

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL (PROEF)

OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS DE UM
PROFESSOR PESQUISADOR

LUIZ HENRIQUE DO NASCIMENTO ASSIS

SÃO CARLOS - SP

2026

LUIZ HENRIQUE DO NASCIMENTO ASSIS

**OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS DE UM
PROFESSOR PESQUISADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF, da Universidade Federal de São Carlos, como requisito obrigatório para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar: Linha de Pesquisa: 2: Abordagens Metodológicas e processos de ensino e aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi

SÃO CARLOS - SP

2026

Assis., Luiz Henrique do Nascimento

Os campos de experiência nas aulas de Educação Física na Educação Infantil: Narrativas de um professor pesquisador. / Luiz Henrique do Nascimento Assis. -- 2026. 152f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Daniela Godoi Jacomassi
Banca Examinadora: Osmar Moreira de Souza Júnior., Aline Fernanda Ferreira Vargas.
Bibliografia

1. A pesquisa emergiu da trajetória docente do pesquisador e dialogou com documentos normativos da área, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e com estudos que discutem o espaço como elemento pedagógico. Educação Física Escolar; Educação Infantil; Campos de Experiência; Espaços; Narrativas.. I. Assis., Luiz Henrique do Nascimento. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Luiz Henrique do Nascimento Assis, realizada em 07/02/2026.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi (UFSCar)

Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior (UFSCar)

Profa. Dra. Aline Fernanda Ferreira Vargas (PM-Rio Claro)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional.

DEDICATÓRIA

"Dedico este trabalho à minha esposa, Eliza, pelo amor incondicional, paciência e por ser meu porto seguro. Aos meus filhos, Miguel, Enrico e Liz, fontes de alegria e inspiração, peço desculpas pela ausência e agradeço por compreenderem a importância deste sonho e a Deus que está comigo me guiando nesta jornada me auxiliando a realizar meus sonhos".

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – PROEF .

Gostaria primeiramente de agradecer a Deus por tudo de bom que Ele faz e está proporcionando a mim.

Agradeço à minha família que são pessoas que tenho uma eterna gratidão e um amor enorme; eles são na verdade meu porto seguro: minha esposa Eliza que sempre acreditou que seria possível meu sonho de fazer o mestrado, meus filhos Miguel, Enrico e Liz, além dos que ensinaram princípios que levo tanto na vida profissional quanto na pessoal, são eles meu Pai (José Geraldo), minha mãe (Bernadete), ao meu sogro (Jamil) e em memória minha sogra (Terezinha).

Devo também agradecer profundamente ao PROEF, à Capes em conjunto com a UFSCar me deram a oportunidade de continuar estudando e realizar o sonho do mestrado profissional para eles, vão também as minhas humildes palavras de obrigado. A todos da Escola onde leciono vai o meu muito Obrigado também; são pessoas que sou profundamente grato pela oportunidade de trabalhar neste lugar.

Agradeço a todos os professores incondicionalmente “a todos mesmo”, pois eles realmente fazem a diferença na Educação Física do nosso país onde são pessoas que gostam do que fazem e a importância de ser apaixonado se torna tudo mais fácil de realizar, eles puderem me ajudar, auxiliar, viver experiências, e ter a oportunidade de voltar aos estudos de uma forma única trazer a minha vida profissional de forma de pesquisa, e mostrar que cada realidade que vivemos no chão da escola são importantes. Em especial a minha orientadora Dra. Daniela tenho somente a agradecer a paciência, conselhos e o muito obrigado por me orientar e direcionar as minhas ideias para dissertação.

Meus agradecimentos vão também a todos aqueles que participaram desta jornada. Todos os professores-pesquisadores da Turma 5 do PROEF-UFSCar e da Unesp de Rio Claro são profissionais que realmente fazem a diferença pela Educação Física escolar. Em especial agradeço a dois amigos que íamos juntos aos encontros presenciais que foram o Ronaldo e Washington com quem aprendi muito e me ajudaram muito neste processo.

Só tenho a agradecer a todos que participaram de forma direta e indireta para a realização deste sonho que foi fazer um mestrado. Que Deus abençoe a todos.

RESUMO

A pesquisa emergiu da trajetória docente do pesquisador e dialogou com documentos normativos da área, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e com estudos que discutem o espaço como elemento pedagógico. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa foi compreender o processo de elaboração e implementação de uma unidade didática, realizada em espaços “para além da quadra”, nas aulas de Educação Física para alunas e alunos da Educação Infantil, considerando sua articulação com os campos de experiência previstos na BNCC (2017). Metodologicamente, utilizou-se a narrativa de um professor pesquisador como abordagem qualitativa, por meio de diários de aula produzidos após cada intervenção, registros videográficos e observações sistemáticas do cotidiano escolar. O presente estudo foi desenvolvido em uma Escola Municipal de Educação Infantil (E.M.E.I) da Rede Municipal de Ensino do Município de Carapicuíba, localizada no Estado de São Paulo. O público-alvo da pesquisa foram as turmas da Pré-Escola II de 4 a 5 anos e 11 meses de idade, sendo que 40 crianças integraram o grupo participante da pesquisa. Os resultados evidenciaram que a utilização de espaços para além da quadra, como pátio, gramado, corredores e áreas externas, ampliou as possibilidades pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil. As crianças demonstraram elevado engajamento, criatividade, autonomia e capacidade de ressignificar os ambientes, ao mesmo tempo em que desenvolveram competências motoras, expressivas e socioemocionais previstas nos Campos de Experiência da BNCC (2017). As análises revelaram ainda que o espaço físico, quando compreendido como objeto pedagógico, atua como mediador das interações, da exploração lúdica e da construção de sentidos pelas crianças. A escrita narrativa do professor-pesquisador configurou-se como ferramenta formativa e analítica central, permitindo identificar nuances do processo educativo, desafios cotidianos e oportunidades de reinvenção pedagógica. Entre os principais desafios, destacaram-se as limitações estruturais dos espaços escolares, a necessidade constante de adaptações metodológicas e as interferências decorrentes do compartilhamento de ambientes com outras turmas. Ainda assim, tais desafios não comprometeram os objetivos da proposta; ao contrário, reforçaram a importância da intencionalidade docente e da valorização da cultura da infância. Conclui-se que a prática pedagógica que se abre “para além da quadra” promove vivências corporais significativas e contextualizadas, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e para o fortalecimento da Educação Física na Educação Infantil. A pesquisa aponta para a necessidade de investimento institucional em ambientes qualificados, bem como para o desenvolvimento de novas investigações que explorem diferentes cenários, metodologias participativas e a voz das próprias crianças.

Palavras-Chave: Educação Física Escolar; Educação Infantil; Campos de Experiência; Espaços; Narrativas.

ABSTRACT

This research emerged from the researcher's teaching trajectory and engaged with normative documents in the field, the Brazilian National Common Curriculum Base (BNCC, 2017), and studies that discuss space as a pedagogical element. Therefore, the objective of this research was to understand the process of developing and implementing a didactic unit, carried out in spaces "beyond the sports court," in Physical Education classes for students in Early Childhood Education, considering its articulation with the fields of experience foreseen in the BNCC (2017). Methodologically, a teacher-researcher's narrative was used as a qualitative approach, through classroom diaries produced after each intervention, video recordings, and systematic observations of daily school life. This study was developed in a Municipal Early Childhood Education School (E.M.E.I.) of the Municipal Education Network of Carapicuíba, located in the State of São Paulo. The target audience for the research was the Preschool II classes, with children aged 4 to 5 years and 11 months, comprising 40 children in the research group. The results showed that the use of spaces beyond the playground, such as the patio, lawn, corridors, and outdoor areas, expanded the pedagogical possibilities of Physical Education in Early Childhood Education. The children demonstrated high engagement, creativity, autonomy, and the ability to reinterpret environments, while developing motor, expressive, and socio-emotional skills foreseen in the BNCC (2017) Fields of Experience. The analyses also revealed that physical space, when understood as a pedagogical object, acts as a mediator of interactions, playful exploration, and the construction of meaning by children. The narrative writing of the teacher-researcher was configured as a central formative and analytical tool, allowing the identification of nuances in the educational process, daily challenges, and opportunities for pedagogical reinvention. Among the main challenges, the structural limitations of school spaces, the constant need for methodological adaptations, and the interferences resulting from sharing environments with other classes stood out. Even so, these challenges did not compromise the objectives of the proposal; on the contrary, they reinforced the importance of teacher intentionality and the valuing of childhood culture. It is concluded that pedagogical practice that extends "beyond the playground" promotes meaningful and contextualized bodily experiences, contributing to the integral development of children and to the strengthening of Physical Education in Early Childhood Education. The research points to the need for institutional investment in qualified environments, as well as for the development of new investigations that explore different scenarios, participatory methodologies, and the voice of the children themselves.

Keywords: School Physical Education; Early Childhood Education; Fields of Experience; Spaces; Narratives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Vista aérea da escola destacando o pátio, o gramado e a área ao fundo da escola.....	54
Figura 2 – Brincadeiras da aula 1 da Unidade Didática.....	64
Figura 3 – Brincadeiras da aula 2 da Unidade Didática.....	66
Figura 4 – Brincadeiras da aula 3 da Unidade Didática.....	69
Figura 5 – Primeira Semana de Atividades:.....	69
Figura 6 – Brincadeiras da aula 4 da Unidade Didática.....	72
Figura 7 – Brincadeiras da aula 5 da Unidade Didática.....	74
Figura 8 – Brincadeiras da aula 6 da Unidade Didática.....	76
Figura 9 – Segunda Semana de Atividades:.....	77
Figura 10 – Brincadeiras da aula 7 da Unidade Didática.....	79
Figura 11 – Brincadeiras da aula 8 da Unidade Didática.....	81
Figura 12 – Brincadeiras da aula 9 da Unidade Didática.....	83
Figura 13 – Terceira Semana de Atividades:.....	84
Figura 14 – Brincadeiras da aula 10 da Unidade Didática.....	86
Figura 15 – Brincadeiras da aula 11 da Unidade Didática.....	89
Figura 16 – Brincadeiras da aula 12 da Unidade Didática.....	91
Figura 17 – Quarta Semana de Atividades e os Registros feitos pelas crianças.....	92
Figura 18 – Crianças escolhendo os registros feitos por elas.....	94
Figura 19 – Crianças brincando com as atividades:.....	97
Figura 20 – Capa do Livro:.....	99
Figura 21 – 4 Semana Brincadeiras e Jogos Tradicionais do Brasil.....	100
Figura 22 – Após as vivências que mais gostaram.....	100
Figura 23 – Protagonismo na escolha.....	100
Figura 24 – Escolho, brinco e conto.....	101
Figura 25 – Escolha da Turma.....	101
Figura 26 – Escolha da Turma.....	101
Figura 27 – Escolha da Turma.....	101
Figura 28 – Escolha da Turma.....	102
Figura 29 – Livro com as atividades escolhidas.....	102
Figura 30 – Fim do livro.....	102
Figura 31 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: Peixe-vivo, Pato, pato, ganso.....	106
Figura 32 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: Pula Carniça ou pela sela, Mãe da rua, Gato e rato.....	106
Figura 33 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: Corrida do Ovo, Barra Manteiga.....	107
Figura 34 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: Pula Corda, Reloginho.....	107
Figura 35 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: Alto e Baixo com a corda, Cabo de Guerra.....	107
Figura 36 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: Queimada, Amarelinha, Corrida do Saco.....	108
Figura 37 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: Coelho Sai da Toca, Elástico, Jogo da Velha em estafeta e Tomba Lata.....	108
Figura 38 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: Brincadeira livre com bambolês, Cada criança escolhe uma ou mais atividades que deseja repetir.....	109
Figura 39 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: O Mestre Mandou.....	109
Figura 40 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: Ciranda, Cirandinha, Briga de Galo com Números.....	110
Figura 41 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: Sete Pecados (Alerta), Amarelinha Caracol.....	110
Figura 42 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: Stop Animais ou Telefone sem Fio.....	111
Figura 43 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: Marcha Soldado, Ciranda, Cirandinha.....	112
Figura 44 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: Batata Quente.....	112
Figura 45 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: Vampiro que Horas São?, Corre-Cotia.....	113
Figura 46 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: Morto ou Vivo, Corrida do Cone.....	113



LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descrição de Leis e documentos oficiais nacionais da Educação e o que indicam ou determinam para a Educação Física na educação das crianças..... 19

Tabela 2. Campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento..... 60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

EF – Educação Física

LDB Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PBIIEI - Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil

PNQEI - Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROEF - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SUMÁRIO

Trajetória e Caminhos:.....	13
1. INTRODUÇÃO:	16
1.1. OBJETIVO:	18
2. MARCO TEÓRICO:	19
2.1 Documentos normativos legais da educação infantil	19
2.2 A Educação Física na educação infantil	28
2.3 Espaço como elemento pedagógico na educação infantil	40
2.4 Aspectos conceituais acerca do espaço escolar	40
2.5 A importância do espaço no desenvolvimento infantil.....	43
2.6 A atuação do professor como componente intermediador entre alunos, espaços e aprendizagem.	46
2.7 Atuação do professor “para além da quadra”	49
3. PERCURSO INVESTIGATIVO.....	53
3.1 Universo da pesquisa	53
3.2 Procedimentos.....	54
3.3 Coleta de dados	55
3.4 Análise de dados.....	55
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO:	56
4.1. Processo de Elaboração da Unidade Didática.....	56
4.2. Aplicação da unidade didática: apresentação e análise.....	59
4.3 Espaços escolares e prática pedagógica na Educação Física infantil.....	103
4.4 A integração dos campos de experiência nas práticas corporais	105
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS:	114
Recurso Educacional	117
6. REFERÊNCIAS	118
ANEXOS	123
APÊNDICE:	124

Trajetória e Caminhos:

Sou Luiz Henrique do Nascimento Assis, nascido em 26 de maio de 1986, filho mais velho de uma família simples e afetuosa. Meus pais, ambos mineiros, minha mãe de Paiva e meu pai de Barra Longa, escolheram construir sua história em Cotia/SP, cidade onde nasci e cresci. Nos primeiros anos de vida, morávamos em uma casa alugada, até que meus pais iniciaram a construção do nosso lar. Enquanto a obra se concretizava, vivemos por um tempo na casa da minha avó, e foi somente aos quatro anos que nos mudamos para a casa definitiva, onde permaneci até os 26 anos.

Guardo da minha infância lembranças marcadas pela liberdade de brincar. Cresci rodeado por amigos e primos, vivenciando brincadeiras que moldaram minha relação com o movimento e com o corpo: esconde-esconde ao entardecer, pião, carrinho de rolimã e os intermináveis jogos de “timinho” no campo de várzea. Meu pai jogava futebol, e acompanhar seus jogos nos finais de semana fez nascer em mim uma admiração profunda pelo esporte. Foi no campo próximo de casa que passei boa parte da vida, jogando futebol de campo e futsal, participando de times do bairro até meus 23 anos com experiências que mais tarde influenciariam minha escolha profissional.

Minha trajetória escolar ocorreu integralmente na rede pública. Estudei da pré-escola ao ensino médio em instituições de pequeno porte simples, próximas de casa e cheias de histórias. Lembro-me de conhecer praticamente todos da escola, e, em alguns períodos, minha mãe trabalhou ali, sempre com o intuito de estar por perto de mim e da minha irmã. Embora hoje reconheça que poderia ter me dedicado mais aos estudos como leitura, pesquisa e idiomas que poderiam fazer a diferença e outras oportunidades na atualidade, fiz, ao longo da adolescência, diversos cursos complementares, como informática, aeromodelismo, CorelDraw, desenho arquitetônico e desenho mecânico.

Ainda no ensino médio comecei a trabalhar como ajudante geral na mesma empresa onde meu pai atuava. Após concluir o 3º ano, fui contratado como auxiliar administrativo e ingressei em um cursinho pré-vestibular voltado para carreiras militares. No entanto, percebi que minhas dificuldades em áreas exatas e minhas inclinações pessoais me direcionavam para outro caminho. Foi quando tomei a

decisão de seguir meu verdadeiro interesse: a Educação Física. Embora não tenha sido aprovado nos primeiros vestibulares, essa fase trouxe amadurecimento e a certeza de que, com dedicação, eu alcançaria meus objetivos.

Em 2005, recebi uma oportunidade que transformou minha vida acadêmica uma bolsa integral pelo PROUNI para estudar na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Além da formação sólida, vivi experiências enriquecedoras em projetos de extensão, pesquisa e estágios. Em 2007, iniciei meu primeiro estágio com natação área em que permaneço até hoje e que se tornou uma das bases da minha identidade profissional. Ao longo dos anos, atuei em projetos sociais, trabalhei com diferentes modalidades esportivas e experimentei novos desafios, como a esgrima, atletismo. Entre 2011 e 2013, minha esposa e eu administramos uma academia, onde também lecionávamos, somando experiências importantes na gestão e no ensino.

A formação acadêmica ampliou meu olhar pedagógico. Sou graduado em Educação Física (licenciatura e bacharelado) pelo Mackenzie (2009/2010), fui duas vezes premiado pelo Mérito Acadêmico do curso e, movido pelo desejo constante de aprender, concluí Pedagogia (2018), além de especializações em Treinamento Desportivo (2015), Psicopedagogia (2018) e Ludopedagogia (2019). Ao longo dos anos, busquei formações continuadas na área da educação e do esporte, reconhecendo que o professor se forma permanentemente.

No campo pessoal, minha trajetória é profundamente marcada pela família. Conheci minha esposa, Eliza, em 2010 no trabalho com natação, e juntos construímos uma história baseada na parceria, fé e no propósito. Casamos em 2014 e hoje somos pais de três filhos: Miguel (8), Enrico (7) e Liz (4), cujo nascimento aconteceu de forma humanizada, na água, em casa; uma experiência transformadora. Somos católicos praticantes e atuamos no Encontro de Casais com Cristo, buscando viver e transmitir nossos valores aos filhos, que também participam da vida comunitária como coroinhas.

Há mais de uma década vivemos em Vargem Grande Paulista, em uma chácara da família da minha esposa. Esse ambiente natural, amplo e acolhedor nos permite criar as crianças em contato com a natureza, animais, brincadeiras ao ar livre e com a presença constante de avós, tios e primos; sendo um espaço que valoriza vínculos e memórias afetivas.

No âmbito profissional, na área da educação, atuo há mais de oito anos na Prefeitura de Carapicuíba, principalmente na Educação Infantil, com experiência complementar no Ensino Fundamental I. Durante a pandemia, perdi meu emprego na natação, o que me motivou a buscar estabilidade e investir em concursos públicos. Em 2024, com dedica o e estudo, conquistei meu segundo cargo público, agora na Prefeitura de São Paulo, atuando no Ensino Fundamental II, uma etapa nova, que tem ampliado minhas aprendizagens. No ano de 2024, realizei um sonho antigo: fui aprovado no PROEF, retomando a vida acadêmica e dando início   trajetória rumo ao mestrado.

Minha pesquisa nasce diretamente da minha experiência docente na EMEI Crescer e Aprender, onde atuei de 2017 a 2024. A escola funcionava em uma casa adaptada, com espaço reduzido, circula o constante de pessoas, escadas e uma garagem improvisada como local das aulas de Educa o Física. Apesar das limita es estruturais, busquei sempre criar propostas adaptadas, diversificadas e significativas para as crianças. Em 2024, a unidade mudou para um prédio maior e estruturado, a EMEI Francisca Maria dos Anjos Ferreira, mas mesmo assim as aulas continuam ocorrendo em locais variados e, muitas vezes, improvisados. Essa vivência reforçou em mim a inquieta o sobre como ensinar Educa o Física em espaços não convencionais e, ao mesmo tempo, proporcionar experiências ricas para as crianças.

Por isso, defini como tema de minha disserta o as possibilidades pedagógicas em diferentes espaços na Educa o Infantil, um tema que dialoga diretamente com minha história, minhas práticas e minhas inquieta es enquanto professor e pesquisador. Minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica se entrelaça com esse percurso de investiga o, revelando um educador que se reinventa, aprende com suas experiências e acredita no poder transformador do movimento e da educa o.

1. INTRODUÇÃO:

Nos últimos anos, comecei¹ a questionar e a perceber cada vez mais desafios relacionados ao espaço físico escolar. Em muitas manhãs, enquanto organizo materiais para começar a aula, deparo com situações que revelam a distância entre o que planejamos para Educação Física e o que os ambientes realmente nos permitem fazer. Algumas escolas dividem o mesmo pátio com mais de uma turma; em outras, não há sequer um local adequado para as atividades externas quando chove. Esses episódios cotidianos despertaram em mim a necessidade de refletir sobre como adaptar propostas pedagógicas, principalmente sobre como reinventar aulas diante de espaços que, muitas das vezes, não foram pensados para a Educação Física.

Ao revisitar minhas próprias experiências docentes, compreendo o quanto o espaço é determinante para o desenvolvimento infantil. Como afirma Horn (2004), é ele que dá suporte às emoções, às descobertas e às relações que as crianças estabelecem com o mundo. Nos momentos em que observo as crianças correndo, criando percursos ou transformando brincadeiras em grandes aventuras, reconheço o quanto a organização do ambiente precisa dialogar com sua cultura, seu contexto e sua forma única de aprender. Noto quando os espaços são acolhedores e desafiadores, vejo surgir autonomia, curiosidade e soluções criativas, valores que sustentam a própria essência da educação infantil.

Essa compreensão também encontra respaldo no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) que afirma que o conhecimento é construído a partir das interações das crianças com o meio e outras pessoas, sendo um processo de criação contínuo. Em minha prática, percebo claramente que o educador deve ser um facilitador, promovendo uma aprendizagem lúdica e autônoma, em vez de ser a figura central do ensino. Como Oliveira (2000) observa, o ambiente envia mensagens que influenciam a aprendizagem por meio das interações. Assim, os espaços devem permitir uma exploração e interação total, promovendo a

¹ Cabe ressaltar que o presente texto alterna a narrativa em primeira pessoa do singular e do plural, tendo em vista que, em determinados momentos, reflete a experiência singular do professor-pesquisador e, em outros, aborda reflexões e saberes construídos coletivamente com sua orientadora e com diferentes interlocutores, no âmbito acadêmico e pessoal.

aprendizagem, a troca de saberes, a liberdade de movimento, o prazer e o desenvolvimento de individualidades e partilhas, em que as crianças se divertem enquanto aprendem.

Neste contexto, a Educação Física ocupa um lugar singular na escola sendo um componente curricular que aborda o sujeito em sua integralidade, trabalhando as práticas corporais enquanto produções culturais, sociais e históricas. E, como analisa Charlot (2009), é um paradoxo dentro da forma escolar; é curricular, mas nem sempre é reconhecida ou legitimada; é praticada muitas vezes em espaços adaptados ou em ambientes que não favorecem o movimento.

Ainda assim, acredito profundamente no papel da Educação Física na Educação Infantil deve ser valorizada por seu papel na promoção do desenvolvimento integral das crianças. Atividades corporais ajudam na valorização do corpo e no desenvolvimento de capacidades intelectuais e afetivas (Ayoub, 2001). A prática pedagógica deve ser integrada e colaborativa, com uma abordagem que respeite a formação solidária e o desenvolvimento integral das crianças (Sayão, 2002).

Diante dessa realidade, torno-me cada vez mais consciente de que minha prática pedagógica precisa dialogar com o possível, sem perder de vista o pedagógico. Ainda que reconheçamos a importância de condições estruturais adequadas para o desenvolvimento das aulas de Educação Física na escola, e sem incorrer em uma visão romantizada das limitações estruturais presentes nas escolas, dados do Censo Escolar indicam que, em 2025, apenas 28,6% das escolas de Educação Infantil dispunham de quadra (INEP, 2025). Neste cenário, adaptar as aulas em espaço físico “para além da quadra”² não é apenas uma exigência estrutural, mas uma oportunidade de ampliar repertório, reinventar propostas e explorar outros cenários de aprendizagem. Neste sentido, as reflexões de Oliveira (2023) destacam que aulas de Educação Física realizadas além dos muros da escola ampliam as possibilidades pedagógicas, proporcionando novas vivências e estimulando o aprendizado em diferentes contextos. Inspirado por essa perspectiva, ainda que se trate de uma abordagem distinta, me interessei por analisar a

² Neste estudo, a expressão “para além da quadra” refere-se à utilização de diferentes espaços da escola nas aulas de Educação Física, como pátios, corredores, áreas externas e outros ambientes institucionais que possibilitem experiências corporais e pedagógicas diversificadas.

elaboração e implementação de uma unidade didática realizada nesses espaços “para além da quadra”.

Assim esta pesquisa nasce do entrelaçamento entre minhas experiências e memórias docentes e os referenciais teóricos que sustentam minha prática. Busco, portanto, analisar a implementação de uma unidade didática desenvolvida em espaços para além da quadra, reconhecendo tanto os desafios e as limitações quanto as possibilidades pedagógicas que emergem quando o ensino se abre para outros ambientes e outras formas de viver o momento.

Foi a partir dessas vivências que compreendi o potencial das narrativas autobiográficas não apenas como registro, mas como metodologia de reflexão e de formação docente. Narrar é um ato de compreender-se no mundo, reconstruindo sentidos que orientam nossas ações. Nesse movimento, minhas memórias profissionais e os relatos das crianças tornaram-se matéria-prima para interpretar os processos formativos da turma.

Inspirado também em Passeggi, Oliveira e Nascimento (2016), que destaca as narrativas como um caminho sensível para compreender a subjetividade e os modos de aprender das crianças, busquei transformar cada episódio vivido em aula em uma possibilidade de leitura pedagógica. Assim, situações de cooperação, conflitos, descobertas motoras e interações se tornaram “cenas formativas” que revelam não apenas o desenvolvimento infantil, mas também o meu próprio percurso como professor.

Ao articular os acontecimentos cotidianos com o pensamento de autores como Oliveira (2023), que discute a importância das experiências corporais na Educação Infantil, compreendi que a escrita narrativa é um convite à escuta e ao acolhimento das pluralidades. Por isso, esta introdução nasce da tentativa de tecer, de forma sensível e fundamentada, os fios que conectam prática, memória e reflexão.

1.1. OBJETIVO:

O objetivo desta pesquisa foi compreender o processo de elaboração e implementação de uma unidade didática, realizada em espaços “para além da

quadra”, nas aulas de Educação Física para alunas e alunos da Educação Infantil, considerando sua articulação com os campos de experiência previstos na BNCC.

2. MARCO TEÓRICO:

2.1 Documentos normativos legais da educação infantil

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, marcou um avanço significativo no reconhecimento dos direitos da criança. Essa legislação define criança como a pessoa até os 12 anos de idade e adolescente como a pessoa até os 18 anos de idade. O artigo 3º deste documento estipula que as crianças têm direitos específicos:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 2015, p. 11).

A legislação vigente sobre a Educação Infantil ainda é insuficiente, e muitos documentos que apresentam diretrizes importantes frequentemente não têm caráter obrigatório. Na tabela 1 apresento as leis e documentos oficiais nacionais, destacando não apenas os marcos regulatórios da Educação Infantil e os direitos das crianças e adolescentes, mas também como a Educação Física é contemplada (ou não) nesses documentos.

Tabela 1 - Descrição de Leis e documentos oficiais nacionais da Educação e o que indicam ou determinam para a Educação Física na educação das crianças.

Documento	Descrição Geral	Característica	Ano de Publicação
Estatuto da Criança e do Adolescente	A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.	Caráter obrigatório	1990

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394 de 1996	Educação Básica dividida em: infantil, fundamental e médio. A EF passa a ser considerada como componente curricular obrigatório (a partir de 2001).	Caráter obrigatório	1996
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	Não cita a EF como área de ensino, mas apresenta termos como “corpo” e “movimento”.	Caráter não obrigatório	1998
Parâmetros Curriculares Nacionais da EF	Contempla a EF, mas não contempla a Educação Infantil.	Caráter não obrigatório	1998
Plano Nacional de Educação	Define diretrizes, objetivos e metas decenais para a educação brasileira. São planos todos os níveis de ensino, inclusive a Educação Infantil, que deve ser complementada pelos PNQEI e PBIIEI. Não menciona a EF, mas a contempla por fazer parte da Educação Básica.	Caráter obrigatório	2001-2010/ 2014-2024
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	“Referências de qualidade para a educação infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes” Não contempla a EF em sua especificidade, mas incentiva a formação da criança por meio do movimento.	Caráter não obrigatório, mas elaborados para complementar o Plano Nacional de Educação	2006
Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil	Parâmetros básicos de infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil na perspectiva de subsidiar os sistemas de ensino em adaptações, reformas e construções de espaços para a realização da Educação Infantil, sugerindo aspectos físicos para as instalações escolares e ressaltando a importância da existência de espaços que privilegiam as crianças de 0 a 6 anos, seu desenvolvimento integral e o processo de ensino e aprendizagem. Contempla a EF quando sugere que “espaço físico para a criança de 1 a 6 anos deve ser visto como um suporte que possibilita e contribui para a	Caráter não obrigatório	2006

	vivência e a expressão das culturas infantis jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil”.		
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	Apresenta eixos norteadores para compor o currículo deste nível de ensino. Como todas as áreas de conhecimento, a EF deve orientar suas propostas pedagógicas em função desses eixos.	Caráter obrigatório	2010
Base Nacional Comum Curricular	Apresenta a Educação Física em seis unidades temáticas visando o desenvolvimento integral do aluno através da cultura corporal do movimento focado nos fundamentais 1 e 2. Já na Educação Infantil com os eixos de interações e brincadeiras através dos campos de experiências.	Caráter norteador nacional	2017
Documento Orientador Curricular de Carapicuíba	Apresenta a Educação Física com base na BNCC com especificidades para ensino fundamental I e para educação infantil pelos campos de experiência, mas sem um direcionamento para Educação Física em específico.	Caráter obrigatório	2022

Fonte: Próprio autor

Inicialmente, o ECA (1990) delineia as responsabilidades das famílias, da sociedade e do Estado na criação de condições propícias ao desenvolvimento integral dos indivíduos. É imperativo que essas entidades, família, sociedade e Estado, facilitem o direito de:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

[...]

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; (Brasil, 1990).

Deste modo, analisando o texto mencionado anteriormente, compreende-se que o mesmo pode ser relacionado com a Educação Física. Portanto, conclui-se que a Educação Física encontra respaldo jurídico, pedagógico e curricular nos documentos oficiais brasileiros. As evidências dessa relação estão presentes na garantia do direito ao brincar, ao esporte, ao lazer, à liberdade e ao desenvolvimento integral. Assim, a Educação Física não se configura apenas como componente curricular, mas como direito da criança e condição essencial para que os princípios da proteção integral e da dignidade humana, previstos na legislação, sejam efetivamente concretizados no cotidiano escolar.

Em 1996, o Governo Federal promulgou a Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), com o objetivo de estabelecer uma estrutura educacional coesa no país e implementar uma política que honre os direitos e responsabilidades de todos. A LDB (1996) delimita a Educação Básica para abranger a Educação Infantil, que é subdividida em ensino fundamental e ensino médio (Brasil, 1996), marcando assim a incorporação inaugural da Educação Infantil ao arcabouço legal da Educação Básica do país.

No que se refere à Educação Física, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) a reconhece como componente curricular da Educação Básica, integrado à proposta pedagógica das escolas. Posteriormente, com a promulgação da Lei nº 10.328, em 2001, esse entendimento foi reforçado ao estabelecer a Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar. Conforme dispõe a legislação, a Educação Física está “[...] integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (Brasil, 2001).

Após a implementação da LDB (1996), outro documento oficial foi o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998), que oferece propostas curriculares para iniciativas educacionais sem impor padrões obrigatórios. Criado em 1998, o RCNEI (1998) baseia-se em uma compreensão holística da infância, reconhecendo a criança como uma entidade histórica e social, desafiando, assim, a abordagem tradicional fragmentada da educação. O objetivo

deste documento é orientar metodologias de ensino nas escolas, com o objetivo de aprimorar a qualidade do ensino na Educação Infantil.

Portanto, o RCNEI (1998) serve de parâmetro para iniciativas educacionais voltadas para a infância. Embora não aborde especificamente a Educação Física, apresenta propostas que incorporam os conceitos de "corpo" e "movimento" em seus objetivos (Brasil, 1998). Este documento reconhece o Movimento como um dos eixos fundamentais da estrutura curricular proposta para a Educação Infantil. Em vez de ser segmentado em disciplinas distintas, o currículo é organizado em torno desses eixos de trabalho, que incluem: "Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, e Matemática" (Brasil, 1988, p. 43).

De tal modo, deve-se atentar ao que alude Sayão (2002, p. 59):

[...] 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.

Ayoub (2001) e Sayão (2002) enfatizam a necessidade de aprimorar a formação profissional em Educação Física, especialmente para intervenção precoce em creches e pré-escolas, a fim de garantir que os futuros professores compreendam os princípios e objetivos do envolvimento eficaz com crianças pequenas. Destaca os inúmeros benefícios da atividade física regular e supervisionada, que pode melhorar as habilidades motoras, o bem-estar psicológico e a saúde geral. Promover a atividade física em instituições de ensino é de suma importância, pois promove a socialização, o prazer e a realização pessoal, contribuindo, em última análise, para a saúde e o bem-estar ao longo da vida.

Em seus trabalhos seminais, Sayão (2002) e Ayoub (2001) foram pioneiras no estudo do segmento infantil na Educação Física. Eles defenderam a inclusão de professores de Educação Física na Educação Infantil, desde que seus esforços fossem integrados e coordenados com outras disciplinas e atores do ambiente

educacional, transcendendo, assim, a abordagem tradicional e fragmentada da Educação Física.

O RCNEI (1998) abrange diretrizes pedagógicas que visam facilitar a implementação de práticas educacionais de alta qualidade que promovam as condições essenciais para o exercício da cidadania. Seu objetivo é aprimorar as políticas e programas de educação infantil por meio da disseminação de informações, fomento de discussões e realização de pesquisas para subsidiar os esforços educacionais dos profissionais. Além disso, considera as características afetivas, emocionais, sociais e cognitivas únicas das crianças (Mello et al. 2018).

Com intuito de estruturar este documento (RCNEI, 1998), foi realizada uma análise das propostas pedagógicas e dos currículos da educação infantil de diversos estados e municípios.

Essa análise aponta para o fato de que a maioria das propostas concebe a criança como um ser social, psicológico e histórico, tem no construtivismo sua maior referência teórica, aponta o universo cultural da criança como ponto de partida para o trabalho e defende uma educação democrática e transformadora da realidade, que objetiva a formação de cidadãos críticos. Ao mesmo tempo, constata-se um grande desencontro entre os fundamentos teóricos adotados e as orientações metodológicas. Não são explicitadas as formas que possibilitam a articulação entre o universo cultural das crianças, o desenvolvimento infantil e as áreas do conhecimento (Brasil, 1998. p. 43).

Diante disso, o RCNEI (1998) busca aprimorar a coordenação, conectando objetivos gerais e específicos, conteúdos e diretrizes pedagógicas essenciais para a implementação do processo educativo. Organizado por faixas etárias, abrange crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos. Essa iniciativa se desenvolve nos domínios de Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo, estruturados em torno dos seguintes eixos principais: Identidade e Autonomia, Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

O desenvolvimento do indivíduo está intimamente ligado à Formação Pessoal e Social. As experiências proporcionadas abrangerão o aprimoramento das capacidades globais e afetivas, o estabelecimento de estruturas simbólicas para a

interação com o ambiente e os outros, bem como o relacionamento consigo mesmo. As crianças adquirirão as habilidades necessárias para a coexistência, o ser e a existência. Esse processo de socialização facilitará o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças.

O desenvolvimento infantil depende fortemente do estabelecimento de conexões significativas por meio de atividades que promovam a interação, como imitação, faz de conta, oposição, linguagem e imagem corporal. A brincadeira, que evolui de acordo com o estágio de desenvolvimento da criança, apoia o desenvolvimento da identidade e da autonomia em um ritmo individual, com certas atividades potencializando esse processo. No contexto do RCNEI (1998), o movimento é considerado um aspecto vital do desenvolvimento humano e da cultura, servindo como uma forma primária de expressão corporal, interação social e uma linguagem fundamental para as crianças compreenderem e se envolverem com o mundo.

Em 2001, o Governo Federal promulgou a Lei nº 010.172, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) e estabeleceu objetivos e metas para a educação brasileira a serem alcançados em um período de dez anos (Brasil, 2001). A LDB (1996) prevê o PNE, exigindo sua formulação pela União em parceria com os estados, o Distrito Federal e os municípios (Brasil, 1996).

O PNE de 2001 buscou aprimorar a qualidade da educação, estabelecendo metas como a garantia da educação fundamental obrigatória para todas as crianças de 7 a 14 anos, a ampliação dos serviços para os demais níveis de ensino e a valorização dos profissionais da educação (Brasil, 2001). Além disso, esse documento exigiu a formulação dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (PBIEI) e dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (PNQEI), lançados em 2006 pelo Ministério da Educação (MEC), em colaboração com diversos profissionais e em parceria com as secretarias municipais (Brasil, 2006).

No âmbito da Educação Infantil, o PNE (2001) designa as (DCNEIs) como referência fundamental para a formulação de propostas pedagógicas, em articulação com a legislação estadual e municipal aplicável (Brasil, 2001). O documento que formalizou as DCNEIs foi promulgado em 2010, o qual:

[...] articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 11).

Semelhantemente ao RCNEI (1998), as DCNEI (Brasil, 2010) reconhecem as crianças como sujeitos históricos detentores de direitos. No entanto, diferentemente do RCNEI (1998), as DCNEI (Brasil, 2010) tornam obrigatórias determinadas temáticas nas propostas curriculares em todo o país, em conformidade com a legislação estadual e municipal. Notavelmente, as DCNEI (Brasil, 2010) não priorizam a Educação Física como área significativa do conhecimento na educação infantil.

Em vez disso, defendem o "movimento" como importante para o cumprimento dos objetivos da Educação Infantil, fundamentados no conceito de integralidade da disciplina. Consequentemente, evidencia-se que a incorporação obrigatória da Educação Física nas propostas curriculares se dá exclusivamente nos ciclos fundamental e médio, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013).

A omissão dessa área do conhecimento nas DCNEI (Brasil, 2010) coloca em xeque sua legitimidade e o reconhecimento de sua importância nesse nível educacional. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024 delineia metas e objetivos decenais, enfatizando a importância de maximizar a matrícula escolar das crianças e aprimorar a qualidade da educação (Brasil, 2014). Esses objetivos são definidos quantitativamente, com foco no alcance de números específicos de matrícula e séries escolares.

A Educação Física não é referenciada; em vez disso, o foco é exclusivamente nos domínios de conhecimento associados às ciências, conforme são reconhecidos. Nos anos iniciais da Educação Básica, uma abordagem recomendada é implementar a alfabetização até o terceiro ano do Ensino Fundamental, reforçando assim a ênfase da Educação Infantil no fomento das condições essenciais para o desenvolvimento da alfabetização.

Após mobilizações e disputas judiciais, o Ministério Público concluiu que um profissional de Educação Física certificado deve estar presente para dar aulas de Educação Física, recreação ou quaisquer atividades relacionadas a exercícios físicos e esportes. No entanto, o debate em andamento sobre o assunto continua e reforça a necessidade de reavaliar o papel da Educação Física nas instituições de ensino. Além disso, é de suma importância incorporar a presença do Professor de Educação Física na Educação Infantil a essa discussão, um esforço complexo devido aos marcos legais conflitantes existentes, que tendem a se contradizer em vez de se complementar (Mello et al. 2018).

Juntamente com o RCNEI (1998), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) constitui outro documento sobre Educação Infantil. Essa estrutura surge de amplas discussões envolvendo partes interessadas do setor educacional e da sociedade, com o objetivo de delinear direitos e objetivos para a aprendizagem e o desenvolvimento. A BNCC (2017) é prevista pelo artigo 26 da LDB (1996).

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Na Educação Infantil, a BNCC (2017) organiza o currículo a partir dos eixos estruturantes das interações e da brincadeira, articulados em cinco campos de experiência: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (Brasil, 2017). Esses campos orientam as práticas pedagógicas e oferecem subsídios importantes para a atuação da Educação Física nessa etapa de ensino.

O principal objetivo da estrutura é fornecer orientação e apoio no desenvolvimento e execução das iniciativas curriculares e projetos pedagógicos da escola. Nessa perspectiva, a importância desse requisito se torna evidente. Ao estabelecer um sistema educacional padronizado em todo o país, ele permite que os

alunos transitam entre os estados sem problemas, permitindo que continuem sua jornada educacional sem interrupções no processo de aprendizagem.

Por fim, documentos locais, como o Documento Orientador Curricular de Carapicuíba (2022), demonstram esforços de alinhamento à BNCC (2017), porém ainda apresentam limitações quanto à definição clara do papel da Educação Física na Educação Infantil.

Dessa forma, observa-se que os documentos legais e normativos reconhecem o movimento, o brincar e as interações como eixos fundamentais da Educação Infantil, ainda que a Educação Física, enquanto componente curricular, não seja explicitamente contemplada nesse nível de ensino. Essa lacuna normativa contribui para diferentes interpretações sobre o lugar da Educação Física na Educação Infantil, tema que discutirei no tópico a seguir.

2.2 A Educação Física na educação infantil

Dando continuidade às discussões apresentadas no tópico anterior, torna-se necessário aprofundar a compreensão sobre o lugar da Educação Física na Educação Infantil, deslocando o olhar dos documentos normativos para o campo das produções teóricas que problematizam essa relação.

Em sua obra, Ayoub (2001) discute a interação entre Educação Física e Educação Infantil, identificando um momento de suma importância marcado pela promulgação da LDB (1996), e pelo papel que ela atribui à Educação Física na educação básica. Ela estabelece conexões com o domínio da Educação Infantil, enfatizando o contexto político em que essa fase educacional se desenvolveu no âmbito das políticas públicas. Além disso, ele se envolve em discussões acadêmicas que defendem a geração de conhecimento pertinente à educação de crianças de 0 a 6 anos, referenciando estudos que consideram a infância como categoria social e as crianças como seus sujeitos empíricos.

Ao examinar a conexão entre Educação Física e Educação Infantil, ele faz referência aos insights de Sayão (1996) sobre os desafios discutidos na introdução

deste trabalho, particularmente os dilemas que emergem quando professores de Educação Física se envolvem com instituições de Educação Infantil.

Ayoub (2001, p. 54) estrutura a discussão em torno de duas questões centrais: “[...] as hierarquizações presentes entre os (as) profissionais da educação, as quais geram disputas por espaços político-pedagógicos e [...] os riscos de uma abordagem fragmentária de conhecimento que tende a compartimentar a criança”.

A autora examina questões relativas às hierarquias presentes no âmbito da formação de professores, bem como ao status associado a cada etapa educacional e aos profissionais nela envolvidos. Em conclusão, ela argumenta que essa questão é pervasiva em todo o cenário educacional e que abordá-la deve ser uma preocupação dos educadores.

Em relação à divisão do conhecimento, a autora levanta a seguinte questão: “Mas a presença de professoras (es) ‘especialistas’ para trabalhar com linguagens específicas conduz necessariamente à fragmentação do conhecimento e a hierarquização profissional?” (Ayoub, 2001, p. 56).

Com base em *insights* da Educação Infantil e em discussões relevantes no âmbito da Educação Física, a autora examina os limites e as potencialidades da questão que apresenta. Ela defende que uma particularidade inerente à Educação Física deve ser reconhecida no contexto da Educação Infantil, como visto a seguir:

[...] não podemos negar que a especificidade da Educação Física localiza-se justamente no âmbito da cultura corporal. Assumirmos esta especificidade sem a pretensão de sermos os ‘donos’ da expressão corporal das crianças pode ser um importante ponto de partida para configurarmos entrelaçamentos com diferentes áreas do conhecimento (Ayoub, 2001, p. 58).

Ayoub destaca sem reservas os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física em sua área de atuação, o que não indica uma preocupação crescente com uma discussão contextualizada na sociedade moderna sobre Educação Infantil e infância. Suas reflexões deslocam o foco de uma compreensão técnica do movimento para uma abordagem que reconhece a infância como

categoria social e as crianças como sujeitos históricos e produtores de cultura, em consonância com as perspectivas defendidas pela BNCC (2017) e por autores como Macedo e Neira (2017) e Silveira (2022).

É importante reconhecer que os pontos de vista da autora se baseiam em suas experiências como professora de educação infantil e professora universitária especializada em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, durante as quais supervisionou estagiários de graduação em Educação Física em intervenções em contextos de Educação Infantil. Essas experiências moldaram as convicções da autora.

[...] que a presença do (a) profissional da Educação Física na Educação Infantil pode colaborar muito na educação das crianças desde que esta presença seja compreendida como uma possibilidade de desenvolvimento de trabalho em parceria, sem hierarquizações [...] (Ayoub, 2001, p. 59).

Além disso, é importante que o domínio da Educação Física amplie seus esforços investigativos em relação às discussões em torno da infância e da Educação Infantil. Como observado por Sayão (2002), o discurso teórico da Educação Física tem se concentrado predominantemente no ensino fundamental, particularmente a partir do 5º ano. Essa circunstância ressalta a necessidade de a disciplina desenvolver uma base teórica que permita o engajamento em discussões sem se tornar subordinada à pesquisa no âmbito da Educação/Pedagogia. Em vez disso, deve facilitar uma estrutura para o diálogo crítico com esse campo. Não fazê-lo pode resultar em parcerias que se desviem para um estado de subordinação, em vez de promover uma relação complementar dentro do contexto mais amplo da educação e da formação.

Um método alternativo que defende uma discussão focada em delinear o potencial de diálogo entre Educação Física e Educação Infantil é articulado nos artigos de Sayão:

Para que a Educação Física no âmbito da educação de zero a seis anos possa situar-se no Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições educativas, faz-se necessário incorporar a produção decorrente das discussões acerca da Pedagogia da Educação

Infantil e iniciar um processo de formulação/reformulação das práticas pedagógicas, pensando as à luz dos espaços de vivência das crianças nas instituições voltadas para as crianças pequenas e da reflexão/sistematização/produção desses processos (Sayão, 2002, p. 48).

As obras desta autora apresentam escritos que examinam criticamente a intersecção entre Educação Física e Educação Infantil, enfatizando os insights que ela oferece sobre corpo e infância, que servem como referência nacional para o discurso.

Ao examinar o papel da Educação Física na educação infantil sob a ótica da cultura corporal e do movimento, o foco na brincadeira surge como tema central. Essa ênfase destaca as diversas maneiras pelas quais as crianças, inseridas em uma multiplicidade de contextos sociais, acumularam experiências relacionadas à brincadeira ao longo da história. Conforme observado por Mello et al. (2016, p. 141):

Dentre as linguagens e os bens culturais a que as crianças têm direito, o jogo e a brincadeira ocupam um lugar de destaque nos documentos legais da Educação Infantil. Mediante as brincadeiras e interações com seus pares e o contexto em que vivem, as crianças pensam, sentem, agem no mundo de uma maneira própria e produzem conhecimentos. Desse modo, a centralidade do jogo e da brincadeira na prática pedagógica na Educação Infantil confere uma valorização nos processos lúdicos e imaginativos das crianças.

Macedo e Neira (2017) reforçam essa concepção ao afirmarem que a criança, desde muito pequena, possui amplas possibilidades de desenvolver sensibilidade, imaginação e expressão por meio das práticas corporais. Para os autores, o trabalho pedagógico culturalmente orientado deve possibilitar que as crianças vejam, sintam, imaginem e atuem sobre diferentes manifestações corporais, compreendendo-as como textos culturais carregados de sentidos e significados.

Facilitar o acesso a esse rico patrimônio cultural representa um objetivo pedagógico de extrema importância para a Educação Física na educação infantil. Portanto, sob essa perspectiva, a BNCC (2017), (Ensino Fundamental) interpreta os jogos tipicamente reconhecidos como populares da seguinte maneira:

Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denomina-los populares (BRASIL, 2017, p. 214).

A incorporação de jogos temáticos nas aulas de Educação Física, juntamente com diversos momentos pedagógicos diários, parece aumentar o envolvimento das crianças com as diversas expressões de diferentes culturas e povos, ampliando significativamente seu repertório de experiências lúdicas de movimento.

Além disso, essa abordagem facilita a reinterpretação dos jogos em consonância com os interesses das crianças que deles participam, reconhecendo que "os jogos têm valor em si mesmos" (Brasil, 2017) e enfatizando a importância de valorizar o ato de brincar durante as sessões de Educação Física e além.

Essa consideração é de suma importância, dada a preocupação constante dos educadores em ensinar jogos com o objetivo de atingir objetivos adicionais, como aqueles relacionados às habilidades psicomotoras, incluindo coordenação motora e lateralidade, entre outros. É importante reconhecer que essa perspectiva é influenciada por uma compreensão biológica das crianças, que normalmente rege tais abordagens.

[...] enfatiza os aspectos funcionais do jogo, da brincadeira e do movimento, marcados por um caráter utilitarista no qual o trabalho pedagógico da Educação Física visa à aquisição de determinadas competências consideradas fundamentais para o desempenho de funções futuras ligadas ao plano motor e cognitivo (Martins et al. 2016, p. 86).

Soares, De Marco e Prodócimo (2016), assim como Soares et al. (1992), reforçam que o corpo em movimento constitui uma linguagem por meio da qual as

crianças interpretam o espaço, os objetos, os outros e a si mesmas. A dança, os jogos e as brincadeiras, nesse contexto, configuram importantes meios de expressão cultural, atravessados por ritmos, gestos, emoções e significados historicamente construídos.

Adotar uma perspectiva cultural sobre o movimento, como preconizada pela BNCC (2017) (Educação Infantil), reforça o valor intrínseco do brincar e do ato de brincar. Por meio do prazer proporcionado por essas atividades, as crianças se expressam enquanto se envolvem no contexto do jogo, permitindo-lhes transformá-lo e adaptá-lo de acordo com seus interesses. É fundamental reconhecer que ao brincar e se divertir, a criança se constrói como sujeito de sua experiência social, organizando autonomamente suas ações e interações, criando regras para a convivência social e a participação nas brincadeiras (Zanotto, 2021).

Essa perspectiva sobre a prática pedagógica ganha ainda mais força quando reconhecemos que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais (Brasil, 2017), o que pode ser explorado por meio da Educação Física. Além disso, é importante destacar que a Educação Infantil considera as interações e as brincadeiras como componentes fundamentais da ação pedagógica. Ao enfatizar a brincadeira, a reconhecemos como um importante meio pelo qual as crianças aprendem e se envolvem com o ambiente ao seu redor, desempenham papéis sociais historicamente construídos e, por fim, os transformam.

Pode-se afirmar, portanto, que a ludicidade ocupa um papel significativo nas práticas educativas voltadas para essa fase da educação fundamental, conforme preconizado pela BNCC (2017) (Educação Infantil).

[...] os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (Brasil, 2017, p. 37).

Um aspecto importante a ser considerado ao examinar a estrutura pedagógica que a Educação Física deve adotar na educação infantil diz respeito, particularmente, às suas metodologias. Essa consideração surge da necessidade não apenas de reconhecer a brincadeira como um componente da cultura física do movimento, mas também de incorporar a "brincadeira" como premissa fundamental no engajamento pedagógico com crianças pequenas. Como observado por Souza (2019, p.6):

[...] a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil deve considerar que a brincadeira se caracteriza como significativo instrumento na aprendizagem e desenvolvimento, possibilitando momentos livres que possibilitem às crianças estabelecer interações entre si, os espaços, os objetos e os brinquedos e, concomitante a isto, propostas pedagógicas intencionalmente elaboradas que contemplem a brincadeira.

Para compreender as distintas contribuições da Educação Física, delineadas pelas exigências curriculares e particularidades da Educação Infantil na BNCC (2017), sugerimos dialogar entre as práticas corporais, passíveis de intervenção pedagógica nesse domínio, e o currículo da Educação Infantil, caracterizado por campos de experiência. Tal esforço pressupõe que o movimento seja parte integrante dos diversos momentos que compõem o cotidiano da Educação Infantil e esteja continuamente articulado aos diversos eixos de conhecimento que influenciam as metodologias pedagógicas para as crianças pequenas (Galvão, 2025).

Cada cultura possui uma forma de manifestação rítmica e expressiva. O Brasil, em particular, apresenta uma rica variedade dessas expressões, incluindo danças introduzidas por africanos, imigrantes e indivíduos de regiões vizinhas (Darido; Souza Júnior, 2007). A diversidade cultural que define nossa nação se reflete notavelmente na dança, que serve como uma de suas formas mais importantes de expressão, promovendo assim uma infinidade de oportunidades educacionais.

Conforme definido pela BNCC, as interações e as brincadeiras constituem eixos fundamentais na educação infantil, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, garantindo seus direitos de coexistir, brincar, participar, explorar, expressar-se e desenvolver a autoconsciência. Consequentemente, as propostas curriculares para crianças de zero a cinco anos são estruturadas em torno de cinco campos de experiência que formam uma estrutura curricular que abrange as situações e experiências tangíveis do cotidiano das crianças e seus saberes, entrelaçando-os intrinsecamente com os saberes inerentes à sua herança cultural (Brasil, 2017).

Com base nessas áreas de experiência, como a Educação Física pode cultivar iniciativas pedagógicas que integrem seus componentes, garantindo o alinhamento aos requisitos curriculares específicos da educação infantil? Em relação ao campo de experiência "O eu, o outro e o nós", a Educação Física pode elaborar atividades que permitam às crianças se envolverem em diversas formas de brincar, refletindo os diversos contextos sociais inerentes à riqueza cultural brasileira, bem como as expressões culturais de outras comunidades globais, associado à realização de rodas conversar sobre a origem dessas práticas e o compartilhamento de sentimentos (Galvão, 2025).

A diversidade da cultura do movimento está intrinsecamente ligada às histórias e tradições de vários povos e grupos étnicos em todo o mundo. Facilitar o acesso a essas expressões culturais por meio de brincadeiras aumenta a compreensão do pertencimento a um determinado grupo social, amplia a consciência sobre diferentes culturas, promove o senso de comunidade e auxilia no desenvolvimento das identidades das crianças como indivíduos situados em contextos sociais e históricos específicos (Raitz, 2023).

No âmbito do campo de experiência denominado "Corpo, Gestos e Movimentos", as contribuições da Educação Física parecem incorporar a essência de seu propósito na educação infantil. Isso é particularmente evidente porque seu foco pedagógico se refere ao corpo em movimento, à exploração de diferentes formas de se movimentar a partir de brincadeiras como "Seu mestre Mandou"; possibilidade das crianças valorizarem as diferentes formas de se movimentar e

propor soluções corporais, desenvolvendo consciência corporal, expressão oral e coordenação motora. (Bittencour; Sousa, 2016).

Reconhecer a linguagem corporal como um meio vital de expressão e uma maneira de as crianças compreenderem o ambiente ao seu redor é um princípio de suma importância, especialmente dada a prevalência desse tipo de comunicação entre bebês e crianças muito pequenas. Compreender as capacidades e limitações do corpo, desenvolver a consciência da corporalidade e promover o autocuidado são componentes essenciais que contribuem para a autonomia e a autoconsciência das crianças pequenas. (Brasil, 2017).

Além disso, ampliar a variedade de movimentos expressarem-se por meio de gestos, envolver-se em atividades lúdicas que envolvam movimento corporal e facilitar as interações entre participantes ativos são estratégias educacionais tipicamente refinadas do ponto de vista dos professores de Educação Física.

Em relação ao campo de experiência "Traços, Sons, Cores e Formas", é importante observar que essa área enfatiza as expressões artísticas, podendo expressar-se com uma música e materiais diversos, explorando o espaço, ritmo, tempo e intensidade do movimento, explorando a criatividade das crianças por meio de diferentes músicas. (Brasil, 2017).

Consequentemente, a Educação Física apresenta caminhos para a intervenção pedagógica que exploram as conexões entre arte e movimento, enfatizando tanto as experiências estéticas quanto a ampliação dos repertórios culturais infantis. Nesse contexto, diversos componentes culturais como dança, atuação, mímica, artes circenses e linguagem corporal podem ser examinados, particularmente para aprimorar a sensibilidade, nutrir a criatividade e promover a autoria infantil (Silveira, 2022). Além disso, a integração da musicalidade associada a essas formas de expressão tende a gerar resultados frutíferos em relação a estratégias pedagógicas focadas em ritmo e movimento.

No contexto do campo de experiência "Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação", é de suma importância reconhecer que a comunicação em nossa sociedade está fundamentalmente conectada às tradições orais e escritas. No entanto, ao educar crianças, é importante adotar modos alternativos de

comunicação, especialmente no que diz respeito a bebês; por exemplo, por meio de histórias nas quais as crianças representam corporalmente as narrativas, desenvolvendo a imaginação, a escuta e a expressão corporal, além de incentivar a criação coletiva e acolher as contribuições das crianças. (Silva, 2017).

Nesse sentido, a Educação Física deve reconhecer a importância de expressar a comunicação por meio do movimento e da linguagem corporal, enriquecendo assim suas abordagens pedagógicas com crianças pequenas. Além disso, essa disciplina pode incorporar aspectos relacionados a esse campo de experiência em suas metodologias, utilizando a contação de histórias, desenvolvendo propostas inspiradas em obras literárias e sugerindo "histórias vivenciadas" (Ota, 2020).

No âmbito do campo de experiência "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", a Educação Física pode oferecer contribuições pedagógicas significativas ao explorar as relações entre corpo, espaço e tempo nas experiências de movimento. Por meio de circuitos motores, percursos e desafios corporais, as crianças têm a possibilidade de investigar diferentes formas de deslocamento, experimentar ritmos, trajetórias e distâncias, além de ampliar sua percepção espacial e temporal. Nesse contexto, tais experiências corporais podem favorecer a construção de diferentes noções presentes nesse campo de experiência, sem que a Educação Física se reduza a um instrumento para o ensino de conteúdos de outras áreas do conhecimento.

As reflexões que moldaram esta pesquisa foram motivadas pela observação de que, apesar do papel integral da Educação Física nas práticas pedagógicas cotidianas da educação infantil, a BNCC (2017), que serve como principal documento de orientação curricular, não a aborda nesta etapa específica da educação básica. Dessa forma, os esforços analíticos aqui apresentados objetivam estabelecer uma conexão entre os fundamentos teóricos que sustentam a Educação Física no Ensino Fundamental, previstos na BNCC (2017), e as expectativas curriculares relacionadas à educação infantil, dentro do mesmo referencial.

Consequentemente, enfatizamos os seguintes componentes para facilitar a formulação de expectativas curriculares para a Educação Física na educação infantil. Primeiramente, pode-se afirmar que enquadrar as práticas corporais como

foco dos esforços pedagógicos em Educação Física em ambientes institucionalizados, onde o movimento humano é visto através de uma lente cultural, serve como um indicador significativo para os temas que devem ser introduzidos na primeira infância. Em segundo lugar, é importante observar o impacto positivo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que surge da ampliação de seu repertório cultural. Nesse sentido, a introdução de métodos pedagógicos relativos ao movimento, do ponto de vista da Educação Física, pode potencializar experiências associadas à linguagem expressiva do corpo em movimento (Silveira, 2022).

Nessa perspectiva, a integração do brincar e da ludicidade como princípios fundamentais nas práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil, ao mesmo tempo em que garante o alinhamento com as características pedagógicas específicas dessa etapa fundamental, destaca uma consideração metodológica significativa para o engajamento com diversas atividades físicas. Além disso, como a BNCC delinea as expectativas curriculares para a Educação Infantil por meio de campos de experiência, tornou-se importante verificar como a Educação Física poderia contribuir efetivamente para a entrega pedagógica de seu conteúdo. Consequentemente, diversas possibilidades foram identificadas, abrangendo tanto objetivos de aprendizagem quanto abordagens metodológicas, ressaltando, assim, o papel da pedagogia baseada no movimento como um conector de suma importância de ações educacionais para crianças de zero a cinco anos.

Ao mesmo tempo em que reconheço as contribuições e avanços da BNCC (2017), percebo a necessidade de olhar criticamente para o documento, especialmente no que se refere à Educação Infantil e à Educação Física. É de suma importância destacar que a BNCC (2017) é orientada por um conjunto de questões que precisam ser enfrentadas para amenizar as análises aparentemente otimistas apresentadas, que sugerem referenciais teóricos e metodológicos para a Educação Física na Educação Infantil. A BNCC (2017) de fato erra ao impor, por meio de sua estrutura, uma abordagem generalizada sobre o que deve ser ensinado e quando, sem levar em conta as características singulares das escolas e creches. Ela desconsidera as identidades das crianças, seus diversos contextos sociais, suas experiências, pensamentos, conhecimentos e ações (Neira, 2019).

A BNCC (2017), ao se concentrar exclusivamente na educação do nascimento aos cinco anos, transcende seu papel de mera delineação de princípios gerais para a educação infantil. A inflexibilidade dos objetivos de aprendizagem estabelecidos para essa etapa fundamental da educação é evidente, levando a uma negligência das contribuições ativas que diversas instituições de ensino fazem na elaboração e execução de seus currículos, adaptados aos contextos sociais específicos em que atuam (Buss-Simão; Fiamoncini, 2013).

Uma das questões mais proeminentes é a divisão sugerida entre a educação infantil e o ensino fundamental, particularmente no que se refere à falta de pressupostos sobre a Educação Física para crianças do zero aos cinco anos. Essa omissão decorre da omissão do documento em reconhecer o amplo conhecimento teórico desenvolvido na área da Educação Física, o qual poderia fornecer indicadores claros para o estabelecimento de expectativas curriculares específicas durante essa etapa fundamental da educação (Silveira, 2022).

Ao considerar os aspectos discutidos até aqui, reconheço que as reflexões apresentadas, embora contribuam com aspectos significativos para o discurso em torno da Educação Física na educação infantil, limitam-se a um ponto de vista específico em relação a um documento de orientação curricular. Nesse sentido, entendo ser importante aproximar essas discussões de evidências empíricas, produzidas a partir de práticas pedagógicas diversas, conforme refletidas nos planos e iniciativas pedagógicas implementados por instrutores de Educação Física. Ainda que esse movimento não seja desenvolvido neste estudo, ele aponta para possibilidades de investigações futuras.

Para além das discussões conceituais, passo a destacar outro elemento que se mostrou central neste contexto: o espaço como componente pedagógico. A organização do espaço e a intervenção do educador têm papel decisivo na qualidade das experiências de movimento das crianças. Azevedo (2023) e Araújo (2024) mostram que um ambiente organizado intencionalmente, afetivo e acessível favorece a expressão da brincadeira e amplia as possibilidades de aprendizagem.

Essa visão dialoga com Vygotsky (1991), para quem a brincadeira representa o momento em que a criança opera “além do comportamento habitual de sua idade”. O educador, portanto, deve observar, compreender, registrar e intervir de modo que

as crianças mantenham o protagonismo, mas tenham condições estruturadas para explorar, inventar e reconstruir experiências.

A Educação Física, ao reconhecer o valor da brincadeira e da ludicidade, amplia sua potência pedagógica e se coloca como área formadora na Educação Infantil, articulando cultura, corpo, movimento e infância. Nesse contexto, o espaço em que essas experiências se desenvolvem torna-se um elemento fundamental, influenciando as possibilidades de ação, interação e aprendizagem das crianças. Diante disso, passo a olhar com mais atenção para o papel do espaço como elemento pedagógico na Educação Infantil.

2.3 Espaço como elemento pedagógico na educação infantil

2.4 Aspectos conceituais acerca do espaço escolar

Em continuidade às reflexões desenvolvidas acerca da Educação Física na Educação Infantil, emerge um elemento fundamental que atravessa as práticas pedagógicas: o espaço. Mais do que um cenário onde as ações educativas acontecem, o espaço configura-se como um componente ativo no processo de ensino e aprendizagem.

No contexto das aulas de Educação Física na educação infantil, o conceito de ensino “para além da quadra” compreende não apenas como uma ampliação dos locais de realização das atividades, mas como uma escolha intencional, sustentada e alinhada às especificidades da criança. De início, pode-se dizer, segundo entendimento de Lopes, Nobre e Niquini (2020) que, no âmbito da educação infantil, o ambiente físico é um fator de suma importância que deve ser levado em consideração para promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Contudo, deve-se atentar ainda que o termo espaço denota as áreas em que as atividades são realizadas, definidas pela presença de objetos, mobiliário, materiais didáticos e elementos decorativos. Por outro lado, ambiente abrange a totalidade desse espaço físico, juntamente com as relações que se formam dentro dele (Horn, 2004).

Vista sob essa perspectiva, a zona educativa facilita o desenvolvimento do conhecimento. O conceito de espaço deve representar vastas e variadas oportunidades para a educação de crianças pequenas. Instituições voltadas para a Educação Infantil devem avaliar cuidadosamente os espaços destinados às crianças, reconhecendo que esses ambientes são projetados para o crescimento e a aprendizagem (Lopes; Nobre; Niquini, 2020).

Contudo, compreende-se então que é essencial que o planejamento do ambiente considere diversos fatores, incluindo as dimensões da sala de aula, a área de recreação, os padrões de higiene, as condições de iluminação, as medidas de segurança, o ar-condicionado, a disponibilidade de áreas para atividades livres e o apelo estético geral, entre outras considerações.

Conforme destacam Kovalczuk e Rossi (2021), a organização dos espaços para crianças deve ser adaptada às suas faixas etárias, incorporando desafios cognitivos e motores que promovam o desenvolvimento e apoiem a formação da identidade pessoal por meio de ambientes diversos e estimulantes. Tais espaços devem facilitar a aprendizagem tanto coletiva quanto individual, permitindo que as crianças observem, compreendam e participem ativamente, fomentando, assim, a autonomia e a independência. Os educadores desempenham um papel de suma importância na reflexão contínua sobre o ambiente e em seus ajustes para garantir que ele permaneça propício e rico em oportunidades, aprimorando, em última análise, o processo educativo, independentemente da abordagem pedagógica utilizada.

Na organização de um espaço para a educação infantil, minha principal preocupação deve ser com as próprias crianças, focando em seus processos de aprendizagem e em como elas interagem com o ambiente. Os recursos oferecidos no contexto educativo devem facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, garantindo que esses materiais sejam variados e progressivamente desafiadores. Essa abordagem também deve levar em consideração as necessidades, dificuldades e individualidade de cada criança (Ditzel; Assis, 2020).

De acordo com Kovalczuk e Rossi (2021), todos os ambientes construídos para crianças devem atender a cinco funções relacionadas ao desenvolvimento infantil, a fim de promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competências,

oportunidades de crescimento, senso de segurança e confiança, bem como oportunidades de contato social e privacidade. Se o ambiente não estimular o interesse das crianças de nenhuma forma, elas podem demonstrar sua insatisfação por meio do comportamento, o que pode se manifestar em suas interações com os colegas e até mesmo com o educador.

Horn (2004) afirma, por meio de sua pesquisa, que o olhar atento de um educador está sintonizado com todos os aspectos presentes em uma sala de aula. A disposição dos materiais e do mobiliário, juntamente com a maneira como crianças e adultos interagem com esse ambiente, reflete crenças pedagógicas subjacentes. Além disso, tenho me impressionado constantemente com a pobreza prevalente nas salas de aula, evidente nos materiais, nas cores e nos aromas; essencialmente, em todos os elementos que preenchem o espaço onde as crianças passam seus dias, e como seu desenvolvimento poderia ser aprimorado se o ambiente fosse organizado de forma mais criteriosa e enriquecido com maiores desafios.

O ambiente ou contexto possui estruturas distintas que tanto facilitam quanto restringem, além de organizar, o comportamento das crianças. Vários ambientes afetarão os diversos comportamentos que surgem, deste modo, o comportamento resulta em parte das características particulares do mundo físico (Colla, 2019).

As crianças têm o direito de experimentar, aprender, brincar, explorar, descobrir e vivenciar as maravilhas da natureza. É essencial que diversos setores da nossa sociedade, incluindo as instituições de ensino, assumam a responsabilidade de facilitar essas experiências. Os ambientes externos devem ser vistos como extensões dos ambientes internos e devem ser utilizados sob uma perspectiva pedagógica. Consequentemente, é imprescindível considerar todas as outras áreas dentro do ambiente escolar. Portanto, neste estudo, usamos a expressão “para além da quadra” para designar a ampliação dos ambientes educativos mobilizados nas aulas de Educação Física, contemplando diferentes espaços da escola, como pátios, áreas externas, salas multiuso.

Assim, no cotidiano das aulas, comecei a perceber que o espaço não era apenas um pano de fundo para as atividades, mas um elemento que condicionava, limitava e, ao mesmo tempo, potencializava as experiências das crianças. Essa constatação me levou a olhar para o ambiente com mais intencionalidade.

2.5 A importância do espaço no desenvolvimento infantil.

Como mencionei anteriormente, o ambiente escolar não pode ser caracterizado simplesmente como uma área confinada por quatro paredes, onde crianças, educadores e funcionários buscam vivenciar uma sensação de "segurança". A noção de espaço ou ambiente vai além dessa interpretação simplista. Retomando as reflexões anteriormente apresentadas, passo a compreender que o ambiente escolar não pode ser reduzido a um espaço físico delimitado por quatro paredes, no qual crianças, educadores e demais sujeitos apenas convivem sob a ideia de segurança. Ao contrário, o espaço educativo revela-se como um elemento dinâmico, vivo, que se constrói e se reconstrói continuamente a partir das relações que nele se estabelecem.

A escola é um lugar construído que se decompõe e se recompõe à luz das energias e relações sociais que se estabelecem. No âmbito da Educação Infantil, o ambiente físico emerge como um componente crítico que merece atenção cuidadosa. A organização desse ambiente deve ser projetada com o objetivo de proporcionar uma atmosfera acolhedora e agradável para as crianças, um espaço onde elas possam brincar, desenvolver a criatividade e reformular suas brincadeiras, cultivando, assim, um senso de estímulo e independência. É essencial que diversos ambientes sejam desenvolvidos dentro desse espaço (Moreira; Oliveira, 2022).

Essa perspectiva está de acordo com a afirmação de Horn (2004) de que os ambientes projetados para crianças devem cumprir cinco funções essenciais pertinentes ao desenvolvimento infantil. Essas funções incluem a promoção da identidade pessoal, o cultivo da competência, a oferta de oportunidades de crescimento, o estabelecimento de segurança e confiança e a facilitação da interação social e da privacidade. Em resumo, esses elementos contribuem para o desenvolvimento integral da criança como cidadã.

Moreira e Oliveira (2022) complementa que, o espaço é muito importante para as crianças pequenas, pois muitas das experiências de aprendizagem que elas vivenciarão nos primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a elas". Além disso, pode-se afirmar que uma criança que interage com um espaço cuidadosamente planejado e construído para ela experimenta emoções

que lhe permitem articular seus processos de pensamento, bem como seu modo de vida e sua interação com o ambiente.

Horn (2004) enfatiza a importância não apenas de colocar a criança em um ambiente bem organizado que estimule e desafie suas habilidades, mas também de garantir que a criança interaja com esses espaços de maneira intencional. Essencialmente, essas interações são organizadas dentro de uma rede de relações e se manifestam por meio dos papéis que as crianças assumem em contextos influenciados por diversos fatores, incluindo mobiliário, materiais, rituais de rotina, o professor e a vida das crianças fora do ambiente escolar.

Conforme observa-se nos RCNEI (1998), quando reiteram:

A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela. A pracinha, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria etc. são mais do que locais para simples passeio, podendo enriquecer e potencializar as aprendizagens. (Brasil, 1998).

Quando se tem uma intencionalidade clara em propiciar às crianças experiências e oportunidades de aprendizagens novas, a disposição/organização dos materiais, conforme mencionado acima, passa a ser um elemento intrínseco às práticas didático-pedagógicas.

Na mesma linha de raciocínio, o ambiente deve propor também diferentes texturas, como: liso, áspero, duro, macio, quente, frio; sejam nas paredes, no piso ou em objetos que permeiem os espaços. Contudo, compreende-se que, a variação da estimulação deve ser procurada em todos os sentidos: cores e formas; músicas e vozes; aromas e flores e de alimentos sendo feitos; oportunidades para provar diferentes sabores (Moreira; Oliveira, 2022).

Assim, espaços-ambientes com elementos constituintes diversificados, são para as crianças uma oportunidade de escolher, de aprofundar preferências e de estabelecer novas interações, tendo em vista que durante as explorações dos ambientes, as crianças trocam informações umas com as outras, sejam através expressões verbais, toques ou observações.

Segundo Horn (2004), ao dialogar com as contribuições de Wallon³, o meio e suas implicações no desenvolvimento infantil assumem papel fundamental. A autora destaca que “qualquer ser humano é biologicamente social desde seu nascimento” (Horn, 2004, p. 12). Por conseguinte, o indivíduo se constitui nas relações com o meio social, no qual as trocas estabelecidas tornam-se centrais para o desenvolvimento. Nesse sentido, as crianças necessitam da interação com parceiros mais experientes, especialmente os adultos, para o pleno desenvolvimento. Nessa relação, o meio (ambiente) assume papel importante, uma vez que atua como elemento instigador das potencialidades da criança, incentivando suas iniciativas e formas de interação com o mundo.

O meio exerce influência por meio da experiência emocional da criança, quer dizer, de acordo com a forma como a criança trabalha sua atitude interna frente aos diversos aspectos das diferentes situações que se apresentam no meio (Vigotski, 1991, p.54).

Dias e Borges (2023) complementam ainda que, por meio da emoção, a criança constrói a imagem de si mesma e do mundo, formando, assim, a sua concepção da realidade. Ressalta também que os aspectos afetivos e intelectuais desenvolvem-se simultaneamente, contribuindo para a socialização da criança, sendo que as emoções devem ser consideradas como indispensáveis à compreensão das relações sociais, uma vez que a emoção provoca reações recíprocas ou semelhantes nos outros, resultando em trocas afetivas direcionadas da cognição. Deste modo, compreende-se que as emoções são reações

³ Henri Wallon (1879–1962) foi um psicólogo, médico e filósofo francês que desenvolveu importantes estudos sobre o desenvolvimento infantil. Sua teoria destaca a relação entre aspectos biológicos, afetivos, cognitivos e sociais na formação da criança, enfatizando o papel das interações e do meio social no processo de desenvolvimento.

psicológicas, as quais influenciam na percepção, na aprendizagem e no desempenho das crianças.

Nesta perspectiva, o espaço-ambiente de aprendizagem para educação das crianças pequenas não pode ser uma estrutura “engessada”, estanque e uniforme, mas, atender às características de cada contexto, onde o mesmo seja visto como interlocutor, educador, inclusive; visto que os espaços- ambiente de aprendizagem desafiam, instigam as crianças a exploração, ao movimento e a produção de linguagem.

Portanto, Dias e Borges (2023) assinalam que, nessa concepção de criança que é vista como sujeito histórico-cultural e social faz-se necessário pensar e oferecer um espaço educacional significativo, construídos para a criança, bem como pela criança. Um espaço atrativo, com aspecto familiar, alegre, com diversos materiais e objetos acessíveis nos mobiliários adequados a idade das crianças, de modo que elas possam desenvolver atividades à suas vontades, criar e recriar seu mundo, expressando sua autonomia, sua independência, sua criatividade, o respeito ao próximo, sua identidade e sua capacidade de viver em sociedade.

Em meio a todo o exposto, percebo que a organização dos espaços-ambientes de Educação Infantil é um elemento de suma importância no processo didático-pedagógico, o qual deve ser incorporado ao planejamento e ao currículo escolar. Igualmente, a importância que o professor possui no trabalho para o desenvolvimento integral da criança é inquestionável. E, para que aconteça a incorporação dos espaços-ambientes pelas crianças, o professor é o elo de ligação dessa tríade: aluno-espaço/ambiente-aprendizagem, como abordarei adiante.

Nesse contexto, passei a compreender minha atuação não apenas como alguém que propõe atividades, mas como aquele que organiza encontros entre crianças, entre corpos, entre experiências e entre possibilidades de aprendizagem.

2.6 A atuação do professor como componente intermediador entre alunos, espaços e aprendizagem.

Ao avançar nas reflexões construídas até aqui, passo a compreender que o papel do professor na Educação Infantil não pode ser compreendido de forma

isolada, mas em constante relação com as crianças, os espaços e as experiências de aprendizagem que se constituem no cotidiano escolar. Nesse contexto, a atuação docente assume um caráter mediador, articulando intencionalmente esses diferentes elementos.

Conforme estipulado no LDB (9.394/96), Artigo 62, a formação e o treinamento de profissionais em Educação Infantil devem seguir as seguintes diretrizes:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL. Lei 9.394, 1996, art. 62).

Conforme afirmado pelo RCNEI (1998), o perfil profissional de um professor, particularmente daqueles que trabalham com crianças pequenas, exige um conjunto diversificado de competências. Isso implica que os educadores devem ser hábeis no cuidado com as crianças, atendendo às suas necessidades fundamentais, atividades que as crianças não conseguem realizar de forma independente, além de possuírem conhecimento especializado em diversas áreas. Portanto, para que os profissionais da Educação Infantil incorporem esse caráter multifacetado, é essencial que recebam uma formação abrangente, que lhes permita reinterpretar continuamente seus conhecimentos teóricos e práticos. Esse desenvolvimento contínuo é de suma importância para que cumpram suas responsabilidades de forma eficaz, ao mesmo tempo que promovem a comunicação entre os membros da escola, as famílias, a comunidade e as crianças, que são o foco central da prática pedagógica.

Portanto, ao considerarmos o perfil ideal de um profissional em Educação Infantil, é essencial definirmos, em primeiro lugar, os objetivos que pretendemos alcançar com as crianças. Contudo, reconhece-se que a formação inicial tem sido insuficiente para equipar os educadores com as competências essenciais necessárias para lidar com as diversas circunstâncias encontradas na sala de aula. De fato, priorizar o desenvolvimento profissional dos indivíduos que atuam na

Educação Infantil representa uma das estratégias mais eficazes para alcançar padrões de qualidade mais elevados neste setor educacional.

Horn (2004) destaca essa realidade ao afirmar que a formação de educadores da primeira infância no Brasil é marcada por diversas formas de precariedade. Numerosos fatores contribuem para esse problema, desde o contexto histórico dessa etapa educacional, como discutido anteriormente neste capítulo, até a crença predominante de que o carinho pelas crianças e a paciência são qualificações suficientes para trabalhar com elas. Essas observações ilustram um panorama mais amplo de instabilidade. Um elemento particularmente notável desse cenário desafiador diz respeito à organização dos ambientes dentro das instituições de Educação Infantil.

Considerando as informações anteriores e situando-as em nossa área de investigação, a organização dos espaços e ambientes, juntamente com seu impacto na aprendizagem infantil, indica que os educadores que atuam dentro dessa estrutura resistem a abordagens inovadoras ou à adoção de práticas pedagógicas que considerem os espaços e ambientes como componentes integrais da educação. O contraste entre teoria e prática é notavelmente evidente.

O que tem consistentemente atraído meu foco é a falta generalizada de recursos frequentemente observada nas salas de aula, manifestada em materiais, cores, aromas e, essencialmente, em todos os elementos que compõem o ambiente onde as crianças passam seus dias. Isso levanta a questão de como seu desenvolvimento poderia ser aprimorado se esse espaço fosse organizado de forma mais criteriosa e enriquecido com maiores desafios (Horn, 2004).

Por fim, Azevedo (2023) destaca que a prática do ensino na educação infantil vai além do mero conhecimento sobre cuidados infantis, enfatizando o papel dos professores como mediadores que facilitam a aprendizagem das crianças por meio de experiências sociais, intervenções didáticas e brincadeiras. O desenvolvimento profissional contínuo é vital para que os professores inovem e adaptem suas metodologias, reconhecendo a importância de organizar ambientes com elementos como cores, aromas e texturas como parte integrante do processo de aprendizagem. Além disso, o planejamento intencional de experiências de aprendizagem e interações significativas com objetos e materiais é essencial, pois serve como

valiosa ferramenta pedagógica que transmite signos e símbolos, enriquecendo as experiências educativas das crianças. Nesse sentido, a atuação docente não se restringe a um espaço específico, mas se amplia na medida em que o professor mobiliza diferentes ambientes como potencializadores das experiências de aprendizagem, o que aprofundaremos a seguir, ao discutir a atuação do professor em espaços “para além da quadra”.

2.7 Atuação do professor “para além da quadra”

Ao considerarmos a mediação docente na Educação Infantil, passamos a compreender que a atuação do professor não se restringe à quadra, mas se amplia quando diferentes espaços/ambientes são incorporados, de forma intencional, às práticas pedagógicas.

Atividades dessa natureza, vinculadas a temas, projetos ou objetivos pedagógicos específicos definidos pelo professor da disciplina, são conhecidas por diferentes denominações, dependendo de suas características. Essas atividades caracterizam-se por serem realizadas fora do ambiente escolar tradicional e incluem exemplos como aulas práticas, excursões, visitas a museus e visitas a laboratórios universitários ou até em espaços da própria escola que não foram desenvolvidos para aulas, mas podem ser usados ou adaptados, como visitar um parque próximo à escola, um festival esportivo, cinema e outros. Abrangem também uma gama de aplicações interdisciplinares, como a educação ambiental, que integra conceitos de múltiplas disciplinas acadêmicas, como Ciências e Educação Física, em um contexto unificado (Araújo, 2024).

Essa compreensão amplia o conceito de espaço educativo, que passa a ser entendido como um conjunto indissociável de elementos materiais e simbólicos, envolvendo tanto estruturas físicas quanto as interações que ali ocorrem. Assim, o espaço deixa de ser um cenário neutro e passa a ser reconhecido como parte ativa do processo educativo, influenciando e sendo influenciado pelas práticas pedagógicas.

De acordo com Arruda et al. (2021) uma perspectiva alternativa reconhece que as salas de aula escolares são consideradas ambientes de ensino tradicionais,

o que implica que áreas "para além da sala de aula" podem ser categorizadas como espaços de ensino não tradicionais. Consequentemente, o conceito de espaço é relevante neste contexto, definido como uma coleção indivisível de sistemas que compreendem tanto objetos naturais ou construídos quanto sistemas de ações, sejam elas intencionais ou não. Essa definição pode, igualmente, ser ampliada para abranger contextos mais amplos que se estendem para além dos limites físicos das salas de aula e das instituições educacionais.

Ainda em conformidade com os dizeres de Arruda et al. (2021), compreende-se que o espaço formal é definido como o espaço escolar, abrangendo as Instituições Escolares de Educação Básica e Ensino Superior, de acordo com a Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nota-se então que tais práticas funcionam como uma prática social guiada por objetivos, propósitos e conhecimento, e inserida no contexto da própria prática.

Conforme observado por Araújo (2024), ações são realizadas em ambientes não formais para fomentar conexões entre as escolas e os espaços de aprendizagem circundantes. Aspectos notáveis incluem a implementação de projetos educacionais interdisciplinares em sala de aula, alinhados aos currículos escolares, bem como a ênfase na leitura de mapas e textos. Além disso, temas como meio ambiente, multiculturalismo, ética, preservação do patrimônio, artes e Educação Física são abordados com destaque nessas iniciativas.

As atividades realizadas nesses ambientes com propósito educativo devem fornecer ao professor um objetivo claro relacionado à tarefa em questão, garantindo que esse objetivo esteja alinhado às experiências cotidianas dos alunos. Deste modo, pode-se dizer que é de suma importância que os processos de ensino e aprendizagem comecem com conhecimentos que reflitam de perto a realidade do aluno, progredindo de fatos imediatos para fatos mais distantes, transitando do concreto para o abstrato e do familiar para o desconhecido.

O estabelecimento de relações sociais fundamentadas nos princípios da igualdade e da justiça social, quando evidentes em determinado grupo social, fortalece a prática da cidadania. Nesse contexto, compreende-se a educação não formal como processos educativos que ocorrem fora dos espaços escolares formais, desenvolvidos em diferentes contextos sociais e comunitários, como projetos

sociais, associações, organizações da sociedade civil e iniciativas educativas voltadas à formação cidadã. Nessas experiências, a disseminação de informações, aliada à formação política e sociocultural, pode contribuir para a construção de sujeitos críticos e participativos, promovendo valores de convivência, solidariedade e civilidade em contraposição à barbárie, ao egoísmo e ao individualismo (Arruda et al., 2021).

Neste sentido, Araújo (2024) afirma que o ambiente escolar e seus arredores oferecem uma variedade de atividades que promovem a interação social, aprimorando tanto o conhecimento quanto sua aplicação prática para uma experiência de aprendizagem significativa. As escolas servem como ambientes formais para a educação, fomentando a comunicação e a aprendizagem mútua entre professores e alunos, enquanto os espaços não formais fora dos limites escolares também desempenham um papel crucial na educação.

É de suma importância enfatizar que a educação não formal não deve ser percebida, em hipótese alguma, como uma contraproposta ou alternativa à educação formal escolar. Pelo contrário, ela serve como um complemento vital ao aprendizado tradicional em sala de aula (Arruda et al. 2021).

Araújo (2024) complementa ainda que, para o desenvolvimento eficaz do trabalho em contextos não formais, é essencial considerar certos aspectos do conhecimento do pedagogo, visto que a natureza desse trabalho exige requisitos específicos. Deste modo, vários princípios devem ser observados em relação à formação e ao desempenho, incluindo a compreensão das realidades da comunidade com a qual se irá interagir; a formulação de propostas que abordem explicitamente os objetivos pedagógicos relacionados ao processo educativo; uma observação atenta das necessidades da comunidade dentro de uma estrutura bem fundamentada e sistematicamente organizada; e a clareza de ação.

Embora os educadores percebam seu trabalho como sendo realizado em ambientes novos e diversos, as preocupações com relação à sua formação estão enraizadas na própria equipe profissional. Esse aspecto é frequentemente abordado de forma inadequada nos cursos de formação inicial, ou mesmo ignorado. Para aprimorar e desenvolver o processo de formação, as universidades buscam essa forma de intervenção por meio de estágios supervisionados. Consequentemente,

nessa fase do desenvolvimento profissional, existe a oportunidade de transcender ou mesmo evitar o risco de sucumbir a uma simplificação teórico-conceitual da formação de educadores (Arruda et al. 2021).

À luz dessas reflexões, compreender a educação como um processo que se expande para além dos limites físicos da escola permite problematizar também os espaços tradicionalmente utilizados no interior dela. Inspirado na perspectiva de “além dos muros da escola”, que valoriza contextos educativos diversos e experiências significativas em ambientes não formais, surgiu o interesse em olhar para as práticas pedagógicas “para além da quadra” no âmbito da Educação Física. Essa concepção não se refere apenas à mudança de espaço, mas à ampliação das possibilidades educativas, ao tensionamento de usos cristalizados do ambiente escolar e à proposição de experiências corporais que dialoguem com diferentes contextos, sujeitos e significados. É nesse horizonte que nos propusemos a analisar o processo de elaboração e implementação de uma unidade didática, realizada em espaços “para além da quadra”, nas aulas de Educação Física para alunas e alunos da Educação Infantil.

A decisão de desenvolver propostas “para além da quadra” não foi imediata. Ela surgiu das inquietações vividas no cotidiano, da percepção de que os espaços disponíveis na escola eram subutilizados durante as aulas de Educação Física, e de questionamentos como: todos os professores de outras disciplinas possuem um espaço específico (como salas ou laboratórios), enquanto o professor de Educação Física nem sempre conta com um espaço determinado.

É nesse entrelaçamento entre teoria e prática, entre reflexão e experiência, que passo, no próximo capítulo, a apresentar os caminhos metodológicos que orientaram esta pesquisa, assumindo a prática pedagógica como espaço de produção de conhecimento.

3. PERCURSO INVESTIGATIVO

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2018), a pesquisa-ação é uma pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada na associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo com a cooperação entre os pesquisadores e os sujeitos participantes do problema.

3.1 Universo da pesquisa

O presente estudo foi desenvolvido em uma Escola Municipal de Educação Infantil (E.M.E.I) da Rede Municipal de Ensino do Município de Carapicuíba, localizada no Estado de São Paulo. A referida escola tem capacidade de atendimento de 360 de creche e pré-escola. Conta com uma equipe profissional formada por 25 funcionários, sendo dois professores de Educação Física que atendem 5 turmas no período da manhã e 5 turmas no período da tarde.

Dentre os espaços disponíveis para a utilização nas aulas de Educação Física a escola dispõe de pátio, gramado e área ao fundo da escola. A Figura 1 apresenta a vista aérea da escola e os espaços utilizados para as aulas de Educação Física.

O foco e o público-alvo da pesquisa foram as turmas da Pré-Escola II de 4 a 5 anos e 11 meses de idade. A escola tem capacidade para atender 120 crianças matriculadas, sendo que participaram da pesquisa duas turmas da Pré-Escola II, totalizando 40 crianças. Escolhi essas turmas em função do horário das aulas de Educação Física, realizadas das 8h às 9h. Considerei esse período mais adequado por não haver interrupções relacionadas à rotina escolar, como café da manhã na entrada, almoço no meio do período ou saída ao final do dia, o que poderia gerar deslocamentos e pausas significativas, comprometendo o andamento das aulas.

Figura 1. Vista aérea da escola destacando o pátio, o gramado e a área ao fundo da escola.



Fonte: Imagens do Google Earth e acervo pessoal (2026)

Somente participaram do estudo as crianças cujos pais, ou responsáveis, após serem informados acerca dos procedimentos do estudo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), assim como o Termo de Autorização de Imagem (APÊNDICE B) devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar (Parecer nº 7.582.469; CAAE: 86897225.4.0000.5504) (ANEXO A).

3.2 Procedimentos

Os procedimentos previstos neste estudo incluíram: a) elaboração de uma unidade didática; e b) aplicação desta unidade didática nas aulas de Educação Física escolar.

Inicialmente elaborei uma unidade didática composta por 15 aulas, desenvolvidas ao longo de cinco semanas, com três aulas semanais. A proposta foi organizada de modo a contemplar atividades realizadas em espaços “para além da

quadra”, em consonância com o objetivo da pesquisa, sendo posteriormente aplicada junto às turmas participantes.

Após esta etapa de elaboração, esta unidade didática foi realizada nas aulas de Educação Física escolar. A aplicação desta unidade didática foi realizada por mim, professor/pesquisador Luiz Henrique do Nascimento Assis, que sou o professor de Educação Física da EMEI e sou orientado de mestrado da Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi.

3.3 Coleta de dados

A coleta de dados ocorreu no decorrer das aulas previstas para a aplicação da unidade didática por meio da utilização dos diários de aula (Roteiro utilizado para Elaboração dos Diários de Aula – APÊNDICE C). Os diários de aula tratam-se de “documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (Zabalza, 2004). Portanto, os diários de aula foram elaborados por mim, professor/pesquisador Luiz Henrique do Nascimento Assis, após cada aula a partir da observação e do registro sistemático dos desdobramentos da aplicação da unidade didática. Para melhor análise dos eventos ocorridos na aula, optamos por registrar por meio de filmagem as intervenções para que seja possível identificar possíveis manifestações corporais espontâneas, que poderiam passar despercebidas só com a observação ou gravação de áudio. A obtenção de permissão para filmagem foi obtida por meio do Termo de Autorização de Imagem (assinado pelos responsáveis) (APÊNDICE B).

3.4 Análise de dados

Os dados produzidos (arquivos de vídeo das aulas e arquivos de texto dos diários de aula) foram armazenados de maneira adequada pelo pesquisador, que também se responsabilizou por assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes da pesquisa. Para isso, uma vez concluída a coleta de dados, realizei o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

Concluídos esses procedimentos, iniciei a análise dos dados. Para isso, organizei todos os dados obtidos e realizei uma análise qualitativa orientada pela perspectiva de narrativas, na qual a construção da minha narrativa como professor pesquisador constituiu-se como eixo central para a análise e interpretação dos dados produzidos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO:

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados produzidos a partir da elaboração e da implementação da unidade didática desenvolvida nesta pesquisa. Ao longo do percurso, esses processos se entrelaçaram, uma vez que muitas das decisões pedagógicas foram sendo construídas ao longo da própria implementação. Ainda assim, optamos por apresentar esses processos em seções distintas (inicialmente a elaboração e, na sequência, a implementação), distinguindo os aspectos relacionados à construção da unidade daqueles vinculados à sua implementação e aos desafios emergentes do contexto pedagógico.

4.1. Processo de Elaboração da Unidade Didática

A elaboração da unidade didática buscou contemplar atividades realizadas em espaços “para além da quadra”. Ao longo desse processo, algumas definições foram sendo construídas em diálogo com o contexto escolar e com os profissionais envolvidos.

Nesse percurso, considerando que o tema do folclore estava sendo desenvolvido por toda a escola naquele período, considerei pertinente que as atividades da unidade didática abordassem esses elementos da cultura popular. Para isso, contei com a colaboração dos(as) professores(as) regentes e da professora de Arte, que contribuíram para a organização da proposta.

A necessidade de aproximar a unidade didática dos campos de experiência previstos na BNCC (2017) também emergiu ao longo do processo, especialmente a partir das reflexões suscitadas no exame de qualificação do mestrado. A partir

dessas discussões, identificamos a necessidade da unidade dialogar com os campos de experiência e, por isso, passamos a orientar o planejamento das atividades com base nessa perspectiva.

A partir dessas definições, organizei a unidade didática em 15 aulas, distribuídas em cinco semanas, com três aulas por semana. A seguir apresento os temas das aulas, os focos principais e as atividades propostas em cada semana, indicando também os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e os respectivos campos de experiência (Tabela 2) que se buscava contemplar em cada aula.

SEMANA 1 - Brincadeiras e Cantigas Tradicionais

Objetivo: Vivenciar a tradição oral e o movimento rítmico.

Plano de Aula	Foco Principal	Atividades
01: Brincadeiras de Roda	Musicalidade	Ciranda Cirandinha, Marcha Soldado e Peixe-Vivo.
02: Cantigas e Jogos	Atenção Auditiva	Batata Quente e Pato-Pato-Ganso.
03: Imitar e Faz de Conta	Desafios Motores	Pula Carniça e Mãe da Rua.

Campos BNCC: (EI03CG01), (EI03CG02), (EI03EF01), (EI03EO05).

SEMANA 2 - Comando, Disputas e Jogos Tradicionais

Objetivo: Protagonismo infantil através de regras, cooperação e respeito aos limites.

Plano de Aula	Foco Principal	Atividades
04: Comando e Controle	Atenção e Escuta	O Mestre Mandou e Morto ou Vivo.
05: Duplas e Equipes	Equilíbrio e Estratégia	Briga de Galo com Números e Corrida do Ovo.
06: Agilidade e Fuga	Percepção Espacial	Barra Manteiga e Gato e Rato.

Campos BNCC: (EI03CG03), (EI03EO06), (EI03ET01).

SEMANA 3 - Brincadeiras com Músicas Tradicionais

Objetivo: Explorar o movimento rítmico e a valorização do repertório cultural.

Plano de Aula	Foco Principal	Atividades
07: Expressão Corporal	Imaginação	Pula Corda, Reloginho, Alto e Baixo, Cabo de Guerra.
08: Ritmo e Canto	Musicalidade	Corre-cotia, Sete Pecados (Alerta).
09: Jogos Musicais	Equilíbrio	Amarelinha Tradicional e Amarelinha Caracol.

Campos BNCC: (EI03CG01), (EI03CG02), (EI03EF01), (EI03ET01).

SEMANA 4 - Brinquedos e Jogos Tradicionais

Objetivo: Resgate cultural e exploração de diferentes materiais.

Plano de Aula	Foco Principal	Atividades
10: Objetos Pequenos	Linguagem e Fina	Stop Animais (Imitação) e Telefone sem Fio.
11: Diferentes Texturas	Habilidade Motora	Corrida do Saco e Coelho sai da Toca (Bambolês).
12: Regras Coletivas	Cooperação	Elástico, Jogo da Velha Gigante e Tomba Lata.

Campos BNCC: (EI03CG01), (EI03EO05), (EI03EF01), (EI03ET01).

SEMANA 5 - Avaliação: Narrativas e Escolhas

Objetivo: Valorizar a voz da criança e sistematizar as aprendizagens.

Aula 13: "Minhas Memórias"

- Ação: Roda de conversa com mural de fotos das semanas anteriores.
- Registro: Desenho autobiográfico do momento favorito.

Aula 14: "Escolho, Brinco e Conto"

- Ação: Votação das brincadeiras favoritas e organização de "Estações de Brincar".
- Foco: Protagonismo e autonomia na escolha do brincar.

Aula 15: "Livro das Memórias da Turma de brincadeiras e jogos populares do Brasil "

- Ação: Produção de uma página individual (desenho + relato oral transcrito).
- Produto Final: E-book ou livro físico construído coletivamente com a turma.

4.2. Aplicação da unidade didática: apresentação e análise

A unidade didática apresentada no tópico anterior foi aplicada no período de 04 de agosto a 05 de setembro de 2025. Neste tópico, analiso sua implementação à luz da perspectiva da narração autobiográfica. Neste sentido, os dados são compreendidos a partir das experiências vividas por mim, professor-pesquisador, no cotidiano escolar, sendo analisados de forma reflexiva, em articulação com o referencial teórico que fundamenta essa pesquisa.

Busquei compreender como as propostas pedagógicas foram implementadas, evidenciando as potencialidades, os limites e os desafios encontrados no contexto real da prática docente. Além disso, analisei de que modo as atividades propostas dialogaram (ou não) com os campos de experiência, verificando possíveis articulações com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC (Brasil, 2017), que estão apresentados na Tabela 2.

Para preservar a identidade das crianças participantes da pesquisa, seus nomes foram substituídos por personagens da cultura popular, como “Cuca”, Saci-Pererê”, “Curupira”, entre outras. Dessa forma, as falas apresentadas mantêm o anonimato dos participantes, em consonância com os princípios éticos que orientam pesquisas com seres humanos.

Tabela 2. Campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Campos de Experiências	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento
O EU, O OUTRO E O NÓS	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. (EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações. (EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. (EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos. (EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive. (EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida. (EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. (EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. (EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. (EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência. (EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais e festas. (EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais. (EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.
ESCUTA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. (EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. (EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas. (EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens e a estrutura da história. (EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. (EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa. (EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura. (EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu

	repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.). (EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. (EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais. (EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação. (EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes. (EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças. (EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.

Fonte: BNCC (Brasil, 2017).

É importante mencionar que o desenvolvimento da unidade didática sobre brincadeiras e jogos da cultura popular brasileira contou com a colaboração das professoras regentes das turmas e da professora de Arte da escola, configurando um trabalho pedagógico coletivo e interdisciplinar. A temática dialogou com o projeto institucional sobre o folclore, como já destacado na seção anterior, desenvolvido na escola, ampliando as possibilidades de integração entre diferentes áreas do conhecimento e fortalecendo a valorização das manifestações culturais presentes no cotidiano das crianças.

A partir da perspectiva metodológica da narrativa do professor-pesquisador, compreende-se que a prática pedagógica se constitui também como espaço de investigação, reflexão e produção de conhecimento sobre o cotidiano escolar (Zabalza, 2004). Nesse sentido, as professoras regentes colaboraram com o processo de documentação das experiências vividas nas aulas de Educação Física, auxiliando as crianças na produção de registros em forma de desenhos ao final de cada aula. Esses registros foram compreendidos como instrumentos de escuta sensível e avaliação formativa, permitindo identificar quais atividades mais marcaram as crianças e quais brincadeiras melhor representavam as experiências corporais vivenciadas ao longo da sequência didática.

Essa estratégia de documentação dialoga com a concepção de Educação Física na Educação Infantil defendida por Ayoub (2001), que compreende o brincar como eixo estruturante das práticas corporais e como elemento fundamental na construção de experiências significativas para as crianças. Ao registrar suas vivências por meio de diferentes linguagens, as crianças puderam expressar percepções, memórias e sentidos atribuídos às brincadeiras realizadas.

Paralelamente, a professora de Arte contribuiu com a elaboração de um mapa do Brasil, construído coletivamente com as crianças ao longo das semanas de trabalho. Nesse mapa foram sendo inseridas as brincadeiras, histórias e produções desenvolvidas durante as aulas, relacionando-as com diferentes regiões do país. Esse recurso pedagógico ampliou o significado da sequência didática ao aproximar as práticas corporais das manifestações culturais brasileiras, reforçando a compreensão do movimento como linguagem e expressão cultural, conforme discutido por Sayão (2002).

Ao final de cada semana, o mapa era retomado com as crianças como forma de revisitar as experiências vividas, favorecer a memória coletiva do grupo e apoiar o processo de avaliação da sequência didática. Essa prática dialoga com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que orienta a Educação Infantil a promover experiências que valorizem as interações, o brincar e o contato com diferentes manifestações culturais.

Desse modo, o trabalho desenvolvido em parceria com a professora de Arte e com as professoras regentes fortaleceu a dimensão interdisciplinar da proposta pedagógica, contribuindo para a construção de um percurso didático mais significativo, no qual as crianças puderam vivenciar, registrar e reconhecer as brincadeiras e jogos populares como parte da cultura brasileira.

Nesse percurso, o papel do professor se revelou ainda mais complexo e potente. Longe de ser apenas um organizador de atividades, assumi a função de mediador entre crianças, espaços e experiências, sendo responsável por criar condições para que o brincar, o explorar e o interagir se tornem efetivamente experiências de aprendizagem. Essa mediação exige sensibilidade, escuta, planejamento e abertura para o inesperado; elementos que atravessam diretamente a perspectiva da narrativa do professor-pesquisador.

Na sequência, passo a narrar as aulas, dia a dia, analisando o processo de implementação a partir das experiências vividas no cotidiano escolar, recorrendo, em alguns momentos, a figuras ilustrativas (parte delas produzidas com o auxílio de ferramentas de inteligência artificial) para apoiar a compreensão das atividades descritas e preservar as imagens das crianças que participaram da pesquisa.

No dia 04 de agosto de 2025, no período das 08h às 09h, em uma manhã nublada e fria, realizamos a aula no pátio da escola, aproveitando o espaço amplo para a vivência de uma sequência didática voltada à cultura popular brasileira por meio dos jogos e brincadeiras. As atividades propostas tiveram como foco as rodas cantadas, que possibilitaram às crianças experimentar movimentos corporais, entoar canções conhecidas da cultura brasileira e recriá-las a partir de suas próprias vivências.

Iniciamos com a música Marcha soldado, *“a Cuca logo disse que já conhece está música e sabe cantar”* (Diário de aula 1), que ocupava o lugar da frente e conduzia os movimentos, enquanto as demais seguiam, alternando posições e experimentando deslocamentos variados. Na sequência, realizamos a roda com a canção Ciranda, cirandinha, que trouxe um momento de escuta e de expressão oral. A cada pausa da música, as crianças tinham a oportunidade de falar algo, compartilhando memórias das férias, preferências alimentares, brincadeiras e gostos pessoais. *“O Saci-pererê disse: que já conhecia as músicas, pois escutava em casa com a mãe. A Mula sem cabeça falou que foi no cinema”* (Diário de aula 1).

Com a música “Como pode um peixe vivo”, a criatividade do grupo floresceu de forma ainda mais significativa. As crianças sugeriram a recriação da atividade em formato de pega-pega, que chamaram de pega-pega do peixinho. Determinaram juntas o espaço, os papéis de pegadores e as regras. A cada rodada, um novo pegador era escolhido, garantindo a participação de todos. *“O Curupira disse que gostou muito do pega-pega”* (Diário de aula 1). Figura 2 apresenta as Brincadeiras da aula 1 da Unidade Didática.

Durante toda a aula, observei a motivação e o envolvimento dos alunos, que se mostraram atentos às propostas e colaborativos entre si. Houve momentos de frustração em que alguns queriam ser pegadores imediatamente, mas, com o apoio do grupo e a mediação, compreenderam a importância de esperar sua vez,

exercitando também o respeito às normas coletivas de disciplina. A percepção das necessidades do colega foi evidente, assim como a colaboração para que todos pudessem participar, o que reforça o valor formativo do processo vivido.

Didoné (2024, p. 13):

Narrar as experiências de sala de aula, auxilia e provoca os professores reviverem suas próprias memórias e as colocam em diálogo com o presente. [...] nossas experiências ao serem narradas e relidas futuramente, podem ser utilizadas como memórias que tornam possível entendermos o momento presente.

Mesmo em um curto tempo de aula, foi possível ouvir ideias, dar espaço à criatividade infantil e valorizar a autonomia, mostrando às crianças que fazem parte essencial do processo educativo. Ferreira, Prado e Aragão (2015, p. 211) dizem que “Narrar é outro acontecimento, intimamente ligado com o vivido, que nos toma e permite atualizar momentos passados, lições aprendidas, contextos e perspectivas não contempladas no calor da ação”.

Neste sentido, o diário de aula, articulado à narrativa professor-pesquisador, não apenas registra o vivido, mas permite refletir sobre a prática, ressignificando os acontecimentos.

Por fim, ao término da atividade, percebi que as rodas cantadas possibilitaram uma integração entre música, movimento e oralidade, ampliando repertórios culturais e fortalecendo vínculos entre os pares, em consonância com os princípios da BNCC (2017) para a Educação Infantil.

Figura 2 – Brincadeiras da aula 1 da Unidade Didática.



Fonte: Elaborado pelo autor com auxílio de inteligência artificial.

No dia 06 de agosto de 2025, no período das 08h às 09h, em uma manhã nublada e fria, realizamos as atividades no pátio da escola, aproveitando o espaço para vivenciar brincadeiras tradicionais da cultura popular infantil. A primeira proposta foi a brincadeira batata quente já conhecida por grande parte dos alunos. Durante esse momento, algumas crianças compartilharam suas experiências com a brincadeira como mostram as falas a seguir: O Curupira: *“Eu brinco em casa dessa brincadeira”*. Iara: *“Eu já brinquei na outra escola”*. Antes de iniciar, combinamos coletivamente algumas regras: a bola não poderia ser lançada para o alto ou jogada em direção a outro colega, devendo apenas ser passada para o lado direito ou esquerdo; não seria permitido segurar a bola por muito tempo; e a cada rodada haveria uma criança responsável por cantar a música, que se tornaria o cantor quando fosse queimada.

Após algumas rodadas, abri espaço para que as crianças sugerissem modificações na brincadeira. Algumas ideias surgiram, mas não estavam muito claras, de modo que precisei intervir auxiliando-as a estruturar suas propostas. Assim, construímos juntos uma nova variação: todos permaneciam de pé, passando a bola até a contagem de dez, e a criança que fosse queimada ia para o centro, acompanhando a atividade ao torcer, contar e observar até que restasse apenas um participante. *“O Boto Cor-de-Rosa pediu para fazer mais uma vez a brincadeira por que eu gostei muito”*.(Diário de aula 2).

Na segunda parte da aula, vivenciamos a brincadeira pato-pato-ganso, já conhecida das crianças, o que gerou entusiasmo, como expresso na fala da Cuca: *“Essa brincadeira é muito legal posso começar a brincadeira?”*, mas que também trouxe à tona questões de escolha e de relações entre pares. Nessa atividade, ficou evidente a presença do egocentrismo característico dessa faixa etária, pois a maioria queria escolher apenas os amigos mais próximos. Muitas vezes, foi necessária minha intervenção para que o grupo se abrisse a outras possibilidades e incluísse diferentes colegas. Alguns alunos também verbalizaram sentimentos de frustração ao não serem escolhidos imediatamente, dizendo frases como a do Saci Pererê *“ainda não fui escolhido”* ou do Curupira *“não brinquei ainda”*. Apesar das tentativas de diálogo, percebi que as crianças ainda encontram dificuldades em propor mudanças efetivas para tornar a brincadeira mais inclusiva, demonstrando a

importância do papel mediador do professor para ajudar a resolver os conflitos e ampliar as experiências de convivência.

Neste contexto, Ferreira, Prado e Aragão (2015, p. 205) dizem “uma proposta educativa pautada nos pilares da educação estética toma os processos educativos como formativos em sua totalidade, mobilizando a percepção, os sentidos e as sensibilidades dos sujeitos”.

A aula transcorreu de forma dinâmica e envolvente, ainda que tenha revelado tensões próprias do convívio infantil. Percebi que os alunos compreenderam as regras e demonstraram motivação para participar das atividades, mas também mostraram necessidade constante de mediação para lidar com situações de conflito e frustração. O fato de terem permanecido atentos, colaborativos e dispostos a experimentar variações nas brincadeiras evidencia a riqueza do processo pedagógico. A Figura 3 apresenta as brincadeiras da aula 2 da Unidade Didática. O diário de aula se constitui como espaço privilegiado de reflexão docente, e ao relatar esse momento. Percebo a importância de abrir espaço para a voz da criança, reconhecendo que mesmo suas dificuldades são parte essencial do processo educativo. Inspirado na narrativa de um professor pesquisador, me permiti revisitar essa experiência de forma crítica, compreendendo não apenas o que foi planejado, mas, sobretudo, os processos emergentes que revelam aprendizagens sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Figura 3 – Brincadeiras da aula 2 da Unidade Didática.



Fonte: Elaborado pelo autor com auxílio de inteligência artificial

No dia 08 de agosto de 2025, das 08h às 09h, em uma manhã nublada, realizamos a aula no gramado da escola com propostas de brincadeiras tradicionais da cultura popular: o Pula Sela e a Mãe da Rua. Logo no início, expliquei à turma como seria a primeira atividade, ressaltando que em algumas regiões recebe nomes diferentes, como pula sela ou pula carniça. A curiosidade tomou conta das crianças, que acharam engraçado o nome e logo quiseram experimentar. Para organizar a dinâmica, utilizei cones que marcaram os lugares onde as “selas” ficariam e fiz uma primeira demonstração para dar mais segurança ao grupo. Em seguida, deixei que explorassem a atividade, alternando os papéis entre pular e ser a sela. Alguns mostraram coragem e habilidade, como revela a fala da Caipora “*Professor eu consegui passar por cima do meu amigo*”, afirmando que conseguia saltar sem usar as mãos, enquanto outros demonstraram receio e preferiram apenas passar por cima, revelando a diversidade de possibilidades corporais.

Durante a explicação, no entanto, parte do grupo mostrou-se dispersa, conversando entre si, e, na vivência, alguns ainda não compreenderam o papel do pegador nem respeitaram o espaço delimitado. O desejo de ser o pegador era constante, o que provocava questionamentos como o do Curupira “*eu ainda não fui o pegador*”. Ainda que eu explicasse que o objetivo era atravessar sem ser pego, o lugar de destaque ocupado pelo pegador fazia com que todos quisessem assumir esse papel.

Após algumas rodadas, propus ao grupo que pensasse em formas diferentes de atravessar a rua. No início mostraram timidez, mas logo começaram a criar alternativas: pular como sapo, andar como onça, saltar como coelho e até rolar pelo chão. Ao relembrar, alguns compartilharam que já haviam brincado em suas ruas. O Lobisomem, por exemplo, falou “*A gente brinca na rua de casa com meus amigos*”. Essa reinvenção do jogo mostrou a potência da criatividade infantil quando lhes é dado espaço para propor e experimentar.

De acordo com Brigo (2023, p. 8):

Ao conceber o desenvolvimento corporal da criança de maneira global, as situações experienciadas por elas durante as aulas favorecem sua participação nos jogos motores, compreendendo a funcionalidade objetiva de cada atividade, contribuem na construção

de valores para a convivência em sociedade, como respeito e cooperação, e possibilitam o protagonismo infantil, ao incentivar a superação de constantes desafios, colaborando com o desenvolvimento das habilidades motoras básicas de locomoção, manipulativas e de equilíbrio.

Ao longo da aula, observei motivação e envolvimento das crianças, ainda que dificuldades relacionadas ao egocentrismo tenham surgido novamente, principalmente no desejo de ser pegador e escolher quem ocuparia essa posição. O desejo de ser o pegador era constante, o que provocava manifestações como o do Boitatá *“eu ainda não fui o pegador”*. Essas situações trouxeram momentos de frustração, mas também de aprendizagem coletiva, pois exigiram mediação para que compreendessem a importância de se revezar e de respeitar as normas estabelecidas. As atividades mostraram a capacidade de expressão corporal e verbal, a percepção das emoções próprias e alheias e a adaptação a novas situações, ainda que com a necessidade de apoio do professor. A Figura 4 apresenta as Brincadeiras da aula 3 da Unidade Didática. Em síntese, a aula possibilitou às crianças experimentar o corpo em diferentes desafios motores, expressar ideias e sentimentos, recriar movimentos a partir da imaginação e refletir sobre o convívio coletivo. O diário de aula constitui-se em um espaço de reflexão crítica, e pela narrativa do professor-pesquisador, consigo revisitar esses momentos, compreendendo que, mais do que aplicar atividades, trata-se de favorecer experiências que unem ludicidade, cultura e formação humana.

Essa compreensão encontra respaldo em Didoné (2024, p. 13), que afirma:

A escrita narrativa deve ser vista como um movimento reflexivo de grande importância para a constituição da identidade, principalmente da identidade docente, [...]. Com um olhar à frente da narrativa sendo apenas um instrumento de trabalho, como forma de registro, ela também se revela como uma maneira de exprimir e simbolizar a própria experiência.

Figura 4 – Brincadeiras da aula 3 da Unidade Didática.



Fonte: Elaborado pelo autor com auxílio de inteligência artificial

Ao final de cada semana, era apresentado às crianças o mapa do Brasil, mencionado anteriormente nessa seção, contendo a localização das brincadeiras realizadas naquele período. O objetivo dessa estratégia era possibilitar que as crianças percebessem que muitas brincadeiras fazem parte da cultura de diferentes regiões do país, valorizando a diversidade cultural presente nas manifestações lúdicas brasileiras. Dessa forma, buscou-se relacionar as experiências vivenciadas nas aulas com a noção de regionalidade das brincadeiras, mostrando que práticas semelhantes podem existir em diferentes lugares, ainda que com variações de nomes, regras ou formas de realização.

A Figura 5 apresenta o mapa do Brasil com a indicação das brincadeiras exploradas durante a sequência didática na primeira semana.

Figura 5 – Primeira Semana de Atividades:



Fonte: Acervo pessoal 2025.

No dia 11 de agosto de 2025, no período das 08h às 09h, em uma manhã nublada com aberturas de sol, realizamos as atividades no pátio da escola. A proposta do dia envolveu brincadeiras tradicionais conhecidas pelas crianças, o que possibilitou momentos de engajamento e ressignificação de experiências. A primeira atividade foi a brincadeira Morto-vivo, que muitas crianças disseram já ter vivenciado em casa, em festas de aniversário e até na própria escola, como a Lara e Cuca, que disseram *“Brinquei em casa, em festas de aniversário e até na minha escola”*. Antes de iniciar, estabelecemos combinados coletivos, solicitando inclusive a participação do grupo para definir regras. Combinamos que quem errasse sairia da rodada, mas poderia voltar na seguinte, e que aqueles que estavam fora ajudariam a observar os colegas. Rapidamente, o grupo sugeriu variações, como a inclusão de comandos mais complexos que exigiam a memorização de dois ou mais comandos ao mesmo tempo, o que deixou a brincadeira mais desafiadora e divertida. *“A Mula sem cabeça sugeriu a inclusão de comandos mais complexos que exigiam a memorização de duas ou mais ordens ao mesmo tempo, o que deixou a brincadeira mais desafiadora e divertida”* (Diário de aula 4).

Contudo, deve-se atentar ainda que, no que se refere às práticas pedagógicas aos quais encontram-se atreladas nos eixos das interações e brincadeiras, pode-se dizer que estas apresentam a necessidade de assegurar experiências aos quais “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (Brasil, 2010, p. 25).

Na sequência, realizamos a brincadeira Mestre Mandou, igualmente reconhecida pelas crianças como parte de suas experiências anteriores, como evidencia a fala do Boitatá: *“Essa brincadeira é muito legal eu já sei brincar”*. Expliquei os comandos iniciais e, a cada rodada, um aluno assumia o papel de mestre, trazendo propostas variadas, desde movimentos corporais até imitações de animais, personagens ou gestos criados no momento. Essa dinâmica proporcionou um espaço importante de protagonismo, no qual cada criança pôde sentir-se ouvida e valorizada, uma vez que suas ideias conduziam as ações do grupo.

Ao final, reuni o grupo em roda para que sugerissem uma nova atividade inspirada nas propostas do dia. Após alguns debates, escolheram a brincadeira Vampiro: que horas são? Realizada no gramado da escola, “o *Curupira* disse eu quero ser o vampiro e várias crianças queriam também”. (Diário de aula 4). Conversamos sobre os combinados e as regras, reforçando que o vampiro deveria se posicionar em local definido e que os demais participantes deveriam respeitar a contagem dos passos ao responder “*que horas são?*”. Durante a vivência, notei que muitas crianças não respeitavam o número de passos, necessitando de mediação e retorno às regras. Ainda assim, o jogo despertou grande interesse e envolvimento, especialmente pelo uso do imaginário, já que as crianças se divertiam ao dramatizar a fuga e ao disputar o papel de vampiro, considerado por elas como posição de destaque. A Figura 6 apresenta as Brincadeiras da aula 4 da Unidade Didática.

De modo geral, a aula demonstrou que as crianças compreenderam as atividades propostas e se mostraram motivadas, participativas e criativas, ainda que tenham enfrentado dificuldades em lidar com frustrações e em respeitar as regras coletivas. A mediação foi essencial para garantir que todos se sentissem incluídos e pudessem experimentar diferentes papéis dentro das brincadeiras.

O diário de aula é, realmente, um espaço privilegiado de reflexão docente, e ao revisitar essa vivência, percebo que cada momento se constituiu em oportunidade formativa, tanto para as crianças quanto para mim como educador. Ao narrar essa experiência sob a perspectiva autobiográfica, reconheço a potência pedagógica das brincadeiras tradicionais, que, além de favorecerem o desenvolvimento motor, expressivo e criativo, possibilitam aprendizagens fundamentais sobre convivência, cooperação e respeito no contexto da Educação Infantil.

Figura 6 – Brincadeiras da aula 4 da Unidade Didática.



Fonte: Elaborado pelo autor com auxílio de inteligência artificial.

No dia 13 de agosto de 2025, das 08h às 09h, realizamos as atividades em uma manhã nublada, com algumas aberturas de sol, utilizando o pátio e o gramado da escola. Iniciamos com a roda de conversa, momento em que uma das crianças compartilhou que era seu aniversário. Perguntei se gostaria que cantássemos parabéns naquele instante ou ao final da atividade, e ele optou pelo início. Ao entoarmos a canção, percebi a felicidade do aniversariante, o que reforça a importância dos pequenos gestos de acolhimento no cotidiano escolar. Esses momentos de reconhecimento e afeto favorecem a construção dos vínculos e do sentimento de pertencimento ao grupo, elementos centrais no desenvolvimento emocional e social da criança.

Na sequência, apresentei a primeira brincadeira do dia, a Briga de Galo com Números. Expliquei a proposta e, ao ouvirem o nome, as crianças riram bastante, mostrando curiosidade e entusiasmo. Dividi o grupo em duas equipes e, a cada rodada, uma dupla era escolhida para participar. Os números eram fixados nas costas com fita crepe, e estabelecemos alguns combinados: não poderiam falar o número dos colegas, as mãos deveriam permanecer para trás e a atividade seria realizada em pé. Em algumas rodadas, houve quebra dos combinados, o que se manifestou em situações como a fala do Saci Pererê: “A lara está com o 2”, e retomamos o jogo reorganizando os papéis. A negociação das regras e a retomada dos combinados evidenciam o jogo como espaço educativo, no qual as crianças aprendem a lidar com limites, autocontrole e convivência coletiva (Kishimoto, 2011). Além disso, mesmo aqueles que não quiseram participar diretamente permaneceram

envolvidos, torcendo e incentivando seus colegas, o que revela que a participação infantil pode ocorrer de diferentes formas, todas igualmente significativas no processo educativo (Brougère, 2015).

Na segunda proposta do dia, vivenciamos a Corrida do Ovo, que despertou lembranças em algumas crianças, que relataram já terem brincado em festas. “*A Cuca explicou que levavam a colher na boca*”. (Diário de aula 5). Explicaram que, na ocasião, levavam a colher na boca, mas conversamos sobre questões de higiene e decidimos realizar a atividade com a colher nas mãos. Esse diálogo favoreceu a troca de ideias, a argumentação e a tomada de decisões coletivas, evidenciando a linguagem como mediadora das ações e das aprendizagens das crianças (Vygotsky, 1991). Ao estabelecer comparações e hipóteses, as crianças exercitaram a observação e a reflexão sobre as propriedades dos objetos, contribuindo para construção de formas mais elaboradas de pensamento (Piaget, 1976).

Ao longo da corrida, “*surgiram comentários como o do Boto cor-de-rosa de que a atividade era ‘fácil’, mas, na prática, perceberam as dificuldades de equilíbrio e coordenação e o Boitatá falou que com outro tipo de bolas correr é mais difícil*”. (Diário de aula 5). A troca das bolinhas intensificou os desafios, e as crianças precisaram elaborar soluções criativas. Tentaram assoprar, rolar a bolinha e, por fim, uma criança sugeriu usar cones, ideia que foi rapidamente acolhida pelo grupo. A Figura 7 apresenta as Brincadeiras da aula 5 da Unidade Didática. Esse protagonismo infantil evidencia a capacidade de criação e invenção quando a criança encontra espaço para propor e experimentar (Brougère, 2015).

Durante toda a aula, os alunos compreenderam as atividades propostas, demonstraram motivação e envolvimento, respeitaram os combinados, ainda que com necessidade de mediação em alguns momentos, e souberam lidar com frustrações decorrentes das dificuldades. Essas situações reforçam a importância da mediação docente para transformar conflitos cotidianos em oportunidades de aprendizagem coletiva. A aula transcorreu de forma participativa e reflexiva, permitindo que os processos educativos emergissem do diálogo, da cooperação e da experimentação.

Figura 7 – Brincadeiras da aula 5 da Unidade Didática.



Fonte: Elaborado pelo autor com auxílio de inteligência artificial.

No dia 15 de agosto de 2025, das 08h às 09h, em uma manhã ensolarada, realizamos as atividades no fundo da escola, aproveitando o espaço amplo e a incidência de sol para as primeiras atividades, antes que ficasse muito forte. Iniciamos com a chamada em roda e a explicação das brincadeiras do dia.

A primeira proposta foi a Barra Manteiga, na qual algumas crianças disseram que lembram a brincadeira, como evidenciado na fala do Neguinho do Pastoreio: *“Eu conheço essa brincadeira”*, mas não conseguiram detalhar as regras. Então, expliquei o espaço e a dinâmica da atividade, complementando com exemplos do jogo *“bate na mão e corre para ser salvo até o cone”*, estabelecendo que aqueles que fossem pegos deveriam retornar até serem salvos. Ao longo da atividade, observei que as crianças passaram a se organizar sozinhas, incluindo-se naturalmente na brincadeira Batatinha Frita 1,2,3, valorizando a participação coletiva e a cooperação, pois as crianças aprenderam a respeitar regras, a esperar sua vez e a se integrar às propostas dos colegas. *“O Lobisomem falou que eles estavam fazendo a brincadeira batatinha frita 1,2,3 que é muito legal eu brinco em casa”!* (Diário de aula 6).

Situações como essa evidenciam a importância de considerar a crianças como ponto de partida no planejamento pedagógico. Neste sentido, Ayoub (2001, p.54), afirma que:

Tomar a “criança como ponto de partida” significa pensar num currículo que contemple diferentes linguagens em suas múltiplas formas de expressão, as quais se manifestam por meio da oralidade, gestualidade, leitura, escrita, musicalidade. Estas formas de expressão, vividas e percebidas pelo brincar, representam a totalidade do ‘ ser criança’ e precisariam ser garantidas na organização curricular da sua educação (...) e não enquadradas em áreas do conhecimento e alocadas em disciplinas (Ayoub, 2001, p. 54).

Em seguida, propusemos a brincadeira Gato e Rato, na qual algumas crianças lembravam da dinâmica, mas precisaram de orientações sobre o espaço delimitado para o rato se refugiar. Percebi que, inicialmente, algumas crianças não respeitavam a “toca” delimitada pelos cones, sendo necessário reforçar os combinados e demonstrar novamente o local correto. Muitas crianças gostam de ser o rato, pois ele tem uma função de escolha na brincadeira além de ser o foragido; por isso, logo a *Caipora disse: Professor eu gosto de ser o rato*. (Diário de aula 6). Além disso, a atenção às regras e o envolvimento com o grupo demonstraram a capacidade de adaptação, autocontrole e cooperação, promovendo aprendizagens sobre limites próprios e do outro.

Após todos terem passado pelos papéis de gato e rato, propus ao grupo a criação de uma nova brincadeira combinando elementos das atividades realizadas. Duas crianças sugeriram ideias: entrar por baixo dos cones, como a toca do rato, e transformar a proposta em um pega-pega gigante. *“Já estava ficando o sol mais forte e Lara pediu pra ir para a sombra; assim pedi para todos ficassem próximos ao muro onde fazia uma sombra e, ao serem escolhidos, realizavam o pega-pega e voltavam para a sombra”* (Diário de aula 6). Auxiliei na organização dos combinados, definindo regras de como seriam salvos e a rotação dos pegadores.

Durante toda a aula, as crianças demonstraram motivação, compreensão das propostas, iniciativa e participação efetiva. Observaram as necessidades dos colegas, colaboraram nas decisões e se envolveram com as atividades, mesmo diante de pequenas frustrações ou dificuldades. Ao manipular os espaços, correr, esquivar-se e criar estratégias, as crianças também exploraram e aprimoraram suas habilidades motoras e expressões corporais. O uso do espaço, a invenção de regras

e a criação de soluções próprias evidenciaram ainda o desenvolvimento do pensamento lógico, da imaginação e da expressão de sentimentos e ideias. Nesse processo, é importante considerar que as experiências vividas pelas crianças também são influenciadas pelas condições do espaço. Sobre isso, Brigo (2023, p. 88) afirma que:

Acredito que espaços limitados em sua dimensão física interferem e influenciam as decisões motoras das crianças. Isso pode ser verificado quando acontecem esbarrões e choques durante a movimentação nas atividades e algumas crianças ficam, de certa forma, receosas durante a participação.

A Figura 8 apresenta as Brincadeiras da aula 6 da Unidade Didática.

Figura 8 – Brincadeiras da aula 6 da Unidade Didática.



Fonte: Elaborado pelo autor com auxílio de inteligência artificial.

A Figura 9 apresenta o mapa do Brasil que foi apresentado às crianças, contendo as brincadeiras realizadas durante a sequência didática na segunda semana de atividades.

Figura 9 – Segunda Semana de Atividades:



Fonte: Acervo pessoal 2025.

No dia 18 de agosto de 2025, das 08h às 09h, em uma manhã nublada, realizamos as atividades no pátio da escola, aproveitando o espaço aberto para desenvolver brincadeiras de corda. Iniciamos com a chamada em roda e a explicação da proposta do dia, percebendo desde o início a motivação das crianças, que expressaram entusiasmo ao afirmarem já conhecerem e gostarem das brincadeiras com Corda. *“O Negrinho do Pastoreio eu já sei pula corda e a Mula sem Cabeça eu pulo corda na rua de casa”*. (Diário de aula 7). Esse entusiasmo inicial demonstra que, quando a proposta dialoga com experiências já vividas pelas crianças, a aula tende a acontecer de forma mais fluida e participativa, pois elas se reconhecem na atividade e se sentem seguras para se envolver (Ayoub, 2001).

A primeira atividade foi a Corda de passar por Cima e por Baixo. Organizei as crianças em fila única e expliquei como deveriam realizar a atividade. Alguns alunos apresentaram dificuldades iniciais na organização, mas, com pequenas intervenções, conseguimos iniciar a brincadeira.

Esses desafios progressivos permitem que a criança reconheça seus próprios limites corporais e, ao mesmo tempo, tente superá-los, ajustando movimentos, ritmo e postura de acordo com a situação vivida (Suzini, 2020). Durante a passagem por baixo da corda, as crianças utilizaram movimentos variados, imitando animais como cachorro, gato, cobra e lagartixa, explorando gestos, olhares e expressões corporais que evidenciam também a criatividade e o uso do corpo como forma de expressão.

Nessas imitações, o corpo deixa de ser apenas executor de movimentos e passa a assumir um papel expressivo, no qual a criança comunica ideias, sentimentos e imagens construídas a partir de sua imaginação (Martinelli 2020).

Na segunda atividade, o Reloginho, organizei o grupo em semicírculo e utilizei uma corda e uma garrafa como material de referência. Algumas crianças recordaram da brincadeira, *“o Lobisomem recordou da brincadeira, mas foi necessário reforçar os combinados sobre as regras que quem fosse queimado saísse da atividade como na brincadeira do “vivo ou morto”*. (Diário de aula 7). A necessidade de retomar os combinados evidencia que, na Educação Infantil, o jogo não se sustenta apenas pela proposta em si, mas pela mediação constante do professor, que ajuda o grupo a compreender, respeitar e reconstruir as regras coletivamente (Brigo, 2023). A Figura 10 apresenta as Brincadeiras da aula 7 da Unidade Didática.

A participação coletiva e a capacidade de ouvir e expressar ideias, pois as crianças tiveram a oportunidade de compreender instruções, inventar movimentos e interagir de forma criativa com a dinâmica proposta. Esses momentos de escuta e fala permitem que a criança organize o pensamento, negocie sentidos e participe ativamente da construção da brincadeira, e não apenas da sua execução (Martinelli, 2020).

Em seguida, realizamos o Cabo de Guerra, que exigiu cooperação, trabalho em equipe e percepção das necessidades do colega. Durante a atividade, as crianças experimentaram estratégias de força e equilíbrio, reconhecendo a importância da colaboração e da valorização do esforço coletivo. Ao vivenciar esse tipo de jogo, as crianças aprendem que o resultado da brincadeira não depende apenas da ação individual, mas do envolvimento e da organização do grupo como um todo (Ayoub, 2001).

Finalizamos com o Pula-Corda, atividade que exigiu atenção, concentração e coordenação motora. Alguns alunos demonstraram receio, necessitando de orientações e apoio do professor para realizar os saltos. Neste sentido, *“o Boto Cor-de-Rosa falou para o professor que não sabe pular é difícil professor”*. (Diário de aula 7). Esse apoio docente mostrou-se essencial para que as crianças se sentissem encorajadas a tentar, errar e tentar novamente, respeitando seus tempos e construindo confiança em suas próprias possibilidades corporais (Brigo, 2023).

À medida que conseguiam pular, passaram a contar, torcer e incentivar os colegas, reforçando sua autoestima e o senso de grupo, evidenciando a capacidade de perceber emoções próprias e alheias, bem como a colaboração e respeito às normas coletivas. Esse clima de incentivo coletivo contribui para que a criança se sinta pertencente ao grupo, fortalecendo vínculos afetivos e sociais construídos durante a aula.

Figura 10 – Brincadeiras da aula 7 da Unidade Didática.



Fonte: Elaborado pelo autor com auxílio de inteligência artificial.

No dia 20 de agosto de 2025, das 08h às 09h, em uma manhã nublada com abertura de sol, realizamos as atividades no pátio e no gramado da escola. Iniciamos a aula com uma roda de conversa para a chamada e explicação das propostas do dia, percebendo desde o início a motivação das crianças, que demonstraram curiosidade e entusiasmo pelas brincadeiras. A primeira atividade foi a Corre Cotia, e diversas crianças afirmaram já conhecer a brincadeira. *“A Caipora e os amigos começaram a cantar a música espontaneamente – Corre cotia na casa da tia”* (Diário de aula 8). Reforcei os combinados, como manter os olhos fechados até o término da música e aguardar o momento de correr.

Durante a escolha dos colegas que seriam o pegador, identifiquei a presença do egocentrismo típico da faixa etária, pois muitos buscavam selecionar apenas os amigos próximos. Nesse momento, algumas crianças passaram a dizer como o Negrinho do Pastoreio: *“Professor ainda não fui escolhido”*. Alguns alunos que não eram escolhidos demonstraram frustração, evidenciando a necessidade da mediação docente. Intervenções foram realizadas para promover a inclusão e o

respeito às regras coletivas, ao estimular a valorização das diferenças, o respeito à vez do outro e o interesse pela participação de todos.

Em se tratando de inclusão, Sassaki (2005) apud Didoné (2024, p.31) afirma que:

A inclusão é um processo mundial irreversível, pois é a partir de práticas baseadas na valorização da diversidade humana, no respeito pelas diferenças individuais que se abrem caminhos para a construção de uma sociedade verdadeiramente para todos.

Em seguida, realizamos a atividade Alerta, em que uma criança ficava no centro e lançava a bola, tentando queimar os colegas. Inicialmente, a proposta não fluiu como esperado, pois grande parte do grupo tinha o foco apenas em pegar a bola, sem respeitar o combinado de fugir ou ficar estátua. Para favorecer a participação de todos, optei por transformar a dinâmica em uma queimada, dividindo a turma em dois times e reforçando regras de jogo coletivo, como lançar e defender a bola de forma organizada. Nessa atividade, ficou evidente que as crianças precisaram interpretar instruções, planejar ações estratégicas e expressar ideias durante o jogo. Também foi possível observar cooperação, iniciativa e engajamento, além da capacidade de lidar com frustrações quando eram atingidos pela bola.

Segundo entendimento de Brigo (2023, p. 33):

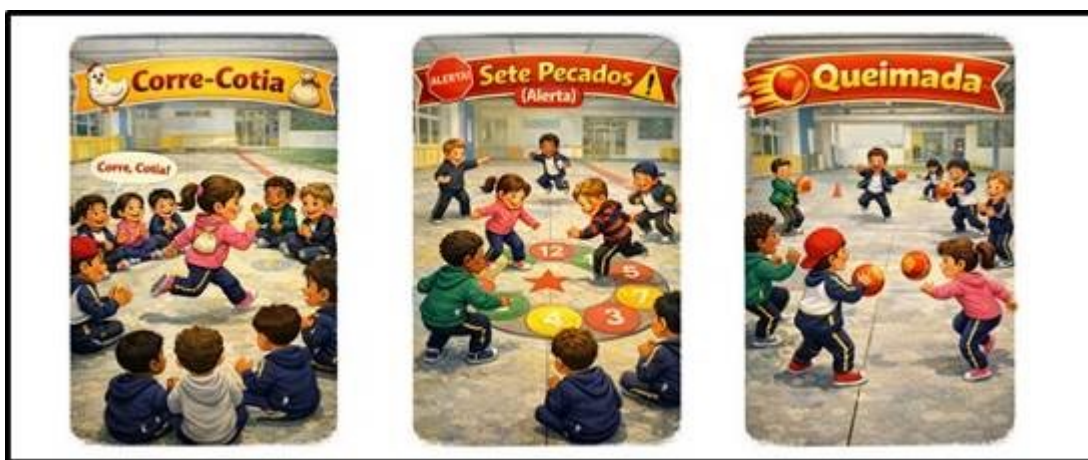
Entendemos a participação da criança de maneira provocativa e investigativa nesses locais, seja na quadra, na sala, na areia, no gramado ou em ambiente aquático. Isso implica, na Educação Física Infantil, desenvolver e provocar saberes por meio de mediações pedagógicas, sem perder o caráter de prazer da criança durante a interação.

A Figura 11 apresenta as Brincadeiras da aula 8 da Unidade Didática Ao final da aula, realizamos uma roda de conversa para refletir sobre as brincadeiras. As crianças relataram gostar das atividades, como evidenciado na fala da Mula sem

Cabeça: *“Professor gostei do corre-cotia”*; embora alguns momentos tivessem ocorrido desatenção ou conversas paralelas, prejudicando a compreensão das regras e o aproveitamento pleno das propostas. Essa situação reforça a necessidade de desenvolver continuamente a atenção, a escuta ativa e o respeito às normas coletivas, essenciais para a construção de aprendizagens significativas e para a convivência social.

No decorrer da aula, observei que as crianças compreenderam as atividades propostas, demonstraram motivação, participação e envolvimento, mas também apresentaram desafios em relação à atenção e à adaptação às regras. As brincadeiras permitiram o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas, sociais e afetivas, evidenciando como a prática pedagógica pode integrar diferentes campos de experiência da BNCC (2017), promovendo a expressão corporal, a criatividade, a escuta, a imaginação e o respeito ao outro, e compreendido por meio da narrativa autobiográfica.

Figura 11 – Brincadeiras da aula 8 da Unidade Didática.



Fonte: Elaborado pelo autor com auxílio de inteligência artificial.

No dia 22 de agosto de 2025, das 08h às 09h, em uma manhã ensolarada, realizamos as atividades no pátio da escola. Iniciamos a aula com a chamada em roda e, em seguida, expliquei ao grupo quais seriam as brincadeiras do dia, informando que trabalharíamos com amarelinha. *“A Lara comentou que o avô dela já havia pintado uma amarelinha para ela na rua de sua casa, e outras crianças compartilharam experiências semelhantes, citando parques e antigas escolas”*.

(Diário de aula 9). Essa participação inicial evidenciou que muitas delas já tinham contato com a brincadeira, favorecendo o engajamento e a motivação desde o início.

Apresentei as regras tradicionais da Amarelinha, explicando que, nos quadrados simples, deveriam pular com um pé, e nos quadrados duplos, com um pé em cada quadrado. Inicialmente, as crianças vivenciaram a dinâmica livremente, sem a pressão de completar o percurso, permitindo que explorassem o equilíbrio e a coordenação. Em seguida, inseri combinados, como lançar uma pedra em cada número da sequência do número 1 até o número 10, e observei que, conforme os números aumentavam, surgiam dificuldades e alguns erros, especialmente a partir do número cinco. O Lobisomem falou: *“Professor não consigo jogar a pedrinha”*; assim sugeri que jogasse mais fraco mas, mesmo assim, essa habilidade ainda foi difícil para as crianças.

Após essa primeira fase, apresentei uma nova versão da Amarelinha em formato de Caracol, exigindo pular com um pé só, podendo alternar caso se cansassem. Montei duas Amarelinhas com bambolês, além da Amarelinha já existente pintada no chão com o alfabeto, possibilitando diferentes desafios e vivências motoras às crianças. Isso pode ser observado na fala de algumas crianças, *“como a do Saci-Pererê, que relatou: ‘vamos pular só com um pé se cansa muito mais eu consigo’*”. (Diário de aula 9). As crianças se revezaram entre as diferentes amarelinhas, demonstrando engajamento, concentração e prazer em superar os desafios, evidenciando habilidades de planejamento motor e percepção espacial.

Em um momento posterior, propus que cada criança criasse sua própria Amarelinha utilizando materiais diversos como giz de lousa, bambolês e cones. As crianças se organizaram, desenhando ou montando suas versões da brincadeira, revelando criatividade, imaginação e iniciativa. *“O Boto Cor-de-Rosa disse professor você pode pular minha amarelinha e o Lobisomem professor olha amarelinha que fiz”*. (Diário de aula 9). Após a construção, elas puderam vivenciar as amarelinhas criadas pelos colegas, trocando experiências e valorizando as produções uns dos outros, ao estimular respeito, cooperação e valorização das diferenças e das contribuições de cada participante.

Deste modo, é importante observar o que afirma Brigo (2023, p. 106):

Acreditamos que o importante nesse processo seja estabelecer vínculos afetivos e de confiança com as crianças; escutar, observar, planejar e propor mediações pedagógicas que garantam a elas aguçar sua curiosidade, investigação e interesse pelas vivências de diferentes experiências, para fomentar e promover o seu desenvolvimento global. Quando a criança observa o outro, aprende maneiras de relacionar-se com o mundo e com as outras pessoas.

Durante toda a aula, as crianças demonstraram compreensão das atividades propostas, motivação, envolvimento e participação ativa. Também foi possível observar a expressão verbal e não verbal, a percepção das necessidades do colega e a adaptação às novas situações apresentadas. O trabalho coletivo e a criação de regras próprias reforçaram a capacidade de mediação, resolução de conflitos e expressão de sentimentos, mostrando como atividades lúdicas contribuem para aprendizagens significativas e integradas. A Figura 12 apresenta as Brincadeiras da aula 9 da Unidade Didática.

O registro dessa aula evidencia que a proposta de brincar com amarelinha possibilitou não apenas o desenvolvimento motor e cognitivo, mas também social e afetivo, favorecendo o aprendizado por meio da experiência prática, da reflexão e da interação entre pares, conforme sugere a narrativa do professor-pesquisador e reforça a importância de observar e intervir de forma qualificada no cotidiano escolar.

Figura 12 – Brincadeiras da aula 9 da Unidade Didática.



Fonte: Elaborado pelo autor com auxílio de inteligência artificial.

A Figura 13 apresenta o mapa do Brasil que foi apresentado às crianças, contendo as brincadeiras realizadas durante a sequência didática na terceira semana.

Figura 13 – Terceira Semana de Atividades:



Fonte: Acervo pessoal 2025.

No dia 25 de agosto de 2025, em uma manhã ensolarada, realizamos as atividades entre o pátio e o gramado da escola, no horário das 8h às 9h. Após a chamada em roda, apresentei a primeira proposta: a brincadeira Stop dos Animais, que foi adaptada com o uso de um alfabeto ilustrado. Cada criança, em sua vez, escolhia uma letra e sorteava o animal correspondente, para em seguida imitá-lo da forma como compreendia. Logo no início, percebi o entusiasmo em manipular o material, pois todas as crianças queriam ser as primeiras a escolher. A Caipora logo disse: *"Posso começar escolher professor"*. Expliquei que todos teriam a sua vez e dei início à atividade.

A cada sorteio, as imitações surgiam de forma espontânea: correndo, rolando no chão, pulando e criando diferentes gestos. Em alguns momentos, precisei intervir para lembrá-los da importância de observar as características reais do animal sorteado, o que gerou reflexões e correções coletivas. As crianças demonstraram

prazer em se expressar corporalmente, utilizando o espaço amplo do gramado para explorar movimentos diversos; *“o Negrinho do Pastoreio disse: ‘Professor, gosto de brincar no gramado, gosto de rolar no chão’*; ao mesmo tempo em que revelaram criatividade e alegria ao inventar gestos. *A Cuca viu a professora e todos os alunos ficaram dando tchau para ela e depois de um tempo apareceu Boto Cor-de-Rosa e começou a chamar o professor perguntando se hoje teria aula de Educação Física”*. (Diário de aula 10).

Em seguida, organizamos uma roda no pátio para a brincadeira de Telefone Sem Fio. Expliquei que a proposta consistia em transmitir uma frase de um colega para outro até chegar ao final da roda, quando compararíamos se a mensagem inicial se mantinha a mesma. Iniciei a dinâmica para exemplificar, e embora no primeiro momento houvesse dificuldade de compreensão, logo nas rodadas seguintes as crianças assimilaram a lógica da atividade. O entusiasmo foi crescente: *“o Caipora e todas as crianças queriam iniciar a brincadeira e perceberam, com risadas e surpresas, como as frases iam se transformando ao longo da transmissão”*. (Diário de aula 10).

No decorrer das duas atividades, observei aspectos importantes no envolvimento do grupo: a compreensão foi sendo construída de maneira coletiva, a motivação esteve presente do início ao fim e a participação foi ativa, ainda que permeada por disputas por protagonismo, comuns nessa faixa etária. As crianças demonstraram iniciativa, capacidade de adaptação às novas situações e sensibilidade para reconhecer quando o colega não havia realizado a imitação de forma próxima ao animal ou quando a frase havia se transformado no telefone sem fio. Esses momentos revelaram o desenvolvimento da percepção das emoções próprias e alheias, assim como o exercício da colaboração e do respeito às normas coletivas. A Figura 14 apresenta as Brincadeiras da aula 10 da Unidade Didática.

Refletindo sobre o percurso da aula, percebo que as estratégias propostas permitiram integrar movimento, imaginação e linguagem, em consonância com os campos de experiências da BNCC (2017). A espontaneidade das crianças foi potencializada pelo espaço aberto do gramado e pela roda no pátio, o que ampliou as possibilidades de interação e criação. O diário de aula foi um instrumento essencial para registrar as impressões da prática pedagógica e refletir sobre os

processos educativos que emergem. Ao narrar essa experiência em formato autobiográfico, percebo como as brincadeiras tradicionais e adaptadas se configuram como espaços ricos de aprendizagem, socialização e construção de sentidos no cotidiano escolar.

Figura 14 – Brincadeiras da aula 10 da Unidade Didática.



Fonte: Elaborado pelo autor com auxílio de inteligência artificial.

No dia 27 de agosto de 2025, em uma manhã ensolarada, precisei realizar uma adequação do espaço da aula. Na noite anterior havia chovido, e, embora o gramado fosse a primeira opção, optamos por utilizar a parte de trás da escola. Após a chamada, pedi que as crianças permanecessem lado a lado para facilitar o início da primeira atividade: a Corrida do Saco. Ao explicar a proposta, algumas crianças como o *“Saci-Pererê compartilharam experiências anteriores, dizendo já terem brincado em festas de aniversário ou até mesmo em casa”*. (Diário de aula 11). Essa troca espontânea de vivências enriqueceu o momento inicial e ajudou a conectar a atividade ao repertório cultural das crianças.

Esse movimento de aproximação entre a proposta pedagógica e as experiências já vividas pelas crianças é fundamental na Educação Infantil, pois, como destaca Ayoub (2001), o brincar se fortalece quando dialoga com a cultura da infância e com os sentidos atribuídos pelas próprias crianças às práticas corporais.

Expliquei que, para garantir a segurança, era necessário manter o saco esticado e evitar saltos muito altos ou passadas longas. A empolgação foi imediata; todos queriam participar, rindo e se divertindo a cada rodada. Entretanto, mesmo com os combinados, aconteceram algumas quedas, pois muitos não seguravam

bem o saco ou arriscavam movimentos mais arriscados, *“o Boto Cor-de-Rosa disse professor consegui ir e voltar pulando já o Curupira professor não consigo pular. Pois preferiram não continuar após cair, e respeitei a decisão de cada um, acolhendo suas emoções diante da frustração momentânea”*. (Diário de aula 11). Alguns preferiram não continuar após cair, e respeitei a decisão de cada um, acolhendo suas emoções diante da frustração momentânea. Além disso, aspectos ligados à resiliência, ao respeito às próprias limitações e à iniciativa de retomar ou não a participação, apareceram de forma significativa.

Essas situações confirmam que o desenvolvimento motor na Educação Infantil não ocorre de forma linear, mas envolve tentativas, erros, frustrações e superações, elementos essenciais para a construção da autonomia corporal da criança (Suzini, 2020).

Na sequência, propus a brincadeira Coelho Sai da Toca, já conhecida e apreciada pelo grupo. Retomamos juntos os combinados: não empurrar, não puxar, não dividir a mesma toca e não mexer nos bambolês que simbolizavam as tocas. A dinâmica se iniciou com *entusiasmo, e uma criança permaneceu sem toca, desencadeando a corrida para ocupar os espaços. A cada rodada, a excitação aumentava, especialmente quando comecei a retirar tocas do cenário, gerando novos desafios*. O Lobisomem, por exemplo, disse: *“Eu adoro esta brincadeira”*. Com o tempo, percebi sinais de cansaço e, atendendo ao pedido de alguns alunos, ofereci os bambolês para que pudessem brincar livremente. Nesse momento, estabeleci combinados para garantir a segurança e o respeito mútuo: não puxar o bambolê do colega, não puxar o colega com o bambolê e não ocupar o mesmo bambolê.

A necessidade constante de retomada de combinados evidencia que o jogo coletivo exige mediação docente contínua, pois as regras não são apenas impostas, mas construídas e reconstruídas no próprio ato de brincar (Brigo, 2023).

A brincadeira espontânea revelou criações diversas: giros, pulos, movimentos acrobáticos e a vontade de mostrar ao professor suas conquistas. A Mula sem Cabeça disse: *“Olha o que eu consigo fazer Professor!”* e várias crianças também quiseram mostrar suas conquistas, pois elas se sentem importantes quando estamos vendo e valorizar as suas conquistas.

A decisão de disponibilizar bambolês, diante do cansaço que percebi nas crianças, favoreceu a emergência de brincadeiras espontâneas, evidenciando o papel do professor na organização do ambiente. Neste sentido, Ayoub (2001) afirma que “o espaço e o modo como é organizado traduzem concepções de infância e produzem formas específicas de interação”, o que se evidencia quando as crianças transformam materiais simples em múltiplas possibilidades de criação.

No decorrer das atividades, pude observar elementos importantes relacionados ao envolvimento do grupo. A compreensão das propostas ocorreu de forma gradual, com maior clareza à medida que vivenciavam as regras na prática. A motivação e a participação foram intensas, mesmo diante das dificuldades e frustrações que surgiram. Houve momentos de colaboração, respeito às normas coletivas e reconhecimento das emoções próprias e alheias, especialmente quando alguns optaram por se afastar após as quedas ou quando acolheram a vitória e a derrota nas rodadas de coelho sai da toca. A capacidade de adaptação foi constantemente exercitada, seja na mudança de espaço físico da aula, seja nos ajustes da própria brincadeira com a retirada de tocas. A Figura 15 apresenta as Brincadeiras da aula 11 da Unidade Didática.

Refletindo sobre o percurso da aula, percebo como o brincar tradicional, ao mesmo tempo que diverte, desafia e ensina. O registro dessa prática torna-se um recurso valioso para compreender os processos educativos que emergem no cotidiano escolar. Ao narrar essa experiência de forma autobiográfica, é possível reconhecer que a ludicidade abre caminhos para aprendizagens significativas, para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade e para o fortalecimento das relações entre as crianças. Segundo Martinelli (2020), o diário de aula permite compreender a prática pedagógica para além da descrição, revelando sentidos, afetos e aprendizagens que emergem das vivências corporais.

Figura 15 – Brincadeiras da aula 11 da Unidade Didática.



Fonte: Elaborado pelo autor com auxílio de inteligência artificial.

No dia 29 de agosto de 2025, em uma manhã nublada, iniciei a aula reunindo as crianças em roda para a chamada e, em seguida, apresentei a dinâmica das atividades planejadas. A proposta inicial era organizar um circuito no pátio, onde este espaço favoreceu a dinâmica da aula, pois possibilitou às crianças, além de vivenciarem a sua atividade, também já poderem observar a próxima atividade. A organização do espaço como elemento pedagógico dialoga com a compreensão de que o ambiente educativo influencia diretamente as relações, as aprendizagens e as experiências vividas pelas crianças (Ayoub, 2001).

Expliquei que vivenciariam três brincadeiras em formato de rodízio: Jogo da Velha, Tomba-Lata e Elástico. Percebi que, no primeiro momento, muitos não compreenderam bem a proposta do circuito, mas optei por continuar a explicação de cada brincadeira, de modo que a familiaridade surgisse no decorrer da prática. Esse processo confirma que a compreensão das propostas se constrói no próprio fazer, especialmente quando as crianças têm tempo para experimentar e se apropriar da dinâmica do jogo (Ayoub, 2001).

No Jogo da Velha, grande parte das crianças comentou *que “já havia jogado em casa, com irmãos, em festas ou mesmo no celular, como disse o Curupira”*. (Diário de aula 12). A novidade foi jogar no chão, utilizando duas cores diferentes para diferenciar os símbolos. Inicialmente, surgiram dificuldades, pois pensaram que a dinâmica seria individual, mas, após uma intervenção explicando a importância de jogar em duplas, compreenderam melhor a proposta e conseguiram se organizar

para disputar as rodadas. Como afirma Ayoub (2001, p. 54), “tomar a criança como ponto de partida significa pensar num currículo que contemple diferentes linguagens em suas múltiplas formas de expressão”, o que se evidencia quando o jogo é ressignificado no chão e passa a exigir cooperação e organização coletiva.

Na brincadeira do Tomba-Lata, a primeira reação foi de reconhecimento parcial: alguns sabiam que era necessário derrubar as latas, mas não lembravam o nome da brincadeira. Após algumas dicas, “*o Boitatá recordou que havia brincado em uma festa junina na escola*”. (Diário de aula 12). Expliquei que cada criança teria três chances para derrubar as latas e, em seguida, deveria ajudar a organizá-las novamente para o próximo colega. Notei certa dificuldade em respeitar a vez de jogar e em aguardar pacientemente, já que muitos queriam correr para montar as latas, mesmo quando não era sua vez. “*A Cuca falou professor consegui derrubar todos as latas, já o Saci-Pererê professor quero jogar de novo disse para esperar que depois jogaria novamente*”. (Diário de aula 12). Nesse sentido, o brincar coletivo se configura como um espaço privilegiado de aprendizagem social, no qual regras, limites e combinados são construídos no próprio ato de brincar (AYOUB, 2001).

Já na atividade com o Elástico, percebi que a maioria não conhecia a brincadeira *a lara falou professor não sei brincar disso*. Expliquei que dois colegas ficariam responsáveis por segurar o elástico, enquanto os demais passariam por ele realizando movimentos inicialmente sugeridos por mim, começando nos tornozelos, depois subindo para os joelhos e, por fim, para a cintura. Houve bastante dificuldade no início, pois não compreendiam bem os movimentos, mas, com mediações e demonstrações, foram se familiarizando. “*O Curupira falou que é muito legal pular o elástico*”. (Diário de aula 12). Ayoub destaca que “as formas de expressão vividas e percebidas pelo brincar representam a totalidade do ser criança” (AYOUB, 2001, p. 54), o que se materializa quando as crianças passam a criar variações próprias para o jogo.

Ao longo da aula, ficou evidente que a compreensão das atividades ocorreu de forma gradual e que a motivação esteve presente em quase todos os momentos, apesar das dificuldades encontradas. Alguns alunos tiveram maior facilidade em se adaptar às novas situações, enquanto outros precisaram de mais mediação. As frustrações diante de derrotas ou de dificuldades motoras surgiram, mas, em grande

parte, foram superadas com apoio dos colegas e com incentivo para tentarem novamente.

Essas experiências evidenciam a importância do contexto em que as atividades são desenvolvidas. Como aponta Ayoub, “o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a cultura da infância e a imagem da criança” (AYOUB, 2001, p. 53), reforçando a importância de registrar e refletir sobre essas vivências no cotidiano pedagógico. A Figura 16 apresenta as Brincadeiras da aula 12 da Unidade Didática.

Refletindo sobre o percurso da aula, percebo que, mesmo com os desafios de organização e compreensão inicial, as crianças conseguiram se envolver de forma significativa, explorando o corpo, a imaginação e as relações sociais por meio das brincadeiras tradicionais. O diário de aula é um espaço de registro que nos permite compreender não apenas as atividades realizadas, mas também os processos educativos emergentes. A partir da narrativa do professor-pesquisador, é possível identificar que essas experiências de brincar coletivo são potentes para desenvolver autonomia, cooperação, criatividade e respeito às normas, ao mesmo tempo em que resgatam práticas culturais importantes no cotidiano escolar.

Figura 16 – Brincadeiras da aula 12 da Unidade Didática.



Fonte: Elaborado pelo autor com auxílio de inteligência artificial.

A Figura 17 apresenta o mapa do Brasil que foi apresentado às crianças após a quarta semana de atividades, contendo as brincadeiras e os registros realizados pelas crianças durante a sequência didática.

Figura 17 – Quarta Semana de Atividades e os Registros feitos pelas crianças.



Fonte: Acervo Pessoal 2025

No dia 01 de setembro de 2025, das 08h às 09h, realizamos a aula no pátio da escola, em uma manhã nublada com alguns momentos de sol. A proposta de relembrar as brincadeiras e jogos populares vivenciada pelas crianças ao longo do mês de agosto. Iniciei a aula com a roda de chamada, explicando que a atividade daquele dia teria como objetivo relembrar, narrar e compartilhar as memórias das experiências sobre as brincadeiras e jogos populares vividas durante o período. Para contextualizar, apresentei um mural com fotos, imagens e objetos utilizados nas brincadeiras, cantigas e jogos já realizados. As crianças demonstraram curiosidade e logo iniciaram comentários sobre o que lembravam, o que já era um indício de envolvimento com a proposta. Expliquei que cada uma deveria escolher no mapa do Brasil a brincadeira ou jogo que mais gostou de vivenciar e, em seguida, poderíamos juntos decidir uma brincadeira coletiva para realizar ao final da aula.

O processo de escolha foi bastante participativo: surgiram brincadeiras e jogos como amarelinha em caracol, mãe da rua, jogo da velha, coelho sai da toca, peixe vivo, stop dos animais, barra manteiga, batata quente, relóginho, pato ganso, corrida do ovo, corrida de saco, queimada, vampiro que horas são?, telefone sem fio e pula carniça. No campo das músicas, as mais lembradas foram corre cotia, ciranda cirandinha, batata quente, adoletá, marcha soldado e se eu fosse um peixe. Já em

relação aos brinquedos, apareceram o bilboquê, a peteca, o pião e o ioiô, sendo este último o mais citado em outras aulas como as de arte e as dos professores regentes.

Durante a atividade, as crianças se organizaram para indicar suas preferências no mapa e, depois, para representar essas escolhas por meio do desenho, no qual expressaram o momento que mais gostaram de viver. Essa produção gráfica foi acompanhada da partilha oral, em que cada criança explicou seu desenho e lembrou suas emoções diante do grupo.

No decorrer do processo, observei que algumas crianças demonstraram maior facilidade em se expressar verbalmente, enquanto outras preferiram mostrar seus desenhos como forma de comunicação, o que revela a importância de considerar múltiplas linguagens na Educação Infantil.

Após os relatos, propus que escolhessem coletivamente uma brincadeira para encerrar a aula. A negociação entre eles gerou diferentes opiniões e certa frustração em alguns momentos, pois nem todos tiveram sua escolha atendida. A brincadeira escolhida foi pega-pega gelo, seguida por cobra cega e barra manteiga. Nessas atividades, observei dificuldades ligadas ao cumprimento de regras e ao respeito aos combinados, principalmente na cobra cega, em que algumas crianças se arriscavam a sair do combinado de segurança. Realizei mediações para reforçar a importância do cuidado coletivo e do respeito aos colegas.

Na Barra Manteiga, a participação foi mais equilibrada e alegre, demonstrando maior apropriação das regras e envolvimento. A Caipora falou *“eu adoro essa brincadeira pois eu escolho e corro e ninguém me pega”*. Essas vivências possibilitaram que as crianças coordenassem suas ações, adaptassem movimentos e resolvessem situações motoras de forma criativa e colaborativa.

De modo geral, a aula revelou-se significativa como processo avaliativo, pois além de retomar conteúdos e experiências, permitiu que as crianças se expressassem em diferentes linguagens e que construíssem coletivamente sentidos para o que aprenderam. Também foi um momento para observar aspectos como compreensão das propostas, motivação, colaboração, respeito às regras, reações diante de frustrações e capacidade de expressão verbal e não verbal. Essas

observações são fundamentais para compreender o desenvolvimento integral das crianças e ajustar as próximas práticas pedagógicas.

Considero que a proposta atingiu seu objetivo de favorecer a memória, a narrativa e a reflexão das experiências, brincadeiras e jogos populares, possibilitando o registro das aprendizagens por meio das narrativas orais, dos desenhos e das brincadeiras escolhidas. Esse processo evidencia que as crianças foram protagonistas na construção das memórias do grupo e que, por meio da ludicidade, expressaram suas identidades, emoções e preferências, fortalecendo a aprendizagem coletiva e significativa. A Figura 18 ilustra as crianças escolhendo os registros feitos por elas.

Figura 18 – Crianças escolhendo os registros feitos por elas.



Fonte: Acervo Pessoal 2025.

No dia 03 de setembro de 2025, das 08h às 09h, em uma manhã ensolarada, realizamos a aula no pátio e gramado da escola, dando continuidade à proposta de Escolho, Brinco e Conto. A proposta buscou favorecer o protagonismo das crianças, permitindo que escolhessem de forma autônoma as brincadeiras e jogos populares que mais gostaram de vivenciar, justificando suas escolhas ao final. Compreendi

esse momento como espaço de observação sensível e registro de impressões que revelam o processo educativo em sua riqueza, em que as crianças revisitam experiências e atribuem novos significados.

Iniciamos a aula em roda, momento em que expliquei a dinâmica do dia: as brincadeiras já vivenciadas nas semanas anteriores estariam disponíveis em diferentes espaços e caberia a cada um escolher livremente onde gostaria de brincar. Pedi um instante de calma antes do início, para que todos soubessem quais materiais e atividades estariam organizados, como corda, bambolês, relógio, tomba lata, corrida do ovo, corrida de saco, jogo da velha, coelho sai da toca, amarelinha e outros. Expliquei que poderiam utilizar tanto o espaço do pátio quanto o gramado. Ao sinal de início, saíram correndo entusiasmados, pedindo os materiais e se distribuindo pelos cantos.

As cenas que se seguiram foram de intensa movimentação: algumas crianças exploravam o bambolê, outras se reuniam para brincar de pular corda, várias corriam em jogos de pega-pega, enquanto no canto do tomba lata se organizavam disputas animadas. Percebi que havia uma constante circulação entre as atividades, com trocas espontâneas de brincadeira e de parceiros, revelando autonomia e iniciativa.

Outro aspecto relevante foi a exploração dos espaços e a organização espontânea dos grupos. Ao escolherem entre o pátio e o gramado, ao dividir os materiais e ao testar diferentes formas de brincar, já que negociaram turnos, mediram distâncias e organizaram sequências de ações, utilizando múltiplas linguagens e estratégias de registro implícitas no brincar.

Encerramos a atividade em roda de conversa, quando cada criança pôde compartilhar a brincadeira de que mais gostou naquele dia e o motivo da escolha. *“Surgiram falas como a do Saci-Pererê, que gostou do tomba-lata, da corrida do saco, de pular corda, do pega-pega, do coelho sai da toca e do jogo da velha. Algumas crianças justificaram dizendo como a Mula sem Cabeça que gostaram porque “corriam muito”, o Negrinho do Pastoreio que “gosta de corda” ou “porque derrubar as latas era divertido”.* (Diário de aula 14). Notei que, ao final, muitas falas retomaram escolhas semelhantes às dos colegas anteriores, o que pode ser compreendido tanto como influência do grupo quanto como valorização da

experiência coletiva. Esse momento de partilha foi valioso para observar o exercício da memória, da escuta atenta e do respeito à fala do outro, reforçando dimensões relacionais e comunicativas que atravessam a prática educativa.

É essencial que todos vivenciem cada um dos papéis no coletivo para que treinem diversas habilidades. O único cuidado é quando for delegar essa tarefa às crianças. Elas vão se unir por afinidades e os objetivos da atividade não serão garantidos, por isso, tornando a intervenção do professor de Educação Física necessária nesse momento. (BRASIL, 1998).

De maneira geral, a aula transcorreu de forma bastante positiva, pois ao abrir espaço para a autonomia e a livre circulação, pude observar aspectos como motivação, colaboração, respeito às regras, iniciativa e capacidade de lidar com frustrações diante das escolhas coletivas. Embora algumas dificuldades tenham surgido, como disputas por materiais e necessidade de mediação em certos momentos, percebi que as próprias crianças foram se organizando, desenvolvendo maior segurança para resolver situações de conflito e exercitando empatia diante das necessidades do colega.

Concluo que a proposta Escolho, Brinco e Conto, representada pela Figura 19, que apresenta as crianças brincando com as atividades no décimo quarto dia da unidade didática, foi potente ao dar voz às crianças e reconhecer suas narrativas de escolha como parte do processo avaliativo. O brincar, nesse contexto, revelou-se espaço de aprendizagem integral, no qual corpo, imaginação, linguagem e relações sociais se entrelaçam, dando visibilidade ao protagonismo infantil e à riqueza das brincadeiras e jogos populares brasileiros como patrimônio cultural vivo.

Figura 19 – Crianças brincando com as atividades:



Fonte: Elaborado pelo autor com auxílio de inteligência artificial.

No dia 05 de setembro de 2025, em uma manhã ensolarada, realizamos a aula no pátio da escola, onde desenvolvemos uma atividade especial de fechamento da unidade sobre as brincadeiras e jogos populares brasileiros. O objetivo principal foi construir coletivamente o Livro das Memórias Folclóricas, favorecendo que cada criança pudesse narrar, por meio de registros gráficos e orais, suas experiências mais significativas vividas ao longo das brincadeiras e jogos populares trabalhados no projeto. A proposta foi pensada como uma forma de avaliação processual, mas em um formato lúdico e afetivo, valorizando a voz da criança e sua autoria sobre o que vivenciou.

Iniciamos em roda, com a chamada, e expliquei às crianças que iríamos organizar um livro coletivo, selecionando desenhos feitos por elas e relacionando-os com os momentos de que mais gostaram durante as brincadeiras e jogos. Para dar sentido à escolha, utilizei o painel construído ao longo do mês de agosto, composto por registros fotográficos das atividades, que serviu como memória visual, além dos próprios desenhos feitos pelas crianças neste processo também. Nesse momento, cada uma pôde se ver e se reconhecer nas experiências vividas, identificando-se com aquilo que mais marcou suas vivências. A pergunta orientadora, feita individualmente, foi: *“Me conta uma história sua, aqui na escola, com as brincadeiras e jogos populares. O que você mais gostou de viver?”*.

Os relatos foram ricos em expressões de afetividade e movimento, revelando que a maioria das crianças valorizou as brincadeiras de correr, pular e imitar, como o stop dos animais, a amarelinha, a corrida do saco e o coelho sai da toca, como disse

o Saci-pererê, a lara, o Curupira e o Lobisomem. *“Outras destacaram os jogos de cooperação, como o cabo de guerra, a queimada e a brincadeira da barra manteiga, além dos jogos de roda com músicas, que despertaram alegria coletiva, citadas pelo Negrinho do Pastoreio, a Caipora e o Boto Cor-de-Rosa. As falas espontâneas da Mula sem Cabeça “porque gosto de correr”, da Cuca “porque gostei de brincar com minha amiga”, e do Boitatá “porque já brincava quando era bebê” ou “porque imitar os animais é divertido” também citado pelo Saci-Pererê”* (Diário de aula 15), revelaram como o brincar está diretamente ligado ao prazer, à memória afetiva e à interação social.

As estratégias pedagógicas utilizadas buscaram valorizar a escuta atenta e individual de cada criança, garantindo espaço para que todas se manifestassem e pudessem ver sua produção inserida no coletivo. Esse movimento fortaleceu a percepção de pertencimento e o respeito às ideias dos colegas. Observei que, mesmo diante da dificuldade inicial de organizar suas memórias em narrativa, a mediação através da pergunta orientadora e dos registros visuais facilitou a expressão.

A motivação foi evidente, já que o ato de escolher seus próprios desenhos e relembrar as brincadeiras gerou entusiasmo e envolvimento. Houve colaboração espontânea, quando algumas crianças ajudaram os colegas a se lembrar de uma atividade ou completaram uma história esquecida. Percebi também que, ao recontarem suas experiências, demonstraram sensibilidade para reconhecer as próprias emoções e identificar sentimentos nos relatos dos colegas, aspecto ligado à educação socioemocional. Figura 19 apresenta as crianças escolhendo as atividades e desenhos que mais gostaram para está no livro.

Figura 19 – Representa as crianças escolhendo as atividades e desenhos que mais gostaram para está no livro.



Fonte: Elaborado pelo autor com auxílio de inteligência artificial.

O processo educativo que emergiu dessa aula vai além da simples produção de um livro, representou a construção de uma memória coletiva da turma, em que a criança se reconhece como autora e protagonista de sua trajetória escolar, como está representado da Figura 20 à Figura 30.

Figura 20 – Capa do Livro:



Fonte: Produção das crianças, com mediação do professor-pesquisador (2025)

Figura 21 – 4 Semana Brincadeiras e Jogos Tradicionais do Brasil



Fonte: Produção das crianças, com mediação do professor-pesquisador (2025).

Figura 22 – Após as vivências que mais gostaram.



Fonte: Produção das crianças, com mediação do professor-pesquisador (2025).

Figura 23 – Protagonismo na escolha



Fonte: Produção das crianças, com mediação do professor-pesquisador (2025).

Figura 27 – Escolha da Turma.



Fonte: Produção das crianças, com mediação do professor-pesquisador (2025).

Figura 28 – Escolha da Turma.



Fonte: Produção das crianças, com mediação do professor-pesquisador (2025).

Figura 29 – Livro com as atividades escolhidas



Fonte: Produção das crianças, com mediação do professor-pesquisador (2025).

Figura 30 – Fim do livro.



Fonte: Produção das crianças, com mediação do professor-pesquisador (2025).

4.3 Espaços escolares e prática pedagógica na Educação Física infantil

Ao refletir sobre os espaços da escola em que desenvolvo minhas aulas de Educação Física, compreendo que eles não são neutros; ao contrário, influenciam diretamente a organização didática, a atenção das crianças e a qualidade das experiências corporais que buscamos construir coletivamente. Como indicam as DCNEIs, o ambiente deve ser compreendido como parte integrante da proposta pedagógica, uma vez que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010, p. 25). Assim, o espaço precisa favorecer tais eixos.

O pátio da escola, embora seja um local adequado para a realização das aulas, configura-se como espaço de transição para salas, refeitório, secretaria e demais dependências. Essa característica gera constantes interferências. Enquanto desenvolvemos as atividades, há intensa circulação de crianças, professores e funcionários, o que impacta a concentração do grupo, especialmente nos momentos de roda inicial e de explicação das propostas.

A BNCC (2017) destaca que, no campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimentos”, é direito da criança “explorar movimentos, gestos, posturas e ritmos do próprio corpo em brincadeiras, jogos e demais situações” (BRASIL, 2017, p. 41). Para que essa exploração ocorra com intencionalidade pedagógica, é fundamental que haja condições mínimas de escuta e atenção. Quando as interrupções são

frequentes, é preciso retomar explicações diversas vezes, ampliando o tempo destinado à organização e reduzindo o tempo efetivo de vivência corporal.

No gramado da escola, que é localizado nas laterais das salas e do refeitório vivenciamos desafios semelhantes. Trata-se de um espaço com grama natural, mas sem cobertura, o que limita sua utilização após as 9h da manhã, devido à intensificação do sol. Ainda assim, busco alternar pátio e gramado, compreendendo que diferentes superfícies e ambientes ampliam as experiências sensoriais e corporais das crianças.

Entretanto, por estar próximo às salas, atividades com maior movimentação podem interferir nas práticas pedagógicas dos professores regentes. Ao mesmo tempo, as crianças das salas tendem a dispersar-se ao observar as aulas no gramado, tentando interagir com o grupo. Essa situação evidencia que o espaço escolar precisa ser pensado de forma integrada, considerando o conjunto das práticas pedagógicas.

A BNCC (2017) reforça que as experiências devem promover interação, autonomia e participação ativa das crianças. Contudo, tais princípios demandam organização espacial coerente com os objetivos propostos. Quando o ambiente não favorece a concentração ou o conforto térmico, observo maior cansaço, necessidade constante de hidratação e deslocamentos frequentes até os banheiros, o que interfere no fluxo da aula.

O espaço do fundo da escola, por sua vez, é amplo e possibilita atividades que exigem maior deslocamento e exploração corporal. Porém, também não possui cobertura e encontra-se distante dos banheiros. Após determinado horário, o calor intenso dificulta a permanência prolongada das crianças, que demonstram sinais de fadiga. Diante disso, priorizo sua utilização nas primeiras aulas do dia, reorganizando o planejamento conforme as condições climáticas e estruturais.

As DCNEI (2010) orientam que a proposta pedagógica deve considerar as especificidades das crianças e os contextos em que estão inseridas (BRASIL, 2010). Assim, enquanto professor pesquisador, compreendo que adaptar o planejamento às condições reais da escola não significa empobrecer a prática, mas torná-la coerente com o contexto.

Entendo, portanto, que o espaço escolar educa, comunica e condiciona possibilidades. Como aponta a BNCC (BRASIL, 2017), é dever da instituição garantir experiências que promovam o desenvolvimento integral. Para isso, defendo a necessidade de diálogo coletivo sobre melhorias estruturais, como instalação de coberturas, criação de áreas sombreadas e melhor organização dos fluxos de circulação durante as aulas.

Mesmo diante das limitações, buscamos estratégias para assegurar experiências significativas. Reorganizamos tempos, alternamos espaços, estabelecemos combinados e fortalecemos o diálogo com a equipe escolar. Assim, reafirmamos o compromisso com uma Educação Física que reconhece o corpo como linguagem e a criança como sujeito de direitos.

4.4 A integração dos campos de experiência nas práticas corporais

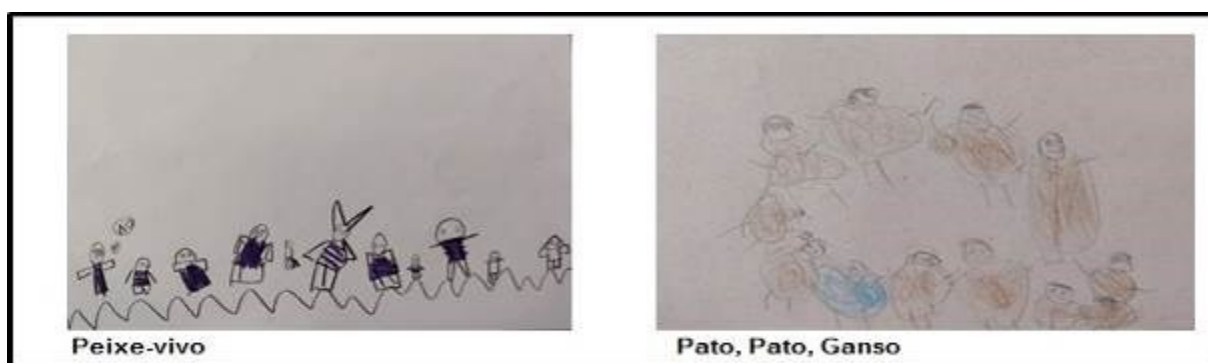
Ao analisar as vivências desenvolvidas ao longo das quinze aulas da unidade didática, percebi que os Campos de Experiência não se manifestam de forma fragmentada. Pelo contrário, eles se articulam de maneira dinâmica, viva e interdependente. Em minha prática, compreendo o brincar como eixo estruturante das aprendizagens na Educação Infantil, e foi exatamente isso que os dados revelaram: o movimento não apareceu isolado, mas integrado ao pensar, ao sentir, ao imaginar e ao conviver.

No campo de experiências Corpo, Gestos e Movimentos (EI03CG01, EI03CG02, EI03CG03, EI03CG05), observei uma ampliação progressiva do repertório motor das crianças. Em brincadeiras como Peixe-Vivo, Pato, Pato, Ganso, Pula Carniça, Mãe da Rua, Corrida do Ovo, Barra Manteiga, Gato e Rato, Pula Corda, Reloginho, Alto e Baixo com a corda, Cabo de Guerra, Queimada, Amarelinha, Corrida do Saco, Coelho Sai da Toca, Elástico, Jogo da Velha em estafeta e Tomba Lata, as crianças experimentaram saltos, corridas, mudanças de direção, equilíbrio e coordenação. As Figuras de 31 a 37 apresentam os desenhos produzidos pelas crianças que retratam brincadeiras e jogos, nos quais é possível observar elementos do campo de experiências Corpo, Gestos e Movimentos.

No entanto, para além do aspecto motor, compreendi que o corpo se constituiu como linguagem. Ao desenharem a Amarelinha (Figura 36), por exemplo, muitas crianças registraram não apenas o traçado do jogo, mas também a si mesmas pulando, sorrindo ou esperando a vez. Nos desenhos da Corrida do Saco (Figura 36), surgiram expressões faciais marcando alegria ou frustração. Isso me fez perceber que o movimento também é memória afetiva.

Como sugestão pedagógica, passei a propor momentos intencionais de pausa após as brincadeiras para que as crianças representassem corporal e graficamente aquilo que sentiram que após as aulas com a professora regente. Essa estratégia fortaleceu a consciência corporal e ampliou a capacidade de expressão simbólica.

Figura 31 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: Peixe-vivo, Pato, Pato, Ganso.



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Figura 32 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: Pula Carniça ou Pela Sela, Mãe da rua, Gato e rato.



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Figura 33 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: Corrida do Ovo, Barra Manteiga.



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Figura 34 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: Pula Corda, Reloginho.



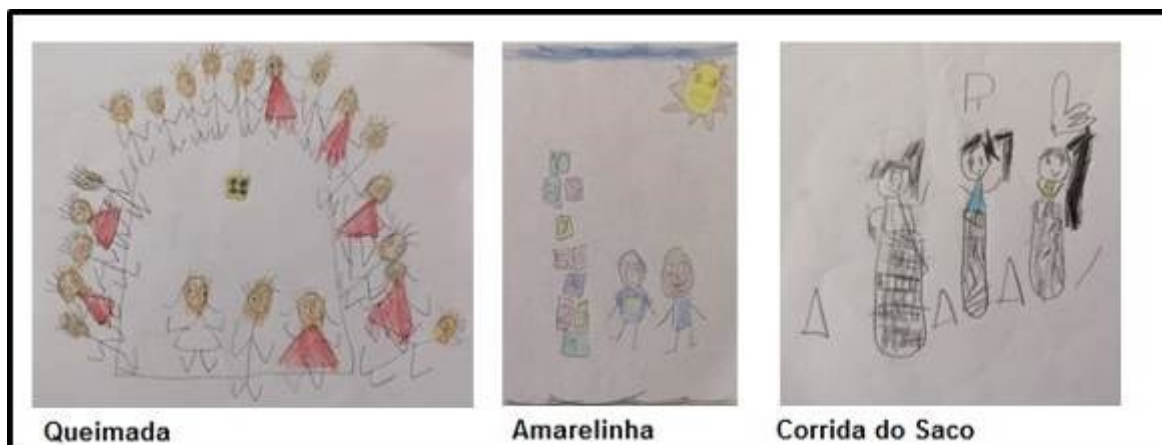
Fonte: Acervo pessoal (2025)

Figura 35 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: Alto e Baixo com a Corda, Cabo de Guerra.



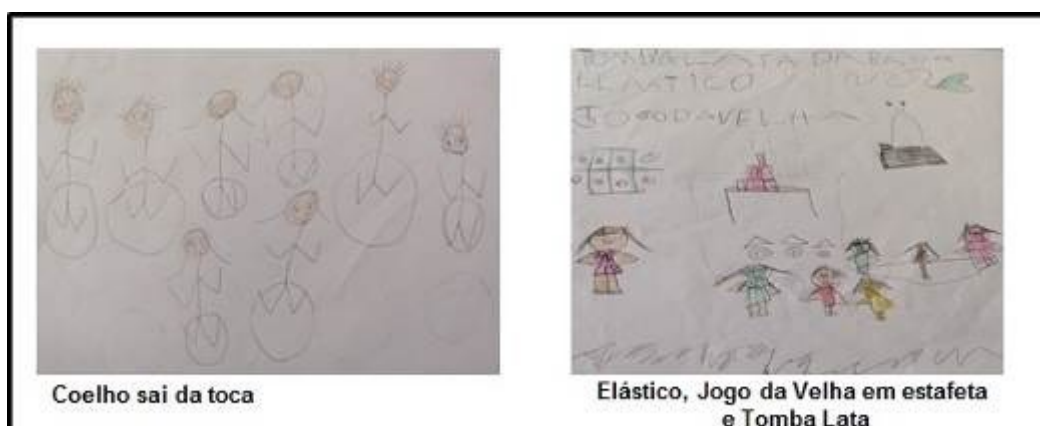
Fonte: Acervo pessoal (2025)

Figura 36 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: Queimada, Amarelinha, Corrida do Saco.



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Figura 37 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: Coelho Sai da Toca, Elástico, Jogo da Velha em estafeta e Tomba Lata.



Fonte: Acervo pessoal (2025)

No campo de experiências O Eu, o Outro e o Nós (EI03EO05, EI03EO06), identifiquei avanços nas interações sociais. Em jogos coletivos e situações como Brincadeira livre com bambolês, O Mestre Mandou e Cada criança escolhe uma ou mais atividades que deseja repetir, percebi o quanto as crianças precisaram negociar regras, esperar a vez, lidar com frustrações e reconhecer o papel do outro. As Figuras de 38 a 39 apresentam os desenhos produzidos pelas crianças, que retratam brincadeiras e jogos, nos quais é possível observar elementos do campo de experiências O Eu, o Outro e o Nós.

Houve momentos de conflito, especialmente em atividades competitivas como Cabo de Guerra ou Queimada. Contudo, esses episódios tornaram-se oportunidades formativas. Em rodas de conversa, refletimos juntos sobre o que significa ganhar, perder e cooperar. Nos desenhos produzidos após essas vivências (Figura 38), apareceram grupos de mãos dadas, equipes organizadas e cenas coletivas, evidenciando o fortalecimento do sentimento de pertencimento.

Como professor, compreendi que minha mediação foi essencial. Passei a valorizar mais explicitamente as atitudes de cooperação do que o resultado final do jogo. Sugeri variações cooperativas das brincadeiras, como desafios em que o grupo precisava atingir um objetivo comum, reduzindo a ênfase exclusiva na competição.

Figura 38 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: Brincadeira livre com bambolês, Cada criança escolhe uma ou mais atividades que deseja repetir.



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Figura 39 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: O Mestre Mandou.



Fonte: Acervo pessoal (2025)

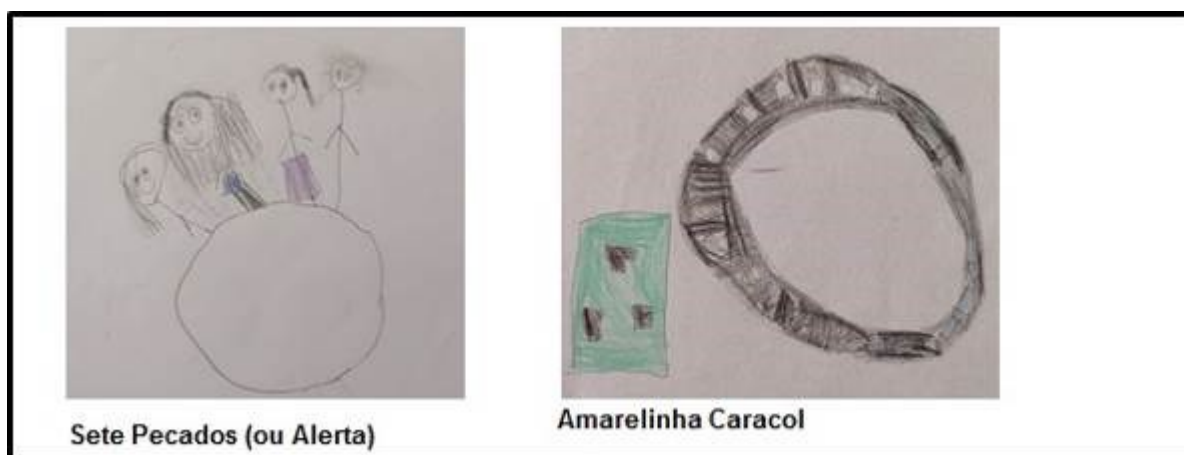
No campo de experiências Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação (EI03EF01, EI03EF02, EI03EF03, EI03EF05), percebi que as rodas de conversa e as dramatizações ampliaram significativamente o protagonismo infantil. Em brincadeiras como Ciranda, Cirandinha, Briga de Galo com Números, Sete Pecados (Alerta) e Amarelinha Caracol, as crianças criaram hipóteses, reinventaram regras e imaginaram novos sentidos para as atividades. As Figuras de 40 a 42 apresentam os desenhos produzidos pelas crianças, que retratam brincadeiras e jogos, nos quais campo é possível notar elementos do campo de experiências Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação.

Figura 40 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: Ciranda, Cirandinha, Briga de Galo com Números.



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Figura 41 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: Sete Pecados (Alerta), Amarelinha Caracol.



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Ao brincarmos de Stop Animais ou Telefone sem Fio, observei o quanto a oralidade se articulava ao movimento. As crianças pensavam estratégias, elaboravam narrativas e reconstruíam coletivamente as experiências vividas. Nos registros gráficos, muitas representaram cenas com falas escritas de forma espontânea (Figura 42), revelando que o pensamento emergia da ação.

A partir dessas observações, passei a registrar frases ditas pelas crianças durante as brincadeiras e retomá-las posteriormente, compreendendo essa prática como uma estratégia que fortalece a escuta sensível e a valorização da autoria infantil.

Figura 42 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: Stop Animais ou Telefone sem Fio.



Fonte: Acervo pessoal (2025)

No campo de experiências Traços, Sons, Cores e Formas (EI03TS01, EI03TS02), a musicalidade teve papel central. Em vivências como Marcha Soldado, Ciranda, Cirandinha, Batata Quente, Vampiro que Horas São? e Corre-Cotia, o ritmo organizou o movimento e ampliou a percepção estética do grupo. As Figuras de 43 a 45 apresentam os desenhos feitos pelas crianças, que retratam brincadeiras e jogos, nos identifiquei elementos do campo de experiências Traços, Sons, Cores e Formas.

Após essas experiências, os desenhos revelaram traços circulares, linhas que indicavam movimento e uso expressivo de cores. Em produções sobre a Ciranda, por exemplo, surgiram rodas coloridas com figuras de mãos dadas (Figuras 43,44 e 45), evidenciando a integração entre som, movimento e representação visual.

Passei, então, a incentivar que as crianças utilizassem diferentes materiais gráficos para representar intensidade, velocidade e ritmo, ampliando a relação entre expressão corporal e expressão artística.

Figura 43 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: Marcha Soldado, Ciranda, Cirandinha.



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Figura 44 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: Batata Quente.



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Figura 45 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: Vampiro que Horas São?, Corre-Cotia.



Fonte: Acervo pessoal (2025)

No campo de experiências Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações (EI03ET04), identifiquei aprendizagens importantes nas atividades que exigiram organização espacial e percepção temporal, como: Morto ou Vivo, Corrida do Cone e adaptações da Amarelinha. A Figura 46 apresenta os desenhos produzidos pelas crianças, que retratam brincadeiras e jogos, nos notei elementos do campo de experiências Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.

As crianças passaram a calcular distâncias, contar pontos, reorganizar percursos e planejar estratégias. Em desenhos dessas atividades, representaram percursos com setas, marcações numéricas e divisões espaciais, evidenciando compreensão das relações espaciais.

Figura 46 - Desenhos feitos pelas crianças e estão sendo representadas: Morto ou Vivo, Corrida do Cone.



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Como professor, compreendi a importância de propor desafios progressivos, modificando trajetos, ampliando ou reduzindo espaços e incentivando que as próprias crianças sugerissem alterações estruturais nas brincadeiras.

Ao longo das quinze aulas, reafirmei em minha prática que as experiências corporais, quando planejadas com intencionalidade pedagógica, contemplam simultaneamente múltiplos Campos de Experiências. O movimento revelou-se linguagem, cultura e forma de pensamento.

Reconheço que minha mediação ao propor desafios, acolher sugestões, organizar rodas de conversa e incentivar registros gráficos foi determinante para potencializar as aprendizagens. Ao escutar as crianças e valorizar suas produções, fortalecemos autonomia, protagonismo e pertencimento.

Assim, compreendo que o movimento, enquanto prática cultural e linguagem expressiva, constitui-se como eixo articulador das aprendizagens na Educação Infantil, em consonância com os princípios da BNCC (2017). Mais do que ensinar brincadeiras, construímos experiências significativas que integraram corpo, emoção, pensamento e cultura.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O presente estudo teve como objetivo compreender o processo de elaboração e implementação de uma unidade didática, realizada em espaços “para além da quadra”, nas aulas de Educação Física para alunos e alunas da Educação Infantil, considerando sua articulação com os campos de experiência previstos na BNCC. A investigação, fundamentada em narrativas do professor-pesquisador e sustentada por referenciais teóricos contemporâneos, buscou compreender como diferentes espaços escolares podem se constituir como ambientes pedagógicos potentes, influenciando as experiências corporais, sociais e expressivas das crianças.

A análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa evidenciou que o uso de espaços para além da quadra ampliou as oportunidades de aprendizagem, ao favorecer experiências corporais diversificadas e promover interações sociais mais ricas. As práticas pedagógicas realizadas no pátio, no gramado, na área externa e

em corredores da escola demonstraram que, mesmo em condições estruturais desafiadoras, é possível desenvolver uma Educação Física que valorize a cultura da infância, o brincar e o protagonismo das crianças.

Os registros dos diários de aula revelaram um conjunto de situações pedagógicas que expressam o potencial formativo da proposta. As crianças demonstraram curiosidade, autonomia, criatividade e capacidade de ressignificar os ambientes, transformando-os em espaços de experimentação e construção de sentidos. Tais evidências reforçam o entendimento de que o espaço não atua apenas como suporte físico, mas como elemento constitutivo da prática pedagógica e da experiência educativa.

No âmbito dos Campos de Experiência da BNCC, observei que as vivências corporais desenvolvidas nos diferentes ambientes mobilizaram habilidades relacionadas à comunicação, ao convívio social, à expressão corporal, ao reconhecimento do próprio corpo e ao cuidado consigo e com o outro. As interações estabelecidas nas brincadeiras, nos jogos motores e nas rodas cantadas permitiram que as crianças negociassem regras, enfrentassem desafios, cooperassem entre si e expressassem suas emoções, indicando progressos no desenvolvimento integral previsto para essa etapa da educação básica.

Ao analisar todos os campos de experiências presentes na pesquisa notei maior recorrência do campo Corpo, gesto e movimento com 15 ocorrências nas práticas de Educação Física favorecendo o desenvolvimento das habilidades motoras, expressividade corporal e ampliação do repertório motor. Com o mesmo número de ocorrências (15), aparece o campo O eu, o outro e o nós, relacionado à convivência, ao respeito às diferenças e à participação em grupos, bem como o campo Escuta, fala, pensamento e imaginação articulado à linguagem oral, à imaginação, às narrativas e à expressão corporal, valorizando a comunicação e diálogo entre as crianças. O campo Traços, sons cores e formas apareceu 5 vezes, relacionando-se à exploração de materiais sons, ritmos cores e formas. Já o campo Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações foi identificado em apenas 3 vezes, com foco no desenvolvimento de noções espaciais e temporais especialmente por meio de circuitos motores, jogos de contagem, desafios espaciais

e exploração de tempo e ritmo, indicando possibilidades de ampliação e maior equilíbrio curricular em futuras unidades didáticas.

Do ponto de vista metodológico, a utilização das narrativas autobiográficas como instrumento de investigação destacou-se como uma escolha acertada e sensível. Narrar as minhas próprias práticas possibilitou que eu revisitasse experiências, identificasse nuances do cotidiano escolar e interpretasse criticamente os fenômenos observados. Essa perspectiva reafirma o valor formativo da escrita narrativa na constituição do professor-pesquisador, ao permitir a reconstrução de sentidos e o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Desse modo, as conclusões deste estudo apontam para a relevância de ampliar o olhar sobre os espaços escolares, compreendendo-os como territórios de aprendizagem e de criação. Ensinar Educação Física “para além da quadra” revelou-se não apenas uma necessidade diante das limitações estruturais, mas, sobretudo, uma oportunidade de reinvenção pedagógica, capaz de aproximar a prática docente da realidade das crianças e de fortalecer vínculos entre movimento, cultura e educação.

Considero que a pesquisa reafirma a potência educativa dos espaços ampliados e o valor das narrativas docentes como instrumento formativo e investigativo. Ensinar Educação Física “para além da quadra” exige sensibilidade, intencionalidade pedagógica e disposição para reinventar práticas; contudo, revela-se uma experiência profundamente enriquecedora tanto para o professor quanto para as crianças.

Espero que este trabalho inspire novos olhares, novas práticas e novas pesquisas, contribuindo para uma Educação Infantil que reconheça o corpo como linguagem, o espaço como território de aprendizagens e o movimento como direito fundamental das crianças.

Recurso Educacional

O recurso educacional⁴, produto dessa pesquisa, foi um E-book em formato de um Caderno Didático, intitulado “Viajando pelo Brasil: Brincadeiras e jogos populares nas aulas de Educação Física na educação infantil”, apresentando a realidade em que atuo e relatando o processo de elaboração e aplicação da unidade didática que possibilitou prática “para além da quadra” nas aulas de Educação Física para alunos e alunas da Educação Infantil.

⁴ Disponível em: <https://www.proef.ufscar.br/dissertacoes-e-produtos/produtos-educacionais/5a-turma-2024-2026>.

6. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. J. O papel do pedagogo em ambientes informais de aprendizagem. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 2, 2024.

ARRUDA, A. L.; et al. Espaços não-formais na educação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.7.n.9. set. 2021.

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, Supl. 4, p. 53-60, 2001.

AZEVEDO, A. B. M.; MESQUITA, A. M. A. O espaço escolar como elemento curricular da educação infantil. **Revista GeSec**. São Paulo, SP, Brasil v. 14, n. 10, p. 16741-16755, 2023.

BITTENCOUR, B.; SOUSA, F. J. **Educação Física na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro Universitário FACVEST. Lages, SC, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC; SEEF, 1998. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Física**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei n.º 10.328, de 12 de dezembro de 2001**. Altera a Lei n.º 9.394/1996 para dispor sobre a obrigatoriedade da Educação Física. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 dez. 2001.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRIGO, T. **Educação Física na Educação Infantil: jogos motores em diferentes espaços**. 2023. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2023.

BUSS-SIMÃO, M.; FIAMONCINI, L. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a possibilidade de trabalho com projetos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, 2013.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2010.

CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JUNIOR, H.; KUHN, R.; DORENSKI, S. (Org.). **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes**, v. 3. p. 231-246. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009.

COLLA, R. Á. O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 100, p. 111-126, 2019.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola**. Campinas: Papirus, 2007.

DIAS, S. D.; BORGES, F. O espaço físico como mediador no desenvolvimento e aprendizagem da criança. **ESTUDOS | A MARGem**, Uberlândia, v. 20, n. 1, 2023.

DIDONÉ, Y. M. A. **Narrativas (auto)biográficas das experiências de uma licencianda em Educação Física no Programa Residência Pedagógica**. 2024. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024.

DITZEL, P. R. G.; ASSIS, V. B. Hora de brincar! Onde e como estão sendo utilizados os espaços lúdicos na Educação Infantil? **Educação Online, Revista do programa de pós-graduação**, v. 15, n. 33, 2020.

DOCUMENTO ORIENTADOR CURRICULAR DE CARAPICUÍBA. Organização R. S. C. R. Suzano, SP: Vivace Assessoria Pedagógica, 2022.

FERREIRA, L. H.; PRADO, G. V. T.; ARAGÃO, A. M. F. A formação do professor por suas narrativas: desafios da docência. **Revista Hipótese, Itapetininga**, v. 1, n. 4, p. 204–227, 2015.

GALVÃO, I. V. Os desafios da inserção da educação física no ensino infantil. **Revista Contemporânea**, vol. 5, nº. 2, 2025.

KOVALCZUK, S. L.; ROSSI, E. R. O lugar dos espaços externos nas diretrizes nacionais para a Educação Infantil de 0 a 3 anos (1996–2018). **Devir Educação**, v. 5, n. 2, p. 171-191, 2021.

LOPES, P.; NOBRE, J. N. P.; NIQUINI, C. M. Parque na escola: uso(s) de materiais alternativos e ações coletivas para a Educação Infantil. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 214–227, 2020.

HORN, M. G. S. Sabores, cores, sons, aromas. **A organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MACEDO, L.; NEIRA, M. G. Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: reflexões e proposições. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 98-110, 2017.

MARTINELLI, H. K. **Educação Física na Educação Infantil: um foco na autonomia da criança a partir das práticas corporais**. 2020. 126 f. Dissertação – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

MARTINS, R. L. D. R. et al. Educação Física e a centralidade do jogo na Educação Infantil: perspectivas e desafios. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 83-101, 2016.

MELLO, A. S.; MARTINS, R. L. D. R.; JORGE, R. S.; ZANDOMÍNEGUE, B. A. C. Educação física na educação infantil: do isolamento pedagógico à articulação com outras áreas do conhecimento. **Revista Kinesis**, Santa Maria v. 36, n.3, p. 15–27, 2018.

MELLO, A. S.; ZANDOMÍNEGUE, B. A. C.; BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; SANTOS, W. Educação infantil e a base nacional comum curricular: interfaces com a educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016.

MOREIRA, J. L.; OLIVEIRA, J. F. A. C. A Educação em ambientes não escolares: um relato de experiência. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 31, 2022.

NEIRA, M. G. Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: entre o prescrito e o possível. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 120-127, 2019.

OLIVEIRA, M. **Aulas de educação física além dos muros da escola: possibilidades de fora para dentro**. 2023. 88 f. Dissertação – Universidade Estadual de Maringá, 2023.

OLIVEIRA, V. B. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OTA, K. Histórias vivenciadas: uma proposta pedagógica para a Educação Infantil. **Revista de Educação Infantil**, Curitiba, v. 15, n. 1, p. 45-59, 2020.

PESSAGGI, M.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 33, p.111-125, 2016.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RAITZ, K. N. A(s) políticas públicas para a educação infantil: reflexões históricas. **Epistemologia e Práxis Educativa**, v. 6, n. 2, 2023.

SAYÃO, D. T. Corpo e Movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas**, v. 23, n. 2, p. 55-67, 2002.

SAYÃO, D. T. **Educação Física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado**. Florianópolis, 1996.

SILVA, J. B. F. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1986.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVEIRA, J. Educação física, educação infantil e BNCC: refletindo sobre possíveis expectativas curriculares. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L.; DE MARCO, A.; PRODÓCIMO, E. O papel da Educação Física na ampliação do repertório cultural infantil. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, 2016.

SOUZA, E. P. Educação Física na Educação Infantil: práticas corporais e cultura do movimento. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 1-12, 2019.

SUZINI, E. R. **Papel do professor de Educação Física no desenvolvimento motor de escolares da Educação Infantil**. 2020. 57 f. Dissertação – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

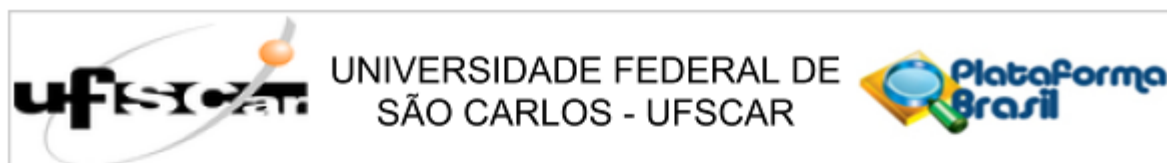
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALZA, M. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANOTTO, L. Educação física na educação infantil: normativos e o trabalho docente. **Retratos da Escola**, v. 15, n. 31, p. 165–181, 2021.

ANEXOS

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Possibilidade de prática em lugares não convencionais nas aulas de Educação Física na Educação Infantil

Pesquisador: Daniela Godoi Jacomassi

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 86897225.4.0000.5504

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.582.469

[...]

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 20 de Maio de 2025

Assinado por:
Sonia Regina Zerbetto
 (Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICE:

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 do CNS)

POSSIBILIDADE DE PRÁTICA EM LUGARES NÃO CONVENCIONAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O seu(sua) filho(a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa **“Possibilidades de prática em lugares não convencionais nas aulas de Educação Física na Educação Infantil”**, que tem como pesquisadora responsável a Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi, docente do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e que será desenvolvida pelo professor/pesquisador Luiz Henrique do Nascimento Assis, orientando de mestrado da Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi.

O objetivo desta pesquisa é analisar o processo de elaboração e implementação de uma unidade didática, realizada em espaços não convencionais, nas aulas de Educação Física para alunas e alunos da Educação Infantil. O(a) seu(sua) filho(a) foi selecionado por (a) estar matriculado regularmente na escola participante da pesquisa.

A atuação do(a) seu(sua) filho(a) consiste em participar das aulas de Educação Física da escola. Nestas aulas serão realizadas atividades dirigidas em espaços não convencionais como pátios e outros espaços da escola, e incluirão jogos e brincadeiras, sob a regência/condução do professor/pesquisador Luiz Henrique do Nascimento Assis, professor de Educação Física da escola e orientando de mestrado da Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi, pesquisadora responsável por essa pesquisa. Para facilitar o registro posterior de cenas ou diálogos, as atividades serão filmadas com celular. Após a realização de cada aula o professor/pesquisador Luiz Henrique do Nascimento Assis irá elaborar diários de aula em um software/aplicativo de edição de texto nos quais ele irá registrar informações das aulas. Serão realizadas 3 aulas por semana, ao longo de 5 semanas, totalizando 15 aulas.

As imagens e falas do(a) seu(sua) filho(a) assim como todas as informações das atividades realizadas durante as aulas de Educação Física registradas nos diários de aula do professor/pesquisador de Educação Física serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento será divulgada a identidade do(a) seu(sua) filho(a) em qualquer fase do estudo. O professor/pesquisador Luiz Henrique do Nascimento Assis será responsável pelo armazenamento adequado dos dados coletados (arquivos de vídeo das atividades realizadas em aula e arquivos de texto dos diários de bordo), bem como pelos procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações referentes ao(a) seu(sua) filho(a). Para isso, uma vez concluída a coleta de dados, o professor/pesquisador fará o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. Somente o professor/pesquisador Osvaldo de Jesus Cruz e a pesquisadora responsável Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi terão acesso a estes arquivos salvos neste dispositivo eletrônico local. Quando for necessário exemplificar determinada situação, a privacidade do(a) seu(sua) filho(a) será assegurada. Os dados coletados poderão ter seus resultados divulgados em eventos, revistas e/ou trabalhos científicos mas, em nenhum momento, o nome ou imagem do(a) seu(sua) filho(a) serão divulgados.

A participação nas atividades realizadas durante as aulas de Educação Física não será invasiva à intimidade dos(as) participantes, entretanto esclarecemos que a participação na pesquisa pode gerar estresse, constrangimento ou desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações, além dos riscos comuns as aulas de Educação Física, como quedas, escoriações etc. Importante destacar que os pesquisadores estarão atentos a esses riscos, tomando os cuidados necessários e buscando acolher e fornecer suporte aos participantes que se sentirem abalados de alguma forma em decorrência direta ou indireta da participação da pesquisa. Diante dessas situações e mesmo com todos os cuidados, caso o(a) participante se sinta desconfortável com a situação, terá a liberdade de não participar das atividades quando se

sentir incomodado, podendo interromper a participação a qualquer momento e retomar quando julgar apropriado ou interromper e, após a interrupção, não reiniciar mais a atividade.

O seu(sua) filho(a) não terá nenhum custo ou compensação financeira ao participar do estudo. Entretanto, todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da participação do(a) seu(sua) filho(a) na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas. O seu(sua) filho(a) terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

O desenvolvimento desta pesquisa e a participação do seu(sua) filho(a) proporcionarão benefícios diretos [para seu(sua) filho(a)] e indiretos (para a área de Educação Física escolar). Os benefícios diretos incluem a oportunidade de vivenciar experiências que envolvam jogos e brincadeiras em espaços não convencionais como pátios e outros espaços da escola. Os benefícios indiretos estão relacionados à contribuição para a ampliação do conhecimento sobre as possibilidades de de prática em lugares não convencionais nas aulas de Educação Física na Educação Infantil.

A participação do(a) seu(sua) filho(a) é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação ao pesquisador ou à UFSCar.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, no qual consta o telefone, email e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação do(a) seu(sua) filho(a) agora ou a qualquer momento por meio as informações de contato do pesquisador responsável.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Seres Humanos da UFSCar que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi
Pesquisadora Responsável
Docente do DEFMH/UFSCar
Rod. Washington Luís, Km 235, São Carlos, SP, 13.565-905
danielagodoij@ufscar.br / (16) 99782-3979

Fui informado que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luís, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8028. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br. Eu declaro que estou ciente e autorizo a filmagem da

participação do(a) meu(minha) filho(a) nas atividades descritas neste Termo, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do(a) meu(minha) filho(a) na pesquisa, e aceito que o(a) meu(minha) filho(a) participe desta pesquisa. E, sendo participação totalmente voluntária, estou livre para desistir, a qualquer momento, de colaborar com a pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal ou profissional. Declaro também que recebi uma via deste Termo e tive a possibilidade de lê-lo.

São Carlos, ____ de ____ de ____.

Assinatura do Responsável pelo Participante

APÊNDICE B – Termo de Autorização de Imagem

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM

Eu _____, portador da Cédula de
Identidade RG nº _____, representante legal de

AUTORIZO a captação de imagem, por meio de filmagem feita com celular, do estudante sob minha responsabilidade legal durante a participação do mesmo na pesquisa "Possibilidades de prática em lugares não convencionais nas aulas de Educação Física na Educação Infantil", desenvolvida pelo professor/pesquisador Luiz Henrique do Nascimento Assis, orientando da Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O professor/pesquisador Luiz Henrique do Nascimento Assis será responsável pelo armazenamento adequado dos arquivos de vídeo das atividades realizadas em aula. Para isso, uma vez concluída a coleta de dados, o professor/pesquisador fará o download dos arquivos de vídeo coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Somente o professor/pesquisador Luiz Henrique do Nascimento Assis e a pesquisadora responsável Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi terão acesso a estes arquivos salvos neste dispositivo eletrônico local.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima descrito exclusivamente para o fim de análise de dados da pesquisa já mencionada.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito da imagem do estudante sob minha responsabilidade, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à sua imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Profa. Dra. Daniela Godoi Jacomassi
Pesquisadora Responsável
Docente do DEFMH/UFSCar
danielagodoij@ufscar.br
(16) 99782-3979

Luiz Henrique do Nascimento Assis
Professor Pesquisador
Docente EMEI Francisca Maria dos A. Ferreira
luizhna@estudante.ufscar.br
(11) 97458-2988

Local e data: _____.

Assinatura do responsável pelo participante

APÊNDICE C – Roteiro para Elaboração dos Diários de aula

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DOS DIÁRIOS DE AULA

Os diários de aula serão elaborados pelo professor/pesquisador Luiz Henrique do Nascimento Assis após a realização de cada aula de Educação Física e visam registrar os principais fatos/eventos ocorridos durante o desenvolvimento de cada aula. Os itens a serem observados e registrados nos diários de aula seguirão o roteiro apresentado a seguir.

Estrutura da aula:

- Data
- Horário de início e fim da atividade
- Condições climáticas
- Local utilizado para realização das atividades
- Atividades realizadas na aula
- Estratégias pedagógicas utilizadas na aula
- Dificuldades observadas/encontradas na realização das atividades

Alunos:

- Compreensão das atividades propostas
- Motivação para realizar as atividades propostas
- Participação nas atividades propostas
- Percepção das necessidades do colega
- Colaboração com os colegas nas atividades propostas
- Envolvimento com as atividades propostas
- Respeito às normas coletivas de disciplina
- Iniciativa nas atividades propostas
- Reação a possíveis frustrações decorrentes das atividades propostas

- Dificuldades para realizar as atividades propostas
- Segurança na resolução das próprias dificuldades
- Capacidade de perceber emoções em situações próprias
- Capacidade de identificar emoções em situações alheias
- Facilidade para se adaptar as novas situações
- Capacidade de expressão verbal e não verbal

Considerações:

- Reflexão sobre o modo como a aula transcorreu e os processos educativos que emergiram dessa intervenção.
- Eventos e observações não previstos no roteiro.

APÊNDICE D – UNIDADE DIDÁTICA

1. Unidade Didática Semanal – Educação Infantil (4 a 5 anos e 11 meses). 04 a 08.08.2025.

Tema da Semana: Brincadeiras e Cantigas Tradicionais do Brasil

Plano de Aula 1 – Segunda-feira

Brincadeiras de Roda: Atividades: Ciranda, cirandinha, Marcha Soldado e Peixe-vivo

Objetivo: Vivenciar brincadeiras de roda tradicionais, promovendo socialização, musicalidade e coordenação motora.

Desenvolvimento da Aula:

Roda de conversa: Introdução sobre cantigas de roda e suas origens.

Brincadeiras:

Marcha Soldado: deslocamento em linha, seguindo o ritmo da música.

Ciranda, cirandinha: crianças de mãos dadas giram em círculo e sentam no final da música.

Peixe-vivo: crianças cantam enquanto imitam peixinhos nadando em grupo.

Encerramento: Conversa sobre o que mais gostaram.

Recursos:

Caixa de som (opcional), músicas infantis

Espaço amplo para rodinhas e deslocamentos

Local da atividade:

Pátio da escola.

Campos de Experiência (BNCC)

Corpo, gestos e movimentos;

(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

Escuta, fala, pensamento e imaginação:

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão;

(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmo;

O eu, o outro e o nós:

(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive;

(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida;

Avaliação:

Observação da participação, entrosamento, expressão corporal e atenção à música e à roda.

Plano de Aula 2 – Quarta-feira

Cantigas com Movimento e Jogos Tradicionais

Atividades: Batata Quente (Sudeste) e Pato – Pato – Ganso (Centro-Oeste)

Objetivo:

Explorar cantigas e jogos que envolvem movimento corporal, atenção auditiva e cooperação.

Desenvolvimento da Aula

Brincadeira 1 – Batata Quente:

Crianças em roda passam a batata ao som da música. Quando parar, quem estiver com a batata faz um pequeno desafio.

Brincadeira 2 – Pato, Pato, Ganso:

Crianças sentadas em roda; uma anda ao redor e escolhe o “ganso” para correr.

Reflexão: Conversar sobre sentimentos durante a brincadeira (ser escolhido, correr, esperar).

Recursos

Bola ou algo para representar a batata

Espaço amplo

Música

Local da atividade:

Pátio da escola

Campos de Experiência (BNCC)

Corpo, gestos e movimentos:

(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

Escuta, fala, pensamento e imaginação:

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão;

(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmo;

O eu, o outro e o nós:

(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive;

(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida;

Avaliação

Atenção às regras, desenvolvimento da agilidade e respeito ao tempo e espaço do outro.

Plano de Aula 3 – Sexta-feira

Jogos de Imitar e Faz de Conta

Atividades: Pula Carniça, Mãe da Rua

Objetivo:

Estimular a criatividade, o raciocínio lógico, a expressão corporal e o respeito mútuo por meio de jogos de representação e movimento.

Desenvolvimento da Aula:

Apresentação das atividades

Brincadeira 1 – Pula Carniça:

Em grupo em fileiras, as crianças se curva e a outra salta por cima com apoio das mãos.

Brincadeira 2 – Mãe da Rua:

As crianças tentam atravessar o caminho da “mãe da rua” sem serem pegas.

Recursos

Cones para demarcar o espaço

Espaço seguro e amplo

Local da atividade:

Gramado da escola

Campos de Experiência (BNCC)

Corpo, gestos e movimentos:

(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

Traços, sons, cores e formas:

(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais e festas.

O eu, o outro e o nós:

(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive;

(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida;

Avaliação

Observação da criatividade, expressão corporal, habilidades motoras, cooperação e capacidade de cumprir regras simples.

2. Sequência Didática – Brincadeiras de Comando, Disputas e Jogos Tradicionais. 11 a 15.08.2025.

Faixa Etária: 4 a 5 anos e 11 meses

Foco: Comando, disputa saudável e jogos cooperativos

Plano de Aula 1 – Segunda-feira

Tema: Brincadeiras de Comando

Atividades: O Mestre Mandou (Nordeste) e Morto ou Vivo (sul).

Objetivo:

Estimular a atenção, o raciocínio e o controle corporal por meio de brincadeiras com comando e regras claras.

Desenvolvimento da Aula

Roda inicial: Conversa sobre o que é obedecer comandos e combinar regras.

Brincadeira 1 – O Mestre Mandou:

A criança só executa os comandos iniciados por “O mestre mandou...”. Se fizer o comando sem a frase, erra e sai por uma rodada

Brincadeira 2 – Morto ou Vivo.

O professor fala o comando de Vivo ficar em pé e morto abaixar, o erra a criança sai da brincadeira e volta na próxima rodada além de ajudar o professor olhando quem errou.

Recursos

Espaço amplo

Local da atividade:

Pátio da escola.

Campos de Experiência (BNCC)

Corpo, gestos e movimentos:

(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

Escuta, fala, pensamento e imaginação:

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão;

(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmo;

O eu, o outro e o nós:

(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive;

(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida;

Avaliação

Observar se a criança compreende e respeita os comandos, aguarda a vez, participa ativamente e se envolve com atenção e alegria.

Plano de Aula 2 – Quarta-feira

Tema: Disputas em Duplas e Cooperação

Atividades: Briga de Galo com números (Sudeste) e Corrida do Ovo (Sudeste)

Objetivo:

Desenvolver o equilíbrio, a concentração e o trabalho em equipe, com foco na disputa saudável e no respeito ao outro.

Desenvolvimento da Aula

Roda Inicial Explicação das atividades e combinados.

Brincadeira 1 – Briga de Galo com Números:

Em duplas, agachados ou de joelhos, cada criança terá um número nas costas e cada um tem que tentar adivinha o número do adversário. A ideia é proteger o número e tentar ver o do colega.

Brincadeira 2 – Corrida do Ovo:

Em fila, com colher e ovo (ou bolinha), correr até o cone e voltar, passando para o próximo colega.

Recursos

Bolinhas leves e de diferentes formatos

Colheres

Cartões com números

Espaço livre e seguro

Tatame

Fita crepe

Local da atividade:

Pátio e gramado da escola.

Campos de Experiência (BNCC)

Corpo, gestos e movimentos:

(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

Escuta, fala, pensamento e imaginação:

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão;

(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmo;

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:

(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.

Avaliação

Avaliar o equilíbrio, a cooperação em dupla, a capacidade de esperar a vez e lidar com a frustração de perder de forma saudável.

Plano de Aula 3 – Sexta-feira

Tema: Jogos e Brincadeiras de Agilidade

Atividades: Barra Manteiga (Centro-Oeste), Gato e Rato (Norte).

Objetivo:

Estimular a agilidade, a percepção espacial e a capacidade de trabalhar em grupo por meio de jogos com deslocamento e fuga.

Desenvolvimento da Aula

Explicação das regras e divisão de grupos.

Brincadeira 1 – Barra Manteiga:

Crianças de um lado tentam atravessar o campo sem serem pegas pelos "pegadores" até o local determinado.

Brincadeira 2 – Gato e Rato:

O “gato” persegue o “rato” ao apito do professor enquanto os colegas formam uma roda e rato só pode entrar no local determinado como toca e fica dentro da roda e após estejam na toca inicia a brincadeira invertendo os papéis.

Recursos

Cones para demarcar o espaço

Espaço amplo para correr

Local da atividade:

Fundo da escola.

Campos de Experiência (BNCC)

Corpo, gestos e movimentos:

(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

Escuta, fala, pensamento e imaginação:

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão;

(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmo;

O eu, o outro e o nós:

(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive;

(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida;

Avaliação

Observar a desenvoltura motora, a agilidade, a compreensão das regras e a forma de se relacionar com o grupo nas vitórias e derrotas.

3. Sequência Didática – Brincadeiras com Músicas Tradicionais. 18 a 22.08.2025.

Faixa Etária: 4 a 5 anos e 11 meses

Foco: Brincadeiras com músicas tradicionais e cantadas

Plano de Aula 1 – Segunda-feira

Tema: Música e Expressão Corporal

Atividades: Pula Corda, Reloginho (Nordeste) e Alto e Baixo, Cabo de Guerra.

Objetivo:

Estimular a expressão corporal, o reconhecimento de sons e comandos musicais e o uso da imaginação.

Desenvolvimento da Aula

Roda Inicial Explicação das atividades e combinados.

Brincadeira 1 – Pula Corda:

As crianças pulam corda enquanto cantam cantigas tradicionais.

Brincadeira 2 – Reloginho:

Roda cantando “O relóginho tá fazendo tic-tac...” com movimentos corporais (pular, girar, abaixar, levantar).

Brincadeira 3 – Alto e Baixo com a corda:

Ao comando do professor: “ALTO!” (crianças passam por baixo da corda) / “BAIXO!” (passam por cima da corda).

Brincadeira 4 – Cabo de Guerra:

Duas equipes puxam uma corda com cuidado, ao comando do professor puxar todos da equipe adversária para seu campo.

Recursos

Corda.

Música “Relóginho”

Garrafa Pet

Local da atividade:

Pátio da escola.

Campos de Experiência (BNCC)

Corpo, gestos e movimentos

Corpo, gestos e movimentos:

(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

Escuta, fala, pensamento e imaginação:

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão;

(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmo;

O eu, o outro e o nós:

(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive;

(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida;

Traços, sons, cores e formas:

(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais e festas.

Avaliação

Observar a escuta atenta, o uso expressivo do corpo e a coordenação entre ritmo e ação.

Plano de Aula 2 – Quarta-feira

Tema: Ritmo e Canto com Movimento

Atividades: Corre-cotia (Centro-Oeste) e Sete Pecados ou Alerta (Nordeste)

Objetivo:

Explorar o ritmo e a musicalidade por meio de cantigas e brincadeiras que envolvem deslocamento e escuta.

Desenvolvimento da Aula

Roda de conversa: Falar sobre o som, o ritmo e o movimento.

Brincadeira 1 – Corre-cotia:

Crianças sentam-se em roda. Uma caminha por fora com um lenço e canta: "Corre cotia na casa da tia...". Deixa o lenço atrás de alguém que deve correr para pegá-lo.

Brincadeira 2 – Sete Pecados (ou Alerta):

Crianças de um lado do espaço tentam alcançar o “comandante” que anuncia uma cor, forma ou objeto. Quem estiver usando algo que tenha isso, deve voltar correndo para não ser pego.

Recursos

Lenço ou pano

Espaço amplo e seguro.

Local da atividade:

Pátio e gramado da escola.

Campos de Experiência (BNCC)

Corpo, gestos e movimentos:

(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

Escuta, fala, pensamento e imaginação:

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão;

(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmo;

O eu, o outro e o nós:

(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive;

(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida;

Avaliação

Observar se a criança acompanha o ritmo, participa das brincadeiras, respeita a vez do outro e responde aos estímulos musicais com movimento.

Plano de Aula 3 – Sexta-feira

Tema: Jogos Musicais com Regras

Atividades: Amarelinha e Amarelinha Caracol.

Objetivo:

Trabalhar a coordenação motora ampla, o equilíbrio, o ritmo e o respeito às regras por meio de brincadeiras com música.

Desenvolvimento da Aula

Roda de conversa sobre brincadeiras com regras e música.

Brincadeira 1 – Amarelinha + Amarelinha Caracol:

Amarelinha tradicional com cantiga; depois, variação em espiral, com mais cuidado e equilíbrio.

Recursos

Corda de pular

Giz para amarelinha

Espaço externo ou quadra

Local da atividade:

Pátio da escola.

Campos de Experiência (BNCC)

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:

(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.

Corpo, gestos e movimentos:

(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

O eu, o outro e o nós:

(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive;

(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida;

Avaliação

Acompanhar a participação ativa, o respeito às regras, o equilíbrio e o domínio do corpo no espaço durante as atividades.

4. Sequência Didática – Brincadeiras, Brinquedos e Jogos Tradicionais. 25 a 29.08.2025.

Faixa Etária: 4 a 5 anos e 11 meses

Foco: Exploração de diferentes materiais por meio de brincadeiras, brinquedos e jogos populares

Plano de Aula 1 – Segunda-feira

Tema: Jogos e Desafios com Objetos Pequenos

Atividades: Stop Animais e Telefone sem Fio

Objetivo:

Estimular a atenção, a linguagem oral, o pensamento lógico e a coordenação fina por meio de jogos com regras simples e objetos manipuláveis.

Desenvolvimento da Aula

Roda de conversa: Falar sobre jogos que envolvem “pensar rápido”, contar histórias, ouvir e lembrar.

Brincadeira 1 – Stop Animais (adaptado):

Professor solicita aos estudantes sortear uma letra, e as crianças procuram os animais com aquela letra. Após os estudantes imitam o animal.

Brincadeira 2 – Telefone sem fio:

Sentados em roda, uma criança cochicha uma frase no ouvido do colega. No final, comparam a mensagem inicial e final com humor.

Recursos

Cartões com letras

Espaço para roda

Local da atividade:

Pátio e Gramado da Escola

Campos de Experiência (BNCC)

Escuta, fala, pensamento e imaginação:

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão;

(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmo;

(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

Traços, sons, cores e formas:

(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais e festas.

O eu, o outro e o nós:

(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive;

(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida;

Avaliação

Observar a escuta atenta, a linguagem oral, a coordenação motora fina e o envolvimento no cumprimento de regras simples.

Plano de Aula 2 – Quarta-feira

Tema: Brincadeira com Diferentes Materiais

Atividades: Corrida do Saco e Coelho sai da toca.

Objetivo:

Explorar brincadeiras com diferentes materiais, desenvolvendo habilidades motoras e sensoriais em brincadeiras coletivas.

Desenvolvimento da Aula

Exploração brincadeiras Corrida do Saco e Coelho sai da toca. Apresentação dos materiais (sacos de batata e bambolês)

Brincadeira 1 – Corrida do Saco:

Crianças entram nos sacos e pulam até a linha de chegada.

Brincadeira 2 – Coelho sai da toca

Como os bambolês espalhados pelo espaço ao comando do professor coelho sai da toca todos terão que sair da toca e procurar uma toca nova e algum coelho irá ficar sem toca.

Recursos

Sacos de estopa ou pano

Giz ou fita para marcação no chão ou bambolês

Local da atividade:

Gramado e Pátio.

Campos de Experiência (BNCC)

Corpo, gestos e movimentos:

(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:

(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.

Traços, sons, cores e formas:

(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais e festas.

Avaliação

Analisar o manuseio dos brinquedos, equilíbrio, coordenação motora, e a curiosidade na exploração de diferentes texturas e formas.

Plano de Aula 3 – Sexta-feira

Tema: Jogos Tradicionais e Regras Coletivas

Atividades: Elástico, Jogo da Velha e Tomba Lata.

Objetivo

Desenvolver a capacidade de seguir regras em grupo, aprimorar movimentos amplos e promover o espírito de equipe por meio de jogos tradicionais.

Desenvolvimento da Aula

Roda inicial: Conversa sobre jogos que precisam de cooperação e regras combinadas.

Brincadeira 1 – Elástico:

Crianças pulam dentro e fora do elástico ao som de cantiga, com níveis de dificuldade.

Brincadeira 2 – Jogo da Velha Gigante:

Montado no chão com fita adesiva e peças grandes (X/O em EVA ou papelão).

Brincadeira 3 – Tomba Lata:

Derrubar latas empilhadas, com bolinhas para derrubar.

Recursos

Elástico grosso

Bastões e bolinhas leves

Fita adesiva, EVA, papelão, giz para jogo da velha

Latas empilháveis

Local da atividade:

Pátio da escola.

Campos de Experiência (BNCC)

Corpo, gestos e movimentos:

(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

O eu, o outro e o nós:

(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive;

(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida;

Escuta, fala, pensamento e imaginação:

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão;

(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmo;

(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

Avaliação

Verificar a participação, compreensão de regras, respeito aos colegas, domínio motor amplo e iniciativa nas interações em grupo.

5. Sequência Didática de Avaliação – Narrativas Autobiográficas e Escolhas das Crianças: 01 a 05.09.2025.

Tema: Jogos e Brincadeira cultura popular Brasileira

Faixa Etária: 4 a 5 anos e 11 meses

Contexto:

As crianças participaram de 4 semanas vivenciando diferentes manifestações do folclore brasileiro por meio de:

- ✓ Brincadeiras de roda e cantigas;
- ✓ Brincadeiras de comando, disputas e jogos;
- ✓ Brincadeiras com músicas e expressão corporal;
- ✓ Construção de brinquedos e jogos com diferentes materiais.

Como forma de avaliação, serão convidadas a relembrar, escolher, narrar e reviver suas experiências favoritas, desenvolvendo suas competências de linguagem, memória, expressão e reflexão.

Aula 1 – “Minhas Memórias Folclóricas”

Objetivo:

Favorecer que as crianças relembrem e relatem, por meio de roda de conversa, desenhos e relatos orais, suas experiências nas atividades sobre o folclore brasileiro.

Desenvolvimento:

Roda de conversa: O professor apresenta um mural com fotos, imagens e objetos das atividades folclóricas desenvolvidas.

Perguntas motivadoras através de um questionário e desenho para registro:

"O que vocês mais gostaram de brincar?"

"Qual foi a música que mais ficou na sua cabeça?"

"De qual brinquedo você mais gostou?"

As crianças fazem um desenho autobiográfico, representando o momento que mais gostaram.

Cada criança compartilha seu desenho e conta sua lembrança para os colegas.

Recursos:

Fotos, objetos, instrumentos musicais e brinquedos construídos durante a unidade;

Papel A3 ou A4, lápis de cor, giz de cera, canetinhas, cartolinas.

Local da atividade:

Pátio da escola.

Campos de Experiência:

Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação:

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão;

(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmo;

(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

Traços, Sons, Cores e Formas:

(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais e festas.

(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

Corpo, Gestos e Movimentos:

(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Avaliação:

Observação da capacidade de recontar experiências, utilizar a linguagem oral e gráfica, demonstrar memória afetiva, organização de pensamentos e participação ativa na roda.

Aula 2 – “Escolho, Brinco e Conto”

Objetivo:

Desenvolver o protagonismo e a autonomia das crianças, possibilitando que escolham suas brincadeiras folclóricas preferidas para reviver, justificando suas escolhas.

Desenvolvimento:

Apresentação de um painel de escolhas, com fotos ou desenhos das atividades vivenciadas:

Brincadeiras de roda e cantigas (Ex.: Ciranda, Peixe Vivo);

Brincadeiras de comando (Ex.: Escravos de Jó, Vivo ou Morto);

Brinquedos e jogos com materiais (Ex.: Tomba-Lata, Elástico).

Cada criança escolhe uma ou mais atividades que deseja repetir.

Organização dos espaços em cantos ou estações de brincadeiras, conforme as escolhas mais votadas.

As crianças circulam livremente, brincam e interagem nos espaços.

Encerramento com uma breve roda:

"Por que você escolheu essa brincadeira?"

"O que ela te lembra?"

Recursos:

Painel de imagens das brincadeiras e brinquedos;

Materiais das brincadeiras (cordas, pião, peteca, instrumentos, bambolês, tecidos, etc.).

Local da atividade:

Pátio e gramado.

Campos de Experiência:

Corpo, Gestos e Movimentos:

(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação:

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão;

(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmo;

Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações:

(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.

Avaliação:

Registro das escolhas, observação das interações, das argumentações das crianças sobre suas preferências, da cooperação e da autonomia na circulação pelos cantos.

Aula 3 – “Livro das Memórias Folclóricas da Turma”

Objetivo:

Favorecer que as crianças construam uma narrativa autobiográfica sobre suas vivências no projeto de folclore, através de registros gráficos e orais, culminando na produção coletiva de um livro da turma.

Desenvolvimento:

Cada criança cria uma página do livro das memórias, com desenho e relato oral (escrito pelo professor).

Pergunta orientadora individual:

"Me conta uma história sua, aqui na escola, com as brincadeiras do folclore. O que você mais gostou de viver?"

O professor organiza os relatos em uma sequência e monta o livro, que pode ser físico ou digital.

Apresentação coletiva do livro na roda, com cada criança mostrando sua página e contando sua história.

Proposta de enviar o livro para casa, para que as famílias também conheçam as memórias construídas.

Recursos:

Cartolina, folhas A4, materiais para desenho e colagem;

Gravador (opcional) para registrar os relatos orais;

Pastas, grampeador ou encadernadora para montagem do livro.

Local da atividade:

Pátio da escola

Campos de Experiência:

Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação:

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão;

(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmo;

(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

Traços, Sons, Cores e Formas:

(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais e festas.

(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

Corpo, Gestos e Movimentos:

(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Avaliação:

Análise dos relatos, observação do desenvolvimento da linguagem, memória, capacidade de reflexão, afetividade e da percepção que a criança tem sobre suas próprias experiências e aprendizagens.

Representações feitas pelas crianças em forma de avaliação e escoladas brincadeiras e desenhos que mais gostaram durante a sequência didática: