

Educação Física cultural na Educação Infantil: intervenções sensíveis à escuta

Educación Física cultural en la Educación Infantil: intervenciones sensibles a la escucha

Cultural Physical Education in Early Childhood Education: interventions that are attentive to children

[Leonardo de Carvalho Duarte](#)  [Marcos Garcia Neira](#) 

Destaques

O tratamento ético atento ao assentimento das crianças para participação na pesquisa.

A produção de intervenções pedagógicas sensíveis à escuta, interesses e agência das crianças.

Compromisso com a formação de identidades solidárias, democráticas, multiculturais, antifascistas, antirracistas desde a Educação Infantil.

Resumo

O artigo objetivou problematizar as experiências pedagógicas com as práticas corporais na perspectiva cultural da Educação Física. A partir da tematização de práticas corporais produzidas nos/com os cotidianos em/de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) paulistana, evidenciamos intervenções pedagógicas sensíveis à escuta, agência e direitos das crianças, sem abandonar o interesse ético-político e a luta cultural pelo engendramento de subjetividades solidárias, democráticas, multiculturais, não machistas, não fascistas, não racistas e não autoritárias desde a Educação Infantil.

[Resumen](#) | [Abstract](#)

Palavras-chave

Currículo cultural. Educação Física. Educação Infantil. Criança. Infância.

Recebido: 06.09.2023

Aceito: 15.12.2023

Publicado: 31.12.2023

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202350727>

| Introdução

A Educação Física cultural constitui uma proposta contra-hegemônica. Também conhecida como currículo cultural, culturalmente orientado ou pós-crítico da Educação Física, tal perspectiva vem sendo produzida desde 2004, a partir de pesquisas e experiências pedagógicas desenvolvidas e documentadas por professoras e professores que buscam inspiração no campo das teorias curriculares pós-críticas e que atuam política e pedagogicamente sob o agenciamento de um conjunto de princípios ético-políticos no desenvolvimento de encaminhamentos didáticos que miram a desconstrução de preconceitos, a afirmação das diferenças e a valorização e o favorecimento da enunciação dos saberes discentes nas aulas (Neira, 2008; 2010).

Neira e Nunes (2009) e Neira (2019) apresentam a Educação Física cultural como alternativa curricular que objetiva a tematização das práticas corporais tomadas como textos da cultura, ou seja, como construções sociais temporárias e discursivas. Assim, defendem e propõem experiências pedagógicas que considerem os significados atribuídos pelos diferentes grupos sociais durante a criação e recriação das brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes. Pesquisas recentes (Duarte, 2021; Duarte & Neira, 2023; Neira & Masella, 2023) evidenciam que as experiências com o currículo cultural na Educação Infantil diferem da tradição da Educação Física e se aproximam das proposições contemporâneas da Sociologia da Infância quando tomam a infância como construção cultural, social e histórica sujeita a mudanças e promovem um projeto educacional conectado com demandas das crianças e tempos pós-modernos.

O presente estudo apoia-se nos pressupostos e procedimentos gerais das metodologias pós-críticas em Educação (Paraíso, 2012) e nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos (Ferraço & Alves, 2016) para produzir, descrever e analisar, com as professoras e crianças (praticantes do cotidiano) da Educação Infantil, experiências pedagógicas da Educação Física culturalmente orientada, considerando as *imagensnarrativas*¹ dos participantes durante e/ou a partir das intervenções pedagógicas. O interesse de compartilhar a pesquisa com as professoras e crianças, *pensarfazer com os/as praticantespensantes*,² e não **para** ou **sobre** eles/elas, levou à opção metodológica da pesquisa nos/dos/com os cotidianos. Esse tipo de pesquisa busca visibilizar os saberes e as formas de fazer produzidos no cotidiano escolar e nas diversas redes que constituem cada um e todos os seus *praticantespensantes* (Ferraço et al., 2018).

1 Para Ferraço e Alves (2005, p. 312), “as *imagensnarrativas* não descrevem algo que já está dado *a priori*, mas inscrevem sentidos nos acontecimentos vividos, envolvendo, nessa produção, diferentes *temposespaços* praticados e, ainda, diferentes *fazeressaberes* dos narradores praticantes”.

2 A escrita conjunta, *praticantespensantes*, assim como *pensarfazer*, *espacostempos* e outros termos, têm a intenção de superar a dicotomia e a oposição entre pares, marca característica da ciência moderna, que as pesquisas com/nos/dos cotidianos buscam superar (Alves, 2003).

| Aspectos metodológicos

Nas pesquisas com os cotidianos, o uso das narrativas possibilita “uma aproximação menos estruturante, menos edificante para a vida ali vivida e, por consequência, possibilidades de expressão das redes tecidas nessas vidas” (Ferraço, 2007, p. 86).

As narrativas envolvem, ao mesmo tempo, diferentes lugares praticados pelos sujeitos narradores e diferentes relações de *fazeressaberes* desses narradores praticantes que são. [...] Então, trabalhar com narrativas coloca-se para nós como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas dos discursos dos sujeitos cotidianos. Trabalhar com histórias narradas mostra-se como uma tentativa de dar visibilidade a esses sujeitos, afirmando-os como *autoresautoras*, também protagonistas dos nossos estudos. (Ferraço, 2007, p. 86)

As *imagensnarrativas* aqui apresentadas foram produzidas nos *espaçostempos* da tematização das práticas corporais de quatro turmas, com aproximadamente 30 crianças cada, entre 4, 5 e 6 anos, sendo duas turmas no segundo semestre de 2018 e outras duas no primeiro semestre de 2019, de uma escola municipal de Educação Infantil (EMEI) situada na capital paulista. Tematizar no currículo cultural da Educação Física “consiste em realizar diversas atividades de ensino de modo a propiciar aos estudantes uma compreensão mais elaborada dos inúmeros aspectos que caracterizam qualquer prática corporal” (Neira, 2016, p. 87). As diversas atividades foram registradas em diário de campo, gravador de áudio e filmadora.

Diferentes autores (Alderson, 2005; Corsaro, 2011; Qvortrup, 2015) chamam a atenção para as questões éticas da pesquisa com crianças, sobretudo para os conflitos entre os direitos universais de participação, proteção e provisão. Em geral, discutem a insuficiência do consentimento dos responsáveis pelas crianças e apontam para a necessidade de também buscar o consentimento delas, mesmo das menores. Isso pode ocorrer de diferentes formas, seja pela coleta da assinatura da criança, do anúncio oral ou da percepção de suas expressões e atitudes no contexto de investigação.

Considerando que a EMEI já dispunha de documentação dos responsáveis autorizando o uso de imagem e voz das crianças nas atividades da unidade, buscou-se a concordância da Diretoria Regional de Ensino, da equipe gestora e do Conselho Escolar. Nos momentos coletivos de conversas com as crianças, após a explicação do que se pretendia fazer, elas foram convidadas a se manifestar sobre o desejo ou não de participar e, em caso positivo, de assinar um “documento”.

Figura 1
Ficha de assentimento

EMEI NELSON MANDELA

QUERO PARTICIPAR DA PESQUISA SOBRE CULTURA CORPORAL COM O LÉO

SIM
 NÃO

São Paulo, 10/12/2018, MATHA-AYME-OLIVEIRAS

EMEI NELSON MANDELA

QUERO PARTICIPAR DA PESQUISA SOBRE CULTURA CORPORAL COM O LÉO

SIM
 NÃO

São Paulo, 12/12/2018, ALLAN

Fonte: Duarte (2021).

Algumas crianças, apesar de afirmarem que queriam participar, marcaram/pintaram a opção “não”, ou os dois quadrinhos “sim” e “não”. Após as explicações, algumas quiseram refazer, marcando apenas o “sim” e outras mantiveram o “não”. Nesses casos, suas falas e imagens não foram consideradas. Foram momentos agitados e interessantes, elas demonstraram alegria e satisfação por estar “assinando um documento” e declarando seu desejo.

No primeiro dia (01/08/2018) iniciamos o momento de cultura corporal³, por volta das 11h. Na roda de conversa em sala, a professora Marina sugeriu que nos apresentássemos e falássemos porque estávamos ali. Falamos nosso nome e como gostaríamos de ser chamado (Léo). Logo as crianças falaram que esse também era o nome de um dos colegas. Falamos que éramos um professor, colega da Marina e demais professoras e estávamos fazendo uma pesquisa, para saber mais sobre o momento de cultura corporal, o que faziam nesse tempo e o que pensavam a respeito. **Mais uma vez perguntamos se as crianças permitiam que nós participássemos desses momentos e se poderiam nos ajudar.** Alguns segundos de silêncio, olhares atentos, curiosos e de estranhamento e algumas crianças saíram falando: “a gente brinca”, “a gente faz muitas coisas”, “futebol”. **Após confirmar se estava tudo bem com nossa participação e que o grupo estava disposto a nos ajudar,** Marina retomou a fala perguntando às crianças o que haviam feito na cultura corporal no primeiro semestre, eles responderam que estudaram o samba. Então a

³ Momento da cultura corporal refere-se ao tempo destinado à tematização das práticas corporais na rotina diária das turmas da unidade escolar onde a pesquisa foi desenvolvida.

professora disse que agora iríamos descobrir coisas novas sobre o futebol. (Duarte, 2021, p. 261)

| Imagens narrativas nos/dos cotidianos: intervenções sensíveis à escuta e agência das crianças

[...] é possível transmitir o que for sendo apreendido/aprendido, nos processos de conversar com professoras **(com crianças)**, da mesma maneira como transmitia o que acumulava/via/observava em uma pesquisa dentro do paradigma dominante?

Ao colocar a pergunta, do jeito que a fiz, significa que entendo que é preciso uma outra escrita para além da já aprendida. Há assim, uma outra escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de “escrita”; aquela que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; aquela que pergunte muito além de dar respostas; aquela que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala*. Ou seja, a questão da narratividade não está unicamente no contar, oralmente, um fato, mas em transcrevê-lo de uma determinada maneira. (Alves, 2000, p. 3-4, negrito e inserção nossos)

É importante dizer que tivemos como inspiração as produções das pesquisas com/nos/dos cotidianos e, de modo especial, a reflexão apresentada pela professora Nilda Aves no trecho *supra*, para justificar nossa forma/maneira de apresentar e discutir as narrativas a seguir. Propositamente, tentamos abrir mão de linearidades na exposição e buscamos tecer “redes de múltiplos e diversos fios” que constituíram as experiências vivenciadas, as falas, as escutas, as gestualidades e os silêncios das crianças, narradores praticantes, *autores autoras*, protagonistas em nosso estudo.

As *narrativas imagens* permearam ações, interesses, vozes e criações das crianças. O jogo de futebol incorporou as ideias das crianças e a cada dúvida ou conflito decisões eram tomadas mediante as sugestões do grupo. As crianças que estudavam as brincadeiras africanas encontraram dificuldades, mas tiveram espaço para sugerir outras maneiras de brincar. A turma Dandara usou a criatividade para fazer os movimentos das lutas e na roda de conversa final falaram coisas como “foi muito legal”, “eu gostei”, “eu também gostei”, “eu consegui fazer tudo”, “eu fiz do meu jeito”. Já na tematização do frevo explodiram de alegria, diversão e espontaneidade.

Escutar as crianças significa ouvir com atenção aquilo que elas dizem e/ou expressam de diferentes formas, incluindo a gestualidade e os silêncios. Kishimoto (2013) destaca que a escuta da criança é relevante para a compreensão dos processos de aprendizagem e a narrativa é central nos processos de organização do pensamento e compreensão do mundo. Cruz e Martins (2017, p. 39) consideram que ouvir as crianças é o primeiro passo para a efetivação de seus direitos, pois “essa escuta só é plenamente justificada e assume realmente valor se

for revestida em práticas pedagógicas e políticas que levem essas vozes em consideração”.

Agência, por sua vez, é um termo utilizado no campo dos Estudos da Infância para designar a capacidade das crianças de agirem de forma independente. “O foco na ‘agência’ da criança, em resumo, significa vê-las como atores sociais competentes, como pessoas que possuem opinião sobre o mundo e o reconhecimento de que essas opiniões podem ser distintas das dos adultos” (James, 2009, p. 38).

Agência, muito brevemente, é a habilidade de agir e fazer as coisas acontecerem e nesse sentido era um conceito crucial no início, já que as crianças não eram realmente pensadas como atores sociais. Elas eram apenas objetos, não sujeitos. (Pires & Nascimento, 2014, p. 940)

A assunção dessa condição de agência e autoria das crianças foi central para a tematização das práticas corporais na educação infantil. Foi por reconhecer que as crianças agem e fazem as coisas acontecer que os docentes traçaram objetivos iniciais, mas se dispuseram a atentar aos acontecimentos:

Pensamos que os objetivos iniciais deveriam ser: vivenciar o futebol; e ampliar e aprofundar conhecimentos sobre essa prática corporal. **E ficaríamos atentos aos acontecimentos, encontros, falas, silêncios e gestualidades das crianças que, certamente, produziram outras intenções, discussões e possibilidades.** (Tematização Futebol – Duarte, 2021, p. 261)

Nas tematizações realizadas foi possível perceber a preocupação das docentes com o alinhamento ao projeto político pedagógico da escola e o reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade, isto é, o repertório de saberes alusivos às práticas corporais e seus representantes, o que incluiu os interesses e as vozes das crianças:

No primeiro semestre de 2018, a professora já havia apresentado e vivenciado algumas brincadeiras africanas (terra e mar, fogo na montanha, saltando feijões), nos momentos previstos para utilização da quadra. **As demonstrações de interesse e empolgação das crianças durante a vivência dessas brincadeiras** também motivou (*sic*) a definição dessas práticas como tema de estudo no segundo semestre. (Tematização brincadeiras africanas – Duarte, 2021, p. 286)

Tivemos acesso e compartilhamos com a professora uma reportagem que trazia comentários sobre a importância do esporte no projeto de união da África do Sul liderado por Mandela. No retorno às aulas após o recesso, Marina comentou que havia considerado tematizar o futebol. Lembrou que **algumas crianças sempre brincavam de futebol nos horários de parque, vários objetos se tornavam bolas nos pés das crianças, muitas usavam camisas de times e falavam sobre o esporte na escola, contudo esses movimentos eram quase exclusivos dos meninos.** Além disso, acontecera a Copa do Mundo de futebol, e algumas partidas foram assistidas na escola, em momentos coletivos e festivos com todas as turmas reunidas em frente ao telão, **esses acontecimentos também mobilizaram bastante as crianças em torno do tema.** Também lera uma matéria que vinculava Nelson Mandela ao esporte, o qual acreditava ter “o poder de mudar o mundo, o poder de inspirar e de unir um povo de uma forma difícil de conseguir de outra maneira”, por isso, apostou nos esportes, especialmente, no rúgbi e no futebol, como

estratégia para unir o povo e combater os efeitos do *apartheid*. (Tematização Futebol – Duarte, 2021, p. 260)

Na tematização das lutas, a curiosidade das crianças sobre “como era a luta de Dandara?”, aliada à articulação com projeto didático da turma, fez a docente optar pelo tema. Por sua vez, o frevo emergiu no mapeamento dos saberes das crianças sobre as danças, quando Angelina, de 5 anos, disse que sabia dançar frevo e tinha uma sombrinha, que é um adereço característico da prática, e no dia seguinte trouxe-o à escola, despertando a curiosidade das colegas.

Neves (2018, p. 72) afirma que “existem três tipos de mapeamento das manifestações corporais: o mapeamento do entorno, o mapeamento interno e o mapeamento dos saberes”. As três formas auxiliam os professores e professoras a definir os temas de estudo e a desenvolver a tematização em sintonia com o patrimônio corporal da comunidade. No currículo cultural da Educação Física, “reconhecer a cultura corporal da comunidade implica criar condições para que os estudantes se expressem sobre o tema de todas as formas possíveis” (Neira, 2019, p. 15).

Para dar continuidade, decidimos propor um jogo de futebol. A professora informou que jogariam na quadra **e perguntou como iam se organizar**. Animadas com a proposta, **as crianças disseram que era só dividir os times e jogar. Chegando à quadra, pegaram a bola e iniciaram o jogo**. Corre, puxa, cai, todo mundo em cima da bola, cai, levanta, chora, reclama, chuta, grita, empurra, chuta novamente, correria atrás da bola... Muitas coisas aconteceram. (Tematização Futebol – Duarte, 2021, p. 263)

Com os grupos separados, **tiveram que decidir o nome dos times e quais começariam jogando**. Após muitos gritos de “Brasil, Flamengo, Corinthians, Brasil, eu, nós...”, **as crianças sugeriram e optaram por sorteio com a brincadeira jan ken po para decidir quem começaria jogando, e depois, usaram esse mesmo recurso, para outras decisões durante a partida**. (Tematização Futebol – Duarte, 2021, p. 265)

Criança 14: Ai Léo, tá doendo minha perna.

Professor: Doendo a perna? E como vocês acham que pode ficar mais fácil?

Criança 2: **Nós ir andando**.

Professor: Andando?

Criança 3: **Ir assim ó** (faz o movimento com os pés e mão no chão e demonstra).

Professor: Pode ir assim (nome da criança 3)? E como vai todo mundo junto assim?

Criança 3: **Pode ir segurando na mão do amigo**.

Criança 4: **É, aí fica mais fácil**.

Criança 2: **Segurando a mão do amigo que tá do lado**.

Professor: Todo mundo concorda em ir usando a mão?

Crianças: Sim.

Professor: Então, vamos experimentar assim.

(Tematização das brincadeiras africanas – Duarte, 2021, p. 341)

A fim de explorar a gestualidade das lutas, fixamos as imagens na tela ao redor da quadra e perguntamos às crianças se elas achavam que conseguiriam fazer movimentos parecidos com os que viram nas imagens. Logo **uma criança disse “a gente pode imitar” e outra questionou “como vai imitar aquela luta se não tem uma espada?”**. Então perguntamos o que ele e as outras crianças achavam que podíamos fazer **e elas começaram dar**

ideias: “pode pegar um pauzinho”; “pode fazer assim fingindo que tem uma espada”. (Tematização das lutas – Duarte, 2021, p. 342)

As crianças foram circulando e tentando reproduzir as cenas das lutas, em duplas, grupos ou sozinhas. Dois garotos ficaram quase todo o tempo brincando de luta, várias crianças foram chamando para mostrar que estavam conseguindo. Ficamos surpresos com o interesse da turma circulando livremente entre as imagens e tentando fazer os gestos com os colegas. Apenas algumas crianças dispersaram e entraram em outras brincadeiras. Enquanto as crianças faziam as posições nós fotografávamos. (Tematização das lutas – Duarte, 2021, p. 302)

Figura 2

Imitando as imagens das lutas



Fonte: Duarte (2021).

Pedimos ajuda para distribuir as sombrinhas, as crianças ficaram superentusiasmadas quando viram o que era. **Assim que receberam foram levantando da roda e utilizando, abrindo, fechando e dançando com a sombrinha.** Colocamos músicas e as crianças exploraram de várias e interessantes formas, a maioria usou para dançar, algumas, em algum momento, para bater no colega, para jogar pra cima e correr atrás brincando com o vento. (Tematização do frevo – Duarte, 2021, p. 330)

A todo tempo as crianças convocavam a professora Alice para mostrar o que estavam fazendo, como sabiam usar, dançar, como estavam se divertindo com o objeto. Com a música tocando, ela também foi incentivando as crianças a realizarem movimentos e o grupo a imitar. Algumas sombrinhas quebraram, ajudamos no “conserto” e relembramos o cuidado com o material. **As crianças correram, dançaram, brincaram, pularam, interagiram entre si e com o objeto.** (Tematização do frevo – Duarte, 2021, p. 330)

Figura 3

Dançando com sombrinhas na tematização do frevo.



Fonte: Duarte (2021).

Nunes et al. (2021, p. 12) destacam que no currículo cultural:

[...] os momentos de vivência são pura expressão da gestualidade a partir das referências que os estudantes possuem. [...] É esse brincar, dançar, lutar, praticar o esporte ou ginástica descompromissados com o pensar sobre, que potencializa a dimensão estética, o sentir na pele.

As vivências se traduzem nas experimentações corporais das brincadeiras, danças, ginásticas, esportes e lutas. Influenciadas/os pelo princípio ético-político da ancoragem social dos conhecimentos, os/as docentes incentivam que, inicialmente, as práticas corporais aconteçam a partir das referências que as crianças possuem acerca do modo como ocorrem na sociedade, para, em seguida, sofrerem ressignificações e modificações conforme o que pensam e desejam os sujeitos e as condições da escola (Neira & Nunes, 2022).

Léo – E nesse grupo tem alguém que luta?

Uma criança levanta, faz um chute no ar e diz “eu sei lutar assim” outras crianças levantam fazem movimentos de chutes e socos e repetem “eu sei assim, olha Léo”.

Léo – Então quem sabe lutar levante e mostre...

Várias crianças foram mostrando. (Duarte, 2021, p. 300)

Para além do mapeamento e vivências, os interesses e expressões das crianças atravessaram outros encaminhamentos pedagógicos propostos pelas professoras durante as tematizações, alterando o andamento dos trabalhos, tal como se deu com o frevo. Na tematização das lutas, o desejo das crianças de experimentação corporal foi intenso desde o começo. Na roda de conversa inicial, elas mostraram corporalmente suas representações e habilidades com as lutas, transformando a atividade em roda de demonstrações de golpes, o que estimulou a expressão de seus saberes. O mesmo aconteceu com uma situação didática planejada para aprofundar os conhecimentos sobre as lutas.

Figura 4

Assistência de vídeo na tematização das lutas



Fonte: Duarte (2021).

Os docentes editaram um vídeo com trechos de diferentes lutas para a turma apreciar e com expectativa de conversar sobre os saberes das crianças a respeito daquelas manifestações, mas elas reagiram com seus corpos, reproduzindo e criando gestos; puseram-se de pé e iniciaram os golpes e confrontos em semelhança às lutas assistidas. Após alguns minutos de experimentação corporal espontânea, os docentes propuseram uma roda de conversa. Ao perguntarem quais lutas viram, além de respostas orais como “boxe”, “capoeira” e “karatê”, várias crianças demonstraram-nas com socos e chutes no ar. Um menino convidou o colega para realizar a disputa de espaço como no sumô. Isso acarretou pedidos

de várias crianças para fazerem o mesmo, levando os docentes a organizarem um momento para todas lutarem entre si.

Na tematização do futebol, três crianças em momentos diferentes e também algumas vezes juntas falaram sobre suas experiências com o jogo FIFA Soccer no *videogame* e manifestaram o desejo de jogar com os colegas da escola. As professoras conversaram sobre o assunto e compreenderam que a proposta cabia na tematização, porquanto haviam falado sobre expressões diferentes do futebol praticadas por pessoas com deficiência e também de brincadeiras como o pebolim e jogo de botão. Assim, conseguiram um videogame emprestado e organizaram as disputas.

Figura 5

Vivência com *videogame* na tematização do futebol dia 14/11/2018



Fonte: Duarte (2021).

As situações descritas materializam intervenções sensíveis à escuta e a agência das crianças, bem como constituem um *saberfazer* disponível aos acontecimentos, ao inesperado, conseqüentemente, para autoria e criação.

As *imagensnarrativas* permitem ver experiências curriculares artistadas, que se desenvolvem com os acontecimentos nas aulas e a participação das crianças. Isso se dá com apoio em uma “artistagem”, “currículo-artistado” ou “didáticoArtista” conforme propõe Corazza (2002; 2006; 2013). Apoiado nesses conceitos, Bonetto (2016, p. 149) defendeu que a prática pedagógica na Educação Física cultural ou “escrita-currículo” pode ser tomada como “produção de experiências curriculares menos rígidas, inspiradas na participação ativa e crítica de professores e alunos, que agora passam de meros reprodutores a sujeitos ‘escritores’ da experiência curricular”.

Importante assinalar que não se trata de subordinar o trabalho pedagógico às vontades das crianças, mas de estar atento e sensível às maneiras como respondem às propostas, ou seja, ao que dizem e fazem. O planejamento, a preparação e a intencionalidade pedagógica sempre estão presentes porque as crianças participam coletivamente. Assim, “a criança e sua infância são afetadas pela sociedade e cultura que integram” (Corsaro, 2011, p. 32). Portanto, em uma sociedade tão desigual e alicerçada na violência racial e de gênero, por capacitismo e tantas outras formas de discriminação, as crianças estão sujeitas ao sofrimento e/ou à produção e reprodução desses fenômenos, ou seja, também

repercutem o que vivem diante das agressões, preconceito, racismo, machismo etc.

Em diversos momentos houve conflitos de interesse por parte das crianças, algumas faziam propostas de mudança, outras reclamavam, alguns concordavam outros discordavam, alguns faziam propostas em benefício próprio, algumas desistiam de brincar, alguns ganhavam, outros choravam etc. Durante as brincadeiras, as relações regulavam de diferentes formas as atividades. Permanecemos atentos para mediá-las no sentido de apoiar as crianças que estavam em desvantagem e pensar coletivamente o direito de todas participarem, os interesses comuns e incomuns e o cuidado com o Outro. (Tematização das brincadeiras africanas – Duarte, 2021, p. 343)

Enquanto observava e interagia no parque, me aproximei de um grupo que jogava futebol (Kawan, Léo, Matheus, Lucas, Yeishon, Rafa). Lucas entrava e saía do jogo por interesse em outras brincadeiras e Yeishon, por exclusão do colega. Uma das crianças impedia Yeishon de brincar e também outras crianças dizendo “eu que mando no jogo”. (Diário de campo, 22/08/2018)

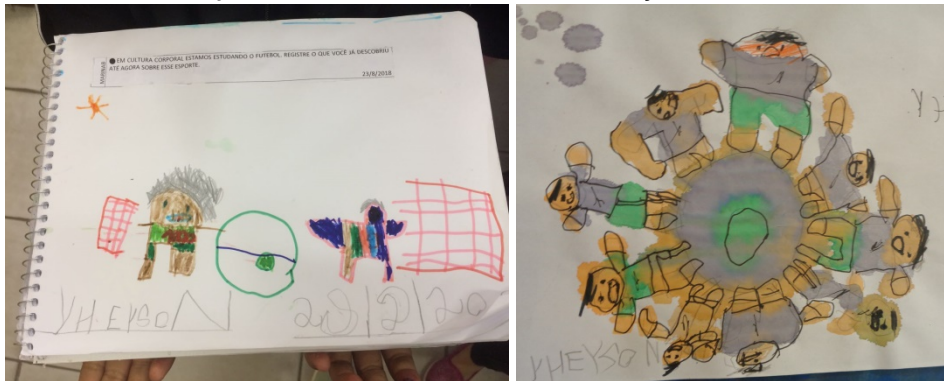
Uma maneira especial de lidar com conflitos e dissensos caracteriza a perspectiva cultural da Educação Física. Neira e Nunes (2009, p. 215-216) evocaram esses conceitos da seguinte forma:

Na educação, o multiculturalismo crítico reconhece o Outro (aquele que é oposto a nós, ao nosso modo de ser, pensar e agir no mundo) e procura trazer todos, em condições equitativas para o diálogo e para o conflito da construção coletiva. Trata-se, nas palavras de McLaren, de uma ‘pedagogia do dissenso’ que promova uma prática de negociação cultural, que enfrente as relações hierárquicas de poder, que escancare o modo como o poder foi construído e quais as estratégias que utiliza para se manter em assimetria com os subjugados. Uma pedagogia que enfatize os processos de construção política e social da supremacia de certos grupos e identifique suas formas hegemônicas de convencimento e continuidade no poder. [...] Para que a justiça permeie o currículo, Candau (2008) defende uma ‘pedagogia do conflito’, cujo objetivo é o diálogo entre posicionamentos de origens diversas, fazendo do professor o agente na construção de relações interculturais positivas, ficando ao seu cargo a promoção de situações didáticas que viabilizem o contato e o convívio com a diferença.

Quando provocamos a conversa sobre o local de nascimento das crianças e dos jogadores, buscamos reconhecer e valorizar uma criança boliviana, que várias vezes vimos ser interdita nas brincadeiras e “trolada” pelo seu jeito de falar. Conversar, ler um texto e fazer com que as crianças acessassem, perguntassem e opinassem sobre os processos migratórios no contexto da tematização do futebol potencializaram a participação do Yheyson e as interações das outras crianças com ele, refletidas nos desenhos.

Figura 6

Desenhos do Yheyson no início e ao final da tematização do futebol



Legenda: esquerda: “eu e meu amigo unicórnio jogando futebol”; direita: “eu e meus amigos jogando”.

Fonte: produzido por Yheyson, 5 anos. Fotografado pelo autor.

O mesmo aconteceu quando ouvimos “ela não vai jogar”, “ela não sabe jogar”, “ela não pode”, “ela só fica na cadeira de rodas” e refletimos sobre o direito à participação da colega com deficiência nas atividades. Para problematizar a situação em momento posterior, organizamos situações didáticas como assistência de vídeos de futebol de cinco, modalidade para pessoas cegas, *power soccer*, um tipo futebol praticado em cadeiras de rodas motorizadas, futebol com muletas e outros. E fizemos roda de conversa para discutir as expressões que vimos nos vídeos, as adaptações que garantem o acesso das pessoas com deficiência aos esportes e na sociedade. Levamos para a roda de conversa uma bola com guizos para que pudessem entender que existem maneiras diferentes de sentir, perceber e conhecer o mundo. Essas intervenções, produzidas a partir da escuta de falas “excludentes”, mobilizaram algumas crianças que se aproximaram mais da colega com deficiência e até adotaram atitudes solidárias como conduzir a cadeira da colega em diversos momentos do cotidiano, inclusive no momento do futebol.

Figura 7

Produção de proteção e vivência com a participação da Giovanna



Fonte: acervo do autor.

Os conflitos de gênero também foram recorrentes, desde a reivindicação de um grupo de meninas para interromper a tematização do futebol – “futebol não” – e a reação dos meninos – “futebol sim” –, passando por enunciados que colocam os

meninos em posição de destaque, “reis do futebol”, com o contraponto “meninos e meninas jogam juntos”, e por ações docentes estimulando a reflexão sobre o tema:

Perguntamos se existem mais árbitros homens ou mulheres, **o Pedro com feição bem brava disse “na televisão que eu vejo futebol só tem juízes homens e homens jogando”**. Concordamos com ele, e a professora **Marina perguntou: “por que será que é assim”? Será que a gente pode perguntar isso também para Aline?**⁴ As crianças concordaram que sim e esse também foi um assunto em nossa conversa com a Aline. (Tematização do futebol – Duarte, 2021, p. 345)

Convidar representantes das práticas corporais em estudo tem sido uma ação didática bastante cara aos docentes que atuam na perspectiva cultural da Educação Física (Neira, 2020), que busca reconhecer e valorizar o patrimônio cultural corporal da comunidade e os *saberes-fazer* dos praticantes. Essas situações possibilitam ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre as práticas, colocar em diálogo posicionamentos de origens diversas, hibridizar os discursos, além de criar espaços de contato e convívio com as diferenças, haja vista as oportunidades de ouvir pessoas que ocupam posições sociais distintas, pertencem a variados grupos étnico-raciais, gêneros, faixas etárias, praticam diferentes religiões, moram em locais diversos etc.

Portanto, planejar a visita de uma mulher, representante da prática corporal, árbitra oficial de futsal do quadro da FIFA e “boa de bola”, não foi uma escolha aleatória, mas em diálogo com os conflitos e com as representações enunciadas pelas crianças, a fim de tensionar as relações hierárquicas que perpassam o futebol. Também não foram aleatórios os convites feitos à Dona Pedrina, educadora da limpeza da própria escola, e à avó de uma das crianças da turma para contar um pouco de suas histórias de vida e brincadeiras da infância durante a tematização das brincadeiras africanas.

Quando informamos às crianças que convidaríamos “um amigo”, professor de capoeira, algumas meninas reivindicaram que também convidássemos “uma amiga” para as nossas conversas sobre a luta, em uma clara demonstração de interesse por representatividade, algo que surpreendeu no momento e alertou para a importância de pensar nas escolhas didáticas que fazemos.

As questões étnico-raciais são centrais no projeto da EMEI, dada a valorização da cultura africana e afro-brasileira. As narrativas dos cotidianos evidenciam diferentes momentos que as crianças se implicaram nessas discussões. O estudo da biografia de Nelson Mandela, dos valores civilizatórios afro-brasileiros, de mulheres negras e seus legados para a sociedade brasileira subjetivaram as crianças e favoreceram algumas enunciações.

Léo: o que vocês acham que o Mandela está fazendo nessa foto?
Isabele: **é porque eles são negros e os brancos não podem juntar com negros**
Várias crianças: não
Allan: estou vendo branco ali

4 Árbitra de futebol convidada para uma entrevista elaborada pelas crianças.

Marcelo levanta e aponta para jogador branco na foto e diz: aqui oh, pessoas brancas aqui.
Léo: tem pessoas brancas nessa foto também
Marina: tem pessoas brancas e pessoas negras também.
Allan: tem todos os tipos de pessoas. [...]
Marina: **vocês acham que eu escolhi só porque eu quis ou tem alguma coisa?**
Allan: tem alguma coisa acontecendo, eu acho que você queria que a gente jogasse e ficasse mais amigo.
Isabele: mas não pode ser só criança negra
Criança: não tem só crianças negras que são amigas.
Marina: isso, tem crianças de todas as cores
Allan: não é só porque o Nelson Mandela era negro, ele queria o mundo do esporte feliz.
Léo: alguém queria falar mais alguma coisa?
Criança: eu e minha mãe vimos um vídeo que uma mãe e uma filha era negra e tinha muitas crianças no escorregador e não deixavam ela brincar.
Léo: **e isso é legal?**
Criança: **não, é injusto.**
Criança: **isso não se pode fazer**
Criança: e também o Nelson Mandela lutou contra o preconceito.
Professor: E por que vocês estão chamando essa brincadeira de pula feijões e dizendo que é uma brincadeira da África?
Criança 5: **Porque os brancos mudaram o nome.**
Criança 6: Porque veio lá da África.
Professor: Hum! Mas eu conheço essa brincadeira como relinholho.
Criança 1: Mas não é relinholho.
Criança 2: **Tá errado, é pula feijões.**
Professor: E como vocês sabem que não é o nome certo?
Criança 7: **Porque a prô nos contou que os brancos mudaram o nome.**
Professor: E como será que a prô Tathi descobriu isso?
Criança 2: Ela pesquisou na internet.
Professor: Pesquisou na internet? E tudo que tá na internet é verdade?
Várias crianças: Siiimm!
Professor: Será? E como as crianças da minha escola, que fica aqui no Brasil, brincam dessa brincadeira e chamam de relinholho?
Criança 1: **É porque eles não sabem o nome, que os brancos mudaram o nome.**
Criança 2: Conta para eles.
Professor: Os brancos mudaram o nome da brincadeira? Por quê?
Criança 8: **Eles não gostavam dos negros e mudaram o nome que os negros colocaram.**
Professor: Será?
Criança 5: A prô que falou.
Criança 9: A prô pesquisou na internet.
Professor: E será que tem outros lugares que a gente pode pesquisar também? Para saber mais sobre isso?
Criança 2: Dá para gente perguntar para os africanos. (Duarte, 2021, p. 346-347)

Os diálogos anteriores, somados às expressões e gestualidades nos momentos em que ocorreram, fizeram perceber que algumas crianças proferiram discursos que dividem e segregam as pessoas em razão da raça. Ainda que ocasionalmente possamos ter escorregado e apenas substituído discursos, nosso interesse foi sempre de multiplicar, e não de substituir. Por essa razão, como aponta Santos (2016), a problematização das representações, permeada pela desconstrução dos discursos, tem sido imanente no currículo cultural da Educação Física.

O referido autor afirma que a problematização emerge como um artefato da prática pedagógica imprescindível para suspender os discursos naturalizados e fazer circular uma multiplicidade de textos que compõem as culturas. Por sua vez, Santos Junior (2020) associou a problematização ao lema “andar perguntando” do movimento Zapatista, pois favorece as perguntas e a escuta. Nas tematizações desenvolvidas com a Educação Infantil, as perguntas foram recursos muito presentes nas intervenções docentes.

Ao longo do jogo **problematizamos as regras: quem começa o jogo? Onde começa? Foi falta ou não foi? Onde cada time faz gol? Foi pra fora, quem chutou? De quem é a bola? Pode pegar com a mão? Esse é seu time?** Na conversa final, as crianças reivindicaram a presença do juiz e reclamaram dos colegas que batem e não tocam a bola para ninguém. (Tematização do futebol – Duarte, 2021, p. 347)

Professor: vocês estavam dançando ou brincando?
Algumas crianças: dançando.
Algumas crianças: brincando.
Criança 1: primeiro dançando, depois brincando.
Professor: estátua é dança ou brincadeira?
Algumas crianças: é dança.
Algumas crianças: é brincadeira.
Criança 2: é uma brincadeira de dança.
Professor: os movimentos que vocês estavam fazendo antes da estátua eram de dança?
Várias crianças: sim.
Professor: mostra o seu João (João mostra).
Professor: isso é dança?
Algumas crianças: é hip-hop Léo.
Professor: Maria, mostra como você estava dançando (Maria mostra).
Algumas crianças: é samba.
Criança 3: o meu era *Rock in roll* (levanta e mostra o gesto balançando a cabeça).
Criança 4: o Paulo também fez passinho, prô.
Algumas crianças começaram a cantar.
Professor: e nessa música como é a dança
Várias crianças: *funk*. (Tematização do frevo – Duarte, 2021, p. 317)

Perguntar permitiu ouvir/mapear, problematizar, pôr em dúvida, suspender certezas, desestabilizar, confrontar, desconstruir e ressignificar. “Andar perguntando” foi uma postura constante ao longo das tematizações, corroborando Santos Junior (2020) quando considera que isso torna o mapeamento mais susceptível aos saberes dos estudantes, garantindo as condições necessárias à negociação e ao diálogo.

Impossível negar que muitas vezes a professora não resistiu ao sabor das respostas, especialmente daquelas que confirmavam suas ideias e vontade de verdade. Entretanto, também se esforçou para não responder a tudo, para cultivar a dúvida, a incerteza e escapar das armadilhas da linguagem fazendo operações de adição, de “pensar com E, ao invés de pensar É, pensar por É”, como sugerem Deleuze e Parnet (1998, p. 71). A linguagem permite operações de adição, em vez de afirmações identitárias e oposições binárias.

Ribeiro (2015, p. 78) considera necessário “combater as formas linguísticas fundadas nos dualismos, na medida em que estes conformam uma imagem de pensamento cativa das normatividades identitárias”. Para a autora, essa questão não se restringe ao campo linguístico, que os pensadores chamam atenção para a organização cultural, normas de identidade e relações de poder, evidenciando a condição intrínseca da relação entre linguagem e poder, daí por que “quaisquer discussões de ordem política ou micropolítica são indissociáveis das problematizações acerca da linguagem” (Ribeiro, 2015, p. 79).

Houve um momento em que pedimos para as crianças encontrarem fotos “com pessoas gordas lutando” e uma criança que estava ao nosso lado disse baixinho, **“Léo, minha mãe disse que não é gorda, é pessoa fora do peso”**. **Então perguntamos “qual peso?”** e a criança ergueu as mãos com gesto e expressão de não saber. (Tematização das lutas – Duarte, 2021, p. 349)

Em um trecho da carta havia a seguinte afirmação “eu adoooro dançar frevo” e logo uma criança expressou “não pode, só pode adorar o Senhor”. A fala aconteceu em meio a outras falas e conversas paralelas e não foi percebida inicialmente. Quando o trecho foi repetido novamente...

Criança: “só pode adorar a Deus”, com feição brava.

Léo: quando o Henrique disse que “adora frevo” ele está falando que ele gosta muito de ouvir e dançar frevo, e que ele fica muito animado e feliz e gosta muito de dançar. Entenderam?

Várias crianças: sim.

A expressão da criança que fez a fala mudou e pareceu entender outro sentido do que estava sendo dito. (Tematização do frevo – Duarte, 2021, p. 349)

Abrir mão das afirmações e certezas não é uma tarefa fácil. Também não são simples as mudanças na forma de pensar e agir, elas geram medo, insegurança, põem em risco a estabilidade, a autoridade e o que se entende como “sucesso” escolar. Não foi à toa que as docentes sinalizaram a dificuldade de lidar com a indefinição de uma “produção final” e com a diminuição do “controle” no decorrer das tematizações para ampliar a escuta e a autoria das crianças durante o processo.

| Considerações finais

Com o intuito de produzir, descrever e analisar, com as professoras e crianças da Educação Infantil, experiências pedagógicas da Educação Física culturalmente orientada, foi possível evidenciar intervenções sensíveis à escuta e agência das crianças pequenas. As *imagensnarrativas* selecionadas permitem visualizar encaminhamentos pedagógicos atentos às vozes e interesses das crianças. As situações didáticas que caracterizam o currículo cultural da Educação Física foram susceptíveis à escuta das crianças e constituíram uma prática pedagógica que considerou suas vozes, efetivando os direitos das crianças.

Nesse sentido, as experiências produzidas com a Educação Física cultural na Educação Infantil vão ao encontro das proposições da Sociologia da Infância e corroboram a defesa das crianças como cidadãs com direitos e produtoras de cultura e a infância como construção cultural, social e histórica sujeita a mudanças.

Despontando como alternativa curricular contra-hegemônica, que valoriza e afirma as diferenças e atua com interesse na formação de sujeitos solidários, democráticos, antirracistas, antifascistas, antimachistas, antilgbtfóbicos, tendo em vista que, ao escutar os preconceitos, intenciona e atua para sua problematização e desconstrução, pois a ação pedagógica, como uma forma de política cultural, exige uma “intervenção intencional” que é sempre de ordem ética. No currículo cultural, desenvolver a tematização de uma prática corporal também implica envolver-se em ações políticas e lutas culturais.

O artigo encontra os limites do próprio formato, que inviabiliza abordar a totalidade do que se viveu e percebeu ao longo das intervenções. A seu favor está a característica de pesquisa com o cotidiano que assume o inacabamento e a abertura como condições necessárias, bem como reconhece que as histórias contadas são escolhas dos autores, pois inscrevem os acontecimentos envolvendo os *tempoespaços* praticados e os *fazeressaberes* de seus narradores.

| Referências

- Alderson, P. (2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação e Sociedade*, Campinas, 26(91), 419-442. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200007>
- Alves, N. (2000). A narrativa como método na história do cotidiano escolar. Anais do *Congresso Brasileiro de História da Educação*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Alves, N. (2003). Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Teias*, 4(7-8). <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967>
- Bonetto, P. X. R. (2016). A “escrita-currículo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula. [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital da USP. <https://doi.org/10.11606/D.48.2016.tde-06102016-143514>
- Corazza, S. M. (2002). *Infância & educação – Era uma vez – quer que conte outra vez?* Vozes, 2002.
- Corazza, S. M. (2006). *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Autêntica.
- Corazza, S. M. (2013). Didática-artista da tradução: transcrições. *Mutatis Mutandis*, 6(1), 185-200. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499267772011>
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância*. Artmed.
- Cruz, S. H. V., & Martins, C. A. (2017). Políticas públicas e a voz das crianças. *Lanplage em Revista*, 3(1) 28-42. www.redalyc.org/journal/5527/552756521005/552756521005.pdf
- Deleuze, G., & Parnet, C. (1998). *Diálogos* (Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro). Escuta.
- Duarte, L. C. (2021). *Educação Física cultural na Educação Infantil: imagensnarrativas produzidas por professoras e crianças nos/dos/com os cotidianos de uma EMEI paulistana*. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital da USP. <https://doi.org/10.11606/T.48.2021.tde-24062021-193619>
- Duarte, L. C. de, & Neira, M. G. (2023). Experiências com o currículo cultural da Educação Física na Educação Infantil. *Cadernos de Educação*, (67). <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/24269>
- Ferraço, C. E. (2007). Pesquisa com o cotidiano. *Educação & Sociedade*, 28(98), 73-95. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000100005>
- Ferraço, C. E., & Alves, N. (2016). As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagensnarrativas na invenção dos currículos e da formação. *Revista Espaço do Currículo*, 8(3). <https://doi.org/10.15687/rec.v8i3.27465>
- Ferraço, C. E., Soares, M. da C. S., & Alves, N. (2018) *Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação*. EdUERJ.
- James, A. (2009). Conceitos de infância, criança e agência: a construção de hospitais infantis na Inglaterra como estudo de caso. *O social em questão – Revista do Departamento de Serviço Social*, XX(21) 31-45. www.osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/v10n21a03.pdf
- Kishimoto, T. M. (2013). Brincar, Letramento e Infância. Em T. M. Kishimoto, & J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar* (pp. 21-53). Penso.
- Neira, M. G. (2008). A Educação Física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8(2), 39-54. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/neira.pdf>

- Neira, M. G. (2010). Análise das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 14, 783-795. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832010005000026>
- Neira, M. G. (2016). Educação Física cultural: carta de navegação. *Arquivos em Movimento*, 12(2), 82-103. <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/11149>
- Neira, M. G. (2019). *Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica*. Paco. https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_41
- Neira, M. G. (2020). Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. *Revista e-Curriculum*, 18(2), 827-846. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p827-846>
- Neira, M. G., & Masella, M. B. (2023). O currículo cultural da Educação Física em ação na Educação Infantil. *Ensino & Pesquisa*, 21(1), 7-21. <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/7740>
- Neira, M. G., & Nunes, M. L. (2009). *Educação Física, currículo e cultura*. Phorte.
- Neira, M. G., & Nunes, M. L. (2022). *Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física*. Feusp. <https://doi.org/10.11606/9786587047416>
- Neves, M. R. das. (2018). *O currículo cultural da Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital da USP. <https://doi.org/10.11606/D.48.2019.tde-28112018-160249>
- Nunes, M. L. F., Silva, F. M. C., Boscariol, M. C., & Neira, M. G. (2021). *Proposições*, 32. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0047>
- Paraíso, M. A. (2012). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. Em D. E. Meyer, & M. A. Paraíso (Org.). *Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação* (pp. 25-47). Mazza Edições.
- Pires, F. F., & Nascimento, M. L. B. P. (2014). O propósito crítico: entrevista com Alison James. *Educação & Sociedade*, 35(128). <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014110125>
- Qvortrup, J. (2015) A dialética entre proteção e participação. *Currículo sem Fronteiras*, 15(1), 11-30. www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/qvortrup.pdf
- Ribeiro, C. R. (2015). Por uma antropofagia rizomática para pensar as infâncias: algumas considerações a partir de Deleuze e Guatarri. Em A. L. G de Faria, A. Barreiro, E. E. de Macedo, F. Santiago, & S. E. dos Santos (Org.). *Infância e Pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras* (pp. 71-94). Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB.
- Santos Junior, F. N. (2020). *Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital da USP. <https://doi.org/10.11606/D.48.2020.tde-05102020-155037>
- Santos, I. L. dos. (2016) *A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física*. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital da USP. <https://doi.org/10.11606/T.48.2017.tde-21122016-111514>

Sobre os autores

Leonardo de Carvalho Duarte


Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-2531-4407>

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (2021). Professor Adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana. Membro do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (USP) e do Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação do Ser em Aprendizagens – FormarSer/UEFS. E-mail: lcduarte@uefs.br

Marcos Garcia Neira

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-1054-8224>

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (2002). Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Membros do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (USP). E-mail: mgneira@usp.br

Contribuição na elaboração do texto: os autores contribuíram igualmente na produção do manuscrito.

Resumen

El artículo tuvo como objetivo problematizar experiencias pedagógicas con prácticas corporales desde la perspectiva cultural de la Educación Física. A partir de la tematización de prácticas corporales producidas en/con la vida cotidiana en/de una Escuela Municipal de Educación Infantil (EMEI) de São Paulo, evidenciamos intervenciones pedagógicas sensibles a la escucha, la agencia y los derechos de los niños, sin abandonar la interés ético-político y la cultura de lucha engendrando subjetividades solidarias, democráticas, multiculturales, no machistas, no fascistas, no racistas y no autoritarias desde el jardín de infantes.

Palabras clave: Curriculum cultural. Educación Física. Educación Infantil. Niño. Infancia.

Abstract

The article aimed to problematize the pedagogical experiences with the corporeal practices on the cultural perspective of Physical Education. From the theming of corporeal practices produced in/with the day-to-day in/of a Municipal School of Children's Education (EMEI) from São Paulo, we demonstrate pedagogical interventions sensitive to hearing, agency and children's rights, without abandoning the ethical-political interest and the cultural struggle for the engendering of solidary, democratic, multicultural, non-sexist, non-fascist, non-racist, and non-authoritarian subjectivities since children's Education.

Keywords: Cultural curriculum. Physical Education. Children's Education. Child. Infancy.

Linhas Críticas | Periódico científico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

Referência completa (APA): Duarte, L de C., & Neira, M. G. (2023). Educação Física cultural na Educação Infantil: intervenções sensíveis à escuta. *Linhas Críticas*, 29, e50727.
<https://doi.org/10.26512/lc29202350727>

Referência completa (ABNT): DUARTE, L de C.; NEIRA, M. G. Educação Física cultural na Educação Infantil: intervenções sensíveis à escuta. *Linhas Críticas*, 29, e50727, 2023. DOI:
<https://doi.org/10.26512/lc29202350727>

Link alternativo: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/50727>

Todas as informações e opiniões deste manuscrito são de responsabilidade exclusiva do(s) seu(s) autores, não representando, necessariamente, a opinião da revista Linhas Críticas, de seus editores, ou da Universidade de Brasília.

Os autores são os detentores dos direitos autorais deste manuscrito, com o direito de primeira publicação reservado à revista Linhas Críticas, que o distribui em acesso aberto sob os termos e condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

