

# ITINERÁRIO DE UMA INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS: UM DIÁLOGO NO/COM O COTIDIANO E A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

MSDO. VICTOR JOSÉ MACHADO DE OLIVEIRA

Licenciado em Educação Física pela Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo  
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Membro do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF/UFES)

DAVID GOMES MARTINS

Licenciado em Educação Física pela Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo  
Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física (GEPEF/Faculdade  
Católica Salesiana do Espírito Santo)

**Resumo** | Trata-se de um relato acerca da construção do itinerário de uma intervenção realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil em Cariacica/ES. A discussão aponta dois momentos na conformação do arcabouço teórico-metodológico: no primeiro, o contato com a teoria do cotidiano, enquanto no segundo, faz aproximações com a Sociologia da Infância. Por fim, aponta os limites e possibilidades para uma ação pedagógica da Educação Física na Educação Infantil a partir da visão de criança enquanto poética e da constituição de espaços onde essas e os adultos sejam compreendidos enquanto praticantes de uma autoria coletiva.

**Palavras-chave** | educação física; educação infantil; poéticas.

## ITINERÁRIO DA CONSTRUÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO

O presente texto é fruto das experiências da participação nos estágios obrigatórios I e II realizados durante a graduação em Educação Física (EF). O caminho percorrido foi marcado pela passagem por dois cenários distintos: o primeiro em um Centro Municipal de Educação

Infantil (CMEI) no município de Vitória/ES (2010/2); o segundo em um CMEI de Cariacica/ES<sup>1</sup> (2011/1). Ao delimitar nosso *lôcus* de intervenção, inquirimos a apresentação do segundo CMEI<sup>2</sup> e dos *praticantes*<sup>3</sup> que operam no cotidiano com mil maneiras de fazer *com* (CERTEAU, 2011).

O CMEI inaugurado há três anos caracteriza-se pela sua singularidade no ensino prestado à comunidade de Itaquiri e bairros do entorno. Esse está localizado próximo à Secretaria Municipal de Educação e tem suas instalações físicas propícias para o atendimento das crianças (acesso por rampas, corrimão nos corredores, mesas, carteiras e sanitários no tamanho das crianças, playground, boa iluminação e ventilação, etc.); também recebe visitas periódicas de supervisores e possui recursos humanos<sup>4</sup> suficientes para o desenvolvimento das atividades educacionais e de cuidado. Os *praticantes* de nossas intervenções numeram em vinte crianças (treze meninas e sete meninos) com idade média de quatro anos e origem da comunidade de entorno e demais (outros bairros e municípios). Vale ressaltar que o nível socioeconômico das comunidades de origem (e em específico de Itaquiri) é composto por famílias de renda baixa e média baixa.

Durante o estágio I foi desenvolvida a análise da conjuntura educacional<sup>5</sup> e observações co-participativas nas aulas de EF; no estágio II foram realizadas nove intervenções sob a temática “O cotidiano da

- 
1. Essa mudança ocorreu devido à instalação da greve dos professores no município de Vitória no ano de 2011.
  2. Apesar de apresentarmos o estágio II (*lôcus* de nossas intervenções), salientamos a importância do estágio I em que pudemos realizar a construção de boa parte do trabalho que culminou nas intervenções no estágio subsequente.
  3. Este conceito propõe a visão dos lugares de autoria daqueles que produzem o cotidiano (CERTEAU, 2011), nesse caso, as crianças da turma de nossas intervenções.
  4. Professores, pedagogas, coordenadoras, pessoal de serviços gerais, secretaria, porteiro, diretora, etc.
  5. Essa ferramenta auxilia na compreensão do contexto social de forma ampla, integrada e indissociável, assim superando as visões/percepções limitadas do senso-comum. Estabelece uma articulação dos elementos que compõe a conjuntura (sujeitos/atores, acontecimentos/fatos, cenários/espacos, registros documentais, correlações de forças) bem como a relação dessa com a estrutura (SOUZA *apud* PINTO, 2003).

Educação Física na Educação Infantil: as experiências de ser criança e a poética construída em suas singularidades/alteridades”. O próprio título abarca uma relação com os pressupostos adotados como eixos orientadores da ação pedagógica empreendida durante o estágio: a) a escolha teórico-metodológica foi fortemente marcada pela concepção de *poética* (CERTEAU, 2011); b) com relação ao instrumento didático-pedagógico foram eleitos os brinquedos/brincadeiras enquanto possibilidade de construção do conhecimento; c) assim o processo educacional centrou-se nas *experiências do cotidiano* visando as crianças enquanto *praticantes*, produtoras, seres totais e indivisíveis.

A construção da nossa proposta materializou-se na elaboração de um Plano de Unidade Temática. Nosso objetivo central compreendeu em proporcionar às crianças um leque de oportunidades de experiências da cultura corporal, assim possibilitando elementos para o desenvolvimento dos aspectos motores, cognitivos, sociais e afetivos, tanto quanto elencar interlocuções (diálogos) com a poética (voltaremos à frente nesse conceito) que é a criança. Esse ensejo perpassa a concepção de que a criança pode ser construtora de seu próprio saber – através das relações complexas entre elas e os adultos (SANTOS, 2010).

Um ponto relevante está na relação que a EF construiu com o CMEI, no compasso que esteve imbricada no processo de constituição no/com o cotidiano. Vale ressaltar que nos CMEI's de Cariacica a EF se insere na forma de dinamizadores<sup>6</sup> (no nosso caso não havia dinamizador de EF). Os desafios e inquietações que surgiram, a partir dessa conformação, corroboraram em ações que proporcionaram vivências significativas<sup>7</sup> para as crianças. Dessa forma, através da sistematização dos conteúdos (figura 1), desenhou-se um cenário que corroborou a EF enquanto tempo-espço de produção da cultura corporal no ambiente educacional das crianças.

---

6. Esse cargo é atribuído aos professores de EF e Artes que atuam “dinamizando” as atividades na Educação Infantil que é localizada em sua característica não disciplinar.

7. Consideramos como vivências significativas as produções de uma autoria de sucesso no campo do movimentar-se. Ou seja, quando a criança obtém um resultado positivo em uma atividade realizada.

O *itinerário da construção de uma intervenção* foi marcado por dois momentos teóricos: o primeiro, pré-intervenção, ocasionado pela revisão da literatura na qual se tomou base a discussão do cotidiano em Certeau (2011), o que possibilitou a construção de aportes teórico-didáticos fundamentadores da ação pedagógica; o segundo, pós-intervenção, se deu mediante contato com a teoria da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2005), despertando assim a necessidade/possibilidade de ampliação da discussão gerada num primeiro momento. Para uma melhor compreensão optamos por dar visibilidade, de forma sucinta, às duas vertentes teóricas e por seguinte, como contribuíram/contribuem na formulação deste estudo.

## **DO FINAL PARA O INÍCIO... DIALOGANDO COM A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA**

A Sociologia da Infância procura discutir a legitimação desse campo científico que está em curso no mundo há pouco mais de uma década (SARMENTO, 2005). Sua constituição implica na tomada da infância e da criança enquanto ator social pleno, assim definindo um objeto sociológico específico. Isso implica em resgatá-la das perspectivas biológicas, que em seu caráter naturalista reduziu a infância “[...] a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes” (idem, p. 363).

Nesse ponto a infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional, que se julga relevante para a análise dos processos de relações sociais e da própria estratificação social. O conceito de geração é entendido como o grupo de pessoas nascidas numa mesma época que partilham a origem de uma consciência comum e que permanece ao longo do curso de suas vidas (MANNHEIM *apud* SARMENTO, 2005).

A geração da infância sempre está num processo contínuo de mudança, uma vez que a entrada e saída dos seus atores concretos são conjugadas pelas ações internas e externas dos fatores de sua construção e das próprias dimensões que a compõe. Segundo Sarmento (2005; 2002), a infância é historicamente construída – e institucionalizada. Foi nesse processo que a infância, sob um conjunto de prescrições e interdições, foi definida quanto ao que é cabível/admissível ou não fazer com as crianças

ou que estas próprias façam. Entretanto, ela conforma-se enquanto um *entre-lugar*: espaço intersticial entre dois modos – um patenteado pelos adultos e outro reinventado pelas crianças – e dois tempos – passado e futuro (SARMENTO, 2002).

É possível afirmar com o autor que este grupo está longe de ser meramente constituído de fatores biológicos; a infância também é constituída em sua natureza sociológica, e por isso deve ser tratada com “um estatuto social diferenciado e não como uma agregação de seres singulares” (SARMENTO, 2005, p 367). A esse respeito, segundo Quinteiro (2003), o debate da infância enquanto fenômeno sociológico exige, por um lado, uma reflexão de filosofia política – filosofia enquanto concepções de infância e política na relação aos assuntos públicos, ambos “voltados para problemas relativos à história social da infância” (idem, p. 5) – e, por outro, um esforço de investigação empírica. Esses são esforços que se mostram urgentes na produção do conhecimento acerca da infância.

Resgatar a infância das perspectivas biologistas remetendo-a a um tempo-espaço no/com o cotidiano implica, mormente, em viradas epistemológicas fundamentais para a EF e para a Educação Infantil. Concomitantemente neste bojo, é profícua a percepção da *construção social da infância* como um novo paradigma imperativo à destituição do olhar preconceituoso daquilo que seria um “simples objeto” passivo de uma socialização. Ou seja, reconstruir esse conceito, até então fortemente marcado pela visão ocidental e adultocêntrica de criança (QUINTEIRO, 2003).

## **NO INÍCIO DO FIM... DIALOGANDO NO/COM O COTIDIANO**

Após as considerações acima, nos deteremos em nossa experiência no campo de estágio/intervenção. Inicialmente apontamos a necessidade de afirmar a criança enquanto sujeito histórico e inserido numa cultura (ANDRADE FILHO, 2007). Nesse sentido, ampliar a visão de criança é corroborado na condição *poética* que essa tem enquanto ator social, consumidora, produtora de ações, representações, significados e sentidos.

Compartilhando a argumentação acima com a de Santos (2010), compreendemos que não se trata aqui de um esforço proselitista. Não nos aproximamos do cotidiano com a intenção de dizer o que o CMEI/criança deveria fazer, mas de focalizar ações ao compartilhar os *fazeressaberes*<sup>8</sup> no intuito de sinalizar outras possibilidades para se pensar a EF na Educação Infantil. Nesse ponto poderia emergir a questão da autoria coletiva construída pelas conversações complexas tecidas (SANTOS, 2010) entre crianças e crianças, crianças e adultos, adultos e adultos.

Ponto a ponto, de acordo com a intervenção (prescrita no Plano de Unidade Temática), surgiram *espaços* no cotidiano das crianças para além daquilo que fora inicialmente “regulamentado”. O planejamento inicial corroborou na construção de um tempo-espaço de experiências significativas, estabelecendo interlocuções com a poética que é a criança, inserindo-a no contexto da cultura corporal. A partir de Certeau (2011), compreendemos que poética (do grego *poien*: criar, inventar, gerar) está relacionada aos consumos produtivos e criativos que os praticantes constroem no cotidiano. Em analogia com a criança, podemos considerar que essa poética está para a capacidade dela em jogar (leia-se consumir) com os produtos, aqui compreendidos pelos moldes pré-estabelecidos na construção do processo educacional. Isso foi incorporado à estratégia de ensino mediante a concepção de que a EF pode proporcionar à criança exteriorizar seus anseios, desejos e experiências, levando-as, juntamente com os adultos, à condição de produtores das práticas corporais que compõe – ou podem um dia vir a compor – a cultura corporal.

Com a base empírica de nossa experiência de ensino (intervenções), iremos considerar alguns momentos que, em vista da categorização permitida a partir da teoria de Certeau (2011), nos indica aportes teórico-metodológicos a serem considerados na construção do conhecimento de uma EF na Educação Infantil. Referimo-nos aos conceitos de *uso*

---

8. Santos (2010) explica o sentido de utilizar esse e outros termos: por acreditar que de tão imbricados não podem se separar e que, portanto, são indissociáveis, resolvemos utilizar as expressões *espaçostempos*, *práctateoria*, *fazeressaberes*, dessa maneira.

e *consumo*: operações realizadas pelos consumidores, ou seja, aquilo que fazem com os produtos veiculados pelos sistemas da “produção” (televisiva, urbanística, comercial, etc.). Nas palavras de Certeau (2011, p. 39), trata-se de

[...] *outra* produção, qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (*grifos do autor*).

É possibilitado aqui, perceber as operações que as crianças fazem com os produtos, ou seja, “a ‘fabricação’ que se quer detectar é uma produção, uma poética” (idem, p. 38). Vamos a alguns exemplos práticos.

Num dado momento das intervenções foi realizado a confecção de brinquedos populares (bilboquê, pata de cavalo, vai-vém<sup>9</sup>). Percebendo o uso prático dos brinquedos, notamos que é aí que as crianças assinam sua “existência de autor” (CERTEAU, 2011). Ao confeccionarem os brinquedos, elas se identificaram com eles, atribuindo-lhes um significado de consumo produtivo, que numa analogia com a leitura de Certeau (2011), demarca a possibilidade de conferir ao objeto novos significados para além daqueles impostos pela produção dominante – isso foi visível quando, ao final, as crianças expressaram o desejo de levar o brinquedo para casa.

Sobremaneira, o esforço aqui realizado está para além da captação do material utilizado pelas práticas de consumo (imposto pela produção), mas pelas *formalidades* próprias dessas práticas que as crianças operam em sua atividade de *fazer com* (CERTEAU, 2011) outras crianças e adultos, o movimentar-se (através do brincar e jogar) repleto de experiências significativas. O movimentar-se (BASEI, 2008) é compreendido como uma forma da criança interagir com o mundo e desenvolver sua própria

---

9. O bilboquê foi confeccionado com metade de garrafa pet (parte afunilada) com um barbante que a ligava a uma bola de papel: a intenção é acertar a bola dentro do buraco. A pata de cavalo é formada por duas latas de leite com uma corda em cada: o objetivo é andar se equilibrando em cima das latas. O vai-vém foi construído a partir de duas partes afuniladas de garrafas pet, onde se passa duas cordas em seu interior: duas crianças (uma de cada lado) tentam empurrar o “miolo” para a outra fazendo um movimento de abertura dos braços.

relação com a cultura corporal, caracterizado nos lugares estruturais como potencialidade da criação de espaços educacionais, evidenciando *microresistências* percebidas na esfera empírica enquanto aquilo que inicialmente chamamos de “dispersões e debandadas”. Nesse momento, percebe-se a alteridade das crianças quando, após uma dispersão (de uma brincadeira que fora inicialmente proposta), essas retornam ao brincar com novas formas de fazer, com *usos* de uma ação criativa. Por exemplo, quando brincavam de “tampinha-cross”, espécie de corrida com tampinhas de garrafa, um grupo de meninas dispersou para brincar de construir formas geométricas com as tampinhas.

Essa alteridade/singularidade foi bem analisada através da problemática do enunciado<sup>10</sup> (CERTEAU, 2011). Por exemplo, as “brincadeiras radicais” construídas nos espaços do CMEI (playground) indicavam desafios às crianças: equilibrar-se, subir a certa altura, passar por um túnel escuro, dar cambalhotas, etc. Na brincadeira, a criança *efetua* um consumo produtivo, se *apropriando* das relações (de cooperação, emoção, superação de obstáculos) estabelecidas em um *contrato* (com outras crianças ou até mesmo com um interlocutor fictício), dessa forma, estabelece um *presente* (entre um momento em que não conhecia a brincadeira e outro em que passa a conhecê-la). Esse esquema de análise pôde ser aplicado a outros conteúdos trabalhados (ver figura 1).

A partir das intervenções “Eu sou assim” e “Contando história” ficou perceptível como os espaços praticados se configuram, também, em espaços de encontros. As crianças dialogavam entre si, estabeleciam contratos sobre as formas de brincar e produziam ideias originais a partir dos jogos e brincadeiras. Por exemplo, num dado momento da brincadeira de contornar seu corpo no chão com giz, foi perguntado a uma criança: onde estariam as “costas” do desenho dela? Sua resposta foi de que as

---

10. Essa operacionalização é apresentada no campo linguístico como tendo quatro fases: a) uma efetuação; b) uma apropriação; c) um contrato (mediante um interlocutor); d) estabelecimento de um presente (organização de uma temporalidade). Conforme aponta Certeau (2011), esse esquema pode ser aplicado a outras situações “não verbais” como, por exemplo, as ações de caminhar, morar, cozinhar, etc.

costas estariam debaixo do chão. Isso demonstra a capacidade criativa da poética que é a criança: de estabelecer links entre a produção do brincar com o pensamento.

A elaboração do itinerário de nossa intervenção revelou-se em seu caráter processual; a construção de espaços de vivência através do movimentar-se, corroborou na operacionalização dos *usos* e *consumos* dos brinquedos e brincadeiras. Situamos o foco dessa construção na resolução de situações problemas seguidos de momentos de verbalização e reflexão dos desafios encontrados nos espaços praticados. Nesse sentido, em parceria com a professora regente da turma, foi confeccionado um *caderno de brincadeiras* pelas crianças através de desenhos que permitiram a sistematização das ações de vivências significativas. Esses foram esforços que pretenderam tecer conversações complexas (SANTOS, 2010) em vista de uma autoria coletiva.

## **LIMITES E POSSIBILIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA/COM A EDUCAÇÃO INFANTIL**

A reflexão realizada até o presente caminha à compreensão dos sujeitos de nossas intervenções enquanto *praticantes* e o CMEI como espaço que se torna palco das *trocas* e *disputas* culturais (SARMENTO, 2002) – e que é permeado, ambigualmente, entre seus agentes<sup>11</sup>. Dessa forma, a intenção do trabalho no/com o cotidiano reflete a intenção de identificar os limites e possibilidades que emergem das práticas da EF na/com a Educação Infantil. Nesse ponto concordamos com Ferraço (2007, p. 8),

O destaque dado à dimensão do que é, de fato, realizado no *miudinho* das escolas pelos *sujeitos encarnados* obriga-nos, como pesquisadores, além de assumir a *importância do lugar*, a nos posicionar *a favor* de um *pertencimento* a esse lugar, buscando situar-nos, sempre que possível, como *também responsáveis* pelos processos curriculares realizados. (*grifos do autor*).

---

11. Por exemplo, disputas entre dinamizadores de EF, Artes e professores regentes de turmas sobre qual conteúdo; mas também trocas de experiências e o trabalho em equipe no processo educacional.

Com essa preocupação, ao final do estágio, retornamos ao CMEI para socializar nossos relatórios, planejamentos e o Trabalho de Conclusão de Curso. Percebemos então, uma das possibilidades da presença da EF na Educação Infantil; quando os professores/estagiários compartilham a produção do conhecimento em vista de uma construção coletiva para a educação de crianças, assim participando da tessitura das redes de *saberes-fazer*es dos sujeitos (idem).

Nosso estudo delimita-se aos *usos e consumos* dos brinquedos e brincadeiras. O limite percebido, devido às poucas intervenções, esteve na demarcação de um conjunto maior de vivências significativas. Contudo, os limites indicaram possibilidades de continuidade com novos estudos em vista de preencher as lacunas produzidas por este.

Esses pontos indicam algumas problemáticas acerca da responsabilidade que a EF pode pleitear ao desenvolver um trabalho (ação) pedagógico com as crianças: uma vez considerando-as enquanto um grupo geracional marcado por características inerentes às conformidades sócio-históricas criadas para ele, tanto quanto por ele, construir espaços significativos para instituição de uma autoria coletiva através de projetos de ação que tenham como pano de fundo a cultura corporal e o movimentar-se.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE FILHO, N. F. Perspectiva Pedagógica da Educação Física para a Educação Infantil: provocações. In: GRUNENWALDT, J. T.; KUHN, R.; RIBEIRO, S. D. D.; SCHNEIDER, O. (Org.). *Educação Física, Esporte e Sociedade: temas emergentes*. 1. ed. Aracajú: Universidade Federal de Sergipe, 2007.

BASEI, A. P. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 47, n. 3, Out. 2008. Acessado em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2563Basei.pdf>>. Data de Acesso: 21 de nov. 2012.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERRAÇO, C. E. Currículo e pesquisa com o cotidiano: sobre usos, traduções, negociações e hibridismos da cultura como enunciação. In: AMORIN, A. C. R. (org.). *Passagens entre moderno para o pós-moderno: ênfases e aspectos metodológicos das pesquisas sobre currículo*. Campinas, SP : FE/UNICAMP, GT Currículo da ANPed 2007. p. 3-7. Acessado em: <<http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/Livro-Passagens-completo.pdf>>. Data de Acesso: 23 de mai. 2012.

PINTO, F. M. *Análise da conjuntura educacional*. Florianópolis: MEN/CED/UFSC, 2003.

QUINTEIRO, J. A emergência de uma sociologia da infância no Brasil. In: Reunião Anual da ANPed, 26, Poços de Caldas, 2003. *Anais...* Poços de Caldas: ANPed, 2003. Acessado em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/juciremaquinteiro.rtf>> Data de Acesso: 28 de jun. 2012.

SANTOS, W. Pesquisas com os cotidianos da educação física: sinalizando outras possibilidades. In: Congresso Internacional Cotidiano Diálogos Sobre Diálogos, 3., 2010, Niterói. *Anais...* Niterói: Grupalfa, 2010. CD-ROM.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

\_\_\_\_\_. *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade*. In: Centro de Documentação e Informação sobre a Criança, Universidade do Minho, 2002. Acessado em: <[http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf)>. Data de Acesso: 04 de abr. 2012.

**Recebido: 15 agosto 2012**

**Aprovado: 03 janeiro 2013**

**Endereço para correspondência:**

**Victor José Machado de Oliveira**

**Avenida Décima, 6**

**Cobilândia**

**Vila Velha - ES**

**CEP: 29111-760**

**oliveiravjm@gmail.com**