UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

CARLOS JANERLÂNDIO DA SILVA ARAÚJO

APRENDIZAGEM MOTORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESVELAR DAS PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DE DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RUSSAS - CE

MOSSORÓ-RN
2023

CARLOS JANERLÂNDIO DA SILVA ARAÚJO

APRENDIZAGEM MOTORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESVELAR DAS PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DE DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RUSSAS - CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª, Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim.

MOSSORÓ-RN

2023

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

A663a Araújo, Carlos Janerlândio da Silva
Aprendizagem motora na educação infantil: o desvelar das práticas e concepções de docentes da rede municipal de ensino de Russas CE. / Carlos Janerlândio da Silva Araújo. - Mossoró/RN, 2023.
181p.

Orientador(a): Profa. Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Aprendizagem motora. 2. Movimento. 3. Prática docente. 4. Educação infantil. I. Amorim, Giovana Carla Cardoso. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

CARLOS JANERLÂNDIO DA SILVA ARAÚJO

APRENDIZAGEM MOTORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESVELAR DAS PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DE DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RUSSAS/CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª, Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim.

Aprovada em: 28 de fevereiro de 2023

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª. Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim
Orientadora – UERN/FE/POSEDUC

_____

Prof.ª. Dra. Patrícia Cristina Aragão
Examinadora Externa – UEPB

_____

Prof.ª. Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares

Examinadora Interna – UERN/FE/POSEDUC

_____

Prof.ª. Dra. Rafaela Catherine da Silva Cunha de Medeiros
Examinadora Interna – UERN/FAEF

_____

Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros
Examinador Suplente Externo – UFERSA/POSENSINO

_____

Prof.ª. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar
Examinador Suplente Interno – UERN/FE/POSEDUC

Dedico este trabalho à minha querida e amada esposa, mulher e professora admirável, com quem tenho o privilégio de partilhar a vida.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é uma ação importante, porque os passos neste caminho não foram solitários, muitas pessoas contribuíram, ampararam e se fizerem presentes na sua construção.

A Deus, todo poderoso, toda honra e toda glória pelo amparo e conforto nas horas em que o busquei. Tenho certeza de que Ele esteve e está sempre ao meu lado, em todas as circunstâncias da minha vida. Que seja sempre feita a Tua vontade, meu Senhor!

Aos meus queridos e amados pais, Josefa Janeide da Silva e Antônio Carlos de Araújo, pela vida, pelo afeto, pelos cuidados e pelos ensinamentos que me forjaram e me tornaram quem sou hoje. Duas pessoas que são a materialização de Deus aqui na terra. Deram a vida para que eu e meus irmãos tivéssemos acesso à educação e a valores de vida inestimáveis. Independentemente do que nos tornássemos, sempre nos guiaram e ensinaram que é preciso trilhar o caminho do bem. Obrigado por tudo! Amo vocês com todas as forças que existem em mim.

Aos meus irmãos, Carla, Cassia e Kayo, pelo apoio e confiança de sempre. Nossa união é nosso alicerce e nosso refúgio nos momentos mais difíceis da vida. A realização de sonhos e projetos de um tornam-se de todos. Amo vocês!

A minha amiga, companheira e esposa, Edilene da Silva Oliveira, meu conforto e amorosidade diária, que me instiga e me motiva a ser alguém melhor a cada dia, que confia mais em mim do que eu mesmo. Obrigado pela paciência e dedicação com nossa vida. Te amo, minha vida!

Às minhas sogras, Dona Helena e Dona Íris, mulheres íntegras e corajosas, guerreiras da vida, que sempre direcionaram palavras de incentivo e apoio incondicional para alcançar meus objetivos. Muito obrigado!

Às minhas avós, Maria Nogueira e Maria Natividade (em memória) pelo zelo, cuidado e amor para comigo. Saibam que as senhoras fazem muita falta por aqui, mas sei que estão no conforto dos braços do Senhor e que de lá ainda cuidam e velam por mim.

Aos meus amigos do coração, na pessoa de Francisca Natália da Silva, pelo apoio e pela confiança em minha pessoa. A minha história e trajetória de vida, pessoal e profissional, não seria completa sem a presença de vocês.

Giovana Carla Cardoso Amorim, como agradecer-lhe, professora? Gratidão pelo processo formativo reflexivo, amoroso e ético. Obrigado pela confiança, pela tranquilidade e paciência nos ensinamentos e, acima de tudo, pela competência no que faz. Guardarei com carinho e afeto esses momentos. Obrigado, Gio!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN), pela partilha de saberes, em especial à querida professora Dra. Ana Lúcia de Oliveira Aguiar, pela condução e competência nas viagens formativas mediante as aulas do mestrado. Muito obrigado, professora Ana!

Aos amigos que o mestrado me proporcionou, Leilimar e Everton, pelos momentos de angústia, de preocupações, mas também de alegrias, risos e aprendizados compartilhados. Vocês foram e são dádivas, presente de Deus em minha vida. Obrigado, meus amigos!

Agradeço às professoras Dra. Rafaela Catherine da Silva Cunha de Medeiros, Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares e Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar, bem como ao professor Dr. Emerson Augusto de Medeiros pelas valorosas contribuições na qualificação e pela aceitação na participação da defesa do nosso trabalho dissertativo.

Agradeço imensamente à professora Dra. Patrícia Cristina Aragão, pelo aceite do nosso convite para avaliação na defesa da nossa pesquisa. Gratidão, professora!

À Prefeitura Municipal de Russas e ao Governo do Estado do Rio Grande do Norte, pelas licenças concedidas aos meus trabalhos e por, em um período importante desse processo formativo, poder me dedicar a realização desta pesquisa.

Às professoras participantes da pesquisa, que durante as observações e entrevistas sempre foram muito disponíveis e solícitas em contribuir com o estudo. Muito obrigado, professoras!

Como não agradecer também às crianças? Sujeitos receptores das práticas e concepções investigadas, elas, por meio de suas inquietudes e ações, proporcionaram momentos de significativas reflexões acerca do nosso objeto de estudo. Cada momento partilhado foi valoroso para mim, na função de pesquisador e como pessoa. Obrigado, minhas queridas crianças!

Por fim, à instituição Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, que, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação, proporcionou-me essa oportunidade de aprendizados valiosos e experiências únicas.

A todos meu muito obrigado!

Se os bons combates eu não combater, minha coroa não conquistarei. Se minha carreira eu não completar, de que vale a minha fé tanto guardar?

(Pe. Fábio de Melo).

RESUMO

Este trabalho aborda o pensamento e a atuação docente na aprendizagem motora na Educação Infantil, sendo essa uma temática necessária de ser compreendida e praticada nessa etapa da educação básica. O objetivo da pesquisa é analisar como professores de turmas da pré-escola concebem e atuam nas práticas de aprendizagem motora de crianças. Para tanto, do ponto de vista metodológico, realizamos uma pesquisa qualitativa no município de Russas/CE, tendo como campo empírico duas instituições de Educação Infantil localizadas na zona urbana. O material de análise foi adquirido mediante observações participantes e entrevistas semiestruturadas com quatro professoras que atuam em turmas da pré-escola. As observações tiveram como guia um roteiro formulado com base em autores como Magill (2000), Schimdt e Wrisberg (2001), Gallahue e Ozmun (2005), Schimdt e Lee (2014) e Tani e Correa (2016), que se debruçam sobre o estudo dos elementos da aprendizagem motora. As entrevistas foram tratadas conforme a técnica e procedimentos analíticos da Análise Textual Discursiva (ATD), a partir do uso de unidades de análises e categorias, que tiveram como sustentação as concepções de Moraes e Galiazzi (2016) e Medeiros e Amorim (2017). Dentre os resultados obtidos, destacamos que as professoras compreendem o movimento como um recurso pedagógico valioso na estimulação de aprendizagens que possibilitam o desenvolvimento infantil, todavia, reconhecem que possuem limitações formativas e carência de práticas docentes que efetivamente contemplem esse efeito. No que diz respeito à concepção de aprendizagem motora é entendida pelas docentes como experiência e aprendizagem do movimento, compreensões essas que estão intimamente ligadas à preocupação e sustentação na aquisição de habilidades futuras, como: estimular a coordenação motora fina para aprender a escrever. As práticas observadas, que se constituem materialização das concepções apreendidas, foram realizadas sempre na ação condição/causa, no intento do desenvolvimento de outras habilidades, principalmente cognitivas. As ações em que se revelaram as práticas de aprendizagem motora foram abordadas, prioritariamente, de modo dirigido e sistemático, com uma estrutura mecânica estável. Em síntese, concepções e práticas de aprendizagem motora se apresentaram intrínsecas nas ações docentes das professoras, presentes em seus discursos e atitudes docentes, permeando os planejamentos, as intervenções, os conceitos e as escolhas para as práticas.

Palavras-chave: Aprendizagem motora; movimento; prática docente; Educação Infantil.

ABSTRACT

This work deals with thinking and teaching performance in motor learning in Early Childhood Education, which is a necessary theme to be understood and practiced at this stage of basic education. The objective of the research is to analyze how teachers of preschool classes conceive and act in children's motor learning practices. Therefore, from a methodological point of view, we carried out a qualitative research in the city of Russas/CE, having as an empirical field two institutions of Early Childhood Education located in the urban area. The analysis material was acquired through participant observations and semi-structured interviews with four teachers who work in preschool classes. The observations were guided by a script formulated based on authors such as Magill (2000), Schmidt and Wrisberg (2001), Gallahue and Ozmun (2005), Schmidt and Lee (2014) and Tani and Correa (2016), who focus on the study of motor learning elements. The interviews were treated according to the technique and analytical procedures of Discursive Textual Analysis (DTA), based on the use of analysis units and categories, which were supported by the concepts of Moraes and Galiazzi (2016) and Medeiros and Amorim (2017). Among the results obtained, we highlight that the teachers understand movement as a valuable pedagogical resource in stimulating learning that enables child development, however, they recognize that they have training limitations and lack of teaching practices that effectively contemplate this effect. With regard to the conception of motor learning, teachers understand it as experience and learning movement, understandings that are closely linked to concern and support in the acquisition of future skills, such as: stimulating fine motor coordination to learn to write. The observed practices, which constitute the materialization of the apprehended concepts, were always carried out in the condition/cause action, with the intention of developing other skills, mainly cognitive ones. The actions in which the motor learning practices were revealed were approached, as a priority, in a directed and systematic way, with a stable mechanical structure. In summary, conceptions and practices of motor learning were intrinsic in the teachers' teaching actions, present in their speeches and teaching attitudes, permeating planning, interventions, concepts and choices for practices.

Keywords: Motor Learning. Movement. Teaching Practice. Child education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Comportamento Motor e sua divisão (TANI, 1998).....45
Figura 2 - Modelo de desenvolvimento motor durante o ciclo da vida.....47
Figura 3 - Modelo de desenvolvimento motor durante o ciclo da vida.....47
Figura 4 - Salão único (CRECHE-ALFA) 92
Figura 5 - Parquinho de madeira (CEI-ALFA) 93
Figura 6 - Salas de aula (CEI-ALFA).....93
Figura 7 - Salões (CEI-BETA).....94
Figura 8 - Parquinho (CEI-BETA).....94
Figura 9 - Salas de aula (CEI-BETA).....95
Figura 10 - Contextos de práticas docentes de aprendizagem motora (Adaptado) 99
Figura 11 - Etapas do processo analítico da pesquisa 105
Figura 12 - Unidade de análise: A docência e o movimento na educação infantil e suas respectivas categorias 110
Figura 13 - Unidade de análise: Percepções e compreensões das professoras acerca da Aprendizagem Motora e suas respectivas categorias 120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estágios da aprendizagem motora 61
Quadro 2 - Estrutura da prática proposta por Schimdt e Wrisberg (2001) 66
Quadro 3 - Trabalhos selecionados para compor o estudo do estado do conhecimento 76
Quadro 4 - Modelo adaptado da rotina das professoras 90
Quadro 5 - Datas das observações 100
Quadro 6 - Datas das entrevistas 102
Quadro 7 - Unidades de análise e categorias para análises das entrevistas 106
Quadro 8 - Atividades de movimento/aprendizagem motora da professora E1 152
Quadro 9 - Atividades de movimento/aprendizagem motora da professora E2 153
Quadro 10 - Atividades de movimento/aprendizagem motora da professora E3 154
Quadro 11 - Atividades de movimento/aprendizagem motora da professora E4 156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD -	Análise Textual Discursiva
BDTD -	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE -	Ceará
CEI -	Centro de Educação Infantil
CF -	Constituição Federal
DCNEI -	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LAM -	Laboratório de Alfabetização Motora
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases
POSEDUC -	Programa de Pós-graduação em Educação
RCNEI -	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
RN -	Rio Grande do Norte
SEMED -	Secretaria Municipal de Educação de Russas/CE
TCLE -	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
UERN -	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1 MOVIMENTOS INTRODUTÓRIOS 16
2 PRIMEIRO PASSO – CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL 20
2.1 CONCEITUANDO CRIANÇA E INFÂNCIA 20
2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS 24
2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL PELAS LENTES DAS LEIS 28
2.4 CRIANÇA EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 33
2.5 PRÁTICA DOCENTE E EDUCAÇÃO INFANTIL 39
3 SEGUNDO PASSO – A APRENDIZAGEM MOTORA: O PROCESSO DA APRENDIZAGEM DO MOVIMENTO 45
3.1 CONTROLE MOTOR E DESENVOLVIMENTO MOTOR 45
3.2 APRENDIZAGEM MOTORA: O QUE É? 48
3.2.1 Aprendizagem: o fenômeno do aprender 48
3.2.2 Ato motor: o movimento humano 53
3.2.3 A aprendizagem motora 55
3.3 HABILIDADES MOTORAS 58
3.4 ESTÁGIOS DA APRENDIZAGEM MOTORA 61
3.5 CONDIÇÕES QUE AFETAM A APRENDIZAGEM MOTORA 63
3.5.1 Estabelecimento de metas 63
3.5.2 A instrução 64
3.5.3 Organização e estrutura da prática 65
***3.5.3.1 Distribuição do tempo* 66**
***3.5.3.2 Composição da tarefa* 66**
***3.5.3.3 Variabilidade da prática* 67**
***3.5.3.4 Prática física e prática mental* 68**
***3.5.3.5 Feedback* 68**
3.6 PRÁTICA DOCENTE, EDUCAÇÃO INFANTIL E A APRENDIZAGEM MOTORA 69
4 TERCEIRO PASSO – MOVIMENTOS DA PESQUISA: OS PASSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 74
4.1 REFLEXÕES ACERCA DAS PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM MOTORA EM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DO ESTADO DO CONHECIMENTO 74
4.2 TRILHOS DO PERCURSO TEÓRICO E METÓLÓGICO DA PESQUISA 83
4.2.1 Problema e objetivos 85
***4.2.1.1 Problema* 85**
***4.2.1.2 Objetivo geral* 85**
***4.2.1.3 Objetivos específicos* 85**

4.2.2 Abordagem e tipo de pesquisa **85**
4.2.3 Lócus e sujeitos da pesquisa **87**
4.2.3.1 Os centros de Educação Infantil **91**
4.2.3.2 As professoras participantes da pesquisa **95**
4.2.4 Instrumentos de coleta de dados **97**
4.2.5 Tipo de análise **103**
5 QUARTO PASSO – O MOVIMENTO DO DESVELAR DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES DE APRENDIZAGEM MOTORA **107**
5.1 CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA APRENDIZAGEM MOTORA 109
5.1.1 A docência e o movimento na educação infantil **109**
5.1.1.1 Ser professora na Educação Infantil **110**
5.1.1.2 O papel do movimento na Educação Infantil **114**
5.1.2 Percepções e compreensões das professoras acerca da aprendizagem motora **120**
5.1.2.1 Formação, aprendizagem motora e a Educação Infantil **120**
5.1.2.2 Definição de aprendizagem motora e Educação Infantil **125**
5.1.2.3 Habilidades motoras na Educação Infantil **130**
5.2 PRÁTICAS DOCENTES DE APRENDIZAGEM MOTORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 136
5.2.1 Características dos alunos/crianças **136**
5.2.2 Ambientes de práticas **138**
5.2.3 Recursos para as práticas **141**
5.2.4 Variações das práticas **143**
5.2.5 Instruções e feedbacks nas práticas **146**
5.2.6 Tipos de atividades práticas **149**
6 MOVIMENTOS COMPREENSIVOS FINAIS **159**
REFERÊNCIAS **165**
ANEXOS **172**
ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO 173
ANEXO B - CARTA DE APRESENTAÇÃO À INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL . 174
ANEXO C - CARTA DE ANUÊNCIA 175
ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE 176
APÊNDICES **178**
APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS 179
APÊNDICE B - ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE 181

1 MOVIMENTOS INTRODUTÓRIOS

A Educação Infantil tem como finalidade o pleno desenvolvimento das crianças com respeito pelos seus domínios físico, social, intelectual e psicológico. Para atender às suas especificidades e necessidades, é preciso que sejam oferecidas experiências que enlacem seus saberes com os conhecimentos escolares em seus diversos aspectos (BRASIL, 1996, 2009, 2017). Nesse sentido, destaca-se a aprendizagem motora, que consiste nos processos subjacentes à aquisição de habilidades necessárias ao aprendizado especificamente nessa fase da vida, em que são importantes movimentos como saltar, equilibrar, girar, manipular, lançar, entre outros (MAGILL, 2000; FREIRE, 2009).

A Educação Infantil objetiva promover uma educação integral das crianças e, nesse contexto, as experiências de movimento proporcionam diferentes vivências, singulares e coletivas, bem como aprendizados concretos. Não se trata de observar desempenhos motores, mas de assumir as características e potencialidades dessas práticas, pois criança é movimento; sua essência é dinâmica, imaginativa e ativa (BUSS-SIMÃO, 2019; FREIRE, 2009; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012).

Com base em Freire (2009), entendemos que a aprendizagem do movimento e a aprendizagem pelo movimento[1] são complementares e indissociáveis. Quando compreendidas as características do movimento, as potencialidades do seu aprendizado tornam mais coerente sua execução e, consequentemente, geram e provocam respeito pelos processos que tangenciam o desenvolvimento pleno das crianças, nos quais os docentes e suas respectivas ações assumem um lugar estratégico e preponderante no sentido de contemplarem um desenvolvimento com objetivos, visando a integralidade da criança.

Em particular, a prática docente na Educação Infantil possui algumas especificidades, pois os professores estão imersos em um espaço com sujeitos em pleno desenvolvimento, cujas características não atendem a comportamentos estáticos, mas sim de permanentes necessidades de vivências e experiências, nas mais diversas formas e manifestações (OLIVEIRA, *et al.*, 2012). Perante suas práticas e concepções teóricas, o professor é o sujeito com a incumbência de intervir com propriedade, respeito e objetividade nas práticas do movimento necessárias na Educação Infantil. Para isso, necessita estar atento à preservação de características típicas dessa

[1] No decorrer do texto, utilizamos o termo “aprendizagem do movimento” para nos referir ao fenômeno do aprender no processo da aprendizagem motora, todavia, não há pretensões de simplificar esse fenômeno, utilizando somente esse mecanismo como forma de atender questões discursivas e de atrelá-la ao tema proposto pelo nosso estudo.

etapa, entre elas a abordagem do lúdico nas atividades, por meio do qual são obtidos valiosos elementos do desenvolvimento e são estimulados fatores necessários à formação integral desses sujeitos, tais como criatividade, raciocínio, autonomia e a habilidade de se relacionar socialmente (KISHIMOTO, 2002).

Na tentativa de aprofundar o conhecimento sobre a temática, consideramos de grande valia e relevância compreender as percepções conceituais, bem como as ações práticas de aprendizagem motora que professores de Educação Infantil possuem. Frente a essa compreensão, buscamos reflexões e discussões que possibilitassem vertentes de validade, com qualidade e possíveis de adaptações no sentido de atender e contribuir com as demandas dessa etapa de ensino.

Para tanto, delimitamos a pesquisa para a realidade de docentes e crianças na Educação Infantil pública do município de Russas, no Ceará. Assim, partimos do seguinte problema de pesquisa: como se mostram as práticas e concepções de aprendizagem motora de professores da Educação Infantil que atuam em turmas da pré-escola no município de Russas/CE?

Visando responder ao problema de investigação, definimos o seguinte objetivo geral: analisar como professores da Educação Infantil de turmas da pré-escola de dois Centros de Educação Infantil públicos do município de Russas/CE concebem e atuam nas práticas de aprendizagem motora em crianças.

O interesse pela realidade desse lócus específico e pelo objeto de estudo apresentado baseia-se em algumas afinidades acadêmicas, profissionais e sociais. No campo acadêmico, justifica-se, primeiro, pelas ações desenvolvidas na monitoria da disciplina “Metodologia da Recreação e Lazer” do Curso de Educação Física, quando era aluno deste na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Essa experiência me proporcionou aproximações com leituras e atividades lúdicas mais voltadas para o contexto da sala de aula, entendendo que essas práticas contribuem de maneira prazerosa para o aprendizado da criança. A segunda justificativa está na formação experienciada como aluno da Faculdade de Educação Física, quando tive a oportunidade de conhecer o Laboratório de Alfabetização Motora (LAM) da UERN, por intermédio de professores e amigos que atuam no LAM e que estudam sobre estes assuntos, permitindo aproximações com estudos voltados para a aprendizagem motora e o desenvolvimento motor.

Além dessas motivações acadêmicas, destacam-se as atuações profissionais vivenciadas como professor da Educação Infantil em uma escola privada no município de Baraúna/RN pelo período de 10 meses, pelas quais ainda são guardadas memórias de situações e experiências de significativa contribuição na formação profissional e pessoal. Também destaco algumas

experiências em escolas públicas no município de Russas/CE, nos últimos anos, com atuação em turmas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental como professor regular efetivo do componente curricular de Educação Física, momentos que permitiram conhecer algumas ações e medidas adotadas pelo município para atender as demandas pedagógicas no que diz respeito às especificidades da utilização do movimento como prática pedagógica.

Na etapa da Educação Infantil, foco desta pesquisa, tive experiências pedagógicas com projetos e convites realizados por professores para ajudar na realização de aulas de movimento[2]. A partir dessas vivências, que sempre foram relevantes e prazerosas, questionamentos e reflexões afloraram em minha mente no sentido de entender de que forma a aprendizagem do e pelo movimento tem sido efetuada na Educação Infantil do município de Russas/CE. Assim surgiu o interesse em saber como os professores polivalentes da Educação Infantil abordam as questões e atividades do movimento, bem como o aprendizado desse fenômeno. Por consequência, veio o interesse em conhecer como se concebe e de que forma têm ocorrido as práticas de aprendizagem motora em crianças na Educação Infantil desse município.

Diante do exposto, esta pesquisa visa contribuir com o campo das práticas educativas, mais especificamente da aprendizagem motora na educação básica. O estudo torna-se relevante para o Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e para a linha de pesquisa Prática Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, vinculada ao referido programa porque traz contribuições significativas mediante a abordagem de processos formativos em contextos locais voltados para a aprendizagem motora de crianças que estão na pré-escola em dois Centros de Educação Infantil públicos do município de Russas/CE.

Para atender aos objetivos propostos, a pesquisa foi organizada em uma estrutura de quatro capítulos, além da introdução, nomeada de *MOVIMENTOS INTRODUTÓRIOS*, e das considerações finais, denominadas de *MOVIMENTOS COMPREENSIVOS FINAIS*. Os capítulos foram nomeados como *Passos*[3], um total de quatro, pois nos valemos da percepção de que a pesquisa científica em uma pós-graduação, ou em qualquer outro âmbito, é uma caminhada em que a qualidade e a firmeza das passadas é mais importante que a velocidade. Nesse percurso, portanto, cada *Passo* dever ser executado com rigor, para que o aprendizado permita prosseguir e possibilite dar o próximo *Passo*.

---

[2] No município de Russas/CE, os pedagogos são polivalentes, responsáveis por toda demanda de atividades na Educação Infantil, inclusive as que utilizam aulas práticas de movimentos.

[3] A ideia de nomear os capítulos com a terminologia: *Passos* foi inspirada na dissertação de Costa (2018), que nomeou os capítulos do seu trabalho dissertativo de *Movimentos*. A referida pesquisa fez parte do nosso Estado do Conhecimento.

O capítulo inicial, ou melhor, nosso primeiro passo, tem por título *PRIMEIRO PASSO - CRIANÇA, INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL,* nele apresentamos as discussões históricas e conceituais acerca da criança e da infância, bem como do desenvolvimento da Educação Infantil enquanto lugar de aprendizagem para esses sujeitos. Expomos e discutimos, também, questões relativas ao movimento na Educação Infantil e às práticas docentes que estão inseridas e são abordadas nessa etapa de ensino.

O capítulo seguinte foi denominado de *SEGUNDO PASSO - A APRENDIZAGEM MOTORA: O PROCESSO DA APRENDIZAGEM DO MOVIMENTO,* nele trazemos para o corpo do nosso trabalho os elementos constitutivos da aprendizagem motora, seja ela enquanto fenômeno da aprendizagem ou enquanto área de estudos dos fatores que interferem na aquisição de habilidades motoras, sendo importante para situar e balizar as perspectivas e vertentes do nosso trabalho. Expomos ainda a relação desse fenômeno com e na Educação Infantil e o impacto das práticas docentes na efetivação desse processo de aprendizagem.

No capítulo subsequente, intitulado *TERCEIRO PASSO - DOS MOVIMENTOS DA PESQUISA: PASSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS,* expomos os caminhos metodológicos que constituíram nosso estudo, isto é, nossos objetivos; abordagem e tipo de pesquisa; *lócus* e sujeitos participantes; instrumento de coleta de dados e técnica de análise abordada. Além desses aspectos, dentro deste capítulo se encontra um estudo do estado do conhecimento, visando verificar o que se tem discutido no campo do nosso objeto de pesquisa nos últimos anos.

O capítulo final foi intitulado *QUARTO PASSO - O MOVIMENTO DO DESVELAR DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES DE APRENDIZAGEM MOTORA e* nele revelamos e comunicamos os resultados da nossa pesquisa. Neste capítulo apresentamos de que forma as professoras entendem, concebem e atuam nas práticas de aprendizagem motoras.

Por último, trazemos os *MOVIMENTOS COMPREENSIVOS FINAIS,* externando, após as análises dos nossos achados, nossas considerações acerca do estudo em questão e buscando refletir sobre o caminho e os resultados alcançados de forma a vislumbrar e identificar contribuições e perspectivas, sim perspectivas, pois uma pesquisa não pode e não deve ser um fim, e sim um meio.

Nas *REFERÊNCIAS,* expomos os pesquisadores que deram sustentação teórica e metodológica para o desenvolvimento do nosso trabalho.

Desta forma, convidamos o leitor à caminhada, passo a passo, para o desvelamento dos conceitos e achados desta pesquisa.

2 PRIMEIRO PASSO – CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

> É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história (KUHLMANN, 2010, p. 30).

Ao longo do tempo, vem sendo evidenciado que a concepção de infância existe em diferentes tempos e contextos, sendo ela caracterizada por um processo de idas e vindas, retrocessos e avanços no decorrer da caminhada traçada pela humanidade. Assim, entendemos que o conceito de criança e de infância tem uma construção histórica marcada pelas singularidades e pelos vínculos entre esses sujeitos e suas vivências sociais de uma determinada época, que vão se moldando ao longo do percurso construído.

Ao considerarmos o trecho da citação de Kuhlmann (2010), na epígrafe deste capítulo, percebemos que não há uma só criança e nem uma só infância, mas sim muitas crianças e infâncias, tendo em vista que os significados da infância são construídos socialmente e que esses nem sempre foram os mesmos. Decerto, modificações ocorreram e ainda ocorrem, tanto por determinações culturais quanto por mudanças estruturais na sociedade em determinadas épocas e períodos.

Na busca por compreender mais sobre essas questões, neste capítulo discutimos sobre Criança, Infância e Educação Infantil, apresentando de forma breve esses conceitos e algumas compreensões sobre como surgiram e foram se moldando ao longo da história e das mudanças sociais. Logo em seguida, dialogamos sobre a trajetória da Educação Infantil no Brasil e os marcos legais que contribuíram para o seu surgimento e estruturação, bem como a respeito de questões relativas ao movimento e às práticas docentes nessa etapa de ensino.

2.1 CONCEITUANDO CRIANÇA E INFÂNCIA

Ao atentarmos para a história do ser humano, podemos percebe que o tratamento, atribuições e conceitos do que é ser criança se modificou ao longo do tempo. Notamos ainda que cada uma dessas concepções, características e essências desses sujeitos obedecem a uma dinâmica do período vivenciado (ARIÈS, 1978).

O mesmo autor destaca ainda que a infância foi um produto da modernidade e que, por muito tempo, principalmente na Idade Média, houve um certo desinteresse e insensibilidade em relação à vida das crianças. Ariès entende, portanto, a infância como uma manifestação de

sentidos e sentimentos advindos de um processo histórico e não como um fenômeno herdado tradicionalmente. Para ele, as crianças, desde os tempos da antiguidade, tinham atribuições de sujeitos inferiores, que não detinham nenhum merecimento, cuidado ou tratamento peculiar, sendo, inclusive, o tempo de vivência da infância diminuído significativamente (ARIÈS, 1978).

Por muitos anos, as crianças, em diversos âmbitos sociais, culturais e intelectuais tiveram um tratamento diferenciado e, em muitos casos, tiveram cuidados e atenção básicos suprimidos e negligenciados. Esse fato tem íntima relação com o desconhecimento sobre o sujeito criança; a percepção que se tinha era de que se constituíam indivíduos sem direitos e desprovidos de autonomia (DEL PRIORE, 1999).

Ariès (1978) atenta para os diversos elementos históricos que favoreceram a construção da percepção e do sentimento de infância, dentre os quais destaca o surgimento da educação escolar, quando as crianças enfim foram retiradas dos locais que eram sujeitados às pessoas adultas. Outro elemento destacado pelo autor é o desenvolvimento de brinquedos direcionados especificamente para as crianças, seguido pelo mais importante processo de todos, o aumento e intensidade dos aspectos sentimentais da família.

Del Priore (1999) destaca a importância de se compreender histórico, social e economicamente, que criança sempre foi criança e que o que se é modificado na história é a percepção sobre o que é ser criança. Então, o que se tem de entendimento sobre o conceito do sujeito e do corpo da criança foi desenvolvido e construído ao longo dos últimos anos, sempre com atendimento às demandas históricas e sociais do momento.

Sarmento (2007) corrobora esse pensamento quando constata que os conceitos do que é ser criança estiveram e estarão sempre em construção, e que as concepções são fortemente marcadas por cada época histórica, pois as interações e condições históricas e culturais são dissimilares e contínuas.

Dito isto, a criança foi entendida e pensada aqui por meio de duas vertentes principais: “a de que ela não tem cultura própria e precisa ser educada, por isso são criadas instituições como as escolas para que elas possam adquirir a cultua dos adultos” (SARMENTO, 2018, p. 6); e “a de que não tem também uma moralidade própria e que por isso precisa ser socializada dentro dos valores, das regras, das normas, do comportamento [...]” (SARMENTO, 2018, p. 6). Assim chegamos a uma percepção de criança e infância centrada naquilo que ela não tem, pensada como um indivíduo incompleto, que precisa ser preenchido, tratado como um sujeito sempre a devir.

Diante dessas condições históricas da concepção e conceituação de criança e de infância, Kramer (2002) evidencia que áreas como a sociologia, antropologia e história enfatizam a

necessidade de estudos que possibilitem entender e compreender as crianças, e ainda salienta que:

> [...] Diante da multiplicidade de áreas do conhecimento e diante da diversidade de linhas teóricas dentro de cada área, a infância é hoje um campo temático de natureza interdisciplinar, e essa visão se difunde cada vez entre aqueles que pensam a criança [...]. Muitos pesquisadores têm buscado conhecer a infância e as crianças com um conceito de infância e uma prática de pesquisa que podem ter enfoque teórico-metodológicos diversos, mas com os quais as crianças jamais são vistas ou tratados como objetos (KRAMER, 2002, p. 45).

A professora e pesquisadora Kramer (2002) ressalta que as ações de estudar e pesquisar os elementos que compõem a infância caminham no mesmo sentido de investigar a própria história do ser humano nas suas mais diversas manifestações, tais como a linguagem e a cultura. Assim, compreender essa etapa da vida torna-se uma oportunidade para que o homem, o ser humano, dê prosseguimento ao seu papel de ser ativo e questionador da sua jornada histórica.

Tanto nos apontamentos históricos quanto nas questões de pesquisas, evidenciamos que o conceito e o sentido de criança e infância perpassaram historicamente por nuances que possibilitaram não tão somente seu relativo entendimento, mas sua afirmação de pertencimento na sociedade, que por um período foi vista tão somente como um ser a devir. De acordo com Friedmann (2020), devido a novas pesquisas e estudos, os conceitos de criança e infância vão se modificando com o passar do tempo, gerando desenvolvimento e avanço nas questões que tangem a temática.

Friedmann (2020) ainda pontua que infância é o período pelo qual dá-se o início de tudo, desde sua condição biológica até os variados tipos de relacionamentos que se estabelece com os indivíduos que estão inseridos no ambiente. Significa que cada contexto, interação verbal ou não verbal, sentimentos recíprocos ou não, percepção e cuidado com o corpo, valores, comportamentos e brincadeiras são manifestações que estão presentes e condicionantes ao contexto em que a criança está inserida nessa fase da vida. Sendo assim, “O conceito de criança está sempre em construção e varia conforme cada realidade e grupo infantil [...]. A definição desse período varia conforme o contexto, local e geográfico, cultura e tempo histórico, de acordo com o grupo sociocultural na qual as crianças estão inseridas [...]” (FRIEDMANN, 2020, p. 23).

Em relação às crianças enquanto sujeitos, Friedmann (2020) as conceitua formulando uma divisão em dois planos “Criança” e Crianças”, pois, de acordo com a autora, é preciso e necessário entender a criança enquanto indivíduo singular e compreender sua manifestação enquanto grupo pertencente a uma dada comunidade.

No plano da “Criança”, a área da psicologia tem papel importante na sua simbologia e autenticidade, especialmente nas questões e descrições que são tratadas nos debates acerca das “fases do desenvolvimento infantil”. Nessa perspectiva, os estudos do desenvolvimento tiveram uma atribuição importante desde o início do século XX, estipulando um modelo de ser e do que é criança e ainda orientando as atenções para as características conceituais, comportamentais e de contextos que estão inseridos nos argumentos discursivos dos dias atuais.

No que tange ao plano “Crianças” há uma definição de origem antropológica, em que os sujeitos inseridos formam “territórios”, com comportamentos específicos de vivências de contextos e tempos, constroem sua própria dinâmica e estrutura de vida. “[...] As crianças devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações com plenos direitos, traços culturais, ritos, linguagens, imagens-ações”, (FRIEDMANN, 2020, p. 23), tendo em vista que elas são seres humanos que possuem direitos, como os demais sujeitos sociais, e que devem ser respeitadas.

É necessário e importante o reconhecimento da criança enquanto ser social ativo, autônomo e protagonista na sua dinâmica de socialização, sendo justamente por meio das interações sociais que ela entende, compreende e convive, de um jeito singular, com sua existência na sociedade e no mundo. Sendo assim, a criança é um indivíduo vivo e ativo em sociedade, além de histórico, que valida sua identidade social, a qual lhe permite participar e criar cultura (SARMENTO, 2007).

Nesse contexto, de alguma forma compreendemos o que é ser e como é uma criança, bem como os comportamentos que caracterizam a fase da infância. Algumas características quase instantaneamente vêm a nossa mente, tais como as estripulias[4], o brincar sem parar, pular, correr, lutar, fantasiar situações, exprimir sinceridade e fala espontânea, e mais uma finidade de comportamentos que as (pré) definem. Seja como for, sua principal singularidade, a que deixa marcas, é a intensidade de movimentos e de imaginação; a capacidade de fantasiar os momentos por meio das suas atividades motoras (FREIRE, 2009).

Entender o que é ser criança também é entender o que é corpo e qual sua função, não somente no aspecto físico e biológico, mas também no que diz respeito às representações históricas, culturais e sociais. Por meio do corpo, as crianças exercem seu papel na história e fazem mediação de relação com os outros indivíduos que permeiam o ambiente em que estão inseridas. Sendo assim, o corpo é um reflexo do panorama social pelo qual a criança e a infância são idealizadas como uma constituição histórica, política, cultural e social (SILVA, 2012).

[4] Travessura feita geralmente por crianças; traquinada, traquinagem.

Sarmento (2007) traz relevantes colocações acerca desse fenômeno, dizendo que o entendimento das crianças enquanto atores sociais de plenitudes de direitos e não somente como indivíduos menores que estão em meio às relações dos adultos passivamente, valida o reconhecimento das crianças produtoras de símbolos e signos sociais e na elaboração de suas próprias interpretações e representações sociais em uma organização estruturada.

Por meio desse breve regate histórico, entendemos que as percepções e definições do que é ser criança e da infância foram marcadas por supressão de direitos, anulação da participação social e uma negação recorrente à sua condição como sujeito social. Nos dias atuais, são nítidos os avanços em relação ao entendimento da criança enquanto ser social autônomo e protagonista, porém é importante ressaltarmos que ainda há caminhos para serem trilhados e conquistados. Nesse sentido, a criança deve ser percebida não somente como um material físico humano pequeno e em desenvolvimento; é preciso superar essa percepção e colocar esses pequenos sujeitos no patamar de reconhecimento social e de sujeitos com participação ativa na sociedade, recorrendo, para isso, à Educação.

2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS

A Educação Infantil e sua história estão intimamente ligadas aos processos históricos da constituição da concepção de criança e infância, assim como da construção da sociedade, da família e das questões que envolvem os meios de produção, do exercício do trabalho em si e, inevitavelmente, das demais instituições educacionais (KUHLMANN, 2010).

Ao longo dos anos, os processos que envolvem a educação de crianças pequenas, bem como sua concepção de desenvolvimento foram e são construídos historicamente, mediante reflexos diretos de culturas, percepções e comportamentos ligados aos períodos históricos vivenciados. Até a segunda metade do século XIX, em território brasileiro não existia nenhuma instituição direcionada a atender crianças que precisassem ficar longe da mãe, seja creche, algum parque infantil ou jardins de infância (OLIVEIRA *et al.*, 2012).

Por muito tempo, as crianças foram educadas unicamente pelos seus entes familiares, por meio da participação em atividades no meio em que viviam, com ritos e tradições. Os sujeitos infantis se apropriavam de princípios e normas condizentes à sua cultura. Por outro lado, nas sociedades atuais, a educação de crianças é possibilitada por meio de instituições e ambientes específicos que lhes oferecem a vivência social por meio do aprendizado coletivo (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Ainda sobre a educação de crianças na história, Paschoal e Machado (2009) citam que, especificamente no contexto histórico brasileiro, a finalidade assistencialista foi predominante para desenvolvimento de instituições como creches e orfanatos, com o objetivo de dar suporte às mulheres que trabalhavam ou/e que perderam seus companheiros, além de dar assistência a crianças que foram abandonadas.

Kuhlmann (2010) enfatiza que as ideias de cunho pedagógico e contemporâneas vieram de países de primeiro mundo, principalmente durante a passagem do século XIX para o século XX, fazendo que com diversos setores da sociedade, como as classes médica, jurista e empresarial, focassem na educação da infância brasileira, isso na intenção de possibilitar a modernidade da sociedade brasileira nos parâmetros europeus. Portanto, as primeiras ações de atendimentos à infância brasileira foram marcadas pelo assistencialismo e filantropia, sempre com vínculos aos ensejos médicos, empresariais, da política e da religião

Segundo Oliveira (2011), a história da Educação Infantil tem revelado e reforçado que a concepção de infância é uma construção histórica e social. Afirma ainda que as escolas como creches surgiram a partir do momento em que houve a necessidade de acolherem as crianças que não tinham onde ficar quando seus pais saiam para o trabalho. Esse espaço era visto como um local que abrigava crianças e tinha como objetivo cuidar delas, tanto nos aspectos higienistas, como banho e alimentação, como no aspecto assistencialistas, como cuidar e dar carinho.

A sociedade brasileira mais privilegiada — as elites —, com ensejos de modernização, vislumbrou a apropriação de conceitos e concepções educacionais provindos do continente europeu acerca dos jardins de infância[5], ideias essas que tiveram adesão de algumas comunidades, enquanto outras delas discordavam. Do lado da concordância estavam alguns setores da sociedade que entendiam essa educação como uma ajuda aos mais necessitados, como se fosse uma compensação da humanidade para com as crianças pobres. Do outro lado, para o poder público, essa ideia era indigesta. A ideia da criação desses jardins de infância era justamente dispor de uma educação para os diferentes grupos sociais, nesse sentido, o governo, contrário a esse investimento, sugeriu que o atendimento educacional da população mais carente ficaria a cargo das famílias que dispunham mais de recursos, pois entendia essa ação como uma caridade (OLIVEIRA *et al.*, 2012).

[5] Friedrich Froebel (1782-1852) nasceu na Alemanha e foi um pedagogo. Ele defendia uma Educação Infantil de ensino sem rédeas, ou sem obrigações, somente com os interesses e motivações das crianças. Ele criou os jardins de infância, espaço destinado para as crianças serem protagonistas do seu próprio aprendizado por meio da potencialização de suas manifestações enquanto sujeitos autônomos (FERRARI, 2008).

Desse modo, o percurso histórico dos mecanismos e ações de assistências às crianças e o desenvolvimento e criação de estabelecimentos de Educação Infantil no território brasileiro foram marcados e associados aos interesses políticos e às ideias de evolução e modernização do país. Os olhares e interesses das discussões e movimentos a favor da Educação Infantil, principalmente no início do século XX, não tinham uma única ótica da educação de crianças em si, mas, sim, outras vertentes e anseios, como a disciplina corporal e mental na conexão com os âmbitos políticos, econômicos, culturais e formais (KUHLMANN, 2010).

No período das décadas de 1920 e 1930, devido à urbanização e industrialização da sociedade brasileira, as reivindicações dos operários por melhores condições de trabalho, além da inserção de mulheres nos trabalhos das fábricas, tiveram um papel significativo nas transformações e reivindicações pelo atendimento às crianças, principalmente com a oportunidade de resguardá-las durante a labuta. Na mesma medida do intenso processo de industrialização, problemas de infraestrutura ficaram evidentes, como saneamento básico inexistente e moradias precárias, sendo considerado um fator de risco para o lastro de doenças, o que gerou uma preocupação e uma defesa médica da criação de creches para que as condições de vida da comunidade operária fossem afetadas positivamente (OLIVEIRA *et al.*, 2012).

Kuhlmann (2010) pondera que a preocupação e os anseios e finalidades médicas para com o atendimento de crianças foram sendo modificados pelas discussões de determinados grupos da sociedade que se preocupavam com a marginalidade e a violência que permeavam as circunstâncias de crianças em situações de vulnerabilidade, sendo defendido que possibilitassem às crianças não somente ambientes de saúde, mas também que garantissem segurança para essa população.

Já os anos de 1940 a 1960 foram marcados por contextos de tensão social, bem como pelo aumento de conflitos que buscavam ações que atendessem a demanda social, gerando buscas e reivindicações por políticas de cunho populistas. Apesar de na década de 1930 já existirem instituições que objetivavam a proteção da criança, foi nos anos 1940 que se estabeleceram mecanismos políticos do governo no sentido de atender principalmente nas áreas da saúde e assistência das crianças. Em termos práticos, em 1943, o governo de Getúlio Vargas, com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), dispôs de atendimentos às crianças das mulheres de operários. Os Anos 1960 tem o marco da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº 4024/61), que deu lugar às escolas maternais e aos jardins de infância no sistema de ensino. Contudo, essa lei não tem reflexo na significativa e efetiva educação de crianças pequenas (OLIVEIRA, 2020; OLIVEIRA *et al.*, 2012).

Em 1967, algumas modificações na CLT foram acionadas a partir do entendimento de que a disposição do atendimento dos filhos das mulheres operárias seria somente por meio de berçário oferecidos pelas empresas, sendo realizada com o convênio de parcerias com outras instituições. Entretanto, poucos berçários e creches foram disponibilizados pelas empresas, fruto de falta de atenção ao papel fiscalizador do poder público.

O início dos anos 70 trouxe uma nova lei que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino (Lei nº 5962/71), trazendo mecanismos legislativos que asseguraram que as instituições deveriam garantir a educação para crianças que tenham idade inferior a sete anos de idade, por meio de escolas maternais ou jardins de infância. Esse foi um período marcado pelo aumento da urbanização e de mulheres trabalhando nas indústrias, além da diminuição de espaços urbanos e do aumento da insegurança, fatores esses que desencadearam uma preocupação e discussão na sociedade acerca da creche e da pré-escola, em que eram entendidas e defendidas como espaços seguros para as crianças (OLIVEIRA, 2020; KUHLMANN, 2010).

Até o final da década de 1970, as leis e normas legais não eram específicas ou eram inexistentes as garantias da oferta na etapa da Educação Infantil. Por outro lado, no início da década de 1980, diversas mobilizações de grupos da sociedade em geral deram início a manifestações com "[...] o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o seu nascimento" (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84). Ainda segundo Paschoal e Machado (2009, p. 85) "Do ponto de visa histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação [...]", tendo em vista que foi só a partir da Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi reconhecido, passando a compor o sistema educacional de ensino brasileiro.

Paschoal e Machado (2009) ressaltam ainda que, com a sua promulgação, a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), em seu Artigo 208 e inciso IV, delibera que "[...] atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos", configura-se como um importante e precioso amparo legal para a garantia dos direitos concebidos à educação dessas crianças, sobretudo pelo fato dos movimentos, discussões e participação popular em sua formulação.

A história da Educação Infantil no Brasil foi e é marcada por questões políticas, econômicas e ideológicas. Esse percurso, que culminou com o reconhecimento dessa etapa de ensino como parte obrigatória da educação básica — com raízes assistencialistas e de preconceito com crianças de classes vulneráveis —, foi de embates, recuos e avanços históricos que buscavam assegurar à criança pequena sua segurança, saúde e educação. A segurança legal

da Educação Infantil na educação básica não é garantia de que a perspectiva assistencialista esteja superada, pois marcas históricas dessa concepção ainda rondam os cotidianos escolares.

2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL PELAS LENTES DAS LEIS

Os anos posteriores à promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) foram de significativos avanços no que tange à formulação de aspectos legais que amparem os direitos das crianças à educação, com destaque para: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1998) os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1998); e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/96, em sua Seção II, art. 29, ressalta que a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica que compõe os níveis escolares, tem como "[...] finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996, p. 2).

No que diz respeito à oferta da Educação Infantil, em seu artigo 30, a LDB (BRASIL, 1996) a divide em duas etapas, a primeira para as crianças de até três anos de idade cujos ambientes de educação serão as creches, e a segunda para as crianças de quatro a cinco anos de idade, para as quais serão ofertadas as pré-escolas.

Com a promulgação da Lei nº 11.274/06 (BRASIL, 2006)[6], que estabelece a obrigatoriedade do ensino fundamental para todas as crianças a partir dos seis anos de idade, a Educação Infantil passou a se destinar à faixa etária de zero a cinco anos e onze meses de idade. Porém, as crianças que completarem seis anos no dia primeiro de abril, ainda continuarão na Educação Infantil. E a criança que completar seis anos no dia 31 de março ingressará nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No ano de 1998, dois anos após a implementação da LDB (BRASIL, 1996), o Ministério da Educação (MEC) publicou o documento Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), disponível em três volumes: Introdução; Formação pessoal

[6] O ano de 2006 foi de significativos avanços legais para a Educação Infantil. No intuito de buscar garantias de ambientes e práticas, o MEC estabeleceu esse o ano da Política Nacional da Educação Infantil, dispondo dos seguintes documentos: Política Nacional da Educação Infantil, Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil e Parâmetros de Qualidade Para a Educação Infantil.

e social; e Conhecimento de mundo. Seu objetivo é ajudar na implementação de ações e práticas pedagógicas educativas com a devida qualificação, atuando, assim, como manual de orientações. De acordo com o próprio dispositivo,

> [...] o referencial pretende apontar 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 se 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. [...] foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para que os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998, p. 7).

Os objetivos gerais da Educação Infantil, de acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), estão assim dispostos: desenvolver uma imagem positiva de si; descobrir e conhecer, progressivamente, seu corpo; estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças; observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade; brincar expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita), ajustando as diferentes intenções de comunicação; Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação diante delas e valorizando a diversidade.

Para o alcance desses objetivos elencados o RCNEI (BRASIL, 1998) orienta que as abordagens das atividades sejam propiciadas às crianças não somente através de brincadeiras, mas por meio de oportunidades e situações de forma orientada, sendo de suma importância o trabalho docente. Nesse sentido, o documento afirma que é "[...] necessário que estes profissionais, nas instituições de Educação Infantil, tenham ou venham a ter uma formação inicial sólida e consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço" para, assim, possibilitar momentos de cuidados, de atividades significativas, de maneira global, integral e que, efetivamente, contribuam para o desenvolvimento infantil em seus aspectos singulares e coletivos, e assim, as crianças tenham uma aprendizagem concreta em todos os direitos de aprendizagens (BRASIL, 1998, p. 23).

O documento RCNEI (BRASIL, 1998) é enfático ao afirmar que ele pode ser utilizado como uma orientação de práticas que vão de encontro às melhorias pedagógicas, porém, não tem a finalidade de abordar e resolver os distintos problemas que tangenciam a Educação Infantil. Fato é que essa busca pela melhoria e qualidade envolvem questões políticas, sociais, estruturais, curriculares e culturais, pelas quais o referencial pretende dispor de contribuições.

Diante dos avanços e discussões acerca da defesa à educação de crianças que permearam os anos seguintes à divulgação do RCNEI (BRASIL, 1998), o MEC, por meio do Conselho Nacional de Educacional, formulou entre 1998 e 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), atualizada em 2009 (BRASIL, 2009), com propriedade mandataria e de cunho obrigatório, ressaltando as atenções com a qualidade da educação oferecida às crianças mediante seus preceitos éticos e políticos e por sua estrutura organizacional.

Por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, o MEC, lançou e fixou as DCNEI com objetivo de "[...] estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil [...]" (BRASIL, 2009, p. 11). As DCNEI têm como função nortear as políticas públicas bem como orientar a elaboração, o planejamento e a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares voltadas para essa etapa de ensino. Esse documento pontua ainda que, para além das premissas dessas diretrizes, é importante que sejam realizadas observações na legislação estadual e municipal referentes ao assunto e nas normas desses sistemas.

Sendo essas diretrizes relevantes para o norteamento das instituições infantis, apresenta a seguinte definição de Educação Infantil:

> Primeira etapa da educação básica, oferecidas em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2009, p. 12).

Destaca-se que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos, quais sejam:

> Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p. 16).

Portanto, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem ter como norte e finalidade a garantia do acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à

proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, ao convívio e a socialização com outras crianças (BRASIL, 2009).

As DCNEI constituem um documento que reforça o devido acesso das crianças aos conhecimentos científicos e culturais, ele as coloca como centro, com sua devida atenção, e resguarda a maneira como o período da infância é colocado no mundo, sendo, portanto, utilizado como sustentação e orientação teórica na formulação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Com a alteração da LDB (1996), por meio da Lei nº 12.796 de 2013, no artigo 26, foi disposta a orientação para formulação de uma base nacional comum, a saber:

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

Nessa perspectiva, de caráter normativo, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) regulamenta as aprendizagens essenciais e comuns a serem trabalhadas nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil. Em 20 de dezembro de 2017[7], foi homologada a BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo que a BNNC do Ensino Médio, devido às discussões que permearam suas versões, só veio a ser homologada no dia 14 de dezembro de 2018.

O objetivo principal da BNCC é garantir que os conteúdos, as habilidades e as competências se tornem comuns para os alunos de todo o Brasil, independentemente da condição física, ambiental, estrutural ou de sua localização geográfica. É um documento que visa, também, orientar e nortear a elaboração dos currículos em escolas de todo o país, sejam elas públicas ou privadas (BRASIL, 2017).

Na Educação Infantil, a BNCC estabelece, por meio dos eixos estruturantes interagir e brincar, seis direitos de aprendizagem que asseguram às crianças condições de aprendizagens em diversas situações sociais para que desempenhem um papel ativo nos espaços de convivência. Os direitos de aprendizagem são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Para que esses direitos de aprendizagens sejam assegurados, a BNCC tem em

[7] Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 out. 2021.

sua estrutura cinco campos de experiência para que as crianças tenham seus direitos de aprendizagem e seu desenvolvimento contemplados: “O eu, o outro e nós”; “Corpo, gestos e movimento”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2017).

No contexto da educação básica, a BNCC insere a Educação Infantil, apropriando-se da consolidação da concepção histórica de educar e cuidar vinculada a essa etapa de ensino, como

> [...] primeira etapa da educação básica [..] é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (BRASIL, 2017, p. 36).

A BNCC, em consideração às particularidades e singularidades de cada faixa etária, modificou, então, sua divisão e nomenclaturas utilizadas no intuito de atender aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada segmento etário. Nesse contexto, na Educação Infantil, a divisão passou a ser organizada em: “Creche, para bebê (0 a 1 ano e 6 meses) e Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e a Pré-escola: Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)”. Ainda ressalta que os grupos etários não devem ser considerados de forma estável e rígida, de modo que existem diferenças no acompanhamento e ritmo de aprendizagem das crianças, fator que, essencialmente, deve levar em consideração (BRASIL, 2017, p. 45).

Portanto, as instituições de Educação Infantil, ao receberem as crianças e se apropriarem das vivências, experiências e sentidos que esses sujeitos possuem, advindos das relações familiares e sociais do ambiente onde vivem, devem considerá-las e contemplar suas rotinas e práticas escolares para que oportunize a ampliação dos conhecimentos, das vivências e habilidades, e, a partir desse processo, consolide-se a aquisição de novas aprendizagens (BRASIL, 2017).

Em complemento, Oliveira (2011, p. 82) destaca:

> Os objetivos mais frequentes, que se espera sejam alcançados pelas instituições responsáveis pela educação infantil, são o desenvolvimento da criança sob todos os aspectos – corporal, intelectual e afetivo – a aprendizagem de diferentes meios expressivos e o preparo para a escola elementar. Todavia, a função de guarda continua a ser destacada como um componente das metas do atendimento em questão

Por tudo isso, a Educação Infantil é parte importante e imprescindível para que a criança tenha o desenvolvimento de habilidades sociais, afetivas e cognitivas respeitadas e contempladas. No entanto, ela ainda mantém, em alguns espaços, a função de guarda.

Para Oliveira (2011), as instituições de Educação Infantil não se reduzem ao atendimento que garanta a segurança física e psicológica da criança, sendo assim, é fundamental assegurar às crianças a oportunidade de exploração e construção de sentidos pessoais. A autora recomenda, então, que a escola se preocupe com a maneira como estão recebendo esses sujeitos e a forma como elas veem a participação desses na sociedade.

2.4 CRIANÇA EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesse contexto de questões tangentes ao movimento e ao ser humano, o período da infância é marcado por movimentos executados naturalmente, voluntários, no sentido de ter ações corporais realizadas sem rédeas de terceiros, somente com suas vontades e motivações infantis, tais como: correr, rolar, rastejar, andar, saltar, pegar, lançar, entre outras maneiras corporais de explorar seu corpo e o próprio ambiente em que está inserida (RABINOVICH, 2007).

De acordo com Le Boulch (1982, p. 142), "[...] naturalmente, a criança brinca, expressando por mímica, cenas da vida cotidiana […]. Ao mesmo tempo, ela expressa sua afetividade e exercita sua inteligência". Assim, o desenvolvimento psicomotor da criança tem grande influência, tanto no processo de aprendizagem desta, quanto no desenvolvimento de movimentos físicos, sendo necessário ter concentração e coordenação para aprender. Quando a criança pratica esse tipo de atividade, ela pode desenvolver habilidades corporais variadas.

Nesse sentido, realçamos a necessidade de a criança ver seu próprio corpo como um recurso que ela pode usar no processo de ensino-aprendizagem e do conhecimento corporal como um instrumento para o desenvolvimento de aspectos afetivos, sociais e emocionais das crianças.

Corroborando esse pensamento, Silva (2012) pondera que, de fato, as crianças têm capacidade de criar e recriar culturas, relações sociais e histórias pelo movimento por meio de jogos ou brincadeiras, por exemplo. Essas manifestações expressivas de criação deixam uma enorme herança de aspectos socio-históricos e, também, estéticos e éticos como forma de simbologia de sua ação social para a sociedade por meio de seu corpo.

Assim, compreendemos que o movimento dos corpos das crianças são linguagens que permitem refletir seu momento e estado em diversas dimensões, tais como a emocional e a afetiva, que se traduzem em diversas ações e relações com o seu meio. Portanto, torna-se válido frisarmos que o corpo social da criança é um meio de comunicação que admite expressões de

autonomia, capacidade e liberdade. Ou seja, a criança, seu corpo social e o meio em que estão inseridas estão estreitamente ligados aos seus gestos e movimentos corporais.

Entendemos que criança é movimento; ela chora, sorri, provoca, incomoda, dá amor, faz travessuras. Da maneira como é, expressa sua motricidade, pois vivencia experiências de liberdade para que possa se expressar da forma mais genuína, indo ao encontro do seu eu e do outro, além de possibilitar a sua própria construção e reconstrução com criações e descobertas (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012).

Nista-Piccolo e Moreira (2012) ainda enfatizam que a motricidade[8] manifesta as competências motoras da criança de executar suas atividades rotineiras e de relacionar-se com o meio e com os outros indivíduos que a cercam, a partir das experiências vivenciadas nos diversos momentos da infância. A relevância da motricidade como elemento efetivo do movimento se revela pelas inúmeras possibilidades de movimentos concretos e abstratos que, de forma sistemática e significativa, colaboram para situar a criança no mundo em que está inserida.

Friedmann (2020) destaca que as crianças estão a todo o momento em movimento, nas suas mais variadas formas e possibilidades. Seja escrevendo, fazendo rabiscos, falando consigo mesmo ou coletivamente, elas agem institivamente às diversas situações impostas, sem a mínima necessidade de estímulos.

No mesmo viés, Freire (2009) destaca que alguns apontamentos acerca do desenvolvimento e aprendizagem das crianças na infância estão atribuídos aos movimentos do pegar, correr, pular e arrastar, manifestações características de quase todas as crianças. Assim, o que se tem como expectativa é que esses movimentos sejam apresentados e exercidos de forma satisfatória, de acordo com cada fase da vida da criança.

> [...] É claro que é desejável que todos tenham habilidades bem desenvolvidas, mas o risco que se corre é o de estreitar a visão para o problema, destacando o motor como alguma coisa que ocorre unilateralmente. Ora, um simples ato de pegar só existirá no momento em que a mão, que pode fazê-lo, interagir com o objeto a ser pego. A mão que pega possui muitos recursos, mas o que se tem de ser pego está fora dela, daí o sujeito precisar sempre completar-se no mundo, que possui a parte que lhe falta (FREIRE, 2009, p. 20).

[8] A motricidade pode ser definida como um conjunto de atributos e coordenações motoras afetivas, morais, imaginativas, sociais singulares do ser humano para que sejam praticadas as suas vontades, objetivos e finalidades. Isto significa que, por exemplo, quando é preciso realizar alguma coisa, como alimentar-se, abrigar-se, brincar, trabalhar, é necessário o movimento, a mobilização, pois o ser humano é um organismo motor que, para cumprir o papel de viver no mundo, precisa essencialmente do movimento (FREIRE, 1991).

Freire (2009) atenta ainda para a crença de que os movimentos das crianças podem e, por vezes, devem ser padronizados. Também considera a padronização do mundo, porém ressalta as expressões de esquemas motores, ou seja, a ordenação de movimentos produzidos pelos seres humanos em dadas circunstâncias, dependente de diversos fatores, tais como os biológicos, sociais e ambientais.

Freire (2009, p. 77) ainda frisa que, nas questões relacionadas à aprendizagem do e pelo movimento, validada pelo próprio autor, é preciso prover uma "[...] **educação de corpo inteiro** [...] um corpo em relação com os outros corpos e objetos, no espaço. Educar corporalmente uma pessoa não significa provê-la de movimentos qualitativamente melhores, apenas [...]" (grifos do autor). Trata-se, portanto, de uma educação que permita, também, fruir das experiências de imobilidade, do fazer e do não fazer.

À vista disso, os movimentos que a criança desenvolve gradualmente vão se organizando e categorizando. Com o passar do tempo, esses movimentos assumem sentidos que terão forte interferência no seu comportamento. Sendo assim, a infância torna-se um período de necessária fruição de movimentos básicos para a devida sustentação dos anos posteriores, correndo o risco de, caso não tenha atendido à demanda e às necessidades do período infantil, ter problemas não somente motores, mas sociais, cognitivos, afetivos e psicológicos. Assim, "[...] podemos citar a estreita relação da dimensão motora com os aspectos cognitivos, que requerem capacidade de entender e pensar. Por meio de soluções de tarefas motoras, a criança aprimora seu raciocínio e estimula sua criatividade [...]" (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 44).

O curso do desenvolvimento dos movimentos na infância é o mesmo para todas as crianças, porém, é preciso destacar que há crianças que podem ter um desenvolvimento acelerado e outras que poderão ter uma certa lentidão nos seus anos de desenvolvimento. Os motivos podem ser os mais diversos, pois é um fenômeno que é condicionado aos aspectos biológicos e experienciais, por exemplo, e, certamente, quanto mais oportunidades de estímulos motores, de vivências de movimentos na infância, mais vastas serão as suas habilitares motoras (FREIRE, 2009).

O renomado pedagogo ainda salienta que "[...] as habilidades motoras precisam ser desenvolvidas sem dúvida, mas devem estar claras quais serão as consequências disso do ponto de vista cognitivo, social e afetivo" (FREIRE, 2009, p. 21). Em outras palavras, os movimentos são e estão intimamente ligados aos outros aspectos do ser e, para isso, é necessário que essas habilidades motoras que a criança desenvolverá se estruturem de forma adequada, o que não pode ser resumido ao aspecto motor.

Nessa perspectiva, Mattos e Neira (2008) reforçam o posicionamento de Freire (2009) enfatizando que a educação do movimento, ou seja, a aprendizagem do movimento, necessariamente deverão estar vinculados às intenções, aos raciocínios e planos, de modo que as atividades tenham sentido e significado para a criança, principalmente respeitando aquilo que ela é: um sujeito infantil concreto.

Rabinovich (2007) colabora com essa ideia, quando ressalta que a etapa da Educação Infantil surge e é um ambiente formal e privilegiado de mecanismos humanos e estruturais para proporcionar e garantir às crianças experiências, desenvolvimento e aprendizagens de e pelos seus movimentos. E é justamente por meio desses movimentos experienciados nesse ambiente escolar que as crianças desenvolvem suas aptidões corporais.

Sendo considerada parte integrante e obrigatória do sistema educacional brasileiro, a Educação Infantil é clara quanto aos seus objetivos, expressos no art. 29 da LDB (BRASIL, 1996), como já pontuamos neste trabalho. Entendemos que essa etapa de ensino tem a função de proporcionar o desenvolvimento integral das crianças, em seus diversos aspectos — psicológico, intelectual, social e físico. Esses aspectos se complementam, não sendo, certamente, possível a abordagem e desenvolvimento de um único, pois eles caminham no curso de desenvolvimento de mãos dadas.

Por outro lado, na Educação Infantil ainda há a crença teórica e prática de que o movimento é tão somente um ato motor, uma ação corporal isolada, sendo entendido que essa ação é apenas seu deslocamento no espaço, proporcionado pela estrutura física corporal na forma principalmente de brincadeiras livres. No que diz respeito ao movimento, as práticas pedagógicas na Educação Infantil são reflexos de posicionamento e concepções dualistas desse fenômeno do comportamento humano, separando o corpo da mente (RABINOVICH, 2007).

Nesse mesmo sentido, Mattos e Neira (2008, p. 9) apontam:

> Somos herdeiros de uma concepção dualista do ser humano, que separa o corpo da mente, como se isso fosse possível. Para questionar tal conceito, desafiamos nosso leitor a buscar um exemplo de qualquer manifestação humana não corpórea. Diante da impossibilidade de uma reposta, torna-se impossível qualquer ação que parta do homem sem o uso de recursos corporais. Até mesmo o pensamento, para correr, lança mão de um órgão corporal, o cérebro.

Os autores citados ainda salientam que qualquer concepção ou ação educativa, ou pedagógica que esteja fixada somente no aspecto cognitivo, deixando de lado a dimensão motora, o movimento humano, desconsidera o desenvolvimento integral do ser. Aqui não se trata de não considerar tempos e espaços de aprendizados da intelectualidade, em momentos

"estáticos" em sala de aula, mas sim de considerar o movimento como elemento integrante e significativo dentro da escola, pois as crianças não são somente cérebros, e o desenvolvimento da aprendizagem não se restringe à aprendizagem intelectual.

Em 1987, Le Bouche já alertava, em seus estudos sobre a educação pelo movimento, a respeito da chamada Educação Psicomotora[9], da hipervalorização dos processos educacionais centrados no aspecto cognitivo, ponderando que "[...] menosprezar a influência de um bom desenvolvimento psicomotor, seria limitar a importância da educação do corpo e recair numa atitude intelectualista" (LE BOUCHE, 1987, p. 26). O autor confere a essa Educação Psicomotora uma abordagem educativa que respeita a integralidade global do ser, da criança, assumindo um papel de que os exercícios de movimentos podem proporcionar aprendizados muito além do ato motor, tais como cognitivos e sociais.

O movimento precisa, necessariamente, estar conjugado com o contexto da criança, dessa forma, é preciso se desfazer da ideia de que o movimento atrapalha o aprendizado, tira o foco e a atenção das crianças. A atenção e motivação nas atividades não se manifestam com posturas estáticas das crianças, em silêncio e paradas, mas sim quando se encontram em efetiva participação, construindo e reconstruindo seus próprios movimentos e conhecimentos. Além do mais, a Educação Infantil é uma etapa de ensino e não somente um local para deixar as crianças aos cuidados de terceiros, mas de proporcionar experiências de forma a contribuir para seu desenvolvimento (RABINOVICH, 2007).

Para Almeida (2018), a Educação Infantil deve ser um ambiente de vivências, experiências e aprendizados para as crianças e para os adultos que estão inseridos neste contexto. Deve ser vista como um ambiente de constante movimento, sendo um eixo na estrutura da instituição e do local. O movimento na Educação Infantil deve ser encarado, então, como um elemento de construção da vivência e, principalmente, da aprendizagem, posto que, além do aprendizado cognitivo, é preciso o oferecimento de vivências motoras com significados para as crianças, no sentido de atribuições maiores que somente aspectos relacionados ao deslocamento do corpo no espaço.

Como já descrito e discutido anteriormente no trabalho em questão, na Educação Infantil, a BNCC estabelece, por meio dos eixos estruturais interagir e brincar, seis direitos de

[9] A educação psicomotora é uma educação de base que visa atingir a criança no plano afetivo (isto é, na capacidade de se relacionar com os outros e com as coisas) e no desenvolvimento funcional, seja na capacidade de ajustamento, seja na organização dos campos exteroceptivo (percepção espaço-temporal) e proprioceptivo (percepção do corpo e das sensações). Em outras palavras, poderíamos afirmar que a Educação pelo Movimento visa conjugar os fenômenos motores, intelectuais e afetivos, garantindo ao homem melhores possibilidades na aquisição instrumental e cognitiva, bem como na formação da sua personalidade (COLLELLO, 2004, p. 24 *apud* MATTOS; NEIRA, 2008).

aprendizagem que asseguram às crianças condições de aprendizagens em diversas situações sociais para que desempenhem um papel ativo nos espaços de convivência. Os direitos de aprendizagem são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. E para que esses direitos de aprendizagens sejam assegurados, a BNCC tem em sua estrutura cinco campos de experiência para que as crianças tenham seus direitos de aprender e se desenvolver contemplados.

No campo da experiência, "Corpo, gestos e movimento" visam proporcionar às crianças a exploração dos espaços, objetos e do próprio corpo, através dos sentidos, movimentos e gestos, por meio das manifestações de linguagens como dança, música e brincadeiras. Dito isso, é fundamental que as escolas promovam atividades de cunho lúdico, com aprendizados e interações para proporcionarem às crianças "[...] vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo, tais como sentar, rastejar, engatinhar, saltar, escalar, equilibrar-se, dar cambalhota [...]" (BRASIL, 2017, p. 39).

As experiências de movimento, portanto, perante o documento de cunho obrigatório, perpassa dois eixos estruturantes: o interagir e o brincar. Dentro do universo infantil, esses saberes, muitos mais que direitos legais, são questões fundamentais de vivências para as crianças, pois são experiências insubstituíveis e de inesgotáveis benefícios. Os campos de experiências abrem alternativas e possibilidades para que as crianças possam desenvolver e estabelecer sentidos para suas vivências, com cunho crítico, reflexivo e participativo (BASEI, 2021).

A autora reforça que, em relação ao campo de experiência, corpo, gestos e movimento, na fase em que as crianças se encontram na Educação Infantil, sugerem expressões manifestadas pelo corpo e, consequentemente, pelo movimento. Nas palavras de Basei (2021, p. 5):

> Estes são tratados como a forma primordial de expressão e comunicação da criança, por isso, as experiências precisam ser agradáveis, intensas e variáveis em termos de gestos, mímicas, posturas e movimentos expressivos, que proporcionem a elas a expressão de emoções, sensações, a interação e fundamentalmente, a conscientização corporal e acesso ao conhecimento da cultura corporal da sociedade em que vivem.

Portanto, a criança é íntima do movimento e, diante da complexidade que é o sujeito infantil, reflete suas mais genuínas manifestações por meio do corpo e do próprio movimento, sejam seus desejos, alegrias, criatividades, sentimentos, aprendizados ou ensinamentos. Contudo, mediante essa complexidade, a criança também é condicionada a estímulos que, sem essa condição, certamente o caminho para seu desenvolvimento será turvo e inseguro.

Desse modo, inúmeras possibilidades são destacadas para que a criança na Educação Infantil, na plenitude da sua infância, possa fruir, construir e reconstruir sua vida por meio da motricidade, em diversos contextos e tempos. Jogos, brincadeiras, danças e músicas são alternativas que, dentro de cada contexto cultural, podem e devem proporcionar as mais significativas experiências motoras às crianças e para que elas possam não simplesmente aprender aquela ou essa habilidade motora, mas, de fato, ter seu desenvolvimento pleno, conforme apontam os pensamentos de Freire (2009) e Nista-Piccolo e Moreira (2012).

2.5 PRÁTICA DOCENTE E EDUCAÇÃO INFANTIL

A docência é um exercício funcional que mobiliza diversos elementos, tais como os conhecimentos e aprendizagens adquiridos no percurso da prática; ter relativo domínio e propriedade em determinadas especificidades de conhecimentos diversos; e ter ciências de questões pedagógicas. A prática docente pode ser entendida como uma prática social que precisa ser construída e discutida a partir dos saberes experienciados e dos significados que surgem das práticas docentes dos professores (VEIGA, 2010).

Ensinar exige muito mais do que entrar em uma sala de aula, ou em qualquer outro lugar formal e tecer os conteúdos de forma técnica e automática, tentando transferir para o aluno o que o docente sabe. O processo educativo é mais complexo que essa conduta; há uma série de saberes fundamentais que sustentam a prática educativa do professor, saberes esses que geram respeito aos alunos e reflexões críticas permanentes de suas ações. Essa reflexão é uma prerrogativa docente, uma obrigatoriedade da relação entre teoria e a prática, pois são saberes e condutas dependentes (FREIRE, 1996).

A profissão docente sempre esteve em meio a discussões e debates acerca do seu papel na sociedade, bem como relacionada à sua valorização enquanto ofício e que estabelece contatos e meios de acesso a culturas, conhecimentos sistematizados e organizados e experiências sociais. Há de se considerar que a postura profissional e as práticas docentes se modificam ao longo do tempo com vistas a atender demandas sociais, culturais, cognitivas do tempo presente, o que, de fato, e certamente, gera desafios em meio a abordagens em sua prática educativa.

Como ser um bom professor? Como melhorar minhas práticas docentes? Zabala (1998) aponta que, notadamente, um bom professor é aquele que se torna, com o passar dos anos, cada vez mais competente no que pretende fazer, ou seja, no seu fazer docente. O autor ainda ressalta que essa melhoria na prática docente se dá por meio de dois eixos principais: no conhecimento

e na experiência. O conhecimento são os elementos que tangenciam nossa postura ativa perante as práticas; e as experiências são as intervenções para que se possa, de fato, dominar os elementos inseridos nessa intervenção educativa, na prática em si.

Tardif (2014) chama a atenção para o fato de que esse conhecimento, esses saberes docentes provêm e são formados de diferentes elementos e em distintos contextos, isto é, nos âmbitos profissional, disciplinar, curricular e experiencial. No âmbito profissional, esses saberes são desenvolvidos em meio à formação inicial e continuada do professor, fundamentada na ciência, em uma epistemologia própria que sustenta essa formação, sendo ligada às posturas, técnicas, métodos de ensinar, teorias e concepções de aprendizagem. No âmbito disciplinar, são específicos do próprio campo do saber, são os saberes ligados aos diferentes campos do conhecimento, intimamente relacionados à sua prática docente. Em outras palavras, são saberes específicos de uma área do conhecimento, por exemplo, na história, na geografia, na matemática ou na educação física. No âmbito curricular, são os saberes trabalhados nas instituições escolares, os conteúdos abordados e desenvolvidos e passados aos alunos, sendo que os docentes, naturalmente, apreendem esses saberes para que possam, por meio de sua *práxis*, promover as possibilidades para que os alunos aprendam. No âmbito experiencial, são os saberes práticos, a *práxis* do professor, que se forma a partir de sua ação. É justamente a associação entre a teoria e a prática, onde os saberes desenvolvidos são construídos pelas suas vivências e experiências na escola.

Esses saberes se manifestam sob diversas vertentes, sendo de cunho pessoal, com um alcance social. Eles surgem e se constroem perante um espaço de tempo e têm, em seus processos, características heterogêneas e culturais. Pela própria dinâmica e essência do fenômeno, têm na figura do professor a sua significação e representação (TARDIF, 2014).

É importante frisarmos que o sentido do "saber", a que são atribuídas as definições dos saberes, é uma manifestação global que envolve os conhecimentos, as competências, as posturas e aptidões dos professores. São, portanto, os saberes que dão sustentação às práticas de ensino, os quais não são restringidos a conteúdos especializados a serem repassados automaticamente, mas são fatores que englobam uma gama de problemáticas, questões e aspectos que se relacionam com o trabalho docente.

Assim "[...] os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais e heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações bastante diversificadas e provenientes de fontes variadas" (TARDIF, 2014, p. 61)., e ainda, as experiências vivenciadas pelos professores em seus exercícios docentes; é uma "fonte privilegiada" de conhecimentos, por meio de reflexões e análises, do saber docente.

Freire (1996), em relação às reflexões sobre a prática, acentua que, seja na formação ou na atuação, é de suma importância o momento da reflexão crítica sobre a prática, e que essa postura crítica sobre o fazer se desdobra sobre o pensar certo; um movimento de dinamismo dialético, estando presentes, de um lado, o fazer e, do outro, o pensar em relação ao que fazer, pois, é exatamente nessa postura crítica do presente, ou até mesmo do passado, que se vislumbra um aprimoramento nas futuras práticas docentes.

Nessa mesma linha de pensamento, Zabala (1998) diz que, certamente, o desenvolvimento e aperfeiçoamento da atividade docente passa pela reflexão rigorosa e criteriosa das práticas do professor, bem como de exemplos de outras condutas docentes. É necessário zelo e cuidado nas observações e análises das próprias práticas e que haja conhecimento para sustentação e reflexão analítica de suas práticas, para que se tenha domínio sobre as variáveis que tangenciam as próprias ações docentes.

Devemos considerar a complexidade que são as práticas educativas e seus processos de ensino e aprendizagem. Além disso, precisamos entender que o educador, para que tenha melhora em sua prática educativa, não pode negar essa complexidade, nem tampouco cair em argumentos simplistas do processo educativo, pois esse desenvolvimento passa pelo controle do conhecimento docente e de suas práticas.

Em relação a isso, Zabala (1998, p. 16) reforça:

> Os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem. A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes etc. mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos etc.

Sendo assim, consideramos como professor competente, tanto no sentido funcional como no adjetivo, em sua prática educativa, aquele que demonstra e executa seu ofício com domínio e que tem em seu cotidiano a reflexão de suas práticas e envolvimento coletivo com o ensino. O professor deve possuir, de forma permanente, a reflexão perante suas ações, até mesmo de momentos anteriores, momentos passados, para que crie um alicerce em práticas futuras com vistas ao aprimoramento. Nesse sentido, Perrenoud (2002) ressalta que a operação de uma competência docente está além da aplicabilidade de seus saberes, sendo necessário que o professor tenha proatividade, ciência da aplicação de riscos, detenha processos criativos e vislumbre antecipação das ações.

Em relação às competências, Perrenoud (2002) lista as que o professor precisa apresentar, sendo elas: organizar e estimular situações de aprendizagem; gerenciar a progressão das aprendizagens; conceber e evoluir dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da gestão da escola; informar e envolver os pais; utilizar as novas tecnologias; enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; e gerenciar sua própria formação contínua.

Portanto, a prática docente exige que o professor, em qualquer nível de ensino, seja reflexivo perante suas ações e aprenda por meio das experiências para obter novos *insights* sobre sua própria prática. A prática reflexiva e crítica incentiva a inovação frente à complexidade do processo de ensino e aprendizagem e vai exigindo que nos questionemos sobre nossas práticas enquanto professores. A principal razão para prática reflexiva é que as experiências por si só não levam necessariamente à aprendizagem.

É importante destacarmos que, nos tempos atuais, na sociedade moderna, frente a desenfreadas transformações em diversos âmbitos sociais, seja no aspecto do trabalho ou não, as tecnologias modernas e avançadas que configuram o mundo virtual têm reflexos diretos dentro da escola, o que torna o trabalho docente um desafio ainda mais forte. Superar práticas tradicionais e concepções engessadas que ainda persistem em escolas é uma missão árdua. Nesse sentido, educar as crianças e jovens, proporcionando-lhes acesso aos conhecimentos científicos, culturais e, também, tecnológico deve ser um esforço constante da escola, de políticas públicas de estados e, em especial, da mobilização da prática docente dos professores frente a essa sociedade em que vivemos (OLIVEIRA, 2020).

Sobre as práticas docentes, destacamos ainda a seguinte observação:

> Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática [...] (OLIVEIRA, 2020, p. 13).

No contexto da Educação Infantil, essas práticas docentes têm características mais singulares, específicas dessa etapa de ensino, sendo necessária uma conduta docente polivalente, fruto de uma formação global, que trate de conhecimentos, aprendizagens e saberes diversos úteis para atender às especificidades e necessidades das crianças pequenas.

Nesse cenário, compreendemos que a etapa da Educação Infantil é cheia de encontros, sendo o momento do primeiro contato das crianças com uma educação formal, ocasião de muitas descobertas e aprendizagens. Cada experiência é um universo de aprendizagens para as

crianças, dessa forma, o professor necessita de um equilíbrio docente; precisa entender que as crianças pequenas necessitam de cuidado, mas também têm por direito sua educação e o respeito pelo seu aprendizado.

O professor na Educação Infantil, portanto, tem a incumbência de ter um olhar atento para as características e especificidades que circundam a Educação Infantil e as crianças, acompanhando as diversas manifestações e formas de aprenderem. Sendo assim, compete ao professor, por meio de sua prática docente, dispor de possibilidades de fruição de experiências, conhecimentos e aprendizagens (OLIVEIRA, 2020).

As práticas docentes na Educação Infantil devem contribuir de maneira efetiva para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, pois esses sujeitos se encontram em uma fase complexa de seu desenvolvimento, em seus domínios físico, emocional, intelectual, motor e de construção de sua identidade, necessitando, assim, de experiências ricas e construtivas. Desse modo, a Educação Infantil "[...] cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas realizadas em situações de interação (BRASIL, 1998, p. 23).

A criação de situações de interações pelas quais se estimulam as aprendizagens das crianças devem ser encaradas como possibilidades ricas, e talvez primordiais, no universo da Educação Infantil, pois são vivências que potencializam suas adaptações frente às aprendizagens proporcionadas por meio das mais variadas formas. O professor, então, tem uma atribuição de suma importância na disposição dessas atividades, considerando o contexto e especificidades e motivações das crianças. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

> A organização de situações de aprendizagens orientadas ou que dependem de uma intervenção direta do professor permite que as crianças trabalhem com diversos conhecimentos. Estas aprendizagens devem estar baseadas não apenas nas propostas dos professores, mas essencialmente, nas escutas das crianças, na compreensão do papel que desempenham [...] (BRASIL, 1998, p. 29).

As DCNEI, por sua vez, apontam que as práticas docentes na Educação Infantil devem ser norteadas pelas ações da interação e da brincadeira, ou seja, por aspectos característicos das vivências das crianças. As diretrizes ainda indicam que sejam promovidas experiências que ampliem o universo infantil no contato com o meio em que estão inseridas, com possibilidades corporais motoras de interação social, de momentos coletivos e individuais, de respeito à diversidade, de fruição de artes e músicas etc. (BRASIL, 2010).

Com o mesmo eixo norteador das práticas da DCNEI, a BNCC aponta que o trabalho do professor se situa na reflexão, bem como na seleção, organização, planejamento e mediação de atividades práticas, assegurando a diversidade de experiências, a fim de proporcionar um desenvolvimento pleno e integral das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2017).

Isto posto, o professor da Educação Infantil deve colaborar e participar efetivamente da formulação das propostas pedagógicas da escola em que está inserido e construir um plano com vistas a zelar pela qualidade dos processos de aprendizagem, bem como do seu desenvolvimento pleno, atentando às condições que o contexto ambiental lhe oferece, e buscando parcerias dentro e fora da escola (OLIVEIRA, 2020).

Em suma, é valioso entender que a prática docente na Educação Infantil, em sua essência, não difere das outras etapas de ensino. Todavia, as particularidades das crianças fazem emergir posturas que demandam o atendimento às especificidades desses sujeitos. As crianças são sujeitos autônomos, mas com profunda dependência, não de rédeas, mas de estímulos e fruição de possibilidades que lhes proporcionem aprendizados significativos e concretos. Posto isto, a necessidade da contínua reflexão sobre as práticas educativas é, em nosso entendimento, potencializada e ampliada.

3 SEGUNDO PASSO – A APRENDIZAGEM MOTORA: O PROCESSO DA APRENDIZAGEM DO MOVIMENTO

> A notável capacidade humana de executar habilidades é uma característica fundamental de nossa existência (SCHIMDT; LEE, 2016, p. 2).

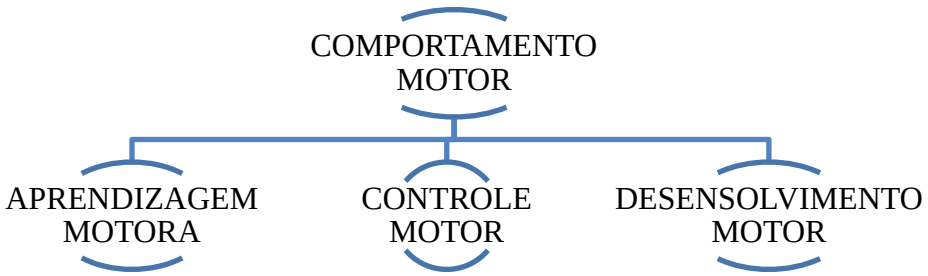
Concordamos com Schimdt e Lee (2016), ao afirmarem que essa essência humana de conseguir não somente reproduzir, mas, também, acionar habilidades reflete as próprias condições do ser humano. Desse modo, o fenômeno da aprendizagem motora torna-se um processo de constituição do indivíduo, em que a aquisição de habilidades gera ações e resultados que sustentam sua vida e própria existência.

Com base nessas observações, o presente capítulo tem como objetivo compreender, por meio do levantamento dos conceitos e características, o fenômeno da aprendizagem motora, bem como suas vertentes e aplicações. Além disso, traz a compreensão da tangência com a Educação Infantil e suas práticas docentes.

3.1 CONTROLE MOTOR E DESENVOLVIMENTO MOTOR

Para que se disponha de um melhor entendimento e compreensão acerca da aprendizagem motora, é necessário que se considere sua conexão com outros dois campos de estudos: o controle motor e o desenvolvimento motor. O conjunto desses três campos forma uma área de estudos nomeada de comportamento motor (TANI, 1998).

Figura 1 - Comportamento Motor e sua divisão (TANI, 1998)



Fonte: Elaborada pelo autor.

O comportamento motor é uma área formada por três campos de investigação e de estudos, sendo elas: aprendizagem motora, desenvolvimento motor e controle motor. Tem

como finalidade analisar os processos neurológicos, psicológicos e comportamentais de uma ação motora, partindo do seu processo construtivo, pelo desenvolvimento e, por fim, pela aprendizagem da ação motora (TANI, *et al.*, 2010).

Tani (1998, p. 199) destaca que o controle motor "[...] procura estudar de que modo os movimentos são produzidos e controlados, como o sistema nervoso é organizado de maneira que os músculos e articulações tornam-se coordenados em informações [...]" e de que maneira as informações sensoriais, externas e, também do corpo, são utilizadas de modo a realizar o controle e a coordenação dos movimentos. No que diz respeito ao desenvolvimento motor, este campo de estudo pesquisa "[...] as mudanças que ocorrem no movimento do ser humano ao longo do seu ciclo de vida" (TANI, 1998, p. 199). Por último, destacamos a aprendizagem motora, que tem a finalidade de "[...] estudar processos e mecanismos envolvidos na aquisição de habilidades motoras e os fatores que a influenciam [...]" (TANI, 1998, p. 199), ou seja, como um movimento é aprendido de forma a atingir um objetivo desejado no processo de aprendizagem.

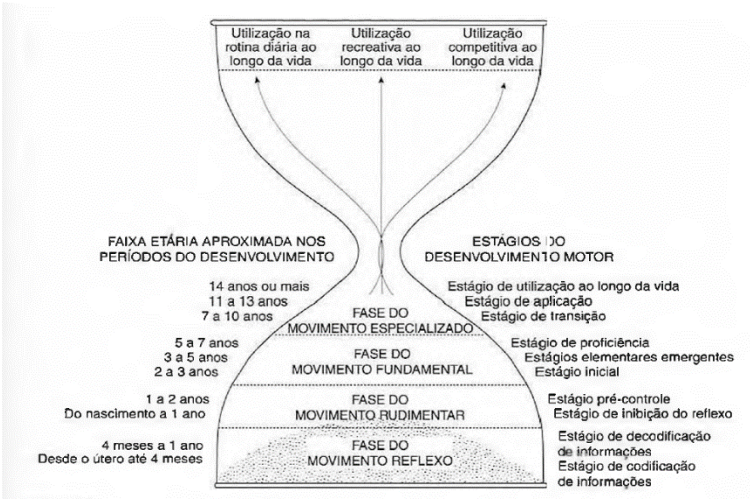
Ainda que seja possível a conceituação e caracterização singular dos campos de estudo — Controle Motor, Desenvolvimento Motor e Aprendizagem Motora —, é importante ressaltarmos que é um tanto complexo desassociá-los enquanto fenômenos individuais, pois são processos que estão interligados (TANI, 1998). Nesse sentido, Gallahue e Ozmun (2005, p. 21), definem Desenvolvimento Motor como "[...] a mudança contínua do comportamento motor ao longo do ciclo da vida, provocada pela interação entre as exigências da tarefa motora, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente".

Com efeito, o desenvolvimento motor do ser humano ocorre por meio de fases e estágios previsíveis e almejados em cada faixa etária determinada. Gallahue e Ozmum (2005), compreendem as seguintes fases de desenvolvimento:

> - **Motora reflexa:** tem início na vida intrauterina e vai até os 4 primeiros meses após o nascimento. Essa fase se caracteriza pela execução de movimentos involuntários, que são a base de sustentação para o desenvolvimento motor, pela qual acontecem os primeiros contatos do ser com o meio ambiente;
> - **Movimentos rudimentares:** do nascimento até os 2 primeiros anos de vida. Durante essa fase, aparecem os primeiros movimentos voluntários que, apesar do nítido descontrole, são muito importantes para a aquisição de movimentos mais complexos;
> - **Movimentos fundamentais:** dos 2 aos 7 anos. Os movimentos fundamentais são consequência dos movimentos rudimentares. Durante essa fase, as crianças formam e exploram suas capacidades motoras. Portanto, os movimentos fundamentais são básicos para qualquer outra combinação de movimentos;
> - **Movimentos especializados:** Ocorre na faixa etária dos 7 aos 14 anos. Durante essa fase, a criança e o adolescente começam a refinar suas habilidades fundamentais e passa a combinar para acionar em inúmeros exercícios, sejam do dia a dia ou em forma de lazer (GALLAHUE; OZMUM, 2005).

O modelo de desenvolvimento motor sugerido por Gallahue e Ozmum (2005) pode ser compreendido por meio das figuras 2 e 3, expostas na sequência:

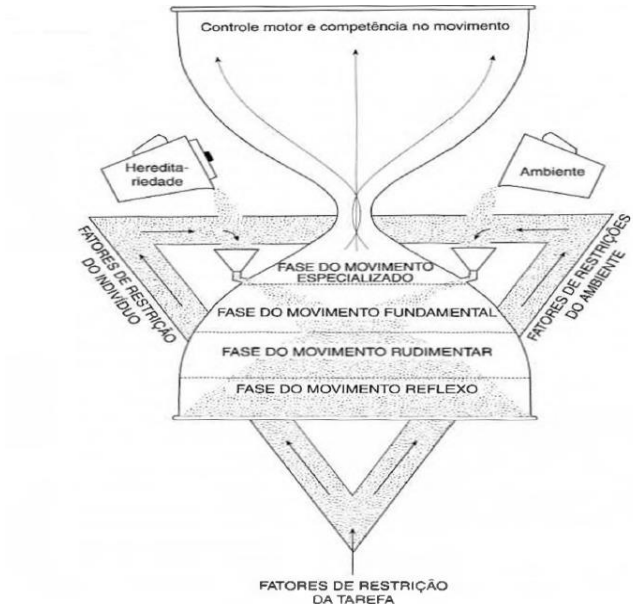
Figura 2 - Modelo de desenvolvimento motor durante o ciclo da vida



Fonte: Gallahue e Ozmum (2005).

Visando reforçar que para o desenvolvimento motor efetivamente ocorrer não se devem ser ignoradas as influências do ambiente e da hereditariedade, Gallahue e Ozmun (2005) desenvolveram uma aprimoração da ampulheta no sentido de atender a essas variáveis.

Figura 3 - Modelo de desenvolvimento motor durante o ciclo da vida



Fonte: Gallahue e Ozmun (2005).

Com base nas figuras 2 e 3, compreendemos que Gallahue e Ozmun (2005) ressaltam a importância do desenvolvimento integral do indivíduo concebendo os aspectos motor, cognitivo e afetivo-social em uma interdependência. Destacam ainda que é entre dois e sete anos, a fase de aquisição dos movimentos fundamentais (andar, correr, saltar, arremessar, receber, chutar, quicar), que vai se constituir a base de toda aquisição motora posterior. Segundo os autores, sem a aprendizagem efetiva desses movimentos, é difícil e impróprio aprender um esporte, uma dança, ginástica ou luta (modalidades compostas de movimentos especializados), ou até mesmo atividades rotineiras do dia a dia do ser humano. Umas das alternativas para verificar se o desenvolvimento motor está se processando de maneira correta e adequada é a observação das mudanças dos movimentos durante todo seu ciclo de vida (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Decerto, a aprendizagem motora pode ocorrer em cada fase da vida e em ambientes, tempos e condições diversas e distintas, contudo, ressaltamos o papel da prática, que não pode ser encarada e compreendida como mera execução de alguns movimentos, mas sim de forma ampla, e não somente como um comportamento detectável, mas também como um resultado de um processo com uma complexidade singular (TANI, 1998).

O entendimento e apreensão desses estágios possibilita uma melhor percepção do processo de desenvolvimento que o ser humano atravessa durante sua vida. Dessa forma, esse aprendizado reflete na sustentação de práticas profissionais que respeitem o estágio de cada indivíduo, bem como a disponibilidade de tarefas que permitam superação dos níveis de desenvolvimento.

3.2 APRENDIZAGEM MOTORA: O QUE É?

Julgamos que realizar uma divisão do termo “Aprendizagem motora” pudesse nos trazer compreensões mais abrangentes e elucidativas do fenômeno, bem como o entendimento dos elementos que compõem esse processo. Assim, buscamos primeiro compreender o que é a aprendizagem, e em seguida tencionamos entender o termo motora, referente ao ato motor e suas manifestações e características. Por último, apresentamos e discutimos nossas descobertas no intento de apreender o fenômeno da aprendizagem motora.

3.2.1 Aprendizagem: o fenômeno do aprender

A definição de aprendizagem é abrangente e contínua, ela se manifesta em diversas dimensões da vida, como em casa, no trabalho, na rua e em instituições sociais mais específicas, como escolas e faculdades. É um processo de mudanças de comportamentos e é desenvolvida por meio de experiências, como aprender um novo caminho para ir ao trabalho e à escola, andar de bicicleta, aprender uma nova língua ou ler e escrever.

A aprendizagem depende de partes específicas do cérebro, que funcionam conectadas e podem ser influenciadas por diversos fatores, como: os neurobiológicos, relacionados ao desenvolvimento e crescimento do cérebro; os de fatores ambientais, como o contexto ambiental no qual está inserido, sendo esse um espaço rico em estímulos e ligado ao que se está aprendendo; fatores socioeconômicos, como o acesso à alimentação, moradia e bens essenciais à vida; e fatores motivacionais, como motivação, interesse e envolvimento com os desafios da aprendizagem.

Entendendo esses fatores, destacamos que cada pessoa tem um tempo e um ritmo próprio para aprender, e que cada tipo de aprendizagem tem um processo diferente. Começamos a aprender antes mesmo de nascer; dentro do útero materno o bebê passa por uma série de experiências proporcionadas por sua condição.

Além de compreender quando e como uma criança começa a aprender, é essencial conhecermos quais são os melhores momentos para que ela adquira novos conhecimentos, ou seja, o período mais sensível para a aprendizagem. Alguns pesquisadores, como Piaget, Vygotsky e Wallon, se debruçaram ao longo da vida sobre os estudos do desenvolvimento da aprendizagem, procurando identificar sua origem, processos e fins desse fenômeno, que tem em sua complexidade as chaves para seu entendimento e dinâmica.

Jean Piaget (1971), com a Teoria da Epistemologia Genética, afirma que o conhecimento não é gerado a força, pela imposição do meio, e não nasce com a criança, ou seja, ele é desenvolvido continuamente, ao longo do ciclo da vida. O autor sustenta a ideia de que esse conhecimento é construído e estruturado de forma contínua, por meio da elaboração de esquemas cognitivos. O conhecimento acontece, então, na proporção que o indivíduo modifica o contexto que está a sua volta. Essa concepção de aprendizagem serve para diversas situações, como para uma criança aprender a andar de bicicleta ou uma pessoa adulta para aprender um exercício físico. Lembramos que essas ações são adquiridas durante o desenvolvimento da aprendizagem.

Na Teoria da Epistemologia Genética, Piaget (1971) diz que três fatores são de vital importância para que haja compreensão e estruturação de novos conhecimentos: a assimilação, a acomodação e o equilíbrio. Durante a assimilação, há um contato, uma interpretação e

reconhecimento de um novo elemento, sustentado por um conhecimento já existente. A partir do momento que esse novo elemento é assimilado, os esquemas cognitivos são alterados, dando lugar à acomodação. A partir de então, há um processo de ajustes de equilíbrio entre o elemento reconhecido e o indivíduo, sendo que, diante das alterações, tem o seu conhecimento modificado.

No que diz respeito ao desenvolvimento da inteligência, Piaget (1971) explica que o desenvolvimento da cognição se dá por meio de repetidas estruturas cognitivas, ou seja, por construções e reconstruções contínuas que deixam o indivíduo cada vez mais preparado para o equilíbrio do conhecimento. O autor ainda determina que essas construções cognitivas passam por estágios pelos quais o desenvolvimento da inteligência ocorre, sendo eles: estágios sensório-motor; estágio pré-operatório; e estágio operatório (formado por estágio operatório-concreto e operatório-formal).

No estágio sensório-motor, que compreende a faixa etária de zero a dois anos, ele tem como características um aumento na capacidade sensorial e motora. Ocorre uma adaptação na da vida do bebê a partir de movimentos reflexos, desenvolvendo, assim, aos poucos a consciência, e alterando as intenções das ações motoras. A criança manifesta uma inteligência prática por meio na manipulação de objetos concretos (PIAGET, 1971).

Já no estágio pré-operatório, que engloba a faixa etária de dois a sete anos, a comunicação verbalizada é presente, sendo comum a criança falar tudo que se pensa, passando a manipular símbolos verbais para se referir a objetos e ações. Ainda não detém a concentração nos diversos elementos de uma situação. O egocentrismo ainda é dominante e suas ações são baseadas no pensamento intuitivo daquilo que percebe (PIAGET, 1971).

No estágio operatório-concreto, que envolve a faixa etária de sete a onze anos, ocorre uma capacidade das crianças manipularem mentalmente algumas representações, das quais mobilizam algumas ideias e memórias para executar ações mentais. Regras sãos formuladas internamente no sentido de compreensão da lógica e racionalidade. Alguns conceitos como números e relações são mais facilmente compreendidos e a linguagem se torna mais socializada (PIAGET, 1971).

E no estágio operatório formal, que compreende a faixa etária a partir dos 11 anos, a inteligência formal é estabelecida, bem como a capacidade de executar operações mentais que englobam abstrações. Nela ocorre o desenvolvimento do pensamento hipotético-dedutivo, ou seja, a habilidade de desenvolver hipóteses para expor explicações e para resolução de problemas (PIAGET, 1971).

Por mais que as pesquisas e estudos de Jean Piaget tenham influenciado significativamente as práticas pedagógicas de todo mundo, principalmente aquelas relacionadas ao período da infância, elas não tiveram finalidades educativas de sustentação de concepção e trabalho docente nas escolas. Por outro lado, o autor também discorreu sobre a educação, atentando para o fato de que é vital para uma concreta formação moral e para o desenvolvimento da inteligência.

Lev Vygotsky (2007) sustenta sua ideia na participação do aspecto social e da cultura no desenvolvimento da aprendizagem do ser humano, sendo seu principal alicerce de pesquisa compreender como os conhecimentos são desenvolvidos e adquiridos por meio da relação dos seres com o meio em que vivem. Ele defende a ideia de que as crianças têm uma participação ativa em seu próprio percurso de aprendizagem. O processo sócio-histórico, bem como a linguagem, tem significativa participação no desenvolvimento do ser humano, sendo assim, a aprendizagem reflete no desenvolvimento, e a interação que existe no contexto ambiental é fundamental para esse progresso (VYGOTSKY, 2007).

A linguagem é um importante meio de representação, através de signos, que o ser humano utiliza. Tendo como finalidade primária a comunicação, a linguagem está intimamente relacionada ao pensamento, e assim permitindo a interação social. De maneira secundária, a linguagem é utilizada em forma de um pensamento generalizador, ou seja, a linguagem é manifestada de modo mais estruturada e elaborada por meio de pensamentos mais sofisticados (VYGOTSKY, 2007).

Vygotsky (2007) diz ainda que o desenvolvimento da aprendizagem está estreitamente conectado às experiências de socialização e que percorre por três níveis, chamados de zonas: zona de desenvolvimento real; zona de desenvolvimento potencial; e zona de desenvolvimento proximal. A zona de desenvolvimento real refere-se ao patamar de desenvolvimento em que a criança está no momento, às aprendizagens e à bagagem de conhecimentos que ela detém. A zona de desenvolvimento potencial é justamente a capacidade que a criança tem de executar determinadas atividades com o auxílio de terceiros, com indivíduos com um grau de conhecimento superior. A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre as duas zonas anteriores, a real e a proximal. É justamente nessa lacuna que se tem a possibilidade de realizar interferências e mediações de indivíduos mais capazes, sob a finalidade de oferecer possibilidades de as crianças solucionarem problemas (VYGOTSKY, 2007).

É importante ressaltarmos que Vygotsky teve participação ativa em projetos educacionais. Ele entendia que a educação não deveria ser um lugar somente de transferência

de informações, pelo contrário, deveria dispor de possibilidades que estimulassem o desenvolvimento que contemplasse o contexto sócio-histórico da criança.

Wallon (2007), por sua vez, defende a ideia de que dois fatores são cruciais na interferência do desenvolvimento do ser humano: o fator orgânico fisiológico, ou seja, o corpo biológico; e o fator social, processados e submetidos a um contexto social e cultural. No processo de desenvolvimento do ser humano, de início o fator biológico é determinante e dominante, seguido, secundariamente, dos fatores sociais e suas influências. Portanto, o desenvolvimento da maturação do organismo orgânico é fundamental para que se tenha um progresso em suas funções físicas corporais, bem como um contexto social de estímulos significativos que permitam experiências significativas.

A dinâmica do processo de desenvolvimento do ser humano está em constantes variações, progredindo e regredindo através da inteligência e da afetividade. O desenvolvimento depende da relação de dimensões psíquicas, ou seja, da dimensão cognitiva, da dimensão motora e da dimensão da afetividade, manifestadas através de um vínculo entre o corpo orgânico, biológico e o contexto ambiental e social em que o indivíduo está imerso (WALLON, 2007).

Para Wallon (2007), um fator é indispensável para o desenvolvimento da aprendizagem, a afetividade. Esse elemento se caracteriza como o impacto que o contexto intrínseco e extrínseco gera no ser humano através das sensações. A aprendizagem tem em sua constituição e desenvolvimento trocas sociais e afetivas do meio social; um processo de reciprocidade que emana experiências afetivas de suma importância para a constituição do ser, sendo refletidas em interesses, motivações positivas ou negativas.

Segundo o autor supracitado, o desenvolvimento ocorre mediante estágios, sendo eles: estágio impulsivo-emocional; estágio sensório-motor e projetivo; estágio personalismo; estágio categorial; e estágio adolescência. Sublinhamos que o caminho dos estágios, segundo o autor, não progride de forma reta, com uma linearidade, eles podem se manifestar simultaneamente

O estágio impulsivo-emocional, que se encontra na idade de zero a um ano, sua expressão e comunicação se dá por meio de gestos corporais, do tocar, pegar, e é majoritariamente afetivo. A aprendizagem necessita de experiências corporais, de troca de toques, de movimentos, se complementando com o ambiente e com os outros que a cercam.

No estágio sensório-motor projetivo, situado nas idades entre um e três anos, quando a criança cria uma relação com o meio e os objetos a sua volta, surgindo questionamento sobre a origem, para que servem e o que são esses objetos nesse cenário. Acontece a necessidade de

dispor de variadas formas de experiências, de forma a estimular a criação da percepção das diferentes situações e elementos concretos que a rodeia.

Já no estágio do personalismo, que compreende as idades entre três e seis anos, a criança dá início a uma fase de descoberta do seu próprio eu em relação aos outros. O reconhecimento das diferenças emerge, dando oportunidades a diversas possibilidades de manifestações e expressões individuais.

No estágio categorial, das idades entre seis e onze anos, o processo de identificação das diferenças entre a crianças e os outros se manifesta de forma mais concreta e com mais intensidade, permitindo sua identificação clara. Esse processo de reconhecimento das diferenças possibilita experiências de análises mais densas do que lhe é igual e do que é diferente. As descobertas exigirão que se tenham experiências significativas em seu contexto social e ambiental.

Já o estágio adolescência, compreende o estabelecimento da autonomia, de emoções, sentimentos e valores pessoais singulares. Algumas situações conflituosas são produzidas com a finalidade de construir e permitir o seu autorreconhecimento.

A aprendizagem, desse modo, tem o papel de disponibilizar experiências sociais e a mediação de vínculos, tangenciadas pela influência da afetividade, com o objetivo de um desenvolvimento de reconhecimento integral do ser, e que proporcione a integração e manifestação de condutas e sentimentos de respeito, empatia, valorização e aceitação singular e coletiva (WALLON, 2007).

3.2.2 Ato motor: o movimento humano

O movimento do ser humano pode ser definido como um “comportamento observável e mensurável”, todavia, essa compreensão pode invisibilizar outras dimensões e compreensões que o fenômeno do movimento apresenta. Dito de outro modo, o movimento é o ponto de chegada, um produto de todo um processo complexo que envolve contextos ambientes, sociais e a própria estrutura biológica do ser humano. Posto isso, ele pode ser entendido dessas duas maneiras, como aquilo que observamos da execução corporal e como um resultado de um processo complexo que envolve inúmeros fatores. É importante ponderarmos que essa compreensão tem sua relevância na medida que dispõe de elementos que ultrapassam as avaliações mecânicas corporais e físicas do movimento humano; elas possibilitam a reflexão e compreensão da totalidade dessa ação humana, respeitando seus diversos fatores envolvidos, segundo pontuam Neira e Matos (2008) e Tani e Correa (2016, p. 22).

Nesse sentido, Rabinovich (2007) destaca que o desenvolvimento e a construção do movimento do ser humano são processados em função de finalidades, de objetivos. De forma observável e mensurável, o movimento é o elemento com maior significado global do comportamento do indivíduo (RABINOVICH, 2007).

Nos corpos, o movimento é constante, nunca para, nunca repousa. Na variável biológica ocorrem as permanentes mudanças, crescimento, envelhecimento etc. Para as crianças, esse movimento do corpo físico se processa de maneira ainda mais intensa e rápida do que nos adultos. Quando ocorrem essas modificações nos corpos físicos, consequentemente muda-se a dinâmica pela qual interagimos e nos relacionamos com os outros indivíduos socialmente (SILVA, 2012).

Neira e Mattos (2008), que têm como base os aspectos culturais e suas manifestações refletidos sobre o movimento humano, principalmente na perspectiva da educação escolar, ressaltam que o movimento não acontece por ele mesmo, ou seja, não existe ele por si só, sempre há uma finalidade, um sentido, uma intencionalidade. A sustentação do movimento é justamente o significado que ele carrega, não somente pela composição corporal anatômica do corpo, mas pelo ser biológico revestido de matérias físicas, tais como os músculos, tendões, além de suas ações físicas observáveis, como a força, resistência, velocidade, entre outras.

Le Bouch (2008) ressalta que o movimento humano exerce um papel primordial no que diz respeito ao desenvolvimento do indivíduo e que o corpo não pode, em nenhuma hipótese, ser visto e compreendido de maneira fragmentada, sendo necessária a percepção e educação global do ser humano. Ainda pondera as possibilidades de tratar o corpo e o movimento não somente perante as alternativas comuns, como sobre a perspectiva anatômica, mas na análise, considera toda sua estrutura, pois dela necessita para a construção da compreensão da complexidade do ser humano.

Freire (2009, p. 133) salienta que “O ser humano é mais que movimentar-se, repito; é estabelecer relações com o mundo de tal maneira que se passe do instintivo ao cultural, da necessidade à liberdade, do fazer ao compreender, do sensível à consciência”. Dessa forma, entende-se a relevância do ser humano ter uma relação plural/diversificada com o mundo em que vive.

Dado isso, a motricidade sustenta a abrangência do movimento humano, incorporando sentidos e significados da existência humana. O que se pensa, se sente, compreende e o que se aprende é expresso por meio dos gestos, atitudes e movimentos corporais que são executados (FREIRE, 1991).

3.2.3 A aprendizagem motora

Antes da definição de aprendizagem, Magill (2000) propõe entender sobre a importância de se diferenciar duas palavras de extrema relevância, que são a performance e a aprendizagem. Segundo o autor, a performance pode ser entendida como a observação do comportamento de forma direta, aplicando-se à execução de uma determinada habilidade em um dado momento e contexto. Por outro lado, a aprendizagem não se caracteriza como um produto em que podemos observar, mas sim definida como os meios intrínsecos que conseguem ser mensurados por meio do desempenho do indivíduo. "[...] Primeiro, a aprendizagem não é observada diretamente; o que se observa diretamente é o comportamento. Segundo, por isso, nós devemos fazer inferências a partir do comportamento observado [...]" (MAGILL, 2000, p. 135).

Corroborando esse pensamento, Schmidt e Wrisberg (2001) explicam que o desempenho é um movimento observável, executado de forma intencional. Os autores explicam que a performance motora, ou seja, aquilo que é observável e alguns elementos têm influência direta na sua execução, como a motivação na prática, o nível de foco de atenção e a estrutura da prática.

De acordo com Tani e Correa (2016, p. 28), "[...] a performance pode ser entendida como nível de proficiência ou como execução do movimento". É o desempenho de uma execução durante a ação de uma determinada habilidade motora, sendo caracterizada pelo "patamar" observável dessa execução. De forma mais sintética, é o comportamento observável do movimento em seu alto nível (TANI; CORREA, 2016).

Schmidt e Lee (2016) chamam a atenção para entendermos que a aprendizagem e a performance, no campo da aprendizagem motora, são fenômenos e conceitos que estão relacionados entre si e que sua separação não pode acontecer de forma direta a nível de compreensão. Os autores reconhecem que, para estudar é necessário um desmembramento momentâneo, o que deixaria mais claro a compreensão antes de aprender (aprendizagem). Assim, é importante e necessário o acesso aos fatores que permeiam o desempenho, a performance. Logo, esses dois processos, a aprendizagem e a performance, são peças de um quebra-cabeça complexo na dinâmica de realização de uma habilidade motora.

Apesar da aprendizagem e performance estarem interligadas, são fenômenos que possuem significativas diferenças. A aprendizagem é interna, é um processo oculto, é uma modificação dentro do indivíduo, alteração essa que ocorre no interior do organismo perante um processo de apropriação. Por outro lado, como já mencionado anteriormente, a performance é manifestada por meio de sua observação, verificando a partir de um movimento executado,

logo, é uma ação mensurável. Há de se destacar que a aprendizagem tem como característica importante a sua relativa permanência temporal, enquanto a performance sofre alterações no decorrer do tempo, devido, por exemplo, à condição física, ao estilo de vida, às alterações do crescimento, ao contexto ambiente, entre outras razões (TANI; CORREA, 2016).

E o que é aprendizagem motora, afinal? Ela pode ser definida como uma área de estudos científicos, mas também como o próprio fenômeno da aprendizagem, da execução do aprender. Como campo de estudos, a aprendizagem motora é a área que se debruça no entendimento, por meio de pesquisas e estudos dos fatores que interferem nos processos de aquisição, desenvolvimento e uso das habilidades motoras. Sendo assim, ela procura entender tudo que interfere e afeta o aprendizado das habilidades motoras, bem como os processos subjacentes desses movimentos, de como se desenvolvem, modificando e melhorando essas habilidades e seu uso nos mais diversos contextos ambientais (MAGILL, 2000; SHMIDT; WRISBERG, 2001; TANI; CORREA, 2016).

Tani e Correa (2016) ainda reforçam que a aprendizagem motora pode ser definida como uma área de estudos na qual se tem como finalidades entender a organização e os processos que estão por trás das mudanças que ocorrem no comportamento motor do ser humano, ou seja, a dinâmica do processo de aprendizado de habilidades motoras em decorrência da experiência prática e das condições de interferência.

Para que se alcance os objetivos enquanto campo de pesquisa e investigação, a aprendizagem motora utiliza diversos níveis de estudos e análises, “[...] desde o mais microscópico, por exemplo o bioquímico – até o mais macroscópico, o sociológico” (TANI; CORREA, 2016, p. 20). Esses parâmetros são utilizados como “lupas”, de forma que quanto mais próxima a análise está mais se tem uma ótica microscópica; ao se distanciar mais do fenômeno, mais macroscópica a compreensão.

A maioria dos estudos e investigações no campo da aprendizagem motora encontram-se em um patamar de análise chamado de comportamental, no qual tem-se um lugar intermediário, em que se concentram no que podem observar do fenômeno e nos elementos que influenciam a qualidade da ação. A demanda desse nível de investigações, certamente de origem nos conhecimentos gerados e usados nas práticas profissionais e suas intervenções, no sentido de que é por meio dessa observação do movimento que esses profissionais, dispõem de elementos que sustentam suas aplicações no ensino de habilidades motoras (TANI; CORREA, 2016).

Para a aprendizagem motora enquanto fenômeno do aprendizado, Magill (2000) parte do conceito que define esse processo como a melhora relativamente permanente no desempenho

motor associado à prática ou experiência. Com acréscimos no conceito, Schmidt e Wrisberg (2001) explicam que, nesse âmbito, a aprendizagem motora é a mudança relativamente permanente no comportamento ou no desempenho como resultado da instrução, experiência, estudo e/ou prática. À medida que a experiência se acumula em determinada atividade de movimento, o nível da aprendizagem motora se modifica.

Schmidt e Lee (2016, p. 178) afirmam que a aprendizagem motora "[...] é um conjunto de processos associados à prática ou experiência que leva ganhos relativamente permanentes na potencialidade para performance qualificada". Os autores atentam para aspectos importantes no que tangem esse processo. Como, por exemplo, a aprendizagem é resultado da prática ou da experiência, e ela não é prontamente observada, o que, por outro lado, após o percurso da aprendizagem, podem ser identificados e observados como produtos desse aprendizado. E por último, a aprendizagem necessita que as alterações sejam relativamente permanentes, sendo que para que de fato o aprendizado seja concretizado, a capacidade adquirida precisa está disponível em contextos e tempos futuros, quando assim for solicitada.

Desse modo, seja enquanto fenômeno do aprendizado do movimento ou como área de estudos dos fatores intervenientes no processo de aquisição de habilidades motoras, a aprendizagem motora tem potencial, de forma a desenvolver qualitativamente as práticas da aprendizagem do movimento, em seus diversos contextos e âmbitos profissionais. É de suma importância enfatizarmos que esse processo não envolve tão somente o ato mecânico do movimento, há de se entender que vai muito além do corpo biológico, o que implica dizer que aspectos sociais e afetivos estão sempre presentes no caminho desse aprendizado motor.

Sendo assim, Magill (2000) reforça a necessidade e a importância da compreensão dos processos que envolvem o fenômeno da aprendizagem para que se tenha a apropriação do entendimento de que ela não é um produto, pois os elementos internos influenciam positivamente ou de forma negativa a depender das práticas abordadas.

As investigações em aprendizagem motora têm, em suma, duas categorias, que são: as pesquisas dos processos e mecanismos intrínsecos da aquisição de habilidades motoras; o estudo dos elementos que permeiam e influenciam essa apreensão. O estudo e entendimento sobre os elementos que interferem na aquisição de habilidades motoras são as pesquisas que têm uma estreita relação com a prática, ou seja, a intervenção, e é justamente por meio da utilização e do manuseio desses elementos que são usados no ensino das habilidades, tornando fundamentais para os profissionais que operam o movimento (TANI *ET AL.*, 2011).

Em relação a essa discussão, Tani e Correa (2016, p. 19) consideram:

> Genericamente, pode-se afirmar que em todas as áreas de intervenção profissional comprometidas com a melhoria de qualidade de movimento das pessoas, seja na perspectiva educacional, de saúde e bem-estar, de reabilitação ou de alto rendimento (por exemplo, educação física escolar, educação física não escolar, educação física adaptada, esporte de alto rendimento), os conhecimentos de aprendizagem motora têm elevado potencial de contribuição para tomadas de decisões mais coerentes e consistentes acerca de seus projetos, programas e intervenções.

Todavia, torna-se importante explicar que os entendimentos e a compreensão acerca da aprendizagem motora não estão relacionados aos direcionamentos e ensinamentos práticos das habilidades motoras, e sim à necessária e valiosa base de informações, que tem a finalidade de ajudar os profissionais nas suas intervenções, oferecendo aporte teórico que lhes permitam, no ensino das habilidades motoras, produzir e idealizar novas práticas e teorias de vivências experimentais (TANI; CORREA, 2016).

A aprendizagem do movimento, em condições de crescimento e desenvolvimento normais, é inata ao ser humano, processo esse que ocorre naturalmente, perante os instintos e características biológicas do ser. Em casa, brincando com os irmãos, na rua, jogando com os amigos, ou na escola, os aprendizados dos movimentos se fazem presentes. Por isso, o contexto há de ser significativo, para que a experiência seja vasta, e não se limite somente ao deslocamento do corpo no espaço.

3.3 HABILIDADES MOTORAS

As habilidades motoras e seus estudos reproduzem conhecimentos que podem ser refletidos e aplicados em inúmeros contextos e aspectos da vida do indivíduo. Elas compreendem e englobam grande parte da vida do ser humano, por isso que se tem uma preocupação na busca pela compreensão de determinados elementos que influenciam na aquisição de habilidades motoras (SCHMIDT; LEE, 2016).

A nomenclatura habilidade motora é comumente usada para apontar duas coisas que estão interligadas, todavia distintas, podendo ser definida como “[...] um ato ou tarefa que requer movimento e que deve ser aprendido para ser adequadamente executado, por exemplo, o arremesso no handebol [...]”. Também poder ser utilizada como “[...] um indicador de qualidade do desempenho, isto é, uma expressão do grau de proficiência na execução do movimento”. O contexto em que a discussão ou aplicabilidade está inserida é que determinará sua utilização (TANI; CORREA, 2016, p. 24).

Magill (2000) ressalta que, nas produções acadêmicas, a expressão habilidade motora vem sendo intimamente relacionada à aprendizagem motora e, de fato, é justificável, pois a

aprendizagem motora visa pesquisar e entender os mecanismos que auxiliam no processo de apreensão das habilidades motoras, sendo "[...] uma habilidade que exige movimentos voluntários do corpo e/ou dos membros para atingir o objetivo [...]" (MAGILL, 2000, p. 6). Sendo assim, as habilidades motoras são uma finalidade, um fim a ser alcançado e é justamente no campo da aprendizagem motora que entendemos as informações, posturas práticas e avaliações que permeiam a aquisição das habilidades.

As habilidades motoras são manifestadas de diversas formas, sendo, portanto, relevante definir sua aplicação em todos os contextos e situações. A característica principal da habilidade motora é sua intencionalidade, pois há uma meta almejada, como por exemplo, equilíbrio em barras na ginástica, o engatinhar do bebê, ou até mesmo o aprendizado do andar após algum acidente que comprometeu essa habilidade.

As características fundamentais que alicerçam a definição de aprendizagem das habilidades motoras, além da intencionalidade, sustentam-se na performance, ou seja, na execução observável, na conservação da energia empreendida, refletida na performance. Quanto melhor fizer, menos necessidade de energia. Por fim, a característica temporal, diz respeito à necessidade de um tempo mais curto para realizar a habilidade motora (SCHMIDT; LEE, 2016).

Schimdt e Wrisberg (2001) definem as habilidades motoras como movimentos executados de forma voluntária pelo corpo, manifestando, assim, uma tarefa que requer o movimento, ação que tem como sustentação uma finalidade e que tem como base a execução prática para que seja atingida. Os autores sustentam que as habilidades motoras necessitam da prática para sua efetiva ação. Algumas, com pouca experiência podem ser reproduzidas, outras, devido à complexidade do movimento, requerem mais tempo de prática.

As habilidades motoras são classificadas por meio de diferentes aplicações. Entender essa classificação cria uma base para compreender as peculiaridades de cada tarefa executada pelas habilidades motoras, bem como estabelece nortes e princípios de aplicabilidades em métodos de ensino. A classificação obedece a alguns critérios de características da execução, tais como: a musculatura envolvida na tarefa; tempo e organização da tarefa; contexto do ambiente e elementos cognitivos e motores. Existem outras classificações, no entanto julgamos que a descrita atende nossas necessidades no presente trabalho (MAGILL, 2000; SCHIMDT; WRISBERG, 2001; GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Quanto à musculatura recrutada, envolvida na tarefa, os autores a classificam como **habilidades motoras finas** e **habilidades motoras grossas**. As habilidades motoras finas são aquelas nas quais pequenos grupos musculares são ativados para a realização da habilidade,

como digitar em um teclado de celular, tricotar ou tocar violão. As habilidades motoras grossas, solicitam, predominantemente, grandes grupos musculares para sua execução, como: correr, saltar, arremessar um peso no atletismo (MAGILL, 2000; SCHIMDT; WRISBERG, 2001; GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Em relação aos aspectos temporais e organização da tarefa, as habilidades motoras podem ser classificadas como **habilidades motoras discretas**, **habilidades motoras contínuas** e **habilidades motoras seriadas**. Nas habilidades motoras discretas, os movimentos executados possuem um início e um fim bem delimitados e definidas, como ligar uma moto, pressionar um botão de ligar e desligar, um chute no futebol. Nas habilidades motoras contínuas, os movimentos são constantes e se repetem, não havendo um início nem um fim claramente definido, como andar de bicicleta e nadar. As habilidades motoras seriadas são uma combinação das habilidades discretas e contínuas, uma organização em que essas duas habilidades se compõem e se complementam, de forma sequencial, como nos movimentos da ginástica artística ou no drible e cesta do basquete (MAGILL, 2000; SCHIMDT; WRISBERG, 2001; GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Em relação à influência do ambiente, as habilidades são classificadas como **habilidades motoras fechadas** e **habilidades motoras abertas**. Nas habilidades motoras fechadas, o ambiente não sofre mudanças, ele é estável e não tem alterações durante a execução da tarefa. Por exemplo, pegar um copo de água da geladeira, não tem alterações, pegou o copo e devolveu; ou caminhar em uma pista livre de atletismo, não houve alterações no deslocamento durante a ação do movimento. Já as habilidades motoras abertas são aquelas cujo ambiente sofre alterações significativas durante a ação da habilidade, ou seja, o ambiente não tem a estabilidade da habilidade fechada, como dirigir um carro ou fazer caminhada em uma avenida movimentada. O contexto, nesse caso, irá alterar o ambiente, demandando adaptações a imprevisibilidade (MAGILL, 2000; SCHIMDT; WRISBERG, 2001; GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Em relação aos elementos cognitivos e motores, as habilidades motoras podem ser classificadas como **habilidades cognitivas** e **habilidades motoras**. Nas habilidades motoras cognitivas, as atividades do aspecto cognitivo, do intelecto, são predominantes e determinantes na execução da tarefa, tais como jogar xadrez. As habilidades motoras/físico são executadas com a predominância do aspecto físico, utilizando, por exemplo, a força, resistência, velocidade, como a corrida no atletismo, o levantamento de peso etc. (MAGILL, 2000; SCHIMDT; WRISBERG, 2001; GALLAHUE; OZMUN, 2005).

3.4 ESTÁGIOS DA APRENDIZAGEM MOTORA

A aprendizagem motora, assim como o desenvolvimento motor, é um processo de continuidade pelo qual determinados estágios característicos podem ser identificados. Independentemente de qual habilidade motora seja praticada, há a passagem por esses estágios.

Diferentes modelos de teóricos apontam estágios de aprendizagem motora, apresentando em comum um estágio inicial, o inexperiente, um estágio intermediário e, por último, um estágio avançado (PELLEGRINI, 2000). O Quadro 1, a seguir, descreve alguns modelos em que alguns teóricos evidenciam os estágios característicos perpassados durante o processo da aprendizagem motora.

Quadro 1 - Estágios da aprendizagem motora[10]

(continua)

Teóricos	Estágios	Definição de cada estágio
Fitts e Posner (1967)	Cognitivo	Estágio de recrutamento intenso dos aspectos relacionados à cognição, pois necessita dessa demanda no início da prática, pensando no que fazer e como fazer. A prática é realizada com muitos erros.
	Associativo	Há uma associação no estímulo, naquilo que vai fazer, com as respostas geradas, os padrões de movimento. Comete menos erros e há um processo de correção. Demonstra mais confiança e segurança para realizar a prática.
	Autônomo	Como marca principal há característica de autonomia motora no sentido de os movimentos estarem mais automatizados. A demanda cognitiva é menor. A atenção, por sua vez, é destinada para outros aspetos do ambiente da tarefa.
Le Bouche (1987)	Exploratória	Há uma exploração das diversas possibilidades de movimentos para aprender.

[10] Existem outros modelos de estágios da aprendizagem motora, todavia a escolha de abordagem dos modelos apresentados se deu por meio da demanda e necessidades teóricas do presente estudo.

Quadro 1 - Estágios da aprendizagem motora

(conclusão)

Teóricos	Estágios	Definição de cada estágio
	Dissociação	Acontece o processo de correção ou a atitude de diferenciação do movimento. Nesse estágio, ocorre uma seleção de movimentos mais apropriados para serem executados na prática.
	Automatismos	O movimento torna-se automático. A prática se dá de maneira eficiente, e mais fluente.
Pelegrini (2000)	Inexperiente	Os movimentos são executados muito pouco coordenados, sem precisão das particularidades dos movimentos.
	Intermediário	Há uma estabilização do movimento, com execuções com mais coordenações, provindo de experiências práticas.
	Avançado	Os movimentos são realizados com um grau de automação elevado, com dispêndio mínimo de energia e uma coordenação que, por vezes, descarta maiores atenções na dinâmica do movimento.
Schmidt e Wrisberg (2001)	Verbal-cognitivo	Há uma compreensão global do movimento; de início há uma prática verbal do movimento para entender e assimilar como realizar a prática.
	Motor	Há um processo de fixação daquilo que foi aprendido. A habilidade torna-se mais acurada durante o movimento.
	Autônomo	Fim; os movimentos são executados quase que de forma automática, com mínima atenção, e podendo criar adaptações para atingir um resultado melhor ou uma eficiência maior na prática do movimento.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Compreendemos que os modelos apresentados são comuns quanto à percepção dos estágios definidos no processo da aprendizagem motora. Além da quantidade, algumas características estão relacionados, somente modificando algumas nomenclaturas e algumas definições que cada um considera fundamental para ser observada nas práticas.

Esses estágios de aprendizagem apontam uma passagem sequencial, todavia, algumas pesquisas indicam que eles estão interligados, ou seja, um complementa o outro. Sob a ótica das investigações das habilidades motoras, é possível identificar que as modificações decorrentes de diferentes contextos acontecem mediante a prática. Portanto, a transição de um estágio para outro tem influência direta de como a experiência prática é disposta e organizada (PELLEGRINI, 2000).

3.5 CONDIÇÕES QUE AFETAM A APRENDIZAGEM MOTORA

Tendo como campo de estudo o próprio fenômeno da aprendizagem, debruçamo-nos sobre a aprendizagem motora e as condições que influenciam e afetam os processos do aprendizado e aquisição de habilidades motoras. Assim, destacamos: o estabelecimento de metas; a organização da prática; instrução; e feedback[11] (MAGILL, 2000; SCHIMDT; WRISBERG, 2001; SCHMIDT; LEE, 2016; TANI; CORREA, 2016).

3.5.1 Estabelecimento de metas

O estabelecimento de metas é inato à rotina do ser humano, pois trata-se de uma estratégia para criação de condições no contexto do tempo presente e para que se tenham possibilidades de alcance de objetivos futuros. É, pois, uma das formas de atingir o que se almeja obter/atingir (UGRINOWITSCH; DANTAS, 2002).

No campo da aprendizagem motora, o estabelecimento de metas pode ser entendido como uma finalidade bem definida, buscada por meio de um padrão de movimentos dentro de um contexto ambiental e temporal estabelecidos (TANI; CORREA, 2016). Neste sentido, Ugrinowitsch e Dantas (2002) definem o estabelecimento de metas como um mecanismo de motivação com a intenção de mobilizar e manter a atenção do praticante em busca de um objetivo a ser buscado e atingido.

É fundamental considerarmos algumas variáveis que exercem influência direta no processo de estabelecimento de metas, como: o nível de habilidade; o comprometimento com a atividade; o feedback; e a complexidade da atividade. É necessário ainda que seja considerado o patamar do indivíduo praticante, isto é, o nível de habilidade que detém no sentido de

[11] Elencamos os fatores citados para o nosso estudo pelo fato de terem relação com nossa temática, porém, há outros fatores que interferem no processo da aprendizagem motora, tais como: foco de atenção; características da aprendizagem; transferência de aprendizagem; naturezas das práticas; e estágios de aprendizagem.

organizar níveis de exigência maior ou menor da atividade. O comprometimento na atividade nada mais é que o envolvimento no processo. Importante no processo, o feedback é a resposta externa em relação à prática executada, refletindo em adaptações nas ações e dedicando-se a melhorar, sob a finalidade da meta. Por último, temos a complexidade da atividade, onde o nível de dificuldade no processo de execução das atividades deve, obrigatoriamente, obedecer a uma adaptação à apropriação dos níveis. Por exemplo, uma atividade muito fácil não terá o desafio de superação e aprendizado, por outro lado, uma atividade muito difícil, será de complexa execução (TANI; CORREA, 2016).

Diante do exposto, Tani e Correa (2016) afirmam que o estabelecimento de metas pode ser utilizado como uma boa estratégia de motivação, mas também é preciso considerar que pode refletir em situações estressantes de cobranças mediante as práticas e objetivos elencados. Nesse caso, é preciso que esse estabelecimento de metas atenda a uma condição específica e que seja realizável e capaz de atingir.

3.5.2 A instrução

No processo de aprendizagem motora, a utilização da instrução é definida como informações proferidas em relação à finalidade da tarefa prática, o que significa dizer que se reflete na solução do problema, nesse caso, na aquisição de habilidades motoras sobre o que fazer, ou seja, nas características da tarefa e nos seus procedimentos (TANI; CORREA, 2016).

Considerando essas observações, cabe o seguinte questionamento: Quais formas podemos utilizar para ensinar a um indivíduo uma nova habilidade motora? Comumente, há duas maneiras, a primeira mediante um ato verbal, que irá descrever oralmente sua execução; enquanto a segunda utilizará a demonstração prática dos procedimentos de sua realização, ou ainda usará os dois processos (MAGILL, 2000). Em complemento o autor afirma:

> Demonstrar o desempenho de uma habilidade é, sem dúvida, a forma de comunicação mais comum. Encontramos demonstrações em várias situações de aquisição de habilidades motoras. Por exemplo, um professor de educação física pode demonstrar, para uma classe inteira, como se posicionar no golfe. Um professor de aeróbica pode demonstrar para a classe como desempenhar uma determinada sequência de habilidades (MAGILL, 2000, p. 184).

A valorização comum da utilização da instrução pela demonstração na aprendizagem motora se dá pelo fato de que na instrução verbal a escolha da maneira mais adequada para dispor das informações para a aquisição das habilidades ocorre por meio de um campo

exclusivamente teórico-verbal, que oferece subsídios para que aquele que recebe consiga apreender os elementos que compõem a tarefa (MAGILL, 2000).

Desse modo, a instrução verbal contém um conjunto de conhecimentos e informações sobre o objetivo da atividade, suas características e seus procedimentos. Esse modelo de instrução tem um valor significativo na aprendizagem motora, atuando como um elemento facilitador (MAGILL, 2000; TANI; CORREA, 2016).

Vale ressaltar que, segundo Magill (2000), cada ser humano tem limitações, em especial na assimilação cognitiva. Portanto, é preciso que a quantidade de informações passadas para quem está aprendendo seja moderada, posto que, não se deve deixar o indivíduo sobrecarregado sobre as habilidades que deverão ser aprendidas.

A instrução demonstrativa, de acordo com Magill (2000, p. 185), "[...] envolve a observação visual por parte do aprendiz [...]", sendo necessária a apresentação, total ou em partes, de algum padrão de movimentos que contemplem uma habilidade motora. Essa demonstração pode ser executada por meio de diversos elementos, como vídeos, desenho, fotos, ou estruturas articuladas representando um corpo. Através desses mecanismos, há uma facilitação da compreensão dos procedimentos a serem executados na tarefa (TANI; CORREA, 2016).

No âmbito do ensino, a instrução tem um papel de ajudar aquele que aprende a encontrar soluções mais significativas e que atendam às suas especificidades. Há de ser considerado, também, que o uso das instruções evidencia o objetivo final da atividade ou de como se dá o padrão dos movimentos, sustentado por todo o percurso do processo da aprendizagem das habilidades motoras (TANI; CORREA, 2016).

3.5.3 Organização e estrutura da prática[12]

Na aprendizagem motora, a prática é fator base, peça mais importante para a aquisição de habilidades motoras. A prática pode ser entendida como uma execução repetida de movimentos, todavia, demanda experiências diversas, de forma a possibilitar as mais variadas formas de ações por meio de explorações das capacidades. As práticas não são somente físicas, pois há a experiência da prática mental no processo de aquisição das habilidades motoras (UGRINOWITSCH; BENDA, 2011; TANI; CORREA, 2016).

[12] Título definido com base em Magill (2000); Schimdt e Wrisberg (2001); Schimdt e Lee (2016) e Tani e Correa (2016).

Para a aprendizagem motora, as mais variadas formas de experiências práticas, de variedades de movimentos, em diversos contextos e situações, possibilitam promoções de aquisições de habilidades motoras diversificadas e concretas, refletindo na utilização dessas aptidões em momentos futuros (MAGILL, 2000; SCHIMDT; WRISBERG, 2001).

Schimdt e Wrisberg (2001) apresentam uma organização de estruturação da prática que possibilita o entendimento de alguns dos fatores intervenientes no processo da aprendizagem motora (Quadro 2).

Quadro 2 - Estrutura da prática proposta por Schimdt e Wrisberg (2001)

Quem?	Características físicas, motoras e cognitivas do indivíduo.	**Aprendizagem das habilidades motoras**
Qual?	Atividade e habilidade motora a ser ensinada.	
Onde?	Esporte, trabalho, escola, casa etc.	
Preparação da prática	O que fazer? Como fazer? Quais objetivos? (Estabelecimentos de metas).	
Tipos de práticas	Prática mental, prática física, composição da tarefa, distribuição no tempo e variabilidade da prática.	
Apresentação da prática	Instrução verbal ou demonstrativa, informações e feedback.	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Schimdt e Wrisberg (2001).

3.5.3.1 Distribuição do tempo

O primeiro elemento que destacamos na organização e na estruturação da prática é a distribuição do tempo, sendo dividida em prática maciça e prática distribuída. A prática maciça é caracterizada pela densidade da prática, sendo a utilização de uma determinada quantidade de atividades proporcionada em menor quantidade e, por outro lado, com maior tempo de experiências práticas. O tempo de repouso entre as práticas das atividades é pequeno, ou, algumas vezes, nulo. Na prática distribuída há uma maior quantidade de atividades, porém é proporcionado um menor tempo de experiências práticas. Nela, o tempo de repouso entre as práticas possui um tempo maior.

3.5.3.2 Composição da tarefa

A composição da tarefa é formada a partir de três partes, quais sejam: fragmentação, segmentação e simplificação, sendo que ambas estão interligadas, visando à conciliação de todas as partes.

Na fragmentação, ocorre e há uma fragmentação de uma determinada habilidade motora. Os elementos que compõem a habilidade motora são trabalhados de forma separada, ou seja, em partes, podendo ser distribuídos em um ou mais fatores que formam essa habilidade. A segmentação, por sua vez, é um componente que forma a habilidade motora e é praticado por algum período temporal. Após esse tempo, um segundo componente é associado ao primeiro para que os dois sejam executados juntos, seguindo essa dinâmica até que formem o processo da habilidade motora praticada. Já a simplificação é o tipo mais comum de aplicação, com a execução de sua prática total, global. Os componentes que compõem a habilidade motora são praticados de uma só vez, sem a fragmentação e segmentação da prática. Sendo assim, as instruções são passadas, bem como os feedbacks, e a habilidade motora deve ser executada de uma vez.

3.5.3.3 Variabilidade da prática

O elemento variabilidade da prática é constituído por prática em blocos, prática variada aleatória, prática constante e prática variada. Prática por blocos é um tipo de prática em que há uma divisão das habilidades por blocos temporais. A interferência contextual é pequena, visto que, nessa prática, uma tarefa é executada exclusivamente, repetidas vezes, para depois de um tempo estipulado passar para outra tarefa.

A prática variada aleatória, também chamada de prática randômica, é caracterizada pela forma aleatória de execução, quando todas as tarefas são praticadas ao mesmo tempo, de forma conjunta, tendo, assim, uma interferência contextual alta, visto que uma tarefa influencia e interfere na outra.

Já a prática constante é uma prática executada sem variações. Nela, a mesma tarefa, mesma habilidade motora, é praticada inúmeras vezes em um intervalo de tempo. Há uma mobilização intensa e exaustiva em praticar uma única habilidade motora, por exemplo, faz-se uma fila para tentar acertar a bandeja do basquete até que, na teoria, todos tenham alcançado o objetivo. Essa prática variada consiste em dispor de variações de experiências práticas na realização de determinadas habilidades motoras.

Com características semelhantes à prática constante, a prática variada envolve inúmeras variações de uma mesma habilidade motora.

3.5.3.4 Prática física e prática mental

Aqui explicamos os elementos prática física e prática mental, caracterizando cada uma, tendo em vista que elas têm as suas especificidades e particularidades.

Na prática física, a aprendizagem de uma habilidade motora se dá por meio da ação. Assim essa prática dispõe de elementos que possibilitam situações e experiências que englobam a ação concreta dos movimentos durante a realização de uma habilidade motora.

Por outro lado, na prática mental a execução de uma determinada tarefa ou habilidade motora é praticada mentalmente, sem a ação motora do movimento. Nesse caso há uma marca de imaginação e simbolismo em sua realização no sentido de entender cognitivamente os procedimentos que formam a tarefa pensada. Essa prática, devido às suas especificidades, pode potencializar a compreensão acerca dos elementos que compõem uma habilidade motora, seu início, seus obstáculos, os requisitos de seus movimentos, sob o vislumbre de desenvolver estratégias para alcançar sua ação. Esse tipo de prática não substitui de forma alguma a prática física, porém, mostra-se fundamental, principalmente no repasse de informações das habilidades motoras que se propõem a executar.

3.5.3.5 Feedback

Durante a realização de uma habilidade motora perante seu processo de aprendizagem, informações são recebidas antes, durante e após esses movimentos, seja sobre sua dinâmica de execução dos movimentos ou sobre o próprio erro cometido na atividade. Esse fenômeno denomina-se de feedback e tem a função de colaborar com o desenvolvimento da qualidade dos movimentos na aquisição de habilidades motoras. Ele pode ser disposto de duas maneiras: de forma intrínseca, o feedback intrínseco; e de forma extrínseca, o feedback extrínseco.

O feedback intrínseco diz respeito às informações que são colhidas pelo próprio organismo, pelos processos sensoriais do corpo, ou seja, é uma manifestação natural mediante uma informação recebida na ação do movimento. Ele é resultado de aspectos como visão, audição, olfato (exterocepção), assim como de articulação, tendões e músculos (propriocepção), que, integrados ao sistema nervoso central, geram informações por meio de uma complexa rede de informações, a fim de compreender as ações executadas.

O feedback extrínseco, por sua vez, recebe esse nome por ser um processo que acontece por meio de fontes externas ao corpo (vídeo, professor etc.). Ele disponibiliza diversas informações sobre o desempenho dos movimentos na habilidade motora e atua como auxiliar e

potencializador do feedback intrínseco, o que possibilita o aumento na qualidade das respostas futuras ao movimento executado. Esse feedback pode ser divido sob a forma de Conhecimento de Resultados (CR) e como Conhecimento de Performance (CP). O CR é uma ação verbalizada da informação em relação aos movimentos realizados durante a prática, sempre no sentido de atingir uma finalidade específica ao contexto ambiental do movimento. Já o CP é um modelo mais utilizado por profissionais de alta performance no sentido de fornecer informações sobre padrões técnicos de movimentos exigidos em determinadas práticas.

3.6 PRÁTICA DOCENTE, EDUCAÇÃO INFANTIL E A APRENDIZAGEM MOTORA

Estudos e pesquisas têm evidenciado que o que singulariza a prática docente é sua intencionalidade, que, em função do ensino, promove a aprendizagem do aluno. Essa prática é constituída por diversos saberes que tangenciaram e ainda tangenciam sua formação, sendo eles: os saberes da sua formação inicial; os saberes de seu cotidiano enquanto sujeito; os sabres de sua prática docente diária. Além do mais, é preciso lembrar que, diante dessas singularidades, esse conjunto de saberes corresponde a somente aspectos procedimentais técnicos da condução da atividade docente, sendo formados pelas crenças, pelos valores e pelos comportamentos pessoais perante o contexto social (TARDIF, 2014).

Perante essa organização de saberes, o professor necessita ocupar um lugar de reflexões acerca de sua formação em função de melhoramento das suas práticas docentes. A finalidade de suas ações, como já posto nos parágrafos acima, precisa estar vinculada ao processo de aprendizagem dos alunos, ou seja, dar ampliação às conjecturas do processo de ensino e à aprendizagem escolar, posto que sua complexidade necessita de reflexões permanentes no sentido de criar uma sustentação com maior objetividade da sua prática docente e de desenvolvimento da aprendizagem (TARDIF, 2014).

O autor sustenta ainda que o

> [...] domínio progressivo do trabalho provoca uma abertura em relação a construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando suas funções. Esse domínio está relacionado, inicialmente, com a matéria ensinada, com a didática ou com a preparação da aula. Mas são sobretudo as competências ligadas a própria ação pedagógica que tem mais importância para os professores (TARDIF, 2014, p. 88).

Corroborando essa ideia, Perrenoud (2002) acrescenta que, além de saberes necessários à prática docente, competências profissionais precisam se fazer presentes nas ações dos

professores. O autor define competência como a ação de realizar a mobilização de um conjunto de recursos, sejam eles conhecimentos, saberes, informações, procedimentos, condutas ou valores com vistas à criação de meios para solucionar problemas com determinada autoridade.

É preciso reconhecer que a nomenclatura "competência", no contexto da prática docente, não se limita aos conhecimentos procedimentais das ações do professor; ela é tecida por variados conjuntos que envolvem desde a mobilização e reflexão de aspectos teóricos até a manifestação prática do professor. O conceito de competência é funcional e prático, ele reflete no cotidiano da sala de aula, entendendo que processo de ensino e aprendizagem ultrapassam a linha da ação do ensinar. Trata-se de um processo que toca e organiza suas atitudes, conhecimentos práticos e teóricos de modo a reagir às situações complexas desse processo (PERRENOUD, 2002).

A materialização concreta da prática docente por meio das competências reflete uma modificação atitudinal de postura docente e do relacionamento destes com o conhecimento detido e que se propõem a deter, bem como com a escola e com os alunos, de forma democrática e justa, por meio de seus processos de construção de aulas e de sua aplicação prática, sendo refletidos, assim, na constituição identitária do professor. A mobilização dessas competências docentes profissionais proporciona ao docente, concretude e sustentação para suas ações no sentido de disponibilizar condições para o efetivo desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (PERRENOUD, 2002).

A aprendizagem, nesses sentidos, tem dependência de diversos fatores, tais como família, amigos e a própria sociedade de maneira geral. No contexto, e dentro da instituição escolar, o professor e sua prática docente assumem um papel preponderante e de significativa influência na aprendizagem dos alunos. A missão é desafiadora, tem em seu percurso questões que vão além da facilitação e mediação no acesso ao conhecimento, permeando dimensões sociais e afetivas, por exemplo.

Destacamos que, no contexto da Educação Infantil, a prática docente e suas finalidades têm algumas especificidades, pois essa etapa de ensino e seus sujeitos demandam respeito e conhecimento singulares. No desenvolvimento dessa prática, "[...] é importante conhecer o grupo de crianças, seus interesses, seu desenvolvimento, o grau de autonomia que elas têm para resolver diversos problemas, as características próprias de sua faixa etária [...]". Não que as outras etapas não necessitem dessas condutas, porém, nessa etapa, os conhecimentos concretos da realidade são fundamentais, pois refletem o início da vida escolar, período de desenvolvimento fundamental de construção de aprendizagens significativas que proporcionam

sustentação para conhecimentos futuros (OLIVEIRA *et al.*, 2012, p. 44). Dito isto, as autoras levantam os seguintes questionamentos para reflexão:

> O que é importante oferecer às crianças em cada momento da vida? O que lhes propor diariamente? É importante variar as atividades ou manter sempre as mesmas? Como a criança que frequenta uma instituição educativa poderá se inserir nesse contexto maior? Que aspectos da cultura o professor deve apresentar intencionalmente às crianças? Como abrirá as portas da instituição para o mundo? Que valores ele deverá destacar ou discutir com as crianças? (OLIVEIRA *et al.*, 2012, p. 44).

Oliveira (*et al.*, 2012) ainda afirmam que os professores, em suas práticas docentes na Educação Infantil, precisam reconhecer que o desenvolvimento da aprendizagem não ocorre naturalmente e que nem todas as crianças a vivenciam da mesma forma. É um processo que engloba o corpo físico, o biológico, bem como elementos sociais e afetivos, em uma relação e interação contínua.

Considerando esses aspectos, as práticas docentes na Educação Infantil necessitam estar alicerçadas em bases legais que orientam o trabalho dos professores, sejam elas em nível municipal, estadual ou federal. Essa sustentação está respaldada em documentos como as DCNEI (BRASIL, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2017), que têm como finalidade orientar as práticas docentes de forma a dispor de condições da compreensão sobre o que ensinar e reflexões sobre os trilhos e as possibilidades de proporcionar aprendizagens concretas e significativas (BASEI, 2021).

A criança é um ser em desenvolvimento, com capacidades e potencialidades do tempo presente. Ela necessita de experiências e estímulos dentro do contexto escolar que contemplem suas integralidades de forma a contribuírem para seu desenvolvimento global, ou seja, com os aspectos cognitivos, motores, sociais e afetivos. Se há uma manifestação pela qual podemos definir a criança é pelo movimento, utilizando o corpo das mais diversas formas para expressar se está cansada, se está alegre, se está triste ou brincando. Sendo assim, seu desenvolvimento e aprendizagens são reflexos de vivências de movimentos, por meio das interações e das brincadeiras, elementos característicos desses sujeitos infantis (BRASIL, 2017; FREIRE, 2009; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012).

A criança que está na Educação Infantil, com idade entre dois e seis anos, encontra-se na fase motora fundamental dos movimentos (Figuras 2 e 3), caracterizada pelo aprimoramento dos movimentos que são executados voluntariamente. Essa melhora provoca determinados padrões de movimento, que são reflexos de diversos estímulos, em diferentes contextos. Os movimentos são realizados, apesar de certo controle e estabilização, com um grau de

desorganização em âmbito geral, visto que as crianças ainda não detêm o domínio completo dessas ações (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Nessa fase, Gallahue e Ozmun (2005) afirmam que os movimentos das crianças são manifestados a todo momento, por meio da exploração do contexto de seu entorno, bem como das suas possibilidades singulares e percepções, primariamente com movimentos simplistas e isolados e, perante estímulos e experiências, acionando movimentos mais robustos e complexos no sentido do fruir da vivência. É justamente nesse momento que são identificados significativos desenvolvimentos desses sujeitos, em diversos aspectos, mas especialmente os motores, como movimentos locomotores, estabilizadores e manipuladores, servindo de base para aprendizagens. Desse modo, é fundamental que se proporcione estímulos que potencializem esse desenvolvimento.

Diante dessas características das crianças, a aprendizagem motora tem um significativo potencial de contribuição no seu desenvolvimento integral na Educação Infantil. Logo, as experiências e aprendizagem das habilidades motoras por meio dos processos da aprendizagem motora podem e devem ser estimuladas desde o início do seu ingresso na escola. Por outro lado, fica evidenciado que a escassez de estímulos e vivências motoras com fins pedagógicos poderão, certamente, comprometer o desenvolvimento de movimentos básicos do ser humano (SILVA, 2022).

Silva (2022) ainda reforça que é justamente na escola que as crianças dedicam boa parte de sua infância, sendo, então, seus estímulos e aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento pleno. Por isso que as atividades que contemplem os aspectos motores, de movimentos e seus respectivos aprendizados devem ser planejados e executados com finalidades e objetivos ancorados nas manifestações práticas das interações e brincadeiras, assim como orienta a BNCC (BRASIL, 2017).

Rabinovich (2007) reforça esse posicionamento salientando que o professor que atua na Educação Infantil necessita ter uma ótica aguçada, pois as crianças que estão inseridas nessa etapa de ensino têm seu aprendizado e comunicação tangenciado pelas ações motoras, ou seja, pelos movimentos. Por meio do seu corpo, expressam suas diversas manifestações de sentimentos, motivações, medo e alegria.

Silva (2022) ainda pontua que é no período da infância que a criança recebe intensos estímulos através de suas rotinas, e que as vivências se restringem ao movimento e suas descobertas. Assim, o contato e conhecimento do mundo é realizado por meio desse fenômeno, o que, portanto, torna fundamental a vivência de atividades de movimentos comuns ao dia a dia

das crianças, como correr, saltar, pular, arrastar e brincar. Tais atividades assumem um significativo papel no desenvolvimento das crianças, o que reflete nos anos posteriores.

O trabalho docente na Educação Infantil necessita ser pensando e refletido respeitando a essência das crianças e a sua ludicidade, atendendo suas necessidades. Nesse sentido, é preciso compreender o papel do processo da aprendizagem motora e da aquisição de habilidades motoras e oferecer às crianças condições de progressão e desenvolvimento dessas habilidades. Os conhecimentos desses movimentos, dessas habilidades motoras, bem como suas potencialidades e limites, proporcionam às crianças uma compreensão de sua percepção global, um conhecimento de si e do meio que a cerca (SILVA, 2022).

Estabelece-se, então, que o elemento fundamental que sustenta as práticas de atividades motoras na Educação Infantil é a prática lúdica, que gera interesse e emoção em sua participação por parte das crianças. Portanto, deve-se fugir das práticas repetitivas de movimentos (MATTOS; NEIRA, 2008).

Os movimentos, na medida do possível, poderão ser descobertos pela criança, que, buscando superar um desafio inicial (que pode ser atingir um alvo, tocar no colega, derrubar uma lata), irá, dia após dia, superar seus limites anteriores e estabelecer novas formas de conduta que, queiramos ou não, não são inatas, mas se constituem em transformações dos conhecimentos anteriores das crianças (MATTOS; NEIRA, 2008).

Destarte, a escola tem a função de oferecer práticas que estimulem um desenvolvimento integral das crianças, e o professor de atuar na mediação desse processo. As ações docentes precisam dispor de organização, planejamento e intencionalidade voltados ao desenvolvimento integral das crianças, visando o estímulo do movimento e seus aprendizados de forma lúdica e prazerosa. A Educação Infantil pode e deve proporcionar estímulos no aprendizado de habilidades motoras, o que não se pode é desconsiderar a criança em sua totalidade, pois o aprendizado do movimento e da habilidade motora não acontece de forma isolada, ele está em um contexto global de aspectos que se integram e que, inevitavelmente, precisam ser respeitados (FREIRE, 2009; SILVA, 2022).

Considerando a relevância da aprendizagem motora no desenvolvimento na etapa da Educação Infantil, no próximo capítulo, discorremos sobre os passos teórico-metodológicos seguidos pela pesquisa para que nosso estudo fosse realizado. Destacamos a abordagem escolhida e o tipo de pesquisa, bem como o *lócus* e os sujeitos participantes, os instrumentos e coletas de dados utilizados e a técnica de análise escolhida.

4 TERCEIRO PASSO – MOVIMENTOS DA PESQUISA: OS PASSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

> Mas o que vem a ser produzir conhecimento? O que se quer dizer é que o conhecimento se dá como construção do objeto que se conhece, ou seja, mediante nossa capacidade de reconstituição simbólica dos dados de nossa experiência, aprendemos os nexos pelos quais os objetos manifestam sentido para nós sujeitos cognoscentes [...] (SEVERINO, 2007, p. 25).

A produção do conhecimento, principalmente nas pesquisas qualitativas, é carregada de simbolismo e de marcas daquele que se dispõe a investigar. Para conseguir chegar aonde queremos, é preciso discernimento de questões do lugar de origem. Desse modo, temos pelo menos a percepção de que sabemos de onde viemos, onde estamos e vislumbramos para onde vamos. Para isso, passamos por um percurso de buscas pela construção do conhecimento.

Isso posto, o presente capítulo apresenta os trilhos do caminho percorrido, o percurso metodológico desta pesquisa. Nele expomos nossos objetivos, o tipo de pesquisa e abordagem, o *lócus* e os sujeitos que participaram do nosso estudo, como também os instrumentos que utilizamos na nossa coleta de dados e a técnica de análise empregada nos nossos achados. Expomos ainda nosso estudo do estado do conhecimento, onde realizamos um levantamento de pesquisas que discutiram e tangenciaram nosso objeto de estudo.

4.1 REFLEXÕES ACERCA DAS PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM MOTORA EM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Com a finalidade de encontrar e conhecer trabalhos que foram desenvolvidos sobre a prática de aprendizagem motora em crianças na Educação Infantil e de dialogar com eles em nossa pesquisa, realizamos o “estado do conhecimento”. Reconhecemos a importância das pesquisas chamadas de estado do conhecimento, em especial as relevantes contribuições que podem proporcionar a construção do conhecimento acumulado de um tema, levando em consideração a tentativa de procurar demonstrar as vertentes, discussões e lacunas que têm sido abordadas em diversos contextos, tempos e espaços.

Romanowski e Ens (2006) discorrem que para que a pesquisa do tipo abordagem do estado do conhecimento ou estado da arte seja produzida é indispensável a compreensão de sua finalidade enquanto um trabalho de cunho descritivo, visto que gera uma conjuntura específica, sendo de amostra aleatória e, ao mesmo tempo crítica. Com isso, destacamos que a produção de um trabalho científico do tipo estado do conhecimento demanda a apropriação de métodos,

abordagens e técnicas delimitadas e com especificidades que possibilitem o alcance do objetivo que se pretende cumprir.

Procurando conhecer os estudos já realizados sobre práticas docentes de aprendizagem motora na Educação Infantil, realizamos um levantamento dos trabalhos que compõem duas bases de dados, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD)[13] e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES[14]. Para isso, delimitados o período entre os anos de 2011 e 2021, na primeira pesquisa[15], e os anos de 2012 a 2022[16] na segunda e presente pesquisa, visando encontrar mais alguns trabalhos relacionados ao nosso objeto de estudo. Utilizamos como descritores as seguintes palavras-chave: "práticas docentes de aprendizagem motora na educação", "práticas docentes de aprendizagem motora na Educação Infantil" e "práticas docentes do movimento na Educação Infantil"[17].

As buscas primárias ocorreram mediante a utilização de cada descritor, sem o uso de filtros. Estes foram aplicados posteriormente e se estabeleceram da seguinte forma: filtro de recorte temporal, para demarcação do período de 2012 a 2022; filtro de assunto, cujos escolhidos foram educação, Educação Infantil; e o filtro da área de conhecimento, com delimitação das ciências humanas no campo da educação. Os filtros foram aplicados de acordo com a demanda temática e recorte temporal do nosso objeto de estudo. Desse modo, foram selecionados 25 trabalhos, os quais foram tabulados em um quadro que dispunha de ano de defesa, autor, título, resumo e instituição, sendo que um se repetia e outros dois não conseguimos acesso, restando 22 trabalhos.

Apontamos a dificuldade em encontrar trabalhos que abordassem especificamente o trabalho docente e a aprendizagem motora na Educação Infantil. Mesmo com os descritores "práticas docentes de aprendizagem motora na educação" e "práticas docentes de aprendizagem motora na Educação Infantil", apareciam trabalhos voltados para as abordagens docentes do movimento na Educação Infantil. Destarte, buscamos, por meio de uma análise criteriosa, identificar as relações das pesquisas com o nosso objeto de estudo.

---

[13] Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/

[14] Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/

[15] Um primeiro levantamento foi realizado entre os meses de maio a junho de 2021, para composição do nosso texto de qualificação. nele foram selecionados seis trabalhos para análise. Nessa primeira investigação, usamos como descritores as seguintes palavras-chave: aprendizagem motora na educação, aprendizagem motora em crianças, práticas de aprendizagem motora na Educação Infantil, práticas de movimento na Educação Infantil e práticas de movimento em crianças na Educação Infantil.

[16] Essa segunda pesquisa foi realizada entre os meses de setembro e outubro de 2022, quando procuramos delimitar e refinar nossos descritores, quais sejam: práticas docentes de aprendizagem motora na Educação Infantil e práticas docentes do movimento na Educação Infantil.

[17] Elencamos esse descritor pela aproximação com o nosso objeto de estudos, visto que a aprendizagem motora é o processo de aquisição de habilidades motoras, ou seja, de movimentos.

Para a incorporação desses estudos ao trabalho, definimos como critérios de inclusão a aproximação com a temática estudada, ou seja, a prática e os saberes da aprendizagem motora na Educação Infantil, bem como a abordagem docente do movimento nessa mesma perspectiva. A análise para seleção do material para fazer parte do nosso estudo foi realizada por meio da leitura do título, do resumo, das palavras-chave e do sumário, permitindo, assim, verificarmos os trabalhos que foram produzidos e que têm mais aproximação com a temática estudada. também excluímos aqueles trabalhos que não se relacionavam com a área de conhecimento inserida no nosso contexto.

Diante dos critérios estabelecidos e na tentativa de filtragem com rigor e fidelidade à nossa proposta de pesquisa, sete trabalhos foram selecionados para compor o estado do conhecimento, sendo cinco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e dois do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Todos os trabalhos são fruto de pesquisas de mestrado, ou seja, dissertações. O quadro 3, abaixo, apresenta os trabalhos selecionados.

Quadro 3 - Trabalhos selecionados para compor o estudo do estado do conhecimento

Ano/Tipo de pesquisa	Autor	Título	Instituição
2011 **Dissertação**	Fabiola Benwanger	Os saberes do movimento do corpo na Educação Infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em Pedagogia de Curitiba/Paraná	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
2013 **Dissertação**	Cristiane Aparecida Woytichoski de Santa Clara	A prática pedagógica dos professores da Educação Infantil do município de Ponta Grossa-PR: uma análise sobre o corpo em movimento	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
2013 **Dissertação**	Ricardo Drews	Concepções de capacidade afetam a aprendizagem motora de crianças	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
2014 **Dissertação**	Fabio Saraiva Flôres	Efeitos de diferentes focos de atenção na aprendizagem de uma tarefa de equilíbrio em crianças	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
2018 **Dissertação**	Debora Luppi Souto	O movimento da Educação Infantil: a especificidade da prática pedagógica com crianças de zero a três anos	Universidade Estadual de Maringá (UEM)
2018 **Dissertação**	Diorge Santos Costa	Corpo e educação: refletindo sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
2018 **Dissertação**	Izabelle Cristina de Almeida	O corpo em movimento na Educação Infantil: análise da prática pedagógica nos complexos educacionais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como dinâmica de análise e de discussões acerca da produção do conhecimento em práticas de aprendizagem motora na Educação Infantil, optamos por realizar o tratamento dos trabalhos individualmente e por ordem cronológica crescente em que foram publicados.

Nas leituras realizadas, procuramos compreender os planos/objetivos das pesquisas e, por meio das perspectivas gerais dos escritos dos trabalhos, percebemos que elas abordam práticas que se aproximam das nossas abordagens. Essas pesquisas nos possibilitaram norteamentos acerca das práticas de movimento e aprendizagem motora em crianças na Educação Infantil, bem como elementos que interferem nesse processo.

Foram encontrados trabalhos que discutem as práticas do movimento com crianças na Educação Infantil e até mesmo reflexões sobre os próprios saberes do movimento em crianças, que são adquiridos na formação inicial e que têm impacto direto na prática pedagógica, além de discussões em pesquisas que verificam e analisam fatores que interferem na aprendizagem motora de crianças. Portanto, os trabalhos se apresentam de forma concisa e com enfoque na abordagem prática e teórica da aprendizagem motora e do movimento em crianças, tanto nos objetivos como nos sujeitos e na metodologia, que, para nossa análise, foram elementos de significativa relevância. Na sequência descrevemos esses trabalhos e suas contribuições para nossa pesquisa.

A dissertação intitulada “Os saberes do movimento do corpo na Educação Infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em Pedagogia de Curitiba/Paraná”, da autora Berwanger (2011), teve por objetivo investigar como são tratados os saberes do movimento do corpo na formação de professores da criança pequena. Como instrumento de coleta de dados usou a entrevista, direcionada a professores de graduação na modalidade de licenciatura do curso de Pedagogia, na cidade de Curitiba, no estado do Paraná, que são formadores responsáveis por disciplinas que abordam o movimento do corpo na Educação Infantil.

Atentamos e reconhecemos a distância da pesquisa de Berwanger (2011) com o nosso objeto de estudo, uma vez que não temos por objetivo analisar a formação dos professores do ensino superior, por mais que sejam discussões subjacentes às nossas. Todavia, ponderamos e entendemos que esses saberes adquiridos na formação inicial incidem diretamente nas práticas de aprendizagem e movimento em crianças e, de fato, o trabalho nos proporciona reflexões pertinentes com relevantes contribuições às perguntas investigativas que alicerçam a escolha do nosso trabalho. Nesse sentido, destacamos os seguintes questionamentos levantados pela autora:

> Que tipos de formações recebem as profissionais, em relação ao movimento do corpo infantil? Que saberes sobre o movimento corporal da criança de 0 a 6 anos as professoras utilizam? **Como os formadores tratam os saberes sobre o movimento do corpo infantil no processo formativo destas profissionais?** (BERWANGER, 2011, p. 78, grifos da autora).

Berwanger (2011) nos convida a pensar sobre os saberes do movimento na Educação Infantil e enfoca a formação de professores, mas preocupa-se em tratar de forma consistente as concepções e práticas de movimento em crianças na Educação Infantil. Segundo a autora, historicamente, essas concepções perpassam por diversas teorias e abordagens como a psicomotricista, a recreacionista, a desenvolvimentista, a crítica, a construtivista e a de linguagem, cada uma com suas especificidades e teóricos que as fundamentam. No enfoque da linguagem, a autora, fundamentando seu trabalho nesse campo do movimento, se apropria da concepção de que "[...] compreende a necessidade de se perceber a criança a partir de sua possibilidade de utilizar o corpo em movimento como meio de relação, **para expressar-se e comunicar-se**" (BERWANGER, 2011, p. 69, grifo da autora).

Em parte, o trabalho foge e diverge da nossa intenção de pesquisa, entretanto ressaltamos que o tratamento das questões abordadas é pertinente aos saberes sobre as práticas de movimento em crianças na Educação Infantil por parte dos professores formadores, pois, como já levantamos, essas provocações e ensinamentos têm estreita relação com as práticas de movimentos e crianças na educação básica, influenciando diretamente suas objetividades, consistências e coerências.

O trabalho dissertativo intitulado "A prática pedagógica dos professores da Educação Infantil do município de Ponta Grossa-PR: uma análise sobre o corpo em movimento", da pesquisadora Clara (2013), teve por objetivo o estudo das concepções e o desenvolvimento das práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento na Educação Infantil. A pesquisa trouxe uma abordagem qualitativa e foi desenvolvida em três instituições de Educação Infantil, uma da rede particular e uma da rede pública do município de Ponta Grosa-PR. Como instrumento de coleta de dados a autora fez uso de questionários, entrevistas e observações, e contou com a participação de 38 professoras das referidas instituições. As análises se alicerçaram nos pressupostos analíticos da Bardin (2011).

As motivações e inquietações que levaram a pesquisadora a mergulhar nesse processo de investigação estão sustentadas na preocupação dos reflexos de ações docentes na aprendizagem global das crianças, tendo o corpo e o movimento como elementos centrais desse processo. Ela ainda enfatiza que "[...] percebemos que existe um distanciamento entre os pressupostos teóricos apontados por pesquisadores e a prática pedagógica efetivada na

Educação Infantil". Desse modo, são importantes e necessárias pesquisas que visem contribuir com reflexões e melhorias das práticas docentes na Educação Infantil (CLARA, 2013, p. 20).

Constatamos, então, que as características teóricas e metodológicas da pesquisa realizada por Clara (2013) trouxeram reflexões e direcionamentos significativos para nossa pesquisa, visto que na coleta de dados, assim como nós, usou entrevistas e observações. As discussões levantadas pelo estudo, relativas a questões acerca das práticas docentes do movimento e sua participação no desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, possibilitaram contribuições relevantes para as nossas reflexões e ações no processo de nossa pesquisa.

A pesquisa de título "O movimento na Educação Infantil: a especificidade da prática pedagógica com crianças de zero a três anos", da pesquisadora Souto (2018), teve como objetivo analisar o movimento com crianças de zero a três anos no desenvolvimento da prática pedagógica, a fim de verificar sua influência no processo de aprendizagem e desenvolvimento destas. A pesquisadora adotou uma abordagem qualitativa, do tipo descritiva, realizando entrevistas com quatro professores atuantes em turmas de crianças com idade de zero a três anos. Os discursos das professoras foram analisados com base no materialismo histórico-dialético.

Souto (2018) entende que a prática do movimento no contexto da Educação Infantil, e em especial para crianças de zero a três anos, tem fundamental importância e participação no desenvolvimento desses sujeitos. A autora admite que a abordagem qualitativa do fenômeno faz com que "[...] diversos mecanismos sejam acionados, sendo a manifestação dos músculos apenas um deles, pois o movimento envolve os aspectos afetivos, cognitivos, psicológicos e sociais" (SOUTO, 2018, p. 13).

A pesquisa de Souto se mostrou pertinente e categórica nas colocações acerca da necessidade de os docentes entenderem as reais potencialidades do movimento na Educação Infantil, afirmando a autora que os professores precisam "[...] compreender que o quão é fundamental a realização de atividades qualitativas com movimento, refletindo e revendo sua prática pedagógica de modo a intervir qualitativamente [...]" (SOUTO, 2018, p. 13).

Apesar da faixa etária, crianças de zero a três anos (creche), ter sido diferente da nossa delimitação de estudo, a pesquisa de Souto (2018) trouxe colaborações pontuais e relevantes, pois dispôs de abordagens teóricas que entendem o papel da prática docente na disposição de movimentos que possibilitem a formação integral da criança. Essas intervenções, como frisa a autora, necessitam de investigações e discussões que visem suas melhorias.

Já a dissertação por título “Concepções de capacidade afetam a aprendizagem motora de crianças”, do pesquisador Drews (2013), objetivou verificar os efeitos de instruções induzindo concepções de capacidade na aprendizagem motora de uma habilidade motora discreta, de precisão espacial em crianças cujas idades variam entre 6, 10 e 14 anos. Por essa razão atentamos para a seleção do trabalho, pois realizou a pesquisa também com crianças de 6 anos, idade em que algumas ainda estão na pré-escola, além de ser realizada com escolares.

A pesquisa de Drews (2013) é do tipo quase-experimental e foi realizada com 120 crianças com idades entre 6, 10 e 14 anos de uma escola do ensino público. O instrumento e a tarefa se deram pela atividade de arremessar um saco de pano com o formato circular e peso de 100g, tendo como objetivo acertar um alvo, contando ainda com alguns obstáculos para tornar a tarefa um pouco mais difícil. Com isso, verificamos que os métodos utilizados não tangem nossas perspectivas. Todavia, o que torna oportuno e valioso o estudo da referida pesquisa para nossa análise é justamente os retornos e as instruções normativas ocorridas durante as experimentações das tarefas para analisar a aprendizagem motora, ou seja, abordagem de uma prática perante o processo da aprendizagem motora/movimento.

O autor dedica-se a discutir questões que tangem a aprendizagem motora e os fatores que podem influenciar na aquisição de determinadas habilidades motoras, tais como as concepções que as crianças têm de capacidade, fatores motivacionais e o feedback. Com isso, reconhecemos que a pesquisa realizada diretamente com criança diverge da nossa intenção, porém, Drews (2013), ao propor verificar os efeitos de instruções, dedicou-se a discutir e fundamentar, por meio de diversas pesquisas, as diversas formas de comunicação e linguagem usadas como feedback, relacionadas com as concepções de capacidades e que podem interferir no desempenho e na motivação na aprendizagem motora. “Observa-se, assim, que diferenças sutis nas informações fornecidas às crianças em relação a concepções de capacidade podem levar a maior motivação esforço a ser investido na tarefa, podendo resultar em uma melhor aprendizagem” (DREWS, 2013, p. 35). Logo, o estudo contribui para refletirmos sobre a prática de aprendizagem motora ou movimento e suas influências perante a sua objetividade e efetivação.

A dissertação intitulada “Efeitos de diferentes focos de atenção na aprendizagem de uma tarefa de equilíbrio em crianças, de Flôres (2014), teve a finalidade de examinar os efeitos de diferentes tipos de focos de atenção na aprendizagem de uma tarefa de equilíbrio em crianças, procurando entender, por meio de experimentos, a influência desses focos no processo da aprendizagem motora da atividade de equilíbrio. Assim, a investigação de Flôres (2014) nos oportunizou, bem como a pesquisa de Drews (2013), a entendermos o papel do feedback na

aquisição de uma habilidade motora durante o processo de aprendizagem motora em crianças, com o foco na atenção da execução da atividade.

Vale ressaltar que os sujeitos da pesquisa de Flôres (2014) foram 120 crianças escolares com idade de 6 e 10 anos. A pesquisa teve como tarefa de experimento a proposta de locomover-se em cima de um dispositivo (pedalo) de equilíbrio dinâmico, similar a uma bicicleta. Durante a execução as crianças receberam informações de foco de atenção. Assim, pontuamos que, mais uma vez, na seleção dessa pesquisa para nossa análise também foi utilizado o critério da faixa etária das crianças e por ser realizada com escolares.

Destacamos que a metodologia empregada pelo autor se distancia da nossa, todavia, nos foram proveitosas as suas abordagens práticas na execução das tarefas empregadas, uma vez que reforçam o papel das informações e posturas tomadas perante o processo de aprendizagem motora, presentes tanto na pesquisa de Flôres (2014) quanto na de Drews (2013). Essas abordagens contribuíram para nossa proposta de estudo não por trazerem resultados definitivos e concretos, mas pela pertinência nas pesquisas, que sugerem entendermos os diferentes contextos dos focos de atenção na aprendizagem motora em crianças, sendo necessário ainda maiores investigações.

Compreendemos, então, que o trabalho de Flôres (2014) trouxe enfoques relevantes para apreendermos as informações que influenciam nos focos interno e externo na aprendizagem de uma tarefa de equilíbrio em crianças, possibilitando-nos refletir sobre as *práxis* e suas interferências no processo da aprendizagem motora em crianças na Educação Infantil.

Descrevemos agora o estudo “Corpo e educação: refletindo sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil”, desenvolvido por Costa (2018), que foi um dos mais pertinentes para o nosso trabalho, pois proporcionou uma leitura poética acerca do corpo e do movimento. O autor mostra que suas vivências pessoais e profissionais lhes deram motivações para a realização da investigação, ademais destacamos a responsabilidade que o trabalho teve com os métodos científicos e atentamos para o fato de que o autor ressalta estar inserido profissionalmente na Educação Infantil e de que a pesquisa ocorreu neste mesmo campo.

O objetivo do trabalho de Costa (2018) foi compreender e analisar os entendimentos e as práticas pedagógicas na Educação Infantil relativas ao corpo e ao movimento. Essa característica é reconhecida em nossa proposta de pesquisa, uma vez que nossos sujeitos foram três professoras da Educação Infantil e que, da mesma forma que Costa, fizemos uso de observações e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados.

Costa (2018) revelou questões pertinentes em relação às concepções e práticas que tangem o corpo e o movimento na Educação Infantil por parte dos docentes. Ele diz que o

campo da Educação Infantil ainda não é um lugar onde se concebe o pleno desenvolvimento das crianças e aponta ainda a relevância das reflexões sobre as práticas pedagógicas no que concerne ao corpo e movimento em crianças, distanciando-se do entendimento da disciplina mecanicista. Enfatiza o autor que "[...] faz-se necessário conhecer ainda mais as crianças, suas particularidades, suas formas de ver o mundo, de construir e expressar o conhecimento [...]" (COSTA, 2018, p. 109).

O estudo "O corpo em movimento na Educação Infantil: análise da prática pedagógica nos complexos educacionais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/Paraná", da pesquisadora Almeida (2018), relaciona-se mais diretamente com a proposta de pesquisa que desenvolvemos, referente às concepções e as práticas docentes de aprendizagem motora em crianças na Educação Infantil.

A autora teve o objetivo de analisar as práticas pedagógicas na Educação Infantil sobre o corpo em movimento e utilizou como instrumentos a observação, o questionário e entrevistas. Os sujeitos foram 19 profissionais docentes da Educação Infantil, sendo eles titulares, ajudantes e professores de educação física, dentre eles 17 mulheres e dois homens, dando uma quebra na massificação de mulheres na docência na Educação Infantil. O de pesquisa foi composto por três complexos educacionais.

Na mesma direção de Costa (2018), Almeida (2018) procura explicar e fundamentar o desenvolvimento infantil, todavia a autora dá um enfoque mais profundo aos fatores de desenvolvimento motor e psicomotor da criança por meio de teóricos que dão luz aos entendimentos sobre o campo. São autores que embasam as questões pertinentes ao movimento e à sua contribuição para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, assim

> [...] as atividades devem ser aplicadas com a finalidade de promover o desenvolvimento global da criança [...], a criança quer explorar o espaço em sua volta e precisa se movimentar, mas para isso ela necessita vivenciar diferentes sensações provocadas por diferentes movimentos (ALMEIDA, 2018, p. 56).

Salientamos que essas condições/situações estão presentes nas motivações da nossa pesquisa. Sendo assim, o trabalho de Almeida (2018) foi o que mais contribuiu para nossa proposta de pesquisa, devido à proximidade com nossas ideias e caminhos elaborados, mas também pela pertinência do seu desenvolvimento e conclusões, pois traz o entendimento dos docentes acerca da criança, de seu corpo e da contribuição do movimento para o desenvolvimento infantil.

No entanto, as práticas educativas ainda se revelam com significativa fragilidade na referida pesquisa, manifestando observáveis dificuldades com a prática pedagógica do corpo em movimento. Ressaltamos ainda que a leitura desta pesquisa foi interessante e motivadora, pois proporcionou inquietações e perspectivas que nos fizeram idealizar possíveis percursos, além de entender as lacunas que ainda existem e insistem em continuar.

A partir do trabalho de Almeida (2018), compreendemos que não iremos contemplar e sanar todos os problemas, mas que as discussões e investigações necessitam se debruçar sobre eles para o entendimento e superação de concepções e práticas que estão presentes nas práticas de movimentos em crianças.

Em suma, a pesquisa do tipo estado do conhecimento demonstrou ser bastante desafiadora e, ao mesmo tempo, de valorosa contribuição, pois sua dinâmica nos fez estabelecer critérios para que a busca se efetivasse e se tornasse viável. Assim, evidenciamos as contribuições das pesquisas de cunho científico para o surgimento de novos estudos, visto que sempre se parte daquilo que já foi realizado e desenvolvido para a produção do novo.

Por meio das leituras e análises dos trabalhos selecionados para compor o estudo do nosso estado do conhecimento, compreendemos que as práticas de aprendizagem motora e movimento em crianças estão dispostas em diferentes contextos e períodos, e que lacunas existem nas suas respectivas realidades. Contudo, ressaltamos um ponto em comum que toca as pesquisas, que é o entendimento da importância da prática, ou seja, que a ação docente interfere diretamente na prática das atividades.

4.2 TRILHOS DO PERCURSO TEÓRICO E METÓLÓGICO DA PESQUISA

O que é preciso para realizar uma pesquisa científica? Segundo Bicudo (2005, p.80), é preciso “[...] ter uma interrogação e girar em torno dela [...]”. Além disso, a autora esclarece e acrescenta que o movimento provido da interrogação é sempre constante, de idas e retornos daquilo do que se pretende investigar, sempre à procura de mais, mais sentidos, nas suas diversas dimensões, ângulos e perspectivas (BICUDO, 2005).

A busca pelo conhecimento por meio de uma investigação científica naturalmente parte de uma inquietação, um desconhecimento, uma dúvida ou algo que já é dado, mas que apresenta lacunas ou percepções passíveis de questionamentos ou discussões acerca de um ou vários elementos, ou seja, uma interrogação. Essa interrogação, entretanto, não é sinônimo de problema comumente abordado pelas pesquisas científicas, de tal modo que, pela dinâmica, já expõe possíveis soluções, ainda que não as deixe evidenciadas claramente. Como sugere Bicudo

(2005), trata-se de uma interrogação que opera um exercício fundamental de orientação científica, de movimentos de idas e voltas ao trabalho investigativo afim de buscar novas vertentes que possibilitem novas visualizações de investigações para o pesquisador durante seu estudo. A autora ressalta ainda que esse movimento de dar luz à interrogação tem um papel significativo na busca pelo que se quer saber, não ao problema; é um processo que permite antever os passos a serem dados, isto e, aos procedimentos adequados a serem executados na investigação (BICUDO, 2005).

Assim, nossa investigação vai além da resposta que a questão problema instiga, ela busca, em seus meandros de instintos científicos, caminhar em torno das interrogações que o próprio estudo demanda; seguir em frente, mas, inevitavelmente, voltar quantas vezes forem necessárias para que se possa refletir e caminhar novamente nos trilhos éticos do percurso científico.

O delineamento de uma pesquisa demanda identificações de significados, das abordagens, métodos e, sobretudo, das perspectivas a serem desenvolvidas. Desse modo, "[...] em se tratando de pesquisa, a metodologia compreende um conjunto de operações que devem ser sistematizadas e trabalhadas com consistência [...]" (OLIVEIRA, 2007, p. 46).

A pesquisa necessita de estratégias, métodos e técnicas que atendam suas especificidades e sua interrogação, no sentido que já discutimos anteriormente. Sendo assim, a metodologia eleita para nosso estudo precisou ser uma teia pela qual os métodos e técnicas estejam articulados entre si, para isso foi necessário que as teorias conversassem com a empiria e que os procedimentos metodológicos dialogassem com os objetivos propostos.

Ludke e André (1986) enfatizam a importância de se compreender que a pesquisa é um estudo investigativo, assim como uma ação humana e social carregada de preceitos, crenças e valores que conduzem o pesquisador, refletindo efetivamente em sua abordagem e procedimentos de pesquisa. Portanto, o conhecimento induzido das pesquisas científicas realizadas tem, em suas raízes, um contexto prévio, uma relação pré-estabelecida do sujeito com o objeto de pesquisa.

Em vista disso, por meio deste tópico, descrevemos a organização metodológica de desenvolvimento da pesquisa em tela, a saber: o problema, os objetivos, a abordagem e o tipo de pesquisa utilizados, bem como o *lócus* do estudo, os sujeitos que estão inseridos no campo de estudo, os instrumentos e os procedimentos que foram adotados para coleta de dados e os devidos critérios e a técnica de análise de dados que utilizamos.

4.2.1 Problema e objetivos

4.2.1.1 Problema

Quais as práticas e concepções de aprendizagem motora de professores da Educação Infantil que atuam em turmas da pré-escola do município de Russas/CE?

4.2.1.2 Objetivo geral

Analisar como professores da Educação Infantil de turmas da pré-escola de dois Centros de Educação Infantil públicos do município de Russas/CE concebem as práticas de aprendizagem motora de crianças e como para elas atuam.

4.2.1.3 Objetivos específicos

a) Dialogar com as bases conceituais que discutem a aprendizagem motora e as práticas pedagógicas que utilizam o movimento na Educação Infantil;
b) Refletir sobre as práticas docentes referentes à aprendizagem motora, observando os contextos dessa prática em turmas da pré-escola de dois Centros de Educação Infantil do município de Russas/CE;
c) identificar as concepções que os professores possuem em relação à aprendizagem motora de crianças em turmas da pré-escola de dois Centros de Educação Infantil do município de Russas/CE.

4.2.2 Abordagem e tipo de pesquisa

Com o objetivo da nossa pesquisa já exposto e diante do contexto em que está inserido, bem como do percurso de construção do trabalho em questão, a pesquisa assume a abordagem qualitativa, que favorece a percepção das relações humanas e das peculiaridades sociais no contexto da empiria. Nesse tipo de pesquisa os procedimentos de coleta de dados e sua devida análise não são quantificáveis, sendo necessário um alicerce teórico-metodológico que sustente sua validade enquanto pesquisa científica.

A pesquisa conta com uma combinação de abordagens, métodos e técnicas necessários para alcançar os objetivos traçados, afinal, “[...] a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Ressaltamos que a trilha da pesquisa em questão, de cunho qualitativo, não obedeceu a uma ordem linear, pois as aplicações dos processos e das técnicas de pesquisa por si só não sustentam e, certamente, não garantem a completude compreensiva do trabalho científico. Sendo assim, é necessário atentar para um "fundamento epistemológico", pois "[...] a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real" (SEVERINO, 2007, p. 100).

Em relação a isso, Bicudo (2011) alerta que a pesquisa qualitativa não deve se pautar em uma lógica linear, pois nela não há alicerce teórico e metodológico e os achados não respondem a uma mensuração. Além do mais, essa linearidade presume o conhecimento daquilo que irá ser pesquisado.

A pesquisa qualitativa é idealizada, realizada e produzida por meio das teias da sua própria produção, em um movimento do conhecimento induzido e produzido. A utilização da abordagem dessa natureza possibilitou que o estudo seja maleável, mas com rigor, no sentido de entender e valorizar que os ambientes, sujeitos e realidades são múltiplos e diversos e que são construídos em sociedade, o que provoca e induz diversos sentidos, individuais e coletivos.

A presente pesquisa, ao fazer uso da abordagem qualitativa, permitiu nos debruçarmos no universo das questões subjacentes que emanam das práticas e concepções humanas do objeto de estudo, cuja quantificação não possui elementos que possam interpretar essas manifestações. Salientamos que para que a pesquisa obedecesse a critérios científicos mantivemos o rigor e objetividade que a investigação científica solicita para sua devida validação.

Minayo (2008) atenta para a necessidade de entendermos a importância da objetividade nas pesquisas qualitativas. A autora discorre que, em razão do objeto de estudo e suas peculiaridades e complexidades, é necessária a revisão crítica permanente em relação aos conceitos e teorias abordadas, bem como a utilização de métodos, técnicas e instrumentos de coleta de dados devidamente adequados. A autora ainda pondera que essas condutas objetivas contribuem para que se mantenha distância para possíveis juízo de valores nas investigações de cunho qualitativo, sendo métodos e técnicas que possibilitam a validade de uma pesquisa qualitativa.

Bogdan e Biklen (1994) enfatizam que, na pesquisa qualitativa, a principal finalidade do pesquisador é a da construção do conhecimento e não de proferir opiniões em relação ao ambiente investigado. Os autores ainda dizem que a investigação qualitativa não deve ter como aspiração a modificação das concepções dos sujeitos pesquisados, mas, inicialmente, deve levar à compreensão dessas concepções, aos motivos e aspirações que levaram os pesquisadores a apreendê-las e executá-las.

Ainda nessa perspectiva, Minayo (2009, p. 21) enfatiza que nas pesquisas de abordagem qualitativas

> [...] a subjetividade e o simbolismo estão presentes, possibilitando uma aproximação aprofundada dos significados das relações humanas, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crença, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Severino (2007) pontua que são diversas as possibilidades de metodologias de pesquisa que a abordagem qualitativa permite adotar, tais como: pesquisa etnográfica; pesquisa participante; pesquisa-ação; estudo de caso; pesquisa experimental; pesquisa exploratória, descritiva e pesquisa explicativa.

Diante das características e dos elementos que permeiam e constituem as pesquisas qualitativas, elencamos a pesquisa descritiva e a pesquisa de campo como parte e modalidades do nosso estudo. A pesquisa descritiva, segundo Gil (2009, p. 28), é como uma pesquisa que "[...] tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis". Sendo assim, na pesquisa de campo, segundo Severino (2007), o objeto de estudo é tratado em seu próprio meio de existência e os processos de colhimento das informações são realizados justamente no meio em que o fenômeno acontece, atentando para o fato de que é necessária uma postura neutra e rigorosa nessa colheita, de modo a não interferir ou manipular o ambiente pesquisado.

Nesse cenário, nossa pesquisa teve seu desenvolvimento no âmbito macro das investigações no campo da Aprendizagem Motora, sendo focalizada nos comportamentos docentes com concentração na ótica das concepções e práticas das professoras que participaram do estudo. Salientamos ainda que não tivemos como intenção avaliar ou mensurar as referidas concepções e práticas, mas sim compreender a manifestação do fenômeno da aprendizagem motora revelada por meio dos discursos e ações docentes.

4.2.3 Lócus e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em dois Centros de Educação Infantil (CEI) do município de Russas[18], no Estado do Ceará. Essas são as únicas instituições que atendem exclusivamente essa etapa de ensino. Funcionam em dois períodos: no turno matutino, das 07h00 às 11h00; e no

[18] Russas é um município brasileiro localizado no Estado do Ceará, região do Baixo do Jaguaribe, a 165 Km da capital, Fortaleza. A cidade constitui um dos mais importantes centros populacionais e econômicos do Vale do Jaguaribe (RUSSAS, 2021).

turno vespertino, com horário das 13h00 às 17h00. As instituições possuem ofertas para turmas de creche e pré-escola.

A escolha dos centros se deu justamente pela singularidade de serem instituições de ensino dedicadas somente ao trabalho na Educação Infantil e as professoras pedagogas chamadas de polivalentes, que têm a incumbência de realizar todas as atividades pedagógicas. Também como critério de inclusão foi determinado que a pesquisa se daria na pré-escola, visto que, é nesse período da Educação Infantil que a matrícula se torna obrigatória.

Para iniciar a pesquisa de campo, primariamente, foi necessário expor a finalidade da pesquisa para a Secretaria Municipal de Educação de Russas/CE[19] (SEMED), bem como solicitar a anuência para sua realização nas instituições de sua circunscrição. No dia 11 de agosto do ano de 2022, realizamos a exposição e a descrição da nossa pesquisa para a secretária adjunta que, com a ciência dos procedimentos, concedeu a liberação para a execução da investigação nos dois CEIs, solicitando somente um tempo para expor o pedido para a secretária. A carta de anuência (ANEXO A) foi assinada e liberada no dia 12 de agosto de 2022.

Com a carta de anuência em mãos, no mesmo dia fomos realizar as visitas aos CEIs, a fim de solicitar a permissão para nossa pesquisa. Nos dois centros, a dinâmica de apresentação foi a mesma: conversamos com as direções para explanar a nossa pesquisa, a justificativa, os objetivos e os procedimentos de coleta dos dados. Após as apresentações, com satisfação foi concedida, por parte das equipes gestoras, a realização da pesquisa.

Um momento da conversa foi dedicado à discussão dos possíveis impasses na escolha das profissionais que se disponibilizariam para participar. Esse entrave se deu pelo fato de que muitas possivelmente se sentiriam intimidadas e com significativo desconforto com esses procedimentos, no sentido de que existia a percepção de que essa pesquisa acarretaria avaliações do seu trabalho docente. Assim, por sugestão das gestões dos dois centros, ficou acordado que elas iriam sondar aquelas profissionais mais “abertas” a essas experiências para lançar o convite para participarem e, previamente, ouvirem sobre nossa finalidade com a pesquisa.

No dia 16 de agosto, foi confirmado pelas equipes gestoras que quatro professoras que atuam na pré-escola, duas de cada CEI, dispuseram-se a participar. Assim, foi marcado um encontro com todas, nas suas respectivas instituições, no dia seguinte. Em 17 de agosto de 2022 fomos aos dois CEIs para encontrar as professoras e expor nossa pesquisa, bem como os passos da colheita de dados. Feito isso, todas concordaram com a sua participação, sendo esta

[19] O município conta com um aporte de 34 escolas, onde atende as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Disponível em: https://russas.ce.gov.br/category/educacao/. Acesso em: 25 Out. 2021

oficializada por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO D).

Em relação à Educação Infantil do município de Russas/CE, no ano de 2018, em consonância e balizada por políticas públicas educacionais do estado do Ceará e políticas públicas educacionais de âmbito nacional, por meio da SEMED foi promulgada a Proposta Curricular para a Educação Infantil. O documento é fruto de reuniões, debates e conferências envolvendo todos os segmentos que compõem a educação de crianças da primeira infância do referido município.

A Proposta Curricular reconhece a criança e a infância como fenômenos de construções históricas detentoras de direitos. Ao mesmo tempo, entende que o período da primeira infância, do nascimento até os seis anos de idade, tem suas bases estruturais fundamentais para seu pleno desenvolvimento estabelecidas e possuem um intenso crescimento nos aspectos físico, psicológico, afetivo, emocional, social. Nesse sentido, a escola tem papel preponderante em assegurar e proporcionar esses direitos de desenvolvimento. O documento ainda tem a preocupação de realizar uma integração entre as experiências e os saberes que a criança já detém e os conhecimentos adquiridos nas suas mais diversas formas, como o científico, cultural, artístico, de forma a contribuir com o desenvolvimento integral das crianças atendidas pelo município (RUSSAS, 2018).

A proposta reconhece que o movimento tem um papel de suma importância nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, enfatizando que esse fenômeno vai além de deslocamentos no espaço, sendo que as primeiras manifestações de aprendizagem das crianças são refletidas e evidenciadas por meio dos movimentos corporais da criança, seja pelos gestos, pelo tato, pelas experiências motoras, construções essas formadas pela própria criança (RUSSAS, 2018).

Nesse contexto, o professor de Educação Infantil do município de Russas tem a incumbência de oferecer, por meio das interações e brincadeiras, experiências que contemplem a integralidade das crianças, no sentido de possibilitar uma formação global. Ele deve promover, através de suas práticas, possibilidades de ampliação de percepção que as crianças têm delas mesmas e dos outros em sua volta, além de estimular que criem vínculos afetivos e respeitosos no ambiente escolar, instigando, assim, um processo de aprendizagem e desenvolvimento mais significativo e com reflexos nos ambientes exteriores à escola (RUSSAS, 2018).

A proposta estabelece a criação, através de um planejamento, de uma rotina, entendendo que é uma estrutura fundamental para o direcionamento do trabalho do professor, abrangendo

os cuidados, as experiências e brincadeiras que promovam as diversas aprendizagens da criança, e tem como finalidade a organização do tempo e dos espaços na Educação Infantil (RUSSAS, 2018).

Há de se evidenciar que a proposta curricular do município de Russas não delimita e cria uma rigidez nas propostas das rotinas, pelo contrário, o planejamento e a organização das rotinas são importantes por dois aspectos:

> a) Uma rotina coerente ao longo do tempo oferece às crianças um modo específico de compreender, devido à previsibilidade dos acontecimentos;
> b) A rotina liberta crianças e adultos da preocupação de terem de decidir o que vem a seguir, permitindo-lhes usar suas energias criativas nas tarefas que têm em mãos. Vale ressaltar, no entanto, que a rotina não deve ser interpretada como um horário rígido pois uma vez estabelecida, os tempos de trabalho podem ser prolongados ou reduzidos para se adaptarem às especificidades das diferentes situações pedagógicas (RUSSAS, 2018, p. 68).

A rotina, então, é estruturada em tempos, no sentido de momentos das experiências, que precisam ser organizadas e planejadas com atenção e norteamento pelos eixos “interações” e “brincadeiras”, sendo geridas pelo tempo cronológico. Dessa forma, o tempo cronológico assume um papel importante na rotina, mas deve ser encarado como orientação, nunca como estabelecimento de metas. É preciso que ele seja utilizado com flexibilidade, podendo estender ou diminuir os tempos cronológicos das atividades nas experiências propostas, de acordo com a demanda do momento (RUSSAS, 2018).

O planejamento das rotinas segue uma organização de tempos de experiências de aprendizagens, podendo sofrer alterações de acordo com o contexto da instituição escolar. A rotina das professoras segue as orientações da proposta curricular do município, representado no Quadro 4.

Quadro 4 - Modelo adaptado da rotina das professoras

(continua)

Chegada	É o momento da recepção às crianças. Ao chegarem, elas são recebidas pela professora e alocadas nos seus lugares, a critério da professora. Todos as crianças têm um material diferente para explorar, por exemplo, um dia é massinha de modelar, outro dia são peças de encaixe. Esse momento gira em torno de 15 minutos. Não há intervenção da professora e serve até para que a professora organize a sala para a aula.
Acolhida	A acolhida sempre é realizada com uma oração e canções, como brinquedos cantados e músicas infantis.
Imagens da rotina	A professora planeja atividades para que as crianças identifiquem a ordem da rotina do dia. Por exemplo, o lanche vem antes ou depois da roda de conversa?

Quadro 4 - Modelo adaptado da rotina das professoras

(conclusão)

Roda de conversa	**Momento em que as crianças são estimuladas a falarem sobre suas rotinas em casa, na rua, sobre seus gostos, suas histórias.**
Chamadinha	A atividade é realizada no sentido de as crianças identificarem seus nomes. A professora faz uso de algumas variações nessa atividade.
Roda de história	Momento em que a professora realiza uma contação de história de acordo com o tema proposta da aula. Há momentos para questionamentos e apontamentos, tanto das professoras quanto das crianças.
Exploração	Esse momento é caracterizado pelas possibilidades de vivências das múltiplas linguagens da criança, motoras, linguísticas orais, afetivas, sociais.
Higienização e Lanche	Momento de lavar as mãos e se dirigir para o pátio para fazer o lanche.
Atividade	Tarefa realizada com o uso do livro didático.
Tempo de brincar	Atividade planejada no intuito de oferecer vivências brincantes para as crianças. As crianças nesse momento brincam livremente.
Parque e relaxamento	As crianças são levadas para o parquinho e ficam brincando livremente. Não há interferência das professoras, somente a atenção na segurança das crianças. Ao chegar de volta, as crianças são orientadas a descansarem, relaxarem para esperar o momento da saída.
Saída	Momento de aguardar os pais ou responsáveis para irem para casa.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Proposta Curricular para a Educação Infantil do munícipio de Russas/CE (RUSSAS, 2018).

Os profissionais que compõem o setor da Educação Infantil da SEMED formulam e disponibilizam roteiros semanais para nortear os planos das professoras. Ou seja, todas as profissionais da Educação Infantil recebem o mesmo roteiro, de acordo com sua etapa, para ser adaptado, planejado e aplicado mediante seu contexto. O roteiro disponibilizado é um norte, uma orientação, que contém sugestões de atividades e direcionamentos acerca das experiências e aprendizagens que serão oferecidas para as crianças.

4.2.3.1 Os centros de Educação Infantil

Com a finalidade de preservar a identidade das instituições nas quais ocorreram as pesquisas, premissa de ética básica das pesquisas científicas, utilizamos nomes fantasiosos para nominá-las. Escolhemos as nomenclaturas ALFA e BETA, que compreendem, respectivamente, primeira e segunda letra do alfabeto grego. A primeira tem um sentido de começo de alguma coisa, princípio de algo, enquanto a segunda é utilizada, por exemplo, no

mundo da informática, como fase de experimentos de procedimentos e testes de programas. Fizemos, então, uma alusão à Educação Infantil identificando que ela é ALFA, pois é o princípio da educação escolar e início de um ensino formal, mas também é BETA, pois constitui um momento de experiências, de explorar o novo e de proporcionar vivências únicas na vida das crianças. Dessa forma, as duas instituições receberam os seguintes nomes: Centro de Educação Infantil – ALFA (CEI-ALFA) e Centro de Educação Infantil – BETA (CEI-BETA). A seguir, trazemos a caracterização de cada centro.

CEI-ALFA

O CEI-ALFA está localizado em um bairro afastado do centro da cidade. É uma instituição relativamente nova, inaugurada no ano de 2016, e que contou com investimentos federais para sua construção. Possui diversos ambientes que, em tese, proporcionam a disponibilização de espaços para as mais variadas atividades. Tem um aporte de 10 salas de aula. Conta com uma diretora, duas coordenadoras, 17 professoras e atendia, na data da pesquisa, 280 crianças. Por ser considerada uma creche modelo, atende crianças do bairro onde está localizada e, também, de diversos outras lugares da cidade.

Esse centro possui uma estrutura externa que chama a atenção, com ambientes cheio de espaços, um salão amplo, que também é utilizado como refeitório, e com diversos brinquedos (tobogãs, túnel, tapetes, casinhas) espalhados. Além disso, dispõe de um parquinho feito de madeira, que fica em um espaço de terreno de areia, logo no final da estrutura da escola. Há diversas pinturas no chão nos ambientes da escola, tais como amarelinha, escadas, numerais, listras, caminhos em formato linear e de zigue-zague etc.

Figura 4 - Salão único (CRECHE-ALFA)

Fonte: O autor.

Figura 5 - Parquinho de madeira (CEI-ALFA)

Fonte: O autor.

Em relação aos ambientes internos — as salas de aula —, há de se considerar que possuem espaço que não atende a alguns requisitos no que diz respeito às necessidades docentes. As salas possuem dois espaços, de um lado se encontram as mesinhas juntamente com as cadeiras, de outro, logo ao lado, dividido por uma pequena mureta, um espaço que serve para realizarem atividades como cantigas, rodas de conversa etc. Os dois ambientes não permitem uma locomoção satisfatória, são pequenos. As salas possuem ar-condicionado, o que deixa o ambiente com um clima mais ameno e, nitidamente, proporcionam um maior conforto nas execuções das atividades.

Figura 6 - Salas de aula (CEI-ALFA)

Fonte: O autor.

CEI-BETA

O CEI-BETA está localizado em um bairro mais periférico do centro da cidade. A instituição conta com uma diretora, uma diretora adjunta, uma coordenadora e 19 professoras. Possui 15 salas de aula e, no período da pesquisa, atendia um total de 328 crianças, em turmas de creche e pré-escola.

Apresenta uma boa estrutura física, com espaço externo formado por dois salões, de tamanhos medianos. No ambiente desses dois salões, alguns brinquedos estão dispostos, tais como tobogãs, casinhas, alguns balanços em forma de animais e brinquedos feitos de um plástico que aparenta ter relativa resistência. Entre os salões, existem alguns brinquedos que são feitos de madeira e que, em seu conjunto, formam um parquinho. Existem algumas amarelinhas desenhadas no chão em ambos os salões.

Figura 7 - Salões (CEI-BETA)

Fonte: O autor.

Figura 8 - Parquinho (CEI-BETA)

Fonte: O autor.

Figura 9 - Salas de aula (CEI-BETA)

Fonte: O autor.

Em relação aos espaços internos, mais precisamente as salas de aula, é possível constatar que dispõe de um bom espaço, além do mais, há banheiros dentro da própria sala de aula. Com a organização das mesas e cadeiras, ainda resta um espaço confortável para realização de atividades. As salas não possuem ar-condicionado, o que, em horários quentes, principalmente no período da tarde, por exemplo, causa um notável desconforto durante as aulas.

4.2.3.2 As professoras participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa quatro professoras, duas do CEI-ALFA e duas do CEI-BETA, todas mulheres. Destacamos que, entre as duas instituições, só havia um professor homem. No dia 17 de agosto de 2022, aconteceu um encontro com as participantes para expormos nossas finalidades da pesquisa, bem como para descrever os procedimentos do caminho para a coleta de dados. O encontro serviu ainda para alinharmos as datas para as observações e entrevistas e sanar dúvidas sobre nosso estudo.

Destacamos, novamente, que os critérios para escolha das participantes foram as indicações da equipe das instituições escolares e, talvez, o fator preponderante e com maior importância, a livre e espontânea vontade das docentes em participarem da nossa pesquisa.

Para resguardar a identidade das professoras que participaram, utilizamos a letra E, em alusão ao termo EDUCADORA, em combinação com o número de participantes, ficando E1 e E2, para as professoras pertencentes ao CEI-ALFA, e E3 e E4, para as professoras pertencentes ao CEI-BETA.

A professora E1 (CEI-ALFA), com idade entre 41 e 45 anos, é bastante experiente no trabalho docente da educação básica, porém é o primeiro ano dela na Educação Infantil. Concluiu sua graduação em História, no ano de 2004, e acumula três pós-graduações: Ensino de história e geografia; Gestão e coordenação escolar; e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Sempre foi professora do Ensino Fundamental, atuando coma disciplina de História, e por outro período exercendo a função de gestora escolar. Todavia, no ano de 2022 surgiu a oportunidade de lecionar na Educação Infantil e, segundo ela, resolveu enfrentar esse desafio docente. Faz 25 anos que ela atua como professora e tem o mesmo período de atuação docente no município de Russas. É professora de uma turma do Infantil V, no horário do turno vespertino, tendo 19 crianças com média de idade na faixa dos cinco anos. No momento, exerce a docência unicamente nessa etapa de ensino.

A professora E2 (CEI-ALFA), com idade entre 31 e 35 anos, (CEI-ALFA), concluiu sua graduação em Pedagogia no ano de 2013 e até o momento da pesquisa não tinha concluído nenhuma pós-graduação. Faz oito anos que ela atua como professora e sempre lecionou somente na Educação Infantil, estando atuante no momento da pesquisa, exclusivamente nessa etapa de ensino. É professora do município de Russas há quatro anos. Sua turma é do Infantil IV, no horário do turno matutino, com 20 crianças de faixa etária entre quatro e cinco anos.

A professora E3 (CEI-BETA), com idade entre 31 e 35 anos, concluiu seu curso de graduação em Pedagogia no ano de 2016 e tem uma pós-graduação em Educação Infantil. Faz cinco anos que atua como professora e tem o mesmo período temporal em exercício de docência na Educação Infantil e no município de Russas. No momento da pesquisa, era professora somente dessa etapa. Sua turma é um Infantil V, no turno vespertino, com 20 crianças de idade entre cinco e seis anos.

A professora E4 (CEI-BETA), com idade entre 31 e 35 anos, terminou seu curso de Pedagogia no ano de 2017 e possui uma pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atua como professora há cinco anos, tendo lecionado somente na Educação Infantil nesse período. No município de Russas, é professora há cinco anos também, onde atua com exclusividade na Educação Infantil. Leciona em uma turma do Infantil V, no turno vespertino, na qual tem 18 crianças com idades entre cinco e seis anos.

Percebemos que uma professora, a E1, ingressou na docência sem nem mesmo ter tido uma formação específica para a Educação Infantil, mas com uma nítida bagagem significativa de experiência docente. As outras três professoras não ultrapassam os dez anos de experiência na docência, entretanto atuaram exclusividade na Educação Infantil, sendo que todas, no

momento da pesquisa só atuavam nessa etapa de ensino. Somente a professora E3 tem uma pós-graduação específica para sua área de atuação, a Educação Infantil.

4.2.4 Instrumentos de coleta de dados

Visando atender às proposições estabelecidas nos objetivos, a pesquisa foi realizada mediante uma combinação de métodos e técnicas, iniciando pela revisão bibliográfica, seguida da observação participante e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados.

Realizamos a revisão bibliográfica sobre a produção do conhecimento buscando subsídios teóricos que permitissem compreender a realidade educacional de Russas e suas contradições. No papel de pesquisador em formação, a revisão bibliográfica do objeto me permitiu entrar em contato direto com as pesquisas desenvolvidas, sistematizadas por meio de dissertações, teses, conferências e artigos (LAKATOS; MARCONI, 2007).

Essa técnica assume, pois, um papel de significativa importância na sustentação teórica do trabalho, não tão somente para dialogar com teóricos que discutem os temas emanados pelo trabalho, mas para que o pesquisador se aproprie das questões que estão sendo discutidas em relação ao objeto estudado e, assim, as utilize como pontos de referência, de alicerce e de discussão.

Compuseram nossa revisão bibliográfica autores que estudam e discutem as temáticas do nosso objeto de estudo, como: Ariès (1978) e Del Priore (1999), que abordam sobre as questões históricas da criança; Paschoal e Machado (2009), Kuhlmann (2010) e Oliveira *et al*. (2012) que abordam a história da Educação Infantil; Kramer (2002), Sarmento (2007; 2018) e Friedmann (2020), que apresentam apontamentos acerca dos conceitos e estudos da criança e da infância; Freire (1996), Zabala (1998), Perrenoud (2002) e Tardif (2014), que levantam aspectos da prática docente; Oliveira *et al.* (2012) e Oliveira (2020), que discorrem sobre a Educação Infantil e as práticas docentes; Rabinovich (2007), Matos e Neira (2008), Nista-Piccolo e Moreira (2012), Silva (2012) e Freire (2009), que em seus escritos abordam questões pertinentes ao movimento na Educação Infantil; Magill (2000), Schmidt e Wrisberg (2001), Gallahue e Ozmun (2005), Schmidt e Lee (2016), Tani e Correa (2016), que estudam e dialogam sobre o fenômeno da aprendizagem motora, entre outros.

Em consonância com a revisão bibliográfica, foi desenvolvida a observação participante, que "consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele" (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 193). A

observação participante permitiu nossa inserção no campo de forma a acompanhar e compartilhar do fenômeno que nos dispusemos a investigar

Minayo (2008) pontua que a pesquisa participante é uma das técnicas que se usa nas pesquisas qualitativas e entende que, nesse procedimento, o investigador começa a fazer parte do cotidiano, da vida dos investigados. Todavia, é fundamental que se tenha clareza dos elementos que serão observados, além da apropriação dos referenciais teóricos que subjazem o estudo pois, inevitavelmente, haverá confrontos de dados teóricos com os achados empíricos.

Já a realização da observação participante teve a finalidade de refletir sobre as práticas pedagógicas referentes à aprendizagem motora de crianças em turmas da pré-escola em dois Centros de Educação Infantil do município de Russas/CE. Para tanto, foi utilizado como instrumento de anotação pessoal o diário de pesquisa. Utilizamos esse instrumento durante todo o percurso de coleta de dados, fazendo anotações detalhadas. Também fizemos fotos das atividades por meio de um aparelho celular (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

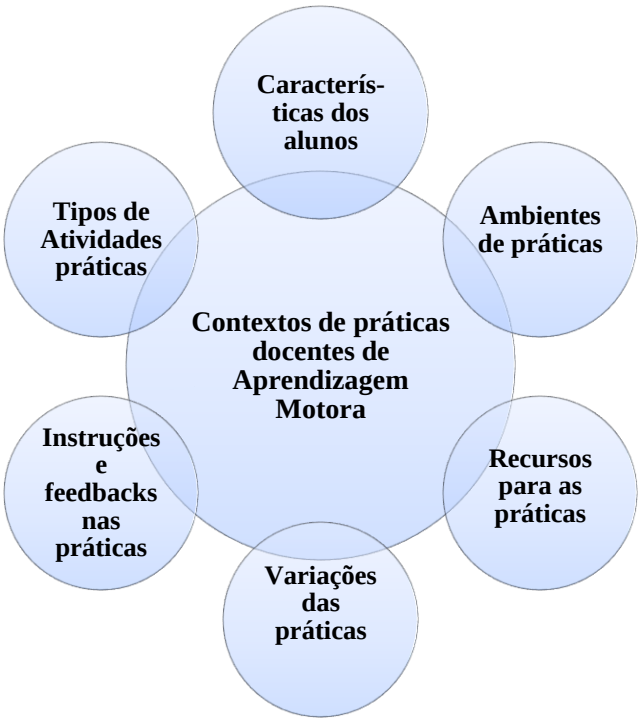
Tendo em vista a finalidade das nossas observações, formulamos um roteiro (APÊNDICE B) para direcionar nossos olhares para as práticas docentes de aprendizagem motora em crianças na Educação Infantil das referidas profissionais. Posto que são as professoras pedagogas regentes das atividades, julgamos então que foi necessário o desenvolvimento desse guia para que pudéssemos focalizar nossos olhares além do fenômeno executado visualmente, ou seja, o revelar por trás das práticas.

Tendo em vista que as crianças estão aprendendo a todo momento, e que o movimento, assim como pontuam diversos autores já citados neste trabalho, atua na aprendizagem, seja do próprio movimento, da aquisição de habilidades motoras, ou na aprendizagem pelo movimento, os professores têm a incumbência de estimular e zelar pelas suas aprendizagens, uma vez que ele exerce influência na vida dessas crianças.

Ao compreender que os docentes são responsáveis pelo planejamento e definição das atividades e utilização dos meios para executá-las em suas aulas, a seguir (Figura 10) demonstramos de maneira mais visual o roteiro que guiou nossas observações.

Destacamos que o planejamento desse roteiro teve como base e alicerce autores como Magill (2000), Schimdt e Wrisberg (2001), Gallahue e Ozmun (2005), Schimdt e Lee (2014) e Tani e Correa (2016), estudiosos que se debruçam no estudo dos elementos da aprendizagem motora. Utilizamos esses autores para que tivéssemos sustentação epistemológica, seja sobre fenômeno do aprendizado do movimento, das habilidades motoras ou sobre os fatores intervenientes na aquisição dessas habilidades.

Figura 10 - Contextos de práticas docentes de aprendizagem motora (Adaptado)



Fonte: O autor.

No roteiro por nós denominado de Contextos de práticas docentes de aprendizagem motora elencamos algumas variáveis para nortear nossas observações, sendo elas:

- **Características dos alunos:** achamos importante e necessário identificar quem são os alunos que estão submetidos às práticas docentes, sua faixa etária e nível de estágio de desenvolvimento das habilidades motoras.
- **Ambientes de práticas:** onde as práticas são realizadas? Há um ambiente específico? Que características possuem os ambientes das práticas?
- **Recursos para as práticas:** há algum tipo de material utilizado e abordado durante o oferecimento das práticas? Quais materiais são utilizados?
- **Variações das práticas:** são oferecidas diferentes possibilidades de práticas de uma atividade proposta?
- **Instruções e feedbacks nas práticas:** quais atitudes e como se manifestam as atitudes de retorno (feedback) durante as atividades? Como elas são explicadas? Como são demonstradas?
- **Tipos de atividades práticas:** que tipos de experiências práticas são oferecidas?

A observação participante foi acordada junto com as professoras, tendo um dia específico para cada uma na semana. Foi decidida uma observação por semana em cada turma,

um total de cinco observações para cada professora, totalizando, assim, 20 dias de observações. O critério para o dia ficou determinado de acordo com as características das atividades abordadas no dia, ou seja, atividades que abordassem questões sobre os aspectos motores, especialmente quando fosse trabalhado o campo de experiência Corpo, gestos e movimentos[20] como protagonista do dia de aula, visto que nosso objetivo era observar as práticas docentes de aprendizagem motora. As professoras então verificaram o dia e elencaram o momento mais adequado para acontecer a observação, mediante seus planejamentos. O quadro abaixo demonstra como ficaram as datas das observações em cada turma.

Quadro 5 - Datas das observações

Professoras	Datas das observações	Dias da semana	Horário
E1 (CEI-ALFA)	29/08/2022 05/09/2022 12/09/2022 26/09/2022 03/10/2022	Segunda-feira	13h00 às 15h30
E2 (CEI-ALFA)	02/09/2022 08/09/2022 12/09/2022 22/09/2022 26/09/2022	Segunda-feira Quinta-feira Sexta-feira	07h00 às 09h30
E3 (CEI-BETA)	30/08/2022 06/09/2022 13/09/2022 20/09/2022 27/09/2022	Terça-feira	13h00 às 15h30
E4 (CEI-BETA)	01/09/2022 08/09/2022 15/09/2022 22/09/2022 29/09/2022	Quinta-feira	13h00 às 15h30

Fonte: Elaborado pelo autor.

A professora E2 foi modificando algumas datas, visto que, mediante as especificidades e finalidades das observações, ela achava que o dia sugerido seria mais interessante e proveitoso para realizar as observações. As sugestões foram acatadas e agradecidas, pois demonstrou uma atitude de cooperação com o nosso estudo. As demais não tiveram nenhuma modificação, nem nos horários, nem nas datas.

[20] Atentamos que na rotina da Educação Infantil não há um momento em que seja trabalhado especificamente somente um campo de experiência. Os campos são dispostos e experienciados através de atividades, mediante experiências por meio das interações e brincadeiras, de forma conjunta. O que foi acordado é que, de acordo com o planejamento, quando abordasse o campo de experiência corpo, gestos e movimento de forma mais enfática, fosse escolhido o referido dia planejado.

Os horários foram fixados para 14h30, logo no início das aulas. Esse período foi unânime para todas as professoras, porque é justamente nesses horários que acontecem as atividades “de mais movimento”, segundo elas, então, seria mais válido que a observação focalizasse nesses períodos. Após as 15h30, acontecem somente atividades que as professoras chamam de tarefas, normalmente realizadas com o uso de livro didático.

As observações nos referidos CEIs foram realizadas entre os meses de agosto a outubro do ano de 2022 e atingimos um total de 50h horas de observações, sendo 12h30min de observações na sala de aula de cada professora pesquisada.

Diante da nossa preocupação em não interferir no ambiente de aula das professoras, executamos a participação interagindo com o ambiente, no intuito de criar uma aproximação e ter a confiança necessária. A observação participante permitiu esse vínculo aproximado, mas com a distância necessária do pesquisador e seu objeto de estudo. Assim, as características procedimentais que permeiam a observação participante foram de fundamental importância para o acesso concreto aos dados, visto que não fomos meros espectadores, pelo contrário, participamos ativamente das aulas, ou seja, inserimo-nos no contexto pesquisado.

Ressaltamos ainda que, ao realizar as fotografias, nossas ações foram comedidas e discretas, na medida do possível. As anotações no nosso diário de campo foram raras durante as observações, somente em eventos pontuais, nos quais entendíamos a necessidade do registro imediato, pois, diante do contexto, percebemos que essas atitudes gerariam um desconforto por parte das professoras. As demais anotações foram realizadas logo após as observações, na tentativa de resguardar os fatos com o máximo de detalhes possível e de não dar possibilidades para o esquecimento.

Após as observações, realizamos as entrevistas semiestruturadas com as professoras participantes. De acordo com Gil (2010, p. 120) a entrevista semiestruturada é um instrumento em que “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. Richardson (2011) acrescenta que a entrevista semiestruturada é um tipo de entrevista que tem um roteiro prévio, porém pode inserir questões no decorrer do processo. Posto isso, as entrevistas foram mediadas por um roteiro semiestruturado e gravadas por um aparelho celular por meio de um aplicativo gratuito de gravador de voz.

Quadro 6 - Datas das entrevistas

Professoras	Datas
E1 (CEI-ALFA)	04/10/2022
E2 (CEI-ALFA)	04/10/2022
E3 (CEI-BETA)	05/10/2022
E4 (CEI-BETA)	05/10/2022

Fonte: Elaborado pelo autor.

As entrevistas foram acordadas para serem realizadas nas datas supracitadas e o ambiente escolhido foram as próprias instituições. Os horários foram determinados para os períodos em que as professoras estivessem em planejamento, assim sugerido por elas, pois não interferiam em seus horários de aula.

No CEI-ALFA as entrevistas foram realizadas no período da manhã, sendo disponibilizada a sala da supervisão para nosso uso. Primeiro realizamos a entrevista com a professora E1, em seguida, com a professora E2. O ambiente foi favorável, pois obtivemos calma e respeito no espaço e no momento, de modo que as professoras se sentiram à vontade para responder a todos os nossos questionamentos.

No CEI-BETA foi escolhido o turno vespertino para a realização, sendo disponibilizado um espaço que será destinado a uma brinquedoteca. De início, fizemos a entrevista com a professora E4, logo após, com a professora E3. As entrevistas se deram de forma satisfatória, com as professoras abertas aos questionamentos e, também, instigando discussões tangentes aos temas abordados.

As entrevistas foram gravadas via celular, por meio de um aplicativo gratuito de gravador de voz. A entrevista da professora E1 durou 24 minutos e 18 segundos, a da professora E2 durou 31 minutos e 37 segundos, a da professora E3 durou 28 minutos e 23 segundos e a da professora E4 durou 17 minutos e 33 segundos, perfazendo um total de 1h41min51s de entrevistas gravadas.

A finalidade desses momentos foi de captar e identificar as concepções que as professoras possuem da aprendizagem motora e de sua participação na Educação Infantil, bem como das questões que tangenciam esse aprendizado do movimento. Seguimos um roteiro semiestruturado (APÊNDICE A), que permitiu um direcionamento, mas que deixava possibilidades de outros questionamentos e discussões que surgissem no decorrer da entrevista.

Salientamos ainda que todos os dados obtidos com as entrevistas foram autorizados pelas professoras, por meio da assinatura do TCLE. Os dados foram transcritos de forma

digitada, por meio do programa Office, no WORD. Em seguida, foram conferidos por meio da escuta dos áudios e do acompanhamento das leituras das transcrições, cujo intuito foi saber se tínhamos feito a transcrição capitando os mínimos detalhes das vozes das professoras participantes da pesquisa.

4.2.5 Tipo de análise

O momento da análise de um trabalho investigativo se caracteriza como um período importante e que, naturalmente, valida o percurso trilhado durante a pesquisa. Para tanto, é necessário dispor de ferramentas sistêmicas que possibilitem dar sentidos e significados aos achados.

Desse modo, após a coleta dos dados provenientes das observações e entrevistas, os materiais colhidos foram transcritos, debatidos e ponderados por meio de análises. Os resultados foram triangulados considerando os conhecimentos sistematizados das técnicas de pesquisas adotadas. “A triangulação dos dados pode ser definida como a convergência de múltiplos métodos para a investigação de uma mesma questão” (MOURA, 2021, p. 31).

Os processos de análise dos materiais que foram recolhidos tiveram como sustentação teórico-metodológica as concepções de Moraes e Galiazzi (2016) e Medeiros e Amorim (2017) acerca da Análise Textual Discursiva (ATD).

Moraes e Galiazzi (2016) afirmam que a ATD é uma metodologia que vislumbra a análise de textos e informações qualitativas no sentido de compreender um fenômeno, criando assim possibilidades de desenvolvimento de novas concepções acerca do objeto estudado. Os autores apontam que essa análise se situa entre duas relevantes e valiosas técnicas de análise, a Análise de Conteúdo e Análise de Discurso.

A ATD não tem, em sua essência, finalidades de avalição, testes ou comprovações em sua dinâmica de análise. Nela, a palavra de ordem é compreensão, possibilitando, assim, que se construam e/ou reconstruam conhecimentos e saberes de fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Esse tipo de análise ocorre por meio de processos integrados à descrição e à interpretação, com ações que são desenvolvidas de forma complementar. Por ser uma metodologia de raízes hermenêuticas, a ótica é lançada do interior do fenômeno investigado, ou seja, sendo ainda de cunho crítico. Seus olhares investigativos analíticos partem intrinsicamente daquilo que é pesquisado, sendo, portanto, importante “[...] destacar que a compreensão fundida caminha para a busca da transformação da realidade a partir das próprias

perspectivas dos sujeitos que participam da investigação" (MEDEIROS; AMORIM, 2017, p. 251).

Os autores supracitados compreendem que, no âmbito educacional, a ATD, sendo um processo analítico de dados qualitativos, cria condições para a apreensão e compreensão de fenômenos e, como consequência, possibilita o vislumbre de novos conhecimentos e caminhos a serem trilhados. Além disso, ressaltam que o ciclo de análise da ATD é composto por três etapas, as quais podem ser chamadas de desmontagem do texto/unitarização, estabelecimentos de relações/categorização e captação do novo emergente/metatexto (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A desmontagem do texto, que também pode ser chamada de unitarização, é um processo pelo qual emergem as unidades de análises. Nesse momento, ocorre um exame minucioso dos textos coletados para a investigação, com realização de sua fragmentação para que se produza justamente as unidades de análises. Esse processo requer envolvimento e profundidade do pesquisador com o fenômeno estudado para que tenha segurança nas escolhas durante a análise (MORAES; GALIAZZI, 2016; MEDEIROS; AMORIM, 2017).

O estabelecimento de relação, etapa chamada de categorização, se caracteriza como um processo que tem por finalidade criar grupos que possuem elementos em comum, similares, refletindo em uma produção de categorias, de forma a acionar uma nomeação e classificação com essas características partilhadas. As categorias não estão postas claramente, prontas para serem declaradas; é um processo de desenvolvimento dependente e contínuo, em que, à medida da construção de uma, outras vão surgindo. Essas categorias podem ser chamadas de *a priori* e emergentes (MORAES; GALIAZZI, 2016; MEDEIROS; AMORIM, 2017).

As categorias *a priori* possuem teorias antes mesmo das análises. O pesquisador, então, dispõe de um alicerce teórico prévio, assumindo uma postura de coleta de análise determinadas por conhecimentos pré-estabelecidos. De outro lado, nas categorias emergentes, as teorias são induzidas pelo próprio texto, assim o pesquisador as desenvolve e as constrói mediante o percurso do estudo. Elas emergem das análises das unidades, para tanto, o pesquisador precisa se despir de qualquer teoria prévia imbricada em sua atitude analítica (MORAES; GALIAZZI, 2016; MEDEIROS; AMORIM, 2017).

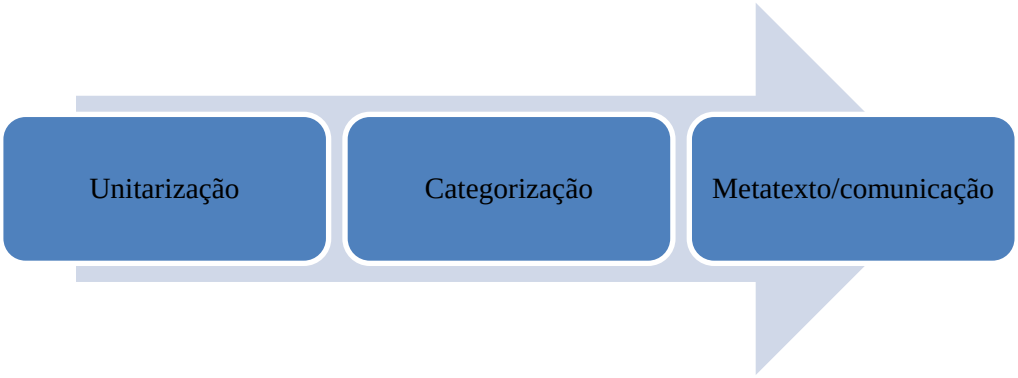
A captação do novo emergente, o metatexto, é resultado da combinação dos processos anteriormente citados. Trata-se de um produto de um emprego imerso e rigoroso na busca da compreensão do fenômeno estudado. Sua comunicação, em outras palavras, sua divulgação, é um esforço para que se amplie de novo a compreensão do que está sendo e foi investigado. Em outras palavras, é uma dinâmica cíclica, que não tem fim, com busca de sentidos, de construções

e reconstruções de conhecimentos e saberes, conforme pontuam Moraes e Galiazzi (2016) e Medeiros e Amorim (2017).

Vale frisarmos que os metatextos possuem algumas características particulares que modificam de pesquisa para pesquisa, e de pesquisador para pesquisador. Alguns metatextos possuem um teor de descrição mais acentuado, outros dispõe de uma interpretação mais intensa, densa e profunda, mas todos com a marca das impregnações que a análise da ATD demanda. Destacamos ainda que a produção de um metatexto com significado e relevância tem íntima dependência com a qualidade e rigor na realização das etapas que o antecedem, a unitarização e categorização. Portanto, é uma construção que tenciona dispor das impressões que as análises proporcionaram, comunicando a compreensão daquilo que se dispôs a analisar com profundidade (MORAES; GALIAZZI, 2016; MEDEIROS; AMORIM, 2017).

Desse modo, as categorias do nosso texto são emergentes, pois foram construídas a partir das múltiplas vozes que emergiram das entrevistas. Destacamos, então, que o nosso percurso analítico da pesquisa seguiu o ciclo descrito acima e que ilustramos logo abaixo:

Figura 11 - Etapas do processo analítico da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com Moraes e Galiazzi (2016).

O quadro 7, exposto logo a seguir, elenca nossas unidades de análises das entrevistas, bem como suas respectivas categorias. Sua produção seguiu o fito das demandas que a ATD impõe, fazendo-nos debruçar sobre o material coletado do fenômeno estudado a fim de buscar impregnações e compreensões que emergiram das vozes, ditas e não ditas, das professoras pesquisadas.

Quadro 7 - Unidades de análise e categorias para análises das entrevistas

Unidades de análise	**Categorias**
A docência e o movimento na Educação Infantil	● Ser professora na Educação Infantil; ● O papel do movimento na Educação Infantil.
Percepções e compreensões das professoras acerca da Aprendizagem Motora	● Formação, Aprendizagem Motora e Educação Infantil; ● Definição de Aprendizagem Motora e a Educação Infantil; ● Habilidades motoras na Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Salientamos que as variáveis escolhidas, *a priori*, determinadas para realizar as observações foram julgadas necessárias, visto que a imersão no campo demandaria, de imediato, uma ótica concentrada nas ações das professoras que participaram da pesquisa. Essa escolha prévia não impediu que utilizássemos a ATD como mecanismo de análise das práticas docentes, pelo contrário, nos permitiu uma imersão naquilo que vai além do mostrado nas atitudes das professoras, permitindo uma compressão das práticas de Aprendizagem Motora na Educação Infantil.

No capítulo a seguir, o último de nosso estudo, apresentamos as concepções e práticas docentes de aprendizagem motora por meio das vozes das professoras participantes da pesquisa com a intenção de sabermos o entendimento destas sobre o que é a aprendizagem motora e como elas têm desenvolvido esse tipo de aprendizagem com as crianças na pré-escola no município de Russas/CE.

5 QUARTO PASSO – O MOVIMENTO DO DESVELAR DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES DE APRENDIZAGEM MOTORA

> [...] o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, singular e concreta (BONDÍA, 2002, p. 29).

A pergunta que instigou a construção deste capítulo foi: há prática docente sem teoria, ou a teoria pode ser validada sem a devida prática? Paulo Freire (1996) atenta a isso afirmando que a teoria sozinha não estabelece, necessariamente, uma prática docente; ela tem a finalidade de exercer um papel de alicerce compreensivo dessas práxis, de mediar criticamente a atuação e seu papel mediante e dentro de um contexto educacional e de deixar essa prática tangível ao educador. O pensamento de Freire (1996) vai ao encontro da epígrafe acima, de Bondía (2002), quando afirma que o saber da experiência é construído a partir da relação entre o conhecimento e as práticas cotidianas vivenciadas pelos sujeitos.

Com base nos autores supracitados, as teorias docentes e a sua prática são entendidas como elementos complementares, de relação mútua e necessária para a devida operação na educação. O professor, por sua vez, necessita ter a devida compreensão de suas teorias, no intento de entender que a interação dessas concepções reflete em suas práticas, com fundamentos e significados para sua atuação docente.

Perante o exposto, no presente capítulo tencionamos identificar, através dos discursos das professoras investigadas, como elas concebem teoricamente a aprendizagem motora. Buscamos ainda perceber como se dá a inserção desse elemento nessa etapa de ensino e refletir sobre as práticas docentes referentes à aprendizagem motora, observando os lugares dos contextos de práticas.

Para tanto, tivemos como recursos as vozes e as práticas docentes de quatro professoras que atuam na Educação Infantil, em turmas da pré-escola, no município de Russas/CE, sendo identificadas com as seguintes nomenclaturas: professoras E1 e E2, que fazem parte da instituição CEI-ALFA, e professoras E3 e E4, profissionais pertencentes ao CEI-BETA. Criamos, assim, dois tópicos visando sistematizar as comunicações da nossa pesquisa, sendo o primeiro tópico **Concepções docentes acerca da aprendizagem motora**, tangente às vozes das professoras, colhidas mediante as entrevistas semiestruturadas; e o segundo tópico **Práticas docentes de aprendizagem motora na Educação Infantil**, que diz respeito aos dados colhidos nas observações participantes das práticas docentes das professoras.

No primeiro tópico, apresentamos as concepções que as professoras possuem em relação à aprendizagem motora, considerando, também, levantar questões acerca do próprio movimento

na Educação Infantil, visto que a aprendizagem motora, sem pretensões de não considerar sua complexidade, diz respeito à aprendizagem do movimento e pelo movimento. As informações desse tópico foram colhidas por meio das entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas foram transcritas e analisadas com o cuidado ético, rigor e imersão, possibilitando inferências no sentido de construir unidades de análises e suas respectivas categorias para que proporcionassem uma sistemática textual e dispusessem de uma análise[21] comprometida com a compreensão, as construções e com contribuições para o campo investigado dos dados colhidos.

Desse modo, foram criadas duas unidades de análises, sendo elas: "A docência e o movimento na Educação Infantil" e "Percepções e compreensões das professoras acerca da Aprendizagem Motora". Da primeira unidade de análise emergiram duas categorias, quais sejam: "ser professora na Educação Infantil" e "o papel do movimento na Educação Infantil". Já a segunda unidade de análise, possibilitou que três categorias emergissem: "formação, aprendizagem motora e a Educação Infantil", "definição de aprendizagem motora" e "habilidades motoras na Educação Infantil".

No segundo tópico do capítulo, buscamos descrever e apresentar as ações docentes que revelam práticas de aprendizagem motora. Para isso, realizamos uma imersão no cotidiano das professoras através de observações participantes. Para que nossa rotina de observações tivesse uma sistematização, desenvolvemos um roteiro de observações com base em autores que se debruçaram no estudo desse fenômeno, sendo eles: Magill (2000), Schimdt e Wrisberg (2001), Gallahue e Ozmun (2005), Schimdt e Lee (2016) e Tani e Correa (2016). O roteiro de observações (APÊNDICE B) foi denominado de "Contextos de práticas docentes de aprendizagem motora", onde elencamos algumas variáveis para nortear nossas observações, sendo elas: características dos alunos que recebem essas práticas (crianças); ambientes de práticas; recursos para as práticas; variações das práticas; instruções e feedbacks nas práticas; e os tipos de práticas.

As observações visaram captar, mediante as práticas docentes, o revelar do fenômeno das práticas docentes de aprendizagem motora. Essas variáveis nos permitiram adentrar mais afundo em ações específicas das professoras e, com isso, colher características e fatores emergentes que permitiram o revelar de práticas docentes de aprendizagem motora.

[21] Como já descrito anteriormente, utilizamos a Análise Textual Discursiva como metodologia de análise para nosso trabalho.

5.1 CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA APRENDIZAGEM MOTORA

Esse primeiro tópico é destinado à análise das entrevistas, que, por meio da sistematização analítica da Análise Textual Discursiva, fez emergir duas unidades de análises, que estão dispostas nos subtópicos “A docência e o movimento na Educação Infantil” e “Percepções e compreensões das professoras acerca da Aprendizagem Motora”.

A primeira unidade de análise, “A docência e o movimento na Educação Infantil”, é composta por duas categorias, “ser professora na Educação Infantil” e “o Papel do movimento na Educação Infantil”. Na primeira categoria, expomos as motivações e interesses em ser professora na Educação Infantil das docentes investigadas, e na segunda categoria buscamos entender o que as professoras pensam sobre o papel do movimento na Educação Infantil. Entendemos que essa unidade de análise e suas respectivas categorias serviram para introduzir e balizar as compreensões que as professoras possuem e como elas atuam no que toca a aprendizagem motora.

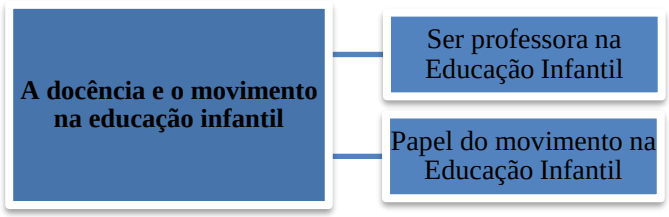
A unidade de análise “Percepções e compreensões das professoras acerca da Aprendizagem Motora” proporcionou o surgimento de três categorias: Formação, aprendizagem motora e a Educação Infantil; Definição de aprendizagem motora; e Habilidades motoras na Educação Infantil. A primeira categoria teve o intento de identificar a relação da formação inicial das professoras investigadas no contato com a aprendizagem motora, bem como sua tangência na Educação Infantil. Com a segunda categoria, tencionamos revelar quais as definições que as professoras possuem da aprendizagem motora. Por último, na terceira categoria, a qual entendemos que é uma extensão da segunda categoria, objetivamos inferir a percepção das professoras sobre a aprendizagem de habilidades motoras na Educação Infantil.

Nas próximas páginas descrevemos com mais detalhes cada uma das unidades de análise de análise e suas categorias.

5.1.1 A docência e o movimento na educação infantil

A figura 12, logo a seguir, ilustra o percurso analítico dessa unidade de análise a partir da qual emergiram, por meio das vozes das professoras, duas categorias: ser professora na Educação Infantil; e o Papel do movimento na Educação Infantil.

Figura 12 - Unidade de análise: A docência e o movimento na educação infantil e suas respectivas categorias



Fonte: Elaborada pelo autor.

5.1.1.1 Ser professora na Educação Infantil

A escolha de ser professor é permeada por motivações e interesses diversos. Mais do que a romantização que se tem da profissão, é necessário entender que é um ofício, uma atividade profissional que tem uma finalidade e, certamente, umas das mais importantes, pois é uma ponte para o aprendizado. Além disso, diante da dinâmica de novos tempos, vão se demandando nas relações e no próprio fenômeno do aprender a necessidade de os docentes permanecerem em intensas reformulações de suas ações e intenções pedagógicas.

Segundo Oliveira (2020), há um desafio docente constante de educar crianças e jovens, possibilitando-lhes seu devido desenvolvimento humano, em seus aspectos culturais, tecnológicos e científicos, visto que essas habilidades são fundamentais para adaptar-se e integrar-se à sociedade moderna e contemporânea.

No que diz respeito à Educação Infantil a docência tem particularidades, tendo estreita relação com o ato de cuidar, fato esse marcado pela íntima aproximação com as mulheres. Essas são heranças históricas de que essa etapa serviria somente para o cuidado. Com efeito, são poucos, ainda, os professores do gênero masculino na Educação Infantil. Há, ainda, a percepção presente de que essa etapa é somente um espaço de brincadeiras e tratada como um espaço de passagem de tempo para os pais trabalharem (OLIVEIRA, *et al.*, 2012).

Nesse contexto, a apresentação dessa categoria tem como finalidade entender as motivações e preferências das professoras investigadas para atuarem na Educação Infantil, bem como o entendimento que possuem da importância dessa etapa de ensino.

De início, lançamos a seguinte indagação: por quais motivos escolheu atuar na Educação Infantil? Com isso, tencionamos compreender sua atuação e escolhas em lecionar nessa etapa de ensino. Entendemos que essa questão também baliza as práticas e as concepções docentes, visto que toda compreensão e ação tem motivação e interesses.

Destacamos, incialmente, as colocações da professora E1, que expôs seus motivos dizendo: “Foi mais por um desafio. Eu já tinha experiência com todas as outras turmas, desde o Fundamental I até a EJA já tive experiência, mas principalmente no Fundamental II, mas a Educação Infantil foi um desafio [...]” (E1, 2022).

A professora E1 é iniciante na Educação Infantil, sendo o ano desta pesquisa seu primeiro ano nesse nível de ensino. Ela já tinha passado por todas as etapas da educação básica e, diante da oportunidade, não se absteve e decidiu enfrentar o que ela chamou de desafio. Salientamos que a referida professora não tem formação específica em Pedagogia, mas possui uma pós-graduação em Psicopedagogia.

Assim como a professora E1, a professora E3 também iniciou sua docência em outras etapas, no primeiro ano do Ensino Fundamental I. Foi somente a partir do segundo ano de exercício da profissão que ela foi para a Educação Infantil. Assim ela nos informou:

> Bom, a princípio eu não me identificava tanto, achava que não ia nem gostar porque eu comecei com os bem pequenos mesmo, Infantil II, Infantil I. Quando eu comecei, que eram as crianças de 01 a 01 ano e 11 meses, eu realmente com esses aí não me identifiquei, a gente tem aquele apreço, a gente gosta da criança e tudo, mas eu não me identifiquei. Não era aquilo que eu queria, eu achava que não era, eu não ia passar 04 anos numa faculdade para estar só cuidando daquelas crianças né?! Aí depois eu tive a oportunidade de ir para os maiores, depois do Infantil I eu fui pro Infantil III, que é a criança ente 03 e 04 anos, aí você já vê que eles já interagem mais com você, é que você ali realmente você está fazendo um papel de professor, digamos assim, e aí eu mais uma vez evoluí, fui pro Infantil V, que é esse que eu estou agora [...] (E3, 2022).

É possível identificar o impacto primário sentido pela professora E3 ao iniciar a docência na Educação Infantil, com as crianças da creche. De fato, ela reconhece que não houve identificação, chegando a dizer: “[...] eu não ia passar 04 anos numa faculdade para estar só cuidando daquelas crianças [...]”. Após o contato com as crianças da pré-escola, teve uma maior interação, entendendo, assim, que estaria cumprindo realmente o papel de professora (E3, 2022).

Os cuidados que as crianças da creche necessitam, por vezes e não poucas, podem ser confundidos somente com o ato do cuidar. Não raro, as atividades pedagógicas não são compreendidas como formais por conta da dependência que essas crianças possuem durante

sua execução. Todavia, são atos pedagógicos e o primeiro passo para que sejam concretizados é encará-los como tal (OLIVEIRA *et al.*, 2012).

Pelo contexto da pesquisa, compreendemos que a posição da professora esteja relacionada a tão somente suas afinidades enquanto profissionais, contudo, é preciso sublinhar que a totalidade da Educação Infantil é considerada etapa formal da educação básica, logo, toda ação é educativa vai além do cuidar.

Conforme se observa, as experiências iniciais das professoras supracitadas ocorreram fora de contexto da Educação Infantil, todavia, por escolhas pessoais, por suas vontades próprias, ingressaram nessa etapa. Essa é uma escolha que envolve diversos fatores, mais ainda pelas particularidades das crianças, pois esse docente precisa ser e ter algumas habilidades, como a paciência, o trato afetivo e um domínio organizacional com esses sujeitos (OLIVEIRA, 2020).

Abaixo, evidenciamos as motivações e interesses em ser professora da Educação Infantil da professora E4, que disse:

> Eu gosto da Educação Infantil pelas possibilidades que ela oferece. A gente pode ser um pouco de tudo, como diz o ditado: podemos ser professoras?! Sim! A gente cuida também, a gente é um pouco atriz, a gente é um pouco médica. É pelo leque de possibilidades que esse ramo oferece. E, eu também me sinto realizada na Educação Infantil, eu gosto muito da união do educar e cuidar, é muito cansativo, mas eu gosto bastante (E4, 2022).

A colocação da professora E4 proporciona uma percepção mais multifatorial das motivações de atuação na Educação Infantil, quando a docente ressalta que é cansativo, mas as várias faces das práticas na Educação Infantil fazem valer a pena a atuação. Entendemos que a dinâmica das atividades, que são norteadas pelo eixo interações e brincadeiras, balizam essa justificativa.

O fato que o mundo da criança é fantasia e a criança é puro movimento, além de que na sua imaginação inúmeras possibilidades de fruição dos momentos são criadas, exige do professor, necessariamente, atenção e capacidade de atender e contemplar essas especificidades (FREIRE, 2009; NISTA-PICOLLO; MOREIRA, 2012).

Na contramão dos interesses e motivações em escolher a Educação Infantil das professoras anteriormente citadas, a professora E2 passou por um processo de reconhecimento, contra sua vontade, no campo dessa etapa de ensino, ela descreveu:

> Na verdade, quando eu terminei meu curso de Pedagogia eu não queria Educação Infantil, porque nos meus estágios curriculares eu não me identifiquei. Porém, quando você sai da faculdade, saímos cheios de esperança, a gente quer trabalhar na nossa

> área, poucas pessoas conseguem, a gente sabe que a realidade é essa, muitos vão trabalhar em comércio. Todo trabalho é digno, mas quando a gente se forma quer trabalhar ali, e o meu primeiro foi no ano seguinte da minha formatura, em uma escola de Educação Infantil. A partir daí eu não trabalhei em nenhum outro segmento. Fui pegando gosto, não foi fácil nos primeiros meses, foi muito difícil para mim, quis desistir no primeiro dia porque eu peguei uma turma pequena e eles choravam bastante e eu não sabia lidar com aquilo, hoje, já com um tempo, eu já sei (E2, 2022).

A professora E2 lembra que, durante sua graduação, especificamente nos estágios, não houve uma identificação com a Educação Infantil, todavia, ao término desse processo formativo, sua primeira oportunidade de trabalho foi nessa etapa, ou seja, sem chance de escolhas. Nesse caso, a professora E2 constituiu-se professora da Educação Infantil na prática, assim como as outras, porém, por pura necessidade, e ali se fez e se faz continuamente, assim como revelam suas falas.

Compreendemos que as professoras tiveram caminhos distintos, mas com identidades similares da formação do ser professora na Educação Infantil. Algumas ingressaram pela sua vontade, outras não. O certo é que a continuidade delas nessa etapa se dá por livre vontade e, à luz da nossa compreensão, de bom grado. Então, acreditamos que não exista motivação com maior significado, quando se decide ficar é porque há apego e reconhecimento.

O segmento da Educação Infantil tem suas particularidades, assim como já pontuado no nosso texto insistentemente. Com isso, dando continuidade nesse campo de apreensões da docência e da Educação Infantil, indagamos as professoras sobre a seguinte questão: como você define a Educação Infantil e seu papel na formação integral das crianças?

Destacamos as definições que as professoras possuem da Educação Infantil:

> Eu vejo que a Educação Infantil ela é a base, porque, assim, onde a criança vai ter o primeiro contato com as outras crianças, porque geralmente o círculo de contato deles é muito pequeno, hoje as famílias são muito reduzidas, né?! Então eles vão partir para um outro mundo, conviver com outras crianças, ele aprende a dividir, ele aprende a conviver e aprende a seguir regras que é muito importante para o crescimento deles, né, e é a base, base de todo ensino é a Educação Infantil. Uma Educação Infantil bem-feita é um futuro promissor na educação deles, né?! Na aprendizagem deles (E1, 2022).

> Assim, na minha concepção, eu acho que é uma etapa dentro de todos os níveis educacionais, eu acho que a Educação Infantil é o mais importante, porque uma criança que não tem uma boa formação ela vai ser um estudante que vai ter dificuldade o resto da vida. Ela vai chegar no Ensino Médio com dificuldade, pode ser que ela se recupere, existe sim, mas a gente sabe que vai ser bem mais difícil [...] (E2, 2022).

> Eu acho de extrema importância, sou uma pessoa que não tive Educação Infantil, porque o meu pai, na época, achava que não era necessário, e hoje eu vejo, como professora, o quanto a Educação Infantil é importante para as crianças tanto pra elas agora, nesse momento, como para o futuro. A criança na Educação Infantil ela vai aprender a questão de se socializar com o outro, ela aprende a falar com o outro, a gente recebe crianças que não sabem falar e elas passam a falar no que vê o colega

> falando, e sem falar na questão do movimento. O movimento é muito importante para a criança desenvolver a questão da escrita, a questão motora, coordenação motora fina, eu acho a Educação Infantil essencial. A gente se torna um adulto mais, digamos assim, eu vou dizer melhor quando tem uma Educação Infantil bem-feita. A pessoa não pode passar na vida sem passar pela Educação Infantil (E3, 2022).
>
> A Educação Infantil para mim é a principal etapa, para mim ela é a base. Tudo que é feito nela determina o que vai ser feito durante os anos seguintes na vida da criança, na educação escolar. O papel da Educação Infantil é formar a criança num todo, para viver em sociedade, para atuar também no mercado de trabalho [...] (E4, 2022)

Todas as percepções, a seu modo, classificam a Educação Infantil como principal etapa da educação básica e o alicerce para que se tenha êxito nas etapas seguintes. Essas percepções corroboram o que diz Oliveira (2020), ao salientar que a Educação Infantil, a quem ela chama de escola da infância, tem a incumbência de respeitar a criança em sua totalidade, e dispor de mecanismos pedagógicos que ofereçam possibilidades de um desenvolvimento pleno, que garanta diversidade e igualdade para todas as crianças, pois é nessa fase que se instauram diversas aprendizagens.

De acordo com as professoras, a Educação Infantil tem um papel primordial na formação do ser humano. Trata-se do alicerce de aprendizagens nas mais diversas formas, tais como pontua a professora E1, quando diz "[...] ele aprende a dividir, ele aprende a conviver e aprende a seguir regras", fazendo relação a uma aprendizagem social. Sua colocação é complementada pelas professoras E4 e E3, quando dizem, respectivamente, que a "Educação Infantil serve para formar a criança como um todo e viver em sociedade" (E4, 2021), "[...] na Educação Infantil ela vai aprender a questão de se socializar com o outro" (E3, 2021). De toda forma, percebemos que a compreensão das professoras está no entendimento de que a Educação Infantil é sustentáculo para o resto do percurso de formação humana, não somente de aprendizagens formais, mas de comportamentos inerentes à participação na vida em sociedade.

Sobre isso, Oliveira (2020) evidencia que, atualmente, o trabalho na Educação Infantil está na finalidade da formação para a cidadania, sendo que essa educação é permeada pelas experiências de empatia, de tomar o lugar do outro no sentido de respeito ao posto contrário, além do acesso às diversas formas de conhecimento por meio de trocas de vivências com os seus e com os outros.

5.1.1.2 O papel do movimento na Educação Infantil

"O movimento é constante!" Talvez essa seja a frase que mais represente a rotina das aulas na Educação Infantil, e ainda colocamos um ponto de exclamação como forma de indicar

que esses movimentos, que são executados pelas crianças, são sempre carregados de sentidos, emoções e aprendizados.

O movimento, no contexto da Educação Infantil, tem uma articulação vinculada efetivamente aos processos de ensino e aprendizagens, e essa produção e desenvolvimento são gerados através de uma dinâmica contínua de significação e ressignificação das atividades experienciadas. As estratégias de ensino possuem um papel de extrema relevância e importância no sentido de estimular e possibilitar aprendizagens significativas para as crianças (PAULA *et al.*, 2021).

Buss-Simão (2019) ainda complementa afirmando que as atividades planejadas e executas na Educação Infantil devem atender as diversas dimensões da criança no sentido de considerar que são globais e indissociáveis, sendo elas: a dimensão expressivo-motora; a dimensão afetiva; a dimensão linguística; a dimensão cognitiva; a dimensão ética e estética; e a dimensão sociocultural.

Com o intento de compreender o que as professoras pensam sobre o papel do movimento na Educação Infantil, fizemos uso de duas indagações: Em seu ponto de vista, qual a importância das práticas que envolvem o movimento nas rotinas das crianças na Educação Infantil? Em sua avaliação, quais as principais potencialidades e empecilhos nas práticas que envolvem o movimento em suas aulas?

Nesse ponto, logo abaixo apontamos as professoras E1 e E3, que lançaram reflexões e posicionamentos tangentes à questão do papel do movimento na Educação Infantil:

> Eles têm muita energia. Eles precisam gastar essas energias para que eles possam parar e se concentrar na hora que foram fazer uma tarefinha, né. E o brincar, como já falei, eu acho assim, ele primordial para eles chegarem lá no estudar mesmo né, que eles adoram, eles adoram a tarefinha se ela vier antes, aliás, se ela vier depois de uma brincadeira, se ela vier antes, eles não se concentram para fazer. Então assim, eu vejo que eles precisam gastar energias primeiro, e esse gastar energia tem que tá voltado para o que vai ser trabalhado no dia, é por isso que a gente sempre tem o cuidado na chamadinha, ela sempre envolve uma brincadeira, ela sempre envolve um tema da aula, né?! (E1, 2022).

> [...] a criança ela é energia, ela é energia pura. A criança não pode ficar simplesmente... é diferente de você dar aula pro adulto, você senta o adulto ali, coloca alguma coisa na lousa e ele vai prestar atenção ali e vai aprender ou não com você dizendo aquilo ali, a criança não, ela precisa pegar, ela precisa sentir aquilo. É tanto que a gente pode fazer não só, eu não entendo a motricidade, a questão motora só como uma brincadeira de circuito motor, acho que existem várias formas da gente movimentar a criança pra que ela consiga desenvolver e botar pra fora aquela questão que ela precisa tocar, precisa sentir, precisa pegar, é muita concreta a criança, se você ficar parado aqui sentado com a criança de frente pra você, você falando, ela não vai conseguir aprender, ela precisa, digamos assim, estar dentro daquilo ambiente de verdade do que a gente tá falando, por isso que a brincadeira é tão importante. A brincadeira, o circuito, a dança, essa coisa toda que envolve o movimento, e até porque

> a criança adora né?! Eles gostam, não é só porque a gente sabe que eles vão aprender com isso não, eles gostam, eles gostam do movimento (E3, 2022).

As duas professoras, E1 e E3, posicionaram-se entendendo que a energia, característica desses sujeitos, necessita ser utilizada, precisa ser dissipada. Todavia, a professora E1, em um primeiro posicionamento, compreendeu que o gasto dessa energia é primordial para que a criança se concentre nas tarefas, mas ao discorrer, percebeu que, as atividades de movimento precisam vir antes dessas atividades, para não ter a falta de atenção. Percebemos, então, que a professora E1 revela algumas contradições que, talvez, se justifiquem pela experiência primária na Educação Infantil.

A professora E3 também entende a "importância de gastar essa energia", todavia, ela compreende que é algo inerente à criança, por isso precisa ser considerada, pois a criança não é um sujeito que aprende com o corpo estático, ela necessita de atividades concretas e motoras para dar sentido àquilo que está fazendo.

Nista-Picollo e Moreira (2012) comentam sobre isso, afirmando que o movimento assume um protagonismo no processo de desenvolvimento das crianças e que essa característica necessita ser compreendida e respeitada para que se tenha um melhor conhecimento e reconhecimento das questões que permeiam esse desenvolvimento infantil.

A professora E3 concebe o movimento como um elemento com sentidos e ações pedagógicas e Basei (2021) dá sustentação ao posicionamento da professora quando frisa que a , quando se movimenta, tem sempre uma intenção, uma finalidade; não é um gesto mecânico sem sentido, observado apenas pelo seu deslocamento do corpo, isso é fragmentar a criança e o próprio movimento, sendo que o movimento infantil é lúdico, e é legitimamente pedagógico, e por meio das brincadeiras as crianças se expressam e aprendem.

A professora E2 nos proporcionou uma compreensão mais globalizada do movimento na Educação Infantil, enfatizando que devem ser trabalhados e considerados outros aspectos que estão relacionados a essas ações. Assim ela disse:

> [...] a importância é o desenvolvimento dela no todo, no todo. A gente jamais pode chegar aqui e dizer: "e ai meu Deus a criança vai sair sabendo a letra do alfabeto completa", porque muitas vezes as pessoas acham que é muito conteúdo, conteúdo... e aqui não é só conteúdo, a gente trabalha esses aspectos também, a questão motora, a questão de movimento, entra nisso, assim como afetividade, a gente trabalha muito com afetividade. Com a criança a gente precisa disso, até porque pra que ela se sinta segura pra realizar comandos que possam ser trabalhados na sala de aula e conversar e conversar o que for (E2, 2022).

Essa colocação da professora E2 revela que há um entendimento externo de questões relacionadas ao aprendizado cognitivo, talvez por partes dos pais principalmente. A docente enfatiza que o trabalho é realizado com vistas ao desenvolvimento integral das crianças e que questões motoras e afetivas são trabalhadas conjuntamente com as questões cognitivas. Portanto, é perceptível que ela assume uma posição de reconhecimento quanto à abordagem e papel do movimento na Educação Infantil, atrelando-a a outras dimensões do desenvolvimento das crianças, como a afetiva.

As considerações da professora E4 são pontuais e revelam os aspectos lúdicos das execuções motoras. Ela entende que o movimento possui um papel de extrema importância, justificando que "[...] porque o movimento se torna mais prazeroso para as crianças a aprendizagem, e sendo mais prazeroso é mais, é uma aprendizagem mais rica né?!" (E4, 2022).

Mesmo diante das poucas palavras oferecidas na resposta da professora E4, há uma questão pertinente e importante a ser ressaltada: o prazer em aprender. Como já citado pela professora E3, a criança não é como um adulto, que se senta em uma cadeira e presta atenção nas aulas, pelo contrário, ela necessita de interações. Para isso, a própria BNCC (BRASIL, 2017) já aponta o eixo interações e brincadeiras como elemento de abordagem para as atividades nas rotinas das crianças.

Freire (2009) visualiza, de forma enfática e crítica, as necessidades de práticas que compreendam o universo infantil, ou seja, os jogos, as brincadeiras, os brinquedos. O autor sustenta que as crianças não dão sentidos a atividades mecânicas, aliás, momentos como esses são verdadeiras torturas para esses sujeitos. É fundamental que os contextos de ensino sejam interessantes e é preciso que não haja a fragmentação do corpo e da mente; os dois devem ter um lugar de participação mútua e atuação na aprendizagem, ou seja, não considerar somente aspectos intelectuais. Portanto, o jogo e as brincadeiras são significativas ferramentas pedagógicas, pois enquanto a criança brinca ela aprende de forma prazerosa, eficiente e eficaz (FREIRE, 2009).

As considerações e colocações das professoras revelaram que compreendem o movimento como um recurso pedagógico valioso na estimulação de aprendizagens que possibilitam o desenvolvimento infantil. Além disso, pontuamos que de suas falas também emergiu uma percepção de que o movimento pode ser utilizado como um "desafogo" para a inquietude das crianças, quando as professoras E1 e E3 chamam de "energias" demais e que precisam ser gastas para se concentrarem. Não pudemos categorizar e afirmar a materialização dessas ações, pois mesmo nas observações não identificamos tal comportamento, todavia, é

preciso sublinhar a fala, pois descortina conceitos enraizados, possivelmente herdados, do movimento pelo movimento.

Na continuidade, temos as considerações desta indagação: Em sua avaliação, quais as principais potencialidades e empecilhos nas práticas que envolvem o movimento em suas aulas? Nesse momento, pudemos identificar que as professoras dispuseram de comportamentos mais incisivos e entendemos, até mesmo pela nossa empiria, que são questões que incomodam o docente, pois diariamente são enfrentados desafios, principalmente os empecilhos que interferem diretamente na prática docente.

As professoras E1 e E2 foram unânimes em suas posições iniciais, destacando como principal fator de empecilhos o espaço disponível para se trabalhar.

> Aqui na nossa escola é o espaço, essa é a maior dificuldade. Porque apesar de ser uma escola, segundo os projetos, apropriada para a Educação Infantil, só que os espaços que têm são muito reduzidos. Você vê que o pátio que a gente tem é refeitório, é a única área coberta que tem, a gente não tem uma quadra, a gente tem uns espaços abertos, mas não é coberto, não tem condições das crianças usarem. A gente tem um parque de madeira impróprio para utilização das crianças porque também é no sol, é no sol o dia todo, né?! (E1, 2022)

> [...] é o espaço, ou a gente as vezes tem espaço, mas o espaço não está adaptado para que aquela atividade seja feita. Pela escola dá pra você ver que tem espaço, mas que não pode ser utilizado, por uma questão do clima que não favorece, pela questão de equipamentos também, a gente não tem os equipamentos necessários, a gente tem que ficar procurando outros recursos que possam suprir (E2, 2022).

Lembramos que a escola a que pertencem as professoras E1 e E2 possui um único salão que serve como refeitório, e o parquinho para as atividades práticas ao ar livre. Durante nossas observações, pudemos identificar alguns desenhos pintados que servem para atividades, como amarelinha, escada, jogo da velha, e outros que podem ser usados em diversos jogos e brincadeiras. E a professora E2 até destaca:

> Por mais que tenha espaço, mas não tenha muita estrutura dentro desse espaço, ainda dar pra você aproveitar muita coisa. Os desenhos no chão dar pra gente aproveitar, mas aí você tem que planejar os horários, como a gente já falou anteriormente por causa do clima, tem que planejar o horário que você vai fazer, você vai fazer uma atividade que envolva o caça ao tesouro, tem que planejar, devido ao horário [...] (E2, 2022).

Os espaços e a falta estrutural do CEI-ALFA são obstáculos nas falas das professoras supracitadas. De fato, as deficiências estruturais complementadas com o clima formam um ambiente que prejudica a abordagem de práticas motoras, visto que na sala de aula o espaço é limitado, tornando as atividades de movimento mais limitadas ainda.

A professora E3 apontou, inicialmente, as deficiências de materiais como maior empecilho, assim discorrendo: “[...] às vezes a gente tem vontade de fazer uma coisa diferente, um circuito seja lá o que for diferente, mas as vezes a escola não dispõe, não tem aqueles materiais disponíveis, eu vejo isso como o principal empecilho” (E3, 2022).

Essa escassez de materiais também é destacada pelas professoras E1 e E2, que manifestaram uma nítida frustração, como salientado pela professora E1 ao dizer: “nós temos recursos reduzidos, infelizmente, tipo, uma bola, para fazer uma atividade, não tem na escola, o professor tem que providenciar, mas se o professor não tiver? Corda não tem, a gente tem que providenciar, eu tenho na minha sala porque eu comprei [...]”. A situação da professora E2 é similar, quando relata que na falta de materiais é preciso adquirir, ou até mesmo fazer, e essa condição atrapalha a rotina, pois, muitas vezes, leva trabalho para casa e até utiliza de seu tempo de planejamento para o desenvolvimento de materiais que serão usados como recursos nas aulas.

A professora E4 apontou como empecilho, nesse momento, algumas questões que as outras professoras trouxeram à tona em falas em indagações anteriores, que foi o fator da implicação das tecnologias no comportamento da criança, manifestando, assim, uma decepção. Segue sua fala:

> [...] essa geração de hoje em dia não é igual a nossa geração, que corria, que jogava bola, que pulava elástico, que, entre outras brincadeiras... andava de bicicleta. É uma geração que infelizmente, eu tiro pela realidade de muitos alunos meus que já nascem com um tablet na mão, aí eu noto sim, dificuldade, empecilho (E4, 2022).

As professoras E1, E2 e E3, reforçam essa preocupação, pois percebem que mesmo nos diálogos das crianças identificam o uso excessivo de tecnologias como celulares, tv e até mesmo computadores. Elas relatam que, insistentemente dizem para as crianças que é importante tirar um tempinho para brincar sem “as tecnologias”, brincar de bola, de correr, brincar, pois vai ajudar na saúde é importante para todos. Essa postura de todas as professoras foi ratificada nos momentos de nossas observações, quando, de fato, elas sempre reiteravam essa preocupação, e passavam isso para as crianças.

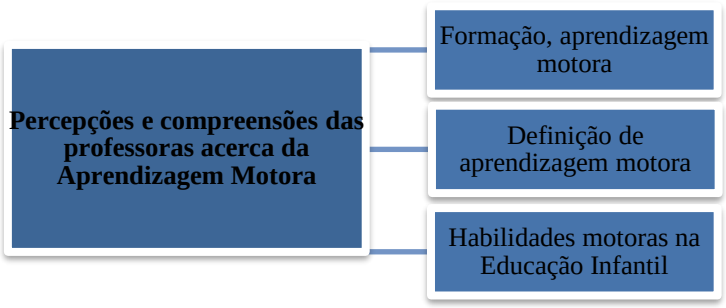
Oliveira (2020) discorre acerca dessa condição expondo que é preciso considerar que as crianças estão imersas em mundo tecnológico, cujas potencialidades não se pode negar, nem seus malefícios. Aponta ainda que sua formação deve ser integral, com a intencionalidade de respeitar essa condição e fazer uso dos benefícios que ela dispõe.

No que tange às potencialidades do movimento na Educação Infantil, todas as professoras remontaram suas falas em partes anteriores. Ressaltando que esse fenômeno é importante no desenvolvimento integral das crianças e que atua justamente naquilo que a criança mais gosta, que é a ludicidade, ainda salientando que essas experiências proporcionam aprendizagens sociais. Assim a professora E4 indicou que "[...] nessa situação de movimento, ela desenvolve a questão motora, ela desenvolve a questão de saber respeitar o próximo, ela respeita regras, ela obedece, e por ai vai né?!".

5.1.2 Percepções e compreensões das professoras acerca da aprendizagem motora

A presente unidade de análise é formada por três categorias: Formação, aprendizagem motora e a Educação Infantil; Definição de aprendizagem motora; e Habilidades motoras na Educação Infantil

Figura 13 - Unidade de análise: Percepções e compreensões das professoras acerca da Aprendizagem Motora e suas respectivas categorias



Fonte: Elaborado pelo autor.

5.1.2.1 Formação, aprendizagem motora e a Educação Infantil

Devemos considerar a importância que tem a formação docente, seja ela inicial ou continuada, na vida e no cotidiano docente do professor. Suas percepções, valores e condutas, por exemplo, são frutos de saberes adquiridos durante esses momentos formativos. Uma formação alicerçada em conhecimentos e saberes concretos e tangentes à realidade que

possibilita intervenções, por meio das práticas docentes, tem maior significado e, naturalmente, maiores contribuições.

A formação docente salta dos muros das universidades, ela vai além daquilo que é aprendido entre as paredes dessas instituições muitas vezes passivamente. O que é adquirido nesses ambientes, teoricamente, serve para ser aplicado na prática, no contexto da sala de aula, e tem suas possibilidades ampliadas com aquilo que é apreendido nos ambientes dessa prática. Significa que o professor também tem parte de sua formação feita por ele mesmo, em interação com os outros e com o contexto vivenciado.

Em relação a isso, Tardif (2014) aponta que os conhecimentos que são adquiridos pelos docentes nas universidades, chamados por ele de saberes, nesse caso são os saberes de cunho profissional, apreendidos em sua formação inicial, são saberes que são frutos de investigadores da educação e são repassados nos bancos das instituições de ensino superior, os quais o autor também denomina de saberes pedagógicos.

Ao buscarmos, primariamente, compreender o contato das professoras pesquisadas com o nosso objeto de estudo — a aprendizagem motora —, fez-se necessária a indagação acerca de sua formação inicial, que se deu por meio da questão: Na graduação, teve algum momento de formação que abordasse a aprendizagem motora, até questões relacionadas ao movimento? Ao realizarmos essa indagação, algumas professoras sinalizaram positivamente em relação ao contato com a aprendizagem motora:

> Só assim por cima, tinha uma disciplina que não lembro o nome, mas abordava essa questão da **aprendizagem motora**, porque foi trabalhado o **lúdico**, e o lúdico né, envolve essa questão motora (E3, 2022, grifos nossos).

> Eu tive uma disciplina, se não me engano era **corpo e movimento**, só que a grade do curso de Pedagogia mudou muito né, porque na minha época não tinha libras, não tinha... Eu lembro também que minha turma foi a última, e a turma seguinte já entrou com uma grade reformada, até levando em consideração a questão da inclusão, pois eu entrei em 2009 na faculdade, então a inclusão é recente né?! (E2, 2022, grifos nossos).

As falas das professoras E2 e E3 nos mostram que durante suas formações iniciais, na graduação, tiveram momentos que tangenciaram a aprendizagem motora, assim como ponderou a professora E3, relativizando que os momentos formativos foram superficiais, “muito por cima”, e que a abordagem focalizava no aspecto lúdico, fazendo até relação que a questão motora estivesse relacionada ao lúdico. A professora E2 lembra que teve uma disciplina de nome Corpo e movimento, mas que não abordou diretamente essa questão da aprendizagem motora, como disse:

> [...] **não diretamente**, nessa disciplina era para trabalhar **todos esses aspectos**, mas que a Pedagogia, ela não vai visar só Educação Infantil né?! Quando você trabalha uma disciplina dessa ela tenta abranger todos os níveis, porque nossa habilitação é até o fundamental, fundamental anos iniciais, né isso?! Até o quinto ano, então tem que tentar abranger tudo isso (E2, 2022, grifo nosso).

A fala da professora E2 é marcante, pois mostra a necessidade do trabalho em conjunto para que a formação do professor seja integral. Entretanto, na formação da professora a aprendizagem motora foi abordada, mas não de forma direta, ressaltando que diversos aspectos são trabalhados e fazem relação com a Educação Infantil. Ponderou ainda que esses aspectos não têm como foco somente a Educação Infantil, mas também o Ensino Fundamental.

A professora E1 justificou que por não ter tido uma formação inicial em Pedagogia não teve nenhum momento de formação que abordasse essas questões (aprendizagem motora e movimento), pois ela possui graduação em História. Todavia, realizou uma pós-graduação que oportunizou a vivência nesse campo, assim como afirmou: "[...] eu lembro que eu vi alguma coisa dessa temática na minha especialização de Psicopedagogia, que é para trabalhar com crianças com necessidades especiais, relacionado a aprendizagem motora [...]" (E1, 2022). Ela disse que as discussões e atividades que tinha nas pós-graduação giravam em torno das possibilidades que a área da aprendizagem motora proporciona para que alunos com necessidades especiais participassem e usufruíssem das aulas, de forma a possibilitar sua inclusão.

A professora E4, de poucas palavras, sempre direta e curta em suas colocações, o que foi perceptível desde as observações, confirmou que sim, que teve contato e momentos formativos que tangenciaram a aprendizagem motora em si, colocando que "[...] não voltada para nossa prática. No momento eu não consigo me lembrar quais foram, mas tinham relação com o movimento e a aprendizagem motora, mas não assim, que dava para ser aplicado na sala de aula [...]. Ela insistiu na característica das atividades que vivenciou na graduação, afirmando que as aulas giravam em torno de discussões abstratas e passivas e que não recorda o que pudesse fazer relação com o dia a dia do cotidiano da sala de aula e com sua aplicabilidade prática.

Percebemos, assim, por meio das vozes das professoras, contatos formativos com a aprendizagem motora e questões que tangem o movimento. As professoras E2, E3 e E4 tiveram esses momentos em suas respectivas graduações, ressaltando que todas tiveram sua formação inicial em Pedagogia, diferente da professora E1, que teve sua formação inicial em História,

mas atua na Educação Infantil, tendo como motivos de ingresso o desafio profissional e afinidade depois da realização de uma pós-graduação em Psicopedagogia.

Compreendemos que as falas remetem a uma condição de superficialidade nas formações das professoras investigadas no que tange ao trato da aprendizagem motora e nas questões do movimento em si, deixando assim, ao que nos foi perceptível, uma lacuna que causa um incômodo nessas docentes, tais como disse a professora E2:

> [...] eu tive uma disciplina, não vou dizer que foi maravilhas, porque não foi. Nós sabemos que também há professores e professores na faculdade, tem professores que cobram, que tiram da gente, que você sai morto, mas você aprende, e tem uns que... (breve silêncio de reflexão) vamos ler aqui um "artigozinho", amanhã vocês vão ver apresentação disso aqui, e assim você consegue suas três notas e passa (E2, 2022).

Nesse cenário, Nóvoa (2009) diz que a formação docente e sua prática tem gerado muitas reflexões e discussões nos últimos tempos, mas ressalta que ainda há caminhos a serem trilhados. O autor lembra que quando os professores estão imersos nos afazeres e no cotidiano de sua formação inicial, em suas respectivas graduações, existe uma significativa preocupação com o futuro e suas atuações, o que gera expectativas em relação aos ensinamentos do fazer, ou seja, de aplicações práticas da prática docente.

Devemos entender que há uma distância relativamente significativa entre aquilo que se prega e repassa de conhecimentos (os saberes nas instituições de ensino superior) e o que, de fato, é vivenciado na concretude da realidade das escolas de educação básica, sendo que de nada adianta robustas teorias e conceitos se não tocam as realidades dos contextos dos professores em formação (NÓVOA, 2009).

Tardif (2014) complementa as colocações de Nóvoa (2009) quando expõe que esses saberes pedagógicos adquiridos na formação inicial dificilmente estão em um contexto de relação com a realidade escolar dos professores, pelo contrário, são produzidos saberes que se resumem a abstrações conceituais que, na grande maioria das vezes, não conseguem abordar, de forma efetiva, o que se vivencia na realidade dos docentes.

Portanto, nesse sentido das formações das professoras investigadas no que tange à aprendizagem motora e ao próprio fenômeno do movimento como conteúdo pedagógico, percebemos uma lacuna concreta de momentos formativos que possibilitassem o contato com as teorias e pelo menos o vislumbre das suas aplicações práticas em salas de aula.

Ainda sobre a formação, a professora E3 lembrou que foi feita uma promessa de que no ano de 2023 as formações continuadas dos professores da Educação Infantil do município de Russas/CE terão um teor maior de ludicidade. Ela ressalta que as formações já ocorridas

centralizaram muito em outras questões de cognição, como contação de história, oralidade, e que durante os anos que é professora do município (cinco anos), não havendo nenhuma formação especificamente do movimento, dessas questões motoras. Então a professora entende que provavelmente serão formações que abordem o movimento, a questão motora. Assim ela afirmou: "[...] teve promessas, eu já até ouvir falar que vai ser uma coisa mais lúdica, essas próximas formações, e eu acredito que seja relacionada ao movimento né?!" (E3, 2022).

A fala supracitada da professora E3 nos revela concepções que relacionam o movimento com o lúdico, talvez pela própria deficiência na formação, seja ela inicial ou continuada, o que deixa de lado questões pertinentes ao próprio fenômeno do movimento e suas possibilidades de aprendizagem, tais como a aprendizagem motora e seus reflexos na formação integral dos indivíduos.

No que toca à formação continuada dos professores da município de Russas/CE, da etapa da Educação Infantil, a Proposta Curricular para a Educação Infantil (RUSSAS, 2018), dispõe de mecanismos legais que asseguram formações docentes, a qual acontece uma vez por mês e em colaboração com o Estado, com a união e com institutos de educação superior, ressaltando que "[...] a formação continuada é garantida na (re)construção das ideias sobre as concepções de infância, criança e Educação Infantil" (RUSSAS, 2018, p. 22).

O documento municipal ainda reforça que a intencionalidade das formações continuadas é, justamente, possibilitar reflexões e discussões que gerem saberes e possam contribuir com operações, não somente teóricas na Educação Infantil, mas também com as inovações de práticas docentes em salas de aula.

Nesse ponto, Kramer (2002) dá um destaque para a formação especificamente dos professores de Educação Infantil. Ela afirma que, diante das especificidades e singularidades que possuem os sujeitos dessa etapa de ensino, as crianças, os professores são formados a partir de uma centralização do aspecto cognitivo das crianças, a quais, quando estão em exercício da profissão, abarrotam de conteúdos esses indivíduos. A autora reforça que esse professor necessita, de forma ética e zelosa, transcender a limitação de sua formação inicial, sem conceitos já estabelecidos de operações mecânicas de ensino. É preciso, portanto, despir-se dessas atitudes, reconhecer as crianças e a importância dessa fase na vida delas e dispor de experiências que provoquem reflexões sobre a própria prática em si, dispensando os manuais, bem como utilizar as reflexões de suas próprias ações para o aprimoramento e desenvolvimento dessas práticas.

Desse modo, consideramos que as professoras entrevistadas têm ciência de alguns espaços que possuem em relação aos aspectos investigados, provenientes de suas formações

iniciais. Diante de suas vozes e até de posturas desconfortáveis no momento das indagações desse quesito, elas lançaram reflexões não ditas das deficiências que as universidades possuem em relação a determinados fatores na formação dos professores.

Já que a Educação Infantil tem a responsabilidade de fornecer elementos que estimulem um desenvolvimento integral, questões que envolvem o movimento e sua aprendizagem, entendidas aqui no trabalho como aprendizagem motora, devem ser consideradas e relevantes durante o percurso formativo inicial e contínuo. Afinal, trata-se de um processo de contínua busca pelo aprimoramento do que se é enquanto profissional responsável pela mediação direta da aprendizagem e pelo que se deve fazer e com quem fazer, ou seja, posturas que objetivem atender as especificidades do contexto e dos indivíduos, as crianças. É nessa perspectiva que a formação docente pode e deve ser entendida e aplicada, estabelecendo relação com a aprendizagem, ultrapassando, assim, as ações mecânicas e inflexíveis que marcaram e ainda marcam os cotidianos e atitudes docentes nas instituições escolares, em especial na Educação Infantil.

5.1.2.2 Definição de aprendizagem motora e Educação Infantil

O que é aprender? Como esse fenômeno acontece? O que é preciso fazer e saber para que seu desenvolvimento seja de fato contemplado. Essas foram as questões que geraram a reflexão contida nesse subcapítulo. Decerto, é essencial reconhecer a complexidade que permeia a aprendizagem, basta verificar o número de teorias e discussões que se têm disponíveis na literatura, em especial no âmbito da educação escolar. Assim, é importante lembrar que os diversos conceitos e teorias dispostos visam atender um determinado público, em um determinado contexto, tangenciado por diversos fatores que condicionam positivamente ou negativamente o processo.

Entender os processos do que é o fenômeno do aprender, da aprendizagem, aliás, do que são as aprendizagens dentro do contexto escolar, tem um papel importante na constituição do docente e reflete diretamente em suas aplicações práticas em sala de aula. A aprendizagem passa, necessariamente, pela motivação em aprender, nesse caso, a apropriação dos conceitos daquilo que se propõe ensinar refletem no seu fazer prático.

Especificamente na Educação Infantil, o entendimento da aprendizagem e de seus processos ganha traços mais necessários e pertinentes, posto que se trata da fase de desenvolvimento dos sujeitos que estão inseridos nessa etapa. Nesse ponto julgamos importante reiterar em nosso texto o que a LDB determina em seu artigo 29, que, “[...] tem como finalidade

o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade" (BRASIL, 1996). Logo, consideramos que é necessário que se tenha compreensão e entendimento das diversas aprendizagens que compõem o ciclo educativo da criança nesse momento formativo.

Após buscarmos entender o contato das professoras, durante seu processo de formação profissional, na graduação ou pós-graduação, com os temas "Aprendizagem motora" ou "Questões relacionadas ao movimento", fomos em busca do conceito, da definição do que é aprendizagem motora para elas. Com isso, lançamos a seguinte indagação: O que você entende por aprendizagem motora? Com o desenrolar da resposta, o questionamento foi complementado mais especificamente: e aprendizagem motora na Educação Infantil?

Objetivamos, então, desvelar a concepção que as professoras, de forma mais direta, possuem da aprendizagem motora. A questão complementar, por sua vez, serviu para nos oferecer uma reflexão específica acerca desse fenômeno na Educação Infantil. Iniciamos com as definições das professoras E1 e E3, que possuem afinidade de concepções e revelam uma percepção condicionante da aprendizagem motora.

> É o desenvolvimento das habilidades manuais, corporais da criança, né?! Ela tem que desenvolver para ela poder, pra ela poder escrever, ela precisa aprender, desenvolver os músculos da mão através da massinha de modelar, através do amassar do papel, corte da tesoura, tudo isso vai desenvolver a escrita dela, né?! Então são as habilidades que permitem a aprendizagem escolar deles (E1, 2022).

> O que é aprendizagem motora para mim? Na Educação Infantil, a criança, aprendizagem motora para mim não é só a criança saber andar, digamos assim, não é a criança saber andar, isso a gente vai aprendendo até se não tiver na escola, não é?! A aprendizagem motora ela envolve a questão do movimento, a pinça, a criança saber escrever, ela não consegue traçar uma letra, ou seja, lá, fazer um desenho ou pintar, se ela não tem um desenvolvimento da questão da aprendizagem motora, não é?! Eu entendo que é isso, e com as brincadeiras, com o movimento que a gente proporciona para essa criança, brincadeira livre mesmo, ela vai estar aprendendo, vai estar adquirindo essa aprendizagem motora, e daí ela vai passar a desenvolver outros aspectos né?! (E3, 2022).

É perceptível que as compreensões que as professoras E1 e E3 possuem da aprendizagem motora tangenciam e condicionam a aprendizagem do movimento, de uma determinada habilidade motora a outras habilidades, principalmente na descrição da professora E1, que destaca as que são imprescindíveis para o desenvolvimento de habilidades que serão usadas para seu desempenho escolar, como a escrita. Sua fala denota uma preocupação não com o movimento em si e sua aprendizagem, mas com a criação do ambiente que possibilite uma aprendizagem escolar específica.

A professora E3 segue, basicamente, a mesma linha de compreensão, contudo, enfatiza que mesmo nas brincadeiras livres, sem intervenções, a criança desenvolve “a questão da aprendizagem motora”, que ela vai absorvendo e desenvolvendo outros fatores pertinentes ao seu desenvolvimento. A docente ainda reforçou:

> [...] a gente tem muito movimento na Educação Infantil, e no que a gente faz muito movimento com essas crianças a gente percebe a evolução dessa criança na questão motora, como eu lhe disse, não só no andar, no correr, no pular, mas na questão de um traçado, de um movimento, dela ganhar força nos dedos [...] (E3, 2022).

As posições das professoras acima estão intimamente relacionadas com a aprendizagem pelo movimento, sendo a apreensão de ações motoras condicionante para o desenvolvimento de outras habilidades. Ressaltamos que essa condição, perante o posicionamento das docentes que participaram da pesquisa, é para atividades que sustentem os aprendizados de questões da rotina escolar, além de aspectos cognitivos, ou seja, do preparo, por exemplo, da pega no lápis para a escrita. Questões comportamentais também foram citadas e a professora E1 disse que é importante para “[...] o desenvolvimento deles, eles têm dificuldade de ficar numa filinha, de fazer o círculo para uma brincadeira, então essa aprendizagem já ajuda [...]” (E1, 2022).

Essa compreensão é acentuada pela continuidade da fala da professora E3, onde a intencionalidade está no produto da experiência/aprendizado do movimento:

> [...] eu tive a oportunidade de escutar uma moça que falava em psicomotricidade. As vezes a gente escuta a criança dizer assim, “a minha mão está doendo”, quando ela vai escrever, aí a gente diz está com preguiça, mas ela não desenvolveu ainda a questão do movimento, dos dedos, e ela precisa dessa, desse desenvolvimento dessa questão motora para poder chegar aonde a gente quer que é escrever, né?! (E3, 2022).

Em seus estudos, Schimdt e Wrisberg (2001), bem como Tani (2021), compreendem que na aprendizagem motora, o aprendizado do movimento e o aprendizado pelo movimento não são dissociáveis, sendo que, durante o desenvolvimento de habilidades motoras, outras questões que tocam o desenvolvimento integral do indivíduo estão presentes (NEIRA; MATTOS, 2008).

Ainda sobre isso, Neira e Matos (2008) defendem que a aprendizagem pelo movimento vai muito além do aprendizado do aspecto motor; ela está relacionada com elementos pedagógicos afetivos, sociais e também cognitivos, e, naturalmente, as atividades motoras devem englobar a integralidade da criança.

A professora E4, de características diretas em suas palavras, demorou um tempo para criar um raciocínio mediante nossa indagação. Após um tempo de silêncio, por nós respeitado,

ela descreveu sua definição de aprendizagem motora como sendo: “[...] a definição nunca parei para pensar, aprendizagem motora... aprendizagem motora é capacidade da criança de se movimentar, se locomover. Ela ocorre também, em toda, em toda nossa rotina, a rotina diária, essa aprendizagem aí [...]”.

Nas palavras da professora E2, essa definição ganhou um complemento:

> Acho que aprendizagem motora ela é o desenvolvimento integral da criança. Acho que na questão corporal, na questão de compreender as capacidades de seu corpo, né?! As suas habilidades manuais, como está lá na BNCC, dos objetivos que a gente trabalha também essas habilidades, brincadeiras e jogos. Fazer com que a criança tenha um conhecimento melhor do seu corpo e das capacidades que ela tem de realizar, todas as suas conquistas, acho que é basicamente isso, né?! A questão não só quando você trabalha uma dança, você está fazendo com que a criança reconheça a lateralidade, o que é direita, o que é esquerda [...] (E2, 2022).

Em um primeiro instante, a professora E4 relacionou a aprendizagem motora à simples capacidade do ato motor, do se movimentar, todavia, a continuidade da sua fala revela que há traços das condições expostas pelas professoras E1 e E3. Ao discorrer que na aprendizagem motora as atividades de movimento têm uma função de desenvolver outras habilidades para seu desenvolvimento escolar, ela afirmou que

> [...] está presente desde o acolhimento. Todo os dias acolhemos com alguma coisa, um exemplo, um dia acolhemos com massinha de modelar, aí ali é bom para coordenação motora fina, aí já ajuda na escrita da criança, outro dia acolhemos com músicas, também eles já estão se movimentando, músicas educativas que trabalham números, que trabalham letras (E4, 2022).

A professora E2 possui uma percepção mais global da aprendizagem motora, trazendo à tona elementos de sua constituição da percepção de sua capacidade corporal, ou seja, do movimento além dos deslocamentos corporais, de possibilidades de entendimento do que você pode fazer com seu corpo, de sua posição e potencialidades no espaço em que está inserido. A palavra “conquistas” aparece na conceituação da professora e, talvez, de todas as falas das professoras, essa seja a mais emblemática e simbólica, visto que coloca a aprendizagem motora como possibilidade de superação de limitações, seja de cunho quantitativo, por meio das “habilidades manuais”, ou por meio de desenvolvimento qualitativo no “conhecimento melhor sobre seu corpo” (E2, 2022).

Fazemos um adendo ainda às palavras da professora E2, quando ela pontua o desenvolvimento da lateralidade. Em relação a isso, Neira e Mattos (2008) destacam que esse aspecto sempre recebeu uma atenção mais acentuada na etapa da Educação Infantil, onde há a

preocupação de abordagem de atividades com a dominância do corpo da criança e, consequentemente, a dificuldade em dispor de atividades que possibilitem a superação e que não criem ou reforcem o prestígio de um só lado do corpo.

Entendemos que essa questão da lateralidade demanda mais atenção, todavia não podemos fugir do nosso foco de estudo, mas julgamos necessário fazer essa descrição visto que, na própria literatura e nas vivências empíricas, percebemos o uso comum e contínuo dessa nomenclatura para se referir a diversas atividades na Educação Infantil.

As definições das professoras se relacionam à aprendizagem motora enquanto fenômeno de uma aprendizagem, nesse caso a aprendizagem de movimentos, sempre condicionantes, causadoras e balizadoras para outras habilidades, principalmente cognitivas.

Entendemos que, principalmente perante o contexto de formação, não há validade em esperar um conceito ou apreciação detalhada do fenômeno da aprendizagem motora enquanto fenômeno da aprendizagem. Entre os próprios autores Magill (2000) e Schimdt e Wrisberg (2001) há discordância, quando o primeiro autor aponta omo uma melhora relativamente permanente no desempenho motor associado à prática ou à experiência, e os segundos autores dizem que é uma mudança relativamente permanente no desempenho motor como resultado da instrução, da experiência e da prática.

As falas nos revelam que as conceituações das professoras estão no entendimento de melhoramento dos movimentos e das habilidades por meio de experiências práticas. Elas compreendem que o desenvolvimento desses movimentos serve de sustentação para seu desenvolvimento escolar, logo, essas mudanças no comportamento motor das crianças, essa aprendizagem motora são de fundamental importância para o seu desenvolvimento cognitivo.

Oliveira, Santana e Souza (2021) indicam que, na Educação Infantil, as práxis pedagógicas que priorizam e abordam determinada habilidade e sua respectiva aprendizagem em detrimento de outras aprendizagens acabam por tornar o processo de desenvolvimento formativo da criança fragilizado e com lacunas que, possivelmente, trarão dificuldades nos anos posteriores, na educação básica. Dessa forma, entendemos que definir um conceito, e particularmente o de uma aprendizagem em um ambiente formal, no caso a escola, é uma ação que envolve diversos fatores de sua formação, desde o que se aprendeu na formação inicial até as crenças individuais e coletivas que possui.

Destacamos que as colocações das professoras estão em um viés cognitivista da própria aprendizagem motora, certamente heranças formativas e perceptivas de que essa aprendizagem deve ser enfatizada e valorizada em relação às outras aprendizagens, tais como a motora e afetiva.

5.1.2.3 Habilidades motoras na Educação Infantil

A escola, como instituição promotora de educação, é o ambiente em que se estabelecem estratégias de ensino para que se possibilite, por meio dessas ações, a constituição de suas aprendizagens significativas, concretas e em consonância com a realidade. Essas estratégias devem ainda permitir que os alunos apreendam competências e habilidades aplicando seu uso nos diversos âmbitos e contextos de sua vida.

Na etapa da Educação Infantil, reconhecendo as especificidades de cada faixa etária, creche (zero a três anos e 11 meses) e pré-escola (quatro anos a cinco anos e 11 meses), a BNCC define, entre outras aprendizagens essenciais, as que contemplam o cunho comportamental, como as habilidades, conhecimentos e vivências possibilitadas pelos campos de experiências, tendo como eixos estruturantes de experiências práticas as interações e as brincadeiras. Essas habilidades, portanto, são aprendizagens necessárias e importantes na formação das crianças, estejam elas em qualquer dos âmbitos (BRASIL, 2017).

Entre as diversas habilidades, abordamos aqui aquela que faz parte da nossa análise no texto dissertativo, que é a habilidade motora. Consideramos que ela corresponde à ação motriz, um ato ou execução de uma tarefa que exige o movimento, que tenha uma meta e seja realizada voluntariamente (MAGILL, 2000). O termo é comumente utilizado como um gesto motor com proficiência, em que o indivíduo executa o movimento intencional com destreza, em um tempo menor do que o habitual e com um gasto de energia inferior.

Schimdt e Lee (2014) apontam que para contextualizar sua manifestação e aplicação é necessário observar e respeitar o contexto em que estão sendo aplicadas e executadas as habilidades motoras. Dessa forma, dentro da Educação Infantil, as habilidades motoras assumem um caráter significativo de aprendizagem, pois esse é um momento em que a estrutura do corpo é organizada e quando a percepção de suas potencialidades e habilidades de movimento vão se ajustando e aprimorando (RAMALHO *et al.*, 2011).

Dito isto, após a busca pela compreensão que as professoras investigadas possuem da aprendizagem motora, lançamo-nos no caminho de entender o produto dessa aprendizagem, as habilidades motoras. Não procuramos compreender os conceitos que elas possuem, mas tratar do significado de suas aquisições. Realizamos, então, a seguinte indagação: Em sua opinião, as crianças já devem aprender determinadas habilidades motoras, tais como chutar, lançar, correr, equilibrar, pegar, na Educação Infantil? Por quê?

Perante as respostas, de início destacamos a fala da professora E2, que nos pareceu ser realista quanto às aprendizagens das habilidades motoras na Educação Infantil:

> Eu acho que seria o ideal eles saírem daqui com essas habilidades. Acho que seria o ideal, e a gente trabalha para isso, várias atividades são feitas pensando nisso, para que elas ganhem essas habilidades de correr, de ter segurança ao subir, descer, ao agarrar, a se movimentar com segurança. Eu acho que seria o ideal, todas as crianças saírem com essas habilidades motoras (E2, 2022).

É possível verificar que a palavra ideal aparece três vezes na fala acima, o que nos remete à percepção de idealização. Por outro lado, temos a concretização. Destacamos que essa percepção se soma ao momento da fala proferida pela professora E2, em que percebemos um aspecto mais reflexivo, com um olhar fixo em um lugar. Ela ainda disse que o trabalho realizado é justamente nessa perspectiva de elementos pedagógicos para que as crianças desenvolvam essas habilidades e tenham mais segurança quando forem executar as ações.

A professora E1 também foi categórica ao afirmar que é necessária a aprendizagem de habilidades motoras na Educação Infantil, mas com a compreensão de que, caso haja essa deficiência nessa etapa, na posterior não haverá atenção a esses aspectos motores da criança.

> Sim, porque é a etapa do desenvolvimento deles, né!? Se lá, quando eles chegarem na turminha de seis anos, o professor da turminha de seis anos não vai se preocupar em desenvolver neles isso aí não. O professor da turminha de seis anos vai querer alfabetizá-lo. Essas outras habilidades aí têm que ser desenvolvidas nessa base aqui, até os cinco anos, se eles não desenvolverem aqui, se eles não aprenderem a cortar, a correr, a pular, descer e até mesmo questões de lateralidade, eles têm que aprender aqui, na Educação Infantil (E1, 2022).

A professora E4 compartilha da mesma posição enfática, vemos isso em sua fala:

> Sim, com certeza já na Educação Infantil. Pela questão da idade também, pelo desenvolvimento. Um adulto, por exemplo, com dificuldade na escrita, foi um adulto que não teve o devido aprendizado, não teve uma Educação Infantil que o preparasse para essas situações (E4, 2022).

No que diz respeito às questões levantadas, Nista-Picollo e Moreira (2012) reconhecem que o ensino dos movimentos, das habilidades motoras na Educação Infantil podem ampliar as possibilidades de aprendizagem das crianças. Para tanto, é preciso ponderar que as crianças são únicas e que o modo como aprendem é diferente, o que torna imprescindível que as atividades não tenham uma abordagem mecânica, unilateral de vivência e que essas aprendizagens ultrapassem as questões motoras.

Gallahue e Ozmun (2005) reforçam que o aprendizado de habilidades motoras no período correto é tido como sustentação para a aquisição de habilidades futuras. Sendo assim, é necessário que se reconheça a fase em que o estágio que o aprendiz se encontra para que sejam

disponibilizadas atividades coerentes e condizentes com o seu desenvolvimento, seguindo uma lógica de aprendizado dessas habilidades motoras.

Na esteira dessa discussão, a condicionante da aprendizagem do movimento e das habilidades motoras é trazida à tona novamente quando a professora E4 exemplifica a limitação na escrita na fase adulta, a qual remete à falta de aprendizagens na Educação Infantil. Reiteramos que a professora procurou ser objetiva nas palavras, por mais que, na nossa percepção, ela tenha demonstrado estar à vontade e, aparentemente, tenha mostrado prazer e satisfação em participar da pesquisa. Pensamos, talvez, no receio do julgamento perante o momento de proferir as palavras, porque nos contextos das observações não houve nenhum momento de constrangimento que percebemos, pelo contrário, foi tempo de intensa interação.

A professora E3 segue a mesma linha de pensamento da professora E4, todavia, com mais detalhes. Vejamos o que ela disse:

> Sim, porque essa etapa da vida da gente, é uma etapa, como eu já lhe disse, tão importante, a gente aprende tanta coisa, se isso aí for retirado da gente, eu vou crescer um adulto... eu tiro por mim. Como eu já lhe disse, eu não fiz Educação Infantil, eu vou crescer um adulto que talvez eu não tenha uma coordenação motora muito boa, que eu posso ter uma letra horrível quando eu tiver mais velha. Às vezes, aquilo ali não foi trabalhado comigo na Educação Infantil, eu posso querer tanto dançar, mas eu não vou saber dançar, eu vou ser uma pessoa sem coordenação motora. Eu conheço gente que não sabe o que é direita nem esquerda, porque não foi trabalhado, já com idade avançada, por quê? Porque isso aí geralmente a gente faz isso aí na Educação Infantil [...] (E3, 2022).

As colocações das professoras E3 e E4 sobre os efeitos da Educação Infantil para questões na idade adulta nos leva a pensar nas observações de Friedmann (2020) e do próprio Ariés (1968) de que, na Educação Infantil, a própria formação da criança ainda tem traços de tratá-los como sujeitos a devir, em preparo para vida adulta. Esse tratamento, no nosso entendimento, é pontual e talvez aconteça de forma não intencional, porém acontece e a preocupação está lá no futuro da criança, mas o presente é aqui, e a criança é sujeito presente.

Deixamos claro que é necessário compreender que as aprendizagens do agora na Educação Infantil se refletem em fases posteriores, todavia, as palavras das professoras entrevistadas nos mostram posicionamentos de que a formação das crianças ainda tem peculiaridades dessa preparação para a idade adulta.

Sobre isso Oliveira, Santana e Souza (2021) atentam para os estímulos da aprendizagem de habilidades motoras, que podem contribuir efetivamente com outros aspectos do desenvolvimento da criança, mas também com as suas próximas fases da vida. Para tanto, é

necessário que as atividades de movimento oferecidas no período da Educação Infantil sejam significativas para a aprendizagem da criança.

Nesse sentido, a professora E4 corrobora com o posicionamento da professora E1 quando demonstra preocupação com a necessidade da aprendizagem dessas habilidades na Educação Infantil, visto que no Ensino Fundamental não haverá tantos espaços para esses momentos. Segunda a professora:

> [...] se a criança pula essa etapa ela vai direto para o Ensino Fundamental. No Ensino Fundamental é claro que você pode ensinar, lógico que o professor pode ensinar isso para uma criança, mas é muito importante a criança aprender nessa época, porque ele já vai crescendo, já vai, é como se você fosse pulando etapas, você vai para outra etapa, sem ter conseguido aprender naquela etapa (E4, 2022).

A professora E1, durante sua fala, pontuou dificuldades encontradas quando observou as habilidades motoras de algumas crianças, relacionando o fato à pandemia. Seguem suas palavras:

> [...] a gente sentiu muito com essa pandemia, como é minha primeira experiência, mas eu sou mãe e sei como é o desenvolvimento de uma criança, né?! As crianças chegaram, quando eu peguei agora o Infantil V, tinha criança que não sabia pegar em um lápis, eu ainda tenho crianças que não conseguem segurar a tesoura para fazer um corte apesar da gente tá trabalhando, por quê? Porque eles não tiveram essa base desde lá, dos 02, 03, 04, anos, eles não tiveram essa base de Educação Infantil, que é do desenvolvimento deles, eles têm dificuldade de ficar numa filinha, de fazer o círculo para uma brincadeira, por quê? Porque eles não passaram por essas outras etapas, que são fundamentais para eles (E1, 2022).

A professora ainda trouxe à luz algumas restrições de movimentos que as crianças tiveram em casa durante o período pandêmico, o que culminou com reflexos, segundo a professora, na rotina escolar das crianças. Isso fortalece a percepção da aprendizagem das habilidades motoras na Educação Infantil como etapa significativa e importante nos estímulos e desenvolvimento dessas habilidades. Além disso, deixa subentendido que dentro do ambiente familiar houve falta de estímulos motores que pudessem colaborar nesse aspecto do desenvolvimento da criança. Mesmo depois das restrições da pandemia a professora ainda afirma que existe essa lacuna e reforçou:

> [...] eu acredito que seja pelo fato de que os pais passam o dia trabalhando, muitas dessas crianças ficam com a avó, com a babá, e a responsabilidade é o cuidar, e esse cuidar faz o quê? Em frente a uma tv, com um celular, com um tablet, pronto, acabou. Que é o que eles contam para a gente (E1, 2022).

A professora E2 também discorreu sobre algumas dificuldades e potencialidades quando observadas as habilidades motoras das crianças. Ela relatou que algumas crianças têm algumas dificuldades e acredita que é natural ao seu desenvolvimento. A sala é bem variada, tem crianças de classes sociais e contextos diferentes, peso corporal diverso. As mais "fortes" têm mais dificuldades e o medo, a insegurança também, lembra ela, mas, percebe e destaca que:

> As crianças que possuem maiores destrezas são aquelas que a gente percebe um acompanhamento mais integral dos pais, aqueles pais que se preocupam, que a gente, nós professores, se sentem seguros, de chegarmos e conversamos assim, aconteceu isso e isso, nós observamos isso e isso, e os pais entendem (E2, 2022).

Nesse ponto, temos a complementação da professora E1, que ressaltou que a ausência dos pais prejudica os estímulos e desenvolvimento das crianças. De outro lado, a professora E2 reforçou que as crianças mais bem desenvolvidas são as que os pais são mais presentes, com maior abertura para o diálogo sobre a educação das crianças.

Perante as contribuições reflexivas de Freire (2009), ao pontuar que as habilidades motoras podem e devem ser trabalhadas e desenvolvidas na Educação Infantil, destacamos que não se pode realizar essas atividades sem considerar outros aspectos da formação da criança, respeitando a sua integralidade.

Nesse sentido, observamos que todas as professoras têm a compreensão de que as crianças devem ter o aprendizado de habilidades motoras adquiridos na Educação Infantil. Paralelo a isso, revelam a presunção de que tais habilidads servirão para as idades futuras, ou seja, os discursos demonstram que elas são importantes para as crianças, todavia emergem posicionamentos que sempre se preocupam com o tempo posterior, a idade adulta.

A última indagação que contempla essa categoria é incisiva, no entanto necessária para que se tenha uma reflexão mais aproximada sobre suas compreensões e práticas nesse campo do nosso objeto de estudo, onde foi lançada, em última instância, a indagação: Você se considera com habilidades satisfatórias para abordar práticas relacionadas à aprendizagem motora/aprendizagem de habilidades motoras de forma a contribuir com o desenvolvimento das crianças?

A seguir, trazemos as colocações das professoras em resposta à pergunta que lhes foi direcionada:

> Eu acho que tenho muito a aprender, como é minha primeira experiência, mas eu me esforço bastante para conseguir o objetivo. Agora aprender nunca é demais, e confesso que preciso aprender bastante, até porque minha primeira experiência na Educação Infantil, mas falta de vontade, tem não viu?! (E1, 2022).

> Eu acho que a gente poderia ter um pouco mais de capacitação, sabe, eu acho que se dá muita importância a outras coisas, mas a gente necessita de quando a gente vai para as formações a gente trabalha muita... aí vamos lá, roda de história, tudo é importante na Educação Infantil, tudo, mas as vezes falta muito isso, movimento, a formação hoje vai ser sobre movimento, quais são as atividades, quais são as habilidades que a gente pode trabalhar dentro daquelas atividades. Para gente sair até com mais ideias porque praticamente a gente se instrui com pesquisas na internet, né?! Não muita coisa que vem da escola, ou até mesmo da secretaria (E2, 2022).

> [...] assim, a gente estuda Pedagogia, não é? A gente sabe que estudar na faculdade toda aquela teoria que a gente vê é uma coisa e na prática é totalmente diferente. No decorrer da nossa vida, de escola, de professora, a gente vai adquirindo outras experiências, vai vendo que algumas coisas não funcionam, vai vendo que outras funcionam melhor, aí a gente passa a fazer aquelas que funcionam melhor pra nossa turma, vai adequando, mas é claro que a gente sempre tem que se preparar cada vez mais, a gente nunca está preparada suficiente, a gente sempre tem que estudar bem mais. E a gente sabe que a criança de hoje, foi, não é mais a criança de ontem (E3, 2022).

> Acho que sim. Eu sei que tenho muito o que aprender, mas eu acredito que também já aprendi bastante. A internet está aí nos ajudando bastante, os planos enviados pela secretaria vêm com muitas dicas, as próprias companheiras que planejamos juntas um dia na semana, também nos ajudamos muito (E4, 2022).

É possível identificar, pelas falas das professoras E1 e E4, o reconhecimento de seus trabalhos no sentido de atender às finalidades e necessidades da educação de crianças, mas lembram e ressaltam que é necessário o aprendizado permanente, a busca pelas adaptações às realidades do contexto e do momento vivenciado. Essas posturas revelam a satisfação docente com seu trabalho, mas apontam que esse comportamento não gera um comodismo, pelo contrário, revelam uma preocupação em melhorar seu fazer docente, o que remete à importância de uma formação continuada, permanente, para que a prática educativa seja qualificada, assim como aponta Zabala (1998).

Sobre a formação continuada, a professora E2 frisa que poderiam ser oferecidas mais capacitações por parte da secretaria. Segundo a docente, muitas formações em outros aspectos acontecem, mas em questão de abordagens dos movimentos, “dessa questão motora e sua aprendizagem”, em suas aplicações e objetivos há escassez. Essa colocação remonta às falas da professora E3, quando lembra que não houve nenhuma formação e que há uma promessa de mais atividades lúdicas relacionadas com atividades de movimento para o ano de 2023. Ainda em relação a isso, a própria proposta Curricular para Educação Infantil do município de Russas/CE inclui um Programa Municipal de formação inicial e continuada para os profissionais da Educação Infantil visando dispor de capacitações que contemplem as diversas aprendizagens da criação, no intuito de formar docentes que estimulem o devido desenvolvimento integral infantil (RUSSAS, 2018).

A professora E3, em sua fala, deu ênfase à experiência como conhecimento necessário à sua prática docente. Ela ainda lembrou que os conhecimentos adquiridos na faculdade fogem muito da realidade que é praticada nas escolas. Ressaltou também que é com tempo, com vivências que se apreendem conhecimentos que podem ser utilizados potencialmente em suas práticas. Nesse ponto, recorremos novamente aos textos de Nóvoa (2009) e Tardif (2014), onde refletem essa situação da professora E3, reforçando a distância que existe entre o que é passado nas formações iniciais dos professores e o contexto prático que é vivenciado pelos docentes quando estão em atuação do ofício.

Ressaltamos aqui, com os devidos cuidados éticos, o momento em que cada professora pontuou e se posicionou com relação aos questionamentos. O orgulho e a vontade de melhoramento docente ficaram evidentes pelas frases leves e carregadas de entusiasmo, validadas pelos sorrisos e olhos brilhantes no decorrer das colocações que proferiam e manifestavam. Acreditamos que o próprio reconhecimento de seu trabalho docente é um dos mais importantes, pois o docente tem seu processo de autoconstrução, e ser docente, ensinar, "exige reflexão sobre a prática" (FREIRE, 1996, p. 38).

5.2 PRÁTICAS DOCENTES DE APRENDIZAGEM MOTORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

5.2.1 Características dos alunos/crianças

As turmas das professoras E1, E2, E3 e E4 são turmas da pré-escola. A professora E2 atua em uma turma do Infantil IV e as outras, E1, E3 e E4, atuam em turmas do Infantil V. Essa divisão é realizada perante as idades das crianças, assim, temos:

- Professora E1: Infantil V – crianças com média de idade de 05 anos[22]
- Professora E2: Infantil IV – crianças com idades entre 04 e 05 anos
- Professora E3: Infantil V – crianças com idades entre 05 e 06 anos.
- Professora E4: Infantil V – crianças com idades entre 05 e 06 anos.

Destacamos que as crianças, sujeitos que são os protagonistas das práticas docentes das professoras que participaram da pesquisa, estão em uma fase importante do seu desenvolvimento, fase essa que necessita de situações e contextos que respeitem suas especificidades. Nesse plano, utilizamos Gallahue e Ozmun (2005) e Piaget (1971) para

[22] Dados segundo as próprias professoras, obtidos durante as entrevistas.

explicar o estágio de desenvolvimento desses sujeitos que formam as turmas das docentes investigadas.

Piaget (1971) explica que a criança passa por quatro estágios de desenvolvimento da inteligência, sendo eles: estágios sensório-motor (zero a dois anos); estágio pré-operatório (2 a 7 anos); e estágio operatório, formado por estágio operatório-concreto (7 a 11 anos) e operatório-formal (a partir dos 11 anos). As crianças das turmas das professoras pesquisadas, com idade entre 4 e 6 anos, se encontram no estágio pré-operatório.

O estágio pré-operatório é caracterizado pelo reconhecimento da criança de si mesma, assumindo uma identidade. Nessa fase ainda há uma prevalência do egocentrismo, mas ao passar dos anos, durante esse estágio, em determinados momentos a criança detém a capacidade de empatia e de visualizar o lugar do outro. É uma fase de intensas descobertas, em que passam por um processo de questionamentos contínuos. Como consequência, seja pelas respostas ou pelos exemplos, possuem a capacidade de formular conceitos.

No que diz respeito às questões motoras, ao próprio desenvolvimento motor, voltamos a definição desse fenômeno, entendido como o processo no qual ocorre uma "[...] mudança contínua do comportamento motor ao longo do clico da vida, provocada pela interação entre as exigências da tarefa motora, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente". Os autores apresentam as fases e desenvolvimentos por meio de uma ampulheta, já apresenta neste texto (Figuras 2 e 3) (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p. 21).

Utilizando como referência essa ampulheta dos autores, identificamos que as crianças das turmas das professoras se encontram na fase motora fundamental, caracterizada pelo estabelecimento das habilidades motoras fundamentais, a saber: habilidades locomotoras (correr, saltar, caminhar etc.); habilidades motoras manipulativas (arremessar ou receber um objeto, uma bola, por exemplo, chutar, cortar etc.); e habilidades motoras estabilizadoras (equilibrar, girar, flexionar etc.). Essa fase de desenvolvimento motor é o período em que as crianças têm intenso envolvimento nas explorações e vivências de suas capacidades motoras.

De acordo com Gallahue e Ozmun (2005), nessa fase das habilidades motoras fundamentais a criança passa por três estágios distintos: Estágio Inicial, onde há poucas assimilações dos movimentos por partes das crianças, e uma significativa dificuldade motora em questões temporais e espaciais. Esse estágio é alcançado entre 02 a 03 anos; Estágio Elementar, momento em que a criança consegue obter um melhor controle dos movimentos, onde há uma coordenação motora fundamental mais significativa. Esse estágio é alcançado quando a criança atinge entre 04 e 05 anos; Estágio Maduro, o último da fase dos movimentos fundamentais, que tem como característica principal a execução de movimentos bem

controlados e coordenados. Nesse estágio as crianças estão entre seus 06 e 07 anos. É preciso lembrar que a passagem das fases e estágios não depende somente do desenvolvimento etário, mas de fatores como maturação, crescimento e ambiente, que têm forte influência no desenvolvimento da criança (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

5.2.2 Ambientes de práticas

Um importante fator que pode ter significativa influência em atividades de movimentos são os ambientes escolhidos para as práticas. Inúmeros são os elementos que compõem um ambiente escolar, como seu uso coletivo e a necessidade de criar estratégias para que possa ser utilizado, ou até mesmo suas características estruturais, como o tamanho do espaço, a falta dele ou a precariedade de condições físicas.

Em um primeiro momento no contato com os CEIs, pudemos perceber os espaços que as instituições possuem. Identificamos a ausência de um espaço em particular que, na teoria, poderia contribuir para aplicações de atividades práticas de movimento, e isso foi reforçado pela professora E1, quando comentou sobre os espaços, destacando que sente falta de uma quadra de esportes. Ela ainda falou que muito ajudaria na rotina da escola, pois como os espaços fora da sala de aula são divididos, por vezes bate os horários e alguma turma fica sem atividades nesse sentido.

Pudemos verificar que as professoras das duas instituições pesquisadas usam a própria sala de aula e os salões para aplicar as atividades práticas de movimentos. Essas salas possuem um espaço reduzido no sentido de entender essas atividades de movimento como ações práticas que necessitam de espaço, de um ambiente que possibilite deslocamentos sem tantas restrições. Em nosso diário de campo detalhamos nossas impressões sobre esses espaços.

> Não identificamos nas salas de aula, de nenhuma das instituições, espaços que pudessem dispor de estrutura para que as atividades tivessem plena fluência. Tanto as salas do CEI-ALFA, como as salas do CEI-BETA, limitam as atividades e, algumas vezes, causam desconfortos para as professoras e principalmente para as crianças (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E1, 05/09/2022).

> O espaço foi um fator que prejudicou substancialmente o andamento da atividade. Durante a atividade que a professora chamou de chamadinha, as crianças, um de cada vez, tinha que pular três bambolês e pegar seu nome logo a frente, porém, o espaço utilizado, dentro da sala de aula, deixava as crianças muito perto uma das outras e de até outros objetos, como cadeiras e mesas, o que, perigosamente, poderia causar um acidente (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E4, 22/09/2022).

Esse desconforto das crianças em relação aos espaços quando são realizadas atividades em salas de aula foi identificado desde o primeiro dia de observação e perdurou durante todos os demais dias. No entanto, é preciso destacarmos que a utilização do espaço sempre foi abordada, em nosso julgamento, de forma criativa. Essas restrições não foram impedimentos, pelos menos no tempo da nossa investigação, para que não fossem disponibilizadas atividades.

A professora E3, após um momento de atividades de brinquedos cantados, atentou para os cuidados e preocupações durante essas vivências, o que nos revelou as limitações impostas pela estrutura da sala de aula.

> O difícil é o calor, quando a gente se movimenta muito as crianças suam e ficam muito agitadas, e eu também, aí devemos maneirar um pouco. Outra coisa é que não posso agitar muito eles, se não começam a correr, a pular sem parar e aí para parar fica mais difícil de conter os ânimos, e é até perigoso, pois pode bater no coleguinha, cair em cima de alguma coisa ou o chão (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E3, 06/09/2022).

Lembramos que as salas de aula do CEI-BETA não possuem ar-condicionado, já as salas de aula do CEI-ALFA possuem. Logo, nas atividades que foram realizadas em sala de aula, as professoras do CEI-ALFA não enfrentaram essa condição de calor excessivo e nem as crianças.

Desse modo, dentro do contexto de sala de aula, pudemos identificar algumas atividades que julgamos ter relação com o contexto da prática docente em aprendizagem motora. Nesse ponto, todas as professoras, como atividades iniciais, sempre após a oração, realizam atividades de brinquedos/brincadeiras cantadas e atividades da chamadinha, que são atividades que visam as crianças identificarem seu nome em meio a um apanhado de fichas com o nome de cada uma das crianças. As professoras E3 e E4, além das atividades de brinquedos cantados, realizam, antes, uma espécie de sessão de alongamento. Portanto, a escolha das atividades para serem realizadas em sala de aula obedecem a uma ordem de execução e uma condicionante espacial. De acordo com as avaliações das professoras, o que a sala de aula permite realizar elas executam.

Os salões representaram o principal espaço para a utilização nas atividades práticas de movimento/aprendizagem motora. O espaço do salão do CEI-ALFA é único e serve também como refeitório, e ainda tem dispostos alguns brinquedos que formam o parquinho das crianças.

O CEI-BETA possui dois salões de médio porte. As principais atividades de movimento/aprendizagem motora são realizadas nesse espaço, porém, são espaços que pertencem a todas as turmas, e é necessário que se criem estratégias para sua utilização. Em um

dia de observação na qual tivemos que esperar outra turma utilizar o espaço, a professora E1 manifestou sua frustração:

> A minha maior preocupação é se vou ter o espaço adequado e o material. Porque, principalmente pela manhã, aqui na escola a gente tem o pátio mais livre, já à tarde a gente não tem, por quê? Porque a gente tem tempo integral, então as turmas ocupam mais o espaço. O pátio é refeitório, o tempo integral tem muito a questão da alimentação, é lanche, é almoço, é atividade do integral que tem que ser realizada fora, então isso impede que as turmas regulares utilizem esse espaço, né?! Então sempre a gente se preocupa nisso, eu vou pensar numa atividade, eu vou ter onde realizar? Eu vou ter como realizar [...] (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E1, 12/09/2022).

Com as demais professoras não tivemos esse contratempo, mas sempre percebíamos a comunicação entre elas para que se cumprissem os horários das atividades a fim de dar tempo de executar e respeitar o espaço para todas. Durante todos os dias das observações, tivemos atividades nos salões. No CEI-BETA, os salões satisfaziam as necessidades pontuais das professoras e não identificamos nenhum fator que atrapalhasse o andamento das atividades. Por outro lado, no CEI-ALFA, o salão é único, usado também como refeitório, e algumas vezes, outras turmas o utilizam no mesmo momento, gerando assim um certo obstáculo, que não impedia, mas que certamente gerava um certo dano à aplicação da atividade.

Observamos, pois, que as professoras do CEI-ALFA, E1 e E2, gastavam muita energia e tempo chamando a atenção das crianças para que a escutassem. Além disso, inúmeras vezes no momento da ação, as crianças não realizavam as atividades como pretendido pelas professoras, pois não entendiam os comandos, o que gerava desperdício de tempo de experiência das atividades.

Destacamos ainda a euforia por parte das crianças quando eram comunicadas que é o momento de ir ao salão para realizar alguma atividade chegara. Os comandos foram praticamente os mesmos na ida e na volta. Formava-se uma filinha e nesse instante as professoras alertavam: “quem não se comportar, vai voltar pra sala”. Essa ação nos remete a uma estratégia de controle para aqueles “mais agitados”. O espaço foi utilizado de forma muita mecânica, de modo que todas as professoras sempre tinham uma postura de controle das crianças, com frases que visavam essa vigilância: “preste atenção fulano”, “quem não prestar atenção vai voltar pra sala”, “quem não prestar atenção ou não se comportar vai voltar pra sala”, “se não quiserem ouvir, não vão fazer”. A maioria das crianças, eufóricas por estarem ali, por vezes não conseguiam “parar”, isso gerava uma chamada de atenção mais dura para com as crianças (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE AS PROFESSORAS E1, E2, E3, E4).

Percebemos, então, que os espaços utilizados para as práticas de movimentos/aprendizagem motora pelas professoras possuem potencialidades e limitações. Há de se considerar que são espaços da estrutura escolar sem o objetivo específico de atender essas necessidades de atividades práticas. Além disso, as atividades de movimento/aprendizagem motora muitas vezes geram receio nas professoras com relação à segurança física dos alunos. Nesse sentido, as posturas das professoras revelam comprometimento em proporcionar atividades de movimento/aprendizagem motora levando em consideração os ambientes que têm disponíveis para sua aplicação.

5.2.3 Recursos para as práticas

Para que seja alcançando o que se almeja dentro de um contexto educacional, isto é, atender as necessidades educacionais do aluno, o docente busca as mais diversas estratégias e recursos. No que diz respeito aos recursos materiais, podemos afirmar que colaboram positivamente no enriquecimento das experiências de aprendizagem, favorecendo, assim, o estímulo de condições para seu desenvolvimento.

Sobre esse aspecto, no CEI-ALFA percebemos que alguns recursos pedagógicos que ajudariam as professoras nas aplicações das atividades estão em falta, tais como bolas e cordas. Isso pôde ser comprovado com a fala da professora E1, quando disse que comprou esses materiais. De fato, verificamos que ela trouxe esses materiais de casa e os utilizou em suas aulas.

A professora E2 também citou essa falta, alertando até que muitas vezes perde tempo do planejamento construindo materiais, ou que até leva materiais para casa para produzir recursos para as aulas. Validamos as afirmações da professora E1 com nossas anotações do diário de campo:

> [...] após a oração, a professora organizou uma roda com as crianças no espaço que fica ao lado das mesas e disse que a brincadeira iria se chamar BANDA ELÁSTICA, onde é uma corda elástica, em forma de círculo, revestida de material TNT. Com a roda formada, a professora explicou que todos iriam segurar a corda com as duas mãos e iriam cantar algumas músicas e tinha que acompanhar o que a música dissesse. Ao iniciar a música, então, em som ritmado, solicitava que subissem, descessem, balançassem, colocassem no chão, e outros movimentos que provocaram muitas gargalhadas das crianças. A atividade possibilitou uma experiência de movimento/aprendizagem motora interessante, visto que solicitava movimento que algumas crianças não conseguiram realizar, estimulando assim, experiências formativas do movimento. Ao término, indaguei a professora sobre a corda, ela disse que tinha comprado os materiais e confeccionado o recurso (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E1, 29/08/2022).

No que diz respeito às atividades que contemplassem o movimento e a aprendizagem motora, não observamos nenhum material confeccionado pela professora E2, no entanto, vários recursos eram confeccionados pela docente para atividades de contação de histórias, de identificação de palavras, de números etc.

Precisamos considerar que alguns materiais da própria escola também foram utilizados pelas professoras nas atividades, tais como alguns bambolês e cones, que quase sempre foram utilizados, seja nos circuitos motores ou em outras atividades como nas chamadinhas.

As professoras E1 e E2 fizeram bastante uso dos brinquedos dispostos no salão, brinquedos esses que formam o parque das crianças para realizar algumas atividades de movimento/aprendizagem motora. Eles foram usados majoritariamente como objetos de percurso de circuito motores, como os brinquedos tobogã, túnel e casinhas.

Dentro das salas de aula foram realizadas algumas atividades de brinquedos e brincadeiras cantadas, algumas vezes entoadas com a própria voz das professoras, mas em outras com o auxílio de caixas de som, sendo esses materiais pertencentes às próprias docentes.

Sendo assim, pudemos verificar que a utilização de recursos por parte das professoras E1 e E2 possui um *modus operandi*. Claro que reconhecemos o uso e o desenvolvimento de materiais próprios, mas, durante as observações, na grande maioria das atividades, foram utilizados os recursos disponíveis dos seus contextos, tais como: os bambolês, em atividades de chamadinha; e os próprios brinquedos dispostos no salão para atividades de saltos, por exemplo, e sempre nos circuitos motores, que foram muitos.

Na outra realidade, no CEI-BETA, as professoras E3 e E4 têm disponíveis televisores conectados à internet, então, nas atividades de acolhida, faziam uso de músicas, brinquedos e brincadeiras cantadas. As professoras utilizaram algumas vezes a televisão, que tinha acesso à internet. Ela era colocada em uma plataforma de vídeos e escolhiam as músicas que seriam acompanhadas pelas crianças na dinâmica. Outras vezes as professoras realizaram dinâmicas somente com a entonação da própria voz, sendo acompanhadas pelas crianças.

Já nas chamadinhas as professoras alternavam os locais de realização, algumas vezes em salas de aula, outras vezes nos salões. Em todos os dias das observações, seja em qualquer um dos locais, as chamadinhas foram realizadas com atividades de saltos, com uso de bambolês, material esse disponível nas salas das duas professoras.

Além dos bambolês, as professoras E3 e E4 dispõem de alguns materiais disponíveis na instituição, como alguns bastões e suportes, que foram utilizados em circuitos motores e serviram de base para as atividades de movimentos/aprendizagem motora. Assim como as

professoras E1 e E2, fizeram uso dos brinquedos do parquinho das crianças como tobogã e túnel. Não identificamos nenhum recurso ou material utilizado que foi confeccionado pelas professoras E3 e E4 para aplicação em atividades de movimento/aprendizagem motora.

Destacamos também que, no início do dia de aula, na chegada das crianças, elas são recebidas, acolhidas e direcionadas a ficarem nas mesas com as outras crianças. Nesse momento, para cada dia é escolhido um material a ser disponibilizado para as crianças para ficarem aguardando o início da aula. Esse período dura em torno de 15 minutos e, na maioria das vezes, passa desse intervalo de tempo. Os materiais disponíveis para cada dia são: massas de modelar, blocos de encaixe (parecido com lego) e papel e coleção para pintar. Observamos que na maioria dos dias foram disponibilizados os blocos de encaixe. Indagamos a professora E2 sobra a utilização dos materiais e ela destacou que "[...] é para eles se acalmarem, esperar a aula, e estimular a questão da coordenação motora fina com a massa de modelar por exemplo". Julgamos, então, que são recursos também utilizados pelas professoras (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E3, 30/08/2022).

Diante do exposto, salientamos e reconhecemos que os recursos disponíveis no contexto das escolas das professoras foram usados e que, mesmo escassos, tiveram um papel importante nas aplicações das atividades de movimento/aprendizagem motora docentes. O uso do próprio ambiente, com a estrutura disponível, no caso o parquinho das crianças, deve ser exaltado, pois foi a manifestação de inconformismo que gerou uma ação[23] em prol de possibilitar experiências, independentes da situação.

5.2.4 Variações das práticas

A variabilidade de atividades e experiências no processo de aprendizagem motora assume uma participação de considerável importância na dinâmica desse processo de aprendizagem. Essa percepção tem origem nas condições ambientais em que vivemos, não temos um contexto estável, pelo contrário, os contextos ambientais são instáveis e necessitam de contínuas adaptações.

Nesse aspecto, identificamos um comportamento em comum entre as quatros professoras. As ações dispostas pelas professoras obedeciam a uma rotina definida pelo tempo cronológico e, na maioria das vezes, as crianças tinham a oportunidade de experienciá-las

[23] Reconhecemos a necessidade de investimento na aquisição de recursos para o melhoramento da qualidade das práticas pedagógicas, mas nossa posição aqui é de ressaltar uma prática docente, não de banalizar situações de falta de recursos pedagógicos.

somente uma única vez. “Bora que não temos mais tempo”, falou a professora E2 direcionando-se a uma aluna que demorava em concluir uma atividade de circuito. Essa colocação é simbólica, pois contempla as práticas das outras professoras, que reiteramos, foram condicionadas pelo tempo no que tange à dinâmica e principalmente em relação às variações dessas práticas (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E2, 08/09/2022).

Nas atividades iniciais, os brinquedos/brincadeiras cantadas e as músicas infantis que são realizadas na acolhida, logo após a oração, são realizadas com uma estrutura bem estabelecida e desde os primeiros dias de observação de cada professora pudemos observar essa dinâmica estável. As crianças já sabiam a ordem das músicas/brinquedos e brincadeiras cantadas, e os movimentos de cada ação dessas atividades por parte das crianças demonstravam uma certa mecanização que conseguimos verificar mediante as ações.

> As crianças demonstram já saberem até o momento de cada música. A professora pergunta e, agora? Qual música vamos cantar? E as crianças sempre citaram praticamente as mesmas canções ou brinquedos/brincadeiras cantadas. Até mesmo os movimentos pareciam automatizados, acreditamos que pela repetição de cada momento das músicas/brinquedos e brincadeiras cantadas. Elas até antecederam determinados movimentos, realizando a ação antes do solicitado pela música, momento esse que foi chamada a atenção pela professora: “calma, não é agora, deixe chegar o momento” (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E2, 08/09/2022).

Há um momento simbólico que caracteriza essa condição. Ele aconteceu logo após as professoras abordarem algumas músicas/brinquedos e brincadeiras cantadas, quando a docente perguntou sugestões dessas atividades. E foi curioso, porque as crianças sempre pediram as mesmas músicas/brinquedos e brincadeiras cantadas e a professora E3 até destacou uma música que as crianças sempre pedem, praticamente em coro, durante a atividade. Ela destacou: “eles sempre pedem essa, adoram porque tem muito movimento” (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E3, 20/09/2022).

Reconhecemos que o momento foi muito empolgante e que as crianças tiveram participação plena e usufruíram bastante desse instante da aula. Acreditamos que essas práticas tenham reflexos no seu desenvolvimento, visto que atende às suas características enquanto sujeitos infantis, perpassando pelas interações e brincadeiras, com a ludicidade e permeando o contexto do seu universo infantil. Além das mais diversas experiências de movimento proporcionadas.

Tanto na chamadinha quanto na exploração, que são os principais momentos em que as professoras abordaram as atividades de movimento/aprendizagem motora, observamos e identificamos que não foi disponibilizado nenhum tipo de variação para as experiências nas

atividades dispostas pelas docentes. Como já citado, as atividades foram condicionadas à rotina, e o tempo cronológico é determinante nessas práticas, assim como o modo que as atividades são dispostas, como elas acontecem. As colocações das professoras durante as atividades confirmam:

> Vamos logo, os outros ainda irão fazer – (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E1, 26/09/2022).
>
> Cada um vai fazer uma vez, e só – (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E2, 22/09/2022)
> Fulano, não podemos ficar esperando todo tempo do mundo (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E4, 15/09/2022).

É preciso sublinhar essa rotina inflexível do ponto de vista processual e temporal, em que as mesmas experiências são vivenciadas diariamente, o que pode danificar os processos da aprendizagem motora da criança, tendo reflexos diretos no seu desenvolvimento integral.

Em relação a isso, recorremos a Magill (2000), que enfatiza a importância de oferecer as mais diversas possibilidades e experiências de movimento durante o processo da aprendizagem motora. É preciso que o professor tenha a capacidade e o discernimento de analisar a quantidade e os contextos de variações disponíveis durante a prática, visto que essas aprendizagens certamente serão solicitadas em contextos e situações posteriores (MAGILL, 2000).

Corroborando esse pensamento, Tani e Corrrea (2016), ainda reforçam que a variação das práticas atua como um fator de instabilidades daquilo que os aprendizes já possuem, o que geraria um processo de adaptação a novas circunstâncias e, consequentemente, novas aprendizagens, no caso de novas habilidades motoras por meio dos processos de aprendizagem motora.

Fazendo uso dos posicionamentos levantados pelos autores acima, entendemos que a utilização das variações nas atividades da Educação Infantil pode contribuir com extrema relevância na aprendizagem motora das crianças, sendo preciso reconhecer que se deve dispor das mais diversas experiências motoras, visto que o aprendizado é constante e instável, especialmente pelas peculiaridades das crianças. Dessa forma, é preciso respeitar e considerar seu repertório já estabelecido para que novas aprendizagens sejam construídas.

5.2.5 Instruções e feedbacks nas práticas

O fornecimento de informações e conhecimentos acerca das atividades, como as instruções, bem como os retornos de suas ações, manifestados pelos feedbacks, desempenham uma função importante no processo da aprendizagem motora, pois proporcionam um contato com questões pertinentes ao processo de realização. Dentre tais questões destacam-se o fazer e o retorno de dados e informações de sua atuação nas atividades práticas realizadas (MAGILL, 2000; SHMIDT; WRISBERG, 2001; TANI; CORREA, 2016).

As crianças na Educação Infantil estão recebendo a todo momento informações, sejam dos ambientes em que estão inseridas, das próprias crianças e, naturalmente, das professoras. Suas aprendizagens são dinâmicas e integradas. Em consequência disso, o que elas recebem de instruções e informações acerca de seu processo de desenvolvimento de suas aprendizagens reflete diretamente nas aquisições desses aprendizados.

Nesse aspecto, assim como em outros já mencionados, destacamos que as professoras possuíram uma atuação semelhante, com singularidades pontuais. Tanto as instruções quanto as manifestações de feedbacks proferidas pelas professoras foram manifestadas por meio de atitudes e palavras que seguiram uma rotina em comum.

No que concerne às instruções, elas foram realizadas e acionadas com vistas, principalmente, à apresentação prévia da atividade e de como deveriam ser executadas. Essa prática foi abordada durante as atividades de chamadinha e exploração, momentos estes em que utilizavam atividades que envolviam uma dinâmica processual e sistemática do movimento.

As professoras E1, E2, E3 e E4 têm o cuidado de realizar instruções verbais e procedimentais, ou seja, explicam teoricamente as atividades para as crianças e realizam na prática as atividades. Em um circuito motor, por exemplo, falavam sobre a atividade e faziam o percurso apontando os caminhos e o que deveriam fazer. Quando não era possível, como em atividades que passavam por tuneis e tobogãs que só cabiam as crianças, elas passavam pelas atividades apontado sempre, de forma enfática, chamando a atenção das crianças:

> Olhem como devem fazer, prestem atenção que a tia irá fazer antes (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E1, 15/09/2022).
>
> Estão vendo como é fácil? É só dar três pulinhos nos bambolês, passar entre as cordas e entrar no túnel [...] (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E2, 15/09/2022).
>
> Eu vou fazer para vocês verem como é para fazer, vai ver como vai ser legal (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E3, 15/09/2022).

> A tia agora vai fazer, fiquem olhando para não errarem quando forem fazer (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E4, 15/09/2022).

Essas instruções também aconteciam durante as atividades, pois devido à euforia das crianças, muitas não prestavam atenção e as professoras voltavam a explicar as atividades. Percebemos que um tempo significativo era empregado durante essas instruções, seja por meio das explicações prévias das informações da execução das atividades, seja durante as práticas em si. Quando uma criança não acompanhava as exposições, então a professora voltava e realizava novamente a atividade, ou até mesmo utilizava alguma criança que já tinha executado, como exemplo.

Esse processo de instruções de como as atividades deveriam serem praticadas realizado por meio de demonstrações, foi abordado sistematicamente, da mesma forma. As crianças eram instruídas verbalmente e as professoras faziam a demonstração prática das atividades, e quando necessário realizavam novamente esse processo. As crianças observavam e realizavam as práticas, na maioria das vezes uma única vez.

Lembramos que Piaget (1971) aponta que a criança dispõe de uma capacidade de imitar que atua potencialmente nas ações intelectuais e, consequentemente, no desenvolvimento de suas compreensões. Contudo, mediante esse aspecto mencionado, Magill (2000) alerta que uma das questões fundamentais nas abordagens de instruções e demonstrações no processo da aprendizagem motora é a escolha e a maneira de realizar essa ação, sendo necessário e fundamental entender para quem, qual a finalidade e o contexto dessa aprendizagem.

No que tange ao aspecto do feedback, as professoras, de uma forma geral, faziam uso com ações e palavras similares. As ações verbais e atitudes práticas das professoras revelaram uma manifestação do feedback que, assim como nos outros aspectos, possuíam estreitas semelhanças entre si, por vezes ações totalmente iguais na concepção prática desse fenômeno.

Segundo Tani e Correa (2016), no processo da aprendizagem motora o feedback atua como um mecanismo de devolução de informações aos aprendizes acerca de como o movimento está sendo executado e de seus reflexos no ambiente em que se está sendo praticada a atividade. Os autores ainda lembram que o uso dessas informações provindas desse aspecto serve como referência de verificação dos objetivos e finalidades, se estão sendo alcançados e se estão percorrendo um caminho coerente com as proposições.

Perante as observações, identificamos, à luz da nossa compreensão, que as manifestações de feedback se revelaram majoritariamente nas atividades durante a chamadinha e exploração. O uso desse fenômeno pelas professoras revelou ações de características e de cunho motivacional, sendo proferidas informações do tipo:

> Isso mesmo! Muito bem! Continue assim que está tudo ok. (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E1, 03/10/2022).
>
> Está ótimo! Estão vendo crianças, é para fazer do jeito de fulano. Parabéns, você está fazendo correto! (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E2, 26/09/2022).
>
> Devagar, isso... pule de novo, muito bem! Tudo certo! (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E3, 27/09/2022).
>
> Maravilha, cicrana! Fez tudo! (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E4, 29/09/2022).
>
> Calma, não é assim. Faça de novo. Vai! (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E1, 03/10/2022).
>
> Vamos fazer do início novamente, não foi assim que a tia disse (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E2, 26/09/2022).
>
> Tem que pisar em cima da listra e depois passar por baixo da corda. Você não está pisando na listra (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E3, 27/09/2022).
>
> Está errado, só pode pular com um pé (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E4, 29/09/2022).

No que diz respeito às ações verbais de retornos positivos das práticas, as professoras proferiram informações indicando que as crianças estavam realizando a atividade prática de maneira correta. Era nítida a satisfação das crianças ao receberem essas informações, e as professoras lançavam esses dados, certamente, como forma de estímulo para o prazer da realização por parte das crianças também.

Por outro lado, quando as crianças executavam ações negativas, no sentido de realização incorreta das atividades práticas, segundo as professoras, as informações oferecidas, na maioria das vezes, eram do erro em si, sendo que algumas vezes solicitavam para iniciar novamente a atividade e outras vezes serviam para alertar sobre o suposto erro e continuar de onde falharam

Algumas vezes, quando algumas crianças demonstravam dificuldades, as professoras iam para mais perto delas e as estimulavam falando frases como: “você consegue” “não precisa ter medo” “vamos, estou torcendo por você”. Essas atitudes docentes aconteceram com frequência, pois praticamente em todos os dias observados alguma criança tinha alguma dificuldade em alguma coisa.

Além de ações verbais, diversas vezes as professoras pegavam a criança pela mão para encorajá-la a realizar e, muitas vezes, identificamos comportamento de segurança que as crianças tinham no momento que as professoras iam para perto e as ajudavam. Isso aconteceu com a professora E2:

> Uma criança estava com dificuldade de realizar uma atividade na chamadinha, onde tinha que passar por um percurso parecido com amarelinha, só que o caminho era formado pela alternância de pulos com uma perna e pulos com duas pernas. A criança não estava conseguindo realizar a passagem do pulo para uma perna só. Depois de 2 tentativas a professora ficou do lado e segurou a mão da criança e depois de uma primeira tentativa frustrada, conseguiram. Realmente foi um momento bem ímpar, pois a criança manifestou uma alegria sem tamanho em conseguir realizar a atividade (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E4, 29/09/2022).

A dinâmica temporal das atividades não permitia que as professoras realizassem essas atitudes todas as vezes, pois demandava muito tempo e as atividades eram condicionadas ao tempo, não pela prática em si. Então percebemos que quando as professoras verificavam o tempo já passado, deixavam passar erros e estimulavam as crianças a realizarem com maior rapidez o que, nitidamente, prejudicava o desenvolvimento de algumas crianças.

Compreendemos que os feedbacks foram utilizados como recursos pedagógicos para que as crianças sentissem prazer e significado naquilo que estavam realizando, todavia, a questão do tempo não possibilitou que esse fenômeno se manifestasse em todas as crianças. O fato é que ele esteve presente e foi abordado. Seu uso visava à melhoria do movimento, mas não o tornava mecânico, por mais que as atividades possuíssem características estáveis e previsíveis.

Face o exposto, lembramos de Schimdt e Lee (2014), quando asseguram que os feedbacks, no contexto da aprendizagem motora, atuam com eficiência e tem significativas contribuições na aquisição de aprendizagens, sendo que “sem dúvida, um dos processos de aprendizagem mais importantes diz respeito ao uso de feedback sobre ações tentadas na prática (SCHMIDT; LEE, 2014, p. 256).

5.2.6 Tipos de atividades práticas

Dentre os vários fatores que interferem e influenciam na aprendizagem motora, a prática propriamente dita é a parte mais importante, por isso ela não deve ser encarada somente como movimentos realizados repetidamente de algumas atividades, e sim como um processo que tem sua complexidade e finalidades na aquisição de determinadas aprendizagens, no caso habilidades motoras. Essa prática pode ser dividida em prática mental e prática física.

Salientamos que nosso foco são os tipos de práticas físicas abordadas pelas professoras, todavia, achamos interessante destacar as questões que dizem respeito à prática mental, em que consideramos as próprias instruções verbais e atitudes de demonstração antes das realizações das atividades como ações que estimulam a prática mental das crianças. Tais práticas merecem

atenção porque, segundo Piaget (1971), a imaginação e o simbolismo são marcas das crianças e de seu processo de desenvolvimento, logo a prática mental esteve presente.

Abaixo, colocamos em análise os tipos de práticas abordados pelas professoras durante o período de observações. Para facilitar a disposição as dividimos em duas partes, cada uma com exemplos das atividades realizadas e suas classificações perante o contexto da aprendizagem motora, sendo elas: acolhida, chamadinha e exploração[24]. Essas duas últimas abordados em uma parte só.

Nesse ponto da análise, fizemos uso de conceitos dos tipos de práticas que a literatura dos estudos da aprendizagem motora dispõe, os quais já foram discutidos no levantamento do nosso referencial teórico. Aqui os relacionamos, à luz da nossa compreensão, com as atividades que foram oferecidas pelas professoras investigadas.

Salientamos que a nossa percepção não é avaliadora e nem condutora de validades de práticas, ela acontece no sentido de se perceber o revelar do fenômeno da aprendizagem motora por meio das práticas das docentes. Nesse processo, utilizamos a nomenclatura práticas de movimento/aprendizagem motora para nos referir às práticas docentes reveladas mediante nossa análise e compreensão de aprendizagem motora das professoras. Também introduzimos o termo movimento, pois é um termo, obviamente, indissociável da aprendizagem motora, e diz respeito às ações observáveis da prática docente.

Acolhida

Nesse momento, todas as professoras fizeram uso de músicas infantis e brinquedos/brincadeiras cantadas dos mais diversos tipos, desde músicas antigas até as músicas infantis atuais. Verificamos que esse tempo pareceu ser automatizado e que a rotina diária fez com que algumas crianças aprendessem as dinâmicas da acolhida de cor.

No entanto, consideramos que esse foi um momento muito significativo de experiências e aprendizados do movimento, pois essa abordagem possibilitou às crianças vivências significativas, de interações e brincadeiras intensas, com movimentos diversos e, notadamente, realizados com prazer. Algumas músicas infantis, brinquedos/brincadeiras cantadas fizeram uso de ritmos e movimentos que demandavam muita atenção para realizar a ação, algumas tinham dificuldade, mas tentavam e usufruíam do momento, outras tinham nítida facilidade.

[24] Foram escolhidos esses três tempos da rotina das crianças, visto que a abordagem de atividades que contemplava o movimento de forma mais intensa e acontecia mediante esses períodos das aulas.

Pelas características das atividades aplicadas nesse tempo da rotina, consideramos essa uma prática que dispôs de um maior número de experiências motoras em um curto espaço de tempo. No âmbito da composição das tarefas, consideramos como sendo uma atividade do tipo prática simplificada, mas global, na qual todos os elementos que compõem as habilidades motoras são executados de uma vez.

No âmbito da variabilidade da prática, consideramos a acolhida uma atividade do tipo variada e aleatória, na qual as tarefas são praticadas de forma conjunta, considerando a interferência do contexto como fator atuante nesse quesito, pois as ações influenciavam as outras na hora das atividades, tais como cantar e realizar movimentos ritmados, como bater a mão e os pés, sejam em tempos distintos ou no mesmo instante.

Antes de abordarmos aspectos específicos das práticas de movimento/aprendizagem motora das professoras, inicialmente daremos destaque à nítida utilização de uma atividade realizada por todas, o circuito motor. A abordagem dessa prática se deu tanto no tempo da chamadinha, quanto no tempo da exploração, e foi usada de forma constante. As características foram as mesmas: dispunham de um circuito, basicamente com a mesma estrutura de movimentos, onde tinham pulos, equilíbrio, rastejo e desvios espaciais. Algumas vezes o percurso compreendia dois movimentos, outras vezes, três ou quatro, mas o processo estrutural e a disposição das atividades englobaram, essencialmente e de forma prática, as posturas práticas de todas as professoras.

As atividades de circuitos motores, no âmbito da distribuição de tempo, eram do tipo simplificada, pois as experiências tinham pouco tempo de práticas, aliás, pouco mesmo, pois as crianças tinham a oportunidade de realizar os movimentos somente uma vez. Certamente, mediante a dinâmica do oferecimento de atividades que pudemos observar, no decorrer do ano são oferecidas muitas atividades desse tipo. No âmbito da composição da tarefa, ela é do tipo fragmentada, pois, como o próprio nome já sugere, há uma fragmentação das habilidades. Os aspectos que formam as habilidades motoras são trabalhados de forma separada, com divisão em partes. No âmbito da variabilidade da prática, o circuito motor é do tipo por blocos, devido à divisão das habilidades, e tem como característica a pouca interferência contextual, pois são atividades executadas com delimitação temporal e de movimentos.

Essas práticas de circuitos motores possibilitaram as experiências de habilidades motoras grossas, visto que foram atividades que envolveram a solicitação de grandes grupos musculares. Os movimentos tiveram um início e um fim bem definidos, logo dizem respeito às práticas de habilidades motoras discretas. Sendo um ambiente que não sofria alterações, o contexto disposto pelas professoras foi estável, com práticas de habilidades motoras fechadas.

Logo abaixo, apresentamos algumas atividades de movimento/aprendizagem motora que, mediante as observações, avaliamos com maior destaque e significância, atividades essas que foram realizadas durantes os tempos da chamadinha e da exploração.

Quadro 8 - Atividades de movimento/aprendizagem motora da professora E1

Chamadinha – Atividades de movimento/aprendizagem motora	**Exploração – Atividades de movimento/aprendizagem motora**
Atividade pulo dos nomes: a criança deveria passar por quatro bambolês, saltando com os dois pés por cada um até chegar nas fichas que ficavam dispostas no chão. Ao chegar, identificava seu nome e voltava para seu lugar (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E1, 29/08/2022).	Atividade jogo dos movimentos: a professora usou uma lata e colocou algumas figuras com imagens de alguns movimentos dentro. Os movimentos foram os mais diversos, como pular, alongar, imitar um animal, correr. Então ia chamando as crianças, uma de cada vez, para tirar uma figura. Ao retirar a figura, quem pegasse iniciava falando o nome do movimento e o executava, depois todos os outros tinham que realizar também (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E1, 26/09/2022).
Atividade do tobogã da chamadinha: a criança subia o tobogã por uma escada, a qual na parte superior tinha uma espécie de casinha. Lá estavam as fichas dos nomes das crianças. Elas então identificam seu nome e desciam escorregando. A atividade foi vivenciada somente uma vez por criança e foi realizada no salão da escola (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E1, 12/09/2022).	Atividade da dança da Teresa: a professora confeccionou uma corda parecida com a popular Teresa, organizou as crianças em um círculo e cada uma, segurando com as duas mãos na corda, realizou movimentos seguindo os ritmos de uma música. Os movimentos eram subir a corda, descer a corda, balançar a corda, movimentar bem devagar, e esses movimentos eram coordenados pela professora. As duas atividades foram realizadas em sala de aula (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E1, 03/10/2022).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Das práticas de movimento/aprendizagem motora sugeridas pela professora E1 damos destaque à atividade “Jogo dos movimentos”. Esse jogo, como descrito no quadro da professora E1, possibilitou experiências motoras mais flexíveis para as crianças. Em relação à classificação, avaliamos que, quanto ao âmbito da distribuição de tempo, podemos classificá-lo como sendo uma atividade distribuída, devido ao tempo disposto para a prática. No âmbito da composição da tarefa, é do tipo simplificada, pois as atividades foram executadas de forma global e os componentes da habilidade motora são praticados de uma só vez. No âmbito da variabilidade das práticas, ela foi do tipo variada aleatória, caracterizada pela forma aleatória na execução dos movimentos das crianças. No que diz respeito às habilidades motoras, as crianças experienciaram durante esse jogo habilidades motoras grossas, pois os movimentos demandavam grandes grupos musculares para sua execução. Realizaram práticas de habilidades motoras seriadas, pois, durante os movimentos, não se tinha noção de quando terminava e começava cada um, nem se iriam continuar. Tudo dependia da criança que estava com função

de realizar os movimentos para as outras crianças imitares. Foi também uma experiência de habilidades motoras abertas, pois o ambiente era instável, sem previsibilidade, e essa instabilidade estava nas decisões da criança.

As atividades “pulo dos nomes” e “tobogã da chamadinha” tiveram um processo similar aos dos circuitos motores. Foi organizado um percurso, todavia, sem blocos, realizado somente em uma etapa para se conseguir chegar às fichas dos nomes. Tais atividades podem ser classificadas quanto à distribuição do tempo, do tipo maciça, em relação à composição da tarefa, ela é fragmentada e, quanto à variabilidade da prática, é do tipo constante, pela característica de vivências de uma única habilidade de forma invariável e permanente.

Quadro 9 - Atividades de movimento/aprendizagem motora da professora E2

Chamadinha – Atividades de movimento/aprendizagem motora	**Exploração – Atividades de movimento/aprendizagem motora**
Circuito motor da chamadinha: consistia em a criança passar por alguns obstáculos propostos pela professora, como passar pelo túnel da lagarta (brinquedo do parquinho), pular alguns bambolês, passar em volta de cones e por fim chegar nas fichas que estavam dispostas em uma pequena piscina de bolinhas, na qual a criança tinha que entrar e encontrar seu nome (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E2, 08/09/2022).	Atividade do circuito motor das formas geométricas: a professora elaborou quatro estações, onde cada estação tinha uma forma geométrica (quadrado, triângulo, círculo e retângulo), associada a um movimento: quadrado-pular, triângulo-alongar, círculo-dançar e retângulo-girar. Feitas as estações, a professora então dividiu a turma em quatro grupos, mas primeiro passou por todas as estações com todas as crianças, explicou e identificou as formas, juntamente com as crianças, e seus respectivos movimentos. A atividade então consistia em colocar cada grupo em cada estação, e ao tocar uma música as crianças realizavam os movimentos correspondentes a forma geométrica da estação em que estavam. Ao parar a música, as crianças iam para outra estação e realizavam a mesma dinâmica (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E2, 12/09/2022).
Dança das cadeiras da chamadinha: foi uma atividade que utilizou a tradicional dança das cadeiras, e à medida que a criança ficava sem cadeira pra se sentar, ela ia procurar seu nome nas fichas que estavam dispostas no cantinho das fichas, perto do quadro negro. A atividade aconteceu até que restou somente duas crianças para uma cadeira (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E2, 22/09/2022).	Atividade circuito motor da caça aos ingredientes: a professora elaborou um circuito motor, onde em cada etapa tinha que procurar um ingrediente para fazer uma gelatina. Para essa atividade houve uma conversa prévia em sala de aula. O circuito aconteceu da seguinte forma: após todos passarem por bambolês, lá estava o açúcar, depois passavam pelo túnel onde estava a farinha, e por fim passaram pelo túnel e encontraram a essência da gelatina (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E2, 22/09/2022).
	Atividade da amarelinha: a professora inicialmente trouxe uma amarelinha em um cartaz, com a numeração de 1 a 10, onde trabalhou essa numeração, depois explicou como se joga a amarelinha, segundo sua própria experiência. Após essa explicação, a professora levou as crianças para praticarem a amarelinha no espaço que fica por trás das salas, onde tem algumas amarelinhas pintadas no chão. Nas práticas, a professora colocou um de cada vez para realizar o percurso da amarelinha. As crianças participaram somente uma vez cada uma (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E2, 26/09/2022).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a professora E2, nas práticas de movimento/aprendizagem motora as atividades que evidenciamos foram: circuito motor das formas geométricas e a amarelinha. O circuito motor das formas geométricas, perante todas as características mencionadas das práticas dessa atividade (circuito motor), possuiu um dinâmica de operação que, à luz da nossa compreensão, possibilitou uma experiência mais significativa, com vivências de habilidades motoras cognitivas e, naturalmente físicas, pois demandava passar por cada estação, e não somente identificar uma forma, mas associá-la a um movimento já pré-estabelecido.

O fato é que, devido às características de desenvolvimento das crianças, houve muitos contratempos, normais no processo de aprendizagens, mas, de fato, havia um significado nas tarefas de movimento/aprendizagem motora. Essa atividade do circuito motor das formas geométricas, classificamo-la como sendo, quanto à composição da tarefa, do tipo fragmentada, pela divisão dos movimentos; quanto à variabilidade da prática, do tipo por blocos, devido à organização em estações, ou seja, blocos de experiências de movimento/aprendizagem motora.

Quanto à amarelinha, entendemos a relevância de dar ênfase a essa atividade pelas questões culturais que a permeiam. A dinâmica de realização se deu nas formas tradicionais de sua prática. A professora a abordou como uma organização do tipo simplificada, pois foi vivenciada e praticada sem divisões, todo processo de uma de uma vez, e também do tipo constante, ou seja, todas as crianças passaram, “exaustivamente” pelo percurso, uma de cada vez, e voltava para seu lugar.

Quadro 10 - Atividades de movimento/aprendizagem motora da professora E3

(continua)

Chamadinha – Atividades de movimento/aprendizagem motora	**Exploração – Atividades de movimento/aprendizagem motora**
Atividade do pulo dos bambolês: consistiu em três bambolês dispostos no chão pela professora. A criança então passava saltando com os dois pés e identificava seu nome nas fichas que estavam dispostas logo a frente dos bambolês (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E3, 30/08/2022).	Atividade tapete das letras com os pés: a professora fez uma espécie de tapete com tecido de TNT, com comprimento bem maior que a largura. Ela colocou uma cadeira em uma ponta do tapete e na outra ponta colocou um pedaço de folha na qual constava uma letra. A cadeira e o tapete ficaram em meio ao círculo formado pelas crianças. A professora chamou uma criança de cada vez, a criança então se sentou na cadeira, e seu objetivo foi puxar o tapete com os dois pés, e tinha que fazer com calma para a letra não sair do tapete, quando a letra estivesse ao alcance, a criança pegava a letra e dizia qual letra era aquela. Ao final a junção de todas as letras formavam palavras do tema que estava sendo trabalhado no dia (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E3, 30/08/2022).

Quadro 10 - Atividades de movimento/aprendizagem motora da professora E3

(conclusão)

Chamadinha – Atividades de movimento/aprendizagem motora	Exploração – Atividades de movimento/aprendizagem motora
Atividade pulo das fitas: a professora colocou pequenos pedações de fitas no chão, onde alternava um pedaço e dois pedaços, parecido com a estrutura da amarelinha, porém, quando tivesse um pedaço pulava com um pé só, e quando tivesse dois pedaços, pulava com os dois. As Crianças realizaram esse percurso, de saltos alternados, e no final identificava seu nome que estavam nas fichas dispostas no chão (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E3, 06/09/2022).	Atividade trilha das letras: a professora organizou a atividade em um espaço por trás das salas de aula, debaixo de um pé de mangueira, de terreno de areia. Nesse espaço está um túnel e uma casinha de madeira. A professora colocou alguns bambolês, pedaços de tabuas, bastões e pedaços de TNT dispostos em forma de trilha (circuito motor), onde passavam pela mangueira, pelo túnel e culminava na casinha. As crianças foram organizadas em fila e uma a uma, nessa mesma estrutura passaram pelos obstáculos da trilha, uma atrás da outra. Após todas chegarem na casinha encontraram uma caixa, a professora então pediu para voltar pela trilha e a última criança levou a caixa. Após voltarem para a sala a docente pediu para que a criança abrisse a caixa, então as crianças encontraram várias letras, sendo orientada a cada criança pegar uma letra. Após todas pegarem as letras, a professora foi chamando um de cada vez, solicitou a declamação daquela letra e foi formando palavras do tema que estava sendo trabalhado no dia (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E3, 20/09/2022).
Atividade chamadinha com o pregador de roupas: cada criança recebeu um pregador de roupas, e ao chamado da professora, a criança escolhida tinha que pegar sua ficha com seu nome utilizando esse objeto. As fichas ficavam dispostas em uma espécie de varal, logo abaixo do quadro negro (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E3, 27/09/2022).	Atividade procura as letras: a professora levou as crianças para o salão, explicou que colocou várias letras pelo salão e parquinho, e que as crianças teriam que procurar as letras que a professora pedisse. Foi dividida em duplas, uma dupla de cada vez. A professora solicitava uma letra, e explicou que só deveriam trazer a letra que ela pediu e caso trouxesse outra não valeria. E assim foi chamando as duplas, fala a letra que queria e as crianças saiam procurando. Foram correndo pelo parquinho, descia calçada, subia calçada, entrava nos brinquedos, até encontrar a letra solicitada. Quando todas as letras foram encontradas, a professora voltou com as crianças para a sala e com elas formaram palavras que tinham relação com o tema do dia da aula (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E3, 13/09/2022).

Fonte: Elaborado pelo autor.

As práticas de atividades de movimento/aprendizagem motora que focalizamos da professora E3 foram: chamadinha do pregador e procura às letras. A atividade da chamadinha com o pregador consideramos uma atividade do tipo, fragmentada, quanto à composição da tarefa, pois foi praticada um componente de forma separada. Quanto ao âmbito da variabilidade da prática, ela é do tipo constante, pois a prática de uma mesma habilidade motora foi proporcionada a todas as crianças de forma permanente, sem variações. Essa atividade foi prática como uma habilidade motora fina, pois foi executada com solicitação de pequenos

grupos musculares e de habilidades motoras discretas e fechadas, devido possuir um início e fim bem delimitados, não tendo interferências, nem alterações do ambiente. À procura das letras significou uma atividade singular para as crianças, ficamos com a sensação de que elas se sentiram mais libertas para realizarem seu movimento como queriam, e isso se explica pelo processo da atividade. Ao saírem para procurar as letras, as crianças saiam para onde queriam, não tinha a delimitação do fim de seus movimentos, logo, foi uma prática, simplificada e variada. Essa última característica é devida ao número de variações que as próprias crianças executaram, pois elas variavam seus movimentos de acordo com suas necessidades. As experiências de habilidades motoras nessas atividades se caracterizam como sendo grossas, seriadas e abertas. Essas características das habilidades motoras se devem ao fato da influência que o ambiente exerceu e das próprias crianças que estão procurando as letras juntas.

Quadro 11 - Atividades de movimento/aprendizagem motora da professora E4

Chamadinha – Atividades de movimento/aprendizagem motora	**Exploração – Atividades de movimento/aprendizagem motora**
Atividade da chamadinha dos bambolês: seguiu exatamente a mesma dinâmica das professoras E1 e E3. Os bambolês eram dispostos no chão e a criança tinha que pular dentro de um percurso formando por eles, para chegar nas fichas e identificar seu nome (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E4, 01/09/2022 – 15/09/2022).	Atividade circuito motor das letras: consistiu na disposição de um circuito, no qual a professora utilizou bambolês, corda, pequenas tábuas e bastões para realizar o percurso. A criança pulava os bambolês, equilibrava-se nas cordas, pisava nas tábuas e desviava dos bastões, e logo a frente, ao término do circuito, tinha algumas letras dispostas no chão. Portanto a criança passava pelo circuito, pegava uma letra, dizia qual era e voltava para seu lugar. Após todas realizarem, a professora voltou para a sala e, ao chegar, colocou no quadro as palavras do tema que iria ser trabalhado no dia e ia perguntando a cada criança quem tinha as letras que as formavam (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E4, 01/09/2022).
Atividade chamadinha do equilíbrio na corda: foi uma atividade bem parecida com a atividade dos bambolês, porém, o percurso foi realizado se equilibrando em cima de uma corda que a professora colocou disposta no chão, e logo a frente estavam as fichas para cada criança encontrar seu nome (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E4, 29/09/2022).	Atividade do circuito das sílabas e figuras: consistiu na mesma dinâmica da atividade anterior, com a mesma disposição dos obstáculos do circuito, porém a criança escolhia entre uma sílaba ou figuras, onde tinha animais e objetos. Após todas as crianças realizarem a tarefa, a professora voltou para a sala. Após chegar à sala de aula, pediu as figuras, então verificaram o que tinha, por exemplo, um sapo, e ela ia pedindo as crianças que tinham as sílabas que formassem a palavra da figura. A atividade percorreu até que todas as figuras tivesses seus nomes formados (DIÁRIO DE CAMPO SOBRE A PROFESSORA E4, 15/09/2022).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nas atividades de movimento/aprendizagem motora da professora E4 destacamos a chamadinha do equilíbrio na corda. A atividade consistiu em realizar um percurso, desenvolvido pela professora, equilibrando-se em uma corda disposta no chão. A criança tinha a finalidade de atravessar esse percurso se equilibrando em cima da corda, e ao finalizar o percurso chegava nas fichas com os nomes e então pegava a sua e voltava, equilibrando-se novamente, para seu lugar. Consideramos essa atividade como sendo uma atividade fragmentada, e de prática constante, pois a execução se deu inúmeras vezes, com uma criança de cada vez, e não ocorreu alterações no ambiente, nem variações dessa prática. A professora E4 utilizou os circuitos motores de forma contínua para aplicação de atividades de movimento/aprendizagem motora, seja nas atividades da chamadinha ou nas atividades da exploração. Todos os dias foram observadas atividades práticas com essa abordagem.

As observações das práticas docentes das professoras investigadas permitiram a compreensão dos tipos de práticas de aprendizagem motora adotadas. Essas práticas foram percebidas a partir da imersão nas ações docentes.

As atividades abordadas por todas as professoras seguem um fluxo comum entre si e as práticas de movimento/aprendizagem motora são dispostas, prioritariamente e majoritariamente, com vistas secundárias ao próprio movimento e suas aprendizagens. O principal intuito foi, quase sempre, o alcance de algum elemento cognitivo, tais como a identificação do nome nas fichas e a busca por letras, sílabas etc. Foi perceptível a preocupação docente nesse ponto intelectual, nessa finalidade a ser alcançada.

Sabendo, teoricamente, das características das atividades que envolvem o movimento, visto que suas características lúdicas tinham uma relação ligada às peculiaridades das crianças, as professoras pareciam utilizar, mediante a compreensão dos dados colhidos nas nossas observações, esse fenômeno mais como um aspecto motivacional e como um meio para conseguirem um aprendizado cognitivo. Por mais que tenha deixado evidente, pelos discursos, e até mesmo nas atividades práticas a relevância que dão ao fenômeno do movimento/aprendizagem motora, as atividades intelectuais se sobrepõem.

As práticas de movimento/aprendizagem motora das professoras revelaram um uso comum e padronizado de tipos e abordagens de experiências de habilidades. O circuito motor foi a atividade mais utilizada, talvez pelo contexto cultural, que há muito tempo faz uso dessas atividades. As demais práticas, seja na chamadinha ou nas explorações, foram atividades que privilegiaram o domínio do movimento, com atividades contrárias pontuais das crianças, com atividades de início e fim bem definidas e com claras previsibilidades das ações.

Por último, e não menos importante, reforçamos que o tempo cronológico foi o dono das rotinas das professoras. Durante as atividades, por diversas vezes, não poucas, a pressa foi nítida, por causa do tempo da rotina. Isso fatalmente atrapalhou as práticas das professoras e, certamente, as experiências das crianças.

6 MOVIMENTOS COMPREENSIVOS FINAIS

Ao iniciarmos nossas considerações finais, à luz das nossas compreensões, voltamos ao elemento inicial que instigou nossa pesquisa, a pergunta problema: como se mostram as práticas e concepções de aprendizagem motora de professores da Educação Infantil que atuam em turmas da pré-escola do município de Russas/CE?

Para buscarmos resposta a essa questão problematizadora, elencamos o referido objetivo geral: analisar como professores da Educação Infantil de turmas da pré-escola de dois Centros de Educação Infantil públicos do município de Russas/CE concebem e atuam nas práticas de aprendizagem motora em crianças.

Frente ao intento investigativo e com o problema e objetivo geral definidos, construímos, por meio da fragmentação do objetivo geral, nossos três objetivos específicos, que deram norteamento e sistematização ao desenvolvimento da pesquisa. Tais objetivos foram: dialogar com as bases conceituais que discutem a aprendizagem motora e as práticas pedagógicas que utilizam o movimento na Educação Infantil; refletir sobre as práticas docentes referentes à aprendizagem motora, observando o lugar dos contextos de práticas com crianças em turmas da pré-escola em dois Centros de Educação Infantil do município de Russas/CE; identificar as concepções que os professores possuem em relação à aprendizagem motora em crianças em turmas da pré-escola.

Em atendimento ao primeiro objetivo específico, realizamos pesquisas e estudos sobre a Educação Infantil e sua relação com os elementos “prática docente”, “movimento e aprendizagem motora”. Essas ações permitiram o contato com conceitos, aplicações e discussões que a literatura produziu e vem produzindo sobre o assunto.

Desse modo, identificamos o papel da Educação Infantil como fase obrigatória da educação básica e a sua relevância na contribuição do desenvolvimento integral do ser humano, pois é uma fase peculiar da infância que permite a construção de aprendizados significativos.

Durante o estudo percebemos também as características dos sujeitos que estão nessa fase, as crianças, bem como as suas particularidades e principalmente as potencialidades. Compreendemos também a importância que a prática docente na Educação Infantil tem na sua efetivação nos direitos de aprendizagens das crianças, bem como na constituição do próprio professor. Por último, nos estudos sobre o movimento e a aprendizagem motora e sua relação com a Educação Infantil, identificamos que as particularidades de ambos os fenômenos têm condições qualitativas para contribuírem com o desenvolvimento integral das crianças, que

estão nesta etapa de ensino. Destacamos a aprendizagem motora, visto que não intenta somente a experiência do movimento, mas sua aprendizagem também.

Em razão do nosso segundo objetivo específico, identificamos, por meio das vozes das professoras, obtidas mediantes entrevistas semiestruturadas, as concepções que possuem em relação à aprendizagem motora em crianças em turmas da pré-escola do município de Russas/CE. Os dados colhidos das foram organizados, sistematizados e analisados com bases nos preceitos teóricos e metodológicos da Análise Textual Discursiva (ATD). Produzimos, então, inferências das informações colhidas frente às interpretações e compreensões das falas das professoras investigadas na intenção de explicitarmos as condições conceituais do nosso objeto de estudo.

Para esse efeito, foram construídas duas unidades de análise, a saber "A docência e o movimento na Educação Infantil" e "Percepções e compreensões das professoras acerca da Aprendizagem Motora". A primeira unidade de análise foi formada por duas categorias: "ser professora na Educação Infantil"; e "o papel do movimento na Educação Infantil". Já a segunda unidade de análise foi formada por três categorias: "formação, aprendizagem motora e a Educação Infantil", "definição de aprendizagem motora" e "habilidades motoras na Educação Infantil".

De acordo com a construção das unidades de análise e suas respectivas categorias, foram sendo identificadas as concepções que as professoras possuem acerca da aprendizagem motora e de sua relação com a Educação Infantil. Essa abordagem metodológica de análise nos permitiu atingir a finalidade do objetivo elencado. Em seguida, apresentamos tessituras dos dados colhidos das entrevistas das professoras.

A primeira unidade de análise teve a intenção de identificar as motivações e preferências das professoras para atuarem na Educação Infantil, bem como seus entendimentos acerca do papel do movimento na Educação Infantil.

Na análise da categoria "ser professora na Educação Infantil", identificamos e compreendemos que as docentes investigadas estão nessa etapa de ensino por questões de vontade própria, por sua livre vontade, pois tinham possibilidades de atuar em outra etapa de ensino. Essa escolha, foi se moldando e se construindo com a prática docente, com a sua atuação diária, pois, inicialmente, algumas não tinham interesses em ensinar na Educação Infantil, como as professoras E1 e E2. Percebemos ainda que elas entendem a importância da Educação Infantil na educação básica, no desenvolvimento integral das crianças, bem como sua relevância em atuar em prol dessa condição. As professoras ainda salientaram o desafio que é ser

professora na Educação Infantil, tendo em vista todas as necessidades e dinâmicas de rotinas dessa etapa de ensino.

Na análise da categoria “o papel do movimento na Educação Infantil”, que teve como finalidade compreender o que as professoras pensam sobre o papel do movimento na Educação Infantil, constatamos que as professoras entendem o movimento como um recurso pedagógico valioso, bem como sua contribuição no desenvolvimento global da criança. Identificamos, ainda, uma percepção de que a aplicação do movimento na Educação Infantil assume um papel estratégico de utilização, sendo abordado como forma de as crianças gastarem as energias. Compreendemos que esse uso é restrito e não tem aspectos educacionais em sua percepção. Verificamos também que os principais problemas enfrentados pelas professoras, citados por elas nas abordagens de atividades em que utilizavam o movimento, é o espaço disposto nas escolas, prejudicando, muitas vezes, as práticas.

Na segunda unidade de análise, “Percepções e compreensões das professoras acerca da aprendizagem motora”, tencionamos verificar o contato que as professoras tiveram com a aprendizagem motora, bem como identificar as concepções que elas possuem desse fenômeno e sua relação com a Educação Infantil.

Na primeira categoria dessa unidade de análise, “formação, aprendizagem motora e a Educação Infantil”, verificamos que as professoras tiveram experiências formativas muito superficiais no que tange à aprendizagem motora. Além disso, as questões do próprio movimento em si tiveram pouco espaço nas formações iniciais das docentes. Percebemos ainda as frustrações, mediante as falas das professoras, dessas lacunas formativas. Algumas lembraram da fragilidade do ensino no momento em que estavam vivenciando a abordagem desses fenômenos, assim como as professoras E2 e E4, citando que as experiências ficavam muito no campo das teorias, sem vislumbres práticos das questões que estavam sendo passadas.

Já na categoria “definição de aprendizagem motora”, identificamos que as professoras possuem concepções de aprendizagem motora condicionantes. Assim, elas entendem essa aprendizagem como sendo balizadora para outras aprendizagens, principalmente atividades escolares, como escrever. Percebemos que as compreensões das docentes acerca da aprendizagem motora se alicerçam nos conceitos desse fenômeno, visto que entendem que são aprendizados e melhoramentos de movimentos, de habilidades motoras, mas repetimos que há uma complementação, colocando essa aprendizagem em um plano inferior às outras aprendizagens. Destacamos também que as professoras possuem uma percepção conceitual da participação dessa aprendizagem motora na formação integral das crianças na Educação Infantil.

Com a última categoria “habilidades motoras na Educação Infantil”, verificamos que todas entendem que as habilidades motoras, como correr, saltar, pular são aptidões motoras fundamentais e características das crianças que estão na Educação Infantil, e que devem ser aprendidas na escola, nessa etapa de ensino. Ficou ainda evidente que as professoras têm compreensões que, caso essas habilidades motoras não sejam estimuladas e aprendidas na Educação Infantil, as crianças terão muitas dificuldades nos anos seguintes, até citam que não somente na escola, mas na vida fora da escola também.

Constatamos, também que as professoras entendem que o aprendizado dessas habilidades serve de base para outras, trazendo à tona novamente a condicionante dessa aprendizagem. Por fim, ressaltamos que todas as professoras têm ciência de seu papel no processo educacional das crianças que estão na Educação Infantil e que reconhecem seus esforços em dispor de possibilidades para que estas experienciem e desenvolvam as habilidades motoras, mas reconhecem que é necessário um aprendizado constante para que se adaptem às condições impostas pelo momento.

Por efeito do nosso terceiro objetivo, refletimos e identificamos, por meio das observações das práticas docentes das professoras, as práticas docentes referentes à aprendizagem motora, observando o lugar dos contextos de práticas com crianças em turmas da pré-escola em dois Centros de Educação Infantil do município de Russas/CE. Para tanto, fizemos uso dos mecanismos teóricos e práticos da observação participante como alicerce do nosso trabalho investigativo de campo. Utilizamos um roteiro que chamamos de “Contextos de práticas docentes de aprendizagem motora”, em que foram construídas variáveis que nortearam nossas óticas durante as observações, sendo elas: características dos alunos; ambientes de práticas; recursos para as práticas; variações das práticas; instruções e feedbacks nas práticas; e tipos de atividades práticas.

Mediante as variáveis, foram realizadas apreensões das práticas docentes observadas e inferências de suas características, de forma a relacionar e revelar, por meio das análises, ações de práticas docentes de aprendizagem motora na Educação Infantil.

Na variável “características dos alunos”, com base em Piaget (1971) e Gallahue e Ozmun (2005), identificamos as características por meio da verificação do estágio de desenvolvimento das crianças que estão em meio às práticas e das concepções docentes das professoras. Notamos que foi muito colaborativo o reconhecimento dessa condição, pois dispôs de elementos que possibilitaram a reflexão de algumas atividades dispostas e executadas pelas professoras.

Com as variáveis “ambientes de práticas” e “recursos para as práticas”, conhecemos os locais que as professoras utilizavam para oferecer as práticas de movimento/aprendizagem motora para as crianças, bem como alguns recursos que elas usam durante essas ações. Pudemos perceber que as professoras utilizavam as próprias salas de aula e os salões para ofertar às atividades práticas. Nesse ponto, devido ao espaço e a estrutura física e organizacional sem adaptações, as salas de aulas demonstraram ser um espaço inapropriado para essas atividades, já os salões têm um espaço adequado e satisfatório, principalmente para as professoras E3 e E4 do CEI-BETA, pois o salão do CEI-ALFA, das professoras E1 e E2, é único e compartilhado a todo momento, com atividades de outras turmas, servindo ainda como refeitório.

Observamos que os recursos utilizados pelas professoras são reduzidos e, na maioria das vezes são os mesmos, tais como bambolês, cones, cordas, bastões e os próprios brinquedos do parquinho. Lembramos que, devido ao número baixo de recursos, em atividades específicas algumas professoras compraram e confeccionaram seus próprios recursos.

Na variável “variações das práticas”, detectamos que a disposição de outras formas de se praticar as atividades quase não existiram e que não foram oferecidas variações das práticas de movimento/aprendizagem motora das professoras. Consideramos que o tempo foi um fator negativo, posto que as experiências práticas, na sua grande maioria, tiveram um tempo estipulado e fixado de realização.

Na variável “instruções e feedbacks nas práticas”, percebemos que as professoras têm posturas em comum. As instruções foram repassadas pelas professoras com cuidado e atenção para que as crianças apreendessem o objetivo da execução, elas próprias realizando demonstrações de como fazer. O uso do feedback foi manifestado por meio de ações motivacionais, de forma a instigar a criança a fazer, a usufruir da atividade e a perceber que estava realizando os movimentos equivocadamente.

Em relação à variável “tipos de atividades práticas” identificamos, mediante as ações docentes das professoras, alguns tipos de práticas de aprendizagem motora. Percebemos que os tipos de atividades seguiram uma dinâmica em comum entre as professoras e consideramos que a experiência e os aprendizados dos movimentos ficaram em segundo plano, sendo que o principal objetivo das atividades foram tarefas intelectuais. Atividades como circuitos motores foram abordadas majoritariamente nas práticas das professoras, refletindo em tipos como atividades fragmentadas e por blocos, com divisões fechadas e previsíveis do movimento, além da pouca disposição de tempo para sua experiência, de modo que cada criança realizava uma única vez os percursos dispostos.

As vozes e as *práxis* das docentes investigadas mostraram[25] que concepções e práticas de aprendizagem motora estão intrínsecas nas ações docentes das professoras. O fenômeno da aprendizagem motora esteve presente em seus discursos e atitudes; ele permeava os planejamentos, as intervenções e as escolhas para as práticas, seus conceitos e sua própria prática propriamente dita. Consideramos que as lacunas que existem nas percepções e nas ações das professoras, no que diz respeito ao processo de aprendizagem motora, seja fruto de inúmeros fatores, como a formação inicial ou continuada e a rotina maçante e densa das atividades dispostas pela Secretaria de Educação de Russas/CE.

As informações e saberes provindos da nossa pesquisa validam outras que abordam questões do movimento e a prática docente na Educação Infantil. Diante disso, entendemos que ainda há percursos a serem trilhados e obstáculos a serem superados. Ademais, não concordamos com a ideia de que esse seja um tema batido e debatido em demasia, assim como pontuam alguns pesquisadores. Reconhecemos que, de fato, a literatura dispõe de um significativo número de discussões e pesquisas, mas ainda existem problemas e omissões das questões levantadas pelo nosso trabalho. Então paramos por aqui? Não! É preciso espaço e permanência na busca pela melhoria, qualificação e competência das práticas docentes na Educação Infantil, pois, como já pontuado, criança é movimento e é ela tem o direito de usufruir e de aprender essa manifestação corporal.

Ao finalizarmos esse ciclo, temos o sentimento de que certamente não somos os mesmos sujeitos, pessoal e profissionalmente. O fato é que foram momentos de angústias e incertezas, mas também de alegrias e sonhos, de saberes adquiridos durante esse percurso, os quais nos fizeram amadurecer e reconhecer que a busca pela melhoria é permanente e deve ser contínua ao longo da vida, seja no âmbito pessoal ou profissional.

[25] Em hipótese alguma objetivamos com o nosso trabalho realizar avaliações ou mensurar os trabalhos das professoras que participaram da nossa pesquisa, pelo contrário, nossas posturas, decisões, escrita e perspectivas sempre tiveram muito zelo em realizar inferências tão somente da revelação do fenômeno investigado. Ressaltamos o comprometimento das professoras nos ofícios de suas funções. Sua organização, preocupação e empenho saltaram aos nossos olhos durante as observações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. C. **O corpo em movimento na educação infantil:** análise da prática pedagógica nos complexos educacionais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grosa, Ponta Grossa/PR, 2018. Disponível em: https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2616. Acesso em: 17 mai. 2021.

ARIÈS, P. **História da infância e da família.** Tradução: D. Flaskman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BASEI, A. P. Experiência de Movimento: um propósito para a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Espaço do Currículo [online]**, João Pessoa, v. 14, n. 3, p. 1-13, set/dez. 2021. Disponível em: https://sumarios.org/artigo/experi%C3%AAncias-de-movimento-um-prop%C3%B3sito-para-educa%C3%A7%C3%A3o-f%C3%ADsica-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil. Acesso em: 15 abr. 2022.

BERWANGER, F. **Os saberes do movimento do corpo na educação infantil:** o contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia de Curitiba/Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: https://hdl.handle.net/1884/26404. Acesso em: 15 mai. 2021.

BICUDO, M. A. V. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. *In*: BICUDO, M. A. V. (org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BICUDO, M. A.V. Pesquisa qualitativa: significados e razão que a sustenta. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, Ano 1, n. 1, p. 7-26, 2005. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/7#:~:text=PESQUISA%20QUALITATIVA%3A%20SIGNIFICADOS%20E%20A%20RAZ%C3%83O%20QUE%20A%20SUSTENTA,Autores&text=S%C3%A3o%20apontados%20os%20valores%20que,de%20pesquisa%20que%20trabalham%20qualitativamente. Acesso em: 16 mar. 2022.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação.** Tradução: Maria João Alvares, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Revisor: Antônio Branco Vasco. Ed. Porto. Portugal, 1994.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-29, jan./abr. 2002. Tradução João Wanderley Geraldi. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf. Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm. Acesso em: 1 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez.

1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, v. 1, 1998.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica: Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 20 out. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**.
Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2298&Itemid=. Acesso em: 25 out. 2021.

BUSS-SIMÃO, M. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento na Educação Infantil. *In*: MORO, Catarina; Vieira, Daniele Marques (org). **Leituras em Educação Infantil**: contribuições para a formação docente. Curitiba: NEPIE/UFPR. 2019, p, 53-88.

CLARA, C. A. W. S. **A prática pedagógica dos professores da educação infantil do municipio de ponta grossa-PR**: uma análise sobre o corpo em movimento. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grosa, Ponta Grossa/PR, 2013. Disponível em: https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1351. Acesso em: 4 out. 2022.

COSTA, D. S. **Corpo e educação:** refletindo sobre as práticas pedagógicas na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26838. Acesso em: 17 mai. 2021.

DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

DREWS, R. **Concepções de capacidade afetam a aprendizagem motora de crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: http://www.repositorio.ufpel.edu.br/handle/123456789/1814. Acesso em: 21 mai. 2021.

FERRARI, Márcio. Friedrich Froebel, o formador das crianças pequenas. **Nova escola**, 2008. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/96/friedrich-froebel-o-formador-das criancas-pequenas. Acesso em: 10 abr. 2022.

FLÔRES, F. S. **Efeitos de diferentes focos de atenção na aprendizagem de uma tarefa de equilíbrio em crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em: http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3174. Acesso em: 21 mai. 2021.

FREIRE, J. B. **De Corpo e Alma**: o discurso da motricidade. 5. ed. São Paulo: Summus editorial, 1991.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. 1. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Educação, 2020. *E-book*.

GALLAHUE, D. L; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor:** bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3.ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, T. M. Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639931. Acesso em: 10 out. 2021.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas da pesquisa com crianças. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

KUHLMANN, J. M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora**: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: ARTMED, 1987.

LE BOULCH, J. **O corpo na escola no século XXI**: Práticas corporais. São Paulo: Phorte, 2008.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor:** do nascimento aos 6 anos. Porto Alegre: ARTMED, 1982.

LUDKE, M; ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo/SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAGILL, R. **Aprendizagem motora:** conceitos e aplicações. 2. ed. Edgard Blucher, 2000.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e excussão de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MATTOS, M. G; NEIRA, M. G. **Educação física infantil**: construindo o movimento na escola. 7. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

MEDEIROS, E, A; AMORIM, G. C. C. Análise textual discursiva: um dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 247-260, 2017.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed., São Paulo: Hucitec, 2008.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MOURA, D. L. **Pesquisa qualitativa**: um guia prático para pesquisadores iniciantes. Curitiba/PR: CRV, 2021.

NASCIMENTO, E. C. M. Processo histórico da educação infantil no Brasil: educação ou assistência. *In*: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Curitiba/PR, 2021. **Anais** [...]. Grupo de Trabalho: Educação da Infância, p. 17439-17455, 2021. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479_9077.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

NISTA-PICCOLO, V. L; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na educação infantil**. 1. Ed. São Paulo/SP: Cortez Editora, 2012.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, A. P. B; SANTANA, D. M. G; SOUZA, V. F. M. O movimento como porta de acesso para a aprendizagem. **Revista Retos**, n. 41, 2021. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8074573.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil**. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez editora, 2020.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

OLIVEIRA, Z. M. R.; MARANHÃO, D; ABUDD, I; ZURAWSKI, M. P; FERREIRA, M. V; AUGUSTO, S. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 1. ed. São Paulo, SP: Editora Biruta, 2012.

PASCHOAL, J. D; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocesso e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555#:~:text=Resumo,retrocessos%20dessamodalidade%20educacional%20no%20Brasil. Acesso em: 10 out. 2021.

PAULA, A. X. C; SILVA, A. C. T; MENEGUETI, A; SILVA, E. M.; GUIMARÃES, E. A.; BARROS, G, F. S.; PAULA, L. X. G.; CUNHA, M. B. Ressignificação do movimento da criança na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.7, n. 9. set. 2021. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2308. Acesso em: 15 ago. 2022.

PELLEGRINI, A. M. A aprendizagem de habilidades motoras: o que muda com a prática? **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n.3, p. 29-34, 2000.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

RABINOVICH, S. B. **O espaço do movimento na educação infantil:** formação e experiência profissional. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2007.

RAMALHO, M. H. S.; CENCI, T.; MACHADO, Z.; SANTOS, J. O. L.; NOBRE, G. C. Habilidades motoras e os conceitos de movimento na educação infantil. **Revista Acta Brasileira do Movimento Humano**, v. 1, n. 1, p. 23-32. out/dez, 2011.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PUC/PR, v. 6, n. 19, p. 37-50, set/dez. 2006.

RUSSAS (CE). Prefeitura Municipal de Russas. **Sobre Russas**. Disponível em: https://russas.ce.gov.br/sobre-russas/. Acesso em: 25 out. 2021.

RUSSAS (CE). **Proposta Curricular para a Educação Infantil do município de Russas-CE**, 2018.

SARMENTO, M. J. Retrato em positivo. Entrevista concedida a Gabriela Romeu. Quem está na escuta? **Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças**. Mapa da infância brasileira. Editora Blucher. 1. Ed., p. 6-13. 2018. *E-Book*.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SCHIMDT, R. A.; LEE, T. D. **Aprendizagem e performance motora**: dos princípios à aplicação. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SCHMIDT, R. A.; WRISBERG, C. A. **Aprendizagem e Performance Motora**. São Paulo, Artmed, 2001.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2007.

SILVA, F. J. A. A importância do desenvolvimento motor na Educação Infantil. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 32, 2022.

SILVA, M. R. "Exercícios de ser criança": o corpo em movimento na Educação Infantil. *In*: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da. (org.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 115-239.

SOUTO, D. L. **O movimento na Educação Infantil**: a especificidade da prática pedagógica com crianças de zero a três anos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2018. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4641. Acesso em: 20 set. 2022.

TANI, Go. Aprendizagem motora: tendências, perspectivas e problemas de investigação. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**. Ano 2, v. 2, n. 2, p. 199-215, 1998. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/61899723.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

TANI, G.; BRUZI, A. T.; BASTOS, F. H.; CHIVIAKOWSKI, S. O estudo da demonstração em aprendizagem motora: estado da arte, desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Cineantromotropia e desempenho humano**, Florianópolis, UFSC, v. 3, n. 5, p. 392-403, out. 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/rbcdh/article/view/1980-0037.2011v13n5p392. Acesso em: 10 mai. 2021.

TANI, G.; CORREA, U. C. (org.). **Aprendizagem motora e o ensino do esporte**. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2016.

TANI, G.; JUNIOR, C. M. M.; UGRINOWITSCH, H.; BENDA, R. N.; CHIVIACOWSKY, S.; CORREA, U. S. Pesquisa na área de comportamento motor: modelos teóricos, métodos de investigação, instrumentos de análises, desafios, tendências e perspectivas. **Revista de Educação Física**. Maringá, v. 21, n. 3. 3º tri. 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UGRINOWISTSCH, H.; BENDA, R. N. Contribuições da aprendizagem motora: a prática na intervenção em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [*S.l*], v. 25, n. 25, p. 25-35, dez. 2011.

UGRINOWISTSCH, H.; DANTAS, L. P. B. T. Efeito do estabelecimento de metas na aprendizagem do arremesso do basquetebol. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, [*S.l*], v. 2, n. 5, p. 58-63, 2002.

VEIGA, I. P. A. **Docentes para a educação superior**: processos formativos. São Paulo: Papirus, 2010.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 2007.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

O professor/pesquisador Carlos Janerlândio da Silva Araújo, aluno do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, encontra-se desenvolvendo a pesquisa: "**Aprendizagem motora na Educação Infantil: o desvelar das práticas e concepções de docentes da Rede Municipal de Ensino de Russas/CE"**[26]**.** Perante o cenário de relevância e pertinência da temática abordada, e na necessidade de aproximação e estreitamento de vínculos da Educação Superior com a Educação Básica frente os desafios da educação escolar, solicitamos a cooperação dos professores e equipe pedagógica desta Secretaria Municipal de Educação, no sentido de permitir o desenvolvimento da pesquisa mencionada.

Na certeza de contarmos com o valoroso apoio, despedimo-nos com apreço e respeito.

Russas/CE, ____ de _____de 2022.

Cordialmente,

_____Carlos Janerlândio da Silva Araújo – Mestrando POSEDUC/UERN

Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim – Orientadora POSEDUC/UERN

Ilma. (a) Secretária de Educação

Maria Vieira Lima Coelho – Secretaria Municipal de Educação de Russas/CE

[26] A pesquisa em campo respeitará todos os protocolos e condutas de preservação da saúde, em conformidade com as leis sanitárias vigentes (federais, estaduais e municipais).

ANEXO B - CARTA DE APRESENTAÇÃO À INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

O professor/pesquisador Carlos Janerlândio da Silva Araújo, aluno do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, encontra-se desenvolvendo a pesquisa: "**Aprendizagem motora na Educação Infantil: o desvelar das práticas e concepções de docentes da Rede Municipal de Ensino de Russas/CE"**[27]**.** Perante o cenário de relevância e pertinência da temática abordada, e na necessidade de aproximação e estreitamento de vínculos da Educação Superior com a Educação Básica frente os desafios da educação escolar, solicitamos a cooperação dos professores e da gestão escolar desta prestigiada instituição de ensino, no sentido de permitir o desenvolvimento da pesquisa mencionada.

Na certeza de contarmos com o valoroso apoio, despedimo-nos com apreço e respeito.

Russas/CE, ____ de _____de 2022.

Cordialmente,

_____Carlos Janerlândio da Silva Araújo – Mestrando POSEDUC/UERN

Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim – Orientadora POSEDUC/UERN

Ilmo. (a) Diretor (a):
Instituição de ensino:

[27] A pesquisa em campo respeitará todos os protocolos e condutas de preservação da saúde, em conformidade com as leis sanitárias vigentes (federais, estaduais e municipais).

ANEXO C - CARTA DE ANUÊNCIA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

Eu,_____, representante legal da Secretaria Municipal de Educação de Russas/CE, localizada no endereço: Rua Doutor José Ramalho, 1536, Centro, Fone (88) 3411-0121, CEP: 62900-000, venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada: "**Aprendizagem motora na Educação Infantil: o desvelar das práticas e concepções de docentes da Rede Municipal de Ensino de Russas/CE"**[28]**,** autorizo o pesquisador **Carlos Janerlandio da Silva Araújo**, sob a orientação da Professora **Doutora Giovana Carla Cardoso Amorim**, vinculado a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN a ser realizada na abrangência da Secretaria Municipal de Educação de Russas/CE..

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução 466/12 e suas complementares. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que SEGUE: 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS; 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa; 3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Russas/CE, ____ de _____de 2022.

_____
ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

[28] A pesquisa em campo respeitará todos os protocolos e condutas de preservação da saúde, em conformidade com as leis sanitárias vigentes (federais, estaduais e municipais).

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

Temos a satisfação de convidar você, professor (a), para participar no papel de sujeito da pesquisado, da pesquisa intitulada "**Aprendizagem motora na Educação Infantil: o desvelar das práticas e concepções de docentes da Rede Municipal de Ensino de Russas/CE"**[29] do **mestrando Carlos Janerlândio da Silva Araújo**, sob orientação da professora **Doutora Giovana Carla Cardoso Amorim**, a qual tem por objetivo compreender e analisar como professores da Educação Infantil da rede pública da cidade de Russas/CE concebem e atuam nas práticas de aprendizagem motora. Como instrumentos para coleta de dados, iremos utilizar a observação participante das aulas e entrevistas semiestruturadas com professores (as) da Educação Infantil da cidade de Russas/CE.

As observações participantes acontecerão in loco, na sala do (a) professor (a) participante da pesquisa, com captação de imagens de atividades, resguardando o anonimato dos sujeitos. As entrevistas semiestruturadas serão realizadas individualmente, seguindo um roteiro estruturado, e serão gravadas somente em áudio, conforme diálogo prévio e consentimento dos sujeitos pesquisados do estudo.

Cabe ressaltar que sua participação é voluntária, e que, ao fazer parte do estudo, permitirá que os pesquisadores utilizem e analisem os dados obtidos por meio das observações e entrevistas, lhe dando direito de recusa a qualquer uma das etapas da pesquisa. Entretanto, garantimos, por meio dos preceitos éticos que alicerçam as pesquisas cientificas, que os dados colhidos terão total confidencialidade, com absoluta preservação das identidades dos sujeitos participantes, e seu uso se restringirá tão somente para a disseminação no meio científico-acadêmico.

Por fim, destacamos que sua participação terá riscos mínimos, e que não irá gerar nenhum ônus ou bônus de forma direta e imediata. Por outro lado, ensejamos que o estudo

[29] A pesquisa em campo respeitará todos os protocolos e condutas de preservação da saúde, em conformidade com as leis sanitárias vigentes (federais, estaduais e municipais).

proporcione elementos que contribuam com as reflexões e práticas docentes sobre a aprendizagem motora e o movimento na Educação Infantil.

Mediante as condições descritas, caso opte por participar do estudo, pedimos que assine o **TERMO DE CONCORDÂNCIA**. De antemão, manifestamos nossos agradecimentos quanto a sua valorosa participação e contribuição para nossa pesquisa. Ficamos a sua disposição para sanar quaisquer dúvidas.

Cordialmente,

Carlos Janerlândio da Silva Araújo – Mestrando POSEDUC/UERN

Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim – Orientadora POSEDUC/UERN

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS

Aprendizagem motora na Educação Infantil: o desvelar das práticas e concepções de docentes da Rede Municipal de Ensino de Russas/CE

Mestrando: Carlos Janerlandio da Silva Araújo

Orientadora: Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim

IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS:

1. Faixa etária: ( ) menos de 20 anos; ( ) 21 – 25 anos; ( ) 26 – 30 anos; ( ) 31 – 35 anos; ( ) 36 – 40 anos; 41 – 45 ( ); 46 – 50 ( ); 51 – 55 ( ); mais de 56 anos ( ).
2. Graduação: Ano de conclusão:__ Instituição:
3. Realizou alguma Pós-Graduação? Sim ( ) Não ( ). Caso sim, em qual área?
4. Faz quanto tempo que você atua como professora?
5. E há quanto tempo está lecionando na educação infantil?
6. Faz quanto tempo você atua como professora do município de Russas/CE?
7. Qual a quantidade de alunos da sua turma? Qual faixa etária dos alunos?
8. Além da educação infantil, é professora em outra etapa de ensino?
   Sim ( ) Não ( ). Caso sim, em qual?

PRÁTICA E CONCEPÇÃO DOCENTE:

1) Por quais motivos escolheu atuar na Educação Infantil?
2) Como você define a Educação Infantil e seu papel na formação integral das crianças?
3) Em sua concepção, quais os conteúdos e práticas pedagógicas mais importantes que devem ser trabalhadas na Educação Infantil?

4) Na graduação, teve algum momento de formação que abordasse a aprendizagem motora/aprendizagem do movimento, até questão relacionadas ao movimento?
5) O que você entende por aprendizagem motora? E aprendizagem motora na Educação Infantil?
6) Em seu ponto de vista, qual a importância das práticas que envolvem o movimento nas rotinas das crianças na Educação Infantil?
7) Em sua avaliação, quais as principais potencialidades e empecilhos nas práticas que envolvem o movimento em suas aulas?
8) Em sua concepção, as crianças já devem aprender determinadas habilidades motoras, tais como chutar, lançar, correr, equilibrar, pegar, na Educação Infantil? Por quê?
9) Ao planejar, qual sua maior preocupação quando vai realizar atividades de movimentos?
10) Você se considera com habilidades satisfatórias para abordar práticas relacionadas à aprendizagem motora/aprendizagem de habilidades motoras de forma a contribuir com o desenvolvimento das crianças?

APÊNDICE B - ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Aprendizagem motora na Educação Infantil: o desvelar das práticas e concepções de docentes da Rede Municipal de Ensino de Russas/CE

Mestrando: Carlos Janerlandio da Silva Araújo

Orientadora: Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim

ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES COM OS PROFESSORES DE DOIS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICOS DE RUSSAS/CE –

CONTEXTOS DE PRÁTICAS DOCENTE DE APRENDIZAGEM MOTORA

Escola:

Professor (a):

Data da observação: / /

Turma: Turno:

1 – Quem são os praticantes? (Características dos alunos/crianças – Estágio de desenvolvimento);

2 – Onde são realizadas e como são organizadas as práticas? (Ambientes de práticas);

3 – Quais práticas são realizadas/abordadas? (Tipos de atividades praticadas);

4 – Quais materiais são utilizados para e nas práticas? (Recursos materiais para as práticas);

5 – Que tipos de variações são dispostas durante as práticas? (Organização e variabilidade das práticas);

6 – Como são realizadas as instruções e intervenções durante as práticas? (Utilização do feedback nas práticas).