

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.017

# CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA

Rafael Oliveira de Antonio<sup>1</sup>

## RESUMO

O objetivo deste estudo foi caracterizar a cultura corporal, objeto de ensino da educação física escolar, na especificidade da educação infantil, como uma prática pedagógica que visa superar a ideia de movimento humano apartado de uma prática social ou tudo ser reduzido à brincadeira. Para tanto, foi conduzida uma pesquisa de natureza teórica-conceitual, tendo como referencial-metodológico a psicologia histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica e a abordagem crítico-superadora, buscando extrair desse referencial teórico implicações para a prática pedagógica do ensino da cultura corporal na educação infantil. A especificidade da cultura corporal, no contexto da educação infantil, se apresenta na reconstituição da atividade singular da criança em atividades corporais forjadas pela humanidade através dos tempos. Isso significa a criança entrar em contato com as necessidades históricas presentes na base e no desenvolvimento da cultura corporal por meio do jogar, dançar, lutar, entre outros. A princípio, a categoria clássico, um dos conceitos centrais da pedagogia histórico-crítica, serve como referência na seleção dos conteúdos essenciais da cultura corporal que devem integrar o currículo da educação infantil. Já o como ensinar passa pela teoria histórico-cultural da periodização do psiquismo, considerando haver uma caracterização teórica das idades do desenvolvimento e modos de relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo. Assim, fundamentado em uma concepção de educação histórico-crítica, a cultura corporal torna-se parte da formação omnilateral da criança pequena.

**Palavras-chave:** Psicologia histórico-cultural, Pedagogia histórico-crítica, Abordagem crítico-superadora, Escola de educação infantil.

1 Mestre do Curso de Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista - SP, [ro.antonio@unesp.com](mailto:ro.antonio@unesp.com).

## INTRODUÇÃO

*Educação pré-escolar*, até a década de 1980, era a nomenclatura para se referir à educação infantil no Brasil, sendo considerada uma etapa anterior, independente e preparatória para o ingresso da criança no ensino fundamental (Brasil, 2018). Apenas em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a educação infantil passa a integrar a educação básica, e com a modificação introduzida na LDB, em 2006, atende à faixa etária de 0-5 anos. Além de direito da criança e dever do Estado, a educação infantil se torna obrigatória na faixa etária de 4 e 5 anos em instituições de educação infantil com a Emenda Constitucional n.º 59/2009 – incluída na LDB em 2013.

Esse recorte histórico demonstra o quanto a educação infantil é recente como primeira etapa da educação básica em nosso país. Logo, não é de se estranhar que as áreas do conhecimento ainda busquem o seu espaço nesse segmento educacional, como é o caso da educação física e o seu objeto de estudo: a cultura corporal, tendo uma atuação tímida e até equivocada por parte dos professores nessa etapa de ensino.

Ehrenberg (2014) constatou isso em seu estudo, no qual a atividade de parque, destituída de planejamento e objetivos específicos, foi considerada momento da rotina que contemplava práticas corporais. Os *professores generalistas*<sup>2</sup> entrevistados afirmaram contemplar atividades corporais – brincadeiras e dança – na educação infantil, porém quando observadas de perto, as práticas se resumiam a atividades de parque e brincadeiras cantadas ou cirandas, com a função precípua de domínio motor e divertir. Isso demonstra um entendimento equivocado, reducionista e biologizante da prática corporal, corroborando para

2 O embate acerca de qual profissional seria o mais adequado para ministrar as aulas de educação física escolar na educação infantil é outro assunto recorrente na área – embora não tenha sido o propósito deste estudo. Freire (2006) expõe duas vertentes: de um lado, há os que defendem, na organização dos currículos escolares, a inclusão de um professor especialista para ministrar as aulas, do outro lado, temos os que insistem em manter a atual estrutura, alegando ser melhor para a criança o contato apenas com o professor generalista – menor risco de fragmentação do conhecimento. Este argumento é destacado pelo autor como um ideal romântico de preservar a criança do contato com outros docentes, como se os pequenos não adquirissem saberes além dos muros da escola, seja na família, nos meios de comunicação ou simplesmente propagados pela web. Apesar desse debate profícuo e necessário na área de educação, o mais importante e fundamental é que a criança não seja privada dos conhecimentos humano-genéricos que essa disciplina se propõe a socializar.

associarem a educação física com seu histórico esportivista (Daolio, 1999), entendendo essa disciplina até mesmo como inapropriada para a educação infantil.

É fato que essa abordagem espontaneísta na educação infantil apesar de entreter, divertir e socializar, acaba levando a uma atitude de *laissez-faire*<sup>3</sup> – abandono pedagógico, descaracterizando a área. A cultura corporal, nesses moldes, é renegada, e a atividade proposta se torna apenas um divertimento qualquer, similar às brincadeiras praticadas pelas crianças na rua, no lar ou em parques públicos, sem nenhum caráter pedagógico.

Não se trata de negar o valor da brincadeira livre para o desenvolvimento da criança pequena, pois essa pode promover experimentações e convívio social com seus pares sem a intervenção direta do adulto. A crítica aqui repousa no seu uso na escola de educação infantil substituindo o ensino da cultura corporal e, principalmente, ser uma via única para a criança explorar suas potencialidades corporais, causando um empobrecimento na formação de sua prática corporal futura.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), em seu Artigo 9º, têm como eixos estruturantes as *interações* e a *brincadeira*, com a organização curricular proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sendo estruturada em *campos de experiência* (Brasil, 2018). Estes representam o saber tácito e atrelado ao cotidiano das crianças e, propositalmente, dialogam com uma ampla corrente educacional contemporânea denominada por Duarte (2001) como pedagogias do *aprender a aprender*<sup>4</sup>, tendo sua origem no movimento escolanovista do começo do século XX. Diante disso, a escola deixa de cumprir a sua função precípua, que segundo Gramsci (1982) é superar o senso comum e ampliar a visão de mundo do alunado.

Dentro dos cinco campos de experiência propostos pela BNCC, no capítulo destinado à educação infantil, o campo *Corpo, gestos e movimentos* se volta à exploração do mundo, espaço e objetos pela criança com o corpo, estabelecendo relações, expressando-se, brincando, produzindo conhecimentos e tornando-se consciente de sua corporeidade (Brasil, 2018). Esse foco na experiência individual cria uma visão reducionista e pragmática de conhecimento

3 Expressão francesa usada para denominar práticas educativas espontaneístas, sem nenhuma orientação didática e centrada na vontade da criança de fazer o que desejar.

4 O construtivismo, a escola nova, os estudos na linha do professor reflexivo, etc., chamadas na atualidade de *metodologias ativas*. Tratadas como a última palavra em novidade, mesmo sua existência sendo datada no início do século XX com o movimento escolanovista.

para alunos da creche e pré-escola. Aliás, acaba refletindo a sociedade capitalista em que vivemos, atribuindo valor prático e utilitário ao conhecimento.

Contrapondo a esse campo de experiência, temos como referência a cultura corporal como objeto de ensino da educação física, representando o acervo de atividades humanas produzidas historicamente, na prática social, por meio do jogo, dança, luta, ginástica, esporte, entre outros (Coletivo de Autores, 2012). A conceituação de cultura corporal visa superar por incorporação as noções de corpo e movimento, tomando como referência processos de produção da natureza humano-genérica no homem a partir dos fenômenos ou atividades relacionadas às práticas corporais.

A especificidade da educação física escolar, no contexto da educação infantil, portanto, seria a reconstituição na atividade singular da criança das atividades da cultura corporal historicamente forjadas pelos seres humanos. Isso significa a criança entrar em contato com as necessidades históricas presentes na base e no desenvolvimento da cultura corporal. O desafio aqui é saber que necessidades humanas são essas? Quais são os motivos que levam o ser humano, como sujeito histórico, a jogar, dançar, lutar, praticar esportes? Nesse contexto, desde o ensino infantil, as nossas crianças poder experimentar essas atividades e incorporar os seus motivos históricos.

Pensar no *conceito de atividade* é trazer para a discussão a dimensão das *necessidades, objetos, motivos, ações e operações* (Leontiev, 2021) envolvidas em cada um desses objetos da cultura corporal. Aliado a isso, a tríade *conteúdo-forma-destinatário* ajuda a pensar a socialização do ensino dessas atividades específicas. A princípio, podemos questionar: quais conteúdos dessas atividades podem ser trabalhados na educação infantil? A categoria clássico, um dos conceitos centrais da pedagogia histórico-crítica, descrito como aquele conteúdo que resistiu ao tempo e deve integrar o currículo escolar (Saviani, 2005), pode ser uma resposta para esse questionamento.

Já o como ensinar passa pela psicologia histórico-cultural, considerando haver uma caracterização teórica das idades do desenvolvimento e modos de relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo (Elkonin, 1987). Isso envolve identificar a atividade-guia na periodização do psiquismo como promotora do desenvolvimento, além de conhecer as particularidades típicas de cada idade do desenvolvimento. Assim, será possível desenvolver *atividades adequadas* segundo o desenvolvimento psíquico do aluno, potencializando a apropriação de uma específica atividade da cultura corporal.

No caso da idade pré-escolar, por exemplo, no qual a brincadeira é o motivo fundamental, inclusive expresso na forma desenvolvida de atividade lúdica com a brincadeira de papéis, atividade-guia do período (Elkonin, 2009), a educação física escolar precisa dialogar com essas necessidades da criança. Trabalhar com os motivos relacionados às atividades da cultura corporal desenvolverá uma relação mais consciente e voluntária da criança com suas próprias ações corporais. Na idade pré-escolar, isso irá colaborar com a formação das premissas do *autodomínio da conduta*, fundamental na próxima atividade-guia: a atividade de estudo do período escolar.

Diante dos argumentos expostos, o objetivo do ensino da cultura corporal em uma prática pedagógica visa superar, na educação infantil, a ideia de movimento humano apartado de uma prática social ou tudo ser reduzido à brincadeira. Por isso, é crucial nos fundamentarmos nas concepções da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica, em uma visão de educação histórico-crítica, para o ensino da cultura corporal na educação infantil.

## METODOLOGIA

O método adotado neste estudo foi o materialista histórico-dialético, tendo como referencial teórico a concepção histórico-crítica de educação. Já as bases metodológicas, representando mediações da relação entre o sujeito e o objeto, foram organizadas conforme Sánchez Gamboa (2013) propõe: a) *fontes*: material bibliográfico fundamentado no referencial teórico desta investigação; b) *instrumentos de coleta de dados*: pesquisa em bases de dados da área; c) *técnicas de tratamento dos dados*: análise qualitativa; d) *organização e sistematização de resultados*: apresentação dos achados em forma de proposições e figuras; e) *hipóteses*: repostas provisórias que orientaram a coleta e organização dos resultados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 1992, a obra *Metodologia do ensino da educação física* sintetizou o esforço coletivo de um grupo de pesquisadores<sup>5</sup> na superação do paradigma do

5 Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

desenvolvimento da aptidão física isolada da formação humana, objeto hegemônico da área na época (Coletivo de Autores, 2012). Como resultado, temos a primeira proposição propriamente metodológica para a educação física escolar, denominada *abordagem crítico-superadora*, significando uma mudança radical ao identificar como o objeto de ensino da área a *cultura corporal*<sup>6</sup> e não mais a aptidão física. Por conseguinte, a abordagem crítico-superadora apresentou um salto qualitativo sobre as demais proposições pedagógicas da educação física: construtivista, desenvolvimentista, promoção da saúde e crítico-emancipatória, ao fundamentar seus conteúdos de ensino advindos da cultura corporal.

O trato pedagógico desse conhecimento, nessa perspectiva, apoia-se na lógica materialista dialética ao compreender o conhecimento como produto da atividade objetiva consciente humana sobre a realidade objetiva. Sendo assim, a capacidade física ou habilidades motoras se constituem apenas como elementos de ensino, e não seu objetivo último. Já os conhecimentos humano-genéricos produzidos na atividade da cultura corporal se configuram como um corpo de conhecimentos próprios da educação física.

Embora considere a dimensão biológica no desenvolvimento humano, a cultura corporal se volta para o conjunto de atividades humanas desenvolvidas historicamente nas bases do trabalho, atendendo necessidades de segunda ordem e passíveis de transmissão às novas gerações por meio da educação escolar (Teixeira; Taffarel, 2021). Isso demonstra que esses conhecimentos não são naturais, melhor dizendo, não basta ensinar um conjunto de práticas corporais, seja correr, lutar, jogar ou dançar, mas refletir e explicar essas atividades como produtos da cultura. A cultura corporal, portanto, se volta às atividades que historicamente foram se constituindo nas relações voluntárias e *não utilitárias* dos homens com as ações corporais, sendo objetivadas na forma de jogo, luta, ginástica, dança, esporte, arte circense, entre outras.

Aqui a ideia não é conceituar a cultura corporal em um conjunto praticamente inesgotável de atividades corporais humanas, pois assim estaríamos apenas exemplificando um grupamento de manifestações empíricas. A sua existência vai além da dimensão empírica e sensorial, carregando uma síntese das relações humanas de práticas corporais e conceituação dos seus significa-

6 Apesar do termo cultura corporal ter levantado críticas por suscitar a existência de várias culturas, não se deve polemizar, considerando para tal interpretação a conceituação materialista histórico-dialético de cultura, aliás, o nome é secundário e permanece pela familiaridade ao ideário que as pessoas têm da área e não exclui debates futuros em busca de outra denominação (Taffarel, 2016).

dos sociais. Conquanto, a análise histórica dos objetos das atividades da cultura corporal tem em vista explicitar o processo de humanização do homem na sua relação com as ações corporais e, portanto, o próprio processo de humanização de tais atividades.

Na perspectiva da prática pedagógica, é fundamental destacar essa noção de historicidade da cultura corporal, trazendo para o aluno o entendimento de que “[...] o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando, etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios e necessidades humanas” (Coletivo de Autores, 2012, p. 40). Nessa perspectiva, os movimentos específicos de jogar, arremessar, dançar, entre outros, não existem sem que carreguem consigo significados sociais. Dito isso, a cultura corporal sintetiza nas suas objetivações o processo histórico-social da conversão de um movimento corporal humano em uma forma socialmente determinada de movimento.

Assim, um movimento de “salto” direcionado ao objetivo de produzir uma *forma artística* (caso de um “salto” realizado nas atividades de Dança, Mímica ou Circo) ou à produção de uma *marca para uma destreza corporal* (caso do “salto” realizado nas atividades de Ginástica ou Atletismo), ou, ainda, à produção de uma *situação de oposição lúdica* (caso do “salto” realizado na atividade de Jogo ou Luta) não pode ser compreendido como uma equação do tipo “salto + significado”. Esses “saltos” são, eles mesmos, *seus significados*. São *formas* que expressam e, acima de tudo, *realizam* para cada sujeito singular as significações sociais historicamente surgidas no campo das práticas corporais lúdicas (Nascimento, 2018, p. 345).

Outro aspecto a ser considerado no conteúdo da cultura corporal é reconstituir no sujeito singular a forma mais desenvolvida desse conhecimento produzida pela humanidade ao longo dos tempos. Dentro do nosso referencial teórico é o conhecimento científico e sistematizado, contrariando as pedagogias do *aprender a aprender*, que se fundamentam na cultura e experiência do sujeito, tendo a criança o centro do ensino. A cultura corporal, portanto, se propõe a socializar o conhecimento que o grupo no qual a criança está inserida não pode ensinar.

Quando nos questionamos quais os conteúdos da cultura corporal merecem fazer parte do trabalho pedagógico na educação infantil, podemos recorrer ao *critério do clássico*. O clássico pode ser definido como o conhecimento que

resistiu ao tempo e sua atualidade excede o momento histórico de sua formulação por captar questões nucleares da condição humana (Saviani; Duarte, 2012). Logo, possui um princípio de *permanência* por lidar com questões nucleares da existência humana e sintetizar tais relações, além de ser uma *referência* para as novas gerações.

O clássico busca responder ao problema de critério de definição dos conteúdos que irão compor o currículo escolar, diferenciando o *essencial* do *acessório*. Embora seja suscetível a contestações, como qualquer outra categoria de análise, envolvendo principalmente a *cultura erudita* e a *cultura popular*, esse critério é referência. Parte dessa crítica vem da ideia de que a pedagogia histórico-crítica valoriza a cultura erudita em detrimento da cultura popular, por esta ser espontânea, assistemática e aquela representar a cultura letrada, respectivamente (Saviani, 2011). Contudo, independente de origem ou rótulos, o clássico envolve o conhecimento sistematizado e mais elaborado, se opondo ao saber do cotidiano. As expressões mais autênticas da cultura popular, inclusive, buscam desconstruir a homogeneização causada pela *indústria cultural*<sup>7</sup>, logo, é equivocado achar que a classe trabalhadora, em geral, tem acesso à cultura popular (Neves, 2020).

A partir dessas considerações, o clássico deve respeitar os princípios anteriormente citados e representar a expressão mais elaborada da cultura corporal, incluindo a cultura popular. Exemplo disso seriam os jogos tradicionais como a amarelinha, o esconde-esconde, o pega-pega, a cabra-cega, a queimada, pique-bandeira, entre outros. Já em relação a como ensinar esses conteúdos, podemos dialogar com as atividades-guia referentes a cada período da periodização do psiquismo, porém sem ignorar que existem processos de amadurecimento do organismo em curso que são base material e, ao mesmo tempo, limitam a socialização da cultura corporal.

Avaliando a periodização do psiquismo infantil, podemos tomar como referenciais alguns conceitos, como: *época*, *período*, *atividade-guia/dominante* e *crise*. Em cada momento do processo de desenvolvimento, considerando o contexto social, surgem possíveis interesses e necessidades que impulsionam a criança a realizar determinadas atividades. Entre elas, uma, em especial, se sobressai como atividade-guia em cada período da periodização do psiquismo,

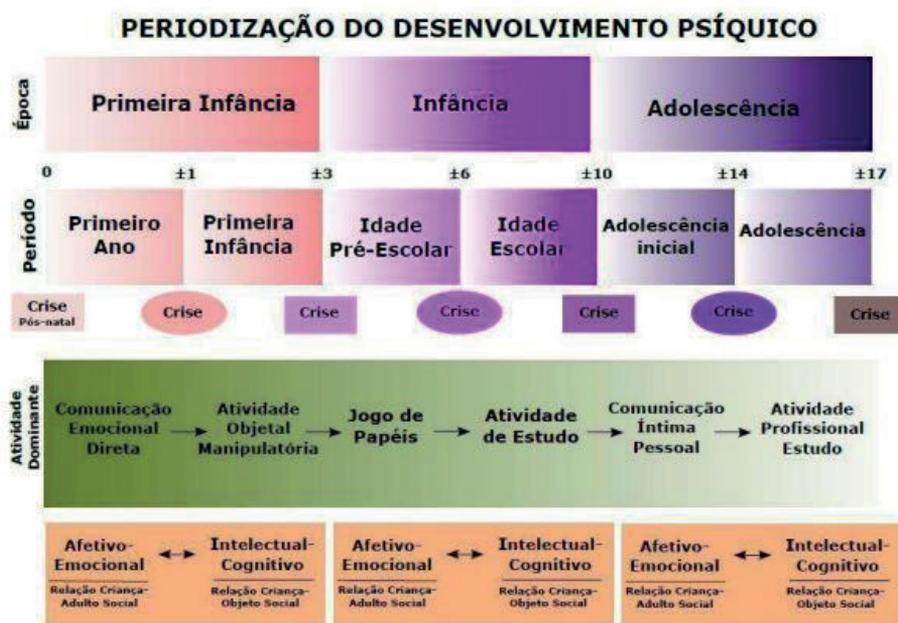
7 Reproduz ideias e valores próprios do *status quo* na cultura de massas, não se assemelhando à cultura popular.

se tornando dominante – gestada no período anterior – e reorganizando os processos psíquicos. Diferente do que podemos pensar, a atividade-guia não é aquela que ocupa a maioria do tempo, sendo caracterizada por três atributos:

[...] atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. [...] aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. [...] a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento (LEONTIEV, 2017, p. 64-65).

Na Figura 1, podemos observar os conceitos fundantes da periodização do psiquismo, avançando para o entendimento de sua lógica organizacional, destacando a atividade-guia de cada período. O primeiro período de cada época é marcado pela predominância da esfera afetivo-emocional, formando a necessidade a partir das relações entre as pessoas. Já no segundo período, o desenvolvimento cognitivo se acentua pela apropriação dos procedimentos de ações com os objetos da cultura. Por fim, o conceito de crise se situa na transição entre os períodos, um salto qualitativo – momento crítico no desenvolvimento – provocando nesse curto espaço de tempo uma reorganização do psiquismo.

**Figura 1** – Periodização do Desenvolvimento Psíquico



**Fonte:** Elaborado por Angelo Antonio Abrantes, Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, Unesp, câmpus de Bauru, 2012.

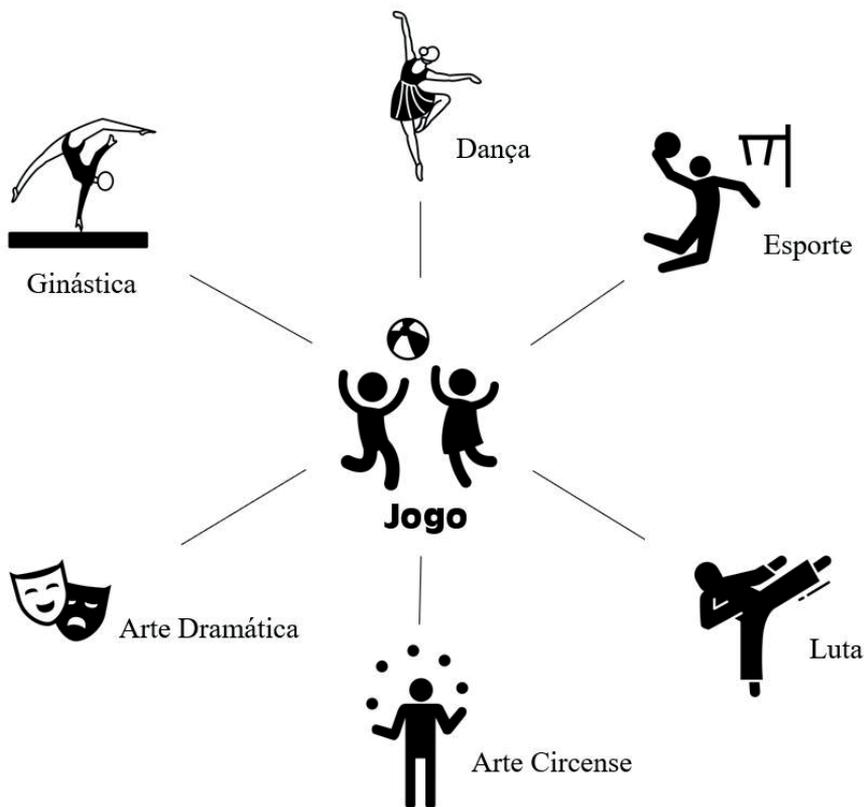
Focando nos períodos *primeiro ano*, *primeira infância* e *idade pré-escolar*, visamos compreender o desenvolvimento da atividade na criança e formas que fazem avançar o psiquismo. Nesse contexto, apesar da apropriação de *elementos rudimentares da cultura corporal* poder ocorrer já na creche – berçário e maternal – em consonância com o que Elkonin (2009) denomina de *atividades-guia do primeiro ano e primeira infância*, sendo *comunicação emocional direta* e *atividade objeto-manipulatória*, respectivamente. É só no período *pré-escolar* que atribuímos à criança a capacidade de perceber tais atividades, em sua subjetividade, como unidades historicamente objetivadas pelo gênero humano.

Aproveitando o apelo que a atividade lúdica tem em mobilizar e engajar na atividade a criança na educação infantil. O jogo como fenômeno da cultura corporal, por exemplo, pode desempenhar um papel fundamental na ontogênese da criança, assumindo a forma primeira de se relacionar com os objetos da cultura corporal mediante a atividade lúdica, gestando em seu interior formas embrionárias desses elementos na educação infantil, e se complexificando nos outros seguimentos educacionais. Dessa maneira, em cada tipo diferente de jogo, existe em sua prática o embrião do que será a atividade da cultura corporal. O pique-bandeira, por exemplo, carrega em sua prática elementos como: oposição, conquista territorial, sendo a base de esportes complexos e de muito apelo comercial e esportivo, sendo o caso do *rugby* e, principalmente, o futebol americano – esporte mais popular dos Estados Unidos.

Apesar dessa destacada importância na educação infantil, o jogo, na maioria das vezes, não acaba sendo um dos objetos da cultura corporal. Analisando *documentos curriculares oficiais*<sup>8</sup> pós-lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Grillo, Navarro e Rodrigues (2020) constataram que o jogo é visto como um recurso didático de ensino por outras disciplinas ou uma recreação – atividade livre, sendo sinônimo de lúdico e não apresentando uma didática. Enfim, ele não é levado a sério na educação escolar. Nesse sentido, o jogo deixa de ser um conhecimento clássico da cultura corporal e acaba descaracterizado em prol de outros propósitos educacionais.

8 Parâmetros Curriculares Nacionais, BNCC, Conteúdo Básico Comum, Proposta Curricular do Estado de São Paulo, Referencial Curricular do Estado de Rio Grande do Sul, Orientações Curriculares para o ensino de Educação Física do Estado do Rio de Janeiro, Currículo Base da Rede Estadual de Espírito Santo, Parâmetros Curriculares de Educação Física – Ensino Fundamental e Médio – do Estado de Pernambuco.

Figura 2 – O Jogo como Forma Primeira dos Elementos da Cultura Corporal



Fonte: Elaborado pelos autores.

Na esteira desse entendimento, Ortiz *et al.* (2020) concebem às ações lúdicas a possibilidade de se trabalhar o ensino de formas particulares de atividades da cultura corporal por meio do jogo, sejam:

- a) os *elementos gímnicos* da ginástica – amarelinha, pegas, estafetas;
- b) criação de *imagens artísticas* da dança – estátua, dança da bexiga;
- c) *relações de oposição*, sublimação e sobrepujança da luta – cabo de guerra, briga de galo;
- d) a *destreza corporal* do esporte individual – peteca, bola ao cesto/gol, taco/*bets* – e situações de ataque e defesa do esporte coletivo – queimada, piques.

Na periodização dos conteúdos da educação física escolar, semelhantemente, Nascimento (2014) propõe estruturar o currículo para a educação

infantil em três relações fundamentais, a partir dos de jogos e brincadeiras de *situações opositivas*, de *criação de formas artísticas* e de *destreza e desafios corporais*. Dado isso, embora não haja uma menção direta às atividades específicas da cultura corporal na educação infantil, temos exemplos de trabalhos com tais referências, como a ginástica na pré-escola (Teixeira, 2018).

Outra proposição que pode ser considerada no trabalho pedagógico com esse segmento de ensino seria trabalhar a especificidade dos objetos da cultura corporal. Ou seja, trabalhar os *elementos específicos da cultura corporal*, em suas formas iniciais, desde o berçário e o maternal, é promover as bases para o ensino desses conteúdos ao longo dos demais segmentos de ensino da educação escolar. Para isso, Ortiz *et al.* (2020) cita a necessidade da criança no berçário desenvolver consciência corporal e superar a atividade reflexa em prol das ações sensitivo-motoras por meio de ações motoras voluntárias: a) *locomotoção*: engatinhar, andar; b) *manipulação*: agarrar, soltar – explorar os aspectos exteriores dos objetos; c) *estabilização*: equilíbrio estático – controle postural de cabeça e tronco, sentar, ficar em pé – e equilíbrio dinâmico, associado às habilidades de locomoção e manipulação – andar ereto, alcançar; d) *percepção sensorial*: audição, tato, etc.

Ortiz *et al.* (2020, p. 261) cita como objetivo do maternal: “[...] proporcionar a ampliação da relação da criança com os objetos sociais da cultura corporal com vistas ao domínio de seus significados e função social”, desenvolvendo elementos embrionários das *habilidades fundamentais de locomoção* – caminhar, correr, saltar; *manipulação* – arremessar, chutar; e *estabilização* – equilibrar-se com diferentes apoios usando membros inferiores ou superiores, giros, rolamentos. Ademais, ainda destacam o uso sensorial, instrumental e social dos objetos comuns da cultura corporal, consciência aprimorada de si, do outro e de seu entorno, domínio da vontade/controla da conduta, coordenação motora geral e fina, lateralidade, etc. Enfim, trata-se de algo necessário para a criança, na pré-escola, ser capaz de se apropriar das formas iniciais dos objetos da cultura corporal.

Em suma, embora haja a possibilidade de se trabalhar no berçário e maternal conhecimentos sobre o corpo, ações motoras voluntárias e habilidades de locomoção, estabilização corporal, manipulação e uso sensorial dos objetos (Ortiz *et al.*, 2020), possivelmente é só no início da idade pré-escolar que a maturação biológica permite trazer elementos *rudimentares* da cultura corporal para a prática pedagógica. A propósito, para a brincadeira de papéis ocorrer, é

preciso antes a formação das condições sensório-motoras fundamentais para manipular e atuar com o objeto: “Sem saber sustentar um objeto na mão é impossível qualquer ação com ele, incluindo a lúdica.” (Elkonin, 2009, p. 207).

A brincadeira de papéis é do que uma forma particular de atividade lúdica, podendo surgir de forma embrionária na primeira infância por meio da exploração/ação elementar com os objetos, e atinge o seu desenvolvimento pleno na segunda metade do período pré-escolar (ELKONIN, 2009). Isso permite à criança, por meio da representação do papel e da situação lúdica, protagonizar atividades do mundo adulto dentro de sua realidade perceptiva, apropriando-se dos seus sentidos e internalizando padrões sociais a sua própria conduta. Nesse sentido, o desenvolvimento psíquico fomentado pela brincadeira se expressa como desenvolvimento do autodomínio da conduta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de educação histórico-crítica pressupõe a formação do indivíduo de forma omnilateral<sup>9</sup>, considerando todas as dimensões que constituem o ser humano e as condições objetivas para o seu pleno desenvolvimento histórico (Frigoto, 2012). Nesse processo formativo, algumas áreas do conhecimento são supervalorizadas, visando a preparação para a alfabetização e a matemática, enquanto outras têm o seu espaço reduzido, como a educação física.

A partir de um referencial materialista histórico-dialético, a abordagem crítico-superadora se alinha com a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, permitindo abordar desde a educação infantil essa perspectiva de formação. Dessarte, a cultura corporal se apresenta como uma determinada dimensão da realidade e articulada aos objetos das diferentes áreas do conhecimento, compõe o currículo da educação infantil.

A abordagem crítico-superado supera por incorporação outros conceitos que buscam definir o objeto da educação física escolar pelo movimento humano ou tudo sendo brincadeira, os quais não são capazes de apreender as formas sociais de atividades inerentes à cultura corporal para além da sua aparência fenomênica. Desse modo, a apropriação das formas sociais de atividades inerentes à cultura corporal permite à criança acessar o sistema de significações

<sup>9</sup> Termo que vem do latim e significa todos os lados ou dimensões.

dessas atividades humanas formadas concretamente em determinado modo de vida.

A cultura corporal inserida no currículo para educação infantil, como qualquer outro conteúdo de uma área do conhecimento, fomenta disputas com outros objetos como o movimento, aptidão física, esporte, recreação e corporalidade. Outros possíveis pontos de discussões referentes ao trabalho pedagógico com a educação infantil são: A cultura corporal, no contexto da educação infantil, deve voltar o seu ensino ao jogo ou aos objetos específicos da cultura corporal, como: dança, ginástica, luta, esporte, arte circense e, incluindo, o jogo? A partir de qual período do psiquismo, a maturação biológica permite trabalhar os conteúdos da cultura corporal? Quais seriam os conteúdos clássicos da cultura corporal? Assim, são indagações que este estudo trouxe à baila, sem intenção de trazer respostas definitivas, mas apenas identificar as divergências/diferenças e tentar propor uma síntese inicial a esse respeito.

Espero ter ensejado um contributo em relação à conceituação e ensino da cultura corporal como conhecimento a ser socializado na educação infantil, tendo como alvo uma formação histórico-crítica da criança. Distante de ousar esgotar esse assunto, nossos achados, pelo contrário, buscam mediante os achados deste estudo, conceituar a cultura corporal em uma concepção histórico-crítica para a educação infantil.

Por fim, a impressão final desta investigação foi constatar a escassez de estudos considerando a cultura corporal fundamental para uma formação omnilateral desde a tenra idade. Consequentemente, o conhecimento histórico da humanidade sobre as atividades corporais deve ser socializado pela escola desde a educação infantil.

Para a literatura da área, a aptidão física e o esporte ainda são muito vinculados a raízes históricas da educação física no período da ditadura cívico-militar, sendo considerada, equivocadamente, no âmbito escolar, como uma disciplina adequada apenas a partir do ensino fundamental. Já a educação infantil, vemos a brincadeira prevalecer, sendo associada à recreação – divertir e desenvolvimento motor – e atividade livre – brincadeiras de parque, preenchendo o tempo ocioso e servindo como descanso mental das atividades de rotina da sala de aula. Desse modo, não foi surpresa constatar a generalização do termo jogo e sua irrelevância enquanto conhecimento na escola infantil, dialogando perfeitamente com o seu histórico de subalternidade frente aos demais segmentos de ensino.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base nacional comum curricular:** educação é a base. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação, 2018.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física.** 2. ed. 4. reimpr. São Paulo: Cortez, 2009.

DAOLIO, Jocimar. **A cultura do corpo.** 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, p. 35-40, 2001.

ELKONIN, Daniil Borosovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVÍDOV, Vasili; SHUARE, Marta (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología).** Moscú: Progreso, 1987. p. 104-124.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo.** 2. ed. São Paulo: VWF Martins Fontes, 2009.

EHRENBERG, Mônica Caldas. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 181-198, jan./abr. 2014.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho como princípio educativo. In.: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.).

**Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRILLO, Rogério de Melo; NAVARRO, Eloisa Rosotti; RODRIGUES, Gilson Santos. “Uma luta contra moinhos de vento”: concepções de jogo em 8 propostas curriculares brasileiras de educação física pós LDB/1996. **Corposciência**, Cuiabá, v. 24, n. 2, p. 118-132, maio/ago. 2020.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 119-142.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru: Mireveja, 2021.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A atividade pedagógica da educação física**: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Uma Educação Física Histórico-Cultural (¿) Os significados das atividades da cultura corporal como uma problemática geral de pesquisa para a área. **Obutchénie: R. de Didat. E Psic. Pedag.**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 339-363, maio/ago. 2018.

NEVES, Jorge. **Valores sociais, educação e resistência**: fundamentos ontológicos e contradições históricas. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

ORTIZ, Camila Aparecida; ALBERTONI, Cláudia Elena Prado Teles; ROSA, Daiana Andrade; LEAL, Elaine Viani; SOUZA, Gabriela Reginato de; SANTANA, Quézia de Aguiar; NUNES, Rodrigo Lima; SENA, Silvio; LAVOURA, Tiago Nicola. Corpo, gestos e movimentos. *In*: PELEGRINI, Sônia Maria; JANIAL, Maria Aparecida Pinheiro; PONCE, Rosiane de Fátima (org.). **Currículo municipal de Presidente Prudente**. Presidente Pudente: Município de Presidente Prudente: Governo de Presidente Prudente, 2020. p. 241-285.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: Unicamp, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016.

TEIXEIRA, David Romão. **Educação Física na pré-escola**: contribuições da abordagem crítico-superadora. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

TEIXEIRA, David Romão; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Os objetos de ensino e a seleção dos conteúdos escolares: reflexões a partir dos estudos sobre a educação física. In: GALVÃO, Ana Carolina; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; COSTA, Larissa Quachio; LAVOURA, Tiago Nicola (org.) **Pedagogia histórico-crítica**: 40 anos de luta por escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2021. v. 1, cap. 4, p. 61-81.