações na busca da melhoria de qualidade da educação brasileira, por outro, não tem a pretensão de resolver os complexos problemas dessa etapa educacional” (BRASIL, 1998, p. 46).

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998), um marco de grande significação para a educação é a expressão Educação Infantil que aparece pela primeira vez na LDB/96. Além disso, a Lei afirma que a ação da Educação Infantil é complementar à da família e à da comunidade, o que implica um papel específico das instituições de Educação Infantil complementar, mas diferente da família, no sentido da ampliação das experiências e conhecimentos da criança, seu interesse pelo ser humano, pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.

A prática com projetos de trabalho na Educação Infantil é recomendada pelo RCNEI (1998, p. 57), já que partem “[...] sempre de questões que necessitam ser respondidas e possibilitam um contato com as práticas sociais reais. Dependem em grande parte dos interesses das crianças e precisam ser significativos [...]”.

Os projetos devem objetivar, entre outros: vincular as informações com os procedimentos didáticos, levados adiante pelos alunos; estabelecer a relação significativa entre o ensino e o aprendizado; trabalhar em sala de aula qualquer tema para descobrir dele o que deve ser aprendido, o que seja útil para a vida; considerar sempre o tema como problema a ser resolvido partindo das informações obtidas; destacar a importância do trabalho em grupo, como forma de compartilhar o que se aprende; enfatizar o caráter procedimental no trabalho entre ensino e aprendizagem; estabelecer relações interdisciplinares destinadas a globalizar os saberes pela convergência de conhecimento em torno de um tema ou problema (MARTINS, 2001).

O mesmo autor defende que é fundamental que o professor, antes de pôr em prática um projeto, faça um diagnóstico para conhecer aquilo que seus alunos já sabem, o contexto e a situação cultural em que estão inseridos, para assim poder aplicar os métodos investigativos adequados ao nível de saber deles. Qualquer projeto destina-se a propiciar aprendizagem e estudo pela busca de informações, descobrindo, respondendo a questões etc. Significa estudar de maneira diferente pela inovação e pela mudança na metodologia de ensinar que representa o espírito renovador da escola. Os projetos, como estratégias de aprendizagem, fazem com que os alunos sejam os criadores e os construtores de sua formação.

Para Mendes (1999), a modalidade de Educação Infantil ganhou destaque dentro das concepções educativas por se entender que é essencial para o desenvolvimento psicológico e social nos primeiros anos de vida e tem também um papel fundamental para a sociedade à medida que oferece possibilidade da mãe e da família em buscar uma carreira profissional com mais tranquilidade.

No Brasil, conforme o mesmo autor, as instituições infantis adquirem um papel ainda mais importante, devido ao número de famílias que necessitam de assistência para suas crianças, por estarem estas à margem da sociedade ou abandonadas enquanto suas mães saem para trabalhar, em especial nos grandes centros urbanos.

Torna-se relevante que a oferta de Educação Infantil seja ampliada para crianças Até 6 anos, garantindo, assim, o direito subjetivo de acesso e permanência na escola e, por outro lado, a prática escolar precisa ser de qualidade, para que beneficie, efetivamente, as crianças (KRAMER, 2002).

Para o mesmo autor, a escola infantil passou a ser o local onde ocorre o início do aprendizado formal – leitura, da escrita, de cálculos, entre outros – e social – transmissão de valores e modelos de comportamento. A família perde uma de suas funções, a de formar os filhos para o mundo social, contudo, pais e educadores, não podem perder de vista que, apesar das transformações pelas quais passa a família, esta continua sendo a primeira fonte de influência comportamental, emocional e ética na criança.

Com o advento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2007, a Educação Infantil passou a ser objeto de universalização, com a mesma importância do Ensino Fundamental e Médio.

É possível observar que ainda há muitas crianças sem oportunidade de frequentar uma pré-escola, principalmente nos estados menos industrializados, em que as prefeituras parecem não dispor de recursos suficientes para manter Escolas de Educação Infantil.

Ao invés de antecipar a escolaridade, deve-se resgatar para os pré-escolares a preciosa oportunidade de brincar, pois é brincando que eles assimilam o mundo e aprendem todos os conceitos básicos de sua vida.

Na educação infantil é muito importante trabalhar com projetos e nesta perspectiva, para Martins (2001), na sua prática diária os educadores deparam com muitos problemas educacionais, ou seja, necessidades que professores e alunos têm, durante o processo de ensino e aprendizagem. Normalmente o professor está atento aos problemas, mas pouco consegue quanto a resolvê-los. Veja como se pode resolver estes problemas, fazendo uso de um projeto de trabalho.

O projeto de trabalho, segundo Hernández (1998, p. 63-4):

É uma resposta – nem perfeita, nem definitiva, nem única – para a evolução que o professorado quer, refletindo sobre sua própria prática, para melhorá-la. A organização do projeto de trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem.

Conforme Elias (1997), a curiosidade infantil é a desencadeadora do processo de observação que a criança desempenhará sobre coisas que despertam seu interesse. Se não considerarmos isso, estaremos tolhendo a capacidade de criação da criança, de poder exercer de forma espontânea atividades de seu interesse que vão permitir que a criança floresça, revele-se, conheça e domine seus sentimentos, sua vontade. O processo educativo tem que dar crédito ao potencial infantil, e o professor devem facilitar o aprendizado através de uma proposta organizada voltada aos centros de interesses dos alunos.

O professor passa a ser o organizador do ambiente, o explorador de situações a serviço da criança, supervisionando, arbitrando, questionando, oferecendo dados para o desenvolvimento do aluno. Como dizia Freinet, ao referir-se à tarefa do educador: "Educar não é uma fórmula de escola, mas uma obra de vida" (ELIAS, 1997, p. 16).

A escola infantil é um desafio e ao mesmo tempo uma reflexão ao fazer crítico pedagógico que busca encaminhar atividades que satisfazem a sede de

conhecimentos e, ao mesmo tempo desenvolvam a capacidade do conhecimento crítico da criança. Freinet escreve: "o papel do professor é de permitir que seus alunos tomassem divisões e que, acima de tudo, fossem responsáveis pelas atitudes assumidas" (ELIAS, 1997, p. 18).

### **3 BRINCADEIRAS INTERDISCIPLINARES ENVOLVENDO O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A interdisciplinaridade é fundamental para ampliar a visão dos profissionais e acadêmicos e facilitar as tomadas de decisões, tendo em vista o atual estágio de maturidade do conhecimento humano e a velocidade e profundidade das mudanças sociais, econômicas, políticas e tecnológicas. Promover a interdisciplinaridade é possibilitar o estabelecimento de relações entre conceitos abordados em diferentes disciplinas, explicitando a interdependência do conhecimento para romper com a fragmentação (FURLANETO, 1998).

O movimento da interdisciplinaridade surgiu na Europa, principalmente na França e Itália, em meados de 1960, aparecendo, inicialmente, como tentativa de elucidação e de classificação temática das propostas educacionais de rompimento com a fragmentação da educação, conquanto o destino da ciência multipartida ensejava a falência do conhecimento, na medida que se distanciava de um conhecimento em totalidade, se estaria decretando a falência do humano, a agonia da civilização (FAZENDA, 1994).

Chubin et al. (1986), afirma que a interdisciplinaridade é um problema de conhecimento e qualquer tentativa de entender o seu conceito torna-se dificultoso, já que existem diferentes opiniões sobre a sua origem. Para alguns, o tema é antigo e tem suas raízes nas idéias de Platão, Aristóteles, Rabelais, Kant, Hegel e outras figuras históricas que foram consideradas pensadores da interdisciplinaridade. Para outros, é inteiramente um fenômeno do século XX, com raízes nas modernas reformas educacionais, pesquisa aplicada e movimentos na fronteiras da disciplinaridade.

Na verdade, o mesmo autor defende que o termo interdisciplinaridade não surgiu antes do século XX, mas as idéias são bastante antigas, de modo que é importante tratar da moderna concepção de interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade é fundamental para ampliar a visão dos profissionais e acadêmicos e facilitar as tomadas de decisões, tendo em vista o atual estágio de maturidade do conhecimento humano e a velocidade e profundidade das mudanças sociais, econômicas, políticas e tecnológicas. Promover a interdisciplinaridade é possibilitar o estabelecimento de relações entre conceitos abordados em diferentes disciplinas, para romper com a fragmentação (FURLANETO, 1998).

Estar aberto e ter percepção sobre o que está acontecendo no mundo e no jeito de pensar é essencial para possibilitar a participação ativa nos caminhos que levam ao conhecimento e às práticas de busca do conhecimento. A base da interdisciplinaridade é a visão total do conhecimento e a abertura daqueles que vão fazer acontecer o sucesso de uma aprendizagem significativa.

Para Fazenda (1994), Gusdorf<sup>2</sup> apresentou à Unesco um projeto de pesquisa interdisciplinar (de totalidade) para as ciências humanas – a intenção era orientar as ciências humanas para a convergência, trabalhando pela unidade humana, sujeita a dicotomias como ciência e arte; cultura e ciência; objetividade e subjetividade; percepção e sensação; espaço e tempo.

Conforme Chubin et al. (1986), considerando a desintegração do conhecimento, Gusdorf apontava obstáculos para o conhecimento interdisciplinar: a) subdivisão das disciplinas – a criação de linguagens específicas para cada saber; b) reforço institucional – instituições de ensino e pesquisa reforçam a subdivisão das disciplinas; c) desenvolvimento de sistemas feudais de desenvolvimento – a multiplicação de instituições e os espaços intelectuais cada vez mais compartimentados; d) divisão das culturas – a divisão das culturas gera divisão de mentalidades; e) formas de interdisciplinaridade falsa – o ajuntamento de pessoas com domínio de vários saberes não implica interdisciplinaridade real; f) sintetização do saber dominado – síntese nos limites do domínio do saber fragmentado.

## BRINCADEIRAS DE RUA E FOLCLÓRICAS

Moreira, Ramos e Cardoso (2008, p. 1) afirmam que muitos dos jogos tradicionais populares ou folclóricos vieram para o Brasil, trazidos pelos colonizadores portugueses e outros são derivados da cultura indígena e africana.

---

<sup>2</sup> Georges Gusdorf (1912-2000), filósofo e epistemológico francês, que tratou das ciências humanas e do pensamento ocidental, preocupando-se com as questões da pedagogia, metafísica, significação, entre outras. Fonte: Unicamp (2008).

Segundo Kishimoto apud Moreira, Ramos e Cardoso (2008, p. 1) este tipo de jogos e brincadeiras:

Foram transmitidos de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil. Muitos jogos preservam sua estrutura inicial, outros se modificam, recebendo novos conteúdos. A Força de tais jogos explica-se pelo poder da expressão oral. Enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social.

Marangon apud Nova Escola (2005) afirma que as brincadeiras de rua, chamadas de populares estão presentes entre as crianças de todo o país. Este tipo de brincadeira mexe com o corpo e ajuda as crianças a aceitarem derrotas e a vibrarem com vitórias. Para crianças em torno dos seis anos, que já são capazes de seguir regras fáceis, sugere brincadeiras como amarelinha (fazem ginástica, praticam a pontaria e o equilíbrio); passa anel (desenvolve a capacidade de observação aliada a um palpite certo); cabra cega (aprimora a audição de quem está com olhos vendados e auxilia na cooperação quando alertam o colega sobre obstáculos no caminho); elástico (pula, faz movimentos), entre outras.

#### BRINCADEIRAS PRÉ-DESPORTIVAS

Segundo Ramos (2011) este tipo de jogo amplia as possibilidades de movimento das crianças, bem como melhora a condição física e motora das mesmas. Deve-se evitar a competitividade excessiva nestes tipos de jogos, utilizando o diálogo para solucionar conflitos. Podem ser incluídas neste tipo de brincadeiras, o correr, o saltar, o pular, o lançar, na modalidade de atletismo. Jogos como handebol, futsal e futebol podem ser adaptados para crianças menores com quadras menores e bolas especiais.

#### BRINCADEIRAS MOTORAS MANIPULATIVAS

Matushita e Mendes (2010) sobre as brincadeiras manipulativas, apontam que são: “as marcadas pelo caráter exploratório realizado no próprio corpo, tais como: mexer as mãos, balançar a cabeça com ritmo, passar objetos de uma mão para outra, etc.” Nesse tipo de brincadeira, de início a criança realiza por prazer, a seguir realiza atos mais complexos “como encher ou esvaziar um balde de areia,



manusear massinhas e nomear o objeto que ela produziu sem querer, descobrindo o nome. Só depois de algum tempo irá estabelecer o objetivo da brincadeira”.

Neste tipo de brincadeira, as crianças podem manusear quebra-cabeças, conjuntos de pinos ou varetas para contar. Podem brincar com uma série de objetos de formas diferentes e um estojo aonde essas peças vão se encaixar, fazendo com que a criança compare os diferentes objetos e o local de cada um deles no estojo (SPODEK, 1998). Uma outra brincadeira deste tipo é a de mímica, que desenvolve habilidades motoras, coordenação, estimula a memória e a criatividade. A criança tem de gesticular sobre um animal, por exemplo, e os outros devem adivinhar qual é ele.

### BRINCADEIRAS MOTORAS LOCOMOTORAS

Carvalho, Alves e Gomes (2005) afirmam que brincadeiras motoras locomotoras são aquelas que envolvem movimentos físicos amplos, como também coordenação motora, como, por exemplo, pular corda, jogar bola, girar bambolê, saltar, correr, saltar, pular cela, etc.

Este tipo de brincadeira requer um amplo espaço, por isso devem ser realizadas ao ar livre e levar em conta as condições do local onde será desenvolvida. As brincadeiras ao ar livre devem dar oportunidades para que as crianças escalem, corram, saltem, cavem e outras. Alguns brinquedos podem ser instalados de modo permanente no local, como escorregas, pula-pula, aranha, balanço, piscina de areia. Outros devem ser levados para o local como bolas e cordas (SPODEK, 1998).

### BRINCADEIRAS MOTORAS ESTABILIZADORAS

São brincadeiras que envolvem equilibrar, rolar, dar cambalhota, andar numa linha reta. São brincadeiras deste tipo: corre cutia, pula sela, amarelinha, cavalo de guerra, corrida de saco, etc. Atividade proposta por Rosa Neto apud Longhi e Basei (2010, p. 1), para brincadeiras de equilíbrio para crianças de seis anos de idade:

Com os olhos abertos, manter-se sobre a perna direita, enquanto a outra permanecerá flexionada em ângulo reto, com a coxa paralela a direita e ligeiramente em abdução e com os braços ao longo do corpo. Fazer o mesmo exercício com a outra perna.

Na brincadeira de ‘amarelinha’, as crianças jogam, pulam e agacham. Fazem ginástica, praticam pontaria e equilíbrio, segundo Maragon apud Nova Escola (2005).

Assim se brinca de amarelinha: depois de desenhar a amarelinha no chão, as crianças determinam uma ordem entre elas e começam a brincadeira. Cada jogador na sua vez joga uma pedrinha na casa de número 1, devendo acertar a pedra dentro dos limites desta casa. Depois pula com um só pé nas casas isoladas e com os dois nas casas duplas, sem pisar na que está a pedrinha. Chegando ao céu (área oval) retorna pulando e apanha a pedrinha que deixou na casa 1. Não pode perder o equilíbrio e sair da casinha, colocar a mão no chão, colocar pé errado no chão, jogar a pedrinha fora da casa da vez. Se errar passa a vez para outro. Quando chegar sua vez novamente, continua de onde parou na vez anterior. Não cometendo erros, passa para jogar a pedrinha na casa dois e assim por diante até chegar à casa 10. Então alcança o céu e ganha a brincadeira. (MARAGON apud NOVA ESCOLA, 2005, p. 15).

#### BRINCADEIRAS PERCEPTIVO-MOTORAS

Algumas brincadeiras perceptivo-motoras, segundo Gallahue, (2005, p. 323): brincar seguindo um líder com movimento; construir percursos com obstáculos, usar venda nos olhos em atividades.

#### BRINCADEIRAS RÍTMICAS

O ensino rítmico na escola é uma fonte de conhecimento que possibilita ao aluno a ampliação da comunicação e apreensão do mundo. “Formas e sons passam gradativamente a compor o universo sensório-motor do jovem ajudando a desenvolver melhor percepção espaço-temporal e paralelamente, a imagem corporal do aluno” (FORNEL et al. apud FREITAS e SCHÜTZ, 2009).

Segundo Maragon apud Nova Escola (2005, p. 29), “as brincadeiras de roda, desenvolvem a expressão oral, a audição e o ritmo dos pequenos. Também trabalham o equilíbrio e a coordenação motora”. É preciso que as crianças conheçam as músicas e os gestos relacionados a elas. No entanto, a criatividade pode ser estimulada, criando novos gestos. Como exemplo de brincadeiras rítmicas para crianças pequenas, cita: Escravos de Jó, Terezinha de Jesus, Marcha soldado, Capelinha de melão, A canoa virou, Sapo cururu, Se esta rua fosse minha, entre

outras. Exemplos: Marcha soldado – um atrás do outro, as crianças vão marchando e cantando e Sapo cururu – as crianças cantam e dançam livremente imitando o sapo.

## OUTRAS BRINCADEIRAS INTERDISCIPLINARES

Jogos e brincadeiras, intencionalmente planejados como estratégia de aplicação de conteúdos, são excelentes recursos didáticos indispensáveis no processo ensino-aprendizagem, para uma escola que procura o desenvolvimento de cidadãos críticos e autônomos. (MENEZZO e PERES, 2010, p. 19).

Nascimento apud Araújo e Ferreira Filho (2008, p. 1) aponta: “Pode-se dizer que, com o avanço assustador da tecnologia e o decorrente aumento da concorrência no mercado de trabalho, seria um equívoco qualquer profissional restringir-se ao conhecimento de sua área”.

Freire apud Araújo e Ferreira Filho (2008, p. 1) aponta que atividades propostas nas aulas de educação física podem ajudar no aprendizado do português e da matemática. Apresenta a brincadeira “Zerinho com letras” que estimula noções da gramática ou de matemática: pular corda e a cada batida, ir falando as letras do alfabeto ou os numerais. A primeira criança a pular fala ‘A’ ou ‘1’, a segunda fala ‘B’ ou ‘2’ e assim por diante.

## BRINCADEIRAS INVENTADAS PELOS ALUNOS

Teixeira (2006, p. 1), afirma que “inventar maneiras próprias de organizar essas práticas ou recriá-las é formular novas formas de jogar. É indispensável que se tenha em mente o porquê da criação ou da modificação de um jogo”. O professor pode ele mesmo criar ou modificar algum jogo ou pedir aos alunos que criem ou modifiquem um jogo.

O autor comenta sobre os resultados do trabalho em grupos, para criar ou modificar um jogo: “Pode ser motivo de uma mostra ou de um festival de jogos criados; os registros podem se transformar em um livro de jogos dos alunos daquela escola. Todo o processo deverá ser avaliado e não apenas o produto final”. (TEIXEIRA, 2006, p. 1).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa bibliográfica pretendeu atingir seus objetivos e confirmar a hipótese considerada ao colocar em estudo as contribuições da educação física na educação infantil para desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo e social das crianças e adolescentes escolares.

Reconhece-se, levando em conta os pressupostos teóricos apresentados, que as fases do desenvolvimento estão intimamente relacionadas com o movimento e tudo deve ser feito para que as crianças progridam da melhor forma possível.

Por outro lado, identificam-se diferentes dificuldades de aprendizagem devido a causas físicas, patológicas, sociais, educacionais, de modo que surge a necessidade de diagnosticar e intervir na dimensão psicomotora para que a criança retome a condição de aprender.

Essa pesquisa permitiu uma compreensão melhor da educação física e seu objeto de estudo e observa-se que o professor de educação física deve oferecer ao aluno um grande repertório de atividades motoras, pois as habilidades motoras fundamentais de crianças devem ser completamente desenvolvidas, implicando disponibilização de oportunidades para desenvolver habilidades que passarão por processos de melhoria e de refinamento para forma as habilidades motoras especializadas tão necessárias a tarefas competitivas e da vida diária.

A educação física deve ser considerada como uma educação base na escola elementar, ponto de partida de todas as aprendizagens pré-escolares e escolares. Na realidade, vários problemas de reeducação não aconteceriam junto à leitura, escrita e matemática se o movimento fosse utilizada como principal meio educativo, associada a exercícios gráficos e de manipulação.

Este trabalho permite uma visão contextualizada da Educação Física escolar e a questão da motivação para a prática de exercícios, desde a sua introdução na escola pública. Observa-se que por muito tempo a Educação Física foi assumida como uma complementação curricular com intencionalidade de moldar um cidadão ordeiro, saudável e obediente, o que não exigia um embasamento multidisciplinar.

Esta limitação dos objetivos das práticas físicas na escola pública assume-se como causa maior da falta de motivação dos alunos, intensificada pela falta de recursos, pouca diversidade de atividades, pouca valorização da Educação Física como disciplina, entre outros. No entanto, os pressupostos teóricos apontam para

estratégias facilitadoras da motivação dos alunos pelos exercícios físicos e práticas de esporte na escola, de modo que a Educação Física atinja seus objetivos: desenvolvimentos físico, cognitivo, afetivo e social.

Enfim, para haver aprendizagem a criança precisa adquirir competências em movimento. É um processo extenso, que começa com os primeiros movimentos reflexivos do bebê e continua por toda a vida. O processo pelo o qual o indivíduo progride é influenciado por fatores internos e externos, considerando as atividades, o indivíduo e o ambiente.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C.A.; FERREIRA FILHO, R.A. **A utilização de jogos na Educação Física escolar para o desenvolvimento de conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa.** Revista Digital - Buenos Aires - Ano 13, n.124, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Lei nº 9.394.** Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, A.M.; ALVES, M.M.F.; GOMES, P.L.D. **Brincar e educação: concepções e possibilidades.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 217-226, 2005.

CHUBIN, D.; PORTER, A.; ROSSINI, F.; CONOLLY, T. **Interdisciplinary Research an Analisis: A Book of Readings.** USA: Lomond, 1986.

DEVRIES, R. **O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ELIAS, D.C. **Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação.** Rio de Janeiro: Vozes. 1997.

FAZENDA, ICA. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa.** Campinas: Papirus, 1999.

FREITAS, E.S.; SCHÜTZ, G.R. **Atividades rítmicas na escola.** Revista Digital - Buenos Aires - Ano 14, n.139, 2009.

FURLANETO, EC. **A prática interdisciplinar.** Taubaté: PEC-Unitau, 1998.

GALLAHUE, D.L. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** São Paulo: Phorte, 2005.

HERNÁNDEZ, F. **Os Projetos de trabalho**: um mapa para navegantes em mares de incertezas. Revista Educação, nº 4, Porto Alegre: Projeto. Janeiro/junho 2000.

KAMII, C. **Porque usar jogos em grupo**. In: Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, T.M. **Jogos Infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. A pré-escola na República. In Pro-posições **Revista Quadrimestral da UNICAMP**. Vol. 3. Dezembro de 1990. p. 55-66.

\_\_\_\_\_. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, T.M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2008.

KRAMER, S. (org.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 2002.

LONGHI, J.R.; BASEI, A.P. **A importância de trabalhar o equilíbrio das crianças com idade entre 4 e 6 anos da educação infantil**. Revista Digital - Buenos Aires - Ano 15, n.143, 2010.

LOPES, M.G. **Jogos na educação**: criar, fazer, jogar. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, J.S. **O trabalho com projetos de pesquisa**. Campinas: Papirus. 2001.

MATUSHITA, C.K.S.; MENDES, D.M. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. Monografia, 2010, 65p.

MENDES, R.L.R. **Educação Infantil: as lutas pela sua difusão**. Belém: Unama, 1999.

MENEGAZZO, I.T.; PERES, L.S. **Jogos e brincadeiras no contexto interdisciplinar na semana cultural e esportiva**. Projeto, 2010, 20p.

MOREIRA, A.J.; RAMOS, Z.R.P.; CARDOSO, C.S. **Jogos e brincadeiras populares na educação infantil**. Revista Digital - Buenos Aires - Ano 13, n.127, 2008.

NOVA ESCOLA. Revista. Edição Especial. **Jogos e Brincadeiras**: 90 sugestões para brincar e aprender. São Paulo: Abril. Agosto, 2005.

NICOLAU, M.L.M. **A educação pré-escolar**: fundamentos e didática. São Paulo: Ática, 2000.

OLIVEIRA, V.B. **O símbolo e o brinquedo**: a representação da vida. Petrópolis: Vozes, 1998.

RAMOS, K.P. **Ginástica escolar, jogos, atletismo, futsal e handebol.** Artigo. Fundação UNIRG, Centro Universitário UNIRG, 2011.

SANCHES, E.C. **Creche: realidade e ambigüidade.** Petrópolis: Vozes, 2003.

SPODEK, B. **Ensinando Crianças de Três a Oito Anos.** Artmed, RS, 1998.

TEIXEIRA, A.H.L. **Quem ganha fica? Os jogos e as brincadeiras na escola.** Revista Digital - Buenos Aires - Ano 11, n.101, 2006.