

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ELEMENTOS PARA UMA PROPOSTA DE ENSINO

Esp. EDUARDO JORGE SOUZA DA SILVA

Professor do Colégio Apoio/Recife

E-mail: dudasport@ig.com.br

RESUMO

O artigo sistematiza os elementos centrais na proposta da disciplina Educação Física para o Currículo da Educação Infantil da Secretaria de Educação do Município de Olinda, PE. A abordagem tem como aporte teórico a psicologia socio-histórica, Vygotsky (1989), Leontiev (1988) e a concepção teórico-metodológica defendida pela perspectiva da Cultura Corporal (1992). Defende-se a superação de uma visão naturalizante do comportamento lúdico infantil, compreendendo que ele se dá na inserção da criança na cultura e nas relações sociais humanas de forma geral, e de forma particular nas relações pedagógicas dentro da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; educação física; cultura corporal.

INTRODUÇÃO

Atualmente a Educação Infantil tem sido desafiada pautar a sua intervenção pedagógica no sentido compreender a criança como um sujeito histórico, localizado culturalmente. Com base nesse pressuposto, seus princípios educativos devem fomentar o exercício efetivo do direito a uma educação de qualidade, ancorado em práticas sociais, culturais e pedagógicas significativas. A Educação Infantil torna-se assim um espaço fundamental para a construção de novos conhecimentos, permitindo a interação da criança com outras pessoas e com o mundo dos fatos e dos objetos socioculturais, sendo essas situações de aprendizagem diferenciadas qualitativamente daquelas que perpassam a vida fora da escola.

O presente texto tem por finalidade sistematizar os elementos de uma proposta de Educação Física cujo foco seja a criança, entendida como sujeito inserido no mundo sócio-histórico e cultural humano. Toma-se como referência, pressupostos que, distanciando-se do “ecletismo teórico”, fundamentem o desafio de compreender e lidar com crianças de 0 a 6 anos num enfoque socio-histórico, com base em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, articulados ao seu comportamento lúdico.

Para essa proposta, entendida como uma trilha, um caminho em construção, tomamos como referência os pressupostos de duas construções teóricas atuais, a primeira, de caráter geral, funda-se na perspectiva da psicologia socio-histórica de corte vygotskyano, que busca superar uma abordagem naturalizante da criança, a segunda referencia-se numa concepção para o ensino da Educação Física que é reconhecida como um avanço teórico-metodológico da área, a perspectiva da Cultura Corporal. Essa concepção defende uma abordagem que destaca o papel da cultura e do contexto histórico na formação humana e ao mesmo tempo indica referências didático-metodológicas consistentes para a ação pedagógica. Nela a Educação Física é compreendida como uma disciplina curricular, cujo objeto de estudo é a expressão corporal entendida como uma forma de linguagem social e historicamente construída (Coletivo de autores, 1992).

Assim, nessa proposta¹ a Educação Física trata, pedagogicamente, dentro da escola das construções sociais que se expressam corporalmente, (os jogos, as brincadeiras, as danças, os esportes, a ginástica e outros). Essa função educativa e social da disciplina como área de conhecimento torna-se consistente na medida em que

1. Proposta construída a partir da assessoria prestada pelo autor à prefeitura municipal de Olinda/PE, referenciada nos princípios contidos no documento I Conferência Municipal de Educação, da cidade de Olinda, maio/2003. A proposta foi discutida e vivenciada com os professores(as) em capacitação específica.

orienta uma ação pedagógica objetivada a ampliar a reflexão pedagógica da criança, contribuindo para que a organização do seu pensamento se constitua de forma cada vez mais complexa e desenvolvida.

APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Os jogos e as brincadeiras: a intervenção pedagógica com crianças de zero a seis anos.

Ao chegar à escola, boa parte das crianças não compreende porquê precisa ser afastada de sua casa – seu primeiro ambiente estruturado onde estabelece suas primeiras relações sociais e culturais – e ser posta naquele lugar estranho – a escola. Nessa situação, ela quase sempre expressa sua incompreensão através do choro como atitude de negação. Através da intervenção do adulto, ela vai elaborando seu processo de adaptação ao novo ambiente e, nesse processo, ela lança mão de um mecanismo que lhe é peculiar e riquíssimo de possibilidades: *ela brinca e joga*.

Como adultos e professores, certamente conhecemos uma boa quantidade de brincadeiras e jogos, podemos gostar de brincar e jogar, mas é imperioso que compreendamos os mecanismos psicológicos e as raízes socioculturais que estão em torno dessas atividades, pois aprofundar nossa compreensão sobre elas permite que tenhamos as ferramentas teóricas para explicá-las e assim poder interferir com qualidade no sentido de ampliá-las, reorientá-las, reforçá-las e avaliá-las, uma vez que esses são princípios centrais de uma intervenção pedagógica de qualidade.

Para construirmos esse processo de compreensão, buscamos apoio em alguns autores que desenvolveram estudos que hoje são reconhecidos como clássicos no âmbito da psicologia cultural, eles tratam das relações entre cultura, desenvolvimento e aprendizagem no universo do jogo e da brincadeira infantil. Entre eles trabalhamos com Vygotsky (1989) e Leontiev (1988). Para ampliar a discussão buscamos também autores como Kramer (1997) Oliveira(a) (2002), Oliveira(b) (1993) e Wajskop (1995) que tomam as teorias dos autores russos como base para suas produções e pesquisas.

Para as crianças, os desafios colocados por seu ambiente natural e social são vivenciados como uma totalidade, em que, subjetividade e objetividade, emoções e imaginação misturam-se e constituem-se concretamente pela via do contato e da expressão corporal, que materializam sua ação enquanto atividade orientada a objetivos, é por essa via que ela experimenta, pega, corre, pula, dança, assume papéis sociais, estabelece vínculos afetivos, assimila e reconstrói seu ambiente sócio-histórico para aprender e desenvolver-se.

Partindo de tais premissas, os jogos e as brincadeiras serão abordados nessa proposta como produção sociocultural, objeto de ensino e fator de desenvolvi-

mento e aprendizagem. Numa primeira aproximação, podemos dizer que jogar e brincar pode ser compreendido como uma forma de estar e agir no mundo que se expressa pela ação corporal e é perpassada por intencionalidades cujos sentidos e significados trazem a marca do contexto sociocultural daqueles que a praticam. Podemos também dizer que em torno deles subjaz uma perspectiva concreta de aprendizagens significativas, em outras palavras, jogar e brincar, numa concepção de educação escolarizada de corte sócio-histórico, são construções orientadas a suprir necessidades subjetivas/objetivas da criança em seu processo de apropriação do mundo cultural e social humano. De forma mais ampla, como podemos definir *o que é essa brincadeira?* Para esta pergunta buscamos apoio no que nos indica Wajskop (1995, p. 28).

Para defini-la, tomemos por base a concepção sócio-antropológica... que entende que a brincadeira é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura. A brincadeira na perspectiva sócio-histórica e antropológica, é um tipo de atividade cuja base genética é comum à arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios.

As funções de criar e recriar imaginariamente a realidade são possivelmente uma das chaves para se compreender o papel pedagógico do jogo e da brincadeira. Ao professor cabe a tarefa de possibilitar à criança a elaboração de mecanismos psicológicos de representação mental e de simbolização vinculados ao mundo natural, cultural e social e aos seus significados. Isso permitirá à criança entender progressivamente seu papel neste mundo, apropriando-se de sua dinâmica, de seus valores e da funcionalidade das regras constituídas. Nesse processo, ela vai intencionalmente e de forma cada vez mais ampliada elaborando hipóteses que passam a dar sentido a tudo que ela busca compreender.

A intervenção qualitativamente orientada do professor(a) nesse processo é crucial, a fim de que a criança vá superando a tendência de agir de forma “solitária” na direção de relações interativas com seus pares e com outros mais experientes. Esse papel do professor(a) é assim definido por Oliveira(a):

O estudo do papel do educador junto às crianças não pode descuidar das relações que elas estabelecem entre si nas diferentes situações. Atos cooperativos, imitativos, diálogos, disputas de objetos e mesmo brigas, entre tantos outros, são grandes momentos de desenvolvimento. Todas essas situações são frequentes nas creches e pré-escolas, devendo os professores criar situações para lidar positivamente com elas (2002, p. 141).

O professor(a), ao tratar o jogo e a brincadeira como atividades estruturantes da criança, como construção cultural e conteúdo de ensino de um componente curricular, assume intencionalmente um importante papel no sentido de reconhecer os momentos nos quais é possível fazer as intervenções necessárias para que a criança aprenda sobre si e os outros, sobre o papel que pode desempenhar no grupo social e sobre a forma como as relações sociais e culturais se organizam. Para fundamentar a compreensão sobre essas atividades da criança e do professor(a), recorreremos às concepções sobre o jogo e a brincadeira construídas por Leontiev (1988) e ao conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, desenvolvido por Vygotsky (1989).

Leontiev (1988, p. 135) nos indica aspectos cruciais da brincadeira na vida da criança, ou seja, os processos de transição e de desenvolvimento na forma e no conteúdo do jogar e do brincar que ele chama de:

A lei geral do desenvolvimento das formas de brinquedo [...] expressa-se na transição dos jogos com uma situação imaginária explícita e um papel explícito, mas com uma regra latente para um jogo, uma situação imaginária latente e um papel latente, mas uma regra explícita. Para conhecer a causa de seu desenvolvimento, temos de considerar a mudança no conteúdo da própria atividade lúdica da criança e revelar a dinâmica de sua motivação.

Isso significa que tal conteúdo, a dinâmica e a motivação de construção das atividades pela criança são os alvos fundamentais a serem analisados e avaliados². Esse processo pode ser focado através dos seguintes aspectos (embora não se esgote neles):

- 1) como a criança atua em relação aos outros e aos objetos;
- 2) como elabora estratégias de ação;
- 3) como assimila e compreende os papéis e as funções sociais representados simbolicamente;
- 4) como organiza e orienta suas ações corporais;
- 5) como compreende as regras que regem sua ação e como e por quê elas são construídas;
- 6) quais os motivos que a levaram a agir de uma maneira e não de outra.

Esses movimentos de mudanças construídas na estrutura psíquica infantil são, segundo Leontiev, uma atividade³ psicológica complexa, interna ao indivíduo, cujos

2. Para maiores detalhes ver cap. 7 da obra *A formação Social da Mente*, referenciada neste artigo.

3. As atividades humanas são consideradas por Leontiev como formas de relação do homem com o mundo, dirigidas por motivos, por fins a serem alcançados [...] A capacidade de conscientemente

motivos estão fora dele, ou seja, são as relações socioculturais e afetivas que mobilizam na criança a necessidade de apropriar-se, compreender e interferir na complexidade e amplitude do mundo cultural e histórico já construído, a esse respeito, respaldada em Leontiev, Oliveira (b) (1993, p. 97) afirma:

A atividade de cada indivíduo ocorre num sistema de relações sociais [...] onde o trabalho ocupa lugar central. A atividade psicológica interna do indivíduo tem sua origem na atividade externa. [...] As atividades mentais internas emergem das atividades práticas desenvolvidas na sociedade humana com base no trabalho, e são formadas no curso da ontogênese de cada pessoa [...] numa interação constante entre o psiquismo e as condições concretas da existência do homem.

De forma ampla, Vygotsky (1989) nos diz que nesse ambiente sociocultural os processos *intersicológicos* (da dimensão externa e interativa entre sujeitos) podem puxar para níveis mais desenvolvidos e complexos os processos *intrapsicológicos* (da dimensão interna e pessoal), ou seja, o individual, o interno ganha força e substância na medida em que se lança para fora, para o mundo social e histórico.

Esse lançar-se para o mundo social e histórico, mediado pelas atividades de jogar e brincar, constrói-se por meio de ações/situações imaginárias, do “faz de conta”; esses processos não devem ser confundidos com situações/ações aleatórias, destituídas de objetivos, de metas, ao contrário, são momentos ricos de intencionalidades (muitas vezes não muito claras) para a criança.

É possível perceber os nexos entre “faz de conta”, imaginação e realidade no jogo e na brincadeira quando observamos, por exemplo, as crianças brincando de “montar a cavalo em um cabo de vassouras”. Elas têm vontade de “montar um cavalo”, mas não reúnem as condições pessoais e materiais suficientes para essa ação, assim transferem simbolicamente para um outro objeto sobre o qual têm amplo domínio as propriedades de um cavalo, e o fazem agindo sob as regras estritas do comportamento de um adulto que monta a cavalo; neste caso as regras da ação estão ocultas na situação imaginária. A criança age orientada por atitudes e regras sociais mais avançadas do que aquelas que supostamente seu desenvolvimento permitiria.

formular e perseguir objetivos é um traço que distingue o homem dos outros animais... a atividade como categoria de análise pode ser compreendida como unidade interpretativa complexa da ação humana deve ser observada a partir de três níveis distintos: a atividade propriamente dita (associada a motivos), as ações (associadas a objetivos) e as operações (associadas às condições da ação) que se definem pelo que deve ser feito e como será feito, onde são levadas em consideração as condições ambientais e pessoais” (Oliveira, 1993, p. 96). Quando contextualizamos a categoria atividade no universo da brincadeira e do jogo, é possível compreender como as ações da criança, os enredos produzidos e a capacidade de representar simbolicamente se vão desenvolvendo, complexificando e revestindo de novos sentidos e significados, reconstruídos como relações entre a criança os objetos, as pessoas e o mundo cultural.

Em outro exemplo, um jogo de queimada envolve a simulação de uma guerra imaginária, em que uma equipe “elimina” a outra; a guerra como fato real fica escondida sob as regras, cuja complexidade submete todos os jogadores.

Nos dois casos, os conhecimentos consistentes do professor são fundamentais para analisar, interpretar e interferir nesse contexto e em suas características. No primeiro caso, para propor e criar diferentes situações que favoreçam o desenvolvimento da criança para níveis de simbolização e representação mais complexos e desenvolvidos; no segundo, para permitir as primeiras aproximações a uma reflexão em torno dos processos de exclusão e eliminação latentes na brincadeira e que guardam relação com a vida social, isso permitirá às crianças construírem as raízes de sua capacidade de reflexão sobre alternativas, tanto para jogar e brincar quanto para superar tal situação na vida social mais ampla.

Em ambos os casos indicamos como a imaginação, a imitação, a simbolização e o comportamento consciente e progressivamente balizado por regras de atuação social funcionam como desafios e fatores de aprendizagem e desenvolvimento. Essas características podem ser negligenciadas se o professor não as analisa e interpreta com as ferramentas teóricas adequadas para reconhecer *por qué* e *como* as crianças agem na dimensão lúdica da brincadeira e do jogo em níveis acima do que elas conseguem dar conta na chamada vida real, ou seja, como elas *agem objetivamente em um nível mais ampliado de suas possibilidades de desenvolvimento*. Essa forma de agir no universo do jogo e da brincadeira é explicado por Vygotsky (1989, p. 117) com base no conceito de “zona de desenvolvimento proximal”,

[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

Em outras palavras, a “zona de desenvolvimento proximal”, conceitua qual o papel do jogo e da brincadeira e sua função na constituição dos processos psicológicos da criança. Esses processos são constituídos em situações mediadas em que a criança deve ser orientada a resolver problemas compartilhados socialmente em um contexto no qual pelo menos um dos sujeitos ainda não é capaz de resolver tais problemas de forma autônoma, sem a ajuda de outros mais experientes.

A troca de informações cria as condições para que o sujeito menos experiente possa entrar em contato com ferramentas e conceitos culturais mais avançados, necessários ao processo de resolução de um dado problema. Ao lidar con-

cretamente com essas ferramentas e conceitos, internalizando-os de forma mediada, interativa e cooperativa, são gerados novos patamares de desenvolvimento. Sinteticamente é nisso que reside a “construtividade das aprendizagens”. Nesse sentido, podemos afirmar com o Vygotsky (1989) que o ensino se apresenta como adequado quando é proposto e vivenciado como um desafio, e dele decorrem novas aprendizagens que se adiantam ao desenvolvimento apresentado, em outras palavras, “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (p. 101).

Daí é possível entender de forma abrangente (no jogo, na brincadeira e nos demais temas) o processo de aprendizagem, ampliando o desenvolvimento. Nesse sentido, o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” pode ser analisado de duas formas, na primeira quando aponta os nexos entre aprendizagem e desenvolvimento sócio-culturalmente ancorados e na segunda (de forma implícita) quando confere à escola e ao (a) professor(a) um papel de destaque como mediador privilegiado os processos de ensino que geram avanços educacionais ainda não constituídos e que dificilmente são construídos espontaneamente.

Com base no exposto e reconhecendo-se as peculiaridades da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Olinda, indicou-se quatro grandes temas da cultura corporal e com base neles definiu-se os conteúdos desta proposta: os jogos/as brincadeiras populares, as danças, a capoeira e a ginástica. Justifica-se essa opção por compreender-se que a seleção e o ordenamento de tais conhecimentos representam fortemente as formas de ações corporais já enraizadas na memória lúdica das crianças do município, sendo esse um critério considerado relevante nesse momento.

Em função da natureza e dos limites desta proposta, é importante destacar que optou-se por abordar e aprofundar com mais detalhes dois dos temas indicados: *os jogos/as brincadeiras*. Essa opção foi feita por considerar-se a abrangência dos temas, por serem um conhecimento relevante a ser ensinado, por caracterizarem fortemente a criança nessa fase de seu processo de escolarização e por serem um fator de desenvolvimento e aprendizagem amplamente estudados na perspectiva teórica aqui privilegiada. Com isso, defende-se que os princípios gerais deles apreendidos podem e devem servir como orientadores para a ação pedagógica com os demais temas indicados.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OBJETIVOS, TEMAS GERAIS, CONTEÚDOS E PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS.

Com base nos conceitos gerais e na concepção de Educação Física até aqui explicitada, indicam-se os seguintes objetivos, temas gerais, conteúdos e procedimentos avaliativos como *eixos básicos*⁴ desta proposta:

4. Estes eixos são suficientemente amplos e abrangentes para permitirem ao professor toda a liberdade na definição daqueles que melhor atendam às necessidades de sua realidade.

1) TEMAS GERAIS:

- Os jogos/as brincadeiras populares;
- As danças;
- A ginástica;
- A capoeira.

2) OBJETIVOS:

a) *Geral:*

Organizar a capacidade de reflexão pedagógica da criança, com base na vivência e identificação dos conhecimentos da cultura corporal, tomando por base seu acervo lúdico, seus valores, suas necessidades e seus interesses.

b) *Específicos:*

- Favorecer à criança uma vivência intencional e qualificada do universo cultural humano, singularizado na cultura corporal;
- reconhecer os conhecimentos já construídos pelo aluno, ampliando-os com novas experiências;
- contribuir para a construção de noções acerca da funcionalidade das regras como elaborações que orientam as relações sociais;
- explorar criticamente a relação entre os valores, atitudes e as possibilidades de ação da criança;
- propiciar diferentes situações didáticas que favoreçam a emergência do pensamento imaginativo e do “faz de conta” no uso diversificado do espaço e dos materiais disponíveis.

Antes de tratarmos do detalhamento dos conteúdos e dos processos avaliativos, consideramos importante propor, a título de indicação, alguns *princípios para a intervenção pedagógica* que sirvam de apoio ao professor no momento de refletir, selecionar, sistematizar e dosar no espaço-tempo escolar as situações mais adequadas para organizar a *capacidade de reflexão do aluno*. Os princípios indicados a seguir foram adaptados de Wajskop (1995, p. 33).

- Considerar a capacidade e a necessidade da criança de brincar, imaginando e representando corporalmente papéis como se fosse um adulto, outra criança, um boneco, um animal etc, a fim de que ela possa reconhecer seus conhecimentos e sua vida valorizados no universo escolar;

- organizar situações que permitam à criança utilizar diferentes objetos, conferindo-lhe diferentes significados simbólicos;
- potencializar e problematizar situações com tramas imaginárias, a fim de que a criança possa funcionar em níveis de ação que estejam além daqueles que reconhecemos como já estabilizados;
- sistematizar a reflexão da criança no contexto de ações que representem interações, sentimentos e conhecimentos presentes no espaço de vida, no qual imaginação e “faz de conta” sejam vistos como mediadores no ordenamento do real;
- trabalhar com a “construtividade” das práticas da cultura corporal, respeitando as regras, definições, acordos e/ou soluções do contexto, ou reconstruí-los sempre dialogicamente com as crianças;
- contextualizar o sentido e o significado das práticas da cultura corporal como construções sociais e históricas, balizadas por regras cada vez mais explícitas, estabelecendo os nexos possíveis com a realidade das crianças;
- propor situações desafiadoras dos limites de ação corporal que provisoriamente sejam demonstrados pelas crianças a fim de que em um ambiente positivamente estruturado elas sejam capazes de se reconhecer superando dificuldades, construindo novas alternativas e possibilidades de ação corporal.

Para tanto o professor deve estar atento para que as atividades propostas:

- mobilizem as crianças para níveis mais ampliados de aprendizagem e desenvolvimento;
- valorizem e destaquem o que as crianças já sabem sobre os temas da cultura corporal;
- problematizem as situações trazidas e/ou vivenciadas pelas crianças, instigando-as a verbalizar o processo de construção;
- proponham novas situações, resguardando os nexos entre elas e outras já vivenciadas;
- propiciem momentos de trabalho individual e coletivo com grandes e pequenos grupos, mesclando mais experientes com menos experientes (adultos e outras crianças);
- sejam dosadas e seqüenciadas, levando-se em consideração não apenas a idade cronológica, mas o nível de desenvolvimento real da criança, constatado pelo que ela já demonstra em suas ações e disponibilidade corporal.

3) OS CONTEÚDOS DE ENSINO

As definições dos temas e conteúdos devem relacionar-se aos conhecimentos enraizados na memória lúdica da criança, nos seus interesses e possibilidades. Os quadros abaixo não são exaustivos, são referências que podem e devem ser reestruturados à luz de cada realidade, em que as *atividades sejam dosadas e seqüenciadas a partir dos limites, possibilidades e interesses dos alunos e do professor*. Na construção dos quadros abaixo, trabalhamos com as referências indicadas na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física (1992)*.

4) QUADROS INDICATIVOS TEMAS/CONTEÚDOS/ TIPOS DE ATIVIDADES

AS DANÇAS

São uma forma de linguagem rica das nossas dimensões afetivas, religiosas e de nossos hábitos e costumes. Devem ser reconhecidas e tratadas pedagogicamente por seu conteúdo expressivo que retrata simbolicamente fatos, lutas, aspectos e sentimentos da vida social e histórica.

Temas	Conteúdos que impliquem ...	Atividades que explorem...
<i>As danças como expressão cultural e pessoal</i>	<ul style="list-style-type: none">- O reconhecimento e expressão de si mesmo, de estados afetivos e possibilidades pessoais de ação.- Dançar em ritmos com diversas cadências e com diferentes músicas.- A expressão e identificação das esferas religiosas de caráter étnico.- A vivência sensível das diversas expressões do calendário cultural.- Identificar e vivenciar noções de espaço-tempo com ritmos musicais.- A expressão corporal através de cantigas de roda da tradição oral.- A vivência de situações e papéis imaginários representados nos conteúdos de diferentes músicas.	<ul style="list-style-type: none">Danças étnicas e dos diversos ciclosfestivos: caboclinhos;Frevo; bumba-meu-boi; maracatu; afoxé, quadrilhas; forró;maculelê; danças e músicas de domínio público e de caráter popular.

A CAPOEIRA

Precisa estar dentro da escola, tratada de forma intencional e sistemática a fim de que as crianças possam acessá-la, identificando-a como conhecimento histórico, de raiz étnica e que está na base da formação de nosso povo como expressão e representação concreta que simboliza a construção de nossos direitos e de nossas lutas políticas e sociais.

Temas	Conteúdos: que impliquem ...	Atividades que explorem...
A capoeira como prática corporal e cultural.	<ul style="list-style-type: none"> - O reconhecimento das possibilidades pessoais de ação corporal. - A exploração das relações entre a música e os movimentos. - A exploração rítmica dos diversos instrumentos. - A aproximação aos seus aspectos sociais e históricos. - O reconhecimento do significado simbólico dos rituais e dos instrumentos da roda de capoeira. 	A capoeira como dança, como luta e como jogo. A identificação de seus significados históricos e culturais. Identificação das raízes étnicas. Exploração dos sentidos atribuídos ao universo da capoeira. Os significados simbólicos e religiosos da capoeira.

A GINÁSTICA

Precisa ser reconhecida e intencionalmente tratada no espaço–tempo escolar por ser um conhecimento clássico na área, por ser rica como atividade que estimula e desafia as crianças e que precisa desde de cedo ser criticamente observada como fenômeno contemporâneo.

Temas	Conteúdos: que impliquem ...	Atividades que explorem...
<i>A ginástica como prática pessoal e coletiva.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - O reconhecimento das próprias possibilidades de ação corporal. - A exploração dos desafios que o ambiente natural e social proporcionam. - A exploração de materiais formais e alternativos. - Relações sociais: responsabilizar-se pela própria segurança e a dos colegas, ... Identificação e verbalização de sensações afetivas/cinestésicas; sentido de convivência social com suas regras e com os valores que estas envolvem. - Vivenciar formas combinadas de diferentes movimentos ginásticos. 	Ações corporais básicas na ginástica. Saltos livres em diversos níveis e eixos corporais. Equilíbrios em diversos planos. Rolamentos. Giros. Balançar com diversos materiais. Formas mais complexas combinando os movimentos básicos.

OS JOGOS E BRINCADEIRAS POPULARES

Estes devem ser tratados e interpretados como um processo que permite à criança agir e modificar intencionalmente a realidade, por isso devem ser conside-

rados importantes fatores de aprendizagem e desenvolvimento, devendo ser criteriosamente dosados, seqüenciados e ensinados.

Temas	Conteúdos: que impliquem ...	Atividades que explorem...
<i>Os jogos e brincadeiras:</i> o resgate da cultura e da memória lúdica da cidade– comunidade	<ul style="list-style-type: none"> - A identificação das propriedades externas dos materiais/ objetos usados para brincar/jogar. - Inter-relações com outras matérias do currículo; Relações sociais : criança/criança, criança/família, criança/professor. - O sentido de convivência social, com suas regras e os valores. - A identificação/superação de formas de discriminação social: gênero, etnia, de desempenho físico e/ou psicológico etc. - A vivência pessoal e coletiva de situações e papéis imaginários. - A exploração autônoma do ambiente natural e social. - Na construção dos próprios brinquedos com materiais reutilizáveis. - Brincadeiras marcadas por músicas e outros ritmos sonoros. 	<p>Jogos com bola.</p> <p>Jogos/brincadeiras de: pega-pega, esconde-esconde, queimado, cabra-cega, amarelinha; bola de gude, boca de forno, dono da rua, passar anel.</p> <p>Brincadeiras com cordas.</p> <p>Brincadeiras de roda com músicas de domínio popular: construção de: pipas, pião, cata-ventos, peteca, bolas de meia, Jogos de tabuleiro.</p> <p>Brincadeiras de representação de papéis.</p>

BREVES PALAVRAS SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO

A avaliação na Educação Infantil, de acordo com o disposto no artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases, lei n. 9.394/96 (1996, p. 17), estabelece que "(...) a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção para o acesso ao ensino fundamental".

Diante da questão legal e coerentemente com o que apresentamos até este momento, consideramos que na Educação Física o processo avaliativo precisa constituir exercício de reflexão sobre a ação (Hoffmann, 1996). Essa reflexão não se dá no vazio, ela deve ser uma ponte importante para que os dados e as informações sistematizadas sobre as crianças, sejam (re)orientadores da intervenção pedagógica, além de fornecerem elementos para reflexão do planejamento como um todo. Assim consideramos que o processo avaliativo deve permitir a análise e interpretação de dois aspectos que deverão ser contemplados também nos objetivos propostos para a aprendizagem:

- a) quanto ao nível de desenvolvimento real da criança, ou seja, o que ela é capaz de realizar sozinha;

- b) quanto ao nível de desenvolvimento potencial da criança, ou seja, o que ela é capaz de realizar com certa dificuldade e/ou com ajuda de outro mais experiente;

As questões acima estão desenvolvidas no conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, elemento central na teoria vygotskyana que, para Esteban (2001, p. 129), “se mostra como um conceito fértil para a redefinição da avaliação escolar dos alunos e alunas em sua totalidade”, pois,

- a) reconhece que a criança é capaz de lidar com conhecimentos de forma ampla, indo além das questões conceituais de base cognitiva;
- b) destaca o desenvolvimento do indivíduo como um processo marcado pelas interações sociais e por descontinuidades ao longo das situações novas em contextos significativos de aprendizagens, nos quais são reconhecidos e respeitados os ritmos individuais para aprender;
- c) redefine as relações de um novo equilíbrio entre o individual e o coletivo, com nítido destaque para a intervenção pedagógica do professor.

QUADRO COM INDICAÇÕES PARA O PROCESSO AVALIATIVO
EDUCAÇÃO FÍSICA

Concepção de criança a ser formada	Pressupostos curriculares	Princípios metodológicos no processo avaliativo
<p>Criança como sujeito político e social.</p> <p>Autônoma, capaz de resolver conflitos partilhando diálogo e processos de solução mediados.</p> <p>Crítica e imaginativa, capaz de interferir no mundo sócio-histórico a fim de (re)conhecê-lo, sendo ele fator de aprendizagem e desenvolvimento.</p>	<p>Ser ordenador da reflexão pedagógica da criança, de forma dosada e seqüenciada.</p> <p>Ser constituído pela seleção e sistematização de atividades adequadas às possibilidades sociocognoscitivas das crianças.</p> <p>Ser articulador dos conhecimentos da cultura corporal com as demais áreas do currículo.</p> <p>Ser objeto de valorização do conhecimento da criança, fundado em seu rico acervo lúdico.</p> <p>Ter o diálogo e a interação como princípios das relações construídas na aula.</p> <p>Ser ordenador da reflexão pedagógica da criança em contextos significativos, sistematizando a construção de sentidos e o reconhecimento de seus significados.</p>	<p>Anotações freqüentes sobre os limites e avanços de cada criança.</p> <p>Análises e interpretações do professor acerca dos aspectos relevantes das interações entre criança-criança, criança-professor, criança-conhecimento.</p> <p>Ser constituído por um diálogo sistemático entre os responsáveis pelo processo de formação da criança, mediados pelos dados registrados.</p> <p>Registros sistemáticos das aproximações e distanciamentos da criança diante da intencionalidade pedagógica da área.</p>

(Adaptado de Hoffmann, 1996.)

Contudo, reconhecemos que as condições materiais e estruturais das escolas e os limites de uma cultura avaliativa, por vezes pouco sistemática, podem ser elementos impeditivos à observação e registro consistentes dos aspectos específicos da intervenção pedagógica envolvendo a Educação Física. Nesse caso, o que fazer?

Assumir os limites e buscar superá-los, reconhecendo a necessidade de qualificar a educação das crianças uma vez que ela constitui um direito legal socialmente legitimado. Uma indicação nesse sentido pode ser construída com base nas seguintes premissas: Qual a função da avaliação? Quais alunos observar? O que registrar? Onde registrar? E baseado nelas refletir sobre o quadro indicado pode ser uma boa referência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração de uma proposta de ensino é sempre um momento de grandes apostas. Consideramos ter chegado ao final necessariamente provisório deste trabalho na esperança de que de alguma forma ela possa contribuir para a qualificação da intervenção pedagógica dos professores de Educação Física na Educação Infantil. Segmento fundamental do processo de formação humana escolarizada, em que é possível reconhecer que, sobretudo na escola pública, constrói-se com muito esforço e com limites mas com ricas possibilidades, as condições para que as crianças tenham seu direito à educação de fato atendido, fundamentado em uma intervenção pedagógica consistente, fundamentada e com qualidade politicamente referenciada.

Physical Education as a school component for the elementary education.
Elements for a teaching proposal.

ABSTRACT: This article systemizes central elements proposed for Physical Education as one of Elementary Education Subjects by the Educational Office of Olinda/PE. The approach starts theoretically with the Social-Historical Psychology, by the Vygotsky (1984), Leontiev (1988) and the theoretical-methodological concept, defended by the perspective of the Body Culture (1992). The predominance of a naturalized view of young students behavior is defended here, with the idea that it happens when a child is introduced to a culture and human social relationship as a whole, and to a pedagogical relationship individually.

KEY-WORDS: Elementary education; physical education; body culture.

La educación física como componente curricular en educación infantil.
Elementos para una propuesta de enseñanza

RESUMEN: El artículo sistematiza los elementos centrales generados desde la disciplina Educación Física, propuestos para el currículo de Educación Infantil de la Secretaría de

Educación del Municipio de Olinada/PE. El Abordaje tiene como aporte teórico la psicología Socio-Histórica, Vygotsky (1984), Leontiev (1988), y la concepción teórico-metodológica defendida por la perspectiva de la cultura corporal (1992). Se defiende la idea de la superación de una visión naturalizante del comportamiento lúdico infantil, comprendiendo que esto ocurre por la inserción de los niños en la cultura y en las relaciones sociales humanas de manera general, y en las relaciones pedagógicas en la escuela, de manera particular.
PALABRAS CLAVE: Educación infantil; educación física; cultura corporal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96*. Brasília: Senado Federal, 1996.

COLETIVO DE AUTORES: *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra?* Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HOFFMANN, J. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação & sociedade*, v. 18, n. 60, dez. 1997.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ed. Ícone, 1988.

OLIVEIRA, M. K. (b). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Z. M. R. (a). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1995.

Recebido: 1 out. 2004

Aprovado: 3 dez. 2004

Endereço para correspondência
Estrada do Arraial, 3638 – apto. 302/B
Casa Amarela
Recife – Pe
CEP 52070-230