

A EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL: APROXIMAÇÕES COM LORIS MALAGUZZI

**THE PHYSICAL EDUCATION WITH EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
THE APPROACH OF LORIS MALAGUZZI**

**LA EDUCACIÓN FÍSICA CON EDUCACIÓN INFANTIL:
ENFOQUES CON LORIS MALAGUZZI**

Robson Reis

<https://orcid.org/0000-0002-5920-4716> 

<http://lattes.cnpq.br/5381110243740308> 

Escola Maple Bear (São Paulo, SP – Brasil)

robsonreisprof@gmail.com

Isabel Porto Filgueiras

<https://orcid.org/0000-0001-6173-9560> 

<http://lattes.cnpq.br/0237297268408453> 

Universidade São Judas Tadeu (São Paulo, SP – Brasil)

belfilgueiras45@gmail.com

Uirá de Siqueira Farias

<https://orcid.org/0000-0001-7286-1000> 

<http://lattes.cnpq.br/6466078003137119> 

Universidade São Judas Tadeu (São Paulo, SP – Brasil)

uirasiqueira@yahoo.com.br

Resumo

O presente texto tece aproximações entre a Educação Física com a Educação Infantil e a pedagogia desenvolvida na região italiana de Reggio Emilia. Esta proposta pedagógica, fundamentada em Loris Malaguzzi, foi reconhecida mundialmente como um dos melhores sistemas educativos para a Educação Infantil. Admite-se que as razões desse êxito foi por realocar a criança no centro da aprendizagem, reconhecendo-a como ativa, exploradora e portadora de múltiplas linguagens; e por introduzir o trabalho por projetos. Todavia, a presença dos professores de Educação Física não é garantida legalmente nos sistemas públicos de Educação Infantil nacionais, apesar de muitas redes municipais contarem com sua presença. O problema é que, em muitas destas iniciativas, o trabalho do especialista carece de diálogo com a proposta pedagógica da Escola e com o trabalho da professora unidocente. Diante do exposto, observamos a proposta de Reggio Emilia como fonte de inspiração para a Educação Física, podendo proporcionar espaço para as pluralidades de experiências e múltiplas linguagens nas quais a criança possa produzir, inventar e ampliar a visão de mundo a partir das manifestações da cultura corporal.

Palavras-Chave: Educação Física; Educação Infantil; Linguagens; Loris Malaguzzi.

Abstract

This project relate the approach between the Physical Education with the Early Childhood Education (Pre-School/Kindergarten) and the theory in the practice developed in the Regio Emilia Italian City. This pedagogical goal based on Loris Malaguzzi, was best known internationally as one of the best education systems to the Early Childhood Education. Acknowledges the reason of this approach was the children is seen as a central focus of the development, recognizing as an active, explorer and with multiple languages; including the projects approaches. However, Physical Education teachers are not legally guaranteed in the Early Childhood Public Systems, despite a lot of schools counting on their work. The problem is that most of those initiative have a lack of information with the pedagogical goal and the Head Teacher. According to the topic, we observe Regio Emilia approach as an inspiration



for Early Childhood Education, helping to develop pluralities in experiences and multiples languages that children can reproduce, create and expand the World view according to the body culture.

Keywords: Physical Education; Early Childhood Education; Languages; Loris Malaguzzi.

Resumen

Este texto teje aproximaciones entre la Educación Física Escolar con Educación Infantil y la pedagogía desarrollada en la región italiana de Reggio Emilia. Esta propuesta pedagógica, basada en Loris Malaguzzi, fue reconocida mundialmente como uno de los mejores sistemas educativos para la Educación Infantil. Se admite que las razones de este éxito fueron reubicar a los niños en el centro del aprendizaje, reconociéndolos como activos, exploradores y portadores de múltiples lenguajes; y para introducir el trabajo en proyectos. Sin embargo, la presencia de docentes de Educación Física no está garantizada legalmente en los sistemas públicos nacionales de Educación Infantil, apesar de que muchas redes municipales tienen su presencia. El problema es que, en muchas de estas iniciativas, el trabajo del especialista carece de diálogo con la propuesta pedagógica de la Escuela y con el trabajo del profesor único. Dado lo anterior, observamos la propuesta de Reggio Emilia como fuente de inspiración para la Educación Física Escolar, que puede dar espacio a la pluralidad de experiencias y múltiples lenguajes en los que el niño puede producir, inventar y expandir la cosmovisión a partir de las manifestaciones del cuerpo. cultura.

Palabras clave: Educación Física; Educación Infantil; lenguajes; Loris Malaguzzi.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a construção de propostas para a educação da primeira infância no Brasil foi marcada pela desigualdade social que afeta o país. Para crianças oriundas das classes trabalhadoras, a visão assistencialista e higienista levou a propostas de atendimento em instituições empobrecidas em termos de qualificação profissional, infraestrutura e projetos educativos, nas quais a noção de cuidar limitava-se aos aspectos físicos e à segurança higiênica. Para crianças oriundas das elites, as propostas de atendimento educacional primavam pela organização de propostas educativas, escolha de materiais e espaços variados e qualificação docente (BRASIL, 2013). Somente após militância de movimentos sociais, a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) a Educação Infantil torna-se, do ponto de vista legal, direito de todas as crianças, independentemente da classe social (BRASIL, 2013; BRASIL, 2019).

Em 20 de dezembro de 1996, surge outro elemento fundante para Educação Infantil no âmbito educacional, a promulgação da Lei 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), a qual consolida a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996). A lei foi um marco para o desenvolvimento de concepções pedagógicas em instituições voltadas para a primeira infância. Ademais, o documento insere, pela primeira vez, a Educação Física como componente curricular obrigatório, desde a educação infantil ao ensino médio (SILVEIRA, 2015).

Vale ressaltar que a lei sofreu alteração pelo então deputado Pedro Wilson em 2001 com a Lei nº 10.328, diante disto foi inserido no parágrafo 3º do artigo 26 da LDB a



palavra "obrigatório". Tal modificação diminuiria a possibilidade de interpretações questionáveis sobre a existência da Educação Física como componente curricular obrigatório na educação básica (MONTEIRO, 2014). Todavia, o documento continua com dubiedade na interpretação sobre a Educação Física, pois não é explicitada a obrigatoriedade de uma/ um profissional de Educação Física para ministrar as aulas. Destarte, pela ambiguidade do documento muitos municípios e estados deixam de inserir nas instituições de Educação Infantil professores/as do componente (SILVEIRA, 2015).

Atualmente, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, documento normativo, definiram-se as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas para todas as crianças brasileiras que frequentam a Educação Infantil. Mello e colaboradores (2016) argumenta que a proposta da BNCC para a Educação Infantil se fundamenta em concepções da sociologia da infância, nas quais a criança deixa de ser um "vir-a-ser" para se tornar um "ser-que-é", essa perspectiva busca romper com a visão adultocêntrica sobre a criança e evidenciar as diferentes linguagens da infância como saberes culturalmente construídos.

É importante trazer para essa discussão pesquisas que possibilitam verificar elementos que estão na trama da Educação Física na Educação Infantil. Martins e Mello (2019) relatam que o predomínio de professores e professoras de Educação Física que atuam na Educação Infantil são jovens, com menos de 40 anos, recém-formados e com menos vínculos com o sistema público de ensino. Em muitas localidades o ingresso desses profissionais tem sido por meio de concursos públicos, estes, por sua vez, não são exclusivamente voltados para o atendimento na Educação Infantil, ao assumirem os devidos cargos públicos, geralmente as vagas para a Educação Infantil são escolhidos por pessoas que não ocuparam as primeiras classificações, reforçando a ideia de que quem assume a Educação Infantil muitas vezes o faz por condição e não por opção. O curso de licenciatura em Educação Física ocupa a segunda posição na formação inicial, dos professores que atuam na Educação Física com a Educação Infantil no Brasil, a primeira é a Licenciatura em Pedagogia.

Martins (2018) e Farias e colaboradores (2020) levantam outra questão, ao olharem para a lei que regulamenta o piso salarial lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008) problematizam que a Educação Física na EI não têm sido inserida no ciclo de escolarização por ser considerada um componente curricular que contribua na formação das crianças, mas pelo interesse burocrático dos estados e municípios para cumprir a lei do piso salarial no qual um terço da jornada



pedagógica dos professores/as deve ser cumprida sem o atendimento direto às crianças. Nesse cenário, a Educação Física, muitas vezes, vem a preencher a lacuna deixada na carga horária do/da professor/a polivalente.

Devemos ratificar a presença do/da professor/a de Educação Física nas propostas educativas para a primeira infância, sendo intelectuais responsáveis por trazerem a tona as discussões que envolvem a cultura corporal, essa como objeto de estudo da área. Logo, ao tematizar quaisquer práticas corporais o movimento dá lugar ao gesto que vem dotado de sentido e significado, podendo ser expresso por diversas linguagens contextualizadas culturalmente. Todavia, é sabido que muitos advogam a favor de uma educação infantil integral e não fragmentada em componentes curriculares estanques, não devendo de forma alguma, ser extensão do Ensino Fundamental. Por conseguinte, a presença do/da professor/a especialista em Educação Física, atuando na lógica de um componente curricular isolado em um contexto que não se organiza dessa forma torna-se contraditória. (SILVEIRA, 2015).

Grande parte dos argumentos contra a presença de especialistas nessa etapa da educação gira em torno da preocupação de assumirmos já na Educação Infantil um modelo organizado em disciplinas e afinado com uma abordagem fragmentária de conhecimento que tende a compartimentar a criança (AYOUB, 2005, p. 144).

Mello e colaboradores (2016) alertam para o fato de a Educação Infantil se organizar de forma distinta às outras etapas de ensino, o que exige repensar como o/a professor(a) de Educação Física inserem-se nesse contexto. A BNCC (BRASIL, 2017) e documentos anteriores como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) não mencionam em seus escritos a Educação Física, reforçando o que alerta Trindade e colaboradores (2019) os quais preconizam que apesar da Educação Física ser componente curricular obrigatório na Educação Infantil essa função geralmente é exercida pelo/a professor/a pedagogo/a, atribuindo outro nome como movimento, estimulação motora ou se restringindo a atividades nos espaços externos das escolas.

Todo esse contexto histórico e cultural traz desafios à inserção da Educação Física na Educação Infantil, além disso observa-se nos cursos de formação inicial em Educação Física lacunas no tratamento da especificidade pedagógica da primeira infância (SAYÃO, 1999). Gomes (2012) corrobora afirmando que a formação dos/das futuros/as professores/as de Educação Física não se aprofunda nos estudos da infância, já que os conteúdos e espaços na Educação Infantil fogem à lógica de ensino das demais etapas da educação básica.



Martins, Tostes e Mello (2018) revelam algo muito preocupante, indo ao encontro de Sayão (1999) e Gomes (2012). Ao analisarem as ementas de cursos de Formação inicial em Educação Física de 18 universidades públicas do país, 14 delas apresentam disciplinas relacionadas a Educação Infantil, o que seria algo muito bom, porém, quando os autores analisaram as bases filosóficas que prevalecem nessas disciplinas, o resultado demonstrou que ainda existe um predomínio total de concepções voltadas à psicologia, à psicomotricidade e ao comportamento motor. Fica evidente o grande distanciamento que as universidades vêm provocando, negando os avanços realizados nos últimos anos com relação à concepção de criança e infâncias que os estudos tanto da sociologia, como da pedagogia da infância têm realizado. Essa lacuna tem promovido a formação de futuros/as profissionais que pouco dialogam com as pesquisas mais recentes que tratam da educação das crianças.

Reconhecemos que as concepções relatadas acima tiveram fundamental importância no processo de desenvolvimento da área e que respeitamos cada uma delas. Porém, é necessário que a Formação Inicial de Licenciatura em Educação Física avance para possibilitar uma formação mais crítica dos/das futuros/as docentes, rumo a uma formação emancipatória, problematizadora e libertadora (GOBBI, 2016), para que os/as professores/as de Educação Física na Educação Infantil contribuam para avanços frente aos desafios históricos do currículo de educação das infâncias brasileiras.

Não obstante, não podemos depositar somente na formação inicial as interlocuções teórico-metodológicas da área, a formação permanente é de suma importância para o saber/fazer da prática pedagógica, ancorada no movimento dialético de ação e reflexão (SOARES, 2020). Para Bagnara (2014) a formação de professores/as integra cursos, seminários, oficinas, relatos de experiências, dentre outros. Ao passo, fornece aos docentes um ambiente de aprendizagem com diferentes contextos escolares. Nessa ótica, podemos dizer que em ambas as formações ainda existem poucos diálogos da Educação Física com a fundamentação teoria pautada em Malaguzzi.

Todavia, é possível afirmar que existe um aumento na produção de conhecimento, no âmbito acadêmico que envolve a Educação Física na Educação Infantil. Tal assunção pode ser defendida a partir dos estudos de Farias e colaboradores (2019; 2021), em que foi possível verificar crescimento de pesquisas da Educação Física com a Educação Infantil, inclusive trazendo debates relacionados à sociologia da infância, pedagogia da infância e outras temáticas que vão além de análises psicologizantes e biologizantes. Estudos como esses



podem auxiliar tanto a formação inicial como a continuada a entender o cenário da Educação Infantil e promover discussões com os/as professores/as no sentido de provocar reflexões para se repensar as práticas pedagógicas com a Educação Infantil.

Pioneira nessa discussão, Sayão (2002) já afirmava:

[...] só se justifica a necessidade de um profissional dessa área na Educação Infantil se as propostas educativas que dizem respeito ao corpo e ao movimento estiverem plenamente integradas ao projeto da instituição, de forma que o trabalho dos adultos envolvidos se complete e se amplie visando possibilitar cada vez mais experiências inovadoras que desafiem as crianças (SAYÃO, 2002, p. 59).

Sayão (2002) e Ayoub (2005) foram pioneiras em pesquisas sobre o segmento infantil e a Educação Física e já defendiam a presença do/a professor/a de Educação Física na Educação Infantil, desde que o trabalho estivesse atrelado e articulado, com os demais âmbitos e atores do contexto escolar, superando o formato de Educação Física fragmentada e disciplinar (MELLO et al., 2016). Para Trindade e colaboradores (2019) a Educação Física pode contribuir na formação integral da criança ao promover o planejamento pedagógico alinhado ao projeto político pedagógico da escola, concomitantemente com a professora/o pedagoga/o, e acima de tudo, com a participação das crianças. Silveira (2015) defende que é fundamental a compreensão da Educação Infantil como um espaço/tempo a ser partilhado por diferentes profissionais, a fim de promover propostas qualificadas em diferentes conhecimentos e formas de linguagens.

Ante ao exposto, observamos a Educação Física como componente curricular da Educação Infantil no âmbito das linguagens da criança, passível de interpretação e significado entre os interlocutores, sendo produtora de conhecimento para ações pedagógicas na primeira infância (MELLO et al., 2016). Entretanto, este espaço continua sendo um campo de disputa político-pedagógica (SILVEIRA, 2015), e que necessita ser mais aprofundado por pesquisas no intuito de superarmos as lacunas em suas concepções pedagógicas.

Nesse cenário, contribuições como as de Loris Malaguzzi podem potencializar aproximações dos e das professoras de Educação Física Escolar a práticas pedagógicas que privilegiem a escuta das crianças e suas capacidades de atuarem como produtoras de cultura, mobilizando sobretudo, a sua íntima relação com a ideia de cem linguagens, como denominou Mallaguzzi (1968).



LORIS MALAGUZZI E AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA

A pedagogia malaguzziana se contrapõe às pedagogias transmissivas e centradas no adulto e propõe que o currículo de Educação Infantil deve promover práticas reflexivas em comunhão com as crianças, fomentando interpretações da realidade, recusando a prática pedagogia na primeira infância pautada por aplicação de instrumentos e modelos, e defendendo o diálogo e a proximidade com as crianças e com o contexto cultural que às envolve (FOCHI, 2019).

Loris Malaguzzi foi um professor italiano inspirado em diferentes autores da educação como: Froebel, Montessori, Dewey e Piaget. Seus estudos foram canalizados para pedagogia da infância, mais precisamente na educação dos bebês e crianças bem pequenas. Foi secretário de educação na cidade de Reggio Emilia atuando na educação pública. Seu percurso pedagógico ganha notoriedade após o fim da Segunda Guerra, quando passa a apoiar pedagogicamente um grupo de moradores que decidiu reconstruir uma escola. Sua empreitada pedagógica na Educação Infantil inicia em 1945, seis dias após o fim da Segunda Guerra, quando descobre um pequeno vilarejo chamado Villa Cella, próximo a cidade de Reggio Emilia onde os próprios habitantes estavam reconstruindo a cidade devastada pela guerra, e decidiram construir e operar uma escola para as crianças pequenas. As primeiras verbas para construção da sonhada escola foram conseguidas com a venda de caminhões, cavalos e um tanque de guerra deixado pelos soldados ocupantes. Depois de um certo tempo a escola se erguia pela força do povo da pequena cidade (BURDZINSKI, 2017),

A pedagogia construída na cidade foi considerada pela revista newsweek em 1991 como um dos melhores sistemas de educação do mundo por ter um olhar diferenciado para a primeira infância, alocando a criança como portadora do inédito. (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999; FOCHI, 2013). Malaguzzi, que se autoproclamava um “criancista”, modificou os conceitos de infância que entendiam a criança como um vim-a-ser, ou seja, os interesses e desejos das crianças não eram levados em consideração, inovando sua prática pedagógica ao realocar a criança como protagonista em uma sociedade adultocêntrica (FARIA, 2007).

Malaguzzi concentrou seus esforços em estabelecer uma comunidade de prática, desenvolvendo sua pedagogia por décadas de forma colaborativa com professores/as de diferentes áreas e especificidades, pais, membros da comunidade e crianças. O objetivo era promover um sistema educacional para infância, nos qual o potencial emocional, social,



intelectual e moral de cada criança fosse incentivado e orientado (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999). Segundo Faria (2007) uma das principais heranças que Malaguzzi deixou para a Educação Infantil foi realocar o lugar da criança no centro da pedagogia, reconhecendo-a como inventiva, ativa, exploradora, uma criança que aceita os desafios nas diferentes linguagens. Por este olhar, a pedagogia malaguzziana possui a intenção de respeitar os momentos de cada criança sentir-se inteira.

Este sentimento de exploração do eu com o mundo evidencia a vontade de Malaguzzi em não promover em seu credo pedagógico um currículo fechado e autoritário. Corroborando com esta questão Filgueiras (2007) apresenta que a pedagogia Malaguzziana é centrada na criança produtora de cultura juntamente com seus pares (crianças, educadores e famílias) formando uma comunidade aprendente. Para Edwards, Gandini e Forman (1999) a pedagogia malaguzziana incentiva o desenvolvimento intelectual da criança ao encorajar a exploração do ambiente e expressão em múltiplas linguagens: palavras, gestos, movimentos, desenhos, pinturas, esculturas, teatro, música, entre outros. Os espaços escolares são organizados de forma a promover atitudes cooperativas de soluções de problemas e o trabalho com projetos

Já na década de 1970, Malaguzzi menciona as conquistas desenvolvidas ao longo dos anos pelas escolas de Reggio Emilia, para o pedagogo esses aspectos ganharam notoriedade por serem considerados elementos de uma boa escola:

Encontros com a família, reuniões periódicas, jornada de estudo para as professoras, formação da equipe, conferências pedagógicas para os pais, exposições didáticas, criação direta do material educativo, experimentações didáticas, congressos de estudos com os quais participam professoras de outras cidades constituem os momentos produtivos de formação, de atualização, de investigação que caracterizam o trabalho das nossas escolas (MALAGUZZI, 1968, p.148).

E após o ano de 1970, o programa de Reggio Emilia ganha notoriedade e consolida a pedagogia malaguzziana na história. Dentre os marcadores dessa ascensão surge o novo regulamento para as escolas de educação infantil e creches, modificando a carga horária dos/das professores/as, tempo para planejamento e formação docente juntamente com a primeira creche municipal (crianças de 0 a 3 anos). Com esse cenário de expansão da educação para a primeira infância, Malaguzzi dedicou seu tempo ao seu credo pedagógico, lutando para tirar o anonimato da criança na escola e realocá-la como protagonista do processo (FOCHI, 2019).



Malaguzzi adota como principal modelo curricular para as escolas de Reggio Emilia a pedagogia de projetos, desenvolvendo as práticas a partir dos interesses e indagações das crianças. Desse modo, a criança se manifesta de diferentes formas, seja na linguagem oral, escrita, musical e/ou corporal, frente nessa forma de pedagogia, as hipóteses são geradas no início do projeto e ao longo do processo vão sendo reconstruídas e canalizadas pelas crianças (FILGUEIRAS, 2007), dinamizando o processo pedagógico através da escuta (FOCHI, 2019).

A organização na forma de projetos para a primeira infância funciona como articuladora e integradora das múltiplas linguagens, democratizando os conhecimentos e não hierarquizando os saberes (MONTEIRO, 2012). Nesse modelo de organização do currículo, os saberes surgem a partir das necessidades das crianças, mobilizando as diferentes linguagens para contemplar de forma integral os questionamentos feitos por elas. A pedagogia de projetos reconhece a criança como centro da aprendizagem, todavia, além dos interesses da criança, o trabalho por projetos só funciona com a observação cuidadosa do/da professor/a (FOCHI, 2013; FILGUEIRAS, 2007).

Desse modo, Edwards, Gandine e Forman (1999, p.43) informa "O trabalho com projetos oferece amplos textos, pretextos, e contextos para conversas genuínas e extensas entre adultos e crianças". Diante do exposto, Malaguzzi parecia ter encontrado na forma de projetos um diálogo com as diferentes linguagens, produzindo e deixando em evidência os projetos desenvolvidos, para qualquer educador/a compreender e ressignificar em sua realidade escolar.

Nesse diapasão, podemos observar aproximações da filosofia Malaguzziana com os campos de experiências sugeridos pela BNCC, segundo o documento:

As aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 38).

Segundo Pasqualini e Martins (2020), a adoção da organização por campos de experiências ressignifica os moldes tradicionais historicamente construídos de planejamento e práticas pedagógicas na Educação Infantil, ofertando experiências significativas para a infância.



Para Finco e Barbosa (2015), a proposição curricular organizada em campos de experiências reconhece a importância da criança no centro do processo educativo, possibilitando diálogos e experiências entre professor/as, crianças e famílias.

Embora a BNCC não possua a fundamentação teórica em Malaguzzi, o documento organizado nos campos de experiência aloca a criança como protagonista na aprendizagem, tendo como ponto de partida suas experiências de vida e reconhecendo seus saberes.

Nessa conjuntura, Edwards, Gandine e Forman (1999) informam que Malaguzzi em sua prática pedagógica com as crianças pequenas prezava pela observação reflexiva e pela escuta, para ele era fundamental reconhecer o protagonismo da criança, ofertando espaços para o inédito e novas descobertas. Nesta pedagogia da escuta e das linguagens não há espaço para disciplinas ou componentes curriculares isolados, mas para o planejamento de experiências educativas a partir da observação das necessidades das crianças, convidando os e às docentes ao exercício constante do olhar sensível, a fim de proporcionar experiências significativas para as infâncias (BARBOSA, 2016).

Outra virtude da proposta de Reggio Emilia é a documentação pedagógica. Os registros elaborados e compartilhados pelos/as educadores/as e crianças são fundamentais para o currículo escolar, possibilitando transparência nas práticas para a comunidade escolar. Pode-se afirmar que a documentação pedagógica é a essência do ensino de Reggio Emilia (PRADO e MIGUEL, 2013). Com os registros desenvolvidos pelos/as professoras/es e crianças, as experiências se tornam mais significativas e reflexivas, como afirma o autor:

A professora observa, encoraja, anota, volta a propor, comprova. As professoras têm cadernos de observação onde atualizam com os fatos significativos do seu trabalho, de suas experiências das diferentes atuações das crianças com uma atitude de reflexão crítica e de maravilha (MALAGUZZI, 1968, p. 149).

Para Fochi (2019), a documentação pedagógica proposta por Malaguzzi, vai além dos registros para a visibilidade dos percursos das crianças, é uma estratégia intrínseca à prática pedagógica e representa a dinamicidade e as incertezas do campo educacional. A documentação pedagógica permite a reflexão docente e a compressão do contexto para responder de forma fidedigna às complexidades da prática. Formosinho e Formosinho (2017) relatam que a documentação pedagógica permite à criança compreender o que aprendeu, como aprendeu e os desafios. Também permite facilitar os processos de aprendizagem e suas realizações.



Nesse sentido, a documentação pedagógica, pautada em Malaguzzi, possui o compromisso ético de comunicar os resultados das experiências com e das crianças. Este formato investigativo do cotidiano escolar traz o testemunho das crianças, professores/as e escola, e torna a pedagogia Malaguzziana democrática e produtora de novos conhecimentos advindos da realidade escolar (FOCHI, 2019).

AS LINGUAGENS COMO PONTO DE APROXIMAÇÃO

Quando voltamos nossos olhares para a Educação Física enquanto área que pode contribuir com a Educação Infantil, é necessário ressaltar a sua inserção no âmbito das linguagens, relação que vem, há algum tempo, habitando as discussões acadêmicas da área (COSTA e ALMEIDA, 2018; NEIRA e NUNES, 2021). Nessa concepção, o corpo passa a ocupar de forma mais ampla outras discussões, pois deixa de ser visto apenas como um conjunto de músculos, ossos e sistemas orgânicos, para ser visto em sua dimensão cultural, o que enriquece a leitura que se faz do ser humano (COSTA e ALMEIDA, 2018). Dessa forma, compreendemos que a Educação Física pode se aproximar das ideias de Malaguzzi na medida em que visualizamos em sua pedagogia uma interessante marca com as linguagens que as crianças reverberam.

As linguagens transcendem os modos de expressão/comunicação, são também fontes geradoras de significados, conhecimento e valores, baseando-se na interdisciplinaridade como edificação do conhecimento (KUNZ et al., 2020). Para Nunes (2016), tratar a Educação Física no âmbito das linguagens significa entender o corpo e a cultura corporal como textos passíveis de leituras e interpretações que precisam ser tematizadas e ensinadas na escola.

Para Nogueira e colaboradores (2020), a linguagem passa a fazer sentido ao partilhar os gestos em um determinado grupo, promovendo conexões entre pessoas no formato de comunicação, tornando a linguagem corporal compartilhada em costumes e identidade cultural. Neira e Nunes (2014) voltam seus estudos para o gesto, sem julgar certo ou errado, sem focalizar qualidade ou quantidade, e principalmente não visando a técnica e nem o rendimento. Para os autores, trabalhar a gestualidade é criar formas de comunicação que favoreçam o diálogo de forma democrática mediante as diferentes produções culturais.



Segundo os autores, gestos são movimentos com significados sociais, o gesto pode simbolizar diferentes fontes de comunicação, dependendo do contexto e do interlocutor.

A linguagem é a capacidade humana de produzir sentidos, de articular significados sociais e pessoais, e compartilhá-los conforme as necessidades e experiências da vida em sociedade. E não se restringe ao verbal, a língua, pois inclui a produção sócio, e esta é ponto de encontro entre comunicação humana e comportamento comunicativo de comunidades não humanas. Assim, tanto a palavra é um signo quanto o podem ser uma imagem, um som, um gráfico, um gesto, um sentimento, um piscar de olhos, um passo de dança ou drible de futebol (BETTI e SILVA, 2019, p. 39).

Entender a Educação Física como manifestação de múltiplas linguagens das infâncias que produzem e partilham cultura corporal por meio de signos e significados, permite construir práticas pedagógicas que permitam às crianças leituras e releituras de mundo a partir de suas experiências concretas, protagonistas e autorais. Entender a cultura como território da Educação Física fortalece o compromisso ético dos/das professores/as com as infâncias plurais, ampliando possibilidades de discussões nas práticas pedagógicas e organização dos saberes que permitem às crianças pequenas interagir com distintos modos de interpretar o mundo. (KUNZ et al., 2020). A cultura corporal como objeto de ensino da Educação Física Escolar, por meio práticas corporais, como os jogos e brincadeiras, as danças, as lutas, os esportes, as ginásticas, entre outras, potencializam a práticas pedagógicas com a Educação Infantil, trazendo elementos aos docentes para problematizar com as crianças o mundo, no sentido de ler e interpretar essas práticas que são produzidas pela/através da linguagem corporal, em conexão com as demais linguagens, os quais, de forma integrada aos gestos, expressam visões de mundo, sentimentos e emoções (NEIRA, 2017).

Diante do exposto, a Educação Física deve incentivar as múltiplas linguagens produzidas pelas crianças e proporcionar espaços democráticos para a construção de novos saberes. Basei (2008) ratifica que a Educação Física pode contribuir com a pedagogia da infância desde que proporcione um espaço para o inédito, com experiências corporais desafiadoras e comprometidas com as interações sociais. Diante disto, observamos a Educação Física como um espaço da pluralidade de experiências, nas quais possam produzir, reproduzir, inventar e reelaborar conceitos e ideias a partir de manifestações da cultura corporal.

Inspirados tanto na pedagogia Malaguzziana quanto na compreensão da Educação Física no âmbito das linguagens, as aulas podem romper com padronização que habita a escola brasileira e promover ambientes pedagógicos democráticos e participativos, que respeitem os direitos das crianças enquanto atores e atrizes da construção do mundo, em que as linguagens



sejam reconhecidas e valorizadas por diversas experiências, com diferentes espaços, materiais e brincadeiras.

Como mostra a pesquisa-ação desenvolvida por Zandomínegue, Martins e Mello (2020) que se dedicou a analisar as produções culturais das crianças nas aulas de Educação Física favorecendo as múltiplas linguagens como musical, artística e corporal. E durante as aulas o brincar surgiu como cerne da linguagem infantil apresentando crianças que produzem e reproduzem cultura. Segundo Filgueiras (2007) a pedagogia de Reggio Emilia contempla outras atividades além dos projetos e documentação pedagógica, incluem também brincadeiras livres, audições de histórias, exploração de materiais e espaços entre outros. Este cenário frutífero para possibilitar as múltiplas linguagens é um campo fértil para as práticas pedagógicas da Educação Física.

Porém, é necessário reconhecer que o campo tem muito a trilhar, pois ainda é perceptível que perspectivas hegemônicas predominam nas práticas pedagógicas, o que demonstra a importância de se aproximar a pedagogia Malaguzziana da Educação Física, como uma forma de transformar a área, trazendo pedagogias que de fato dialoguem com as especificidades das infâncias.

Na pesquisa desenvolvida por De Bona e Moraes (2018) com quarenta e oito professores e professoras de Educação Física atuantes na Educação Infantil é possível perceber tal apontamento dito anteriormente, algumas proposições da Educação Física Escolar como Desenvolvimentista e Saúde Renovada surgem na fala de treze professores (a)s, dizendo que o objetivo da Educação Física na Educação Infantil é o desenvolvimento motor da criança ou promover atitudes relacionadas a saúde e hábitos saudáveis. Para outros cinco professores ainda predominam métodos esportivistas, com o discurso de incentivar o esporte e potencializar o desenvolvimento infantil. E para 52% dos professores/as a Educação Física na Educação Infantil deve estar voltada para a psicomotricidade e pedagogias construtivista, voltando as práticas para alfabetização através do movimento e o desenvolvimento das capacidades motoras, cognitivas.

A pesquisa elaborada por De Bona e Moraes (2018) ilustra o cenário apresentado por Sayão (1999) e Gomes (2012) sobre a lacuna de estudos relacionados à Educação Física com a Educação Infantil que se distancia de práticas voltadas somente aos aspectos motores da criança.



Outro estudo elaborado Moura, Costa e Antunes (2016) investigou em periódicos nacionais a temática Educação Física na Educação Infantil. Sendo encontrado um total de vinte e cinco artigos separados em quatro categorias (diversidade cultural, formação profissional, Educação do Corpo e Planejamento pedagógico) que ilustram os principais interesses da Educação Física no âmbito da Educação Infantil. Dentre as categorias, a “Educação do Corpo” possui a maior quantidade de artigos, apresentando certa dubiedade em relação ao corpo da criança na educação infantil: por um lado o corpo vira instrumento de aprendizagem e para o outro uma forma de disciplinarização.

A Educação Infantil deve ser um espaço singular onde a criança torna-se cientista em seus experimentos e o/a professor/a o/a “orientador/a” das teses. Tal espaço exploratório é defendido por Basei (2008) afirmando que a Educação Infantil deve ser um espaço socioeducativo onde as crianças conhecem e se reconhecem em diversos elementos da cultura, permitindo as trocas de experiências e saberes com outras crianças e educadores/as para produzir hipóteses e conhecer o mundo. As inspirações de Reggio Emilia ancoradas em Malaguzzi podem suscitar novas possibilidades, principalmente convocar uma profunda reflexão sobre sua prática pedagógica que se dá na Educação Infantil, ainda mais, diante das importantes transformações ocorridas nos últimos 20 anos com relação aos estudos das infâncias em todo mundo.

Estudos mais recentes de Farias e colaboradores (2019; 2021) ilustram que a Educação Física com a Educação Infantil vive um momento ímpar, pois já se notam estudos que fogem à ênfase em aspectos motores. Zandomínegue, Martins e Mello (2020, p. 116) corroboram tal afirmação:

Observamos que a efetivação de práticas que dialoguem com as linguagens infantis requer perceber os movimentos que as revelam no contexto local, reconhecendo-as como potenciais educativos fundamentais para a consolidação de ações que favoreçam as produções de conhecimento com elas. Ao incorporar as produções culturais das crianças nas mediações pedagógicas, a Educação Física evidenciou como reconhecimento das situações presentes no cotidiano delas podem compor a ação educativa e ampliar a sua participação.

Esses estudos, vem ao encontro da proposta de Malaguzzi, pois defendem práticas construídas com as próprias crianças, naquilo que elas apresentam, não no que o/a professor(a) prospecta como falta nas crianças (BURDZINSKI, 2017).

Podemos observar o aumento de produções científicas da Educação Física na primeira etapa da educação básica, e como afirmam Moura, Costa e Antunes (2016) e De Bona



e Moraes (2018) existem intervenções desconexas com a infância ou faltam relatos de práticas nessa etapa, precisando possibilitar aos docentes da Educação Física mais conhecimentos sobre essa etapa da educação. Todavia, talvez o que falte para os/as professores/as de Educação Física é o que Malaguzzi incentiva, que as crianças se pronunciem por meio das cem linguagens, e que os/as educadores/as aprendam a ouvi-las, que conheçam seus interesses e os reconheça como inventiva, ativa, exploradora, uma criança que adora desafios e que se manifesta em diferentes linguagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora possamos observar a complexidade de inserir a Educação Física com a Educação Infantil em um ambiente que não se organiza como os demais segmentos escolares, como ilustra a pesquisa de cunho documental de Martins, Tostes e Mello (2018) ao informar as dificuldades de ampliação e até mesmo de permanência de professores/as com a formação em Educação Física na primeira etapa da educação básica, o presente estudo revela avanços no campo acadêmico das pesquisas no que se refere a infância e práticas pedagógicas da Educação Física na/com a Educação Infantil. Todavia, como os professores/as interpretam e aplicam em seus contextos escolares ainda é embrionário, necessitando de mais pesquisas sobre e diferenciais teórico-metodológicos como os de Malaguzzi.

Acreditamos que o diálogo da Educação Física com a pedagogia de Loris Malaguzzi e seu olhar para as múltiplas linguagens da criança ampliam as possibilidades da Educação Física no campo das linguagens, tornando a gestualidade passível de interpretações, sentidos e significados com o prisma singular para atender de forma mais plural as crianças na Educação Infantil. Ademais, os avanços construídos pela BNCC através dos campos de experiência trouxeram implicações significativas no modo de organização das práticas pedagógicas e para as diferentes infâncias existentes no contexto das escolas brasileiras que atendem as crianças pequenas.

Tal elocução provocativa nos faz compreender as cem linguagens incentivadas por Malaguzzi e os campos de experiência inseridos na BNCC como caminho a ser explorado pelos professores/as de Educação Física. A fim de ofertar, a partir da escuta e do reconhecimento da criança como ser histórico, práticas pedagógicas que incentivem as múltiplas linguagens e nos modos de produzir e interpretar a cultura corporal



Ante ao exposto, temos ciência das limitações deste ensaio frente à grandeza do potencial da pedagogia de Loris Malaguzzi para a Educação Física e recomendamos que outros estudos possam ofertar para a Educação Física reflexões para uma prática pedagógica ancorada nas cem linguagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYOUB, Eliana. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 6, n. 3, p. 143-158, mai., 2005.

BAGNARA, Ivan Carlos. Educação física escolar e os processos de formação continuada. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 36, n. 2, p. 413-427, 2014.

BARBOSA, Fabianna Kamilla Lopes. **A pedagogia da escuta como potencializadora da vivência do processo colaborativo por alunos-atores**. 2016. 32f. Monografia (Licenciatura em Artes Cênicas). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

BASEI, Andréia. A educação física na educação infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista iberoamericana de educación**, v. 47, n. 3, p. 1-12, 2008.

BETTI, Mauro; SILVA, Pierre Normando Gomes da. **Corporeidade, jogo, linguagem: a educação física nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2019.

BURDZINSKI, Edina. **Aspectos epistemológicos da abordagem de Reggio Emilia na educação infantil: uma leitura a partir da teoria dos paradigmas de Thomas Kuhn**. 2017. 131f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó, SC, 2017.

BRASIL. **Lei 11.738/2008**. Lei que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2008.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Primeiro e segundo ciclos. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Ensino Fundamental, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2021.

BRASIL, 2017. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 abril. 2021.



BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 25 abr. 2021.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em 25 abril. 2021.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em 25 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília/DF, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em 25 abril. 2021.

BRASIL. **Currículo Paulista**. São Paulo, SP: Secretaria do Estado de São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>>. Acesso em 25 abr. 2021.

COSTA, Marcelo.; ALMEIDA, Felipe. Educação física e a “virada culturalista” do campo: um olhar a partir de Mauro Betti e Valter Bracht. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 1, p. 1-12, abr., 2018.

DE BONA, Brunas; MORAES, Diênifer. As concepções de desenvolvimento humano nos objetivos da educação física na educação infantil no município de Criciúma, SC. **Motrivivência**, v. 30, n. 55, p. 124-139, 2018.

FARIA, Ana. **Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas**. In. FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

FARIAS, Uirá Siqueira e colaboradores. Educação física escolar na área de linguagens: diálogos com a educação infantil. **Revista Metalinguagens**, v. 6, n. 2, pp. 43-61, 2020.

FARIAS, Uirá Siqueira e colaboradores. Análise da produção do conhecimento sobre a educação física na educação infantil. **Movimento**, v. 25, p. 25058, 2019.

FILGUEIRAS, Isabel Porto. **Movimento e educação infantil: um projeto de formação em contexto**. 2007. 320f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FINCO, Deborah; FARIA, Aline (orgs). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.



FOCHI, Paulo. **Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?:** documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 à 14 meses em um contexto de vida coletiva. 2013. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

_____. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico:** o caso do observatório da cultura infantil- OBECI. 2019. 347f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmbito da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./ dez., 2017.

GOMES, Manoel dos Santos. **Educação física na educação infantil:** um estudo sobre a formação de professores em educação física. 2012. 243f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

KUNZ, Elenor e colaboradores. Acerca da educação física na área de linguagens na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. **Revista brasileira de educação física escolar**, ano V, v. 3, p. 86-99, mar., 2020.

MALAGUZZI, Loris. Scuelo Materne Comunali: com pedagogia a la par com lons niños de nuestro tempo (1968). In: CAGLIARI e colaboradores. **Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia**. Madrid, España: Morata, 2017.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; TOSTES, Luiza Fraga; MELLO, André da Silvia. Educação infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física. **Movimento**, v. 24, n. 3, p. 705-720, jul./ set., 2018.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André da Silva. Perfil profissional dos professores de educação física que atuam na educação infantil pública das capitais brasileiras. **Humanidades & inovação**, v. 6, n. 15, p. 160-172, 2019.

MONTEIRO, Tatiane Lopes. **A comunicação da criança sobre suas aprendizagens na pedagogia de projetos:** em foco o corpo em movimento. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2012.

MOURA, Diego Luz; COSTA, Kamilla Ribeiro Nunes; ANTUNES, Marcelo Moreira. Educação física e educação infantil: uma análise em seis periódicos nacionais. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 1, p. 182-195, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário. **Pedagogia da cultura corporal:** críticas e alternativas. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação: uma proposta para a produção de outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes. In: MALDONADO, Daniel Teixeira.; FARIAS, Uirá



Farias; NOGUEIRA, Valdilene Aline. **Linguagens na educação física escolar**: diferentes formas de ler o mundo. Curitiba, PR: CRV, 2021.

NOGUEIRA, Valdilene Aline e colaboradores. A educação física na área de linguagens: lazer cultura como temas geradores na escola pública. **Revista brasileira de educação física escolar**, ano V, v. 3, p. 119-130, mar., 2020.

NUNES, Mario. Educação física na aera de códigos e linguagens. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação física cultural**: escritos sobre a prática. Curitiba, PR: CRV, 2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campo de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista online de política e gestão educacional**, v. 24, n. 2, p. 425-447, mai./ ago., 2020.

PRADO, Camila; MIGUEL, Marcos. A proposta pedagógica de Loris Malaguzzi: registros no cotidiano da educação infantil. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 2, 2013, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

SILVEIRA, Juliano. Reflexões sobre a presença da educação física na primeira etapa da educação básica. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 13-27, set., 2015.

SOARES, Maria perpétua do Socorro Beserra. Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & formação**, v. 5, n. 13, p. 151-171, jan./ abr., 2020.

TRINDADE, Ricardo e colaboradores. A educação física na educação infantil: contribuições para o desenvolvimento integral. **Revista brasileira educação física escolar**, ano IV, v. 3, p. 80-92, mar., 2019.

SAYÃO, Deborah. Educação física na educação infantil: riscos conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, n. 13, p. 221-236, 1999.

_____. Corpo e movimento: alguns desafios para a educação infantil. **Revista eletrônica zero a seis**, v. 4, n. 5, p. 1-11, jan./ jul., 2002.

ZANDOMÍNEGUE, Bethânia; MARTINS, Rodrigo; MELLO, André. A educação física na articulação curricular com a educação infantil. **Revista brasileira de educação física escolar**, ano V, v. 3, p. 100-118, mar., 2020.

Dados do primeiro autor:

Email: robsonreisprof@gmail.com

Endereço: Avenida Fagundes Filhos, 574, apto. 103, Vila Monte Alegre, São Paulo, SP, CEP: 04304-000, Brasil.

Recebido em: 09/09/2021



Aprovado em: 20/01/2022

Como citar este artigo:

REIS, Robson; FILGUEIRAS, Isabel Porto; FARIAS, Uirá de Siqueira. A educação física com a educação infantil: aproximações com Loris Malaguzzi. **Corpoconsciência**, v. 26, n. 1, p. 201-220, jan./ abr., 2022.