

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF)

RAFAELA PEREIRA CINTRA

**LINGUAGEM CORPORAL E EXPRESSIVIDADE:
um olhar sensível para ‘crianças bem pequenas’ nas aulas de Educação
Física**

SÃO CARLOS - SP

2023



RAFAELA PEREIRA CINTRA

LINGUAGEM CORPORAL E EXPRESSIVIDADE:
um olhar sensível para ‘crianças bem pequenas’ nas aulas de Educação Física

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Orientadora: Prof^a Dr^a Yara Aparecida Couto

SÃO CARLOS - SP

2023



Cintra, Rafaela Pereira

Linguagem corporal e expressividade: um olhar sensível para 'crianças bem pequenas' nas aulas de Educação Física / Rafaela Pereira Cintra -- 2023. 205f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Yara Aparecida Couto
Banca Examinadora: Fernando Donizete Alves, Maria do Carmo Morales Pinheiro
Bibliografia

1. Linguagem Corporal. 2. Educação Física. 3. Educação Infantil. I. Cintra, Rafaela Pereira. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



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 da candidata Rafaela Pereira Cintra, realizada em 15/03/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Yara Aparecida Couto (UFSCar)

Prof. Dr. Fernando Donizete Alves (UFSCar)

Profa. Dra. Maria do Carmo Moraes Pinheiro (UFCAT)

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.

**Dedico este trabalho à vida e seus ciclos:
sempre abrindo caminhos e fazendo entender
que tudo se movimenta e se transforma.**

AGRADECIMENTOS

À Prof. Dr^a. Yara com quem partilhei o que era o broto daquilo que veio a ser esse trabalho. E a todos os professores do curso, que foram tão importantes na minha vida acadêmica e no desenvolvimento desta dissertação.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, o ProEF, por promover a oportunidade de uma experiência valiosíssima de qualificação profissional para professores da rede pública de ensino.

À Prof. Dr^a. Carminha, por seus ensinamentos e amparo fundamentais à conclusão deste trabalho, é uma alegria tê-la na banca examinadora. E ao Prof. Dr. Fernando que tanto contribuiu desde a minha pré-qualificação, é um prazer tê-lo na banca.

A todos da EMEI, em especial à Maria José, Carol, Silvana e Natália que apoiaram todo o trabalho com o G2. E também a todos os meus “pequenos” alunos nestes quase dez anos de Educação Infantil: vocês me fizeram ser uma professora completamente diferente e melhor do que sonhei em ser.

A todos meus colegas de ProEF (UFSCar – Unesp/RC) pelas trocas, pelas risadas e por toda reflexão sobre uma Educação Física Escolar de qualidade no nosso país, em especial à Dayanna e Samara pelo auxílio nos momentos de ansiedade. Também às colegas do grupo de estudo Corpo Dança Complexidade Criatividade (CDCC), especialmente Maria Angélica e Mariana pelo apoio nos aprendizados.

Às minhas queridas do ProEF, Perla e Karina: com vocês esse caminho foi mais feliz e divertido. “E mais uma vez o Mestrado foi salvo pela amizade superpoderosa”.

Agradeço à minha amiga Vanessa por ter sido tão generosa em meu caminho desde que pisei na Educação Infantil. Você mudou a minha vida pessoal e profissional.

Aos meus pais, Onilda e Everildo, que sempre estão comigo, apoiando e acolhendo, em todos os momentos da minha vida. À minha irmã, Jéssica, por sua amizade; ao meu cunhado, Otaviano, pelo entusiasmo; e por compartilharem comigo um pedacinho seu, Laura.

E finalmente, ao maior e melhor companheiro que a vida poderia me presentear: Lúcio. Você é luz na minha vida, jamais poderia encontrar palavras suficientes para agradecer todo o amor, dedicação e cuidado que você tem comigo.

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

“If you see the wonder of a fairy tale
You can take the future even if you fail
I believe in angels
Something good in everything I see”
(ANDERSSON e ULVAEUS; ABBA, 1979)

RESUMO

Ao voltarmos nosso olhar sobre o início do desenvolvimento humano nos deparamos com um vasto campo de vivências e experimentações das ‘crianças bem pequenas’ para descobrir o mundo e a si mesmas. Como fio condutor de todo o processo de descoberta temos o corpo que se expressa por meio de seus movimentos das mais variadas formas. Esta pesquisa objetivou identificar e analisar as narrativas sobre/com o corpo tecidas nas diversas relações experienciadas pelas 'crianças bem pequenas' nas aulas de Educação Física. Trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida por meio de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica da professora-pesquisadora visando o planejamento e a realização das ações pedagógicas. Os participantes foram alunos da Educação Infantil regularmente matriculados no Grupo 2 (G2), faixa etária de dois anos de idade, de uma escola no interior de Minas Gerais. Houve a sistematização de uma Unidade Didática (UD), a qual contemplou doze aulas evidenciadas pela linguagem corporal e expressividade. Nesta UD, foram organizadas proposições lúdicas pedagógicas que favorecessem aprendizagens significativas para os alunos mediante a focalização da linguagem corporal com os temas de movimento propostos por Rudolf Laban, bem como propor uma aproximação e articulação aos Campos de Experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A experiência vivida durante as propostas de exploração dos espaços, tempos, situações e materiais foi registrada através de diários de campo, fotos e vídeos. Os dados produzidos em campo passaram pelo processo de Análise Textual Discursiva que, em diálogo com a fundamentação teórica, originou a construção de dois metatextos: Corpo é Linguagem: expressão infantil através do movimento; e Experiência em Campo e os Campos de Experiências. A pesquisa também oportunizou a elaboração de um *site* como Produto Educacional para que seja compartilhada toda experiência da construção e aplicação dessa Unidade Didática, como também da vivência de ‘crianças bem pequenas’.

Palavras-chave: Linguagem Corporal e Expressividade; Crianças Bem Pequenas; Campos de Experiências; Educação Infantil.

ABSTRACT

When we turn our gaze to the beginning of human development, we are faced with a vast field of experiences and experiments of 'very young children' to discover the world and themselves. As the guiding thread of the entire discovery process, we have the body that expresses itself through its movements in the most varied ways. This research aimed to identify and analyze the narratives about/with the body woven in the different relationships experienced by 'very young children' in Physical Education classes. This is qualitative research developed through a research of the type of pedagogical intervention by the teacher-researcher, aiming at the planning and carrying out of educational actions. The participants were early childhood education students regularly enrolled in Group 2 (G2), aged two years old, from a school in the upstate of Minas Gerais. There was the systematization of a Didactic Unit (DU), which included twelve classes evidenced by body language and expressiveness. In this DU, ludic pedagogical propositions were organized that favored meaningful learning for students by focusing on body language with the movement themes proposed by Rudolf Laban, as well as proposing an approximation and articulation to the Experiences Fields of the National Common Curricular Base (BNCC). The experience lived during the proposals for exploring spaces, times, situations and materials was recorded through field diaries, photos and videos. The data produced in the field went through the Discursive Textual Analysis process which, in dialogue with the theoretical foundation, led to the construction of two metatexts: Body is Language: children's expressiveness through movement; and Field Experience and the Experiences Fields. The research also provided the opportunity to create a website as an Educational Product so that the whole experience of building and applying this Didactic Unit can be shared, as well as the experience of 'very young children'.

Keywords: Body Language and Expressiveness; Very Young Children; Fields of Experiences; Child education.

LISTA DE IMAGENS

Foto 1 - Gramado - vista 1 -----	57
Foto 2 - Gramado - vista 2 -----	58
Foto 3 - Parque de ferro -----	58
Foto 4 - Corredor externo e parte do gramado -----	59
Foto 5 - Espaço externo cimentado -----	59
Foto 6 - Sala de aula da turma G2 Vermelho -----	60
Foto 7 - Recepção (<i>hall</i>) de entrada da escola -----	60
Foto 8 - Sombra das árvores (pitangueira e jatobazeiro) -----	61
Foto 9 - “Cama de gato sonora” e suas surpresas -----	65
Foto 10 - Rádio como recurso tecnológico -----	66
Foto 11 - Tenda -----	66
Foto 12 - Projeção para a aula "Cinema" -----	67
Foto 13 - Roda inicial da aula em ambiente interno -----	69
Foto 14 - Utilização do ambiente externo -----	70
Foto 15 - Utilização do hall de entrada da escola como espaço para a aula "Exposição Artística" -----	70
Foto 16 - Exploração das "Cordas Sonoras" -----	81
Foto 17 - Exploração das "Cordas Sonoras" - outro ângulo -----	82
Foto 18 - Exploração das "Fitas Dançantes" -----	82
Foto 19 - Exploração das "Fitas Dançantes" - outro momento -----	83
Foto 20 - Roda final em sala de aula -----	86
Foto 21 - Acolhimento e exploração -----	89
Foto 22 - Mãos à obra! Montando a exposição -----	94
Foto 23 - Exposição artística -----	94
Foto 24 - Apreciação da Unidade Didática -----	95
Foto 25 - "Cama de gato sonora" - visão 1 -----	97
Foto 26 - "Cama de gato sonora" - visão 2 -----	98

Foto 27 - Rememorando a Unidade Didática - visão 1 -----	98
Foto 28 - Rememorando a Unidade Didática - visão 2 -----	99
Foto 29 - Explorando os materiais - momento 1 -----	100
Foto 30 - Explorando os materiais - momento 2 -----	101
Foto 31 - Fazendo de conta -----	107
Foto 32 - "Cesto dos tecidos" -----	107
Foto 33 - Imitação do jacaré -----	111
Foto 34 - "Morro de almofadas musical" -----	113
Foto 35 - Explorando os movimentos em superfície instável -----	114
Foto 36 - Esconde-esconde -----	115
Foto 37 - Cambalhotas -----	116
Foto 38 - Conhecendo o "Tapete voador" -----	117
Foto 39 - Explorando o "Tapete voador" -----	118
Foto 40 - Esconde-esconde com tecido -----	118
Foto 41 - Cabana -----	119
Foto 42 - "Estátua dos animais" - momento 1 -----	122
Foto 43 - "Estátua dos animais" - momento 2 -----	122
Foto 44 - "Estátua dos animais" - momento 3 -----	123
Foto 45 - Primeiros contatos com o "Tapete Dançante" -----	125
Foto 46 - "Tapete Dançante"- momento 1 -----	125
Foto 47 - "Tapete Dançante"- momento 2 -----	126
Foto 48 - Brincando e explorando juntos -----	126
Foto 49 - Um pedaço do caos -----	131
Foto 50 - Criando universos particulares e singulares -----	132
Foto 51 - Nosso universo -----	134
Foto 52 - "Circuito com elementos naturais" - visão 1 -----	137
Foto 53 - "Circuito com elementos naturais" - visão 2 -----	137
Foto 54 - "Circuito com elementos naturais" - visão 3 -----	138

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Tirinha “Folha em Branco” -----	42
Figura 2 – Estrela do Movimento de Preston-Dunlop (1979) -----	49
Figura 3 – Relação Entre os Fatores de Movimento Humano -----	51
Figura 4 - Mapa Conceitual da Construção dos Desafios Temáticos ----	77
Figura 5 – Diagrama: movimento como foco na Educação Infantil -----	102
Figura 6 – Diagrama: Experiência, BNCC e Metodologia de Laban ----	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização dos temas de movimento e propostas -----	62
Quadro 2 – Organização dos temas musicais das <i>playlists</i> -----	63
Quadro 3 – Espaços e materiais -----	67
Quadro 4 – Campos de Experiência, Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e as propostas da Unidade Didática -----	72
Quadro 5 – Emersão dos Desafios Temáticos dos Diários de Campo -----	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Campos de Experiências
CG	Corpo, Gestos e Movimentos
DA	Direitos de Aprendizagem
DC	Diários de Campo
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
G2	Grupo 2
OAD	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento
PROEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UD	Unidade Didática

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	19
REVISÃO DE LITERATURA	
1 AS CRECHES NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO	23
1.1 Contexto, organização e conceituação de Campos de Experiências da BNCC	27
2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	31
2.1 Corpo, gesto e movimento	37
2.2 Trabalho docente nas creches e a Educação Física	43
3 OS ESTUDOS DO MOVIMENTO DE RUDOLF LABAN	46
3.1 Expressividade e Qualidade de Movimento	48
4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	
4.1 Universo da pesquisa, participantes	53
4.2 Procedimentos	54
4.3 Aspectos Éticos	56
4.4 Produção de Dados	56
4.5 Organização metodológica da Unidade Didática	61
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	76
5.1 Corpo é Linguagem: expressividade infantil através do movimento ----	80
5.1.1 O super poder do ‘faz-de-conta’	85
5.1.2 Cada um tem seu próprio tempo	88
5.1.3 O corpo, a memória das suas experiências e suas reverberações	97
5.2 Experiência em Campo e os Campos de Experiências	104
5.2.1 Tempo de Fluir: o que é “muito tempo” ou “pouco tempo” para a experiência infantil dentro da escola?	110
5.2.1.1 Tempo de calma	112
5.2.1.2 Tempo de agitação	116
5.2.1.3 Tempo de caos	123
5.2.1.4 Tempo de recalculando a rota	134
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	145
LISTA DE OBRAS CONSULTADAS	151

APÊNDICES

A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -----	153
B. Consentimento de Uso de Imagem -----	157
C. Planos de aula -----	158
D. Diários de Campo -----	175

ANEXOS

A. Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa -----	199
B. Carta de autorização da Secretaria Municipal de Educação -----	204
C. Carta de autorização da escola -----	205

APRESENTAÇÃO

Toda criança gosta bastante de se manter ativa e explorar o mundo. Desde criança os desafios com o corpo me moveram a experimentar, especialmente, as áreas da dança e da ginástica, as quais tive o primeiro contato aos cinco anos de idade.

Ao longo da infância e adolescência outras atividades físicas foram se agregando à minha rotina. Conhecia novas modalidades corporais, achava que eram divertidas, praticava por um tempo, mas acabavam saindo da minha vida. Porém, a ginástica e, principalmente, a dança sempre foram constantes. Esse gosto, desde muito cedo, me fez escolher a Educação Física como área de atuação profissional e por isso a faculdade. Apesar das crises e das muitas dúvidas que boa parte dos adolescentes do terceiro ano do Ensino Médio enfrenta para escolher seu curso, a minha decisão em ser professora de Educação Física foi crescendo e se fortalecendo.

Cursei de 2006 a 2008 a graduação em licenciatura no Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé (UNIFEG) por ser a faculdade mais próxima da minha cidade natal, Guaranésia/MG. Nessa época, minha família não tinha condições financeiras de me manter em outra cidade. Trabalhei o primeiro ano em linha de produção de uma fábrica de tecidos para poder arcar com as mensalidades da faculdade.

A partir do segundo ano fui contemplada com uma bolsa de estudos do Governo Federal no Programa Universidade para Todos (PROUNI) e finalizei meu curso de licenciatura com a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso “*Dança Escolar, Autoestima e Socialização*” alcançando nota máxima da banca. Senti-me extremamente feliz, realizada e confusa... Pois, o que passava pela minha cabeça era: “e agora? O que fazer após a graduação?” Todo final de graduação costuma mesmo ser incerto e angustiante para boa parte dos alunos. Porém, o início do ano de 2009 me trazia uma empolgante novidade: eu fui aprovada por meio de um processo seletivo para atuar como professora de Dança na Prefeitura Municipal de Guaxupé/MG dentro da área escolar para crianças de 6 a 11 anos. Era mais uma grande realização profissional!

Em 2011, passei no concurso municipal da cidade para professora de Educação Física e assumi o cargo de maneira a continuar lecionando as aulas de dança escolar que eram do projeto do processo seletivo. Segui os estudos em dança com uma pós-graduação pelo Instituto ENAF de Educação e Pesquisa que concluí em 2012, quando curiosamente foi o último ano no

qual a prefeitura da cidade manteve as aulas de dança escolar disponíveis para as crianças do Ensino Fundamental I.

Em 2013 fui direcionada a lecionar aulas de Educação Física em uma escola de educação integral para alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. O contraste de realidade entre as duas áreas foi grande, mas me mantive atenta e atualizada promovendo boas aulas para meus alunos mesmo com as grandes dificuldades de infraestrutura, materiais e organização de tempo que tínhamos no ambiente escolar.

No ano de 2014 outra grande mudança ocorreu em minha carreira: fui direcionada a atuar na Educação Infantil. Até então eu nunca havia lecionado para crianças tão pequenas. Minha carga horária se dividia entre a escola integral, uma escola de educação infantil para crianças de 4 e 5 anos e uma creche para alunos de 6 meses a 3 anos. Fiquei extremamente insegura, especialmente no trabalho com os bebês e sofri muito para aprender a lidar com a nova realidade que se colocava à minha frente. Como lidar com os bebês? Como diferenciar meu trabalho do trabalho pedagógico da profissional regente de sala?

Em 2015 o meu trabalho se intensificou na faixa etária da creche, pois passei a atuar somente na Educação Infantil desde os bebês até as crianças pequenas. Até hoje essa é a minha realidade de atuação na escola.

A partir de estudos e das vivências com as crianças da primeiríssima infância surgiu o encantamento pelo início do desenvolvimento humano. Em 2016 iniciei uma especialização em Psicomotricidade, novamente pelo UNIFEG, para me aprimorar ainda mais na área da Educação Infantil.

Senti crescer não somente a minha segurança dentro da carreira como o reconhecimento na área. Fui uma das primeiras na região na atuação dentro das creches como professora de Educação Física e isso proporcionou-me o convite para realizar o relato de minha experiência docente no Congresso de Educação da AMOG da Microrregião da Baixa Mogiana (AMOG) em 2017 e no Fórum de Boas Práticas da Prefeitura Municipal de Guaxupé em 2020.

Em 2020, às vésperas do fechamento para isolamento social devido à pandemia de Covid-19, deparei-me com o edital do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). Identifiquei nesse processo uma ótima oportunidade para ampliar meus conhecimentos e, ao mesmo tempo, aumentar a visibilidade do trabalho da área dentro da creche. Porém, com isso, emergiram novos desafios: qual tema abordar dentro de tantos

questionamentos dessa nova área dentro do Mestrado? Qual faixa etária escolher para pesquisar? O que é importante ser discutido nesse momento em que não há tanta literatura no Brasil na área de Educação Física para o trabalho escolar com crianças tão pequenas? Gostaria de abordar tantos assuntos...

Foi muito tempo de dedicação e estudos. Na realidade ainda é. Até hoje busco destacar a importância do trabalho do profissional de Educação Física sob um olhar sensível para o corpo da criança dentro do ambiente da creche e este foi o ponto de partida para pensar o tema desta dissertação.

Esta minha breve apresentação carrega uma parte da história do meu corpo, das minhas experiências, da minha percepção de vida e toda a bagagem que foi possível construir até aqui. A seguir trago a introdução da pesquisa que realizei que contará, além do meu ponto de vista, o trabalho realizado em conjunto com a minha orientadora e nosso diálogo com os autores trazidos para estabelecer as bases deste estudo. Portanto, afasto-me do uso textual da primeira pessoa do singular na minha redação e passo a redigir em terceira pessoa do singular e/ou do plural a fim de manter um enfoque que analise a minha trajetória como professora-pesquisadora da forma mais neutra possível, apesar de todo o envolvimento afetivo, físico e mental empregados durante toda a produção deste trabalho. Faço uma ressalva para o uso da primeira pessoa do singular na justificativa do tema de pesquisa no esforço de demonstrar minha relação pessoal com o problema de investigação estabelecido.

INTRODUÇÃO

Dentre os vários aspectos que poderiam iniciar esta conversa, o estudo e experimentação das múltiplas linguagens em que o corpo humano atua como meio de comunicação pareceu ser mais interessante. O ser humano é um ser social e a constituição deste aspecto se dá desde a gestação. A relação entre mãe e bebê já é a primeira forma de linguagem experimentada por aquela nova vida. Batidas rítmicas do coração da mãe ouvidas pelo bebê, o balanço de seus movimentos corporais, a temperatura daquele ambiente... tudo é sentido pelo pequeno corpo em formação naquele reservado e aconchegante universo intrauterino.

A criança amplia suas possibilidades comunicativas a partir do nascimento, mas continua utilizando seu corpo como via de recepção e emissão de mensagens. Para compreender esse poderoso canal de comunicação com o mundo, o bebê inicia uma investigação de suas funções e possibilidades através da exploração de seu próprio corpo, bem como das relações com os adultos responsáveis por seus cuidados.

Durante os primeiros anos de vida, o início do desenvolvimento humano é extremamente sensorial e emocional. Desde o ambiente familiar até o escolar, proporcionar intensas e lúdicas experimentações, vivências e experiências à criança é fundamental para que ela possa ir se apropriando do ambiente e objetos a seu redor enquanto vai se relacionando com as pessoas à sua volta e compreendendo tais relações.

Estas experiências contribuem para que as crianças consigam ir elaborando seus universos particulares. Pois, como nos salienta Fochi (2015, p. 221):

em seu estado máximo, uma experiência se converte para o sujeito da experiência em uma interpretação ampliada sobre o eu e o mundo, sobre aquilo que naquele momento significa ser o seu ambiente. Pode-se dizer que é a partir das experiências que o homem produz sentidos pessoais e coletivos, constituindo um aprendizado constante, já que nenhuma experiência termina em si mesma.

Tais experiências poderão ser promovidas não somente pela família da criança, mas também pela escola. Nesses primeiros anos de vida escolar o atendimento realizado para a faixa etária de 0 a 3 anos de idade é dentro do espaço conhecido como creche.

A partir daí, podemos pensar na necessidade de um trabalho docente de qualidade que possa ser ofertado às crianças da Educação Infantil, especialmente das creches. Esse trabalho

deverá ter como premissa o desenvolvimento infantil de maneira não-segmentada, visando à criança como ser que se desenvolve em diversos aspectos simultaneamente ao explorar seu corpo como linguagem nas relações com o ambiente. Bonfim e Ostetto (2021), ao abordarem uma compreensão mais ampla do desenvolvimento humano, ressaltam ser fundamental aos professores de creche e de pré-escola esta perspectiva, pois as abordagens biológicas de corpo não são suficientes para compreender a complexidade do ser humano.

Com isto podemos focalizar aqui que o trabalho docente precisa ser pautado a partir de um olhar sensível e atento às necessidades e individualidades das crianças de primeiríssima infância. De modo que haja a promoção de ações pedagógicas diversificadas, em que a linguagem corporal e a expressividade possam ser experienciadas em seu vasto leque de vivências dentro da escola, como, por exemplo, as artísticas. Ao ampliarem os tipos de experiências, há também um crescimento de seu repertório de movimentos corporais, pois a criança poderá perceber novas sensações chegando a seu corpo e aos poucos precisará entender como esse corpo responde a esse novo estímulo. Assim, sua percepção de mundo também vai se modificando e, a cada novo desafio, sua linguagem corporal vai ascendendo até que consiga se comunicar para além dos olhares, expressões e gestos. A criança ampliará sua gama de expressões e passará a também comunicar-se por meio da oralidade, desenhos e escrita.

Cada docente tem dentro de sua história de vida experiências que ajudam a compor suas aulas. Estas vivências pessoais e profissionais vão modificando a visão de mundo do professor ao longo do tempo e também transformando seu processo de elaboração de aulas, projetos e intervenções. Observando essa característica singular de cada docente, percebe-se que a maior parte dos profissionais de Educação Física possui múltiplas experiências com o corpo e o movimento, já que fazem parte do universo profissional de estudos da área. Estes saberes singulares de cada professor podem enriquecer as experiências com as crianças dentro da escola.

O corpo é o meio pelo qual o bebê/criança bem pequena/criança pequena¹ não só absorve o mundo ao seu redor, mas também se torna o canal de comunicação para que possa se expressar através da linguagem corporal. Porém, essa expressão corporal da criança nem sempre é reconhecida e compreendida, especialmente dentro das escolas de Educação Infantil. A visão

¹ Os conceitos trazidos ao longo do texto estão em consonância com as definições da atual normativa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) que propõe um delineamento específico para os indivíduos que frequentam a Educação Infantil da seguinte forma: BEBÊS: de 0 mês a 1 ano e 6 meses de idade; CRIANÇAS BEM PEQUENAS: de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses de idade; CRIANÇAS PEQUENAS: de 4 anos a 5 anos e 11 meses de idade.

de que o corpo da criança na primeiríssima infância seria potente e ativo é muitíssimo recente. Apesar dos contributos trazidos, após a década de 1980, ao pensar as diversas formas possíveis para o movimento se manifestar através dos corpos, ainda é massiva a conduta adulta dentro de ambientes escolares que retrai e diminui a força de exploração corporal das crianças e acabam, assim, prejudicando o movimento da vida e a vida em movimento.

Parece haver atualmente uma escassez geral de trabalhos com crianças de primeiríssima infância nos estudos da Educação Infantil brasileira. E quando se pensa na esfera da Educação Física para esta faixa etária, pesquisas melhor sistematizadas com experiências do corpo mostram-se ainda mais como um campo a ser explorado. A proposição de uma experimentação pedagógica com esta faixa etária faz-se, portanto, extremamente pertinente. A partir dessa intervenção, investigar seus efeitos e refletir sobre o corpo infantil e o trabalho pedagógico seria de grande valia para a área.

Ao desbravar o caminho nesse trabalho de Educação Física com crianças de zero a três anos na microrregião em que atuo, é fundamental a constante reflexão e problematização da minha prática para que, além de sempre proporcionar o melhor possível para meus alunos, possa levar os colegas docentes a repensar suas próprias práticas. O Mestrado Profissional se mostra como meio perfeito para tal debate, já que propõe o questionamento reflexivo das práticas do professor.

Outro ponto crucial para ponderar é a ausência visível e acentuada de profissionais de Educação Física dentro do ambiente escolar de atendimento a crianças de zero a três anos. Se o corpo é o canal pelo qual a criança dessa idade percebe a si e ao mundo e, assim, comunica-se, por que razão o profissional de Educação Física estaria afastado deste local de atuação? A Educação Física é a área cuja especialidade é o estudo do corpo humano, seus movimentos, suas inúmeras manifestações e expressões. Deste modo, o profissional de Educação Física tem muito a favorecer a rotina de aprendizagens das instituições de atendimento de primeiríssima infância.

Em vista disto, a presente pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as narrativas sobre/com o corpo tecidas nas diversas relações da linguagem corporal e expressividade, experienciadas pelas 'crianças bem pequenas' nas aulas de Educação Física.

Com esse intuito, foi necessário evidenciar a linguagem corporal e a expressividade de 'crianças bem pequenas' e para isso foi escolhida a abordagem de Rudolf Laban, de estudos do movimento, no sentido de propor uma aproximação aos Campos de Experiências (CE) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para tanto foi planejada a organização dos espaços escolares, tempos, situações e materiais que favorecessem aprendizagens significativas para ‘crianças bem pequenas’ no ambiente escolar por meio da focalização dos elementos da linguagem corporal de movimento, tendo como referência os estudos labanianos. Aconteceram também estudos da organização espacial do movimento e os aspectos qualitativos do movimento a fim de que o planejamento das propostas fosse mais proveitoso.

Ao refletir sobre o corpo das ‘crianças bem pequenas’ em relação a seus gestos, movimentos, habilidades e desafios, há uma sensibilização no olhar docente quanto à expressividade que é própria dessa fase da vida, o que estimula um pensar sobre práticas corporais lúdicas envolvendo todas as nuances de desenvolvimento infantil através da experiência vivida pelos pequeninos dentro do ambiente escolar.

Abordando os Campos de Experiências da Educação Infantil presentes na BNCC, este trabalho traz o brincar como eixo transversal às vivências das crianças e uma proposição de espaço lúdico educativo com foco nos espaços (corpo e ambiente) como meios de produção e interação do movimento corporal e suas linguagens.

REVISÃO DE LITERATURA

1 As creches no Brasil: percurso histórico e legislação

A história das creches no Brasil, inicia-se no ano de 1899 com a fundação do Instituto da Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro e também a creche da Companhia de Fiação de Tecidos Corcovado, primeira entidade brasileira para filhos dos operários. Porém, até o início do século XX, não havia no país uma política referente às creches e, portanto, nenhum atendimento que dissesse respeito às crianças nas creches. Existia uma cultura no meio rural, quanto aos cuidados da criança pequena afastada da mãe, crenças de orfandade ou abandono. Assim sendo, creches, internatos e asilos, eram vistos na sociedade como ambientes que tinham por função cuidar dos problemas dos pobres e apresentavam-se na medida da carência da economia agrária (AGUIAR, 2001).

Paralelamente ao olhar filantrópico sobre a creche havia uma visão sanitarista que se preocupava com o modo de vida da classe operária. De acordo com Aguiar (2001), tal ótica trazia um interesse em evitar a marginalização de crianças e adolescentes desta classe social, o que fez com que grupos sociais politicamente influentes passassem a advogar que a creche seria como um órgão promotor de bem-estar social. Mais uma vez a instituição era estabelecida como uma caridade aos miseráveis.

Com o cenário social se alterando conforme o passar das décadas do século XX, a crescente urbanização e a saída da mulher para o mercado de trabalho, o espaço da creche se mostra como uma solução às demandas dos adultos que precisavam ter com quem deixar suas crianças, e não pensando no bem-estar e educação dos pequenos. Pois, como bem pontua Aguiar (2001, p. 31) “neste contexto, as creches não foram criadas para atender as necessidades da criança pequena, e sim, em resposta a necessidade do mercado de trabalho da mão-de-obra feminina”.

Durante o período de governos militares, iniciou-se a elaboração de propostas de trabalho em creches que defendiam estimulação cognitiva e direcionamento em preparar as crianças para a alfabetização. A partir daí inicia-se, aparentemente, um viés mais educacional dentro das creches e uma organização partindo dos órgãos públicos (AGUIAR, 2001).

Na segunda metade da década de 1970 ocorre um ciclo de expansão de creches no qual não somente o acesso, mas também uma revisão do significado das instituições é contemplada. Tal reivindicação era comandada por movimentos populares de luta por creches e teve amparo do movimento feminista. Nesta época, havia preocupação com o acesso juntamente ao zelo pela qualidade (AGUIAR, 2001).

Os movimentos sociais foram de extrema importância nas lutas e nas conquistas das creches. Muitos ganhos foram obtidos mediante as necessidades dos adultos responsáveis pelas crianças e:

como foi observado, o Estado durante anos se sentiu desobrigado para com a sociedade de implantar creches. A conquista desse movimento, exigindo do Estado nova postura, deveu-se a consciência política do referido movimento ou seja, a concepção da creche como direito do trabalhador e sobretudo como direito da criança, concepção essa que não só cobrou respostas do Estado à questão como também agilizou o processo de se pensar a creche sob uma nova ótica, a saber, como um espaço de educação adequado às crianças pequenas (AGUIAR, 2001, p. 33).

A partir da promulgação da constituição federal de 1988 o bebê e as crianças pequenas passam a ser reconhecidos como sujeitos de direito e até os dias de hoje vêm adquirindo reconhecimento por parte das normativas federais. A redação do Art. 208, do Capítulo III, versa sobre Educação, Cultura e Desporto e convoca como dever do Estado a garantia de Educação Infantil, agrupados em creche e pré-escola, para crianças até 6 anos de idade. Posteriormente, esta idade foi reduzida aos 5 anos (BRASIL, 1988). Na sequência de ganhos nos direitos das crianças, se encontra o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que reafirma o dever do Estado em assegurar às crianças o atendimento em creche e pré-escola (BRASIL, 1990).

Em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que, ao estabelecer as orientações e estruturas da educação nacional, delega em seu Art. 11 aos municípios “oferecer educação infantil em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1996). A partir daí torna-se então obrigação dos municípios brasileiros possibilitar o acesso dos bebês e crianças pequenas ao ambiente escolar. Especificamente se tratando das creches, a Seção II, que organiza a Educação Infantil, apresenta a instituição no Art. 30. e determina a faixa etária a ser atendida por esta modalidade que seria para crianças de até três anos de idade (BRASIL, 1996). Abrem-se aqui as portas das normativas educacionais que serão fundamentais para que as escolas infantis sejam organizadas da maneira como as conhecemos hoje.

Pouco tempo depois, em 1998, é aprovado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que seria um guia de orientação que viria a servir “de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos” (BRASIL, 1998). Este documento já trouxe em seu texto vários direcionamentos para o cuidar e o educar dentro dos espaços escolares de Educação Infantil.

Em 2006 são lançados os volumes 1 e 2 dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil com a intenção de fornecer informações características do bom funcionamento das escolas, bem como estabelecer padrões de qualidade no atendimento às crianças. Este conjunto de documentos nos expande mais a visão da criança como um sujeito de direitos que atua sobre seu aprendizado ao encontrar diversidade e bons contextos de aprendizagem. Como podemos apreender neste trecho:

No que diz respeito às interações sociais, ressalta-se que a diversidade de parceiros e experiências potencializa o desenvolvimento infantil. Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade. Essa afirmativa é considerada válida para todas as crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, desde que nascem (BRASIL, 2006, p.14 e 15).

Dando continuidade às orientações a serem seguidas pelas escolas, em 2009 são legitimadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que, em principal, 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, 2009, p. 11).

Diante da evolução histórica dos direitos dos bebês e crianças pequenas, as DCNEI preocupam-se em discutir a orientação do trabalho junto à faixa etária de zero a três anos, bem como assegurar práticas com as crianças de quatro e cinco anos que garantam a continuidade em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento sem que os conteúdos a serem contemplados no Ensino Fundamental sejam antecipados (BRASIL, 2009).

Neste mesmo ano também são publicados os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil que são, de forma sucinta, mais um passo na direção da garantia de instituições

de qualidade às crianças. O documento organiza de forma um pouco mais direta e quantitativa os aspectos necessários ao bom funcionamento das escolas de Educação Infantil brasileiras.

Avançando no tempo e na atenção aos direitos da faixa etária, em 2016, é sancionado o Marco Legal da Primeira Infância. O documento tem como foco dispor sobre “princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano” (BRASIL, 2016). Tudo em consonância com os princípios e diretrizes do ECA e com ações que valorizem esta fase da vida humana.

Em 2018, foi revisto o documento de Parâmetros Nacionais de Qualidade de forma a estar em acordo com a implementação da nova normativa educacional que ocorreu posteriormente no final daquele mesmo ano. Todo disposto em um volume, o documento visa acrescentar as inovações trazidas pelo arcabouço legal posterior aos Parâmetros estabelecidos em 2006 (BRASIL, 2018b).

Após tantas organizações e direcionamentos, seria, então, necessário a criação de uma normativa que encaminhasse a um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais dos alunos da Educação Infantil e que também fosse capaz de assegurar seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Nasce assim, no final de 2018, a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC.

A Base possui direcionamentos para os diferentes níveis da Educação Básica. Na seção dedicada à Educação Infantil, durante o breve histórico sobre o caminho percorrido até então, o documento exalta o fato de esse nível da Educação Básica ter passado a ser obrigatório em 2009 por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, que estabelece “obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2018a).

Dessa forma, a Educação Infantil em sua totalidade já passa a ser pensada como ambiente social de desenvolvimento para as crianças e não somente por um viés assistencialista para as famílias nas quais os adultos precisam sair para trabalhar e não tem com quem deixar seus pequenos. A Educação Infantil ao longo desse processo tem se tornado um direito da criança e um dever das famílias e da sociedade. Sendo assim, é preciso conhecer melhor este documento

que dá o tom para a organização curricular das escolas de Educação Infantil e seus Campos de Experiência.

1.1 Contexto, organização e conceituação de Campos de Experiências da BNCC

A BNCC considera que por se tratar a Educação Infantil da primeira etapa da Educação Básica é, portanto, o início e alicerce para o processo educacional. Por vezes, este primeiro contato com a escola é também a primeira separação das crianças de seu círculo familiar e seus vínculos afetivos. A creche apresenta-se, pois, como o segundo círculo social estruturado deste indivíduo (BRASIL, 2018a).

Ao longo das últimas décadas, a concepção que vincula o cuidar e o educar vem sendo consolidada. Entendendo o cuidado e o processo educativo como algo indissociável, as escolas de Educação Infantil têm por objetivo a ampliação do universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças enquanto acolhem suas vivências e conhecimentos que foram construídos em seu ambiente familiar e comunitário. Ao articular este objetivo em suas propostas enquanto diversifica e consolida novas aprendizagens, o docente está atuando de maneira complementar à educação familiar, em especial quando observamos a educação dos bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e das ‘crianças bem pequenas’ (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), pois envolve aprendizagens bastante próximas a esses dois contextos: familiar e escolar. Ambos os ambientes buscam desenvolver nas crianças habilidades básicas de socialização, autonomia e comunicação (BRASIL, 2018a).

A BNCC se apoia nas DCNEI para definir o conceito de criança como:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Tal concepção de criança traz ao trabalho docente a necessidade de ter uma intencionalidade pedagógica em suas propostas e práticas de maneira que o aluno seja respeitado como ser que “observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores”

(BRASIL, 2018a) e, com isto, constrói seus conhecimentos e se ocupa dos conhecimentos já sistematizados.

É por meio de suas ações e interações com o mundo, tanto o físico quanto o social, que as crianças aprendem e se desenvolvem. Não deve o adulto que cuida, principalmente o docente de Educação Infantil, inferir que o desenvolvimento infantil se dá apenas por um processo natural ou espontâneo e que não seja fundamental haver um favorecimento desse processo de aprendizagem por meio de um planejamento adequado e um olhar sensível às necessidades dos bebês e ‘crianças bem pequenas’.

Para que esse favorecimento aconteça respeitando as características das crianças que estão na fase de zero a cinco anos de idade, a Base estabelece Direitos de Aprendizagem (DA) que devem ser garantidos a essa faixa etária: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Tais Direitos têm em vista assegurar às crianças no ambiente escolar a presença da brincadeira e ludicidade, boas relações, participação ativa durante sua vida escolar, enfim, as condições básicas necessárias ao seu desenvolvimento integral.

Os DA trazidos pela BNCC (2018a) estão dispostos do seguinte modo:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Ainda tendo em vista as peculiaridades dos alunos da Educação Infantil, o conteúdo da BNCC foi organizado de maneira diferente do Ensino Fundamental. Não contempla,

portanto, as Habilidades a serem aprimoradas por meio da exploração de Objetos de Conhecimento estruturados em Unidades Temáticas. A organização da seção da Educação Infantil é disposta em cinco Campos de Experiências com Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD) que devem ser proporcionados ao longo da permanência das crianças na escola até sua ida para o próximo passo da Educação Básica.

A experiência para a criança é o desejo incessante de exploração de seu corpo, suas relações, seus espaços e tudo o que permeia estas esferas. A BNCC (2018a) compreende dessa mesma forma a experiência infantil dentro da escola e estrutura os cinco CE em: **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.** Observa-se aqui que esta estruturação não seria uma divisão temática e sim um entrelaçamento que percorrerá todo o processo pedagógico.

Em uma ampla e breve explicação de cada Campo pode-se entender que:

O eu, o outro e o nós: trata das relações da criança consigo mesma em suas descobertas, assim como das interpessoais em seus primeiros contatos com os diferentes meios sociais em que ela circula.

Corpo, gestos e movimentos: traz a descoberta do corpo da criança, por meio da exploração das possibilidades desse corpo: a relação consigo mesma, como é o seu funcionamento, autocuidado e percepções. Esse campo abrange as diversas linguagens corporais; as relações com os espaços, objetos, diferentes culturas; as emoções, limitações e potencialidades do corpo em suas movimentações e gestualidade.

Traços, sons, cores e formas: carrega as diferentes formas de expressão artística, tecnológica e cultural. Envolve a formação de senso estético e crítico através das vivências de apreciação, experimentações e recriações.

Escuta, fala, pensamento e imaginação: envolve a comunicação infantil e seu contato com diferentes portadores comunicacionais e diversos gêneros textuais. A expressão oral, o contato com a cultura escrita e suas variadas manifestações são o coração deste campo que traz possibilidades de expansão de interações da criança e seu mundo interno com o meio externo.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: abarca as experiências e hipóteses levantadas pela criança acerca de espaços e tempos que ela perpassa, assim como o contato com diferentes materiais e suas transformações, relações comparativas e quantidades.

Destaca-se aqui o caráter integrador que une todos os CE: eles se articulam para entrelaçar os conhecimentos que as crianças vão construindo ao participar de explorações, experimentações, associações e apreciações em sua rotina escolar. Não há, portanto, como segmentar os Campos como se fossem temas a serem empregados nas aulas da Educação Infantil, sejam elas de Educação Física ou não.

Assim sendo, é preciso adentrar mais ao conceito de infância e criança: quais as características dessa fase da vida? Quem é a criança da Educação Infantil? Como ela se percebe e quais suas necessidades? Reflexões como estas e outras nesse mesmo caminho são fundamentais para que o ambiente escolar possa se organizar de maneira a ser um lugar de acolhimento e pertencimento para seus alunos na escola da infância.

2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar de todos os avanços no que diz respeito à infância, para muitos ela ainda é visualizada como uma fase em que o ser humano necessita de muitos aprendizados para “vir a ser”. O olhar voltado para as “faltas” que aquele indivíduo possui ainda é bastante presente na sociedade. “Mas eles ainda não andam”; “ah, ela nem fala”; “logo ele conseguirá entender”. São exemplos de falas que são ouvidas em diversos meios frequentados pelas crianças da primeiríssima infância.

Etimologicamente, a “falta” é algo que aparece já na origem da palavra infância visto que ela “é proveniente do latim *infantia*: do verbo *fari*, falar – especificamente, de seu particípio presente *fan*, falante – e de sua negação *in*” (PAGNI, 2010, p. 100). A criança, como o indivíduo que vive esta fase da vida, aparece aqui como alguém a quem falta o quê e como dizer, falta-lhe a linguagem verbal.

Pagni (2010, p. 100) esclarece também que:

o prefixo *in* da palavra infância sugere ainda algo da ordem do não exprimível, do não tratável discursivamente; mais do que uma ausência, é uma condição dessa linguagem e desse discurso, é o germe do pensamento que ainda não se encontra pronto nem acabado, que ainda não se pode expressar ou comunicar em termos lógicos, linguísticos ou pragmáticos. Assim, em sua origem etimológica, **a infância consiste no silêncio que precede a emissão das palavras e a enunciação do discurso, designando uma condição da linguagem e do pensamento com a qual o ser humano se defronta ao longo de sua vida**, assumindo subsequentemente o sentido que se lhe atribui com maior frequência, no presente, de uma idade específica, diferenciada da adulta. (grifo nosso)

A ausência de uma linguagem articulada não denota que a criança deixe de se comunicar por outras vias enquanto aprende a língua verbal de sua cultura. Neste silêncio inerente à falta das palavras surgem outras manifestações expressivas. O corpo humano permite várias manifestações que buscam conectá-lo com o meio: olhares, suspiros, sons vocais, gestos, contato físico, pequenos movimentos com intenção de comunicar um desejo, um sentimento, uma necessidade que frequentemente apresentam-se voluntária ou involuntariamente todos os dias para todos os seres humanos. Como corrobora Machado Júnior (2022, p. 32) ao dizer que “a palavra é apenas um dos tipos de representação do pensamento, há outros como a imagem, a música, a cinestesia! - como há também, pensamentos sem representação”. Isto não seria diferente para bebês e ‘crianças bem pequenas’ e, na realidade, esse tipo de linguagem expressiva do corpo é o que é primeiramente identificado e imitado por eles.

Como já mencionado anteriormente, este estudo busca compreender melhor a expressividade das crianças de dois anos que são vistas pelas atuais normativas nacionais de educação como ‘crianças bem pequenas’. Surge então a necessidade de conhecer as peculiaridades de tal faixa etária, especialmente para este trabalho a criança de dois anos de idade: quem é essa criança? Quais suas características? Como ela se percebe? Como ela se relaciona? Como ela se comunica e se expressa?

Nesta fase da vida, a criança está em pleno processo de descobrimento: descobre a si; descobre o meio físico e social que a cerca; descobre os objetos e seus usos; descobre inclusive como pode subverter tudo o que descobriu. A criança desafia seus limites, assim como os adultos que cuidam dela, seus colegas, desafia o espaço, os materiais... Ela quer saber tudo o que é capaz de fazer, alcançar, conseguir, conquistar. Ela explora com vivacidade os detalhes da vida cotidiana; se comunica por meio de vários gestos e algumas palavras; está sempre a questionar o adulto repetidas vezes sobre o significado, utilidade, características das coisas que a cercam (“quê isso? é azul? vermelho?”); está aprendendo a entender o tempo dos acontecimentos (“embora?!”, “mamãe buscar?”, “agora!”), solicitam auxílio (“vem cá?!”, “água!”, “pega?!”). A criança busca sempre desvendar os mistérios que fazem parte de seu universo.

Estas experiências vividas tornam-se repletas desses novos desafios quando acontecem dentro da escola: um ambiente bastante diferente do familiar no qual as crianças podem ter contato com outros adultos que vão lhe cuidar e educar; com outros pares de diversas idades para conviver e interagir; com outros espaços que vão lhe desafiar tentadoramente; com materiais que muitas vezes ela não teria contato se não fosse no ambiente escolar. Todas essas situações perpassam seus corpos através de seus movimentos, permitindo que se “arrisquem, experimentem, acertem e errem, pela atividade prática, sem que isso provoque constrangimento, mas desenvolva nas crianças uma percepção dos recursos corporais de que dispõe” (GUIRRA E PRODÓCIMO, 2010, p. 710).

Toda essa energia em investigar, explorar, entender é um fluido poderoso para alimentar a chama da aprendizagem da criança. A escola tradicional por séculos tentou controlar esse fogo que é a curiosidade infantil. A instituição e, por consequência, a conduta dos professores eram focadas apenas na transmissão vertical de saberes e negligenciaram o ponto de vista da criança e as experiências adquiridas por ela até o momento de vida em que se encontra.

O que o corpo aprende ou não aprende dentro da escola está ligado à visão de criança, se é ativa ou passiva em seu processo de aprendizagem, que aquela instituição tem e

também em como está organizado seu currículo e como se dão as relações entre os indivíduos no ambiente escolar. Segundo Kohan (2008, p. 15):

A escola tem sido, nos últimos séculos, uma das instituições privilegiadas para disseminar as verdades que uma sociedade produz, por meio de uma série complexa de práticas de disciplinamento, controle e governo. Se pensarmos no corpo, uma das coisas que mais aprendemos na escola – alunos, professores, orientadores, diretores, funcionários, enfim, todos nós que passamos pela instituição – é levar os corpos de determinada maneira e privilegiar certo tipo de relações corporais, com o nosso próprio corpo e os outros corpos que habitam a instituição.

Ainda neste pensamento, Dewey (1952, p. 5) aponta para essa verticalidade da educação tradicional, na qual o adulto impõe sua visão de mundo para a criança, trazendo empecilhos à participação ativa da criança em seu processo de desenvolvimento:

O esquema tradicional é, em essência, esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade.

Dewey (1952, p. 6) ainda indica a diferença entre os conhecimentos de docente e aluno na educação tradicional:

(...) o abismo entre o saber amadurecido e acabado do adulto e a experiência e a capacidade do jovem é tão amplo, que a própria situação criada impede qualquer participação ativa dos alunos no desenvolvimento do que é ensinado.

Além disso, o autor estabelece que este tipo de conduta dentro da escola é um produto cultural das sociedades que acreditavam um futuro igual ao passado, uma reprodução, em que o conhecimento é estático, já acabado. Dessa maneira, a sociedade tem um alimento educativo que a mudança não é regra, mas exceção (DEWEY, 1952).

Controlar os corpos das crianças, especialmente as ‘crianças bem pequenas’, não é tarefa fácil. Por que deveria então ser uma tarefa? Pois é, não deveria. A missão da escola de Educação Infantil deve, portanto, incentivar aos alunos a descoberta das suas potências diante de seus espaços, tempos e relações. Neste cenário, o profissional da educação passa a ser o vigilante que, além de guardar e proteger o fogo de aprendizagem das crianças, alimenta-o: aquele que irá, por meio de sua sensibilidade, encorajar, fomentar, atizar as descobertas do futuro enquanto entrega partículas dos conhecimentos do passado aos alunos. Vislumbra-se aqui passado como todo esse universo que já está posto diante das crianças quando elas vêm ao mundo, visto que todo presente é uma produção do que a sociedade construiu ao longo dos tempos com suas diversas experiências e experimentos.

Novamente, Dewey (1952, p. 11), ao refletir sobre experiência e o que está contida nela, vem corroborar com esta ideia:

Mas isto nos põe ante o problema de descobrir a relação que realmente existe *dentro* da experiência entre as realizações do passado e os problemas do presente. A solução estará na descoberta de como a familiarização com o passado poderá traduzir-se em poderosa instrumentalidade para melhor lidar efetivamente com o futuro. Rejeitando o conhecimento do passado como *fim* da educação, iremos apenas dar-lhe maior importância como *meio* da educação. Quando assim procedermos, lançamos um problema novo no contexto educacional: **Como poderá o jovem conhecer e familiarizar-se com o passado de tal modo que este conhecimento de constitua poderoso fator de sua apreciação e sentimento de presente vivo e palpitante?** (grifo nosso)

Estendendo a questão ao corpo da criança na Educação Infantil: como a 'criança bem pequena' pode vir a conhecer e familiarizar-se com a vastidão do que existe dentro do universo em que ela está inserida sem ser apenas uma reprodutora da cultura já preestabelecida? Como não ser somente um espelho das atitudes, expressões, gestos e falas dos adultos que a cercam? A atuação ativa, o protagonismo, a exploração das experiências na educação parecem sinalizar respostas.

Para tanto, é necessário um corpo presente, atento e sensível a essas 'crianças bem pequenas' nas propostas a elas intencionadas. Além disso, uma diversidade de possibilidades de manifestações de práticas corporais também é requerida. Nesta mesma linha de pensamento, Guattari (1985, p. 54) afirma que:

O fato de que as crianças possam exprimir-se pela pintura, dança, canto, organização de projetos comuns, etc... , sem que o conjunto destas atividades seja sistematicamente recentrado sobre as finalidades educativas clássicas (...), permite ao desejo delas escapar, numa certa medida, da modelagem da libido que tende a se sujeitar a política capitalista da descodificação generalizada dos fluxos.

Através dessas variadas oportunidades de expressão das suas potências, as 'crianças bem pequenas' podem dar o seu próprio sentido ao seu universo. E isto é libertá-las da visão adulta da sociedade para que possam construir uma nova realidade para si mesmas. De maneira nenhuma tal proposição é alienar a criança de sua sociedade, pois, como mais uma vez nos traz Guattari (1985, p. 54):

Não se trata de proteger artificialmente a criança do mundo exterior, de criar para ela um universo artificial, ao abrigo da realidade social. Ao contrário, deve ajudá-la a fazer frente a ela; a criança deve aprender o que é a sociedade, o que são seus instrumentos. **Mas isso não deveria efetuar-se em detrimento de suas próprias capacidades de expressão.** (grifo nosso)

De acordo com Kohan (2008), há um conjunto de mecanismos em cada sociedade organizado para a transmissão de suas verdades quanto às questões que lhe são importantes. O corpo é um desses dispositivos que pode vir a reproduzir determinados padrões. O que vai influir na mudança ou não desses padrões é a experiência desse corpo e as relações do sujeito com esta experiência. Neste cenário, as práticas corporais visam questionar as

verdades que o corpo carrega em vez de reafirmar a transmissão e consolidação de uma verdade sobre o corpo.

Perceber o corpo da criança como um “corpos-criança” (PINHEIRO, 2010, p. 16) que é uno, íntegro e indivisível é dever da escola! Mediante isso, reconhecer que esses corpos-criança de todas ‘crianças bem pequenas’ são potências a serem encorajadas, ou seja, que são um terreno cheio de desejos vitais, é dever da escola! Apesar disso, em muitos ambientes escolares, há desde cedo um esforço em dominar esta potência para que cumpra as etapas de desenvolvimento que lhe são esperadas a cada idade. É claro que determinados marcos de desenvolvimento são esperados das crianças a cada momento de suas vidas, porém é desnecessário obrigá-las a cumprir esta ou aquela resposta, seja motriz, cognitiva ou emocional, porque seria o que tal etapa deveria apresentar aos olhos dos adultos. Respeitar as individualidades e singularidades das crianças começa pelo ato de acolher os diferentes tipos de avanços que acontecem em diferentes momentos.

É um grande desafio pensar o indivíduo e suas peculiaridades dentro desse espaço coletivo de relações que é a escola, contudo faz-se necessária a reflexão da comunidade escolar como um todo sobre o trabalho pedagógico na primeiríssima infância. Pensar um projeto educativo que, dentro do coletivo da escola de Educação Infantil, compreenda as crianças como protagonistas do processo educacional, de maneira a valorizar sua compreensão de mundo, interação e comunicação peculiares. Semelhantemente, ao investigar a prática da Educação Física nesta fase educacional, faz perceber a importância de pensar o corpo para além do aspecto anátomo-fisiológico. É preciso considerar suas diferentes expressões enquanto se preza pela escuta atenta, pelo diálogo e pelas relações de qualidade entre adultos e crianças, bem como delas entre si (VILARINO *et al.*, 2020).

Ao considerar as diversas expressões infantis cria-se um diálogo por vezes silencioso que estabelece uma comunicação por meio do não-dito, das sutilezas, dos gestos. Para refletir sobre esta conversa sem palavras, Pinheiro (2018, p. 104) expõe que:

O não-dito – o silêncio, o escuro – é já um dito, ou interstício para o sentido, ou, ainda, ocasião para uma espécie de vibração; o indizível se diz de algum modo, pois **uma criança pode não falar, a palavra que nomeia pode ainda inexistir, mas as sensações gestam (des)entendimentos expressos de alguma forma. E se há geração de sentido mesmo sem palavra, é porque há algo informe em curso, como uma espécie de elaboração balbuciante que tenta vir à luz**; contudo, ainda que permaneça soterrada, nada assegura seu sepultamento irrevogável, senão sua suspensão momentânea. (grifo nosso)

O corpo infantil não percebe haver diferença entre o que ele é e o que quer exteriorizar. As ações são sempre conjuntas e na busca por se comunicar, de estabelecer relações, seja com o outro, os objetos ou com ele próprio. Palhares acrescenta a esta ideia de corpo que faz o movimento de ir e vir na comunicação sensível (2015, p. 43):

O corpo é compreendido como um sujeito em que não se separa o expresso do exprimido; um espaço sensível, que recebe e doa sentido. Assim como a obra de Arte, o corpo é um ser aberto à significação, um sujeito em eterno devir, um território que se habita e, ao mesmo tempo, constrói morada no continente do mundo.

Este movimento do corpo de abertura à aprendizagem de significados, às possibilidades do devir, também é um corpo que está sempre a produzir significações em muitos momentos. Nóbrega (2021, p. 7), neste sentido, diz que há palavras que afloram do corpo, de uma realização expressiva desse corpo, e não somente naquilo que já é entalhado no sistema de comunicação. Assim sendo, o sentido é inerente à fala e pode ser renovado, uma vez que é possível se falar sobre aquilo que é dito. A relação não é somente verbal, no entanto, é possível pensar sobre os elos com a cultura em que a linguagem está inserida e também com o interlocutor que interpreta o sentido da forma de expressar de quem se comunica.

Quanto maior a variedade de práticas conhecidas por este corpo, maior sua maestria em expressar-se. Sob este enfoque, a Educação Física na Educação Infantil deve então viabilizar a experiência na infância e estimular a criatividade infantil, em suas diversas manifestações, ao organizar propostas, tempos e espaços. Pois, como anuncia Pinheiro (2018, p. 100):

Infância como labirinto é lugar de investigação, escavação, garimpagem, enfim, de encontros inesperados; território no qual a criança perde-se, caminha à deriva, (re)encontra-se e retorna para casa sempre um “outro”, o que faz da experiência infantil algo irrepitível. Pelos labirintos da infância, a criança é arquiteta de si e do mundo que se ergue sob seus pés, principalmente a partir de suas possibilidades (quicá, impossibilidades), desejos e escolhas – que configuram nós a ser desatados ou afrouxados, verdadeiros pontos críticos –, para as quais as lacunas podem ser muito bem-vindas.

É pertinente neste momento trazer o poema do pedagogo italiano Loris Malaguzzi (s.d.), “As Cem Linguagens da Criança”, para fortalecer o caráter inerente das crianças em encontrar jeitos de expressar-se, muitas vezes sem nenhuma palavra:

A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.

Cem alegrias
 para cantar e compreender.
 Cem mundos
 para descobrir.
 Cem mundos
 para inventar.
 Cem mundos
 para sonhar.
 A criança tem
 cem linguagens
 (e depois cem, cem, cem)
 mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura
 lhe separam a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe:
 de pensar sem as mãos
 de fazer sem a cabeça
 de escutar e de não falar
 de compreender sem alegrias
 de amar e de maravilhar-se
 só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe:
 de descobrir um mundo que já existe
 e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe:
 que o jogo e o trabalho
 a realidade e a fantasia
 a ciência e a imaginação
 o céu e a terra
 a razão e o sonho
 são coisas
 que não estão juntas.
 Dizem-lhe enfim:
 que as cem não existem.
 A criança diz:
 Ao contrário, as cem existem.

Com este propósito, revela-se a necessidade de aprofundar os estudos sobre como o corpo infantil se percebe, expressa, relaciona, interage, cria dentro do ambiente escolar e os desdobramentos disso na Educação Infantil para as crianças de dois anos.

2.1 Corpo, gesto e movimento

Na atualidade, observa-se um crescente interesse em entender o desenvolvimento humano nos primeiros anos de vida. O funcionamento do cérebro e sua comunicação com os órgãos dos sentidos, como a criança se relaciona com os objetos ao seu redor, bem como com as pessoas que a cuidam e educam são temas de interesse inclusive de documentários cientificamente respaldados e amplamente divulgados em *streamings* mundialmente acessados e outras plataformas audiovisuais que alcançam vasto público [*A vida*

secreta dos bebês (2014); *O Começo da Vida* (2016); *O Começo da Vida 2 - Lá Fora* (2020); *Bebês em Foco* (2020)].

Este interesse pelo início da vida carrega um reflexo de novos olhares sobre como os bebês e ‘crianças bem pequenas’ protagonizam seu próprio corpo e aprendizados desde muito cedo, ao contrário da visão de passividade que era apresentada em torno desta fase há algumas décadas. Com isto, a fenomenologia traz uma concepção multifacetada do ser humano que se alinha bem aos contornos que inspiram este trabalho. Pois, a “descoberta do corpo pela fenomenologia implica uma redescoberta do mundo percebido e sua profunda ligação com a intercorporeidade e sua ligação com o esquema corporal, a motricidade, a sexualidade, os afetos, o pensamento e a linguagem” (NÓBREGA, 2021, p. 10).

Assim posto, o movimento corporal humano se mostra indispensável para a elaboração dos conhecimentos infantis acerca de si, do mundo e de suas conexões. Para além das visões puramente ‘maturacionistas e etapistas’, é preciso pensar o desenvolvimento motriz de maneira integrada: um fluxo no qual a criança se movimenta para sentir e sente para se movimentar. Sua percepção e ação estão o tempo todo correlacionadas. Nóbrega (2008, p. 144) chama atenção para esta característica análoga entre percepção e ação e, ainda, em seu texto e ainda sinaliza a variabilidade de comportamentos que podem existir partindo de um mesmo estímulo quando pontua que:

embora o estímulo impressione os sentidos, oferecendo informações ao organismo, este assume configurações variadas para cada acontecimento; assim, a percepção não apenas decodifica estímulos, linearmente, mas reflete a estrutura do nosso corpo frente ao entorno, em contextos sociais, culturais e afetivos múltiplos.

Merleau-Ponty (1999, p. 207 e 208) enriquece nosso olhar em torno da percepção corporal ao pontuar que:

Enquanto está diante de mim e oferece suas variações sistemáticas à observação, o objeto exterior presta-se a um percurso mental de seus elementos e pode, pelo menos em uma primeira aproximação, ser definido como a lei de suas variações. **Mas eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo.** Portanto, nem suas variações nem seu invariante podem ser expressamente postos. **Não contemplamos apenas as relações entre os segmentos de nosso corpo e as correlações entre o corpo visual e o corpo tátil: nós mesmos somos aquele que mantém em conjunto esses braços e essas pernas, aquele que ao mesmo tempo os vê e os toca.** (grifos nossos)

Trazer esta visão de corpo que movimenta(-se), sente(-se), expressa(-se) torna palpável a visão não-segmentada de desenvolvimento. A criança na primeiríssima infância é testemunho desta ótica por se entregar inteiramente à experiência que lhe capta o interesse. Ela percebe como funciona um objeto e também como seu corpo interage com aquele objeto

enquanto experimenta sensorialmente as várias facetas daquela coisa. Ela saboreia o que não é comestível, observa os sons, ouve as texturas, apalpa a comida... enfim! Explora todas as perspectivas de si, dos objetos, do espaço, das relações repetidas vezes.

Em outras palavras, tanto nas relações com as pessoas quanto com os objetos, “a polimorfia da infância faz com que a criança seja o outro e ela mesma ao mesmo tempo, no mesmo espaço. Brinco em ser o outro, e meus territórios corporais se expandem na tessitura dos encontros” (PALHARES, 2015, p. 72).

Diante do movimento cíclico e interativo entre percepção, ação, corpo, movimento, meio e suas infindáveis possibilidades de manifestações, faz-se indispensável perceber o corpo infantil como um grandioso canal de comunicação e expressão que podem surgir em múltiplas linguagens. Pois, neste movimento exploratório de sua experiência, a criança amplia seu repertório perceptivo e, como não poderia deixar de ser, seu acervo motriz vai se refinando.

Sendo assim, as propostas ofertadas às crianças dentro do ambiente escolar necessitam ser abundantemente diversas proporcionando-lhes a oportunidade de experienciar variadas maneiras de relacionar-se e expressar-se consigo e com o outro. O tipo de ações, situações, movimentos, afetos vividos influenciam o “ser” de cada um no mundo. Pois, citando Couto e Zamboni (2021, n.p), “podemos orientar nossas percepções para perceber o mundo, as coisas e nós mesmos de um modo diferente, mais amplo e carregado de sentidos e significado” e isto torna-se possível quando a experiência vivida pelo corpo é rica em linguagens que possam constituir o acervo corporal que vai perdurar por toda a vida.

A experiência aqui é evocada pelo inerente anseio da criança por exploração, manuseio, contato... o latente desejo de incorporar os conhecimentos que vai adquirindo ao longo de suas andanças. Ela absorve pelos sentidos tudo o que já é memória do mundo: “Quais cores encontro pelo caminho? Qual será o sabor e textura das coisas? Este som vem de onde? Que cheiro ruim tem esse bichinho!”. Pensando desta maneira, é essencial que os profissionais que atuam nas escolas da primeiríssima infância oportunizem variadas e sensíveis experiências às crianças, abrangendo a arte em suas diversas formas: música, dança, teatro, cinema, escultura, pintura, entre outras.

Para além da apreciação, o docente precisa favorecer a experimentação da criança. Pois, enquanto percebe o mundo ela também se percebe como ocupante de seu corpo neste espaço e tempo. Deste modo, a arte apresenta-se como propulsora de processos culturais a serem apreendidos, pois “há de se aprender a apreciar a arte já produzida, como também estimular e ser estimulado a produzir a própria arte” (COUTO, 2010, p. 176).

Ao organizar as experiências a serem vivenciadas, a qualidade do que se propõe necessita ser pensada desde a adequação à idade; os espaços a serem utilizados; os materiais ofertados e como serão apresentados; o tempo de contato com a proposta; o diálogo entre criança e docente; a não-intervenção para fins de exploração dos pequenos... Pois, como nos traz Dewey (1952, p. 16) em suas reflexões:

Não basta insistir na necessidade de experiência, nem mesmo em atividade do tipo experiência. Tudo depende da *qualidade* da experiência por que se passa. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores. O primeiro é óbvio e fácil de julgar. Mas, em relação ao *efeito* de uma experiência, a situação constitui um problema para o educador. Sua tarefa é a de dispor as cousas para que as experiências, conquanto não repugnem ao estudante e antes mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras. **Assim como homem nenhum vive ou morre para si mesmo, nenhuma experiência vive ou morre para si mesma. Independentemente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem.** (grifo nosso)

Reforça-se, portanto, a indispensabilidade do olhar atento e sensível para criar espaços delicados para quem se coloca em contato com as ‘crianças bem pequenas’ sobre as nuances dessa fase, em especial tratada neste trabalho a idade de dois anos, dentro da escola. Pois, há de se organizar a rotina de aulas de maneira a ajudá-las a florir suas potências, seus movimentos. As experiências precisam ser organizadas a fim de contribuir com as demandas presentes das crianças e que possam vir a contar como recursos criativos para suas futuras realizações. Para corroborar com este pensamento, Dewey (1952, p. 16 e 17) aponta como problema central de uma educação embasada em experiência “a seleção das experiências presentes, que devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes”.

A intencionalidade docente pode, portanto, estar ligada à organização das propostas, bem como à sua atenção ao momento da realização das mesmas. Observar, acompanhar, cuidar das sutilezas que vão se desdobrando ao que acontece na experiência da turma é auxiliar na construção de uma linguagem que faça sentido às crianças e suas explorações, é viabilizar o pensamento para além da repetição vazia. Sabendo que o pensamento é mais do que o que a racionalidade lógico-matemática e/ou argumentativa nos apresenta, pois “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Dar sentido ao que chega até nós é o que vincula experiência e linguagem visto que, de acordo com as palavras de Bondía (2002, p. 21),

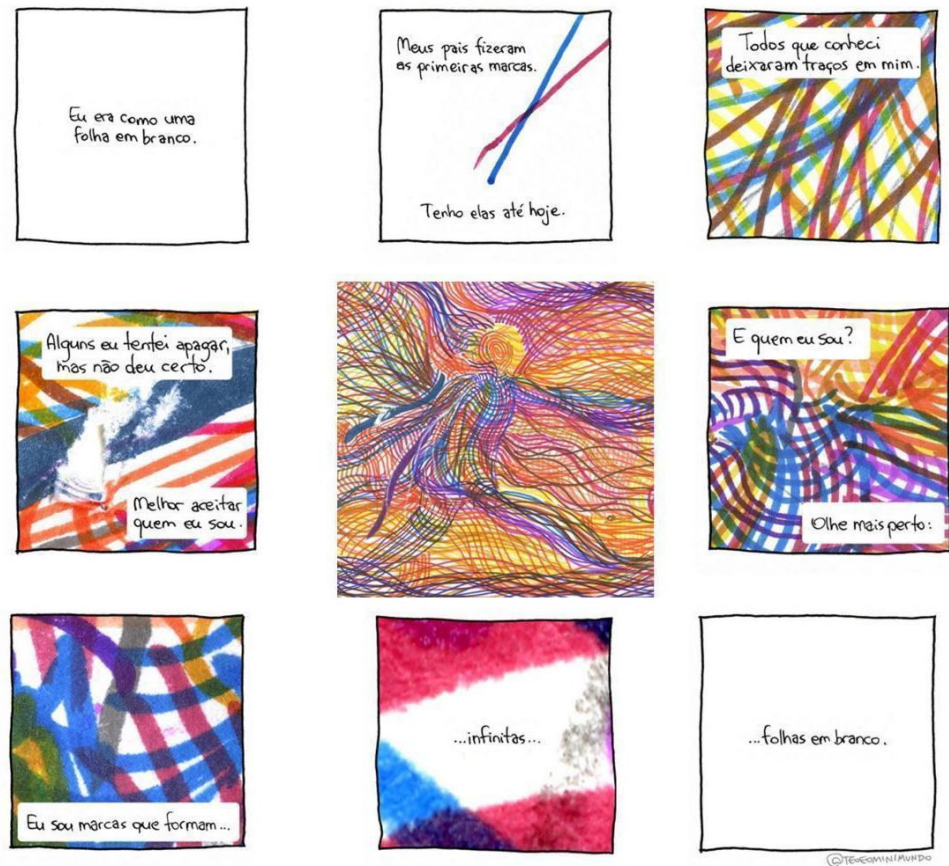
a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

Bondía (2002, p. 21) recorre ainda ao autor Walter Benjamin para refletir sobre a escassez de momentos significativos na contemporaneidade: “Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”.

Trazendo esta problemática de maneira articulada com os Campos de Experiências do atual documento normativo brasileiro, a BNCC, pode-se afirmar com segurança que a escola de educação infantil deve apresentar-se como um espaço para que a experiência de fato aconteça e não apenas um lugar em que informações serão repassadas a todo tempo aos alunos. Acolhendo as linguagens infantis e apresentando-lhes possibilidades de exploração de linguagens diversas durante seu tempo no ambiente escolar; garantindo que as crianças brinquem, convivam, participem, explorem, expressem-se e conheçam-se durante este processo, os adultos que cuidam/educam estarão no caminho da oferta de uma experiência valiosa aos pequeninos.

Cada experiência vivida trará um traço duradouro e completamente singular à composição da vida de cada criança. Ela significará para si mesma os momentos saboreados, seja de maneira doce ou amarga, elaborando para si mesma “a dor e a delícia de ser o que é” (VELOSO, 1982), como bem demonstra Cury (2020) na ilustração seguinte:

Figura 1 - Tirinha “Folha em Branco”



Fonte: CURY, 2020

Tantos movimentos que insistem em se expressar! Tantas linguagens para comunicar! Tantas possibilidades para experienciar! Refletir sobre o trabalho docente na Educação Infantil faz-se necessário para melhor compreensão do papel do professor em articular os conhecimentos em prol dos avanços das crianças em direção à ampliação de suas próprias potências. A Educação Física, dentro deste contexto, torna-se uma aliada ao focar o corpo e o movimento como peças fundamentais numa educação da infância assim concebida.

2.2 Trabalho docente nas creches e a Educação Física

Ao pensar o trabalho docente na faixa etária de crianças atendidas por creche é necessário o entendimento de que é preciso articular o desenvolvimento infantil à individualidade de cada criança. A vida dos seres humanos é uma sequência de previsíveis caminhos repletos de imprevisibilidades ao longo do trajeto e inúmeras percepções individuais dos vários cenários em que se passa. Bonfim e Ostetto (2021, p. 25), relatam esta ‘especial e singular’ peculiaridade humana: “observar e registrar o ciclo das laranjeiras me fizeram refletir sobre a imprevisibilidade nos processos de desenvolvimento, nos avanços e nas estagnações que podem permear a vida”.

Mesmo diante das incalculáveis circunstâncias que os docentes podem enfrentar no cotidiano das creches é preciso compreender tal imprevisibilidade como ponto de partida para novos questionamentos, propostas, discussões junto às crianças. A mediação do adulto é fundamental para fomentar a experimentação e expressão das crianças, além de conferir o tom às aulas no sentido de encaminhar as aprendizagens aos objetivos previamente planejados pelo professor. Desta forma,

as iniciativas dos adultos favorecem a intenção comunicativa das crianças pequenas e o interesse de umas pelas outras, o que faz com que aprendam a perceber-se e a levar em conta os pontos de vista dos outros, permitindo a circulação das idéias (*sic*), a complementação ou a resistência às iniciativas dos parceiros (BRASIL, 2006, p. 16).

Dewey (1952) reforça a importância da mediação do adulto na aprendizagem quando pontua que cada experiência é uma força em movimento. É impossível julgar seu valor sem olhar para o que e para onde ele se move. Como educador, a maior maturidade de experiência do adulto deixa-o em condições de poder avaliar cada experiência do jovem de uma forma que alguém com menos experiência não consegue fazer. Consequentemente, seu trabalho é organizar o direcionamento em que a experiência se moverá. Não haveria, portanto, importância em ser mais maduro se, em vez de usar seu saber aumentado para ajudar a organizar as condições de experiência para os imaturos, o professor se afastasse dessa responsabilidade sob qualquer pretexto. Abster de levar em conta a força motriz de uma experiência para poder analisá-la e orientá-la na direção de seu progresso, é ser infiel ao próprio princípio da experiência.

Não se deve perder de vista, neste cenário, que o corpo é uma unidade que recebe, processa, sente, expressa e age conforme as experiências que lhe sucedem. Pois, “corpo,

movimento, cognição, emoções, interações, deslocamentos, tudo está relacionado, tudo está contando para o desenvolvimento da pessoa, para a construção de conhecimento, para o fazer-se pessoa no mundo/com o mundo” (BONFIM E OSTETTO, 2021, p.25).

Ao segmentar o desenvolvimento humano desde seu início em etapas que a criança deveria cumprir, seja no âmbito motriz ou cognitivo, dissocia-se corpo e mente como se fossem coisas diferentes e não parte de um mesmo ser. É claro que é esperado de uma criança de um ano de idade que esteja a um certo nível de desenvolvimento: que esteja engatinhando, preparando-se para caminhar (talvez já andando), pronunciando suas primeiras palavras ainda que de maneira rudimentar... Porém, não seria um veredito de atraso caso uma ou outra destas características da faixa etária não tenha ainda aflorado. Isto pode se dever a inúmeros fatores, inclusive à privação de estímulos e contato com outras pessoas e vivências que não a do pequeno círculo social em que se encontra a criança ingressante na creche.

Especialmente no período de retorno às escolas na fase da pandemia em que se escreve esta dissertação, a sociedade ainda possui muitos resquícios do afastamento social pelo qual passamos nesses anos desafiadores, tanto para as crianças quanto para os adultos. Mais do que social, o afastamento foi primordial e fundamentalmente físico. A privação da presença física do corpo no meio social e das relações que esse contato traz trouxe consequências severas à primeiríssima infância. As crianças muitas vezes contavam apenas com adultos da família ao seu redor e não podiam aprender a relacionar-se com seus pares e com crianças de diferentes idades. E igualmente os adultos cuidavam das crianças e aprenderam a manejar vários desafios em suas casas enquanto acompanhavam o crescimento de seus bebês nascidos durante uma pandemia tão devastadora.

Fortalece-se aqui a necessidade de haver um olhar delicado e sensível para este corpo que ingressa à escola nesta fase da vida tão especial e produz tantas memórias a serem carregadas por toda a vida. Estabelecer um vínculo afetivo entre criança e adulto é primordial para que se possa desenvolver qualquer tipo de trabalho educativo dentro das escolas de primeiríssima infância. A partir desse vínculo é possível estabelecer bons encontros e “nos bons encontros, sentimos alegria, pois a potência de um outro conjunto qualquer soma-se a nossa de tal modo que a nossa própria força de existir é aumentada” (ZEPPINI, 2010, p. 79)

Todos os adultos que trabalham na escola e, por consequência, fazem parte do cotidiano escolar das crianças devem ter a visão de delicadeza, respeito e colaboração com seu desenvolvimento. E isto deve acontecer de maneira individualizada, de forma a considerar o corpo de cada criança como um cosmo repleto de espaços, tempos e incontáveis possibilidades.

Percebemos, então, que para pensar o corpo não existe uma fórmula geral que possa ser ensinada e que sirva para todos. É preciso buscar conhecer o que, em cada corpo e a cada momento, é capaz de elevar nossa potência a graus máximos. Pensamos por força dos nossos encontros. Envolvemo-nos com as criações alheias por força da variação dos afetos vivenciados por nossos corpos (ZEPPINI, 2010, p. 110).

As relações professor/aluno dentro das aulas para ‘crianças bem pequenas’ trazem a necessidade de entender a fase motriz pela qual a criança está passando; compreender sua individualidade; oferecer atenção ao que a criança comunica em sua expressão verbal e/ou não-verbal; estimular a descoberta de sua potência corporal nas mais diversas formas de movimentação, bem como a exploração dos espaços e materiais da escola. Isto é acompanhar com comprometimento, gentileza e alegria o caminho de evolução integral das crianças.

O acompanhamento com esta amabilidade por parte do docente conduz uma mediação sensível nas aulas e proporciona que as diversas linguagens trazidas pela primeiríssima infância possam se manifestar. Pois, “antes mesmo de se expressarem por meio da linguagem verbal, bebês e crianças são capazes de interagir a partir de outras linguagens (corporal, gestual, musical, plástica, faz-de-conta, entre outras) desde que acompanhadas por parceiros mais experientes” (BRASIL, 2006, p. 16).

A Educação Física, por estudar o movimento corporal humano, e por conseguinte o corpo que se movimenta em sua vasta complexidade, aparece como área extremamente importante a ser incluída nas escolas de atendimento educacional de 0 a 3 anos de idade. Nesta fase, as crianças aprendem a fruir seu corpo das mais diversas formas para se locomover, sentir, expressar, relacionar, perceber, compreender... Ou seja, esta área necessita contar com um profissional atento a articulação dos contextos pedagógicos e este trabalho corporal junto às crianças de maneira lúdica enquanto contempla a cultura corporal, o corpo e o movimento humano (LIMA E PINHEIRO, 2021).

Atentos aos diversos corpos e suas necessidades individuais de progresso durante a primeiríssima fase de desenvolvimento humano, os profissionais de Educação Física podem contribuir com abundância articulando os conhecimentos do corpo e do movimento com os estudos da infância e da Educação Infantil. Sendo assim, é chegado o momento de trazer os estudos do movimento de Rudolf Laban para agregar ao entendimento de como poderia a criança revelar-se em vários espaços, tempos, fluxos, planos, intencionalidades... E como isso pode contribuir para a organização das aulas de Educação Física na Educação Infantil.

3 OS ESTUDOS DO MOVIMENTO DE RUDOLF LABAN

Rudolf Laban (1879 - 1958) foi um bailarino, coreógrafo e estudioso do movimento húngaro, que nasceu e cresceu em uma época de tensões políticas na Europa Oriental. Seu pai era um alto oficial militar da Bósnia-Herzegovina e isto proporcionou à família um certo *status* social, o que influenciou a vida de Laban em sua juventude. Ele pôde acompanhar com familiaridade diversos corpos em variadas realidades, além de vivenciar em seu próprio corpo, diversificadas experiências: danças folclóricas, danças religiosas, academia militar, patinação, corridas, equitação, pintura, ilustração. Desde cedo, Laban sempre foi atento e curioso pelo movimento e suas vastas manifestações, muitas destas ele viria a experimentar em sua trajetória de vida. Em sua infância, embora um tanto solitária, Rudolf Laban tinha por hábito passar as férias escolares visitando seus pais e esta fase foi repleta de estimulantes explorações e aventuras, as quais viriam a repercutir em sua teoria e prática artística (MOTA, 2012).

Em sua pesquisa sobre o movimento, Laban fez a proposição de um novo olhar sobre a dança, o corpo e o movimento. Suas ideias e teorias são até hoje disseminadas, estudadas e aperfeiçoadas em muitos países abrangendo diversas áreas: Dança, Teatro, Psicologia, Educação. Sua pesquisa foi forte influência para Expressionismo Alemão e Laban é tido como criador da Dança Moderna. Sua ideia era elaborar uma maneira de dançar capaz de englobar todas as possibilidades de movimentação do corpo. Isto tudo se deu em uma época em que o Balé Clássico era muito valorizado e, em sua compreensão, não apresentava eficiência para o propósito de abarcar as movimentações corporais integralmente. (SANCHEZ, 2009).

Segundo a análise de Mota (2012) sobre os estudos labanianos, por meio de sua pesquisa, o educador e coreógrafo pôde identificar características intrínsecas ao movimento humano, o que permitiu a criação de proposições de princípios básicos para seu entendimento e aplicação. Laban ressaltou alguns princípios do movimento humano, podendo-se elencar alguns abaixo:

1. O movimento é universal;
2. O movimento está em todas as coisas vivas; movimento é igual à vida;
3. A qualidade da vida está diretamente relacionada à sofisticação do movimento;
4. A intenção, a variedade e a complexidade são características do movimento que fornecem as informações sobre a qualidade geral da vida;
5. O corpo humano é uma unidade de aspecto tríplice, isto é, uma trindade composta por corpo, mente e espírito; que são interdependentes e relacionados ao movimento;
6. O movimento é sempre usado para duas finalidades distintas, tais como: a) o alcance (ou realização) de valores tangíveis, em todos os tipos de trabalho; b) para abordar os valores intangíveis, como por exemplo, na prece e na adoração;
- 7. O ser humano move-se para satisfazer um desejo, uma necessidade, que tanto pode ser: a) uma necessidade básica – p. ex.: ir de um lugar a outro (locomoção);**

b) uma necessidade maior – p. ex.: extravasar energia e aliviar tensões; ou c) uma necessidade sutil – p. ex.: a necessidade de expressar a própria singularidade;

8. O movimento pode ser também motivado por necessidades sociais, ou seja, o desejo de integrar-se com outros indivíduos, de maneira a desenvolver um senso de comunidade e comunhão;

9. O movimento tanto é consciente quanto inconsciente.

(MOTA, 2012, p. 63, grifo nosso)

Dentre as características que Laban delineou em seu trabalho, é importante destacar a essencialidade de todas, porém faz-se indispensável para este estudo trazer luz ao item 7 da lista elaborada por Mota (2012). Pois, os aspectos da necessidade de mover-se e expressar-se trazidos alinham-se com o panorama introduzido anteriormente sobre a emergência infantil em brincar e explorar, assim como corroboram as definições e indicações da BNCC em seus Campos de Experiências para o trabalho com a primeiríssima infância na escola.

Assim sendo, a organização do trabalho pedagógico nas aulas de Educação Física escolar com as ‘crianças bem pequenas’ proposta por esta dissertação foi pensada de forma a inspirar-se nos estudos trazidos por Laban em seus anos de busca por uma movimentação que fosse tomada pelas imensas possibilidades que o corpo humano carrega em seu potencial.

Laban (1978, p. 48 e 49) reconhece essa imensidão de possibilidades ao nos apontar que:

A extraordinária estrutura do corpo, bem como as surpreendentes ações que é capaz de executar, são alguns dos maiores milagres da existência. Cada fase do movimento, cada mínima transferência de peso, cada simples gesto de qualquer parte do corpo, revela um aspecto de nossa vida interior.

A expressão por meio dos movimentos comunica ideias, sensações, estados de ânimo, desejos e uma infinidade de pensamentos e emoções. Esta linguagem se faz essencial para ser entendida pelo adulto que cuida/educa a ‘criança bem pequena’, pois ela utiliza a linguagem expressiva todo o tempo por ainda não ter plenamente desenvolvida a sua linguagem oral. A criança está sempre a comunicar e a explorar suas possibilidades de comunicação pelos diversos caminhos que lhes são ofertados, especialmente no ambiente escolar.

Na perspectiva de que “o homem se movimenta a fim de satisfazer uma necessidade. Com sua movimentação, tem por objetivo atingir algo que lhe é valioso” (LABAN, 1978, p. 19), os interesses e a cultura da criança que brinca irão manifestar-se durante seu contato com as práticas na rotina escolar. E, assim, “é possível conhecer a atitude deste indivíduo em relação ao seu objeto, pela análise do seu movimento” (MOTA, 2012, p. 64).

Contudo, a análise do movimento humano sozinha pode não ser tão frutífera, pois analisar o movimento por si só é insuficiente para conhecer-se os objetivos, sejam concretos ou não, que motivam a ação de quem a realiza. É preciso que haja um contexto para apoiar a elaboração de seu significado (MOTA, 2012).

Apoiado neste pensamento, pode-se dizer que a estruturação de propostas de experiências que sejam instigantes e encantadoras às crianças da Educação Infantil é uma porta de entrada para a criação de um universo de possibilidades significativas para as crianças a fim de que elas possam ir explorando a si e ao espaço em que habitam. “É a partir do corpo, e de seus movimentos, que somos capazes de nos relacionarmos com o mundo que nos cerca, e dessa forma obter o seu entendimento” (MOTA, 2012, p. 64).

Portanto, o arranjo pedagógico (ou mesmo a falta dele) influenciará grandemente no tipo de movimentação que a criança vier a incorporar ao seu repertório pessoal. Pois, “o movimento pode ser influenciado pelo meio ambiente do ser que se move” (LABAN, 1978, p. 20 e 21). Isto valida a fundamentalidade do pensar pedagógico do professor para a primeiríssima infância dentro do ambiente escolar.

Tendo em vista esse foco no pensamento pedagógico e lúdico, há que se ter recursos não só materiais, mas principalmente de conhecimentos conceituais que possam vir a ser apoio na elaboração de aulas repletas de significado para as ‘crianças bem pequenas’. Os estudos do movimento de Laban se mostram um possível recurso metodológico para suporte da organização do trabalho pedagógico com movimento humano na escola.

3.1 Expressividade e Qualidade de Movimento

Dentro dos estudos labanianos, a Coreologia aparece como a ciência ou lógica da dança que “busca uma abordagem unificada do estudo da dança, propondo que prática e teoria não devem estar separadas e que o conhecimento coreológico combina pensamento e sentimento junto ao fazer da dança” (RENGEL, p. 40). Logo, a Coreologia de Laban demonstra ser um recurso viável e condizente com a realidade da Educação Infantil para que o docente possa embasar seu trabalho. Visto que não seria apenas uma repetição de movimentos previamente coreografados pelo adulto que são transferidos às crianças como comumente encontra-se nos vários níveis da esfera educacional, a Coreologia oferece uma abordagem mais abrangente e condizente com a realidade, permitindo que os docentes analisem e compreendam os movimentos de forma mais completa e integrada, tornando o aprendizado mais significativo para as crianças.

Para aprofundar os conceitos, Sanchez (2009, p. 40) apresenta a estrela do movimento de Preston-Dunlop (1979) que expõe os elementos que constituem os estudos do movimento:

Figura 2 - Estrela do Movimento de Preston-Dunlop (1979)



Fonte: SANCHEZ (2009)

Para Sanchez (2009), a estrela favorece a visualização dos cinco componentes do movimento que se encadeiam: corpo, dinâmicas, espaço, relacionamentos e ações corporais. A figura também revela os aspectos de cada componente fazendo refletir sobre qual corpo se move; como se move; onde se move; com quê ou quem se move; e o quê faz para se mover.

Trazendo foco para a ponta da estrela que carrega o fator **Dinâmicas**, que também pode ser entendido como **Expressividade**, Sanchez (2009, p. 41) explica o que seria este fator e ainda descreve suas qualidades de movimento como: “Dinâmicas (ou Expressividade): responde à pergunta “como se move?” e engloba os fatores peso (passivo, ativo leve/ ativo firme), tempo (súbito/repentino ou sustentado/ prolongado), espaço (direto ou flexível), fluência (livre ou controlada)”.

Com a finalidade de compreender um pouco melhor este conceito, Fernandes (2001, p. 10) nos esclarece que:

A categoria Expressividade (como nos movemos) refere-se à teoria e prática desenvolvidas por Laban, onde qualidades dinâmicas expressam a atitude interna do

indivíduo com relação a quatro fatores (dispostos na ordem de seu desenvolvimento na infância): fluxo, espaço, peso e tempo.

Novamente Rengel (2001) pode auxiliar na elucidação das qualidades de movimento ou fatores de movimento, com espaço, tempo, peso e fluência (ou fluxo) ao especificar cada um dos termos como:

ESPAÇO: O aspecto envolvido nesta qualidade do movimento é a comunicação.

A comunicação que faz o agente se relacionar com o outro, o mundo a sua volta. A atitude relacionada ao espaço é a **atenção**, afeta o foco do movimento, informando sobre o **onde** do movimento. Características do fator Espaço trazem ao movimento **um aspecto mais intelectual da personalidade**, pois localizações no espaço são complexas. Estas localizações requerem atenção tanto num único foco como em dois - atenção bidimensional - ou atenção em mais focos ao mesmo tempo, gerando uma configuração no espaço nas três dimensões simultaneamente. O treino com o fator espaço e suas qualidades gera, por exemplo, atitudes internas alertas ou explorativas (RENGEL, 2001, p. 73, grifos da autora)

TEMPO: esta qualidade do movimento lhe traz “um **aspecto mais intuitivo da personalidade**. A tarefa do fator tempo é auxiliar na **operacionalidade**, isto é, proporciona elementos para execução. A atitude relacionada ao tempo é **decisão**, informando sobre o **quando** do movimento” (RENGEL, 2001, p. 78, grifos da autora). As nuances que podem abranger o tempo são de lento/sustentado a rápido/súbito.

PESO: aqui o que está envolvido é a assertividade do movimento.

As qualidades de esforço do fator peso são leve e firme, com todas as nuances de peso possíveis entre estas polaridades. (...) Ela dá estabilidade ao agente, proporciona segurança. A atitude relacionada ao peso é a **intenção**, a **sensação**. O peso informa sobre o **o quê** do movimento. Peso traz ao movimento um **aspecto mais físico da personalidade**. O fator peso auxilia o desenvolvimento do domínio de si próprio, ao transportar o corpo sem ajuda do outro, daí ele gerar a afirmação da vontade (RENGEL, 2001, p. 75, grifos da autora).

FLUÊNCIA: O aspecto que envolve este fator é a integração.

A integração do movimento traz sensação de unidade entre as partes do corpo. A atitude relacionada à fluência é a progressão do movimento, que pode ser livre ou contida, informando (...) o **como** do movimento: mais ou menos integrado (liberado) ou mais ou menos fragmentado (contido)” (RENGEL, 2001, p. 71, grifo da autora)

Para detalhar melhor variabilidade das qualidades de movimento, Fernandes (2001, p. 11 e 12) nos acrescenta que:

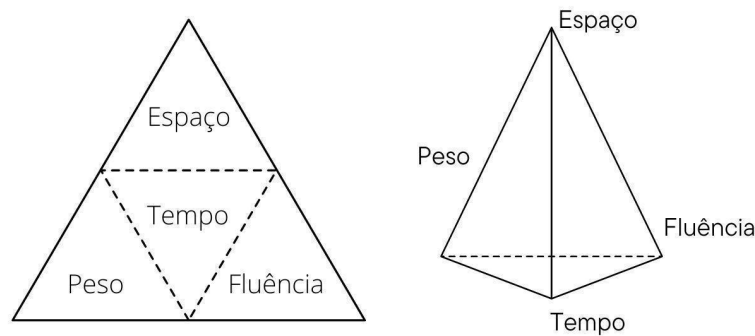
As qualidades dinâmicas em relação aos quatro fatores (fluxo, espaço, peso e tempo) oscilam em gradações entre duas polaridades de cada fator, num total de oito qualidades:

- Polaridade Condensada (*Condensing*): fluxo contido, espaço direto, peso forte, tempo acelerado.
- Polaridade Entregue (*Indulging*): fluxo livre, espaço indireto, peso leve, tempo desacelerado.

As qualidades dinâmicas, como o próprio nome indica, refletem uma mudança quanto aos quatro fatores, nas gradações entre condensada e entregue.

Estes quatro fatores estão ligados entre si e sustentam a dinâmica dos movimentos humanos. É possível colocar foco e observá-los separadamente, porém, ao observar um fator, os demais ainda se encontram presentes no ato do movimento. Cada um dos fatores e suas nuances se liga ao outro fator formando um vínculo que conduz cada movimento humano à sua imensurável variabilidade de manifestações. Pode-se pensar nessa relação como uma pirâmide triangular, um tetraedro, em que todas as suas faces se comunicam por seus vértices e podem ser observadas independentemente sem, no entanto, se desligarem das demais faces.

Figura 3 - Relação Entre os Fatores de Movimento Humano



Fonte: a própria autora

Os tipos de experiências vividas pelas crianças vão influenciar em como poderá ser a amplitude do seu repertório de movimentos, assim como as características destes movimentos. Pois, “os quatro fatores desenvolvem-se na infância, através de experiências cotidianas de percepção e relacionamento com o mundo” (FERNANDES, 2001, p. 12).

Se suas vivências forem reduzidas em exploração, escolhas, relações, diversidade de práticas corporais, as crianças certamente deixarão de conhecer e aprender o que seu corpo pode realizar em termos de variabilidade de movimentos. Assim como não poderão esmiuçar todas as nuances que estes movimentos poderiam lhes oferecer em termos de expressividade.

A metodologia de Laban mostrou-se, portanto, importante influência para a elaboração de uma Unidade Didática (UD) proposta às 'crianças bem pequenas' envolvidas

neste trabalho com a finalidade de instigá-las a movimentar-se de variadas maneiras ao serem apresentadas a materiais, espaços e sugestões lúdicas de interação com estes elementos. As relações criança/criança e criança/professora também foram contempladas durante a organização das propostas da UD. As qualidades de movimento referentes às dinâmicas do corpo: **espaço, tempo, peso e fluência** formam um conjunto de proposições que embasou metodologicamente os planejamentos de aula. Portanto, é tempo de conhecer melhor o arranjo dessa estruturação pedagógica.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

4.1 Universo da pesquisa e participantes

O universo de pesquisa neste estudo foram crianças que frequentavam uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), que se localiza na região sudoeste do estado de Minas Gerais. Durante o período da produção de dados, a referida escola recebia as crianças que estivessem na faixa etária de um ano a três anos e onze meses de idade, sendo assim, categorizada como creche dentro organização que orienta a BNCC (BRASIL, 2018a).

O atendimento da EMEI às crianças acontecia em período integral com horário de funcionamento ao público das 7 às 17 horas, sendo que o horário especificado para as aulas de Educação Física com os alunos era a partir das 7 horas e 30 minutos até as 16 horas, por questões internas de organização de acolhimento e despedida das crianças.

A referida escola contava com 6 turmas, tendo sido elas distribuídas no início do ano letivo: duas turmas de Grupo 1 B (de um ano a um ano e meio de idade), duas de Grupo 2 (dois anos) e duas de Grupo 3 (três anos). Os participantes da pesquisa foram ‘crianças bem pequenas’ (dois anos de idade) regularmente matriculadas no Grupo 2 (G2) desta escola.

A escola diferenciava suas turmas por cores (por exemplo: G1 Azul, G1 Amarelo, G2 Rosa...) e a sala elencada para o trabalho de pesquisa foi a do G2 Vermelho. Tal escolha se deveu ao maior comparecimento das famílias à reunião de início de ano, realizada pela pesquisadora para esclarecimentos sobre a pesquisa que se daria com os alunos. Este fato, por consequência, gerou maior obtenção de aceites ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e ao Consentimento de Uso de Imagem pelos responsáveis das crianças do que na outra turma de G2.

Observa-se que a educação para crianças de zero a três anos não é obrigatória no Brasil e o número de alunos costuma variar durante o ano letivo. No primeiro semestre de 2022, a rede municipal possuía um protocolo sanitário para os cuidados no ambiente escolar para evitar a transmissão do SARS-CoV-2 (coronavírus Covid-19), o que possibilitava o não comparecimento dos alunos cujas famílias não quisessem sua presença na escola devido ao contato social inerente desse ambiente. Tendo isto em vista, muitas famílias optaram por não

encaminhar suas crianças à escola como forma de prevenção à propagação do vírus. Posto isto, a turma que contava com aproximadamente 13 alunos matriculados, teve uma assiduidade bastante flutuante no decorrer do andamento da UD. Em média as aulas contaram com 6 alunos.

Muitas crianças do G2 Vermelho ainda se encontravam em período de adaptação escolar no período em que foram produzidos os dados, o que é uma característica comum devido às peculiaridades da faixa etária. Portanto, é um cenário bastante habitual para esta época do ano letivo nas EMEIs que possuem atendimento a bebês e a ‘crianças bem pequenas’.

4.2 Procedimentos

A pesquisa aconteceu em forma qualitativa que “compreende a leitura do conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (DEL-MASSO *et al.* 2021, p. 3).

A observação é fundamental para qualquer tipo de pesquisa e varia de acordo com os cenários investigados (DEL-MASSO E SANTOS, 2021). Por meio da utilização desta metodologia pretendeu-se uma observação atenta sobre o andamento das estratégias dentro da realidade dos participantes, já que a:

análise qualitativa permite a interação com as pessoas, os fatos, os locais e o objeto que está sendo pesquisado, extraindo significados visíveis e alguns invisíveis, que são perceptíveis somente quando têm uma atenção sensível do pesquisador (DEL-MASSO *et al.* 2021, p. 3)

Portanto, o trabalho se deu por meio de uma pesquisa de intervenção pedagógica com intuito de planejar as ações pedagógicas por meio de uma sequência de propostas educativas, bem como observar, analisar e refletir sobre registros das proposições. Pesquisas desse tipo são as que envolvem o planejamento e a implementação de intervenções/mediações que intencionam mudanças/ inovações tendo como propósito promover progresso, aprimoramento nos processos de aprendizagem dos indivíduos que delas participam. Também acontece uma avaliação posterior avaliação dos efeitos decorridos dessas intervenções (DAMIANI *et al.*, 2013).

Segundo Damiani *et al.* (2013), na pesquisa do tipo intervenção pedagógica intenciona-se a detalhada descrição dos procedimentos que foram realizados a fim de avaliá-los

e produzir explicações possíveis para seus efeitos, tudo isso fundamentado em teorias pertinentes e nos dados produzidos. É tida como de boa qualidade, nesse tipo de pesquisa, àquela que possui diferentes instrumentos, reflexividade e validação comunicativa em seu cruzamento de dados.

A potência desse tipo de pesquisa apresenta-se em ser uma forma de avaliar a prática que traz possibilidade de expansão, avanço ou mesmo aperfeiçoamento no que diz respeito à promoção de aprendizagens daqueles que a integram (DAMIANI *et al.*, 2013).

A organização da UD oportunizou a análise de 12 aulas que ocorreram duas vezes por semana por 25 minutos ao longo de seis semanas. Os temas de observação incluem os seguintes aspectos: a) Espaço; b) Tempo; c) Peso; d) Fluência; e) uma conjunção das qualidades anteriormente citadas; f) uma retrospectiva das experiências. A cada semana um desses aspectos foi contemplado nas propostas pedagógicas ofertadas às ‘crianças bem pequenas’ do G2 Vermelho.

O instrumento central para as análises do percurso investigativo foi o Diário de Campo que é um importante material para os registros das observações docentes. Del-Masso e Santos (2021) nos apontam que quanto mais riqueza de detalhes nas anotações dos diários, mais estes irão contribuir para a descrição e análise do objeto estudado. Com isto em foco, foi elaborado um modelo de diário de campo que se encontra nos apêndices deste documento.

Registros fundamentais para o apoio à construção dos Diários de Campo, ou seja, fotos e vídeos do percurso de desenvolvimento da investigação, foram também essenciais para a elaboração do **PRODUTO EDUCACIONAL** requerido pelo programa de Mestrado Profissional ao qual esta dissertação está ligada. Estes registros audiovisuais das aulas auxiliaram a rememoração dos acontecimentos e seus ricos detalhes que, por serem muitos e extremamente dinâmicos, por vezes fogem aos olhos da professora enquanto participante ativa no processo de produção dos dados da pesquisa.

Outro material de apoio essencial para a escrita dos Diários foi o aplicativo *Keep*, da empresa *Google*. O programa facilitou o imediato registro das observações da professora-pesquisadora que se davam no decorrer de cada aula e/ou ao final da mesma. Os registros se processaram por meio de áudios convertidos instantaneamente em textos no *software*. Isto ampara a estruturação posterior do texto para não se perder na memória fatos importantes ocorridos e observados durante o processo.

Durante o desenvolvimento da investigação foram respeitados todos os protocolos de biossegurança referentes à prevenção de contaminação pelo coronavírus que leva ao desenvolvimento da COVID-19 estabelecidos pelo Ministério da Saúde e organizados pelo município participante da pesquisa.

4.3 Aspectos Éticos

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de São Carlos e cadastrada na Plataforma Brasil sob o n.º 53530621.3.0000.5504 cujo parecer de aprovação é de n.º 5.222.995 datado de 03/02/2022.

Todas as famílias das crianças foram informadas dos benefícios e riscos da pesquisa, a fim de não haver prejuízo, dano ou transtorno mediante a sua colaboração. Desta forma, os responsáveis assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) contendo todas as informações da pesquisa e um Consentimento de Uso de Imagem cujos modelos encontram-se nos apêndices deste trabalho.

4.4 Produção de Dados

A produção de dados se deu nos meses de abril e maio do ano letivo de 2022. Este foi o primeiro ano que se iniciou com aulas presenciais em um cenário ainda pandêmico. Por consequência disso e como já mencionado anteriormente, a participação da turma estava facultada ao encaminhamento das crianças à escola pelas famílias, escolha que era inteiramente dos responsáveis.

Todas as aulas de Educação Física da turma foram realizadas de acordo com a seguinte periodicidade: às segundas-feiras as aulas aconteciam no período da manhã, enquanto às quartas-feiras elas ocorriam no período da tarde.

Para estas aulas, além da sala de aula de cada turma, poderia ser utilizado todo o espaço físico da escola que estivesse disponível no momento da aula. O espaço físico comumente utilizado para as aulas era um grande gramado, que ladeia toda a extensão do terreno do prédio, e uma pequena área cimentada. Dispostos nesse gramado existiam dois parques, um com material

de metal e outro com material de plástico; quatro grandes estacas que permaneciam fixas no território para uso das professoras de acordo com a inventividade trazidas por elas dentro das propostas que viessem a ser elaboradas para as crianças; um grande corredor que atravessava todo o espaço da escola de cima a baixo; um *hall* de entrada; um pequeno corredor lateral à sala da secretaria/direção/coordenação; dois pequenos corredores externos localizados na parte superior e na parte inferior do terreno da escola. Existiam também árvores frutíferas que forneciam sombra e possibilidades de intervenções para propostas, estando localizadas no parque de metal, um jatobazeiro e uma pitangueira; e no pequeno corredor inferior da escola, uma aceroleira. O espaço do jatobazeiro e da pitangueira eram os mais utilizados na rotina escolar por todas as professoras, pois se tratava de um dos raros espaços externos com sombra em qualquer período do dia.

As fotos a seguir ilustram o espaço físico utilizado durante a UD:

Foto 1 - Gramado - vista 1



FONTE: Acervo da professora

Foto 2 - Gramado - vista 2



FONTE: Acervo da professora

Foto 3 - Parque de ferro



FONTE: Acervo da professora

Foto 4 - Corredor externo e parte do gramado



FONTE: Acervo da professora

Foto 5 - Espaço externo cimentado



FONTE: Acervo da professora

Foto 6 - Sala de aula da turma G2 Vermelho



FONTE: Acervo da professora

Foto 7 - Recepção (hall) de entrada da escola



FONTE: Acervo da professora

Os materiais utilizados para a Educação Física são de uso comum das professoras da escola. Mediante necessidade, também é possível trazer materiais próprios adquiridos e/ou reutilizados (garrafas PET, por exemplo). Alguns materiais específicos para essa UD puderam ser solicitados à escola previamente e foram fornecidos, ou não, de acordo com a disponibilidade de capital do momento.

Foto 8 - Sombra das árvores (pitangueira e jatobazeiro)



FONTE: Acervo da professora

4.5 Organização metodológica da Unidade Didática

A organização da Unidade Didática foi pensada de forma a contemplar as quatro qualidades de movimento referentes ao fator dinâmica elencado por Rudolf Laban em seus estudos. A escolha destes elementos foi intencionada para enriquecer as experiências exploratórias e, por conseguinte, expressivas das crianças do G2.

A primeira semana de aula contemplou em seu planejamento a qualidade de movimento ESPAÇO; na segunda semana foi pretendida a exploração da qualidade TEMPO; na terceira, PESO; na quarta, FLUÊNCIA; na quinta semana, houve uma preocupação em

oportunizar propostas de atividades que pudessem permear todas as qualidades anteriormente apresentadas; e, por fim, na sexta semana foi intencionada uma semana de retrospectiva como forma de rememorar e celebrar as experiências vividas pelas crianças.

É relevante trazer o apontamento de que nenhuma dessas qualidades é trabalhada isoladamente durante toda experimentação corporal. Cada movimento tem sua fluência, espaço, tempo e peso. São grandezas indissociáveis durante a manifestação motriz. Porém, para fins de planejamento, estudo e observação docente existe esta categorização que permite a clareza de desenvolver aspectos variados dentro das propostas de movimento apresentadas às crianças.

O quadro a seguir contempla, para melhor visualização e entendimento, os temas de movimento para cada semana e as propostas que foram realizadas em cada aula.

QUADRO 1 – ORGANIZAÇÃO DOS TEMAS DE MOVIMENTO E PROPOSTAS

SEMANA	TEMAS DE MOVIMENTO	PROPOSTAS
1	Espaço	1. Cama de gato sonora
		2. Cordas sonoras
2	Tempo	3. Cesto dos tecidos
		4. Tapete voador
3	Peso	5. Fitas dançantes
		6. Tapete dançante
4	Fluência	7. Circuito musical com elementos naturais
		8. Morro de almofadas musical

5	Todas as qualidades	9. Estátua dos animais
		10. História musical
6	Retrospectiva	11. Exposição artística
		12. Cinema

Fonte: a própria autora

Durante a maior parte do desdobramento da UD, cada aula contava com uma *playlist* musical previamente selecionada com estilos musicais diversos para enriquecer a experiência sensorial das crianças. Para a escolha de qual seria o tema musical para cada aula levava-se em consideração o tipo da proposta de atividade lúdica e expressiva pensada para aquele momento; os ritmos das músicas; os tipos de instrumentos musicais contidos nas músicas; se as canções continham ou não vocalização; e adequação ao universo infantil. Este processo de seleção foi importante para proporcionar a apresentação de maior variedade musical às crianças. As *playlists* foram organizadas da seguinte maneira:

QUADRO 2 – ORGANIZAÇÃO DOS TEMAS MUSICAIS DAS *PLAYLISTS*

PROPOSTAS	ESTILO MUSICAL
1. Cama de gato sonora	Instrumental clássico brasileiro
2. Cordas sonoras	Instrumental contemporâneo brasileiro
3. Cesto dos tecidos	Pop nacional e internacional
4. Tapete voador	Rock nacional e internacional
5. Fitas dançantes	Samba e Funk nacional
6. Tapete dançante	Mix de músicas com os estilos contemplados até este momento da UD
7. Circuito musical com elementos naturais	MPB

8. Morro de almofadas musical	Forró
9. Estátua dos animais	Gêneros variados dentro de um álbum específico de um artista nacional
10. História musical	Folclórico
11. Exposição artística	Não contemplaram músicas em suas propostas
12. Cinema	

Fonte: a própria autora

Quanto à escolha dos materiais que iriam compor as propostas, a ideia foi utilizar materiais, peças, objetos, apetrechos que fossem de fácil acesso e familiares às crianças, e neste caso muitas vezes foram selecionados objetos reutilizáveis. Novos usos para materiais já conhecidos aliados a objetos inéditos aos olhos dos pequeninos trouxeram algumas surpresas às explorações das crianças. Como, por exemplo, tecidos que continham guizos costurados e enfeitavam a Cama de Gato para estimular a exploração sonora. Assim como houve um cuidado em diversificar as texturas, cores, brilhos, estampas, transparências, gramaturas para que a experiência fosse recheada de descobertas sensoriais. Elementos da natureza também foram contemplados para ampliar a gama de possibilidades imaginativas.

Foto 9 - “Cama de gato sonora” e suas surpresas



FONTE: Acervo da professora

Os recursos tecnológicos para apoio das propostas que foram utilizados na UD foram os seguintes equipamentos: caixas de som portáteis conectadas via *bluetooth*, para a reprodução da trilha sonora de cada aula, projetor e notebook para a exibição do vídeo da última aula da semana de retrospectiva.

Foto 10 - Rádio como recurso tecnológico



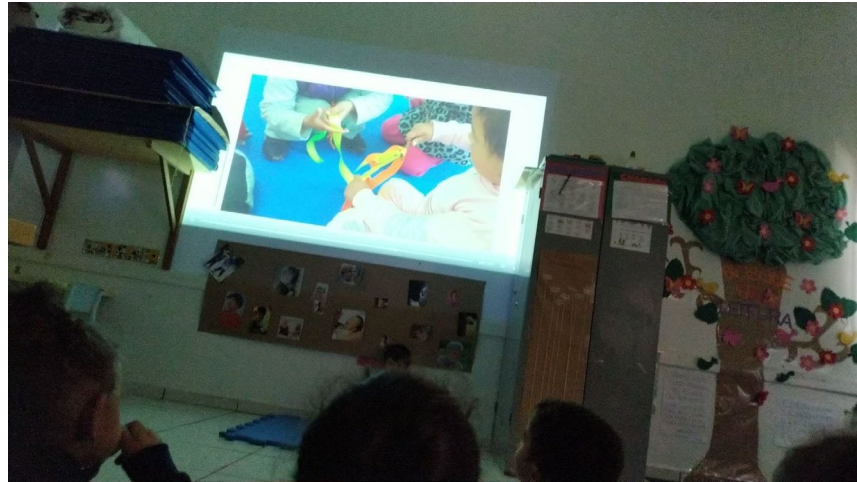
FONTE: Acervo da professora

Foto 11 - Tenda



FONTE: Acervo da professora

Foto 12 - Projeção para a aula "Cinema"



FONTE: Acervo da professora

Quanto ao planejamento da utilização dos espaços da escola houve um cuidado em pensar que as propostas acontecessem pelos mais variados locais da escola: embaixo de árvores; nos corredores; sala de aula; gramados; espaços abertos e cimentados; *hall* de entrada da escola... A mudança de utilização nos espaços fez parte da exploração sensorial visto que a percepção e, por consequência, as condutas corporais mudam de acordo com o tamanho do lugar; sua temperatura; presença ou não de vento, sol e/ou chuva; e outros variados estímulos externos que acompanham as trocas de ambiente. Buscou-se bastante o movimento de ida e volta da sala de aula para outro espaço da escola durante uma mesma aula para variação de espaços, como pode ser observado no quadro organizado a seguir que contém os materiais utilizados a cada aula, bem como os espaços elencados para ocorrer o desenvolvimento da proposta de exploração propriamente dita.

QUADRO 3 – ESPAÇOS E MATERIAIS

AULA	PROPOSTA	ESPAÇO UTILIZADO	MATERIAIS UTILIZADOS
1	Cama de gato sonora	Corredores	<ul style="list-style-type: none"> ● Barbantes e/ou cordas; ● Garrafas PET contendo diversos materiais a fim de produzir som (arroz, feijão, areia, pedrinhas, etc...); ● Guizos, sinos e outros materiais que produzem som. ● <i>Playlist</i>: Heitor Villa Lobos, Ernesto Nazareth e trechos do

			espetáculo Primavera (Grupo Corpo)
2	Cordas sonoras	Espaço externo (embaixo das árvores)	<ul style="list-style-type: none"> ● Cordas ● Garrafas PET contendo diversos materiais a fim de produzir som (arroz, feijão, areia, pedrinhas, etc...); ● Guizos, sinos e outros materiais que produzam som. ● <i>Playlist</i>: espetáculo Primavera (Grupo Corpo)
3	Cesto dos tecidos	Gramado (próximo ao tanque de areia)	<ul style="list-style-type: none"> ● Caixas e/ou cestos ● Tecidos de diversos tamanhos, cores, tipos e texturas ● Caixa de som ● <i>Playlist</i>: músicas do estilo Pop pré-selecionadas
4	Tapete voador	Sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> ● Tecido leve de tamanho grande ● Caixa de som ● <i>Playlist</i>: músicas do estilo Rock pré-selecionadas
5	Fitas dançantes	Gramado (próximo do parque de plástico)	<ul style="list-style-type: none"> ● Bastões e/ou pauzinhos ● Fitas diversas ● <i>Playlist</i>: músicas dos estilos Samba e Funk pré-selecionadas
6	Tapete dançante	Sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> ● Tintas guache de várias cores ● Papel branco de tamanho grande e gramatura maior ● Fita adesiva larga ● Glitter ● Pó de camurça ● Lenços umedecidos ● <i>Playlist</i>: mix de estilos musicais
7	Circuito musical com elementos naturais	Ambiente externo: todo o ambiente da escola	<ul style="list-style-type: none"> ● Elementos naturais (folhas, galhos, pedras...) ● Caixa de som ● <i>Playlist</i>: músicas do estilo MPB pré-selecionadas
8	Morro de almofadas musical	Sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> ● Colchonetes e/ou objetos macios ● Caixa de som ● <i>Playlist</i>: músicas do estilo Forró pré-selecionadas
9	Estátua dos animais	Sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> ● Caixa de som ● <i>Playlist</i> com músicas do álbum “Zoró, vol. 1 (Bichos Esquisitos)” de Zeca Baleiro

			com músicas de gêneros variados
10	História musical	Ambiente externo: todos os ambientes da escola que estejam possíveis de serem acessados no momento	<ul style="list-style-type: none"> ● Caixa de som ● <i>Playlist</i>: músicas folclóricas brasileiras variadas
11	Exposição artística	Mural da escola e/ou corredores da escola	<ul style="list-style-type: none"> ● Obra(s) de arte produzida pelas crianças ● Fita adesiva ou similar ● Cartazes com título e legenda da obra
12	Cinema	Sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> ● Data show, notebook; ● Vídeo com o portfólio das crianças

Fonte: a própria autora

Foto 13 - Roda inicial da aula em ambiente interno



FONTE: Acervo da professora

Foto 14 - Utilização do ambiente externo



FONTE: Acervo da professora

Foto 15 - Utilização do hall de entrada da escola como espaço para a aula "Exposição Artística"



FONTE: Acervo da professora

Novamente é necessário reforçar o caráter que mescla todos os CE e articulam-se de maneira a entrelaçar os conhecimentos que as crianças vão construindo ao vivenciarem em sua rotina de explorações, experimentações, associações e apreciações. Não há, portanto, como segmentar os Campos como se fossem temas a serem empregados nas aulas da Educação Infantil, sejam elas de Educação Física ou não. Entretanto, para fins pedagógicos documentais, não há como elencar diversos OAD para uma única aula. Portanto, elencou-se nesta Unidade Didática no mínimo um e no máximo três OAD por aula focalizando o Campo *Corpo, gestos e movimentos* (CG) e outros que pudessem ter ligação com ele em determinados momentos da organização das propostas pedagógicas. Assim sendo, o Campo de Experiências CG foi a coluna dorsal que conduziu a organização pedagógica e lúdica deste trabalho em conjunto com a metodologia labaniana.

Outra característica importante a ressaltar na elaboração dos planejamentos de aula se refere ao processo de escolha dos OAD. Como já mencionado anteriormente, existe um caráter que articula todos os CE e, por consequência, todos os OAD. Também, pela normativa atual, é conferida/estimulada autonomia a cada rede de ensino para reformular os OAD para melhor adequação a cada região do país e suas peculiaridades, visto que o Brasil é um país enormemente vasto em território e diversidade cultural.

Isto posto, a rede pública de ensino na qual foi realizada a pesquisa solicitou aos professores de Educação Física a organização de um Currículo próprio tendo como base a BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais no final do ano de 2020. Esta tarefa foi desenvolvida durante os trabalhos remotos que foram necessários perante a pandemia do coronavírus. Diante disso, a maior parte dos OAD utilizados nos planejamentos desta UD foram baseados nestes estudos de reestruturação da BNCC para um Currículo Municipal de Educação Física da rede participante da pesquisa. Portanto, foram utilizados os OAD da rede municipal e também os da BNCC nos planejamentos de aula. Por isso justifica-se a nomenclatura alfanumérica diferente do código alfanumérico encontrado na normativa nacional que aparece na grande maioria dos documentos de planos de aula.

A seguir, um quadro expõe a articulação entre os CE e OAD elencados para nortear as propostas da UD:

QUADRO 4 – CAMPOS DE EXPERIÊNCIA, OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO E AS PROPOSTAS DA UNIDADE DIDÁTICA

SEMANA	AULA	CAMPOS DE EXPERIÊNCIA CONTEMPLADOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	PROPOSTAS DA UNIDADE DIDÁTICA
1	1	Corpo, gestos e movimentos	(EI02CG01GXP - Educ. Física) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	Exploração de possibilidades de interação corpo/espacos com uso de materiais sonoros em ambiente reduzido
	2	Corpo, gestos e movimentos e Traços, sons, cores e formas	(EI02CG01GXP - Educ. Física) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. (EI02TS01GXP - Educ. Física) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de músicas, utilizando diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente.	Exploração de possibilidades de interação corpo/espacos com uso de materiais sonoros em ambiente amplo
2	3	Corpo, gestos e movimentos e Espacos, tempos, quantidades, relações e transformações	(EI02CG02GXP - Educ. Física) Explorar formas de deslocamento no espaco (pular, saltar, dançar), orientando-se por noções como frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora, etc. ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas, combinando movimentos e seguindo orientações. (EI02ET02GXP - Educ. Física) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.) utilizando conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	Manipulação individual de variados tecidos em ambiente externo
	4	Corpo, gestos e movimentos	(EI02CG02GXP - Educ. Física) Explorar formas de deslocamento no espaco (pular, saltar, dançar),	Manipulação coletiva de grande

		e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	orientando-se por noções como frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora, etc. ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas, combinando movimentos e seguindo orientações. (EI02ET02GXP - Educ. Física) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.) utilizando conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	tecido em ambiente interno
3	5	Corpo, gestos e movimentos e O eu, o outro e o nós	(EI02CG04GXP - Educ. Física) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle da coordenação motora fina. (EI02EO01GXP - Educ. Física) Demonstrar atitudes de respeito, de cuidado e de solidariedade na interação com crianças e adultos e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	Manipulação individual de fitas e bastões variados em ambiente externo
	6	Corpo, gestos e movimentos e Escuta, fala pensamento e imaginação	(EI02CG04GXP - Educ. Física) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle da coordenação motora fina. (BNCC)(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	Manipulação individual, com possibilidade de interação entre pares, de materiais diversos para registro de sinais gráficos em ambiente interno
4	7	Corpo, gestos e movimentos	(EI02CG01GXP - Educ. Física) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. (EI02CG02GXP - Educ. Física) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), orientando-se por noções como frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora, etc. ao se envolver em	Exploração para coleta de materiais naturais e construção de proposta locomotora em ambiente externo

			brincadeiras e atividades de diferentes naturezas, combinando movimentos e seguindo orientações. (EI02CG04GXP - Educ. Física) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle da coordenação motora fina	
	8	Corpo, gestos e movimentos	(EI02CG01GXP - Educ. Física) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. (EI02CG02GXP - Educ. Física) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), orientando-se por noções como frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora, etc. ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas, combinando movimentos e seguindo orientações.	Exploração de superfície macia e instável em ambiente interno
5	9	Corpo, gestos e movimentos	(EI02CG02GXP - Educ. Física) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), orientando-se por noções como frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora, etc. ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas, combinando movimentos e seguindo orientações.	Expressão individual de imitações em variadas locomoções em ambiente interno
	10	Corpo, gestos e movimentos e O eu, o outro e o nós	(EI02CG02GXP - Educ. Física) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), orientando-se por noções como frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora, etc. ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas, combinando movimentos e seguindo orientações. (EI02EO01GXP - Educ. Física) Demonstrar atitudes de respeito, de cuidado e de solidariedade na interação com crianças e adultos e confiança em sua capacidade	Expressão de diversas cenas lúdicas e imitações com possibilidade de interação entre pares em ambiente externo

			para enfrentar dificuldades e desafios.	
6	11	Corpo, gestos e movimentos e Escuta, fala pensamento e imaginação	(EI02CG01GXP - Educ. Física) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. (EI02EF01GXP - Educ. Física) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	Coparticipação na organização da exposição das obras de arte produzidas durante a proposta da aula 06
	12	Corpo, gestos e movimentos e Escuta, fala pensamento e imaginação	(EI02CG01GXP - Educ. Física) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. (EI02EF01GXP - Educ. Física) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. (BNCC)(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	Apreciação de portfólio em vídeo da unidade didática

Fonte: a própria autora

Neste capítulo foi anunciado o caminho percorrido nas aulas de Educação Física pelas ‘crianças bem pequenas’ do G2 Vermelho. No próximo capítulo, a metodologia de análise textual discursiva será apresentada para compreender como os dados produzidos nesta pesquisa foram analisados.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a análise dos dados foi elencado o método de Moraes e Galiazzi (2016) de análise textual discursiva (ATD) que consiste de:

uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso. Existem inúmeras abordagens entre estes dois pólos, que se apóiam de um lado na interpretação do significado atribuído pelo autor e de outro nas condições de produção de um determinado texto (MORAES E GALIAZZI, 2006, p. 118).

Moraes e Galiazzi (2016) trazem este tipo de análise ao campo da educação, baseados na ideia de que o objeto de estudo das ciências do homem não pode ser abordado apenas de forma mecanicista, formalista e analítica, mas requer métodos que consigam conjugar objetividade e subjetividade do sujeito em uma nova concepção de cientificidade e rigor.

Sucintamente, a ATD é composta pelos seguintes pontos: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações, captação do novo emergente e um processo auto-organizado. Sendo que os três primeiros pontos compõem um ciclo que posteriormente produzirá o conteúdo da análise na última fase.

Para entender melhor os passos desse caminho metodológico, segue uma breve explicação baseada no texto de Moraes e Galiazzi (2016):

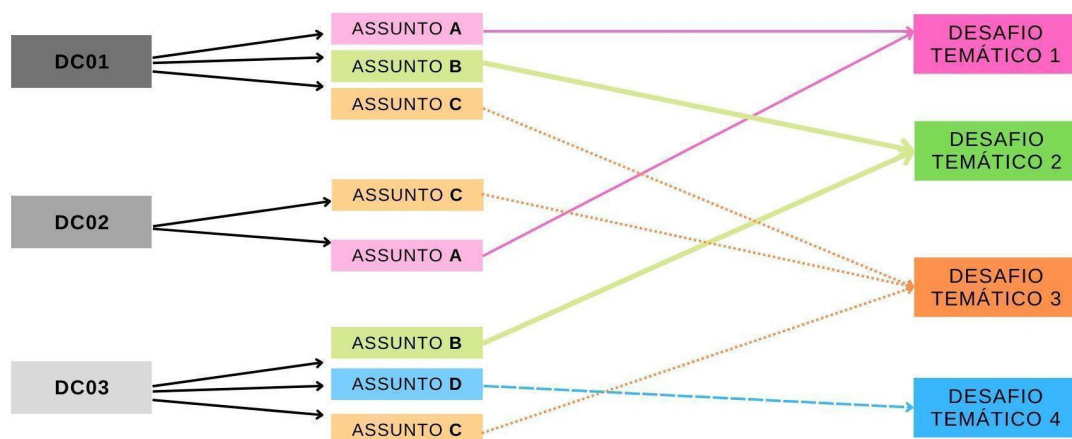
1. *Desmontagem de textos*: examina minuciosamente os textos fragmentando-os em busca de produzir unidades constituintes, assuntos referentes ao fenômeno estudado. Este momento da ATD também é conhecido como unitarização.
2. *Estabelecimento de relações*: é a categorização das unidades observadas anteriormente. Busca encontrar relações entre os assuntos de maneira que formem conjuntos com elementos próximos.
3. *Captação do novo emergente*: é um mergulho profundo nos materiais da análise produzidos pelos dois focos anteriores. O foco é produzir um metatexto que revela uma nova compreensão do todo. Este processo é realizado por meio da combinação dos elementos produzidos nos passos percorridos previamente.
4. *Um processo auto-organizado*: o ciclo de análise. Apesar de ser composto por materiais racionalizados e relativamente planejados, pode ser entendida como um

processo auto-organizado que revela as compreensões. Os resultados finais não podem ser previstos, pois são originais e criativos. Para alcançar tal emergência de compreensão é essencial o esforço de preparação e impregnação do pesquisador em seu material.

Faz-se importante pontuar que as categorias de análise emergiram da profunda leitura dos Diários de Campo que registraram por escrito as observações das aulas de Educação Física. Complementa-se que as revisitações aos registros audiovisuais capturados durante a UD foram um acessório importante na construção dos diários para auxiliar no detalhamento da escrita dos Diários.

O fluxo da fase de desmontagem de textos seguiu a lógica de observar os relatos registrados nos Diários de Campo (DC) e buscar elencar o(s) assunto(s) ao qual(is) se referia(m) os trechos. Após este trabalho, aconteceu a observação dos assuntos levantados em cada DC para que fossem agrupados posteriormente em Desafios Temáticos mais amplos. O mapa abaixo exemplifica e auxilia no entendimento de como foi o caminho de construção dos Desafios Temáticos.

Figura 4 - Mapa conceitual da construção dos Desafios Temáticos



Fonte: a própria autora

Assim sendo, a fase de desmontagem dos textos dos Diários de Campo e a posterior categorização trouxe o seguinte panorama à análise:

QUADRO 5 – EMERSÃO DOS DESAFIOS TEMÁTICOS DOS DIÁRIOS DE CAMPO

DESAFIOS TEMÁTICOS	ASSUNTOS QUE SURTIRAM	LOCALIZAÇÃO NO DC(s)
TRABALHO PEDAGÓGICO	GERENCIAMENTO DE TEMPO DA PROFESSORA	01; 03; 06
	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	03 ao 12
	ROTINA ESCOLAR	03; 05 ao 12
	REGISTROS PEDAGÓGICOS	01; 02; 11
	OBSERVAÇÕES PEDAGÓGICAS	03; 04; 05; 08; 10
	AVALIAÇÃO	03; 04; 05
	RECURSOS TECNOLÓGICOS	06; 12
ASPECTO EMOCIONAL	DOCENTE	03; 06
	INFANTIL	03 ao 10
RELAÇÕES SOCIAIS	INTERAÇÕES ADULTO/CRIANÇA	01 ao 11
	INTERAÇÕES SOCIAIS ENTRE PARES	01; 03; 04; 07; 08; 10; 11
	INTERAÇÃO ENTRE ADULTOS (COLABORAÇÃO)	06; 12
	INTERAÇÃO ENTRE ADULTOS (APRECIÇÃO)	12
CORPO	CORPO NO ESPAÇO	01 ao 11
	CORPO NO TEMPO	01; 02; 03; 04; 05; 06; 08; 09; 11; 12
	MEMÓRIA	02; 08; 09; 11; 12

	EXPRESSÃO INDIVIDUAL	01; 02; 03; 04; 05; 07; 08; 09; 10; 11
LUDICIDADE	UNIVERSO DO FAZ-DE- CONTA E IMAGINAÇÃO	03; 08; 10; 11
MORALIDADE	AUTONOMIA	11

Fonte: a própria autora

Tendo aflorados estes Desafios Temáticos, o caminho de análise seguiu com a elaboração dos metatextos a seguir, contendo um entrelaçamento das observações docentes e sua experiência na tessitura dos momentos vividos por crianças e adultos durante as aulas de Educação Física no período da UD. A reflexão sobre as informações contidas nos DCs e os Desafios Temáticos emergidos trouxeram uma nova percepção do todo.

5.1 Corpo é Linguagem: expressividade infantil através do movimento

“A variabilidade do caráter humano deriva da multiplicidade de atitudes possíveis frente aos fatores de movimento e aí é que certas tendências poderão tornar-se habituais, no indivíduo” LABAN (1978, p. 51)

Dentre os muitos desafios e os muitos prazeres das aulas de Educação Física para ‘crianças bem pequenas’ que foram identificados nas narrativas docentes observadas nos Diários de Campo, a linguagem infantil que o corpo traz ao se movimentar e algumas de suas manifestações nas aulas da UD foi o mote elencado para protagonizar este primeiro metatexto que discute os resultados da pesquisa.

Em uma educação democrática, a experiência humana ganha um caráter de maior qualidade do que a em uma educação autocrática. De maneira geral, a educação na Educação Infantil ainda traz o peso da educação tradicional. Para que as ‘crianças bem pequenas’ possam participar de experiências mais amplas e acessíveis, os adultos necessitam voltar seu foco a uma presença ativa do corpo infantil na vivência dos momentos na escola.

Por mais que pareça redundante dizer que o corpo infantil deva estar presente e ativo, o corpo que se apresenta passivo ainda é uma realidade a qual boa parte dos alunos ainda é sujeita enquanto participantes da educação brasileira. O controle dos corpos infantis e suas múltiplas manifestações expressivas existe de maneira bastante clara quando não é permitido que as crianças explorem o espaço, que tenham seu tempo de participação forçado a acontecer ou mesmo quando são induzidas a se comportar dessa ou daquela maneira.

É preciso cuidar para que, dentro do ambiente escolar, as experiências para as ‘crianças bem pequenas’ sejam educativas e não deseducativas.

"É deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou destorcer (sic) o crescimento para novas experiências posteriores. Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas" (DEWEY, 1952, p. 14).

Portanto, o docente, “acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas” (DEWEY, 1952, p. 32).

Tal perspectiva alia-se a de Ostetto (2010, p. 45) que, ao refletir sobre a sensibilidade docente e como ela afeta as práticas dos professores, sinaliza que esta é “uma busca essencial para o educador, uma vez que, no seu ofício de ensinar e aprender, transita pelos territórios da imaginação, da criação, da transformação”.

O corpo da criança mostra-se não somente presente, mas atuante em cada momento experienciado durante as aulas da UD. Seja de maneira a explorar as propostas, os materiais, as relações entre pares e com os adultos; mas também nas situações de rejeição e afastamento do que está sendo ofertado. A seguir, contando sempre com nomes fictícios para preservar a identidade das crianças, seguem exemplos de interesse instantâneo das crianças pelas propostas vivenciadas com materiais:

“As crianças de imediato foram demonstrando interesse por todos os objetos que estavam pendurados” (DC02).

“Paloma se interessou de imediato pelo sino e conseguiu retirá-lo. A menina ficou com ele nas mãos praticamente todo o tempo da atividade (Ela foi uma das crianças que encantou-se pelo sino na aula anterior) e em um certo momento ela tentou amarrar o sino novamente no barbante em que ele estava antes” (DC02).

“As crianças foram de imediato explorar e apropriar-se dos pauzinhos com as fitas e também das fitas que estavam nas caixas. Percebi que as crianças preferiam as fitas que já estavam amarradas nos pauzinhos tanto no pauzinho de bambu quanto nos gravetos. Elas exploraram tanto um material quanto outro e ficaram por vários momentos dançando ao som da música movimentando os materiais” (DC05).

Foto 16 - Exploração das "Cordas Sonoras"



FONTE: Acervo da professora

Foto 17 - Exploração das "Cordas Sonoras" - outro ângulo



FONTE: Acervo da professora

Foto 18 - Exploração das "Fitas Dançantes"



FONTE: Acervo da professora

Foto 19 - Exploração das "Fitas Dançantes" - outro momento



FONTE: Acervo da professora

Esta busca das crianças pela exploração do ‘novo’ denota a curiosidade em compreender o mundo e suas coisas, por entender como é estar em seu corpo, como é estar vivo neste mundo. Pois, “estar no mundo é condição primordial de estar vivo, e, mesmo não conseguindo absorver toda a extensão vivencial deste *espaço-mundo*, estamos irremediavelmente situados, mergulhados e ligados a ele” (PALHARES, 2015, p. 44).

E neste pedaço de planeta que acomoda o corpo da ‘criança bem pequena’, muito chama sua atenção! A necessidade infantil em explorar é gigante! Para fins pedagógicos em aula, é preciso muitas vezes o auxílio para que o foco da criança retorne à proposta. Quando algo chamava a atenção das crianças para fora do espaço da prática do dia, um convite ao retorno se fazia suficiente para a volta à exploração:

“Poucas vezes algumas crianças saíram do espaço da atividade proposta e quando isso acontecia eram convidados a retornar por mim ou pela auxiliar” (DC01).

“Algumas vezes uma ou outra criança saiu do espaço em que estava delimitada atividade para ir até o espaço do parque que fica ao lado e é muito próximo das árvores. A criança que mais se ausentou da atividade para ir ao parque foi Tomás que tem uma certa dificuldade de concentração nas atividades coletivas de maneira geral. Quando a criança chegava a ausentar-se do espaço da atividade, ela era convidada a voltar ao espaço da proposta por mim ou pela auxiliar de professora” (DC02).

Os saberes da criança quanto às relações entre ela e o universo que a rodeia vão se construindo ao longo das experiências nas aulas. Aqui percebe-se a relação mais específica

entre a criança e os adultos que a educam/cuidam. O espaço de aula vai se construindo no espaço das relações aluno-docente. A cada comportamento infantil, a conduta do adulto ajuda a pautar o que é possível dentro daquele tempo de aula. E assim, os saberes vão se elaborando na para a criança, sejam eles conceituais, atitudinais e/ou procedimentais quanto a compreensão das coisas e de todo ambiente vivenciado. Visto que, o conhecimento é construído a partir do âmbito da percepção: ela se posiciona como pano de fundo de onde emergem significações que vão se estruturando como significados, e a partir daí configuram-se como saberes construídos. O desenvolvimento do conhecimento é baseado nas relações estabelecidas entre mim, os outros e o mundo (PALHARES, 2015).

Dentro da escola de Educação Infantil, as proposições partem do adulto/docente e seu planejamento pedagógico, mesmo em ambientes que prezam pelas metodologias de aprendizagem centrada no aluno. Porém, nem sempre o tempo da proposição do adulto/docente é o tempo de explorar do aluno/criança. A afirmação abaixo mostra que:

"A maior parte das crianças ficou saindo e voltando do espaço de aula" (DC07).

Neste trecho é perceptível o desejo das crianças na fluidez e interação com as pessoas e com os materiais ao seu redor, fossem eles parte ou não da proposta elencada para a aula de Educação Física do dia. Por vezes, a quantidade de crianças presentes na aula, seus incontáveis interesses e impulsos em segui-los, os constantes imprevistos (conflituosos ou amistosos) que surgem em decorrência das relações estabelecidas em aula podem vir a desarranjar o curso do que foi planejado pelos professores. Pois, "o desejo que circula no corpo não é fechado em si mesmo, nem estagnado, mas modificado a partir dos encontros que esse corpo faz" (CORREIA E ALMEIDA, 2020, p. 6 e 7).

O desafio docente para manter o foco e fluxo das atividades propostas exige criatividade e entrega ao universo infantil. Especialmente em ambientes amplos, sem muitas referências que delimitam o espaço da proposta, faz-se importante pensar em formas de cativar as crianças e retomar o foco pedagógico planejado para aquele tempo e espaço das aulas de Educação Física de forma que encante e envolva os participantes. Soluções lúdicas que expressem variadas movimentações são sempre uma boa pedida: na Educação Infantil, o 'faz-de-conta' salva!

5.1.1 O super poder do ‘faz-de-conta’

Aos dois anos de idade, as crianças estão vivendo uma fase repleta de curiosidade, exploração e descoberta! Nesta época da vida, elas estão tendo suas primeiras experiências no mundo da abstração, da representação, dos símbolos, da fantasia, do faz-de-conta. Segundo a teoria do desenvolvimento cognitivo infantil de Piaget, este período é comumente conhecido por sensório-motor.

A inteligência sensório-motora é a inteligência representativa, quando ocorre uma transição para o estágio pré-operacional da segunda infância, que começa em torno dos dois anos, com o surgimento da função simbólica.(...) A criança mentalmente passa a representar o mundo exterior em imagens, símbolos e memórias, incluindo numerais, sendo capaz de combinar outras ações físicas (FRIGATTO E SILVA, 2018, p. 35).

Especialmente no segundo ano de vida, este início de exercício da capacidade de abstração é muito importante para o desenvolvimento da linguagem e suas múltiplas manifestações nas crianças.

O aparecimento da função simbólica que gera a linguagem e que está na origem da representação e do pensamento humano, é um prolongamento da ação e da experiência humana. É da ação cada vez mais organizada e interiorizada que se passa à imagem, imagem que não sendo um cópia passiva da ação, nem muito menos um reflexo imediato do real, é porém uma sua figuração, isto é, é uma sua reconstrução original (FONSECA, 2005, p. 155).

O mundo simbólico das ‘crianças bem pequenas’ está florescendo e os estímulos trazidos pelos adultos são de fundamental importância para que sua imaginação componha cada vez mais cenários e, com isto, seu corpo se expresse com mais variedade de movimentos. Gestos, locomoções, rebolados, saltos, corridas, expressões faciais, entre outras inúmeras expressividades do corpo na participação de um curto momento em que flui uma proposta instigante e imaginativa.

Isto é perceptível no trecho que vem na sequência apresentada no DC07, o qual mostra a intervenção pedagógica do distanciamento participativo das crianças:

“Ao final da aula solicitei que eles voltassem para sala e fomos fazendo algumas estátuas pelo caminho até chegar ao espaço que costumamos fazer a roda em cima do tatame”.

Foto 20 - Roda final em sala de aula



FONTE: Acervo da professora

Esta escolha pedagógica reflete o envolvimento docente com a realidade das ‘crianças bem pequenas’ e das capacidades de seus corpos em sua fase de vida. Muitos movimentos ainda não são dominados por crianças de dois anos e adequar as expectativas docentes à realidade da turma é fundamental para uma boa relação professora-alunos. Especialmente no início do ano, quando foi realizada esta UD, conhecer os alunos e suas características se faz de extrema importância para a construção de um bom relacionamento. Nesta escolha de conduta pedagógica para retomada do foco na aula, as crianças tinham a abertura para movimentar-se do jeito que mais gostassem para voltar para a sala e fariam a resposta de pausa em seu movimento quando ouvissem a palavra *estátua*. As singularidades de cada aluno estavam sendo respeitadas e a aula seguiu seu caminho lúdico e expressivo em outro espaço.

As escolhas em como lidar com o universo de imprevistos que podem suceder em uma aula para crianças de dois anos influenciam não só na relação docente-aluno, mas também em como o corpo das crianças é afetado pelas atitudes do adulto que as cuida/educa. Correia e Almeida (2020) corroboram com este pensamento ao afirmarem que um corpo pode ser afetado

de diferentes maneiras, uma vez que é composto de uma ampla gama de partes que entram em relações peculiares a esse corpo. Ou seja, o corpo é considerado pelo modo como exerce influência e é afetado.

Nas palavras de Laban (1978, p. 48 e 49):

“a extraordinária estrutura do corpo, bem como as surpreendentes ações que é capaz de executar, são alguns dos maiores milagres da existência. Cada fase do movimento, cada mínima transferência de peso, cada simples gesto de qualquer parte do corpo, revela um aspecto de nossa vida interior. Cada um dos movimentos se origina de uma excitação interna dos nervos, provocada tanto por uma impressão sensorial imediata quanto por uma complexa cadeia de impressões sensoriais previamente experimentadas e arquivadas na memória” (LABAN, 1978, p. 48 e 49).

O resgate, mesmo que inconsciente, de como o corpo já esteve e agiu em determinadas situações dá os primeiros acordes ao iniciar uma composição de novas ações. Como tensionar e relaxar determinada musculatura, como estar atento e inteiro no momento que passa, como controlar o corpo diante do que está acontecendo durante a experiência presente são algumas características de propostas lúdicas que retomam a concentração das crianças.

O contraste trazido pela proposta de estátua retoma a atenção dos alunos e traz o uso dos fatores de qualidade do movimento humano de Laban e suas variações como uma possibilidade para pensar a elaboração das propostas de movimentação das crianças nesta atividade. O que também pode ser replicado em outras propostas e em outros momentos e lugares. Mota (2012, p. 65) esclarece este aspecto de recuperação do equilíbrio dos movimentos que podem auxiliar o docente quando em fase de elaboração da proposta de *estátua*:

“Esses contrastes e oposições tanto podem ser entre movimentos quanto entre as qualidades apresentadas por esses movimentos, como, por exemplo, o movimento de recolher, se contrapondo ao de espalhar (ou vice-versa); ou a execução de um movimento que dê ênfase, por exemplo, ao fator peso – o que neste caso inclui as gradações de qualidade compreendidas entre o peso ‘forte’ e o peso ‘leve’”.

Outro ponto interessante deste tipo de conduta pedagógica é a instigação da criatividade das crianças ao provocar que elas elejam como se movimentar diante do que foi proposto pela professora. “A sincronicidade entre o movimento do corpo e os comportamentos criativos são inevitáveis nas brincadeiras espontâneas das crianças” (SANSOM, 2011, p. 71 e 72, tradução nossa).

As aulas para ‘crianças bem pequenas’ exigem muita atenção e sensibilidade do docente. Receptividade às mudanças nos tempos de interesse durante as experiências das crianças

é uma demonstração de delicadeza e cuidado de quem cuida/educa para com a turma. Como é observado no trecho:

“Quando percebi que já não estavam tão interessadas na proposta que estavam se afastando do espaço da atividade, perguntei ao grupo se gostariam de ficar mais ou de guardar os materiais. Uma das crianças se manifestou dizendo que preferia guardar e as demais não se manifestaram. Aguardei mais algum tempo e percebi que o interesse pela exploração não retornava. Solicitei a elas que começassem a recolher os materiais e fomos separando por tipos e classificando: os pauzinhos que cabiam na caixa, os pauzinhos que não cabiam na caixa e as fitas que estavam soltas” (DC05).

A responsabilidade docente mediante a fluidez do desejo de explorar uma proposta que a turma está vivenciando é ter o bom senso de definir por quanto tempo permanecer na proposição com os alunos. Pois, o adulto que cuida/educa, “acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas” (DEWEY, 1952, p. 32).

E tal conduta deve caminhar lado a lado com a atenta observação das manifestações expressivas de aprovação ou desaprovação da turma quanto à aula. Nas aulas para ‘crianças bem pequenas’ o docente é o termômetro para aferir o interesse de cada aluno através da sua sensibilidade em compreender que cada criança irá se comunicar de uma maneira diferente.

5.1.2 Cada um tem seu próprio tempo

Outro ponto fundamental para o estabelecimento de uma aula que respeita à fase de vida da ‘criança bem pequena’ é o acolhimento de suas características expressivas e comunicativas. Aos dois anos é pouco comum uma criança que percebe seus sentimentos, compreende o que se passa consigo e consiga verbalizar com precisão e coesão seu estado emocional. Na verdade, grande parte dos adultos ainda não consegue alcançar esse feito. Portanto, acolher a imaturidade na expressão inerente à fase de desenvolvimento da criança é entender que o choro, por exemplo, não necessariamente é uma revolta contra o adulto/docente ou mesmo um desejo de não participar da proposta da aula. Na aula do DC04, Paulo Marcos passou boa parte do tempo chorando e ainda assim participou das propostas. Como pode ser observado no agrupado de trechos a seguir:

“Paulo Marcos, que estava chorando até então, aceitou participar”.

“Paulo Marcos ficou chorando por boa parte da aula. Ele chorava e parava. Ao final da aula, a professora regente me relatou que ele está um pouco doente”.

“Paulo Marcos continua chorando no momento da roda para avaliação. Tentei acolhê-lo diversas vezes, mas ele não se acalmava e nem conseguia me falar porque estava chorando”.

Foto 21 - Acolhimento e exploração



FONTE: Acervo da professora

Entretanto, algumas vezes não basta uma intervenção pedagógica ou o tempo de uma aula para que a criança se sinta à vontade para participar ativamente da experiência que é proposta à turma. O aluno Diego demonstrou bastante resistência durante as primeiras aulas da UD.

“O aluno Diego não participou nem na aula 1, nem na aula 2. Ele tem tido dificuldades para participar de toda a rotina da escola” (DC02).

“O aluno Diego novamente não quis participar e optou por se manter bem distante fisicamente da atividade. Eu fui falar com ele, mas Diego realmente não aceitou nem se aproximar de mim, nem da auxiliar, nem ficar próximo dos colegas” (DC03).

A observação relatada nos DCs é do início do ano letivo. Esse período é carregado de insegurança para alunos e professores. As relações ainda estão se estabelecendo e os vínculos estão sendo aos poucos construídos. Todos estão se conhecendo e conhecendo seus comportamentos dentro do ambiente escolar que, para uma criança de dois anos, é extremamente novo e desafiador.

A criança, diante dessas situações desconhecidas e imprevisíveis, se coloca da forma com que se sente mais confortável e, com isso, estabelece posicionamento sobre seus desejos e necessidades do momento. Pinheiro (2010, p. 24) fortalece esse pensamento dizendo que:

Mesmo sem fala desenvolvida, a criança mostra seus acordos ou desacordos na tentativa de colocar-se como alguém no mundo, de afirmar-se. Nos enfrentamentos que são parte das relações sociais, a criança nos encara e nos interpela, colocando em xeque muito das nossas verdades, ainda que sem clareza disso.

A instabilidade emocional da criança leva-a a sentir de maneira mais plena, generalizada, global os afetos. Pois, seu repertório, ainda em construção, juntamente com sua vulnerabilidade que se mantém em estado de abertura ao novo, permite que uma sensação forte, potente e rápida a domine. Como um fogo que arde forte, queima rapidamente e se extingue dando espaço a um novo fenômeno. E, como provoca NOGUEIRA (2009, p. 30), “não é essa a beleza que admiramos nas crianças: a capacidade, perdida com o crescimento, de abrir-se constantemente ao novo?”

As crianças estão descobrindo as possibilidades do espaço, do seu corpo no espaço, das interações com os objetos e também das interações com os colegas. Observam e aprendem como o outro “é”, como eu posso ser junto ao outro e as possibilidades de “ser” no mundo. O tempo, o espaço e a experiência de cada criança se encontra com a dos demais e isto vai criando o clima da turma e das aulas.

“A aluna Livia a princípio interessou-se por explorar o que tinha dentro das caixas, mas depois também afastou-se da atividade e sentou-se do lado de Diego” (DC03).

Este movimento de Livia em ficar junto com Diego pode indicar desde uma curiosidade da menina para saber o que se passava com o colega, uma demonstração de interesse pela maneira como Diego estava a explorar o espaço fora da atividade e até mesmo aproximar-se de uma tentativa em acolher aquele que estava longe da turma, dos materiais e do espaço de aula do dia. Os encontros que vão sendo tecidos entre as crianças também ajudam a produzir a confiança e abertura necessários à efetiva participação de Diego nos próximos

cenários da UD.

Os relatos no DC04 trazem o momento em que uma janela é aberta pelo aluno para atender a um desejo seu de exploração do material da aula, que era um grande tecido branco fluido e com transparência. Este também é um momento precioso para que o adulto e a criança cultivem um vínculo seguro de comunicação.

“Diego não aceitou participar, ele estava sentado fora do espaço da aula desde o início, ele permaneceu sentado em um banco próximo da porta”.

“Diego novamente não aceitou participar da atividade. Apesar de eu tê-lo convidado várias vezes, ele ficou no canto próximo da porta dizendo que ia ver a mãe chegar, ou seja, ele queria somente esperar a mãe e não queria participar da brincadeira. Eu falei para ele que ele poderia brincar enquanto esperava a mãe chegar. Mesmo assim ele ainda não aceitou brincar”.

“Enquanto as crianças se organizavam na roda, percebi um olhar de Diego que parecia interessado no tecido que usamos na aula. Aproximei-me dele e perguntei se ele gostaria de ver o tecido e ele respondeu que sim. Deixei o tecido nas mãos dele para que pudesse explorá-lo por um tempo e depois, pedindo o material de volta ao menino, recolhi-o”.

Mesmo com os laços de cuidado, proteção e respeito se fortalecendo aos poucos durante as aulas, algumas crianças não verbalizam exatamente o que o adulto está perguntando no sentido em que este pergunta. O aprendizado da língua falada está no início e a criança nem sempre exprime com exatidão o que está sentindo, pensando e/ou querendo.

As palavras que exprimem sentimentos, sensações, emoções ou certos estados espirituais e mentais não são capazes de fazer mais do que arranhar de leve a superfície das respostas interiores que as formas e ritmos das ações corporais têm condições de evocar. O movimento, em sua brevidade, pode dizer muito mais do que páginas e páginas de descrições verbais (LABAN, 1978, p. 141).

É preciso, como docente, ter a prudência de tentar compreender o melhor possível qual foi o sentido que a criança buscou empregar em sua comunicação observando seu corpo e suas palavras. Pois, ela ainda está no processo de aprender a compreender como se comunicar verbalmente. O final da aula DC05 demonstra que Diego desfrutou da experiência em aula, mas seu estado de ânimo demonstra ter sido alterado ao retornar ao ambiente da sala de aula:

“Diego participou da aula toda e pareceu gostar bastante de todos os momentos da proposta. Quando retornamos à sala, ele quase começou a chorar chamando pela mãe, mas ainda estava com uma das fitas de tecido nas mãos ele havia pedido para mim anteriormente se poderia levar para casa. Quando ele se posicionou na avaliação dizendo que não gostou da aula, eu disse a ele que gostei que hoje ele participou das aulas já que nas outras ele não havia participado. A partir de então ele se abriu um pouco mais para se comunicar comigo”.

Esta mudança repentina de humor é bastante comum nas crianças que estão em período de adaptação na escola. Elas acabam evocando o momento em que a família as trouxe para o ambiente escolar e, por consequência, se ausentaram da companhia delas.

O apego do menino à fita expressa que ele apreciou a experiência vivida na aula de Educação Física e gostaria de compartilhar com seus familiares suas novas descobertas levando um pedaço do material para casa.

Quando exprimiu seu desagrado com a aula durante a avaliação do dia, talvez Diego não estivesse se referindo exatamente à prática corporal vivenciada, pois participou de toda aula ativamente. Possivelmente a oscilação em seu humor por ter retornado à sala de aula e, eventualmente, ter recordado que foi deixado na escola sem a presença de seus familiares afetou sua resposta naquela hora, ao dizer se estava ou não gostando da aula. A aula para o menino naquele instante era um momento em que estava passando por um sentimento triste de saudade e um pesar por sentir-se afastado de quem ele ama e lhe traz segurança.

Em nenhum momento seu sentimento em não ter gostado da aula foi invalidado, ao passo que a manifestação do sentimento de apreciação pela participação do menino na aula parece ter estabelecido mais uma aproximação entre aluno e professora.

Essa continuidade no estabelecimento de vínculos agrega à sensação de segurança da criança durante sua estadia na escola. Assim como aprender uma nova movimentação corporal, apreender uma nova maneira de se relacionar é descobrir um novo ser/estar no mundo, é crescer, é se desenvolver. Já que, “toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade de experiências subseqüentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências” (DEWEY, 1952. p. 25 e 26).

Ainda no DC05, há mais um sinal de estabelecimento de vínculo. Agora não só entre a professora e Diego, mas também com os demais alunos:

“Perguntando ao aluno Diego se ele gostaria de levar aquela fita de tecido que ele havia gostado embora, ele reafirmou que sim e as outras crianças também quiseram levar uma para casa. Peguei a caixa e pedi para que as outras crianças escolhessem uma fita cada um para também levar para casa, finalizamos a aula recolhi todos os materiais e saí da sala”.

As crianças da turma repetiram o gesto de Diego em levar uma fita para casa. Este parece ser mais um indício de acolhimento no sentido de estar dispostos a imitar a conduta do menino. Esse conforto em repetir o que Diego fez é uma forma de recebê-lo ao círculo que está aos poucos se formando dos alunos que se percebem pertencentes ao G2 Vermelho. Este vínculo com os colegas pode ter trazido Diego a dar mais um passo na construção de sua autoconfiança em participar da rotina escolar. Uma vez que, “a experiência vivida junto ao meu igual expande minha percepção e traz a possibilidade de construir novos significados e saberes” (PALHARES, 2015, p. 46).

Quando a criança já se sente confortável com o elo estabelecido em suas relações na escola e, conseqüentemente, mais confiante consigo mesma, seus desejos e ações, mesmo que algum tempo se passe sem o contato social nas aulas de Educação Física, o aluno consegue estabelecer uma boa participação e exploração das propostas trazidas. No trecho seguinte, percebe-se que Diego não compareceu nas cinco aulas seguintes da UD, já que o relato trazido é do DC11. Este é um tempo considerável para que a ‘criança bem pequena’ diminua o vínculo com a professora. Mesmo assim, ele manteve a atitude participativa que tinha apresentado na aula DC05.

“Sentamos para observar as produções. Enquanto as crianças tocavam a pintura, Elisa colocou a pasta no chão e Diego veio manipular o material abrindo, sem que eu pedisse, a pasta. Livia retirou a fita adesiva de dentro da pasta e ficou explorando esse material. Enquanto isso, as outras crianças observavam e manipulavam as obras que a turma havia produzido. A aluna Elisa retornou para a pasta e também retirou as folhas de sulfite do banner de identificação”.

“Busquei uma caixa (que serviria de totem para uma das pinturas) para começarmos a envolvê-la com algumas das pinturas. Livia se mostrou interessada em ajudar e segurou a pintura para que eu fixasse-a na caixa. Ela tinha interesse especial pela tesoura que levei para cortar a fita adesiva. Ela tentou pegá-la diversas vezes. Eu agradecia a sua ajuda e retirava a tesoura da mão da menina todas as vezes. Os alunos Diego e Elisa vieram para ajudar a segurar a pintura para que eu passasse a fita adesiva para fixar”.

“Após finalizar a caixa/totem, coloquei uma das obras, que eu já trouxe fixada em um papelão, apoiada em cima do expositor e pedi que eles me trouxessem outra pintura para que colocássemos fita adesiva para fixar na parede. A auxiliar de professora da turma, Nádia, ajudou-me a reunir as crianças para que pudessem ajudar e observar o processo. Alguns aceitaram, outros não. Os alunos Ingrid, Elisa, Diego e Livia ficaram mais interessados em ajudar a colocar as fitas no verso da obra”.

“Após finalizarmos esta última parte das obras das crianças, perguntei a elas se estava legal assim, se poderíamos deixar daquele jeito e ir pra sala. O aluno Diego concordou que estava bom. A maioria das crianças estava explorando o ambiente”.

“Após a canção, Amanda pediu para tomar água. Pedi que ela esperasse um pouquinho para que terminássemos de conversar. Diego levantou-se da mesa e foi beber água. Levantei-me e perguntei quem mais gostaria de água”.

Foto 22 - Mãos à obra! Montando a exposição



FONTE: Acervo da professora

Foto 23 - Exposição artística



FONTE: Acervo da professora

Nesse momento da UD, já era iniciada uma fase de retrospectiva sobre os acontecimentos nas semanas anteriores e fazia-se uma caminhada para o fim da sequência de aulas planejadas. Aparentemente, Diego estava mais adaptado aos colegas, à dinâmica da turma e mais seguro quanto a sua maneira de ser e estar dentro do ambiente escolar. Diante de todo o esforço em passar pelas experiências que seu corpo desconhecia naquele espaço e tempo das aulas, o menino conheceu um novo jeito de agir, reagir e interagir com as pessoas, materiais, propostas e locais. A criança descobriu que seu corpo é capaz de resistir àquilo que a princípio

lhe trazia desconforto e encontrar prazer em conviver e explorar. “O insuportável promove no corpo a experiência de sentir a alegria de possuir a potência de resistir” (CORREIA E ALMEIDA, 2020, p. 8).

Com o passar do tempo e o desenrolar das experiências vivenciadas dentro e fora da escola, mesmo que não propriamente nas aulas de Educação Física, o desejo de explorar e conviver foi crescendo e, assim, a participação efetiva do corpo do menino e seus movimentos durante as aulas.

A rememoração dos eventos da UD foi um momento de atenção e interesse. Mesmo que contasse com um instante de pausa na movimentação corporal, foi possível identificar o corpo atuante em compreender os acontecimentos passados.

“Perguntei às crianças se elas queriam que passasse de novo e elas sinalizaram que sim. Então deixei o vídeo sendo exibido novamente. Percebi um certo desinteresse das crianças a partir de um certo ponto na segunda exibição. Perguntei, então, se podia tirar o vídeo, o aluno Diego disse não. Perguntei a ele: ‘você quer ver mais um pouquinho?’, ele disse sim e continuamos assistindo o vídeo até o final. Livia, Amanda e Diego foram as crianças que permaneceram interessadas durante toda a segunda exibição. As outras crianças da sala do G2 Vermelho que pareciam ter se desinteressado por um instante voltaram a se interessar. Ao finalizar a segunda apresentação saímos para o parque” (DC12).

Foto 24 - Apreciação da Unidade Didática



FONTE: Acervo da professora

Diante da trajetória de Diego podemos inferir que quanto mais segura está a criança, mais à vontade ela fica em estar com seu corpo próximo e ativo dentro das propostas trazidas pelo docente. Segundo, Gomes e Ribeiro (2018) uma criança saudável é fruto de um ambiente preparado e de vínculo afetivo, ela precisa se sentir segura e confiante, precisa de alguém que passe esse sentimento para ela.

Assim, as potências do corpo infantil podem transparecer conforme este se movimenta.

Neste sentido, a EF, como uma prática pedagógica para a potência, deve constituir uma condição de possibilidade que garanta que os encontros entre os corpos nas diversas prática corporais sejam o menos cruéis possível; que, mesmo em uma experiência de impotência, se possa guardar o mínimo de alegria que sirva para uma transmutação em potência (CORREIA e ALMEIDA, 2020, p. 14).

É claro que este fato não é regra, como pode-se perceber no DC03 com a conduta de Paulo Marcos que preferiu explorar os materiais em um espaço afastado da professora e das demais crianças.

*“Paulo Marcos interessou-se pela proposta e depois manteve uma distância física da atividade. Porém, mesmo à distância, **ele ainda estava manipulando o tecido e tentando fazer algumas das coisas que eu propus (balançar ou girar o tecido de maneira mais rápida)**”.*

Esta conduta do menino faz recordar que cada um tem seu tempo e elege o espaço de sua experiência dentro do que é possível na ocasião da exploração das propostas e das regras inerentes que circundam este momento. Portanto, deve-se ter acolhimento e zelo às manifestações singulares de cada criança. Serão muitas formas de se interessar pela proposta; de explorar os materiais; de interagir com os colegas e com os adultos; de rememorar o que já aconteceu. Pelo motivo de que:

para pensar o corpo não existe uma fórmula geral que possa ser ensinada e que sirva para todos. É preciso buscar conhecer o que, em cada corpo e a cada momento, é capaz de elevar nossa potência a graus máximos. Pensamos por força dos nossos encontros. Envolvermo-nos com as criações alheias por força da variação dos afetos vivenciados por nossos corpos (ZEPPINI, 2010, p. 110).

Os afetos que perpassam a cada indivíduo são singulares assim como seus significados e ecos. Cada um experiencia a vida de uma forma e produz as memórias dos momentos de forma completamente individual. Portanto, como o corpo demonstra sua história em seu repertório de movimentos e expressões também é um sem-fim de possibilidades.

5.1.3 O corpo, a memória das suas experiências e suas reverberações

Todo o tempo o corpo recorre a seu repertório de memórias, mesmo que seja um corpo recém-chegado à vida. O resgate pela memória do que foi vivido pelos corpos das crianças apareceu em vários momentos da UD:

*“Durante a aula uma criança, que não identifiquei quem era, imitou o som do apito do trem fazendo referência à música de Villa Lobos ‘Bachianas brasileiras n.º 2: o trenzinho do Caipira’. A criança realizou esta vocalização **momentos depois do término desta música, quando já estava tocando outra canção da playlist**” (DC01).*

*“Ingrid começou a chorar: pareceu ser por influência da música que era um pouco mais intimista. Ela começou a lacrimejar e **chamar pela mãe** e não conseguiu explicar o motivo da necessidade da mãe naquele momento” (DC02).*

*“No final da aula, durante a avaliação, ao serem questionadas sobre o que elas constatarem ter nas caixas a aluna Ingrid continuou firme em sua hipótese inicial de que havia uma taturana na caixa. Perguntei onde ela viu a taturana e ela respondeu que estava lá (apontando para o local onde estávamos), mas que (algo que eu não consegui entender na fala dela) levou embora. (Obs.: **A turma vem estudando com a professora regente os bichinhos de jardim e recentemente as crianças observaram os bichinhos da escola entre elas várias taturanas.**)” (DC03).*

*“Durante toda a exibição do vídeo as crianças ficavam observando e comentando: ‘Olha a gente!’; ‘olha a Elisa’; ‘olha a minha amiga Ingrid’... A aluna Amanda fez muitos dos comentários. Várias vezes **ela perguntava**: ‘o que a gente está fazendo?’ / ‘o que é aquilo?’. Logo em seguida eu perguntava para ela: ‘o que é aquilo?’ / ‘o que vocês estão fazendo?’ e **ela mesmo respondia o que estava acontecendo na tela**” (DC12).*

Foto 25 - "Cama de gato sonora" - visão 1



FONTE: Acervo da professora

Foto 26 - "Cama de gato sonora" - visão 2



FONTE: Acervo da professora

Foto 27 - Rememorando a Unidade Didática - visão 1



FONTE: Acervo da professora

Foto 28 - Rememorando a Unidade Didática - visão 2



FONTE: Acervo da professora

Analisando especialmente a atitude da aluna Amanda em observar as cenas do vídeo que estava sendo reproduzido, pode-se examinar dois aspectos. Primeiramente, a óbvia rememoração das vivências nas aulas passadas respondendo qual era a brincadeira que estavam realizando ela e seus colegas. E em segundo lugar, observa-se uma busca pela validação da resposta do adulto. Pois, ao recorrer, à professora, Amanda busca também a confirmação de que seu pensamento está em um caminho adequado. Ao escolher retornar a pergunta para Amanda, devolve-se a ela a ação de significar o que foi aquele momento para ela, assim como o exercício de resgate em sua memória do que aconteceu na experiência que ela viveu. Percebe-se neste momento um cuidado em não significar para a criança o que teria sido aquela experiência para ela.

O ofício do professor é velar por que seja aproveitada a oportunidade. Desde que a liberdade está nas operações de observação inteligente, de busca das informações e de julgamento lúcido para a formação do propósito, a direção dada pelo professor para o exercício da inteligência do aluno é auxílio à liberdade e não restrição (DEWEY, 1952, p. 70).

Nos momentos trazidos anteriormente é notável não somente a verbalização da expressão, mas também outros movimentos do corpo que trazem em outros tipos de linguagem a comunicação que a ‘criança bem pequena’ anuncia. Identifica-se a emoção transparecendo pelo lacrimejar acompanhado do chamado da mãe; o dedo apontando os locais onde se encontravam as taturanas que vieram à lembrança de Ingrid; a imitação da música ouvida no começo da aula.

Estas são algumas manifestações da linguagem infantil que quando articuladas à ludicidade poderão ser ilimitadas!

*“A aluna Bruna ficou bem embaixo da caixa de som e começou a **dançar** assim que a música começou” (DC02).*

*“Tomás demorou um pouco a interessar-se pela atividade e quando se atraiu foi pela parte que havia a corda e os chocalhos fazendo um **movimento parecido com o da cobra**” (DC02).*

*“Amanda, Ingrid e algumas outras meninas **fizeram de conta que os tecidos eram partes de roupa** e vestiram-se com os tecidos ofertados. As meninas permaneceram nesse faz-de-conta a aula toda” (DC03).*

Foto 29 - Explorando os materiais - momento 1



FONTE: Acervo da professora

Foto 30 - Explorando os materiais - momento 2



FONTE: Acervo da professora

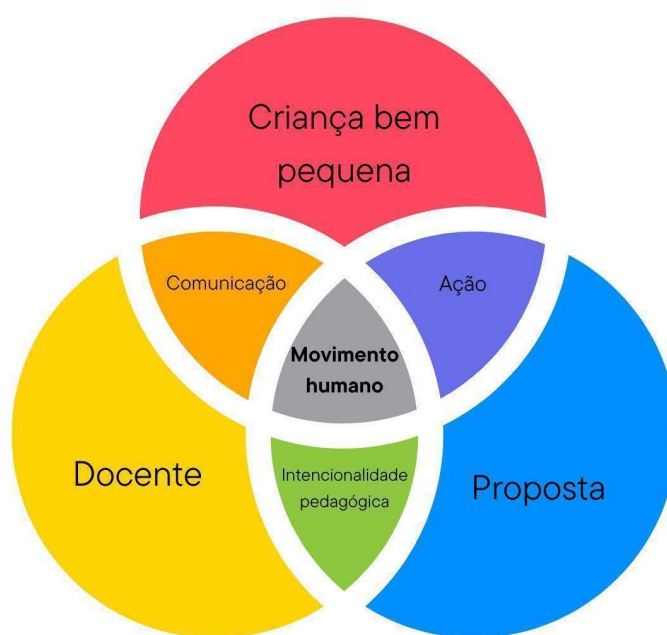
Ao observar o último trecho destacado, é perceptível a potência das relações que foram sendo estabelecidas desde o início da UD. As meninas, ao brincarem juntas de ‘faz-de-conta’, avivam a brincadeira, pois nada disso estava planejado para aquela aula. A exploração pretendida era a qualidade de movimentos a serem explorados em tempos diferentes: do rápido ao devagar. Ao se depararem com um mundo imenso em possibilidades que eram as caixas de tecidos variados, as meninas imediatamente subverteram os materiais ao seu uso para que pudessem “ser” o que quisessem. Esse encontro lúdico mudou não somente o curso da aula, mas também a experiência de todas as crianças. Pois, como bem lembram Correia e Almeida (2020, p. 6) “a potência do corpo equivale à sua capacidade de buscar estabelecer encontros com outros corpos, de modo que sua própria potência seja aumentada – *afectos* que ampliam a potência de agir do corpo”.

O adulto que cuida/educa ‘crianças bem pequenas’ lida com a mediação das expressões infantis e seus significados ao longo do decorrer da experiência. Estar presente, atento e aberto ao que o momento oferece é viver plenamente a docência na Educação Infantil. Pois, “vivemos sempre no tempo em que estamos e não em um outro tempo, e só quando extraímos em cada ocasião, de cada presente experiência, todo o seu sentido, é que nos

preparamos para fazer o mesmo no futuro. Esta é a única preparação que, ao longo da vida, realmente conta” (DEWEY, 1952, p. 44).

Para esta presença plena nas aulas de Educação Física, existe um denominador comum entre criança, adulto e exploração: o movimento humano. Em cada relação entre esses três elementos surgirá um aspecto fundamental para o bom desenvolvimento das aulas na Educação Infantil. Pensando em um movimento cíclico: a criança tem necessidade de agir sobre a proposta planejada pelo docente com intencionalidade pedagógica que por sua vez se comunica com o aluno por meio da dinâmica proposta e/ou outros movimentos observados durante a ação da criança. O diagrama a seguir tenta fazer compreender melhor a articulação desse arranjo:

Figura 5 – Diagrama: movimento como foco na Educação Infantil



Fonte: a própria autora

A oferta desde a primeiríssima infância de uma grande variedade de expressões possíveis para que seus corpos possam experienciar tende a aumentar o repertório de movimentos possíveis para o corpo. Esta dinâmica deve permear toda a Educação Infantil intensamente para que as crianças consigam aprender a apreciar tudo que seu corpo pode lhe proporcionar. Nessa fase da vida, as crianças:

não continuam automaticamente a apreciar as capacidades de seus corpos, a menos que sejam promovidas por meio de experiências de ensino e aprendizado bem pensadas e encorajadas de várias maneiras. Assim, como em todas as formas de arte, para usar o corpo como meio de expressão artística, as crianças têm que aprender a

usar o corpo assim como aprendem a usar pincéis, fazer esboços, tocar um instrumento, usar a voz para cantar, ou aprenda as habilidades de atuação (SANSOM, 2011, p. 68, tradução nossa).

Dentro da gama de ofertas possíveis como experiência na Educação Infantil, a dança e as atividades rítmicas aparecem como fundamentais para que o corpo das crianças se compreenda como o próprio instrumento de expressão e movimento. Sansom (2011, p. 68, tradução nossa) nos sinaliza que enquanto muitas áreas “podem ter outras ferramentas para utilizar e, portanto, precisam ser praticadas como extensões do corpo, a dança, juntamente com o canto e a atuação, requer uma concentração em atributos que o próprio corpo abriga”.

Dessa maneira, o exercício do movimento humano em explorar suas possibilidades através de múltiplas experiências corporais se mostra essencial para o trabalho com os Campos de Experiência propostos pela BNCC. A metodologia labaniana, apresenta-se como uma possibilidade organizativa pedagógica e mostrou-se interessante ao pensar o corpo da ‘criança bem pequena’ em seus diversos espaços de ocupação; o tempo e seus diálogos com o corpo infantil; e a observação da dinâmica dos contrastes e qualidade do movimento humano.

Faz-se importante agora examinar mais a fundo as aproximações, similaridades e diferenças, entre a abordagem de Laban e o que solicita a Base Comum Curricular Nacional para compreender a concreta viabilidade de evidenciar a linguagem corporal e a expressividade das 'crianças bem pequenas' através da articulação dessas duas teorias.

5.2 Experiência em Campo e os Campos de Experiências

“Admito, com alegria, que a nova educação é mais simples do que a tradicional. Está em harmonia com os princípios do crescimento, é algo natural, enquanto na organização tradicional há muito de artificial na seleção e arranjo das matérias, e toda artificialidade leva a complexidades desnecessárias” (DEWEY, 1952, p. 19)

O direcionamento trazido pelos Campos de Experiências da BNCC foi um ganho importante para a educação brasileira como um todo. Em especial na Educação Infantil, pois a organização de um currículo que contempla as vivências infantis e suas peculiaridades de maneira a dar protagonismo às crianças é um avanço valioso para a comunidade escolar.

Visualizar a experiência como parte central do processo de ensino-aprendizagem na primeiríssima infância é possibilitar a abertura ao protagonismo infantil em harmonia com a imprevisibilidade dos momentos exploratórios, bem como com o caráter pessoal de significado que cada criança irá atribuir à sua experiência. Tal conduta é bastante sensível nos tempos atuais que trazem tanta velocidade de informação, superficialidade nas relações, apreço pela intensa produtividade em massa. A experiência carrega consigo esse campo aberto de possibilidades e um ritmo mais arrastado de apreensão do que se passa.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 19).

Percebe-se aqui uma dedicação a enaltecer o que se passa enquanto acontece a experiência de um evento. Tal compreensão cabe perfeitamente ao público da Educação Infantil, uma vez que as ‘crianças bem pequenas’ estão o tempo todo a investigar o que acontece ao seu redor, ao seu ambiente mais próximo de pertencimento. E também articula com o pensamento de Laban quanto a ótica da exploração e experimentação dos movimentos humanos em suas variadas manifestações e nuances.

A experimentação nesse caso não se atém à pretensão de ser um experimento, que tem por finalidade reproduzir um protocolo a fim de alcançar um fim já predeterminado. Diferentemente do experimento, a experiência se abre como algo inédito, imprevisível, irrepitível que requer um certo nível de desapego de resultados finais predeterminados.

Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (BONDÍA, 2002, p. 28).

Porém, surge a dúvida: se a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, mas sim a abertura ao desconhecido, como contemplar os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento nos Campos de Experiência da Educação Infantil? Como pode o docente, então, pretender alcançar metas trazidas pela normativa? De fato, em nenhuma etapa da Educação é certo que se vá alcançar o que chamamos de objetivo. Porém, é preciso que haja um rumo a ser seguido pelos professores para a organização das vivências a serem propostas ao aluno, considerando todo o ambiente cultural em que esse aluno está inserido.

Dewey (1952, p. 33 e 34) ratifica esta ideia ao dizer que:

Toda teoria, que assume não se poder dar importância aos fatores objetivos sem impor controle externo e sem limitar a liberdade individual, baseia-se afinal na noção de que experiência somente é verdadeiramente experiência, quando as condições objetivas se acham subordinadas ao que ocorre dentro dos indivíduos que passam pela experiência.

Não quero dizer que se suponha que as condições objetivas devam desaparecer. Até aí não se vai. Reconhece-se que elas participam da experiência. Faz-se esta concessão ao fato inelutável de que vivemos em um mundo de pessoas e coisas. Mas penso que a observação do que se passa em certas famílias e certas escolas revela que alguns pais e alguns professores procedem de acordo com essa ideia de subordinar as condições objetivas às condições internas. Neste caso, não somente se admite que estas últimas são primárias, o que, em certo sentido, são, mas, também, que exatamente como se apresentam temporariamente no indivíduo determinam e fixam todo processo educativo (grifo nosso).

O autor segue dando o exemplo do bebê: o adulto que cuida conhece as necessidades de ser alimentado, de ter condições de descanso, etc. Estas condições são primárias. Mas não é porque o adulto saiba, por exemplo, que o bebê deva ser alimentado que ele deve alimentá-lo a todo momento. Isto não traria benefícios em regular uma rotina de alimentação, sono e outras atividades. O adulto que cuida tem que levar em conta “as necessidades do bebê, mas não de modo a dispensar a sua própria responsabilidade em regular as condições objetivas em que as necessidades são atendidas” (DEWEY, 1952, p. 34).

Além disso, o autor ainda afirma que se for um adulto esclarecido procurará informações vindas da experiência e do passado dos pediatras a orientação para guiar suas experiências de modo mais conducente ao bom desenvolvimento do bebê. Desta forma os objetivos do cuidar não estarão subordinados somente às urgências internas da criança, mas estarão definitivamente organizados de maneira a interagir com os estados imediatos internos da criança aconteça normalmente (DEWEY, 1952).

Portanto, há de se ter bom senso ao elaborar planejamentos para as aulas de crianças ainda tão jovens. Dentro das aulas de Educação Física, cogitar que o professor possa vir a propor a uma criança de dois anos práticas que sejam relacionadas com o tradicional arcabouço da área é no mínimo uma grande falta de informação sobre especificidades das ‘crianças bem pequenas’. Mesmo que em alguma escala inconsciente isto reflète uma carga de informação cultural e histórica que faz entender que a Educação Física deva trabalhar fundamentalmente o conteúdo esportivo.

Pensar que seja possível propor para essa idade específica, por exemplo, a prática do vôlei com todas as suas regras e técnicas é ilógico, surreal. Porém, propor que as crianças interajam com os materiais similares aos que estruturam a prática do vôlei e brinquem de arremessar variados tamanhos e pesos de bolas por cima de um obstáculo adequado ao seu tamanho é completamente possível. O primeiro cenário quase que certamente frustrará aluno e professor, enquanto o segundo cenário proporcionará o desenvolvimento habilidades físicas de agarrar, arremessar, noções espaciais, tempo de resposta motriz; relações socioafetivas; ludicidade, entre outros ganhos.

Também no segundo cenário, não é possível prever se a proposta terá sucesso de imediato ou se as crianças irão interagir de forma a inventar uma nova brincadeira. E aí, é preciso o docente estar aberto à imprevisibilidade da experiência e tentar fluir no momento o melhor caminho praticável à turma usando, preferencialmente, a ludicidade e o encantamento como

peças-chave da concentração de foco infantil. Apaixonar os alunos pela aula é o objetivo principal: a aula e a conduta docente devem seduzir, encantar, manter as crianças presentes no momento de corpo inteiro. Assim, inteiramente presentes na experiência, os saberes vão se construindo para/pelos os alunos. “O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos” (BONDÍA, 2002, p. 26 e 27).

Foto 31 - Fazendo de conta



FONTE: Acervo da professora

Foto 32 - "Cesto dos tecidos"



FONTE: Acervo da professora

Ponderando sobre os conteúdos da Educação Física e sua adequação ao mundo das ‘crianças bem pequenas’ em articulação com os OAD da BNCC, a dança e as atividades rítmicas e expressivas são compatíveis ao que se pode propor aos alunos. Não somente é um assunto flexível e adaptável a todas as fases do desenvolvimento infantil, mas também é um tema prazeroso às crianças desde muito cedo. Quem nunca viu um bebê se movendo ao som de alguma canção? Quem nunca presenciou uma ‘criança bem pequena’ dançando livremente mesmo que sem música?

Sendo assim, a metodologia de Laban aparece como uma oportunidade de ter um sentido em que se possa delinear a prática corporal com as ‘crianças bem pequenas’ na Educação Infantil. Essa metodologia não se coloca de forma a treinar um repertório ou realizar a cópia dos movimentos do adulto para que a criança reproduza. Já que:

uma das razões pelas quais a dança costuma ser menos prevalente como uma área de aprendizagem na educação infantil é porque ela é vista como desconectada do que se sabe sobre a aprendizagem de crianças pequenas e, conseqüentemente, a partir da própria exploração e brincadeira dos movimentos das crianças. (SANSOM, 2011, p. 72)

Em seu texto, a autora segue pontuando os equívocos comuns sobre a prática de dança na Educação Infantil e a visão sob uma ótica ocidentalizada ou eurocêntrica de que a dança seria muito abstrata, elaborada, classicista, demasiadamente técnica ou especializada. Estas, portanto, seriam as razões para que tal prática fosse inadequada para a criança. “Essas visões vêm de concepções convencionais anteriores sobre o que é a dança, e não do que se sabe sobre a dança do ponto de vista educacional ou cultural. Assim, a dança como área curricular pode não ser vista como relevante na educação infantil” (SANSOM, 2011).

A Dança Criativa de Laban traz um outro tipo de experiência ao corpo. Uma vivência que deve ser experimentada pelo corpo, sentida por ele. Para tanto é preciso conhecer, compreender e buscar utilizar a metodologia de acordo com os objetivos docentes para a idade em que se leciona. Nesta pesquisa, por exemplo, o que foi elencado para intencionalizar as propostas das aulas para os pequeninos foram os quatro fatores de movimento.

Mesmo diante da possibilidade de não ter tido uma formação inicial ou mesmo uma intimidade com a dança, os profissionais que atuam na Educação Infantil, em especial os professores de Educação Física devem procurar jeitos diversos de trabalhar a temática com as crianças. Não se deve confundir dança com modalidade de dança, pois, assim, estaria limitando as oportunidades expressivas das crianças a este ou àquele gênero de dança.

E de fato essa sensação tem certo fundamento, principalmente quando o conteúdo dança se confunde com modalidades de dança. O problema deste entendimento é deixar de considerar aquilo que vaza à ordem protocolar, alertando-nos sobre certa indissociabilidade entre dança, ritmo, criatividade e expressão corporal (ALVES E COUTO, 2020, p. 316).

O professor deve buscar sua contínua formação profissional para estar em contato com novas metodologias que possam vir a lhe auxiliar no processo de construção das suas aulas para as 'crianças bem pequenas'. É fundamental buscar a não fragmentação da metodologia, mas utilizá-la da maneira mais adequada ao grupo etário com a qual será trabalhada.

Com tais referências em vista, pensar sobre as características da experiência dentro da escola é bastante importante. Segundo Dewey (1952), existem dois princípios inseparáveis para a experiência. O primeiro princípio é o *continuum* experiencial. “O princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subseqüentes (*sic*)” (DEWEY 1952, p. 26).

Dewey (1952) exemplifica que é necessário um direcionamento das experiências para uma continuidade adequada. Isto corrobora com o papel do professor na organização pedagógica das propostas de experiências de qualidade às crianças.

O segundo princípio da experiência proposto pelo autor é a interação. Este critério dá direitos iguais a condições objetivas e internas, ou seja, objetivos pedagógicos de aprendizagem e fatores internos da criança, como, por exemplo, interesse pela proposta e maturidade para a execução estão em um mesmo patamar. “O princípio atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência: condições objetivas e condições internas. Qualquer experiência normal é um jogo entre os dois grupos de condições. Tomadas em conjunto, ou em sua interação, constituem o que se chama uma situação” (DEWEY, 1952, p. 34 e 35).

Ainda buscando trazer equilíbrio e discernimento, Dewey, 1952 (p. 35) conduz à reflexão:

O erro da educação tradicional não estava na ênfase que dava às condições externas, que entram no controle da experiência, mas na quase nenhuma atenção aos fatores internos que também decidem quanto à espécie de experiência que se tem. Violava assim, por um lado, o princípio de interação. Tal violação não é, contudo, motivo para que a nova educação o viole pelo outro lado - a não ser na base da filosofia dos extremos, do *isto ou aquilo*, que já mencionamos.

Os critérios de experiência apresentados por Dewey (1952) vinculam-se totalmente aos conceitos trazidos pela BNCC ao elencar os Direitos de Aprendizagem e os Campos de Experiência para a Educação Infantil. A normativa considera que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018a).

E o princípio de continuidade da experiência é garantido pela presença atuante e intencional do planejamento do profissional de Educação Infantil. Isto fica claro quando a BNCC (BRASIL, 2018a) elucida que:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.

Tendo, então, os princípios de experiência anteriormente expostos juntamente com o foco nos fatores de qualidade do movimento da metodologia labaniana como condutores do processo de elaboração, realização e análise da UD, que foi proposta por esta pesquisa, passa-se a pensar como esta articulação se deu em termos práticos para a organização docente. Deu tudo certo? Fluiu tudo perfeitamente? É possível ter uma sistematização a ser seguida para a educação das ‘crianças bem pequenas’? A temática do movimento humano com ênfase nas atividades rítmicas e expressivas teria, então, um processo de aprendizagem estabelecido para essa faixa etária? As respostas são: sim e não. E talvez neste momento tudo se resuma à pergunta: há espaço e tempo para fluir dentro da escola?

5.2.1 Tempo de Fluir: o que é “muito tempo” ou “pouco tempo” para a experiência infantil dentro da escola?

Quando se repensa a estrutura escolar para qualquer nível da Educação Básica, estamos repensando a forma como acontecem as nossas próprias ações como professores dentro

do sistema em que estamos inseridos. Assim, para a ressignificação do que foi vivido é inevitável caso se parta do princípio de sempre buscar fazer o melhor profissionalmente. Pois, ao realizar uma leitura, escrever um livro ou mesmo refletir criticamente sobre a própria prática pedagógica e as estruturas que a rodeiam mergulhando-se na proposta real de experiência, isso significa “entrar num jogo de verdade que tem por propósito desestabilizar a própria verdade da qual se parte” (KOHAN, 2008, p. 16).

Praticamente tudo dentro da extensa maioria das escolas brasileiras faz parte de uma estrutura mais que secular. A cada tentativa de proposição diferente da educação tradicional, estamos tentando construir rachaduras no alicerce dessa construção escolar de trezentos anos. Assim, pequenas rupturas podem vir a gerar grandes transbordamentos de experiências para as crianças e quem sabe novas perspectivas a serem consideradas para avanço na rotina escolar.

Proposições simples que acompanhem a imaginação das crianças em sua agitação criativa, abrindo mão algumas vezes de um rumo predeterminado pelos planejamentos pedagógicos, pode abrir uma fresta de alegre expectativa em torno do que os alunos têm a dizer sobre seu próprio tempo, uso do espaço e materiais.

Foto 33 - Imitação do jacaré



FONTE: Acervo da professora

Em alguns momentos, o docente permitir abrir-se para essas propostas infantis é mais fácil do que em outros momentos. O ambiente, os estados emocionais, as movimentações das crianças e tudo vai sucedendo para que o adulto sintam-se seguro em “deixar rolar” ou “deixar fluir” sem tentar controlar as crianças. Nessa ocasião, ele fica à vontade para “entrar na brincadeira” das crianças e realizar preciosa troca de experiência com os seus alunos. São tempos alegres e tranquilos, de navegar na calma das proposições infantis. Nesses instantes tudo parece fluir bem.

5.2.1.1 Tempo de Calmaria

Na aula descrita no DC08, a proposta pensada era oportunizar a *fluência* dos movimentos por meio da utilização do comando de *estátua* durante uma atividade de locomoção por um grande amontoado de objetos macios (colchonetes, almofadas, etc.). No centro da sala foi organizado esse "morro" a ser ultrapassado pelas crianças. Durante a passagem dos alunos pelo morro, a ideia era fazer pausas na música de fundo para que as crianças fizessem *estátuas* ao longo do caminho, contemplando, assim, o fator de movimento *fluência* dos estudos labanianos. A ideia era que as crianças se locomoverem de maneira livre ou controlada a depender se estariam ou não em pausa da *estátua*.

“As crianças começaram a atividade pulando e andando animadas sobre o morro de colchonetes. Liguei a música para que as crianças se animassem ao ouvir e estimulá-las a se locomoverem conforme o som (calmo/agitado)”.

*“Tentei por algumas vezes iniciar a brincadeira de *estátua* com eles se locomovendo, mas eles **não pareciam se interessar muito**”.*

Foi então que uma das alunas, recorrendo à sua memória do que era feito com os colchonetes todos os dias na sala de aula, subverteu o uso deles e mudou o rumo da aula:

*“Poucos momentos depois **a aluna Amanda começou a se cobrir com o colchonete como se fosse dormir as outras crianças começaram a imitar**”(DC08).*

Enquanto isso outro aluno continuava a sua exploração singular do material e dos movimentos possíveis de seu corpo em contato com ele:

Exceto Paulo Marcos que continuou bastante animado fazendo outras explorações do material e do seu corpo no material. Paulo Marcos se locomoveu bastante, pulou, rolou...” (DC08).

Foto 34 - "Morro de almofadas musical"



FONTE: Acervo da professora

Neste início de aula, a imaginação das crianças estava fervilhando com a chance de subir, pular, se jogar nos colchonetes que todos os dias são dispostos da mesma maneira, no mesmo horário, para o mesmo uso: descansar. Sempre um do lado do outro, sempre mantendo o maior silêncio possível na presença dos colchonetes. É uma satisfação poder enxergar e experimentar esse material de outra forma!

Ao passar o indivíduo de uma situação para a outra, seu mundo, seu meio ou ambiente se expande ou se contrai. Depara-se vivendo não em outro mundo mas em uma parte ou aspecto diferente de um e mesmo mundo. O que aprendeu como conhecimento ou habilitação em uma situação torna-se instrumento para compreender e lidar efetivamente com a situação que se segue. O processo continua enquanto vida e aprendizagem continuem (DEWEY, 1952, p. 37).

Essa expansão e contração também é presente nos estudos de Laban. Em cada um dos fatores de movimento, as variabilidades que o educador/coreógrafo propõe denotam esse movimento de “vai-e-vem” do corpo em suas ações. Isto se alinha ao que foi trazido por Dewey na citação anterior, pois ao expandir sua visão de mundo em contato com seu meio, a perspectiva da criança também expande e ela passa a considerar várias outras alternativas de movimentação, interação, manipulação, solução de problemas que antes eram inimagináveis para ela.

Foto 35 - Explorando os movimentos em superfície instável



FONTE: Acervo da professora

Seguida por algumas colegas, a aluna Amanda continuou seu faz de conta com os colchonetes:

“A playlist começou a tocar músicas um pouco mais calmas e as crianças continuaram a brincar e a deslocar os colchonetes pela sala fazendo de conta que iam dormir” (DC08).

A experiência lúdica deste momento de livre exploração do material proposto associado ao vínculo entre colegas de turma traz consciência ao momento presente. Esse empenho na brincadeira, na atuação, na elaboração do cenário é pura interação!

“Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio, podendo este consistir de pessoas com quem esteja conversando sobre certo tópico ou acontecimento, o assunto da conversa também constituindo parte da situação; ou os brinquedos com que estiver brincando; ou o livro que estiver lendo (...); ou os materiais de uma experiência que estiver fazendo. (...) Mesmo quando a pessoa imagina castelos no ar, está em interação com os objetos que sua fantasia constrói” (DEWEY, 1952, p. 36 e 37).

Mais uma ideia bem diferente da proposta pensada inicialmente durante o planejamento de aulas surgiu:

“As crianças também brincaram de esconder e achar em um momento tentaram me esconder para que eu me revelasse” (DC08).

Foto 36 - Esconde-esconde



FONTE: Acervo da professora

Fluir a ideia dos alunos e também participar com eles, entrando na sua brincadeira e não impondo a visão do adulto na vivência é uma forma de respeitar a manifestação de aprendizagem de suas experiências até aquele presente momento e também um meio de demonstrar afetividade.

Aproveitar esses momentos de abertura das crianças e também sugerir a fluência novas movimentações, fazendo junto com elas, é uma grande oportunidade não só para o aumento do vínculo entre criança e adulto, mas também a porta de entrada para novas formas de exercer a docência:

“Após algum tempo de esconde-esconde, eu sugeri (demonstrando) uma cambalhota para frente. Os alunos Amanda e Paulo Marcos se interessaram em fazer também. A aluna Paloma veio logo em seguida tentar fazer a sua cambalhota. A aluna Bruna também demonstrou interesse e conseguiu realizar o movimento. A aluna Elisa preferiu continuar deitada observando os colegas” (DC08).

Foto 37 - Cambalhotas



FONTE: Acervo da professora

Os momentos em que tudo se encaixa, tudo flui, são muito prazerosos para crianças e adultos. São momentos alegres em que a experiência fica leve e os corpos expressam-se em harmonia. É importante saborear estes instantes quando navegamos juntos com as ‘crianças bem pequenas’, pois sempre haverá uma agitação à vista, um novo ‘vir a ser’.

5.2.1.2 Tempo de Agitação

Múltiplos fatores envolvem a conduta pedagógica do professor durante suas aulas. Na Educação Infantil, os imprevistos que insistem em desarranjar o planejamento das propostas são incontáveis. A interação em suas diversas formas de apresentação sempre é possível na escola, a continuidade no alcance de objetivos e na sequência de aulas é um desafio.

Dewey (1952) pontua que interação e continuidade dão dimensão e relevância da experiência educativa. Enquanto pontua que ao docente cabe a preocupação com as situações

de aprendizagem que englobam como fatores: o indivíduo e os objetivos. Sendo que este último fator abarca desde o que se deseja com a proposta até o tom de voz utilizado do professor para com a criança, passando pelos materiais, espaços e cenário social geral em que o aluno está envolvido.

Na aula descrita no DC04, que contemplava o fator de movimento *tempo*, o contexto desafiador não foi o interesse pelos materiais ou o espaço a ser utilizado para a atividade, mas sim a necessidade docente de tentar manter a continuidade das propostas da UD.

“Iniciamos a aula na roda, mostrei às crianças o tecido primeiramente dobrado para que elas pudessem ver e depois entreguei para que elas pudessem manipular, abrir, ver o tamanho, textura, cor, transparência... Elas, por conta própria, já foram abrindo o tecido e movimentando-o para cima, para baixo e chacoalhando, o que eram duas das intervenções que eu havia planejado para o dia”.

Foto 38 - Conhecendo o "Tapete voador"



FONTE: Acervo da professora

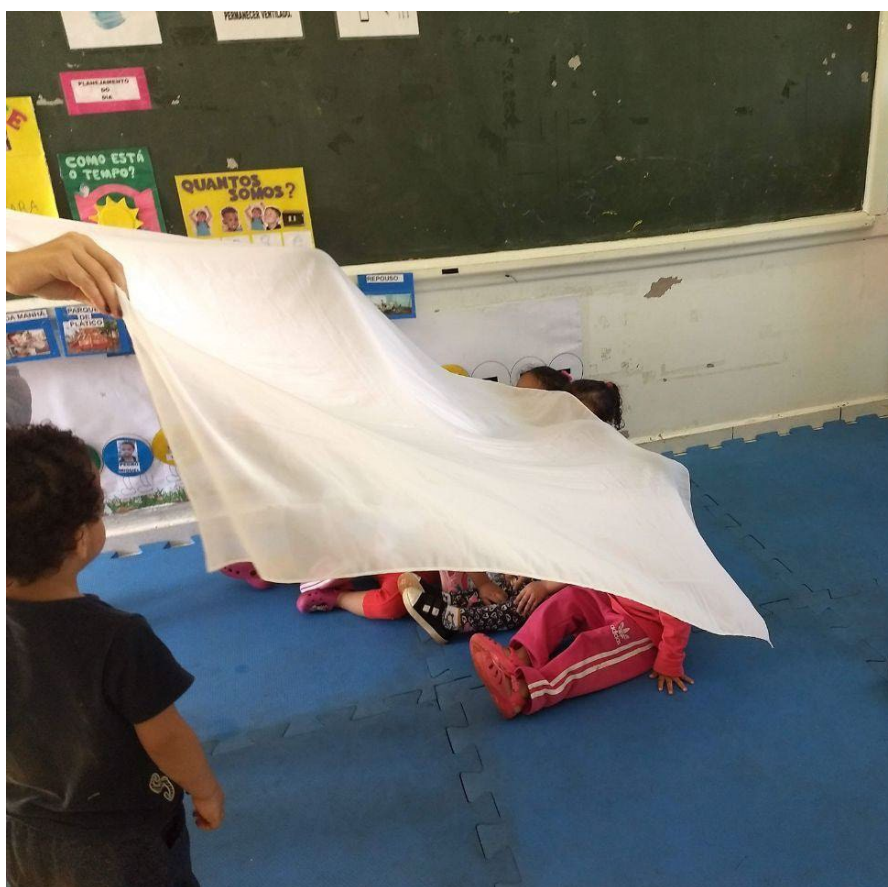
Foto 39 - Explorando o "Tapete voador"



FONTE: Acervo da professora

“Após alguns momentos de exploração, as crianças resolveram se esconder embaixo do tecido e eu acompanhei a ideia delas fazendo esse esconde-esconde embaixo do tecido” (DC04).

Foto 40 - Esconde-esconde com tecido



FONTE: Acervo da professora

“Depois de algum tempo de esconde-esconde, tentei retomar a ideia das crianças de abrir o tecido para explorá-lo em roda, em movimentos de abrir e fechar, porém as crianças mantinham-se na ideia do esconde-esconde (ficar embaixo do tecido). Propus, então, que fizéssemos uma cabana: pegamos três cadeiras, colocamos o tecido em cima e elas foram para baixo da cabana” (DC04).

Foto 41 - Cabana



FONTE: Acervo da professora

“Após algum tempo de exploração da cabana, retomei novamente abertura do tecido para que pudéssemos explorar as movimentações rápidas e lentas; abrir e fechar; chacoalhar; para cima e para baixo... Por alguns instantes eu consegui que as crianças se interessassem por essa exploração, porém a aula já estava no fim. Recolhemos o tecido, guardamos as cadeiras, fizemos a roda para encerrar a aula e fazer uma breve avaliação” (DC04).

Foi nesta aula que, como já mencionado anteriormente, Paulo Marcos permaneceu chorando por boa parte da aula enquanto tentava brincar. Nesta aula também Diego ainda não aceitava participar e se mantinha fora do espaço da proposta, mas já esboçou sua primeira participação efetiva com o contato com o tecido no final da aula.

Ao analisar esse momento após ter passado algum tempo desta aula surgem dúvidas: a conduta docente foi invasiva? Deveria ter permitido a exploração fluir? Foi uma tentativa de retomar o objetivo da aula proposto previamente para a aula? Ou uma falta de atenção da professora ao objetivo sendo manifestado de outra maneira?

Dewey (1952, p. 39) pontua que:

o erro da educação tradicional não estava no fato de que os educadores tomavam a si a responsabilidade de prover o meio. O erro estava no fato de não considerarem outro fator na criação da experiência, ou seja, as capacidades e os propósitos daqueles a quem iam ensinar.

Estes resquícios de uma visão tradicional, em que os próprios docentes foram educados, permeia a conduta que eles apresentam em suas aulas. Ao serem adultos que foram educados de maneira tradicional quando crianças, a tendência a reproduzir, mesmo que em escala inferior, comportamentos experimentados na educação tradicional é compreensível. Portanto, a flexibilidade na interpretação dos próprios planejamentos de aula é preciso ser exercitada. Visto que, muitas vezes, o objetivo pretendido pode estar sendo alcançado de outras formas e ainda mantendo sua potencialidade.

Nesta aula, por exemplo, observando retroativamente, percebe-se que o fator *tempo* do movimento humano estava sendo manifestado, não só pela exploração ativa das crianças que se interessavam pela proposta, mas também pela necessidade de quietude de quem estava necessitando do colo da professora ou mesmo não estava participando efetivamente naquele momento.

Pode-se acrescentar a essa ideia, que também não era/é levada em consideração na educação tradicional, a própria vulnerabilidade dos professores diante dos imprevisíveis acontecimentos da rotina escolar. E isto influencia fortemente em como será a resposta docente diante de uma situação que saia de seu “controle”.

Os trechos a seguir, da aula descrita no DC03, trazem momentos que o inesperado vem a tona:

“A aula de hoje foi um pouco conturbada, as crianças se interessaram a princípio por descobrir o que tinha dentro da caixa, mas depois foram dispersando-se e perdendo um pouco do interesse pela proposta” (DC03).

“Diversas vezes saí do espaço da atividade para trazer de volta as crianças que estavam dispersando e tentar convidá-las a retomar o interesse pela exploração dos materiais. Por esse motivo, penso que não dei tanta atenção à proposta em si, especialmente às intervenções planejadas sobre a qualidade de movimento tempo: sobre como balançar (rápido/devagar) os tecidos para estimular as crianças a observarem esta característica” (DC03).

“Um aspecto importante do dia de hoje é que tive que alterar a sequência das minhas aulas na escola tendo que pensar em uma nova lógica de horários para as turmas.

Ao não utilizar a sequência que estava habituada, percebi que fiquei um pouco agitada e desconcentrada para poder dar a atenção devida ao momento da aula de hoje” (DC03).

A sensação de uma “aula conturbada” ou “aula desconstruída” sentida pela professora, possivelmente se deu devido à sua inquietação interna de ter tido que repensar e alterar a sequência habitual de turmas em que as aulas de Educação Física aconteceriam. Essa mudança partiu de uma necessidade de reorganização da rotina da escola por um imprevisto ocorrido com outros funcionários e foi solicitada pela gestão da escola. Isto desencadeou um estado emocional que afetou as intervenções pedagógicas planejadas para o dia, gerando até uma sensação de frustração.

Outras situações adversas também que partem da organização da rotina escolar, são exemplificadas no trecho:

*“As duas turmas de G2 estavam passando por um período de **agrupamento das salas nesse dia**, (...), portanto, havia um adulto a menos para a organização da rotina na escola. **O agrupamento das duas salas é uma prática bastante frequente** desde o início do ano por diversos motivos e, devido a isso, as crianças já convivem bem e realizam inúmeras vivências juntas. **Mesmo nas aulas de Educação Física antes do início desta Unidade Didática as duas turmas já foram reunidas para propostas de atividades em conjunto.***

*Havia 7 alunos no total: 4 do G2 Vermelho (a sala que estou observando) e 3 do G2 Rosa. Por estarem em uma rotina diferenciada, **as duas aulas de Educação Física foram também reunidas e fiquei com as crianças 40 minutos (passaram-se 10 minutos sem que eu soubesse onde a turma se encontrava e também de discussões para a organização da aula de Educação Física conjunta).***

*A aula foi iniciada com as crianças em um ambiente que não é o de nenhuma sala de G2 e, sim, de G1B (que atende crianças de 1 ano e meio de idade). Isso aconteceu pelo **dia estar chuvoso** e as crianças do G1B Verde estarem no hall de entrada, onde alguns brinquedos do parque haviam sido realocados, para que as turmas da escola pudessem usufruir. **Fiquei um período de aproximadamente 5 minutos sozinha com as crianças dos G2 brincando nos circuitos espumados na sala do G1B Verde. Logo em seguida a turma do G1B retornou e tivemos que procurar outro espaço para a aula, pois as salas dos G2 estavam sendo limpas pela auxiliar de serviços gerais.***

*Nos **direcionamos, então, para os brinquedos do parque no hall de entrada, onde permanecemos por cerca de 10 a 12 minutos. Nos dirigimos, então, à sala do G2 Vermelho para dar início à proposta do dia: estátua dos animais**” (DC09).*

É extremamente desafiador permanecer focado durante tantos imprevistos acontecendo sequencialmente. O estado emocional infantil e docente são bombardeados de informações novas e, muitas vezes, não há espaço de tempo para fazer os ajustes necessários para aquela situação inesperada. Esses fatores externos de organização da dinâmica da rotina escolar afetam a qualidade da experiência proporcionada aos alunos em termos de tempo de aula, espaço para a proposta, fluência da atividade, relações entre pares e entre crianças-adultos.

Nesta aula, o objetivo de fruição do movimento da proposta planejada foi

alcançado pelas crianças, contudo a qualidade do desenvolvimento desta atividade certamente foi afetada pela dinâmica escolar do dia.

Foto 42 - "Estátua dos animais" - momento 1



FONTE: Acervo da professora

Foto 43 - "Estátua dos animais" - momento 2



FONTE: Acervo da professora

Foto 44 - "Estátua dos animais" - momento 3



FONTE: Acervo da professora

Nesta ocasião foi possível “fazer do limão uma limonada”, pois a aula aconteceu e as crianças puderam, nas condições daquele momento, usufruir da proposta e aproveitar ao máximo suas explorações lúdicas de movimento. Porém, nem sempre é possível lidar com situações tão adversas e ainda permanecer com foco nas propostas planejadas. O caos sempre dá um jeito de aparecer durante as aulas na Educação Infantil.

5.2.1.3 Tempo de caos

ca·os

(...)

1 Nas narrativas e teorias cosmogônicas e nas mitologias que antecedem o surgimento da filosofia, vazio primordial que teria precedido a criação do Universo.

2 Estado em que predominam a confusão e o desequilíbrio totais; (...) desordem(...)

3 Confusão ou perturbação mental; descontrole, transtorno (...)

4 FÍS Comportamento imprevisível e aparentemente aleatório de um sistema determinista que é extremamente sensível a mudanças infinitesimais em parâmetros iniciais (...). (CAOS, 2015, sublinhado nosso)

Segundo o Dicionário Michaelis (2015), a palavra caos tem essas definições trazidas acima. Emprestando os conceitos trazidos, pode-se fazer alusão à criança como sendo um ser que personifica desordem, confusão, desequilíbrio carregando comportamentos imprevisíveis e à primeira vista aleatórios e que são profundamente sensíveis a mudanças. Esse “vazio primordial” que aparentemente a criança traz consigo é o espaço que possibilita que sua experiência singular de vida aconteça, e o movimento desencadeante seja a criação de um universo possível e novo para si mesmo.

Esse “caos” que “é” a criança frequentemente é carregado de negatividade pela visão adulta de ordem, linearidade, retidão. Como se tudo se manifestasse em começo, meio e fim, ou como se não houvesse outras formas de se perceber o aprendizado e o desenvolvimento próprio desse período de vida. Como se o docente tivesse de se ocupar de um trabalho pedagógico que sempre finalizasse com o mesmo resultado, no mesmo espaço, no mesmo horário, mecanicamente.

No relato do DC06 é possível identificar uma aula caótica. O momento era carregado de expectativa docente e possibilidades para os discentes:

“A proposta de hoje demandou uma grande preparação na sala em que a professora regente do G2 Vermelho, que estava no início da aula, me ajudou na preparação. Retiramos o tatame que a sala tem (onde geralmente as crianças fazem as rodas para conversar e algumas propostas de atividade) e então a professora foi tirar os calçados das crianças e também a parte de baixo da roupa delas (calças e shorts). Enquanto isso, eu fixava no chão os papéis para fazer o tapete no qual as crianças iam dançar sobre.

No tempo em que eu fixava no chão e colocava as tintas e os outros materiais à disposição das crianças, elas observavam atentamente o processo. Eu conversava com elas perguntando o que elas achavam que eram aquelas coisas e posteriormente dizia o que eu estava colocando ali. A intenção era instigar sua curiosidade e observação sobre aqueles materiais que elas iriam manipular”.

Após todo o preparo e espera, alunos e professora puderam iniciar a experiência tão aguardada:

“Primeiramente elas tiveram contato manual com as tintas glitter e os outros materiais, depois falei a elas que poderiam usar as mãos ou os pés para dançar em cima do tapete enquanto a música estivesse de fundo e explorar da maneira com que elas achassem melhor”.

“Todas as crianças que estavam presentes na aula de hoje participaram e demonstraram interesse nos materiais e seu uso em cima do tapete. Algumas se movimentaram ao som da música, outras não”.

“As crianças gostaram também de fazer contato das mãos sujas de tinta com as minhas mãos sujas de tinta. Também fizeram observações nos pés sujos de tinta”.

Foto 45 - Primeiros contatos com o "Tapete Dançante"



FONTE: Acervo da professora

Foto 46 - "Tapete Dançante"- momento 1



FONTE: Acervo da professora

Foto 47 - "Tapete Dançante" - momento 2



FONTE: Acervo da professora

Foto 48 - Brincando e explorando juntos



FONTE: Acervo da professora

Conforme o espaço de tempo demarcado para a aula foi acabando, o cenário caótico foi se instalando:

“Ao final da proposta tentamos nos limpar com lenços umedecidos, porém algumas crianças haviam se sujado bastante e o chão da sala também estava com bastante resíduos dos materiais utilizados. Isto causou um pouco de tumulto e tivemos que ir até ao banheiro para poder lavar as mãos e os pés das crianças. O tempo de 25

minutos de minha aula não foi suficiente, portanto pedi para a auxiliar de professora da turma ao lado, que seria a minha próxima aula, se ela poderia me ajudar acolhendo as crianças na sala dela, pois a sala que tínhamos utilizado anteriormente iria precisar de limpeza. Ela aceitou prontamente. As professoras tanto da sala que eu estou observando quanto da sala ao lado, que nos acolheu, também vieram para ajudar a terminar de limpar as crianças e trocar suas roupas.

A auxiliar de professora do G2 Vermelho ficou na sala juntamente com uma das auxiliares de serviços gerais (que também se prontificou a ajudar na organização da sala) lavando e secando o chão”.

“No percurso da nossa ida para a sala ao lado, o aluno Tomás ‘fugiu’ para o gramado e ficou de braços para o alto, admirando a chuva fina que caía. Fui até ele e explicando que eu havia percebido que ele estava gostando da chuva, mas precisávamos retornar para a sala que estávamos indo e também recordei a ele que poderia ficar doente (como ele havia estado na semana anterior). Peguei-o no colo e retornamos à sala que estava nos dando apoio nas trocas”.

“Apesar da turma do G2 Vermelho ter muito contato com a turma ao lado, pela qual foi acolhida, as crianças pareceram não se sentir à vontade em princípio quando chegamos à sala ao lado. Conforme a auxiliar e a duas professoras regentes foram me ajudar a trocá-los, as crianças foram se acalmando e brincando com as 4 crianças que estavam na turma ao lado”.

“Durante a proposta as crianças pareceram estar bastante animadas com a exploração dos materiais e em sua movimentação pelo espaço. Porém, no final da aula, por terem percebido que estávamos apressadas em terminar a proposta e fazer a organização dos materiais e da sala, percebi que elas ficaram um pouco ansiosas e algumas começaram a demonstrar choro e agitação, sem entender o que estava acontecendo”.

“Nessa aula necessitei de 50 minutos e o auxílio de mais 5 adultos para poder desenvolver a proposta do começo ao fim”.

O apoio das colegas professoras e auxiliares foi fundamental para o restabelecimento da sequência de aulas de Educação Física para as próximas turmas, assim como para a volta à rotina diária da própria turma do G2 Vermelho. Os estados emocionais de todos os envolvidos na experiência estavam bastante agitados, portanto, o cuidado e empatia trazido pelas mulheres que se dispuseram a amparar esse momento de desordem se apresentou como um alívio às tensões. Essa atenção foi essencial para que os ânimos fossem se acalmando e tudo fosse retornando para a organização diária de atividades na escola.

Na pressa da rotina escolar, na correria para atingir objetivos, na velocidade que a sociedade atual nos doutrina, “a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. Esse ponto me parece importante porque às vezes se confunde experiência com trabalho” (BONDÍA, 2002, p. 23). Muitas vezes, não há tempo nem espaço para degustar os momentos oferecidos por uma experiência, mesmo no local que se propõe a propiciar vasto campo de experiências para as crianças da primeiríssima infância. Tudo em prol do andamento de uma rotina que clama ser organizada e pensada para beneficiar a criança, mas que acaba por reproduzir a massificação

vivida pelos adultos na sociedade contemporânea. E “o problema da escola de massas não passa, exclusivamente, pela quantidade de crianças e jovens que atende, mas pela massificação que tende a produzir para tornar a todos iguais, enfim, massa” (PINHEIRO, 2010, p. 19).

São tão fortes os dispositivos escolares – consolidados não apenas pela rigidez dos sistemas de ensino, mas também pelas tradições culturais que se sentem extremamente à vontade neles –, que a pergunta pela própria possibilidade de uma “escola-experiência” não carece de sentido. Em outras palavras, é possível uma escola que funcione como experiência e não apenas como verdade? Pode sobreviver enquanto escola uma escola que se volta contra as verdades que ela própria afirma e dissemina? (KOHAN, 2008, p. 17).

Estes questionamentos sobre as tradições escolares cabem mesmo em escolas que agem na intenção de uma organização mais aberta ao novo, à experiência. A organização do tempo das propostas na rotina escolar exemplifica uma dificuldade na escola de funcionar como experiência e não apenas como verdade. Pois, esta organização temporal limita e tolhe as experiências e experimentos que estão sendo vivenciados pelas crianças no momento lúdico e expressivo. Como, por exemplo, nesta indagação: é necessário parar o que os alunos estão fazendo no parque para ir para sala iniciar a aula de Educação Física ou vice-versa?

Aqui, é preciso esclarecer, que não há nenhum tipo de pretensão em demonizar a rotina escolar como algo que não deva existir dentro da escola para que possa existir um ambiente que permita que as vozes das linguagens infantis se apresentem e sejam valorizadas. Muitas vezes, a rotina é vista como algo conservador e tradicional: uma organização que fixa um trilho a ser seguido de forma inflexível, o que leva à sensação de que o planejamento diário seja um trem que não pode descarrilar.

Intenciona-se neste momento o repensar do uso de tempos e espaços para as propostas oferecidas às ‘crianças bem pequenas’. É impossível pensar em uma instituição escolar sem nenhum tipo de rotina organizada. Socialmente o tempo é organizado em anos, dias, horas, minutos e isto é uma convenção necessária à convivência humana atual. Entretanto, repensar os tempos dentro do ambiente escolar é tentar adequar, conforme emergem as necessidades de experiência das crianças, o melhor caminho a trilhar.

No caso específico desta EMEI, a quantidade de aulas de Educação Física ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação é de apenas uma aula semanal de cinquenta minutos por turma. A opção por dividir esse tempo em duas aulas de vinte e cinco minutos se deu há alguns anos, tendo em vista o início das aulas no campo da primeiríssima infância e as necessidades específicas dessa faixa etária. Naquele momento era desejado pela gestão da escola e pela professora de Educação Física, em comum acordo, um maior contato da docente com as crianças ao longo da semana. Também foi levado em consideração o tempo de atenção

dos alunos no desenvolvimento de suas atividades que, até então, era entendido por estas profissionais como um elemento importante para estabelecer um tempo cronológico final para a aula de Educação Física.

Por anos esta dinâmica foi bastante útil, até mesmo para muitas das atividades propostas nesta UD que poderiam contar com uma exploração mais específica, como por exemplo as “Fitas Dançantes” do DC05. Porém, a observação de que a proposta tão esperada, preparada com tanto cuidado e tão visivelmente apreciada pelas crianças tenha sido subaproveitada gerou, após o sentimento inicial de frustração, a reflexão sobre uma possível ampliação do tempo de aula para melhor aproveitamento dos alunos.

*“Observei que poderia ter sido uma aula dividida em mais partes ou mesmo **ter tentado uma organização diferente de tempo para que fosse melhor aproveitado**, pois observo que as explorações foram feitas de maneira um pouco apressadas e as crianças estavam apreciando a proposta quando tive que interromper a aula para finalizá-la. **Mais tempo nessa atividade teria sido mais proveitoso**”.*

Após esse momento de “caos” um novo pensamento emergiu para repensar os tempos, espaços e proposições da Educação Física para ‘crianças bem pequenas’. Seria pouco uma aula de vinte e cinco minutos? Seria possível estruturar propostas de maneira a estimular a participação das crianças em um tempo de aula maior? Em uma sociedade tão cheia de pressa, é possível ensinar crianças e adultos um jeito mais tranquilo de “estar” na rotina escolar?

Acredita-se que seja possível. Pois, tendo em vista que dentro da comunidade escolar professores e gestão são os especialistas em compreender o desenvolvimento, as necessidades e as relações infantis cabe a eles repensar a organização da rotina escolar para melhor atender às constantes evoluções das crianças. Principalmente, os docentes, que estão inerentemente ativos no andamento da rotina e precisam estar atentos e críticos ao que possa ser reajustado, melhorado ou mesmo removido do dia-a-dia dos alunos. E para tanto, devem ser não só ouvidos pela gestão (especialmente nas esferas escolar e municipal), mas também ser agentes principais na discussão da reestruturação periódica da rotina escolar.

Uma vez que, a rotina escolar também é uma forma de ensinar e “o professor está na posição daquele que deve exercer sobre a criança uma ação educativa, conduzindo-a em direção à autonomia e corroborando para que ela se reconheça como unidade no interior de uma coletividade com a qual deverá saber conviver” (ALVES E SOMMERHALDER, 2010, p. 3).

Dito isto, segue a exploração do cenário caótico apresentado na aula descrita no DC06. Retomando o conceito de caos como uma extrema sensibilidade à mudança, desordem, desequilíbrio pode-se dizer que “criança é caos”. Na visão adulta principalmente. Sendo assim,

a criança experimenta toda essa agitação de criar seu universo a partir das percepções que seu corpo apreende.

É frequente o discurso de que o docente deve promover a maior quantidade e variedade de experiências possíveis à criança da Educação Infantil. Porém, algumas experiências causam desconforto à rotina escolar, como já mencionado, e principalmente a alguns adultos envolvidos nessa organização. As propostas que parecem ser diferentes do tradicional arcabouço de atividades escolares são, muitas vezes, encaradas com estranheza. Da mesma forma, o uso de diferentes espaços da escola, como corredores ou recepção, às vezes incomoda os olhos que estão habituados a querer um canto específico (de preferência uma quadra ou um pátio) para as aulas de Educação Física. O tempo rigorosamente marcado no relógio para “devolução” das crianças na sala de aula a fim de que a pedagoga retome seu planejamento ser interrompido por um imprevisto que surge durante a experiência das ‘crianças bem pequenas’ também se apresenta como fora dos padrões normais da organização escolar. Tudo isto parece atrapalhar o andamento retilíneo da organização adulta para o tempo da criança. Fica então a dúvida: “como professora, o quanto posso ser caótica nas aulas?”.

Partindo do princípio que todos esses comportamentos sociais são aprendidos no ambiente escolar, é preciso repensar constante e reflexivamente qual o cidadão pretende-se gerar com determinados tipos de condutas. Os adultos que pensam a educação para as crianças da primeiríssima infância devem buscar estar atentos e sensíveis às peculiaridades de seus alunos para que não repliquem relações corporais indesejadas.

Se pensarmos no corpo, uma das coisas que mais aprendemos na escola – alunos, professores, orientadores, diretores, funcionários, enfim, todos nós que passamos pela instituição – é levar os corpos de determinada maneira e privilegiar certo tipo de relações corporais, com o nosso próprio corpo e os outros corpos que habitam a instituição (KOHAN, 2008, p. 15).

Foto 49 - Um pedaço do caos



FONTE: Acervo da professora

A relação entre adultos e crianças na escola é uma relação espelho. As crianças vão sempre se espelhar nas atitudes dos adultos e essa relação contém desigualdade.

É evidente que a relação do adulto (professor) com a criança é de desigualdade. Contudo, isso não significa que o professor não possa acolher aquilo que a criança produza como algo ‘que quer expressar-se’ e que pode ser valioso e enriquecedor para o processo de ensino e de aprendizagem (ALVES E SOMMERHALDER, 2010, p. 5).

As crianças observam seus professores e aprendem pelo que ele é e apesar do que ele é. Ou seja, a educação pode estar repleta de intencionalidade do professor, mas não é exclusivamente fruto de ações intencionais, pois elas dependem das diversas relações e do que é intersubjetivo nelas (ALVES E SOMMERHALDER, 2010).

É preciso, então, buscar empaticamente compreender a linguagem infantil e fazer a inter-relação com a linguagem própria do professor, além de estabelecer uma comunicação sensível e agradável. “É necessário que o professor disponha de um mínimo de conhecimento de seus desejos e um mínimo de integração egóica, que permitam levá-lo a agir com tato e empatia com a criança, facilitando a compreensão de sua ‘linguagem’” (ALVES E SOMMERHALDER, 2010, p. 3).

Foto 50 - Criando universos particulares e singulares



FONTE: Acervo da professora

O contrário disso pode gerar o que GÓMEZ e PICAZO (2021) chamam de *Doces Violências*. O adulto pratica inconscientemente (ou não) o que são “pequenos excessos” contra a criança.: alterar a voz, punir, usar reprovações, comandar o jogo das crianças, antecipar suas ações, não dizer o que vai fazer com seu corpo (por exemplo: quando vai trocar a fralda da criança não dizer o que vai fazer com o seu corpo antecipadamente), interromper sua concentração, decidir o momento que ela vai usar o banheiro, chamá-la por outro nome, entre outras inúmeras atitudes que ferem a criança durante seu processo educativo e de vida.

Ainda segundo as autoras, a relação respeitosa entre adultos e crianças dentro do ambiente escolar para a primeiríssima infância traz regras precisas, porém amáveis; acompanhamento na sua socialização e auxílio na resolução de seus conflitos; diálogo e escuta; compreensão e adaptação às necessidades individuais dos alunos.

Não dar tempo para que as crianças usufruam sua ludicidade e expressividade, ou tentar insistir em uma proposta de aula que não está mais no interesse delas, de modo a valorizar estereótipos de reprodução e homogeneização cultural em todos os seus níveis, seriam tais condutas formas de violar essa educação sensível primorosa da infância?

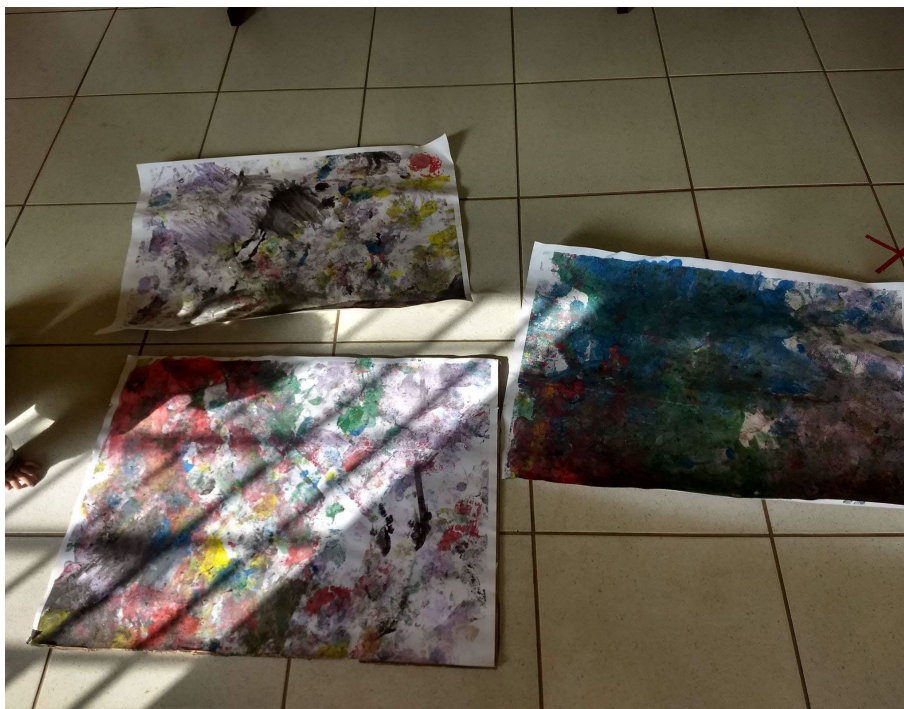
Tanto a escola moderna e de massas (massificadora) quanto inúmeros espaços sociais que, de alguma forma, produzem os corpos-criança, estão embebidos de uma racionalidade que tende a homogeneizar e silenciar as suas singularidades, a sua indeterminação, que é em si rica de possíveis. Esse silenciamento refere-se ao esquecimento do próprio corpo e também da infância, já que se trata de forças a serem amansadas e tornadas úteis pela sociedade capitalista. Ao mesmo tempo em que é emoldurado/construído pelas forças sociais e culturais, por meio da educação em geral, **o corpo é programado para ser esquecido, num processo tão discreto, que é como se as formas comportamentais e os modos de ser que lhe são impostos estivessem desde sempre aí, constituindo certa naturalização de jeitos de ser menino, menina, enfim, criança.** Ao ser dominado e treinado para ser visto como organismo ordenado, o corpo é tornado estranho a si mesmo (PINHEIRO, 2010, p. 17 e 18) (grifo nosso).

Dar tempo e espaço à diversidade de manifestações da linguagem infantil é, portanto, uma necessidade ao combate das *Doces Violências* perpetuadas por tanto tempo dentro e fora da escola. “A luta pela polivocidade da expressão semiótica da criança nos parece então ser um objetivo essencial dessa micropolítica ao nível da creche” (GUATTARI, 1985, p. 54). Assim como exibir as produções dessas manifestações infantis à comunidade escolar é uma demonstração de respeito à cultura infantil e suas expressões.

O corpo da criança e suas produções expressivas aparecem neste lugar como arte, como elos da cultura infantil à cultura da comunidade escolar/sociedade em geral. Pereira e Christófaros (2015, p. 61) pontuam que, para os estudos labanianos, “a aprendizagem de dança deve possibilitar a experiência com o movimento, a identificação de princípios que o constituem e de seu potencial expressivo, além de seu caráter social”.

Como em Laban não existe uma forma preestabelecida que vá determinar a movimentação, existe uma liberdade de experimentação e criação dos alunos a partir dos princípios a serem utilizados. (PEREIRA E CHRISTÓFARO, 2015, p. 60).

Foto 51 - Nosso universo



FONTE: Acervo da professora

Através das vivências e das reflexões trazidas por elas, é preciso uma constante reavaliação dos elementos que permeiam a prática educativa. Reavaliar, recalculando como as variadas metodologias se apresentam, como e quando utilizá-las é uma constante na vida do docente.

5.2.1.4 Tempo de recalculando a rota

A metodologia labaniana e a BNCC comungam de pontos de vista que colocam o movimento humano, a ação, a exploração, a sensorialidade em evidência e de maneira que o corpo que se movimenta protagonize suas experimentações. As dimensões do corpo são realçadas e a sensorialidade é o canal que conduz ao significado das experiências vividas. As relações também são um ponto articular entre a normativa e a metodologia: relações intrínsecas com o próprio movimento; relações sociais com pares e/ou adultos; relações com os objetos de exploração; e relações com o mundo.

A seguir, o diagrama expõe esta sintonia entre BNCC e metodologia de Laban enquanto ilustra como todos os aspectos envolvidos nessa equação são por essência experiência humana.

Figura 6 – Diagrama: Experiência, BNCC e Metodologia de Laban



Fonte: a própria autora

Porém, algumas divergências merecem ser pontuadas. Elas não são estabelecimentos da BNCC e, sim, heranças da escola que há tanto tempo é ecoada pela sociedade. O ponto principal que merece atenção é o caráter livre de exploração corporal que a metodologia Laban carrega consigo. No entanto, há pontos/temas fundantes que estruturam todo o processo de ação pedagógico nas suas nuances auto-organizativas. Os tempos de exploração na escola não são tão livres como deveriam para ser melhor apreciada a experiência com o corpo ofertada pela metodologia. Repensar como organizar os tempos de aulas das crianças, principalmente as de Educação Física, seria bastante interessante para diminuir a distância entre a utilização do método Laban e a dinâmica escolar.

Também os espaços físicos escolares podem carregar desafios para o compartilhamento dos mesmos com as demais turmas da escola. Um trabalho conjunto entre as turmas poderia ser uma saída para melhoria desta dificuldade na utilização metodológica? Talvez sim.

Focando no que foi possível realizar nesta UD, as explorações tiveram êxito em muitos momentos carregando esta característica livre da investigação das crianças:

“A corda solta que continha chocalhos foi bastante apreciada pelas crianças. Em aulas anteriores eu já tinha levado a corda para que elas tivessem contato com o material. O movimento da corda como uma cobrinha fazendo o som no chocalho foi bastante interessante para a maior parte das crianças.

A parte da corda que estava pendurada como de uma árvore na outra para ele ficou parecendo um balanço então eles ficaram empurrando a corda com o chocalho não vai e vem várias vezes.

Os sinos também foram parte interessante para os alunos. Rapidamente eles encontraram e tentaram tirar eles de onde estava pendurado, o que foi facilmente conseguido, assim como aconteceu na aula anterior. Apesar de ter tentado prender os sinos com fita, as crianças não tiveram dificuldade em retirá-los para explorar.” (DC02).

Como pode-se perceber aqui, o trabalho pedagógico preparado para o fator de movimento *espaço* não necessitou de muitas intervenções ao longo do desenvolvimento da proposta. Tal conduta parece condizer com os princípios labanianos de exploração do movimento humano.

Um contraponto observado acontece na aula descrita a seguir, em que a diretividade pode ser interpretada de maneira ambígua:

“As crianças se interessaram pela busca dos elementos. A aluna Amanda sugeriu que fôssemos para o lado de cima da escola. Quando chegamos lá, tinha uma outra turma (G3) utilizando o espaço com papelões para escorregar pelo pequeno barranco que existe no local. Então, os alunos ficaram interessados nas outras crianças e no material que elas estavam utilizando.

Sugeri às crianças do G2 que procurássemos por nossos materiais em outro lugar e fui me direcionando para debaixo das árvores que ficam ao lado do parque de ferro. Algumas crianças me seguiram e outras ficaram ainda em torno das crianças do G3 que estavam manipulando os papelões, inclusive tentando coletar os papelões que eles estavam usando como parte da nossa aula. Falei para essas crianças que o papelão estava sendo usado pela outra turma e que poderíamos procurar outras coisas em outro lugar. Fomos nos direcionando para próximo ao parque de ferro que estava em reforma: alguns brinquedos desmontados e outros montados; alguns brinquedos ainda com a tinta um pouco molhada... Por esse motivo ficava um pouco complicado o uso do parque e as crianças mesmo assim estavam interessadas em brincar nele. Tentei orientá-los a fazer a coleta de pauzinhos, pedras, folhas e sementes naquele lugar, mas apenas uma ou duas crianças estavam interessadas em coletar naquele momento. Elas pareciam estar mais interessadas em observar o parque e explorar o que estava acontecendo com aqueles brinquedos” (DC07).

Foto 52 - "Circuito com elementos naturais" - visão 1



FONTE: Acervo da professora

Foto 53 - "Circuito com elementos naturais" - visão 2



FONTE: Acervo da professora

Foto 54 - "Circuito com elementos naturais" - visão 3



FONTE: Acervo da professora

Até que ponto o docente deve insistir na retomada da proposta inicial ou recalcular a proposta de acordo com o interesse das crianças no momento vivido? Como ressignificar um imprevisto dessa magnitude na aula?

Laban propõe uma exploração do movimento humano de maneira bastante livre de diretividade, mas que se apresenta focada numa percepção e significação do ‘eu e do outro’, do corpo pessoal e do ambiente coletivo. Na escola o direcionamento do professor ainda é bastante presente, especialmente para as ‘crianças bem pequenas’. É de fato complexo tentar definir onde termina a intervenção pedagógica do adulto que cuida/educa e onde começa a intromissão na liberdade de expressão e empenho em controlar os corpos infantis.

A diretividade advinda do docente dentro do ambiente escolar não é uma vilã que deva ser combatida a todo custo. Pois, seja para fins de defesa da saúde, segurança e preservação da vida da criança, seja para noções de regras básicas de respeito e de convivência social, algumas condutas e orientações precisam ser feitas às crianças de dois anos. Afinal, elas ainda estão experimentando a interação entre seus corpos e o ambiente/sociedade em que vivem.

Cabem aqui algumas palavras sobre o ministério e ofício do professor. O princípio de que o desenvolvimento da experiência se faz por interação do indivíduo com pessoas e cousas (*sic*) significa que a educação é, essencialmente, um processo social. Esse

característico social se afirma na medida em que os indivíduos formam um grupo comunitário. Seria absurdo excluir o professor de membro do grupo. Pelo contrário, como membro mais amadurecido do grupo cabe-lhe a responsabilidade especial de conduzir as interações e inter-comunicações que constituem a própria vida do grupo, como comunidade (DEWEY, 1952, p. 54 e 55).

Contudo, também não é possível defender uma educação para a primeiríssima infância que não proporcione experiências para a liberdade de descoberta. Tentar direcionar a todo momento, questionar a criança a cada ação, não levar em consideração os desejos manifestados por seu corpo em gestos, movimentos e falas é violar o direito de expressão deste ser humano.

É preciso estar vigilante para que não haja apenas uma mudança superficial na visão de como agir com delicadeza e sensibilidade nas aulas com as ‘crianças bem pequenas’. Pois,

talvez seja necessário um esclarecimento: não é apenas mudando de técnicas que se muda o modo de exercer o poder. Por exemplo, podemos sentar os alunos em círculo, em confortáveis travesseiros, com roupas coloridas e numa sala bem arrumada para controlar e disciplinar mais sofisticadamente seus corpos. Também seria interessante pensar que a desordem é também uma ordem (KOHAN, 2008, p. 18).

Maquiar o domínio não é deixar de exercê-lo. Palavras mais polidas também levam ao controle do comportamento corporal das crianças. Opções de escolha que limitam excessivamente a tomada de decisão e induzem como resposta aquilo que o adulto busca como “resultado” não é de fato uma escolha legítima da criança.

Basta sabermos a idade de uma criança para logo poder antecipar sua conduta, sua reação, e assim planejar adequadamente uma estratégia de desenvolvimento. Com efeito, temos feito da infância um dos terrenos favoritos da verdade. “Diga-me teus anos e te direi como te comportarás!” O lugar outorgado à infância atravessa a esquerda e a direita. Sabemos a verdade de uma formação que conservará a sociedade ou ainda a revolucionará. Outorgamos um único lugar à infância, como é lógico, num lugar onde domina a verdade. A escola verdade acolhe uma infância verdade, cuja formação alimenta os sonhos dos educadores. Pouco importa se esses são também os sonhos da infância (KOHAN, 2008, p. 17 e 18).

Muito se sabe sobre o desenvolvimento infantil... E sobre seus desejos? A escola que, muitas vezes, se diz focada na experiência continua a repetir conceitos de escola que reproduz verdades prontas ao priorizar os objetivos adultos traçados para a aprendizagem infantil. Os objetos de desenvolvimento sendo privilegiados, as habilidades a serem alcançadas

sendo priorizadas ao contrário de dialogar com as crianças para entender e atender os sonhos, desejos e quererres do momento presente das crianças.

Isso não pode ser confundido com fazer todas as vontades da criança a ponto de ser apenas um ‘servo dos desejos’ do aluno, pois isso seria apenas inverter a tirania e relegar a criança a uma vida de imaturidade perante às suas frustrações. Mas este diálogo entre os sonhos das crianças e dos educadores deve ser uma dança que flui em um mesmo ritmo, ou mesmo em ritmos diferentes, com condução compartilhada para produzir um momento presente que seja potente, criador, provocativo a todos.

O brincar pode (e deve) ser uma constante para adultos e crianças dentro dos espaços e tempos da Educação Infantil, pois todos sabem como o realizar. “A brincadeira passa por mudanças, se transforma com o tempo, mas o estado de brincadeira é algo que a pessoa leva consigo. O estado de brincadeira nos mostra uma maneira de estar, de ser, em que a pessoa deseja que esse lúdico permeie o presente do seu viver” (SARTORI e ALVES, 2020, p. 207).

Esse estado de brincadeira que abre a infância à experiência seria abrir a realização dos sonhos e criação de novos sonhos. “Contudo, podemos afirmar outra relação com a infância e dispor outro lugar para ela. Ela pode ser também algo mais do que a matéria de nossos sonhos e utopias, se abirmos a infância e nossa relação com ela à experiência” (KOHAN, 2008, p. 19).

Sendo assim, estipular o que seria “muito tempo” ou “pouco tempo” para a experiência infantil dentro da escola é tarefa difícil e perpétua. Pois, a cada diálogo entre crianças e adultos surgem novas necessidades que levam a abandonar velhos hábitos. E a escola deve (ou deveria) estar aberta a reorganização periódica de seus tempos e espaços para melhor atender a essas necessidades emergentes. Obviamente esta não é tarefa simples nem fácil, já que, assim como as relações, a rede de necessidades e responsabilidades da escola traz um entrelaçamento único em cada instituição. Porém, sendo profissionais da Educação Infantil que buscam sempre oferecer o melhor possível às crianças, é preciso estar disposto e motivado a repensar aquilo que se faz importante e imprescindível ao desenvolvimento da primeiríssima infância.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do propósito de compreender o corpo infantil e suas diversas formas de comunicação e expressão, este trabalho enfocou a linguagem corporal e sua expressividade como tema. O olhar sensível para tal expressividade e seu entendimento por parte dos adultos que cuidam/educam dentro do ambiente escolar também foi ponto importantíssimo na discussão da potência do corpo da criança. Tal visão recente de protagonismo infantil em sua construção de conhecimento se opõe à conduta adulta de retração e diminuição da potência infantil arraigada na sociedade brasileira. O corpo da criança em movimento foi a essência de todas as discussões realizadas nesta pesquisa.

Ao adentrar o universo do trabalho pedagógico com a primeiríssima infância e perceber a ausência visível de profissionais de Educação Física nas escolas de zero a três anos, surgiu o interesse em abordar este assunto em pesquisa.

Outro fator que instigou o interesse em explorar este campo temático foi perceber uma aparente carência geral de trabalhos no campo da Educação Infantil da primeiríssima infância que sistematizam melhor as experiências com/do corpo da criança no Brasil. Essa possível lacuna pareceu crescer no campo de estudos da Educação Física, que por sinal é a área que compreende os estudos do corpo humano em movimento. Portanto, revelou-se importante investigar o corpo infantil e o trabalho pedagógico de maneira reflexiva a ser realizado na faixa etária em questão.

A metodologia de pesquisa utilizada foi a qualitativa, que promoveu uma pesquisa de intervenção pedagógica. Intencionou-se o planejamento de ações pedagógicas através de uma sequência de propostas educativas estruturadas em doze aulas. Com tal ação, objetivou-se, de forma geral, identificar e analisar as narrativas sobre/com o corpo tecidas nas diversas relações da linguagem corporal e expressividade, experienciadas pelas ‘crianças bem pequenas’ nas aulas de Educação Física conduzidas pela professora-pesquisadora.

Este objetivo foi atingido ao analisar as manifestações expressivas trazidas pelos corpos dos alunos durante as propostas e todo desenrolar de situações diversas. Explorações individuais e coletivas; relações sociais entre pares; relações sociais entre crianças-adultos; ocupação dos espaços e tempos escolares com os corpos infantis através do movimento, entre outras tantas e valiosas temáticas foram entrelaçadas na análise das narrativas corporais das

crianças ao longo do desenvolvimento da Unidade Didática trazida pela professora de Educação Física.

Assim, foi possível evidenciar a linguagem corporal e a expressividade de ‘crianças bem pequenas’ dentro do ambiente escolar tendo como suporte a abordagem de Rudolf Laban de estudos do movimento. A metodologia labaniana pode ser desenvolvida de maneira integrada aos Campos de Experiências da BNCC por meio do planejamento da organização dos espaços escolares, tempos, situações e materiais a serem propostos às práticas corporais das crianças durante as aulas de Educação Física. Focalizando aprendizagens significativas para ‘crianças bem pequenas’ através dos elementos da linguagem corporal de movimento que partiram dos estudos labanianos, pode-se proporcionar experiências que envolveram a sensorialidade e a movimentação corporal em vários espaços, tempos, pesos e fluência.

Algumas contribuições teóricas foram trazidas por este trabalho. A primeira delas é a reflexão sobre o corpo infantil, sua multiplicidade de linguagens e sua forma singular de comunicação, tendo como enfoque especial a linguagem corporal.

Outra contribuição foi a apresentação de uma proposição metodológica viável e realizável para o trabalho pedagógico com o movimento humano para ‘crianças bem pequenas’ no ambiente escolar.

A sensibilização do olhar adulto para as necessidades infantis da primeiríssima infância também aparece como contributo desta pesquisa.

Por fim, esta dissertação contribuiu para ressignificação da compreensão adulta da expressão corporal das ‘crianças bem pequenas’. Ressaltando-se aqui o respeito indispensável que as relações entre docente e alunos devem carregar, principalmente por parte do adulto nesta fase da infância.

Contribuições práticas também foram identificadas. Primeiramente, o trabalho desenvolvido contribuiu para a apresentação de uma sugestão prática de organização do trabalho pedagógico com o movimento humano para crianças da primeiríssima infância.

Outra contribuição, foi o enfoque do protagonismo infantil no desenvolvimento das propostas de experiência pensadas pela professora aos seus alunos. A exploração dos materiais, espaços e movimentos foi, neste caso, o ponto focal juntamente com as relações estabelecidas durante as aulas.

Mais uma importante contribuição foi o foco no planejamento e ação docentes. É indispensável que os professores tenham um repertório de atividades para ofertar a seus alunos. Porém, aqui o trabalho foi além de atividades pré-organizadas e entrou no campo das possibilidades a serem ofertadas às ‘crianças bem pequenas’. Mais que isso, revelou-se dentro de um campo de acontecimentos sempre imprevisíveis, passíveis de redirecionamento, pois as aulas para a Educação Infantil trata-se de um produto costurado nas relações. Isto favorece o pensamento autônomo de cada profissional articulando suas demandas pessoais como docente à realidade de cada escola em que atua.

Esse resultado foi fruto da utilização de elementos da metodologia Laban em aliança com os Campos de Experiência. Tal união permitiu a transformação da visão de linguagem corporal a ser vivenciada com os alunos e trouxe, assim, um novo olhar sobre a expressão corporal do movimento infantil e uma resignificação das propostas às ‘crianças bem pequenas’. Salienta-se aqui que Laban não era pedagogo por formação e, portanto, não construiu sua teoria **para** o ambiente escolar especificamente. Ao longo de sua trajetória, ele se envolveu com a Dança no contexto educativo e elaborou uma lógica holística para seus estudos. Por isso, é utilizado em vários ambientes da **educação** para crianças de diversas faixas etárias, assim como adolescentes e adultos.

Finalmente, a presente pesquisa contribuiu para a sugestão de condutas pedagógicas sensíveis às necessidades infantis das crianças de dois anos. Sendo que destaca-se o olhar atento, amável e acolhedor do adulto que cuida/educa para com as demandas das ‘crianças bem pequenas’.

Como todo trabalho, esta dissertação conta com limitações que podem ter influenciado os resultados da pesquisa. A primeira limitação foi o contexto social pandêmico que levou ao emprego de protocolos de biossegurança. Este cenário ocasionou medo e insegurança às famílias em enviar suas crianças para a escola no início de 2022. Mesmo com os protocolos sendo seguidos na escola para evitar ao máximo a transmissão do SARS-CoV-2 (coronavírus Covid-19), nem todos os alunos matriculados compareceram e/ou se mantiveram frequentes às aulas. Isto pode ter impactado nos resultados devido a menor quantidade de alunos no desenvolvimento da Unidade Didática.

Outra limitação identificada foi o contexto docente de conhecimento da metodologia labaniana. Este foi o primeiro contato da pesquisadora com a metodologia Laban e crê-se que isto possa ter influenciado em algum nível a percepção dos conceitos labanianos em

suas abundantes e incalculáveis manifestações. No decorrer do percurso do Mestrado, houve grande empenho por parte da professora-pesquisadora em compreender, vivenciar e como desenvolver a metodologia labaniana com as crianças. Através de diversos estudos da teoria e curso prático introdutório sobre a Metodologia Laban no contexto pedagógico foram realizados. Entretanto, esta falta de familiaridade prévia pode ter afetado de maneira a reduzir a interpretação de algumas situações que poderiam estar melhor articuladas no contexto de aula e conduta pedagógica.

Como indicações para estudos futuros, sugere-se que outras faixas etárias dentro da primeiríssima infância sejam focadas para os estudos com a metodologia Laban em articulação aos Campos de Experiência. Também se sugere que outras temáticas dentro da metodologia Laban sejam objeto de estudos posteriores, bem como outros CE da BNCC sejam a espinha dorsal para a exploração da experiência corporal de movimento das crianças da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, B. C. L. de. **A Instituição creche: apontamentos sobre sua história e papel.** Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 7, n. 7, 2009. DOI: 10.14572/nuances.v7i7.133. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/133>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- ALVES, F. D.; SOMMERHALDER, A. **Educação, paixão e conhecimento: sobre a dimensão inconsciente do ensinar e do aprender.** Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação. ISSN: 1681-5653. n° 51/4 – 10/02/10 de 2010. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1824/2859>. Acesso em: 06 fev. 2023
- ALVES, F. S.; COUTO, Y. A. **Reflexões sobre dança na educação física escolar.** Motricidades: Rev. SPQMH, v. 4, n. 3, p. 311-320, set.-dez. 2020. ISSN 2594-6463. DOI: <http://dx.doi.org/10.29181/2594-6463.2020.v4.n3.p311-320>
- ANDERSSON, B.; ULVAEU, B. **I have a dream.** Intérprete: ABBA. *In:* Voulez-Vous. Atlantic Records, 1979.
- BONFIM, P. V.; OSTETTO, L. E. **Das laranjeiras da pandemia às reflexões sobre o início da profissão: lições sobre a docência na creche.** *In:* SANTIAGO,F.; MOURA,T. A. de [Orgs.] *Infâncias Docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação [online]. 2002, n. 19 [Acessado 13 Setembro 2022] , pp. 20-28. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Epub 19 Abr 2011. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018a. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 28 set. 2021
- _____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 set. 2021.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica.** – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 30 set 2021.
- _____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 28 set. 2021.
- _____. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 8 mar. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 17 nov. 2022

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996. BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 28 set. 2021

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2009. v.1; il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file>. Acesso em: 17 nov. 2022

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em 30 set. 2021

CORREIA, E. S.; ALMEIDA, F. Q. **Por uma Educação Física da ordem da potência: o que pode o corpo em movimento?** Motrivivência, (Florianópolis), v. 32, n. 61, p. 01-19, janeiro/março, 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 2175-8042. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e61739>. Acesso em: 08 nov. 2022

COUTO, Y. A. **Arte na educação: brincar, dançar, rodar... Tempos e espaços na infância.** In: PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. (org.) *Intensidades da Infância: corpo, arte e brincar.* Goiânia-GO: FUNAPE/DEPECAC, 2010.

COUTO, Y. A.; ZAMBONI, D. F. **O corpo que nada esquece: sensibilidade, percepção e memórias corporais.** *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 24, 2021. DOI: 10.5216/rpp.v24.61121. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/61121>. Acesso em: 8 set. 2022.

CURY, C. N. **Folha em Branco.** Téo & O Mini Mundo – O Lugar do Outro, 2020. Disponível em: <https://www.teoeominimundo.com.br/2020/06/21/folha-em-branco/> Acesso em: 25 nov. 22

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica.** *Cadernos de Educação; FaE, PPGE, UFPel.* N. 45., 2013. ISSN: 2178-079X Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822> . Acesso em: 30 set. 2022

DEL-MASSO, M. C. S.; COTTA, M. A. C. de; SANTOS, M. A. P. **Análise Qualitativa e Análise Quantitativa em Pesquisa Científica.** Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF. Disciplina: Seminários de Pesquisa Científica em Educação Física – Parte 2. ProEF, 2021

DEL-MASSO, M. C. S.; SANTOS, M. A. P. **Instrumentos e técnicas da pesquisa.** Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF. Disciplina: Seminários de Pesquisa Científica em Educação Física – Parte 2. ProEF, 2021

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979 (Coleção Atualidades Pedagógicas, v. 131). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1062221/mod_resource/content/1/experiencia-e-educacao-dewey.pdf. Acesso em: 08 set. 2022

CAOS. *In: Michaelis: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Melhoramentos Ltda. 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/caos/> Acesso em: 02 fev. 2023

FERNANDES, C. **Esculturas líquidas: a pré-expressividade e a forma fluida na dança educativa (pós) moderna**. Cadernos CEDES [online]. 2001, v. 21, n. 53, pp. 7-29. Epub 16 Maio 2001. ISSN 1678-7110. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000100002>>. Acesso em: 14 dez. 2022

FOCHI, P.S. **Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência in Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro** /Daniela Finco, Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Lúcia Goulart de Faria (organizadoras). – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. 1ª ed. Lisboa: 2005. 861 p.

FRIGATTO, D. B.; SILVA, N. D. **O Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 anos: Na Creche – Um olhar sobre a abordagem Pikler e a Epistemologia e Psicologia Genética de Jean Piaget**. Monografia apresentada ao Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UniSALESIANO, Lins-SP, para graduação em Pedagogia, 2018.

GOMES, E. E. S. S.; RIBEIRO, K. S. C. A. **O desenvolvimento saudável da criança de 0 a 24 meses segundo Emmi Pikler**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/203566/000918137.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 abr 2023.

GÓMEZ, A. L.; PICAZO, M. **Perspectiva sobre el juego infantil: Cataluña y Madrid**. *In: International Seminar: Play in Early Childhood Education perspective confront*. Seminário online, 2021.

GUATTARI, F. **As creches e a iniciação**. *In: Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. Título original em francês: *La Révolution Moléculaire*. Tradução: Suely Belinha Rolnik. 3ª ed. Editora Brasiliense, 1985. São Paulo, SP.

GUIRRA, F. J. S.; E. PRODÓCIMO. **Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo?** Motriz, Rio Claro, v.16 n.3 p.708-713, jul./set. 2010. doi: <http://dx.doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n3p708>. Acesso em: 23 ago. 2022.

KOHAN, W. **A escola, a disciplinarização dos corpos e as práticas pedagógicas: Escola, experiência e verdade**. *In: O corpo na escola. Salto para o Futuro*. ISSN: 1982-0283. Ano XVIII boletim 04 - Abril de 2008

LABAN, R. **Domínio do movimento**. Título original em inglês: *The mastery of movement*. Ed. organizada por Lisa Ullmann [tradução: Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto]. São Paulo: Summus, 1978.

LIMA, R. L.; PINHEIRO, M. C. M. **A ausência do professor de educação física nos primeiros anos do ensino fundamental: uma revisão sistemática de literatura**. In Educação Física no corpo da escola: desafios em movimento / Maria do Carmo Morales Pinheiro (organizadora) - Curitiba: CRV, 2021.

MACHADO JÚNIOR; I. M. H. CAMARGO; LACERDA NETO, P. **Elementos do conhecimento não verbal e o papel da escola em seu aprendizado**. v. 26 n. 2 (2022): A pesquisa em arte e o papel da estética contemporânea. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/6896>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MALAGUZZI, L. **As cem linguagens da criança**. Disponível em: <https://www.educlub.com.br/as-cem-linguagens-da-crianca-poema-de-loris-malaguzzi/> Acesso em 14 set. 2022.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3ed. rev. e ampl. - Ijuí : Ed. Unijuí, 2016. - 264p. (Coleção educação em ciências). E-book. ISBN 978-65-86074-19-2 (digital)

_____. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência & Educação (Bauru) [online]. 2006, v. 12, n. 1, pp. 117-128. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>>. Epub 26 Maio 2009. ISSN 1980-850X. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>. Acessado 20 dez 2022

MOTA, J. **Rudolf Laban, a Coreologia e os estudos coreológicos**. Repertório, Salvador, v.15, n. 18, p.58-70, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/6786>. Acesso em: 15 set. 2022.

NÓBREGA, T. P. da. **A palavra é um certo lugar do meu mundo linguístico: notas sobre corpo, linguagem e expressão em Merleau-Ponty**. Conexões, Campinas, SP, v. 19, n. 00, p. e021022, 2021. DOI: 10.20396/conex.v19i1.8665342. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8665342>. Acesso em: 25 nov. 2022.

_____. **Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty**. Estudos de Psicologia (Natal) [online]. 2008, v. 13, n. 2 [Acessado 6 Setembro 2022] , pp. 141-148. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2008000200006>>. Epub 12 Fev 2009. ISSN 1678-4669. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2008000200006>. Acesso em: 06 set. 2022.

OSTETTO, L. E. **Para encantar, é preciso encantar-se: Danças Circulares na formação de professores**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 40-55, jan.-abr. 2010 45. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 fev. 2023

PALHARES, J. M. C. **Corpo-território: um testemunho poético sobre o corpo-criança, a partir do contato com objetos e materiais expressivos, no ensino de Artes Visuais na Educação Infantil.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/EBAC-A4NFVR>. Acesso em: 25 nov. 2022

PEREIRA, A. C. C.; CHRISTÓFARO, G. C. **Linguagem Corporal na Educação Infantil: movimento e dança.** In: Ana Cristina Carvalho Pereira (Org.). *Atravessamentos: Ensino-Aprendizagem de Arte, Formação de Professores e Educação Infantil*, Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, p.55-65, 2015

PINHEIRO, M. C. M. **Infância em Walter Benjamin: descaminho do pensar.** APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, [S. l.], n. 19, 2018. DOI: 10.22481/aprender.v0i19.4495. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/4495>. Acesso em: 24 ago. 2022.

_____. **O corpo como campo de forças da infância: resistência, criação e afirmação da vida.** Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Educação. Piracicaba, SP, 2010.

PAGNI, P. A. **Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si.** Educação & Realidade, [S. l.], v. 35, n. 3, 2010. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13087>. Acesso em: 2 ago. 2022.

RENGEL, L. P. **Dicionário Laban.** Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, SP: 2001.

SANCHEZ, M. F. **Dança e música: por uma educação humanizadora em prática musical coletiva.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2495>. Acesso em: 15 set. 2022.

SANSOM, A. N. **The Body in Education.** Counterpoints, Vol. 407, In: *Movement and dance in young children's lives: Crossing the divide*, 2011, pp. 39-60 (22 pages). Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/42981150>. Acesso em 17 jan. 2023

SARTORI, G. D.; ALVES, F. D. **Adultos brincantes: o lúdico que permeia o viver.** In: Livro de Atas 8.^a Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social Ócio, Jogo e Brincadeira: Aprendizagens e Mediação Intercultural. Ricardo Vieira José Carlos Marques Pedro Silva Ana Maria Vieira Cristóvão Margarido Rui Matos (Orgs.). 27 e 28 de novembro de 2020. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/3765/1/%C3%93cio%2C%20Jogo%20e%20Brincadeira%20Aprendizagens%20e%20Media%C3%A7%C3%A3o%20Intercultural.pdf#page=202>. Acesso em: 06 fev. 2023

VELOSO, C. **Dom de iludir.** In: COSTA, G. *Minha Voz*. Phillips, 1982. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GdqqGXWiAe0>. Acesso em: 01 dez. 2022

VILARINO, D. T.; FRUTUOSO, A. S.; FIGUEIREDO, J. P.; DUEK, V. P. **Experiência docente com bebês: um olhar a partir da educação física**. *Retratos da Escola, [S. l.]*, v. 14, n. 29, p. 527–539, 2020. DOI: 10.22420/rde.v14i29.1111. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1111>. Acesso em: 23 ago. 2022.

ZEPPINI, P. S. **Deleuze e o Corpo: articulações conceituais entre Deleuze, Nietzsche e Espinosa em função da problemática do corpo**. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP: 2010.

LISTA DE OBRAS CONSULTADAS

A vida secreta dos bebês. [Filme-vídeo]. Título original: *The Secret Life of Babies*. Produção: BBC. Direção: Barny Revill. 2014. 50 minutos.

SANTOS, J. R. C. **Zoró [Bichos Esquisitos] Vol.01.** Interpretação: Zeca Baleiro. 2015. 43 min.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 17 nov. 2022.

_____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2009. v.2; il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

_____. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica. Coordenação-Geral de Temas Transversais da Educação Básica e Integral. Coordenação-Geral de Inovação e Integração com o Trabalho - Brasília. DF, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em 17 nov. 2022.

Bebês em foco. [Filme-vídeo]. Título original: *Babies*. Produção: Netflix. 2020.301 minutos.

Canal Intensivo Pedagógico. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2006) - Volume 1.** Youtube, 17 mar. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dcXhPF_UOjU. Acesso em 17 nov. 2022.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. **Primeiríssima Infância: da gestação aos 3 anos: percepções e práticas da sociedade brasileira sobre a fase inicial da vida.** São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/primeirissima-infancia---da-gestacao-aos-3-anos/?s=2012>. Acesso em: 27 mar. 2023.

GONZAGA, F. E. N. **Falena.** Interpretação: Grupo Chiquinha Gonzaga. Odeon R, 1914.

GONZAGA, F. E. N. **O Figner brincando.** Interpretação: Grupo Chiquinha Gonzaga. Odeon R, 1914.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Histórico e fundamentação teórica do Programa São Paulo pela Primeiríssima Infância.** Secretaria de Estado da Saúde, Coordenadoria da Saúde da Criança, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2010/2012. Disponível em: https://www.saude.sp.gov.br/resources/ses/perfil/gestor/primeirissima-infancia/a_primeirissima_infancia_compl.pdf. Acesso em: 27 mar. 2023.

OLIVEIRA, F. M. **A ciência na criança e a criança na ciência: aproximações na educação infantil.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/74690>. Acesso em 22 dez. 2022

SILVA, A. M. T. C. A. da. **Dança para bebês: ao encontro de estratégias metodológicas na adaptação da dança educativa à primeira infância.** Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Dança, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/1121>. Acesso em: 28 set. 2021

RENNER, Estela. **O começo da vida, série.** [Filme-vídeo]. Produção de Maria Farinha Filmes, Estela Renner, Luana Lobo e Marcos Nisti; direção de Estela Renner. Brasil, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Bernard Van Leer Foundation, Instituto Alana e UNICEF, 2016. 256 minutos. Documentário. 5.1 estéreo.

RENNER, Estela. **O começo da vida 2 - Lá Fora, série.** [Filme-vídeo]. Produção de Maria Farinha Filmes, Estela Renner, Luana Lobo e Marcos Nisti; direção de Estela Renner. Brasil, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Bernard Van Leer Foundation, Instituto Alana e UNICEF, 2020. 92 minutos. Documentário. 5.1 estéreo.

TATIT, P. R. M.; MARTINS, S. P. **Primavera.** Grupo Corpo [dist. Tratore], 2021.

VILLA-LOBOS, H. **Bachianas brasileiras nº 2: o trenzinho do Caipira.** Interpretação: Quinteto Villa-Lobos. Universal/Addaf, 2009.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Primeira Infância: O que é e quais são os impactos na vida adulta.** Organização Não-Governamental, 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-respostas-o-que-voce-precisa-saber-sobre-primeira-infancia/>. Acesso em: 27 mar. 2023.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE
HUMANA / PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (PROEF)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução 466/2012 do CNS)

Pesquisadora: Rafaela Pereira Cintra
Orientadora: Prof. Dra. Yara Aparecida Couto

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado para participar da pesquisa **“EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DO CORPO EM MOVIMENTO: um olhar sobre práticas expressivas gestuais em um contexto de Educação Física Escolar na creche”**.

Considerando que o movimento se faz presente na aprendizagem da criança desde muito cedo, este estudo pretende explorar os campos de experiência da Educação Infantil por meio de ações pedagógicas que promovam práticas corporais lúdicas a fim de refletir sobre as linguagens corporais das crianças bem pequenas, especialmente nos âmbitos gestual e expressivo, de modo a auxiliar no planejamento e organização de tempos, espaços, situações e materiais que favoreçam estímulos/aprendizagens significativas para os (as) alunos durante as aulas de Educação Física utilizando como princípios de trabalho a metodologia de Rudolf Laban.

Ao aumentar o campo de discussões sobre as esferas de atuação do profissional de Educação Física na primeira infância, especialmente na faixa etária que compreende o atendimento das creches (0 a 3 anos de idade), buscamos não somente o entender as linguagens e expressões infantis, mas também esperamos encontrar, através das atividades desenvolvidas, subsídio para repensar as atuais formas de inserção de práticas corporais rítmicas e expressivas na rotina pedagógica das crianças atendidas pelas creches.

A pesquisa será realizada através de **uma unidade didática organizada com base na metodologia labaniana de exploração corporal e do ambiente, em horário escolar regular**, que será ministrado pela pesquisadora e abordará conteúdos ligados às atividades lúdicas e expressivas dos alunos(as). A contribuição de seu filho(a) nesta pesquisa será a participação nesta sequência de aulas que serão realizadas semanalmente, dentro do ambiente escolar e sem prejuízos ao conteúdo curricular, durante o período de um bimestre letivo. Por se tratarem de atividades realizadas com um grupo de alunos, serão utilizadas fotos e filmagens como forma de facilitação do registro do desenvolvimento das propostas, expressões e linguagens utilizadas pelas crianças. Apenas a pesquisadora terá acesso às imagens que serão utilizadas para análise e elaboração de dissertação respeitando a integridade dos participantes.

Seu filho(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa e cumpre informar que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos e benefícios. No entanto, serão tomadas todas as providências

para evitar tais riscos que, apesar de mínimos, poderiam se apresentar como: cansaço decorrente da realização das atividades propostas, escoriações em virtude de possíveis quedas durante o desenvolvimento das atividades, estresse ou insatisfação ao realizar as propostas. Caso ocorra alguma das situações citadas, seu filho(a) terá garantido o atendimento no que for necessário e, embora a pesquisadora pretenda impedir ao máximo que estes riscos se manifestem, seu surgimento pode acarretar a interrupção da participação de seu filho(a) na atividade, se for de sua preferência.

Os benefícios são, além dos educacionais relacionados ao desenvolvimento da criança em diversos aspectos (físico, cognitivo e afetivo), promover a ampliação do olhar dos docentes em relação ao desenvolvimento e à expressividade das crianças bem pequenas por meio de práticas corporais lúdicas; propiciar o diálogo sobre o conceito de experiência na educação infantil abordando os campos de experiências da Educação Infantil presentes na BNCC; possibilitar uma visão de proposição de espaço lúdico educativo com foco nos espaços (corpo e ambiente) como meios de produção e interação ao movimento corporal e as linguagens gestual e expressiva.

Seu consentimento não irá ocasionar-lhe bônus ou ônus financeiros ou prejuízos de outra natureza, sendo de responsabilidade da pesquisadora o ressarcimento de seus gastos com a pesquisa caso estes ocorram. Será garantido o sigilo, conforme as exigências éticas do Conselho Nacional de Pesquisa, para que a identidade do seu filho(a) seja preservada. Para isso, serão usadas siglas ou nomes fictícios em substituição do nome de seu filho(a). Somente a pesquisadora terá acesso à identificação dos participantes. Diante de eventuais danos, riscos ou prejuízos decorrentes dessa pesquisa, será garantida a indenização, por consequência do regime de responsabilidade estabelecido pela Constituição Federal como consta no Artigo 37, § 6º.

É importante ressaltar que independente dos resultados da pesquisa, todas as informações se tornarão públicas por meio do exemplar impresso e eletrônico da dissertação de mestrado e pela divulgação de trabalhos científicos através de publicações em periódicos e participações em congressos.

Caso tenha qualquer problema ou dúvida durante a participação do seu filho (a) na pesquisa, poderá comunicar-se pelo telefone (35) 99168-6467 ou vir à E.M.E.I A. S. S. às segundas ou quartas-feiras, das 13h às 15h30min e procurar a professora Rafaela Pereira Cintra. Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, fazemos o convite para assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora. Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Dados sobre a Pesquisa

Título do Projeto: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DO CORPO EM MOVIMENTO: um olhar sobre práticas expressivas gestuais em um contexto de Educação Física Escolar na creche

Pesquisadora Responsável: Rafaela Pereira Cintra

Instituição: Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

Cargo/Função: Mestrando

Endereço: Rua Onório Alves, 80 - Jardim das Orquideas - Guaraniésia - MG

Dados para contato: (35) 99168-6467

e-mail: rafaelacintra@estudante.ufscar.br

Orientadora: Yara Aparecida Couto

Instituição: Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

Cargo/Função: Professora do Departamento de Educação Física

Endereço: Rod. Washington Luiz, km 235 – São Carlos - SP 156

Dados para contato: (16) 98154-1619

e-mail: yaracouto@ufscar.br

Rafaela Pereira Cintra
rafaelacintra@estudante.ufscar.br

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, RG
_____, responsável pelo aluno(a)
_____, declaro que recebi uma via
do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, após a leitura desse documento,
entendi os objetivos, riscos, benefícios e a confidencialidade da participação de meu
filho(a) na pesquisa intitulada “EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DO CORPO EM
MOVIMENTO: um olhar sobre práticas expressivas gestuais em um contexto de
Educação Física Escolar na creche”, e concordo com sua participação na mesma. A
pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, localizada Rodovia Washington Luiz,
s/n, CEP: 13.565-905 – São Carlos/SP – Telefone: (16) 3351-8111.

Guaxupé, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável

APÊNDICE B - CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE
HUMANA / PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (PROEF)

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____, RG _____, responsável pelo aluno(a) menor de idade _____, declaro que **AUTORIZO** a captação e o uso de da imagem do(a) mesmo(a) em todo e qualquer material entre fotos, vídeos e documentos a fim de divulgação da pesquisa intitulada **“EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DO CORPO EM MOVIMENTO: um olhar sobre práticas expressivas gestuais em um contexto de Educação Física Escolar na creche”**, desde que observada a proteção das informações pessoais da criança e sua imagem, bem como a utilização das imagens captadas sejam exclusivamente para fins científicos em revistas, jornais ou periódicos científicos; em congressos e eventos acadêmicos afins, tais como: encontros, seminários, simpósios, conferências, fóruns, jornadas e cursos no formato de banner, painel, apresentação em slides ou em livretos, quer sejam na mídia impressa ou internet; e/ou em formato elencado pela pesquisadora para o produto final do curso de Mestrado Profissional em Educação Física, ao qual se destina a pesquisa supracitada.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, a partir da presente data e por prazo indeterminado, cedendo assim na sua totalidade a qualquer direito de uso não requerendo para isso qualquer espécie de benefício.

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

Guaxupé, _____ de _____ de _____

Assinatura do responsável

Telefone para contato: (____) _____

APÊNDICE C - Planos de aula

AULA 01

PLANEJAMENTO DE AULA				
PROFESSORA: Rafaela Pereira Cintra				
ESCOLA: EMEI A.S.S.				
PROPOSTA: Cama de gato sonora		TURMA: G2 Vermelho		DATA: 18/04/2022
DIREITOS DE APRENDIZAGEM: (X) conviver (X) brincar (X) participar (X) explorar (X) expressar (X) conhecer-se				
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS () O eu, o outro e o nós (X) Corpo, gestos e movimentos () Traços, sons, cores e formas () Escuta, fala, pensamento e imaginação () Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações				
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	DESCRIÇÃO	MATERIAIS	ESPAÇOS	AVALIAÇÃO
(EI02CG01GXP - Educ. Física) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	<i>Roda inicial (Conversa para conceituação da aula):</i> Acolher as crianças e explicar sobre a proposta do dia (local, materiais, desenvolvimento, cuidados)	Nenhum	Sala de aula	A partir da observação de interesse e participação dos alunos durante a atividade proposta.
	<i>Cama de gato sonora:</i> Organizar diversos barbantes e/ou cordas trançados e amarrados em cadeiras/barras. Pendurados nesses barbantes/cordas colocar pendurados objetos que produzam algum tipo de som: chocalhos, sinos, guizos... As crianças irão tentar atravessar o espaço de diversas maneiras (de pé, sentadas, agachadas, arrastando-se...) e vão interagindo ao longo do percurso com os objetos sonoros que se encontram pendurados. Complementar a atividade utilizando músicas previamente	<ul style="list-style-type: none"> ● Barbantes e/ou cordas; ● Garrafas PET contendo diversos materiais a fim de produzir som (arroz, feijão, areia, pedrinhas, etc...); ● Guizos, sinos e outros materiais que produzem som. 	Corredores	

	<p>selecionadas para estimular as crianças a se movimentarem, imitem os sons que ouvem, criem novos sons e/ou movimentos...</p> <p><i>Trilha sonora elencada:</i> Heitor Villa Lobos, Ernesto Nazareth e trechos do espetáculo Primavera (Grupo Corpo)</p>			
	<p><i>Roda final:</i> Retomar com as crianças as experiências que vivenciaram durante a aula e estimular que expressem suas percepções sobre a atividade desenvolvida.</p>	Nenhum	Sala de aula	

AULA 02

PLANEJAMENTO DE AULA				
PROFESSORA: Rafaela Pereira Cintra				
ESCOLA: EMEI A.S.S.				
PROPOSTA: Cordas sonoras		TURMA: G2 Vermelho		DATA: 20/04/2022
DIREITOS DE APRENDIZAGEM: (X) conviver (X) brincar (X) participar (X) explorar (X) expressar (X) conhecer-se				
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS () O eu, o outro e o nós (X) Corpo, gestos e movimentos (X) Traços, sons, cores e formas () Escuta, fala, pensamento e imaginação () Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações				
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	DESCRIÇÃO	MATERIAIS	ESPAÇOS	AVALIAÇÃO
<p>(EI02CG01GXP - Educ. Física) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.</p> <p>(EI02TS01GXP - Educ. Física) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de músicas, utilizando diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente.</p>	<p><i>Roda inicial</i> (<i>Conversa para conceituação da aula</i>):</p> <p>Acolher as crianças e explicar sobre a proposta do dia (local, materiais, desenvolvimento, cuidados)</p>	Nenhum	Sala de aula e espaço externo (embaixo das árvores)	A partir da observação de interesse e participação dos alunos durante a atividade proposta.
	<p><i>Cordas sonoras:</i> Pendurar cordas e barbantes com objetos sonoros nas árvores do ambiente externo da escola para a exploração dos alunos. Complementar a atividade utilizando músicas previamente selecionadas para estimular as crianças a se movimentarem, imitarem os sons que ouvem, criarem novos sons e/ou movimentos...</p> <p><i>Trilha sonora elencada:</i> espetáculo Primavera (Grupo Corpo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Cordas ● Garrafas PET contendo diversos materiais a fim de produzir som (arroz, feijão, areia, pedrinhas, etc...); ● Guizos, sinos e outros materiais que produzam som. 	Espaço externo (embaixo das árvores)	
	<p><i>Roda final:</i> Retomar com as crianças as experiências que</p>	Nenhum	Sala de aula	

	vivenciaram durante a aula e estimular que expressem suas percepções sobre a atividade desenvolvida.			
--	--	--	--	--

AULA 03

PLANEJAMENTO DE AULA				
PROFESSORA: Rafaela Pereira Cintra				
ESCOLA: EMEI A.S.S.				
PROPOSTA: Cesto dos tecidos			TURMA: G2 Vermelho	DATA: 25/04/2022
DIREITOS DE APRENDIZAGEM: (X) conviver (X) brincar (X) participar (X) explorar (X) expressar (X) conhecer-se				
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS () O eu, o outro e o nós (X) Corpo, gestos e movimentos () Traços, sons, cores e formas () Escuta, fala, pensamento e imaginação (X) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações				
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	DESCRIÇÃO	MATERIAIS	ESPAÇOS	AValiação
<p>(EI02CG02GXP - Educ. Física) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), orientando-se por noções como frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora, etc. ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas, combinando movimentos e seguindo orientações.</p> <p>(EI02ET02GXP - Educ. Física) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.) utilizando conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).</p>	<p><i>Roda inicial (Conversa para conceituação da aula):</i></p> <p>Acolher as crianças e explicar sobre a proposta do dia (local, materiais, desenvolvimento, cuidados).</p>	Nenhum	Sala de aula	A partir da observação de interesse e participação dos alunos durante a atividade proposta.
	<p><i>Cesto dos tecidos:</i> Levar caixa(s) com tecidos de diversos tamanhos, cores, tipos e texturas para que as crianças possam explorá-los. Após algum tempo de livre exploração, intervir buscando instigá-los ao movimento do tecido: jogando-o para cima e observando-o cair; balançando-o no ar em várias direções e em vários tempos (de lento a rápido); convidá-las a movimentar seu corpo imitando os tempos dos movimentos do tecido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Caixas e/ou cestos ● Tecidos de diversos tamanhos, cores, tipos e texturas ● Caixa de som ● Playlist: músicas do estilo Pop pré-selecionadas 	Externo (próximo ao tanque de areia)	
	<p><i>Roda final:</i></p> <p>Retomar com as crianças as experiências que vivenciaram durante a aula e estimular que expressem suas percepções sobre a atividade desenvolvida.</p>	Nenhum	Sala de aula	

AULA 04

PLANEJAMENTO DE AULA				
PROFESSORA: Rafaela Pereira Cintra				
ESCOLA: EMEI A.S.S.				
PROPOSTA: Tapete voador		TURMA: G2 Vermelho	DATA: 27/04/2022	
DIREITOS DE APRENDIZAGEM: (X) conviver (X) brincar (X) participar (X) explorar (X) expressar (X) conhecer-se				
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS () O eu, o outro e o nós (X) Corpo, gestos e movimentos () Traços, sons, cores e formas () Escuta, fala, pensamento e imaginação (X) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações				
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	DESCRIÇÃO	MATERIAIS	ESPAÇOS	AValiação
<p>(EI02CG02GXP - Educ. Física) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), orientando-se por noções como frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora, etc. ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas, combinando movimentos e seguindo orientações.</p> <p>(EI02ET02GXP - Educ. Física) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.) utilizando conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).</p>	<p><i>Roda inicial (Conversa para conceituação da aula):</i> Acolher as crianças e explicar sobre a proposta do dia (local, materiais, desenvolvimento, cuidados).</p>	Nenhum	Sala de aula	A partir da observação de interesse e participação dos alunos durante a atividade proposta.
	<p><i>Tapete voador:</i> Oportunizar às crianças a manipulação de um tecido leve de tamanho grande. Após os primeiros contatos e impressões, pedir a elas que se organizem ao redor do tecido segurando-o formando uma espécie de círculo. Instigar movimentos variados: subir/descer do tecido; abrir/fechar da roda; girar para um lado e para outro; “chacoalhar” o tecido... sempre em vários tempos diferentes (do lento ao rápido).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Tecido leve de tamanho grande ● Caixa de som ● Playlist: músicas do estilo Rock pré-selecionadas 		
	<p><i>Roda final:</i> Retomar com as crianças as experiências que vivenciaram durante a aula e estimular que expressem suas percepções sobre a atividade desenvolvida.</p>	Nenhum		

AULA 05

PLANEJAMENTO DE AULA				
PROFESSORA: Rafaela Pereira Cintra				
ESCOLA: EMEI A.S.S.				
PROPOSTA: Fitas Dançantes		TURMA: G2 Vermelho		DATA: 02/05/2022
DIREITOS DE APRENDIZAGEM: (X) conviver (X) brincar (X) participar (X) explorar (X) expressar (X) conhecer-se				
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS (X) O eu, o outro e o nós (X) Corpo, gestos e movimentos () Traços, sons, cores e formas () Escuta, fala, pensamento e imaginação () Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações				
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	DESCRIÇÃO	MATERIAIS	ESPAÇOS	AValiação
<p>(EI02CG04GXP - Educ. Física) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle da coordenação motora fina.</p> <p>(EI02EO01GXP - Educ. Física) Demonstrar atitudes de respeito, de cuidado e de solidariedade na interação com crianças e adultos e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.</p>	<p><i>Roda inicial (Conversa para conceituação da aula):</i> Acolher as crianças e explicar sobre a proposta do dia (local, materiais, desenvolvimento, cuidados)</p>	Nenhum	Sala de aula	A partir da observação de interesse e participação dos alunos durante a atividade proposta.
	<p><i>Fitas Dançantes:</i> Oportunizar às crianças manipulação de fitas coloridas amarradas a um bastão e/ou pauzinho e também fitas soltas para que possam se movimentar de diversas maneiras ao som das músicas de fundo. Durante a proposta, a professora irá intervir no sentido de sensibilizá-las a perceber os diferentes pesos dos movimentos (de leve a pesado).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Bastões e/ou pauzinhos ● Fitas diversas ● Playlist: músicas do estilo Samba e Funk pré-selecionadas 	Gramado (próximo do parque de plástico)	
	<p><i>Roda final:</i> Retomar com as crianças as experiências que vivenciaram durante a aula e estimular que expressem suas percepções sobre a atividade desenvolvida.</p>	Nenhum	Sala de aula	

AULA 06

PLANEJAMENTO DE AULA				
PROFESSORA: Rafaela Pereira Cintra				
ESCOLA: E.M.E.I. A.S.S.				
PROPOSTA: Tapete Dançante		TURMA: G2 Vermelho		DATA: 04/05/2022
DIREITOS DE APRENDIZAGEM: (X) conviver (X) brincar (X) participar (X) explorar (X) expressar (X) conhecer-se				
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS () O eu, o outro e o nós (X) Corpo, gestos e movimentos () Traços, sons, cores e formas (X) Escuta, fala, pensamento e imaginação () Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações				
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	DESCRIÇÃO	MATERIAIS	ESPAÇOS	AValiação
(EI02CG04GXP - Educ. Física) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle da coordenação motora fina. (BNCC)(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	<i>Roda inicial (Conversa para conceituação da aula):</i> Acolher as crianças e explicar sobre a proposta do dia (local, materiais, desenvolvimento, cuidados)	Nenhum	Sala de aula	A partir da observação de interesse e participação dos alunos durante a atividade proposta.
	<i>Tapete Dançante:</i> Forrar o tatame da sala com papéis brancos formando um grande tapete. Disponibilizar para as crianças diferentes tipos de materiais para artes para que elas possam com seus pés, mãos e demais partes do corpo criarem uma obra de arte dançando ao som da trilha sonora de fundo. Enquanto as crianças dançam, a professora irá promover intervenções no sentido de sensibilizá-las a perceber os diferentes pesos dos movimentos (de leve a pesado).	<ul style="list-style-type: none"> ● Tintas guache de várias cores ● Papel branco de tamanho grande e gramatura maior ● Fita adesiva larga ● Glitter ● Pó de camurça ● Lenços umedecidos ● Playlist: mix de estilos musicais. 		
	<i>Roda final:</i> Retomar com as crianças as experiências que	Nenhum		

	vivenciaram durante a aula e estimular que expressem suas percepções sobre a atividade desenvolvida.			
--	--	--	--	--

AULA 07

PLANEJAMENTO DE AULA				
PROFESSORA: Rafaela Pereira Cintra				
ESCOLA: EMEI A.S.S.				
PROPOSTA: Circuito Musical com elementos naturais		TURMA: G2 Vermelho		DATA: 09/05/2022
DIREITOS DE APRENDIZAGEM: (X) conviver (X) brincar (X) participar (X) explorar (X) expressar (X) conhecer-se				
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS () O eu, o outro e o nós (X) Corpo, gestos e movimentos () Traços, sons, cores e formas () Escuta, fala, pensamento e imaginação () Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações				
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	DESCRIÇÃO	MATERIAIS	ESPAÇOS	AVALIAÇÃO
<p>(EI02CG01GXP - Educ. Física) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.</p> <p>(EI02CG02GXP - Educ. Física) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), orientando-se por noções como frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora, etc. ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas, combinando movimentos e seguindo orientações.</p> <p>(EI02CG04GXP - Educ. Física) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle da coordenação motora fina</p>	<p><i>Roda inicial (Conversa para conceituação da aula):</i> Acolher as crianças e explicar sobre a proposta do dia (local, materiais, desenvolvimento, cuidados)</p>	Nenhum	Sala de aula	A partir da observação de interesse e participação dos alunos durante a atividade proposta.
	<p><i>Circuito musical com elementos naturais:</i> Coletar com as crianças elementos naturais (folhas, galhos, pedras...) para que possamos construir um circuito com desafios motrizes a serem perpassados por elas. Durante a passagem dos alunos pelo circuito, fazer pausas na música de fundo para que as crianças façam “estátuas” ao longo do caminho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Elementos naturais (folhas, galhos, pedras...) ● Caixa de som ● Playlist: músicas do estilo MPB pré-selecionadas 	Ambiente externo: todo o ambiente da escola	
	<p><i>Roda final:</i> Retomar com as crianças as experiências que vivenciaram durante a aula e estimular que expressem suas percepções sobre a atividade desenvolvida.</p>	Nenhum	Sala de aula	

AULA 08

PLANEJAMENTO DE AULA				
PROFESSORA: Rafaela Pereira Cintra				
ESCOLA: EMEI A.S.S.				
PROPOSTA: Morro de almofadas musical		TURMA: G2 Vermelho	DATA: 11/05/2022	
DIREITOS DE APRENDIZAGEM: (X) conviver (X) brincar (X) participar (X) explorar (X) expressar (X) conhecer-se				
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS () O eu, o outro e o nós (X) Corpo, gestos e movimentos () Traços, sons, cores e formas () Escuta, fala, pensamento e imaginação () Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações				
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	DESCRIÇÃO	MATERIAIS	ESPAÇOS	AValiação
<p>(EI02CG01GXP - Educ. Física) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.</p> <p>(EI02CG02GXP - Educ. Física) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), orientando-se por noções como frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora, etc. ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas, combinando movimentos e seguindo orientações.</p>	<p><i>Roda inicial (Conversa para conceituação da aula):</i> Acolher as crianças e explicar sobre a proposta do dia (local, materiais, desenvolvimento, cuidados)</p>	Nenhum	Sala de aula	A partir da observação de interesse e participação dos alunos durante a atividade proposta.
	<p><i>Morro de almofadas musical:</i> Organizar um grande amontoado de objetos macios (colchonetes, almofadas, etc.) no centro da sala para que seja um morro a ser ultrapassado pelas crianças. Durante a passagem dos alunos pelo morro, fazer pausas na música de fundo para que as crianças façam “estátuas” ao longo do caminho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Colchonetes e/ou objetos macios ● Caixa de som ● Playlist: músicas do estilo Forró pré-selecionadas 		
	<p><i>Roda final:</i> Retomar com as crianças as experiências que vivenciaram durante a aula e estimular que expressem suas percepções sobre a</p>	Nenhum		

	atividade desenvolvida.			
--	-------------------------	--	--	--

AULA 09

PLANEJAMENTO DE AULA				
PROFESSORA: Rafaela Pereira Cintra				
ESCOLA: EMEI A.S.S.				
PROPOSTA: Estátua dos animais		TURMA: G2 Vermelho		DATA: 16/05/2022
DIREITOS DE APRENDIZAGEM: (X) conviver (X) brincar (X) participar (X) explorar (X) expressar (X) conhecer-se				
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS () O eu, o outro e o nós (X) Corpo, gestos e movimentos () Traços, sons, cores e formas () Escuta, fala, pensamento e imaginação () Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações				
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	DESCRIÇÃO	MATERIAIS	ESPAÇOS	AValiação
(EI02CG02GXP - Educ. Física) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), orientando-se por noções como frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora, etc. ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas, combinando movimentos e seguindo orientações.	<i>Roda inicial (Conversa para conceituação da aula):</i> Acolher as crianças e explicar sobre a proposta do dia (local, materiais, desenvolvimento, cuidados)	Nenhum	Sala de aula	A partir da observação de interesse e participação dos alunos durante a atividade proposta.
	<i>Estátua dos animais:</i> Após um momento de livre movimentação pelo ambiente explorando possibilidades individuais de expressão, a professora irá direcionar alguns movimentos, contemplando variados planos, para que os alunos se apropriem em seus corpos imitando diversos animais:	<ul style="list-style-type: none"> ● Caixa de som ● Playlist com músicas do álbum “Zoró, vol. 1 (Bichos Esquisitos)” de Zeca Baleiro com músicas de gêneros variados. 		

	<ul style="list-style-type: none"> ● cobra, minhoca, cachorro, gato... (plano baixo) ● macaco, caranguejo... (plano médio) ● passarinho, borboleta... (plano alto) 			
	<p><i>Roda final:</i> Retomar com as crianças as experiências que vivenciaram durante a aula e estimular que expressem suas percepções sobre a atividade desenvolvida.</p>	Nenhum		

AULA 10

PLANEJAMENTO DE AULA				
PROFESSORA: Rafaela Pereira Cintra				
ESCOLA: EMEI A.S.S.				
PROPOSTA: História Musical		TURMA: G2 Vermelho		DATA: 18/05/2022
DIREITOS DE APRENDIZAGEM: (X) conviver (X) brincar (X) participar (X) explorar (X) expressar (X) conhecer-se				
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS (X) O eu, o outro e o nós (X) Corpo, gestos e movimentos () Traços, sons, cores e formas () Escuta, fala, pensamento e imaginação () Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações				
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	DESCRIÇÃO	MATERIAIS	ESPAÇOS	AValiação
<p>(EI02CG02GXP - Educ. Física) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), orientando-se por noções como frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora, etc. ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas, combinando movimentos e seguindo orientações.</p> <p>(EI02EO01GXP - Educ. Física) Demonstrar atitudes de respeito, de cuidado e de solidariedade na interação com crianças e adultos e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.</p>	<p><i>Roda inicial (Conversa para conceituação da aula):</i> Acolher as crianças e explicar sobre a proposta do dia (local, materiais, desenvolvimento, cuidados)</p>	Nenhum	Sala de aula	A partir da observação de interesse e participação dos alunos durante a atividade proposta.
	<p><i>História Musical:</i> Elaborar uma história que se modifica de acordo com o ambiente, pessoas e objetos encontrados pelo caminho que será percorrido pela escola a fim de que as crianças possam se movimentar de diversas formas (saltando, girando, engatinhando...). A história irá começar dentro da sala com uma varinha mágica que transforma as crianças e as cenas conforme elas acontecem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Caixa de som ● Playlist: músicas folclóricas brasileiras variadas. 	Ambiente externo: todos os ambientes da escola que estejam possíveis de serem acessados no momento.	
	<p><i>Roda final:</i> Retomar com as crianças as experiências que vivenciaram durante a aula e estimular que expressem suas</p>	Nenhum	Sala de aula	

	percepções sobre a atividade desenvolvida.			
--	--	--	--	--

AULA 11

PLANEJAMENTO DE AULA				
PROFESSORA: Rafaela Pereira Cintra				
ESCOLA: EMEI A.S.S.				
PROPOSTA: Exposição artística		TURMA: G2 Vermelho		DATA: 23/05/2022
DIREITOS DE APRENDIZAGEM: (X) conviver (X) brincar (X) participar (X) explorar (X) expressar (X) conhecer-se				
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS () O eu, o outro e o nós (X) Corpo, gestos e movimentos () Traços, sons, cores e formas (X) Escuta, fala, pensamento e imaginação () Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações				
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	DESCRIÇÃO	MATERIAIS	ESPAÇOS	AValiação
(EI02CG01GXP - Educ. Física) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. (EI02EF01GXP - Educ. Física) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	<i>Roda inicial:</i> Conversar e retomar conceitos e experiências das aulas anteriores.	Nenhum	Sala de aula	A partir da observação de interesse e participação dos alunos durante a atividade proposta.
	<i>Curadoria de arte:</i> Organizar juntamente com as crianças a exposição da obra de arte produzida por eles durante a proposta do “Tapete Dançante” em formato de quadro(s).	●Obra(s) de arte produzida pelas crianças ●Fita adesiva ou similar ●Cartazes com título e legenda da obra	Mural da escola e/ou corredores da escola	
	<i>Roda final (apreciação da obra produzida):</i> Retomar com as crianças suas percepções sobre a aula em que produziram a obra de arte coletiva e vivenciaram durante as últimas semanas para que possam recordar sua experiência.	Nenhum	Mural da escola	

AULA 12

PLANEJAMENTO DE AULA				
PROFESSORA: Rafaela Pereira Cintra				
ESCOLA: E.M.E.I. A.S.S.				
PROPOSTA: Cinema		TURMA: G2 Vermelho		DATA: 25/05/2022
DIREITOS DE APRENDIZAGEM: (X) conviver (X) brincar (X) participar (X) explorar (X) expressar (X) conhecer-se				
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS () O eu, o outro e o nós (X) Corpo, gestos e movimentos () Traços, sons, cores e formas (X) Escuta, fala, pensamento e imaginação () Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações				
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	DESCRIÇÃO	MATERIAIS	ESPAÇOS	AValiação
<p>(EI02CG01GXP - Educ. Física) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.</p> <p>(EI02EF01GXP - Educ. Física) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.</p> <p>(BNCC)(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.</p>	<p><i>Roda inicial:</i> Conversar e retomar conceitos e experiências das aulas anteriores.</p>	Nenhum	Sala de aula	A partir da observação de interesse e participação dos alunos durante a atividade proposta.
	<p><i>Sessão de cinema:</i> Organizar uma projeção de um vídeo elaborado previamente com trechos das aulas realizadas pelas crianças ao longo da unidade didática</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Data show, notebook; ● Vídeo com o portfólio das crianças 		
	<p><i>Roda final:</i> Finalizar a unidade com as percepções das crianças sobre o que assistiram e vivenciaram durante as últimas semanas para que possam rememorar sua experiência.</p>	Nenhum		

APÊNDICE D- Diários de campo

DIÁRIO DE CAMPO

Escola: EMEI A.S.S.	Turma: G2 Vermelho	Data: 18/04/2022
Ambiente: Externo: corredores da escola	Recursos: Barbantes e/ou cordas; garrafas PET contendo diversos materiais a fim de produzir som (arroz, feijão, areia, pedrinhas, etc...); guizos, sinos e outros materiais que produzem som; caixa de som; <i>playlist</i> com músicas instrumentais brasileiras clássicas (Heitor Villa Lobos, Ernesto Nazareth e Chiquinha Gonzaga)	Aula nº: 01 - CAMA DE GATO SONORA
O que era previsto?		
<p>Exploração dos espaços: corporal e ambiente físico (espaço da escola - corredores - e espaço delimitado da proposta). Havia expectativa de locomoções variadas das crianças pelo percurso e interesse pela interação com os objetos sonoros disponibilizados ao longo do trajeto, bem como algum interesse em interagir com as músicas que estavam tocando de fundo.</p>		
O que aconteceu e o que as condições permitiram?		
<p>Não consegui fazer a roda Inicial com eles para contextualizar porque as cinco crianças presentes na aula do dia já estavam no parque com a auxiliar. Retornar à sala para a contextualização e depois sair para a proposta (que estava organizada no ambiente externo) demandaria um pouco mais de tempo e eu optei por ir direto para a atividade para ver como eles iriam interagir com ela.</p> <p>As crianças parecem ter gostado bastante da proposta, especialmente dos dois sinos. Elas se interessaram pelos guizos e pelos chocalhos, mas os sinos penso ser um tipo diferente de material para a turma. Havia somente dois e em alguns momentos aconteceram alguns pequenos conflitos pelo uso deles, mas nada que não fosse facilmente conversado e resolvido. A aluna A. era solícita em ajudar na travessia da cama de gato. Ela oferecia ajuda para os colegas, para a professora e auxiliar atravessarem. A. apresentou destreza nos movimentos que ela escolheu para ir e voltar várias vezes pelo percurso.</p> <p>Durante a aula uma criança, que não identifiquei quem era, imitou o som do apito do trem fazendo referência à música de Villa Lobos "Bachianas brasileiras nº 2: o trenzinho do Caipira". A criança realizou esta vocalização momentos depois do término desta música, quando já estava tocando outra canção da <i>playlist</i>.</p> <p>As crianças puderam explorar tanto o espaço da atividade quanto o seu espaço corporal tentar ver quais eram as dimensões da atividade; perceber onde seus corpos cabiam em cada espaço</p>		

entre os barbantes e cordas; mudar a tentativa de ocupação de um espaço ao passar por ele mais de uma vez... tudo isso enquanto interagiam com os objetos sonoros e ouviam o fundo musical com a *playlist* selecionada (músicas instrumentais clássicas brasileiras) e algumas vezes interagiam com os objetos com a música estava sendo tocada.

Poucas vezes algumas crianças saíram do espaço da atividade proposta e quando isso acontecia eram convidados a retornar por mim ou pela auxiliar.

No final da aula voltamos para sala, as crianças tomaram a água e sentamos na roda para fazer uma breve avaliação sobre a proposta. Apenas A. conseguiu verbalizar que tinha gostado da proposta. Os demais alunos não conseguiram fazer essa avaliação verbal. Porém, pela reação deles não terem querido soltar os sinos e deixar a proposta de imediato para retornarem à sala, creio que tenham gostado também. O aluno P.M. chorou quando teve que entregar o sino no momento de retornar à sala de aula. Penso ser esse um sinal de que ele estava gostando da proposta. A aluna P. também teve resistência em entregar o sino que ela estava manuseando no final da proposta que eu também interpretei como um sinal que ela estava gostando da atividade e da exploração dos materiais.

Quanto aos equipamentos para captação dos registros (vídeos e fotos): a auxiliar ficou com um celular em mãos fazendo fotos e pequenos vídeos do desenvolvimento da proposta; também levei uma GoPro para que ficasse afixada no corrimão próximo da onde seria desenvolvida a atividade, porém poucos segundos foram gravados devido a falta de memória no cartão.

DIÁRIO DE CAMPO

Escola: EMEI A.S.S.	Turma: G2 Vermelho	Data: 20/04/2022
Ambiente: Externo: embaixo das árvores do parque	Recursos: Cordas; garrafas PET contendo diversos materiais a fim de produzir som (arroz, feijão, areia, pedrinhas, etc...); guizos, sinos e outros materiais que produzam som; caixa de som; <i>playlist</i> com músicas instrumentais brasileiras contemporâneas (trilha sonora do espetáculo <i>Primavera</i> , do Grupo Corpo em parceria musical com Palavra Cantada)	Aula nº: 02 - CORDAS SONORAS
O que era previsto?		
<p>Exploração dos espaços: corporal e ambiente físico (espaço da escola - embaixo das árvores do parque - e espaço delimitado da proposta). Havia expectativa de exploração dos materiais pelas crianças (cordas/barbantes pendurados nas árvores) a fim de produzir sons com os objetos sonoros amarrados. Também esperava-se interesse em articular as músicas ouvidas na caixa de som aos movimentos produzidos por elas ao manusear a proposta e/ou ao se deslocarem pelo espaço.</p>		
O que aconteceu e o que as condições permitiram?		
<p>As crianças de imediato foram demonstrando interesse por todos os objetos que estavam pendurados. A princípio a música da caixinha de som não estava funcionando, mas depois de algum tempo consegui resolver o problema.</p> <p>A aluna B. ficou bem embaixo da caixa de som e começou a dançar assim que a música começou. A aluna I. começou a chorar: pareceu ser por influência da música que era um pouco mais intimista. Ela começou a lacrimejar e chamar pela mãe e não conseguiu explicar o motivo da necessidade da mãe naquele momento.</p> <p>A corda solta que continha chocalhos foi bastante apreciada pelas crianças. Em aulas anteriores eu já tinha levado a corda para que elas tivessem contato com o material. O movimento da corda como uma cobrinha fazendo o som no chocalho foi bastante interessante para a maior parte das crianças.</p> <p>A parte da corda que estava pendurada como de uma árvore na outra para ele ficou parecendo um balanço então eles ficaram empurrando a corda com o chocalho não vai e vem várias vezes.</p> <p>Os sinos também foram parte interessante para os alunos. Rapidamente eles encontraram e tentaram tirar eles de onde estava pendurado, o que foi facilmente conseguido, assim como aconteceu na aula anterior. Apesar de ter tentado prender os sinos com fita, as crianças não tiveram dificuldade em retirá-los para explorar.</p>		

T. demorou um pouco a interessar-se pela atividade e quando se atraiu foi pela parte que havia a corda e os chocalhos fazendo um movimento parecido com o da cobra. A aluna P. se interessou de imediato pelo sino e conseguiu retirá-lo. A menina ficou com ele nas mãos praticamente todo o tempo da atividade (*Ela foi uma das crianças que encantou-se pelo sino na aula anterior*) e em um certo momento ela tentou amarrar o sino novamente no barbante em que ele estava antes. O aluno D. não participou nem na aula 1, nem na aula 2. Ele tem tido dificuldades para participar de toda a rotina da escola.

As crianças puderam explorar um espaço maior do que a proposta anterior. Exploravam com seu corpo as cordas que estavam penduradas nas duas árvores e também os barbantes. Elas movimentam-se ao longo do espaço segurando ou não as cordas e barbantes conforme elas achavam interessante.

Algumas vezes uma ou outra criança saiu do espaço em que estava delimitada atividade para ir até o espaço do parque que fica ao lado e é muito próximo das árvores. A criança que mais se ausentou da atividade para ir ao parque foi T. que tem uma certa dificuldade de concentração nas atividades coletivas de maneira geral. Quando a criança chegava a ausentar-se do espaço da atividade, ela era convidada a voltar ao espaço da proposta por mim ou pela auxiliar de professora.

Novamente não consegui utilizar a GoPro que eu havia afixado em um galho da pitangueira, pois o cartão de memória estava cheio. Os registros foram feitos pela auxiliar no celular com fotos e pequenos vídeos enquanto eu utilizei meu celular para reproduzir a *playlist*, assim como aconteceu na aula anterior.

DIÁRIO DE CAMPO

Escola: EMEI A.S.S.	Turma: G2 Vermelho	Data: 25/04/2022
Ambiente: Externo: gramado próximo ao tanque de areia	Recursos: Caixas e/ou cestos; tecidos de diversos tamanhos, cores, tipos e texturas; caixa de som; <i>playlist:</i> músicas do gênero Pop pré-selecionadas	Aula nº: 03 - CESTO DOS TECIDOS
O que era previsto?		
<p>Exploração dos diferentes tipos e tamanhos de tecidos; observação dos diferentes movimentos dos materiais no espaço bem como seus tempos. Havia expectativa de que as crianças percebessem as variações de tempo dos movimentos dos tecidos pelo espaço enquanto exploravam-nos ao som das músicas selecionadas. Também esperava-se que elas sentissem diferentes texturas e observassem variadas cores e tamanhos.</p>		
O que aconteceu e o que as condições permitiram?		
<p>Durante a roda inicial a imaginação das crianças foi incitada perguntando o que elas achavam que tinha nas caixas. Duas delas responderam: sapo (A.) e taturana (I.). As demais ficaram observando atentamente, mas não expressaram um palpite do que deveria haver nas caixas.</p> <p>Saímos da sala de aula e nos direcionamos para o espaço planejado para a proposta: o gramado próximo do tanque de areia. No dia de hoje havia um grande tecido que cobria os quatro mastros que ficam fixos neste gramado. Optei por levar as crianças até embaixo deste local que ficou parecido com uma tenda.</p> <p>A aula de hoje foi um pouco conturbada, as crianças se interessaram a princípio por descobrir o que tinha dentro da caixa, mas depois foram dispersando-se e perdendo um pouco do interesse pela proposta. Diversas vezes saí do espaço da atividade para trazer de volta as crianças que estavam dispersando e tentar convidá-las a retomar o interesse pela exploração dos materiais. Por esse motivo, penso que não dei tanta atenção à proposta em si, especialmente às intervenções planejadas sobre a qualidade de movimento <i>tempo</i>: sobre como balançar (rápido/devagar) os tecidos para estimular as crianças a observarem esta característica.</p> <p>Um aspecto importante do dia de hoje é que tive que alterar a sequência das minhas aulas na escola tendo que pensar em uma nova lógica de horários para as turmas. Ao não utilizar a sequência que estava habituada, percebi que fiquei um pouco agitada e desconcentrada para poder dar a atenção devida ao momento da aula de hoje.</p> <p>O aluno D. novamente não quis participar e optou por se manter bem distante fisicamente da atividade. Eu fui falar com ele, mas D. realmente não aceitou nem se aproximar de mim, nem da auxiliar, nem ficar próximo dos colegas.</p> <p>A aluna L. a princípio interessou-se por explorar o que tinha dentro das caixas, mas depois também afastou-se da atividade e sentou-se do lado de D..</p>		

O aluno P.M. interessou-se pela proposta e depois manteve uma distância física da atividade. Porém, mesmo à distância, ele ainda estava manipulando o tecido e tentando fazer algumas das coisas que eu propus (balançar ou girar o tecido de maneira mais rápida).

As alunas A., I. e algumas outras meninas fizeram de conta que os tecidos eram partes de roupa e vestiram-se com os tecidos ofertados. As meninas permaneceram nesse faz-de-conta a aula toda.

A aluna E. ficou bastante interessada no papel que embrulhava uma das caixas em que levei os dos tecidos e começou a arrancá-lo.

As músicas de fundo não pareceram ter muita influência sobre a exploração das crianças nesta aula, pois as crianças prestaram atenção mais a manipulação dos materiais disponíveis. Elas interessaram-se pela música de fundo quando estávamos saindo da sala e algumas delas dançaram um pouquinho.

O aluno T. permaneceu bastante observador, mas não vi ele interagir tanto com os tecidos quanto com os materiais da aula anterior.

No final da aula, durante a avaliação, ao serem questionadas sobre o que elas constataram ter nas caixas a aluna I. continuou firme em sua hipótese inicial de que havia uma taturana na caixa. Perguntei onde ela viu a taturana e ela respondeu que estava lá (*apontando para o local onde estávamos*), mas que (*algo que eu não consegui entender na fala dela*) levou embora.

(Obs.: A turma vem estudando com a professora regente os bichinhos de jardim e recentemente as crianças observaram os bichinhos da escola entre elas várias taturanas.)

DIÁRIO DE CAMPO

Escola: EMEI A.S.S.	Turma: G2 Vermelho	Data: 27/04/2022
Ambiente: Interno: sala de aula	Recursos: Tecido leve de tamanho grande; caixa de som; <i>playlist</i> : músicas do gênero Rock pré-selecionadas	Aula nº: 04 - TAPETE VOADOR
O que era previsto?		
<p>Exploração coletiva do tecido; observação dos movimentos do material no espaço bem como seus tempos. Havia expectativa de que as crianças percebessem as variações de tempo dos movimentos do tecido pelo espaço enquanto exploravam-no ao som das músicas selecionadas. Também esperava-se que elas sentissem a textura do material e observassem sua transparência.</p>		
O que aconteceu e o que as condições permitiram?		
<p>Iniciamos a aula na roda, mostrei às crianças o tecido primeiramente dobrado para que elas pudessem ver e depois entreguei para que elas pudessem manipular, abrir, ver o tamanho, textura, cor, transparência... Elas, por conta própria, já foram abrindo o tecido e movimentando-o para cima, para baixo e chacoalhando, o que eram duas das intervenções que eu havia planejado para o dia.</p> <p>Após alguns momentos de exploração, as crianças resolveram se esconder embaixo do tecido e eu acompanhei a ideia delas fazendo esse esconde-esconde embaixo do tecido. P.M., que estava chorando até então, aceitou participar. D. não aceitou participar, ele estava sentado fora do espaço da aula desde o início, ele permaneceu sentado em um banco próximo da porta.</p> <p>Depois de algum tempo de esconde-esconde, tentei retomar a ideia das crianças de abrir o tecido para explorá-lo em roda, em movimentos de abrir e fechar, porém as crianças mantinham-se na ideia do esconde-esconde (ficar embaixo do tecido). Propus, então, que fizéssemos uma cabana: pegamos três cadeiras, colocamos o tecido em cima e elas foram para baixo da cabana.</p> <p>P.M. ficou chorando por boa parte da aula. Ele chorava e parava. Ao final da aula, a professora regente me relatou que ele está um pouco doente.</p> <p>D. novamente não aceitou participar da atividade. Apesar de eu tê-lo convidado várias vezes, ele ficou no canto próximo da porta dizendo que ia ver a mãe chegar, ou seja, ele queria somente esperar a mãe e não queria participar da brincadeira. Eu falei para ele que ele poderia brincar enquanto esperava a mãe chegar. Mesmo assim ele ainda não aceitou brincar.</p> <p>L. se mostrou um pouco resistente a princípio para participar das atividades, mas depois ela interagiu. O mesmo aconteceu com a I..</p> <p>Após algum tempo de exploração da cabana, retomei novamente abertura do tecido para que</p>		

pudéssemos explorar as movimentações rápidas e lentas; abrir e fechar; chacoalhar; para cima e para baixo... Por alguns instantes eu consegui que as crianças se interessassem por essa exploração, porém a aula já estava no fim. Recolhemos o tecido, guardamos as cadeiras, fizemos a roda para encerrar a aula e fazer uma breve avaliação.

Enquanto as crianças se organizavam na roda, percebi um olhar de D. que parecia interessado no tecido que usamos na aula. Aproximei-me dele e perguntei se ele gostaria de ver o tecido e ele respondeu que sim. Deixei o tecido nas mãos dele para que pudesse explorá-lo por um tempo e depois, pedindo o material de volta ao menino, recolhi-o.

Durante a avaliação, novamente a aluna A. verbalizou bastante e diz, como nas aulas anteriores, ter gostado da aula. P.M. continua chorando no momento da roda para avaliação. Tentei acolhê-lo diversas vezes, mas ele não se acalmava e nem conseguia me falar porque estava chorando. Ao finalizar a avaliação, como faço em todas as aulas, me despedi das crianças dizendo que eu me levantaria, pegaria meus materiais e iria para a sala ao lado para minha próxima aula do dia. A aluna E. começou a mostrar o rosto bastante emotivo, ela tinha os olhos marejados. Perguntei se estava acontecendo alguma coisa ela sinalizou que sim, porém não conseguiu me falar o quê. Perguntei se ela queria me contar o que era e ela sinalizou novamente que sim. Pedi a ela que viesse até mim para me contar o que estava acontecendo. Peguei na sua mão, trouxe ela até mim, ela não conseguiu me contar o que estava acontecendo, apenas ficou do meu lado ainda um pouco emocionada. Encerrei perguntando a ela se ela queria um abraço ela aceitou. Demos o abraço e falei para ela que na próxima segunda-feira eu iria voltar e dar aula para ela perguntei se estava tudo bem, ela respondeu: “tá bom”.

A lista de músicas dessa vez foi bastante útil porque as crianças conseguiram se movimentar bastante ao longo da aula com o tecido, ao som das canções que estavam tocando.

DIÁRIO DE CAMPO

Escola: EMEI A.S.S.	Turma: G2 Vermelho	Data: 02/05/2022
Ambiente: Externo: gramado (próximo do parque de plástico)	Recursos: Bastões e/ou pauzinhos; fitas diversas; caixa de som; <i>playlist</i> : músicas dos gêneros Samba e Funk pré-selecionadas	Aula nº: 05 - FITAS DANÇANTES
O que era previsto?		
<p>Exploração dos materiais (fitas e pauzinhos) previamente confeccionados pela professora para observar diferentes movimentações dos objetos, os diferentes pesos no deslocamento dos materiais no espaço. Havia expectativa de que as crianças se interessassem em confeccionar e/ou modificar algum material e também que as movimentações das crianças fossem inspiradas pelas músicas reproduzidas.</p>		
O que aconteceu e o que as condições permitiram?		
<p>Na aula de hoje duas turmas de G2 estavam juntas, pois faltaram muitas crianças que estavam doentes.</p> <p>Começamos a aula na sala com uma breve conversa na roda sobre os materiais que eu havia trazido. Como eles estavam dentro de caixas e alguns enrolados em minhas mãos, elas fizeram suposições do que poderia ser que tivesse dentro das caixas e o que fosse aquele material que estava em sua frente. Logo em seguida saímos e fomos ocupar o espaço externo da escola onde há um amplo espaço com um pequeno retângulo de concreto ao qual levamos os materiais. As crianças foram de imediato explorar e apropriar-se dos pauzinhos com as fitas e também das fitas que estavam nas caixas. Percebi que as crianças preferiam as fitas que já estavam amarradas nos pauzinhos tanto no pauzinho de bambu quanto nos gravetos. Elas exploraram tanto um material quanto outro e ficaram por vários momentos dançando ao som da música movimentando os materiais.</p> <p>Em nenhum momento as crianças pegaram as fitas que estavam soltas e tentaram amarrá-las em outro pauzinho, mesmo eu tendo feito isso por um momento para que elas observassem e talvez se interessassem em fazer o mesmo. Elas manipularam as fitas que estavam soltas porém com muito menos interesse do que as que estavam já amarradas ou presas aos pauzinhos.</p> <p>Em alguns momentos chamei a atenção delas para a leveza das fitas que estavam voando ao vento e elas pareciam apreciar bastante.</p> <p>As crianças pareceram gostar bastante da aula de hoje, pois desde o início da manipulação dos materiais elas já estavam empolgadas tanto com a música quanto com as fitas. Havia um certo vento que traz chuva e isto que propiciou com que as fitas ficassem com aparência bem leve e ao se movimentar.</p> <p>Quando percebi que já não estavam tão interessadas na proposta que estavam se afastando do espaço da atividade, perguntei ao grupo se gostariam de ficar mais ou de guardar os</p>		

materiais. Uma das crianças se manifestou dizendo que preferia guardar e as demais não se manifestaram. Aguardei mais algum tempo e percebi que o interesse pela exploração não retornava. Solicitei a elas que começassem a recolher os materiais e fomos separando por tipos e classificando: os pauzinhos que cabiam na caixa, os pauzinhos que não cabiam na caixa e as fitas que estavam soltas. Após organizados os materiais, retornamos à sala e fizemos uma roda final em que perguntei o que as crianças haviam achado da aula do dia. A. novamente se posicionou dizendo que tinha gostado, os demais não verbalizaram.

D. participou da aula toda e pareceu gostar bastante de todos os momentos da proposta. Quando retornamos à sala, ele quase começou a chorar chamando pela mãe, mas ainda estava com uma das fitas de tecido nas mãos ele havia pedido para mim anteriormente se poderia levar para casa. Quando ele se posicionou na avaliação dizendo que não gostou da aula, eu disse a ele que gostei que hoje ele participou das aulas já que nas outras ele não havia participado. A partir de então ele se abriu um pouco mais para se comunicar comigo.

Perguntando ao aluno D. se ele gostaria de levar aquela fita de tecido que ele havia gostado embora, ele reafirmou que sim e as outras crianças também quiseram levar uma para casa. Peguei a caixa e pedi para que as outras crianças escolhessem uma fita cada um para também levar para casa, finalizamos a aula recolhi todos os materiais e saí da sala.

A aluna E. começou a ficar emotiva novamente, desta vez chamando pela mãe. Foi atendida pela auxiliar que disse a ela que sua mãe logo chegaria para buscá-la.

DIÁRIO DE CAMPO

Escola: EMEI A.S.S.	Turma: G2 Vermelho	Data: 04/05/2022
Ambiente: Interno: sala de aula	Recursos: Tintas guache de várias cores; papel branco de tamanho grande e gramatura maior; fita adesiva larga; glitter; pó de camurça; lenços umedecidos; caixa de som; <i>playlist</i> : mix de gêneros musicais	Aula nº: 06 - TAPETE DANÇANTE
O que era previsto?		
Exploração dos materiais pelas crianças com os pés e as mãos deixando marcas no suporte (papel) conforme fossem inspiradas por seus desejos, manipulações, movimentações e músicas de fundo.		
O que aconteceu e o que as condições permitiram?		
<p>A proposta de hoje demandou uma grande preparação na sala em que a professora regente do G2 Vermelho, que estava no início da aula, me ajudou na preparação. Retiramos o tatame que a sala tem (<i>onde geralmente as crianças fazem as rodas para conversar e algumas propostas de atividade</i>) e então a professora foi tirar os calçados das crianças e também a parte de baixo da roupa delas (calças e shorts). Enquanto isso, eu fixava no chão os papéis para fazer o tapete no qual as crianças iam dançar sobre.</p> <p>No tempo em que eu fixava no chão e colocava as tintas e os outros materiais à disposição das crianças, elas observavam atentamente o processo. Eu conversava com elas perguntando o que elas achavam que eram aquelas coisas e posteriormente dizia o que eu estava colocando ali. A intenção era instigar sua curiosidade e observação sobre aqueles materiais que elas iriam manipular.</p> <p>Primeiramente ela tiveram contato manual com as tintas glitter e os outros materiais, depois falei a elas que poderiam usar as mãos ou os pés para dançar em cima do tapete enquanto a música estivesse de fundo e explorar da maneira com que elas achassem melhor.</p> <p>Tive uma certa dificuldade novamente em colocar o celular em sincronia com a caixinha de som mas foi resolvido mais rapidamente dessa vez</p> <p>Todas as crianças que estavam presentes na aula de hoje participaram e demonstraram interesse nos materiais e seu uso em cima do tapete. Algumas se movimentaram ao som da música, outras não.</p> <p>As crianças gostaram também de fazer contato das mãos sujas de tinta com as minhas mãos sujas de tinta. Também fizeram observações nos pés sujos de tinta.</p> <p>Ao final da proposta tentamos nos limpar com lenços umedecidos, porém algumas crianças</p>		

havam se sujado bastante e o chão da sala também estava com bastante resíduos dos materiais utilizados. Isto causou um pouco de tumulto e tivemos que ir até ao banheiro para poder lavar as mãos e os pés das crianças. O tempo de 25 minutos de minha aula não foi suficiente, portanto pedi para a auxiliar de professora da turma ao lado, que seria a minha próxima aula, se ela poderia me ajudar acolhendo as crianças na sala dela, pois a sala que tínhamos utilizado anteriormente iria precisar de limpeza. Ela aceitou prontamente. As professoras tanto da sala que eu estou observando quanto da sala ao lado, que nos acolheu, também vieram para ajudar a terminar de limpar as crianças e trocar suas roupas.

A auxiliar de professora do G2 Vermelho ficou na sala juntamente com uma das auxiliares de serviços gerais (que também se prontificou a ajudar na organização da sala) lavando e secando o chão.

Nessa aula necessitei de 50 minutos e o auxílio de mais 5 adultos para poder desenvolver a proposta do começo ao fim. Observei que poderia ter sido uma aula dividida em mais partes ou mesmo ter tentado uma organização diferente de tempo para que fosse melhor aproveitado, pois observo que as explorações foram feitas de maneira um pouco apressadas e as crianças estavam apreciando a proposta quando tive que interromper a aula para finalizá-la. Mais tempo nessa atividade teria sido mais proveitoso.

Durante a proposta as crianças pareceram estar bastante animadas com a exploração dos materiais e em sua movimentação pelo espaço. Porém, no final da aula, por terem percebido que estávamos apressadas em terminar a proposta e fazer a organização dos materiais e da sala, percebi que elas ficaram um pouco ansiosas e algumas começaram a demonstrar choro e agitação, sem entender o que estava acontecendo.

No percurso da nossa ida para a sala ao lado, o aluno T. "fugiu" para o gramado e ficou de braços para o alto, admirando a chuva fina que caía. Fui até ele e explicando que eu havia percebido que ele estava gostando da chuva, mas precisávamos retornar para a sala que estávamos indo e também recordei a ele que poderia ficar doente (*como ele havia estado na semana anterior*). Peguei-o no colo e retornamos à sala que estava nos dando apoio nas trocas.

Apesar da turma do G2 vermelho ter muito contato com a turma ao lado, pela qual foi acolhida, as crianças pareceram não se sentir à vontade em princípio quando chegamos à sala ao lado. Conforme a auxiliar e a duas professoras regentes foram me ajudar a trocá-los, as crianças foram se acalmando e brincando com as 4 crianças que estavam na turma ao lado.

Quando a sala da turma estava pronta, retornamos e me despedi das crianças.

DIÁRIO DE CAMPO

Escola: EMEI A.S.S.	Turma: G2 Vermelho	Data: 09/05/2022
Ambiente: Externo: todo o ambiente da escola	Recursos: Elementos naturais (folhas, galhos, pedras...); caixa de som; playlist: músicas do gênero MPB pré-selecionadas	Aula nº: 07 - CIRCUITO MUSICAL COM ELEMENTOS NATURAIS
O que era previsto?		
Exploração do espaço externo da escola e coleta de materiais naturais disponíveis pelas crianças. Fluir de maneira contínua e interrompida uma sequência de movimentações propostas pela professora conforme os materiais coletados ressignificando cada um dos materiais.		
O que aconteceu e o que as condições permitiram?		
<p>Quando cheguei as crianças estavam no parque e a professora regente perguntou se eu gostaria que as crianças voltassem para sala de aula para fazer a roda para os combinados iniciais e respondi que sim. Fizemos a roda brevemente no tatame da sala e conversei com os alunos sobre o que seria a proposta do dia: primeiro iríamos coletar os materiais da natureza que encontrássemos pela escola para depois fazermos uma brincadeira com eles.</p> <p>As crianças se interessaram pela busca dos elementos. A aluna A. sugeriu que fôssemos para o lado de cima da escola. Quando chegamos lá, tinha uma outra turma (G3) utilizando o espaço com papelões para escorregar pelo pequeno barranco que existe no local. Então, os alunos ficaram interessados nas outras crianças e no material que elas estavam utilizando.</p> <p>Sugeri às crianças do G2 que procurássemos por nossos materiais em outro lugar e fui me direcionando para debaixo das árvores que ficam ao lado do parque de ferro. Algumas crianças me seguiram e outras ficaram ainda em torno das crianças do G3 que estavam manipulando os papelões, inclusive tentando coletar os papelões que eles estavam usando como parte da nossa aula. Falei para essas crianças que o papelão estava sendo usado pela outra turma e que poderíamos procurar outras coisas em outro lugar. Fomos nos direcionando para próximo ao parque de ferro que estava em reforma: alguns brinquedos desmontados e outros montados; alguns brinquedos ainda com a tinta um pouco molhada... Por esse motivo ficava um pouco complicado o uso do parque e as crianças mesmo assim estavam interessadas em brincar nele. Tentei orientá-los a fazer a coleta de pauzinhos, pedras, folhas e sementes naquele lugar, mas apenas uma ou duas crianças estavam interessadas em coletar naquele momento. Elas pareciam estar mais interessadas em observar o parque e explorar o que estava acontecendo com aqueles brinquedos.</p> <p>Descemos mais um pouco no espaço da escola para tentar coletar os materiais embaixo das árvores. Optei por não descer mais no espaço externo da escola com os alunos porque a professora regente da turma estava preparando o espaço e materiais para a próxima proposta de atividade deles perto da parede de azulejos.</p>		

Reunimos tudo o que conseguimos coletar nos espaços em que passamos e levamos até o corredor próximo das salas dos G2 e começamos a montar atividade.

As crianças conseguiram coletar pauzinhos e folhas. Perguntei se alguém conseguiria achar pedrinhas para nossa brincadeira. A. e E. tentaram procurar. Apenas A. retornou com algumas pedras: eram de terra compactada que estava próxima do brinquedo que os funcionários do setor de obras haviam recolocado no parque.

Iniciei a proposta de montagem do circuito com as crianças. A aluna P. várias vezes vinha recolher de volta os materiais que eu tinha colocado no circuito. Outras crianças também faziam essa retirada. A aluna E. tentava colocar assim como eu estava colocando.

Após algumas tentativas, organizei um mini circuito com duas propostas de locomoção: saltar os pauzinhos e andar em 4 apoios (mãos e pés) para tocar as folhas dispostas no chão. Só então consegui colocar a música de fundo preparada para a aula e tentei fazer a estátua com eles algumas vezes enquanto eles se locomoviam pelo mini circuito.

A maior parte das crianças ficou saindo e voltando do espaço de aula.

Ao final da aula solicitei que eles voltassem para sala e fomos fazendo algumas estátuas pelo caminho até chegar ao espaço que costumamos fazer a roda em cima do tatame. Conversamos brevemente sobre a aula do dia. No momento em que perguntei o que eles tinham achado da aula, A. disse que achou 4 folhinhas...

P. estava em dia em que queria bastante contato físico: sempre abraçando os colegas, muitas vezes mais forte do que um abraço... No final da aula, ela acabou puxando o rosto da colega E.. Fiz uma intervenção dizendo que não podemos puxar o rosto e nem machucar as pessoas.

DIÁRIO DE CAMPO

Escola: EMEI A.S.S.	Turma: G2 Vermelho	Data: 11/05/2022
Ambiente: Interno: sala de aula	Recursos: Colchonetes e/ou objetos macios; caixa de som; <i>playlist</i> : músicas do gênero Forró pré-selecionadas	Aula nº: 08 - MORRO DE ALMOFADAS MUSICAL
O que era previsto?		
Exploração do espaço interno da sala por meio de diversas movimentações em fluxo contínuo e interrompido conforme o contato com os materiais (colchonetes), os colegas, a professora e as músicas.		
O que aconteceu e o que as condições permitiram?		
<p>Na aula de hoje havia apenas cinco crianças e a turma estava bastante tranquila. O dia estava nublado, quase chovendo, e frio.</p> <p>Falei com elas brevemente na roda sobre a proposta do dia, que era um morro de colchonetes a ser feito no centro da sala e pedi que eles retirassem os calçados e colocassem embaixo do local que ficam suas mochilas. As crianças começaram a atividade pulando e andando animadas sobre o morro de colchonetes. Liguei a música para que as crianças se animassem ao ouvir e estimulá-las a se locomoverem conforme o som (calmo/agitado).</p> <p>Tentei por algumas vezes iniciar a brincadeira de estátua com eles se locomovendo, mas eles não pareciam se interessar muito. Poucos momentos depois a aluna A. começou a se cobrir com o colchonete como se fosse dormir as outras crianças começaram a imitar. Exceto P.M. que continuou bastante animado fazendo outras explorações do material e do seu corpo no material. P.M. se locomoveu bastante, pulou, rolou...</p> <p>A <i>playlist</i> começou a tocar músicas um pouco mais calmas e as crianças continuaram a brincar e a deslocar os colchonetes pela sala fazendo de conta que iam dormir.</p> <p>As crianças também brincaram de esconder e achar em um momento tentaram me esconder para que eu me revelasse.</p> <p>Após algum tempo de esconde-esconde, eu sugeri (<i>demonstrando</i>) uma cambalhota para frente. Os alunos A. e P.M. se interessaram em fazer também. A aluna P. veio logo em seguida tentar fazer a sua cambalhota. A aluna B. também demonstrou interesse e conseguiu realizar o movimento. A aluna E. preferiu continuar deitada observando os colegas.</p> <p>P. quis por duas vezes que eu a ajudasse a retirar a blusa de frio dela. Como o dia estava um pouco mais frio, pedi para ela que mantivesse a blusa e poderíamos ligar o ventilador para tentar circular um pouco de ar e ver se melhorava o calor que ela estava sentindo.</p>		

Enquanto eu fazia o processo de ligar a extensão para tentar ligar o ventilador, P. foi até a extensão e a retirou do da tomada. Percebo que ela gosta bastante de imitar os movimentos que os colegas estão fazendo, mas principalmente o que a professora faz. Como eu tinha acabado de colocar a extensão na tomada, ela foi até lá para repetir meus movimentos e explorar o ato de colocar e tirar da tomada. Disse a ela que voltasse a extensão na tomada para podermos ligar o ventilador para refrescar. Após algumas tentativas ela conseguiu sozinha colocar a extensão de volta na tomada e ligamos o ventilador.

Ao terminar a aula pedir que as crianças me ajudassem a guardar os colchonetes de volta num lugar alto que é onde eles ficam armazenados. Alguns deles começaram a me ajudar, outros foram calçar o tênis. A criança que mais se dispôs a ajudar foi E., ela carregou vários colchonetes várias vezes para que pudéssemos guardar.

A auxiliar de professora e eu ajudamos os alunos a terminar de colocar os calçados, me despedi dizendo que voltaria para brincar de novo na próxima semana enquanto eles bebiam água e saí da sala.

DIÁRIO DE CAMPO

Escola: EMEI A.S.S.	Turma: G2 Vermelho	Data: 16/05/2022
Ambiente: Interno: Sala de aula	Recursos: Caixa de som; <i>playlist</i> com músicas do álbum “Zoró, vol. 1 (Bichos Esquisitos)” de Zeca Baleiro com músicas de gêneros variados.	Aula nº: 09 - ESTÁTUA DOS ANIMAIS
O que era previsto?		
<p>Exploração de diversas movimentações e suas qualidades (espaço, tempo, peso e fluência) em diferentes planos (alto, médio e baixo) e possivelmente vocalizações dos sons dos animais.</p>		
O que aconteceu e o que as condições permitiram?		
<p>As duas turmas de G2 estavam passando por um período de agrupamento das salas nesse dia, pois um familiar de uma das auxiliares havia falecido e, portanto, havia um adulto a menos para a organização da rotina na escola. O agrupamento das duas salas é uma prática bastante frequente desde o início do ano por diversos motivos e, devido a isso, as crianças já convivem bem e realizam inúmeras vivências juntas. Mesmo nas aulas de Educação Física antes do início desta Unidade Didática as duas turmas já foram reunidas para propostas de atividades em conjunto.</p> <p>Havia 7 alunos no total: 4 do G2 Vermelho (<i>a sala que estou observando</i>) e 3 do G2 Rosa. Por estarem em uma rotina diferenciada, as duas aulas de Educação Física foram também reunidas e fiquei com as crianças 40 minutos (<i>passaram-se 10 minutos sem que eu soubesse onde a turma se encontrava e também de discussões para a organização da aula de Educação Física conjunta</i>).</p> <p>A aula foi iniciada com as crianças em um ambiente que não é o de nenhuma sala de G2 e, sim, de G1B (<i>que atende crianças de 1 ano e meio de idade</i>). Isso aconteceu pelo dia estar chuvoso e as crianças do G1B Verde estarem no hall de entrada, onde alguns brinquedos do parque haviam sido realocados, para que as turmas da escola pudessem usufruir. Fiquei um período de aproximadamente 5 minutos sozinha com as crianças dos G2 brincando nos circuitos espumados na sala do G1B Verde. Logo em seguida a turma do G1B retornou e tivemos que procurar outro espaço para a aula, pois as salas dos G2 estavam sendo limpas pela auxiliar de serviços gerais.</p> <p>Nos direcionamos, então, para os brinquedos do parque no hall de entrada, onde permanecemos por cerca de 10 a 12 minutos. Nos dirigimos, então, à sala do G2 Vermelho para dar início à proposta do dia: estátua dos animais.</p> <p>Chegamos na sala e perguntei se alguém gostaria de tomar água antes de começar. Alguns conseguiram tomar água sozinhos, outros precisaram da minha ajuda. Sentamos no tatame para conversar sobre os detalhes da brincadeira. Comecei a perguntar para eles sobre os</p>		

animais que conheciam. A turma estava bastante ativa na oralidade hoje e queriam conversar sobre vários assuntos: E. me mostrou e falou sobre seu "dodói"; D. me falou sobre sua ida à igreja (ênfatizando que ele não chorou lá); e os colegas comentavam os assuntos que iam surgindo.

Iniciamos a brincadeira e a princípio solicitei apenas a estátua básica para que eles se atentassem à proposta. Após algumas repetições, comecei a pedir que imitassem alguns bichos: cachorro, gato, passarinho, minhoca, cobra... Depois comecei a pedir que as crianças falassem sobre quais outros animais poderíamos imitar. Surgiram em suas falas macaco e jacaré. Algumas locomoções surgiram naturalmente como a do cachorro e do gato. Na locomoção da minhoca tive que orientá-los a arrastar a barriga no chão, pois eles imitavam a minhoca da mesma forma que o cachorro e o gato: em 4 apoios - joelhos e mãos. Como dei sequência nas estátuas com a movimentação da cobra, as crianças já associaram o arrastar-se com o movimento do animal. O canguru também foi outro animal que solicitei e tive que orientar a movimentação porque as crianças não conheciam.

Quase todas as vezes que paramos para fazer o momento da estátua, a maior parte das crianças fazia o movimento de mão parada no ar para representar a estátua em si (*querendo simbolizar que não podia mexer*). Em alguns momentos da atividade eu realizei esse movimento para solicitar que eles ficassem sem se mexer. Porém, algumas crianças já apresentaram a movimentação antes da minha.

Finalizamos a aula na roda e, novamente, as crianças queriam conversar sobre assuntos diversos e não sobre a avaliação da aula do dia. Algumas crianças falaram sobre a proposta, mas mudaram de assunto logo em seguida. Conversamos brevemente e me levantei da roda para ir embora e perguntei se alguém queria dizer mais alguma coisa. A aluna A. disse que queria falar e disse que tinha gostado da brincadeira. Perguntei qual era o bicho que ela mais tinha gostado e ela disse: "macaco" (*o macaco foi sugerido por ela para a brincadeira*).

DIÁRIO DE CAMPO

Escola: EMEI A.S.S.	Turma: G2 Vermelho	Data: 18/05/2022
Ambiente: Externo: todos os ambientes da escola possíveis de serem acessados no momento.	Recursos: Caixa de som; <i>playlist</i> : músicas folclóricas brasileiras variadas.	Aula n°: 10 - HISTÓRIA MUSICAL

O que era previsto?

Exploração de diversas movimentações e suas qualidades (espaço, tempo, peso e fluência) em espaço amplo e em contato com materiais diversos.

O que aconteceu e o que as condições permitiram?

O dia estava muito frio e a aula de hoje contou com 5 alunas.

Iniciamos na roda com a exploração das meninas da varinha de condão que iria transformá-las em várias coisas. Elas pareceram bastante interessadas no material. A aluna I. não estava na roda nesse momento e convidei-a para conhecer a varinha. Ela disse que não e logo em seguida mudou de ideia e aceitou vir para junto das colegas.

Após este momento de contato com o material da aula, combinamos o que a varinha iria fazer: transformá-las em diversas coisas...

Ligamos o rádio e transformei as meninas em sapinhos que saltaram pela sala e, se direcionando até a porta, a meu pedido, fomos nos organizando para sair da sala.

A cada mudança de movimento por causa da transformação da varinha a música do rádio mudava.

Após o sapinho, que elas deslocaram-se até as grades próximas do corredor das salas do G2, as crianças foram de borboletas até embaixo das árvores (*onde recentemente foi reposicionado um brinquedo que há muito tempo elas tinham contato no parque, mas era extremamente alto para elas. Ele foi reduzido de tamanho para adequar-se à altura das crianças da creche*). As meninas logo demonstraram interesse pela gangorra nova. Transformei elas de volta em crianças para poderem brincar um pouco no brinquedo. A aluna E. imediatamente quis pegar a varinha de condão da minha mão. Eu entreguei-a para ela que começou a transformar as colegas fazendo o movimento de apontar seguido do som que eu vinha fazendo anteriormente: "plim".

As meninas começaram a sair da gangorra para usar os demais brinquedos do parque. A aluna E. saiu transformando todas pelo caminho. Após algum tempo, pedi a varinha de volta para E. e transformei as meninas em carrinhos para correr até o final do espaço gramado da escola.

Próximo ao portão de serviço da escola existe uma aceroleira. A aluna A. disse apontando para uma acerola caída no chão: "Olha só o que eu achei!". Perguntei o que era. Ela disse: "Não sei". Perguntei: "Com o que se parece?". "Com um tomate", ela respondeu.

Ao chegar no fim do espaço, as meninas se direcionaram para a lateral da escola. Transformei-as em caminhões pedindo que voltassem. A aluna E. se interessou pelo rádio e eu perguntei a ela se queria carregá-lo. Ela aceitou.

Perguntei às meninas em que mais poderíamos nos transformar. A aluna A. sugeriu um caranguejo. Fomos nos direcionando para voltar e as meninas pararam para explorar a proposta de atividade das que as professoras regentes do G1 haviam deixado montada no suporte de atividades que existe no gramado. Havia muitos bambolês pendurados em uma grande corda em volta do suporte.

Deixei a varinha encostada no suporte. A aluna A. se interessou em manipular o objeto. Após alguns momentos, quando perguntei em que poderíamos nos transformar para voltar para a sala, I. quis pegar a varinha da mão da A..

Nos direcionamos para a sala, desta vez andando. Ao sentar na roda para a avaliação da aula, I. ainda estava com a varinha nas mãos e disse várias vezes o quanto ela era bonita. Ela não queria deixar a varinha. Pedi que ela deixasse A. ver e que cada uma veria mais um pouquinho antes que eu fosse embora. A varinha passou pelas mãos de todas as meninas.

DIÁRIO DE CAMPO

Escola: EMEI A.S.S.	Turma: G2 Vermelho	Data: 23/05/2022
Ambiente: Externo: mural da escola e/ou corredores da escola	Recursos: Obra de arte produzida pelas crianças; fita adesiva ou similar; caixa de papelão grande; cartazes de identificação	Aula nº: 11 - EXPOSIÇÃO ARTÍSTICA
O que era previsto?		
Rememoração da vivência da atividade proposta na aula 06, apreciação da produção coletiva e participação na organização da exposição dessa produção.		
O que aconteceu e o que as condições permitiram?		
<p>Na aula de hoje fizemos uma breve roda para lembrar a atividade com a pintura que realizamos na aula 06 e solicitei ajuda das crianças para organizarmos as produções deles no hall de entrada da escola.</p> <p>Nos encaminhamos para o local e pegamos o material que eu havia separado previamente e deixado na secretaria. A aluna E. me ajudou carregando uma pasta que continha o banner para identificação da atividade e uma fita adesiva.</p> <p>Sentamos para observar as produções. Enquanto as crianças tocavam a pintura, E. colocou a pasta no chão e D. veio manipular o material abrindo, sem que eu pedisse, a pasta. L. retirou a fita adesiva de dentro da pasta e ficou explorando esse material. Enquanto isso, as outras crianças observavam e manipulavam as obras que a turma havia produzido. A aluna E. retornou para a pasta e também retirou as folhas de sulfite do banner de identificação.</p> <p>T., que estava com uma pequena folha seca, quase que desfeita, na mão, usou-a para fazer de conta que estava pintando/escrevendo na pintura que estava no chão.</p> <p>Busquei uma caixa (<i>que serviria de totem para uma das pinturas</i>) para começarmos a envolvê-la com algumas das pinturas. L. se mostrou interessada em ajudar e segurou a pintura para que eu fixasse-a na caixa. Ela tinha interesse especial pela tesoura que levei para cortar a fita adesiva. Ela tentou pegá-la diversas vezes. Eu agradecia a sua ajuda e retirava a tesoura da mão da menina todas as vezes. Os alunos D. e E. vieram para ajudar a segurar a pintura para que eu passasse a fita adesiva para fixar.</p> <p>Enquanto isso, as demais crianças estavam explorando o espaço de variadas maneiras: entrando e saindo de uma piscina estofada que continha algumas bolinhas; manipulando os equipamentos que do relógio de ponto das funcionárias da escola; ou mesmo observando os materiais da pintura que eles haviam produzido e o banner de identificação.</p> <p>Após finalizar a caixa/totem, coloquei uma das obras, que eu já trouxe fixada em um papelão, apoiada em cima do expositor e pedi que eles me trouxessem outra pintura para que</p>		

colocássemos fita adesiva para fixar na parede. A auxiliar de professora da turma, N., ajudou-me a reunir as crianças para que pudessem ajudar e observar o processo. Alguns aceitaram, outros não. Os alunos I., E., D. e L. ficaram mais interessados em ajudar a colocar as fitas no verso da obra.

Após finalizarmos esta última parte das obras das crianças, perguntei a elas se estava legal assim, se poderíamos deixar daquele jeito e ir pra sala. O aluno D. concordou que estava bom. A maioria das crianças estava explorando o ambiente.

Retornamos para a sala. Questionei durante o momento da roda, sentados no tatame, como havia sido a aula. O aluno T. se mostrou interessado pela câmera. Foi seguido por E., que chegou a desligar a câmera.

As crianças se levantaram do tatame e preferiram sentar nas cadeirinhas das mesas que estavam unidas de maneira diferente no dia de hoje. Juntei-me a eles tentando retomar a vivência do dia. A aluna I. pediu para que eu cantasse a música do "Tomatinho Vermelho" (*música que em boa parte das vezes utilizo para finalizar as aulas de Educação Física nesta turma especificamente*).

T., que tinha trazido uma bola da piscina de bolinhas, não se sentou à mesa e ficou explorando a bola no espaço do tatame. Ele veio até mim e mostrou a bola dizendo "BOLA". Validei seu contato dizendo: "Você achou uma bola?!". L. se interessou pela bola e T. saiu correndo com ela.

Após a canção, A. pediu para tomar água. Pedi que ela esperasse um pouquinho para que terminássemos de conversar. D. levantou-se da mesa e foi beber água. Levantei-me e perguntei quem mais gostaria de água.

Enquanto isso, I. se levantou da mesa e pegou a bola que estava com T.. Ela chamou L. para brincar e começaram a jogar bola uma para a outra. T., que havia se dispersado, volta e tenta brincar com a bola novamente. I. pega a bola e T. sai de novo.

Para terminar a exposição afixando o banner, na minha última aula pedi que a auxiliar do G1, G., iniciasse a organização do cartaz de identificação enquanto eu dava aula para a turma. Finalizei colocando o banner próximo da obra das crianças após o término das minhas aulas.

DIÁRIO DE CAMPO

Escola: EMEI A.S.S.	Turma: G2 Vermelho	Data: 25/05/2022
Ambiente: Sala de aula	Recursos: Data show; notebook; vídeo com o portfólio das crianças	Aula nº: 12 - CINEMA
O que era previsto?		
Rememoração de todas as aulas da unidade didática e apreciação da experiência vivida.		
O que aconteceu e o que as condições permitiram?		
<p>A.C., a especialista da Educação (<i>que é equivalente a coordenadora/supervisora</i>), organizou para mim o equipamento para a reprodução do vídeo para as crianças antes da minha aula no G2 Vermelho.</p> <p>A escola estava com muitas faltas de funcionárias no dia e tive que organizar as minhas aulas nesse e em outras turmas. Essa turma estava junto com o G2 Rosa novamente. As duas turmas assistiram juntas a reprodução do vídeo que era um compilado de pequenos vídeos com as aulas da unidade didática.</p> <p>Iniciei a reprodução do vídeo e o tempo todo o áudio não funcionou, apesar de variadas tentativas minhas em detectar qual seria o problema, talvez fosse algum problema de comunicação entre o projetor e o notebook.</p> <p>Nesta primeira exibição do vídeo, a professora regente da turma do G2 Vermelho também ficou na sala porque teve a curiosidade de assistir o desenvolvimento da unidade didática de seus alunos.</p> <p>Em um momento do vídeo havia a turma do G2 Vermelho participando em conjunto com a turma do G2 Rosa em uma das aulas (<i>referente a aula 9 - Estátua dos animais</i>) chamei a atenção dos alunos para esse momento durante a reprodução.</p> <p>Durante toda a exibição do vídeo as crianças ficavam observando e comentando: “Olha a gente!”, “olha a E.”; “olha a minha amiga I.”...</p> <p>A aluna A. fez muitos dos comentários. Várias vezes ela perguntava: “o que a gente está fazendo?” / “o que é aquilo?”. Logo em seguida eu perguntava para ela: “o que é aquilo?” / “o que vocês estão fazendo?” e ela mesmo respondia o que estava acontecendo na tela.</p> <p>Todas as crianças da sala do G2 Vermelho pareciam bastante interessadas no vídeo, com exceção de T. que estava mais interessado no equipamento que reproduzia o vídeo. A professora regente, percebendo que o menino sempre ficava na frente do projetor, apesar de solicitarmos verbalmente que ele se movesse para o lado, foi até o aluno e afastou-o do equipamento. T. começa a chorar.</p>		

Algumas crianças da sala do G2 Rosa se interessaram pela reprodução do vídeo e outras nem tanto. Talvez porque elas não aparecem tanto no vídeo quanto as crianças da sala do G2 Vermelho.

Como o vídeo começou a ser reproduzido e não havia som, tentei uma segunda reprodução por um outro meio para ver se conseguia sucesso na execução do som do vídeo porém também não deu certo.

Perguntei às crianças se elas queriam que passasse de novo e elas sinalizaram que sim. Então deixei o vídeo sendo exibido novamente. Percebi um certo desinteresse das crianças a partir de um certo ponto na segunda exibição. Perguntei, então, se podia tirar o vídeo, o aluno D. disse não. Perguntei a ele: “você quer ver mais um pouquinho?”, ele disse sim e continuamos assistindo o vídeo até o final. L., A. e D. foram as crianças que permaneceram interessadas durante toda a segunda exibição. As outras crianças da sala do G2 Vermelho que pareciam ter se desinteressado por um instante voltaram a se interessar. Ao finalizar a segunda apresentação saímos para o parque.

Durante as duas exibições, T. ficou inquieto querendo contato com o equipamento que reproduzia o vídeo. Quando a professora regente retirou-se da sala, a auxiliar de professora ficou auxiliando-me na organização da turma. Quando T. estava mais agitado, ela cantava a música “A Baleia” para acalmá-lo.

Neste dia não levei nem a GoPro, nem o celular extra e gravei pequenos vídeos do meu celular. Pedi também que a auxiliar fizesse algumas gravações e fotos do celular dela.

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DO CORPO EM MOVIMENTO: um olhar sobre práticas expressivas gestuais em um contexto de Educação Física Escolar na creche

Pesquisador: RAFAELA PEREIRA CINTRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53530621.3.0000.5504

Instituição Proponente: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.222.995

Apresentação do Projeto:

O projeto está bem apresentado e embasado com referências bibliográficas. O desenho do estudo e a metodologia proposta para sua realização estão em acordo com a hipótese levantada pelo estudo. - A organização de um espaço lúdico educativo e interativo com foco nos espaços (corpo e ambiente) durante as aulas de Educação Física Escolar afeta de maneira relevante as linguagens gestual e expressiva das crianças bem pequenas. - A metodologia labaniana pode ser utilizada de forma a auxiliar a organização de contextos de aprendizagem acerca da gestualidade de crianças bem pequenas durante as aulas de Educação Física.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo do presente estudo é relevante e atual. Tem como objetivo, explorar os campos de experiências da Educação Infantil por meio de ações pedagógicas que promovam práticas lúdicas evidenciando as dimensões do corpo e da linguagem nos processos de aprendizagem das crianças bem pequenas, especialmente nos âmbitos gestual e expressivo. Objetivo Secundário: - Planejar a organização de tempos, espaços, situações e materiais que favoreçam aprendizagens significativas para crianças bem pequenas no ambiente escolar; - Focalizar os elementos da linguagem corporal/gestual de movimento tendo como referência os estudos de Rudolf Laban; - Estudar a organização espacial do movimento e os aspectos qualitativos do movimento; - Ampliar o olhar do professor em relação ao desenvolvimento e à expressividade das crianças bem pequenas a partir

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.222.995

de práticas corporais lúdicas envolvendo gestualidade, sons, cores, ritmos, formas; - Refletir sobre o corpo das crianças bem pequenas em relação aos gestos, movimentos, habilidades, desafios; - Dialogar sobre o conceito de experiência na educação infantil (em relação a ludicidade e a arte) abordando os campos de experiências da Educação Infantil presentes na BNCC; - Trazer o brincar como eixo transversal a todos os campos de experiências; - Proposição de espaço lúdico educativo com foco nos espaços (corpo e ambiente) como meios de produção e interação ao movimento corporal e as linguagens gestual e expressiva (planejamento dos materiais, dos cantinhos, do uso do espelho, das interações com os pares e com os adultos, etc.).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador avalia de forma clara os riscos e benefícios do estudo ao participante da pesquisa, sendo essa relação positiva, referindo como mínimo a presença de riscos ao participante. O pesquisador refere como riscos possíveis: cansaço decorrente da realização das atividades propostas, escoriações em virtude de possíveis quedas durante o desenvolvimento das atividades, estresse ou insatisfação ao realizar as propostas, e como benefícios além dos educacionais relacionados ao desenvolvimento da criança em diversos aspectos (físico, cognitivo e afetivo), promover a ampliação do olhar dos docentes em relação ao desenvolvimento e à expressividade das crianças bem pequenas por meio de práticas corporais lúdicas; propiciar o diálogo sobre o conceito de experiência na educação infantil abordando os campos de experiências da Educação Infantil presentes na BNCC; possibilitar uma visão de proposição de espaço lúdico educativo com foco nos espaços (corpo e ambiente) como meios de produção e interação ao movimento corporal e as linguagens gestual e expressiva.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Participantes Os participantes serão crianças bem pequenas (2 anos de idade) regularmente matriculadas no Grupo 2 (G2) de uma escola de educação infantil do município de Guaxupé, localizado na região sul do estado de Minas Gerais. A pesquisa se dará em forma qualitativa que por meio de uma pesquisa-ação da professora pesquisadora visando planejar as ações pedagógicas, observar, analisar os registros e refletir sobre os resultados. Para tanto, serão realizadas observações sistemáticas e registros através de diário de bordo, fotos e vídeos.

Após reunir os dados coletados através de observações registradas no diário de bordo, vídeos e fotos capturados durante o desenvolvimento das propostas da unidade didática, haverá a codificação e categorização dos dados que servirá de base para a análise da professora pesquisadora em diálogo com a fundamentação teórica. Desfecho Primário: Espera-se que a organização dos espaços educativos embasados na metodologia labaniana possa contribuir de

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	
Bairro: JARDIM GUANABARA	CEP: 13.565-905
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.222.995

forma significativa para o desenvolvimento da linguagem corporal das crianças bem pequenas, em especial sua gestualidade e expressividade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou a carta de autorização e declaração de infraestrutura da escola onde será realizada a pesquisa assim como a carta do “de acordo” da Secretaria de Educação de Guaxupé-MG.

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências:

1) Em relação ao registro de fotos e vídeos das crianças, essas imagens serão utilizadas apenas para transcrição e análise dos resultados? ou a pesquisadora irá divulgar essas imagens e vídeos? Caso o projeto contemple apenas a transcrição e análise dos dados o TCLE explicando será suficiente, entretanto a pesquisadora deverá fazer constar no TCLE de forma clara, que as imagens e vídeos não serão publicados ou exibidos de forma publica, mesmo que em ambiente acadêmico e científico, ... Por se tratar de atividades realizadas com um grupo de alunos, serão utilizadas fotos e filmagens como forma de facilitação do registro do desenvolvimento das propostas, expressões e linguagens utilizadas pelas crianças. Apenas a pesquisadora terá acesso às imagens que serão utilizadas para análise e elaboração de dissertação respeitando a integridade dos participantes...

Mas caso o projeto contemple a divulgação das imagens, mesmo que em revistas, artigos científicos ou aulas ministradas pela pesquisadora, a pesquisadora deverá ter um termo próprio de autorização para a divulgação dessas imagens.

Solicitamos esclarecimento sobre essa pendência. ATENDIDA.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.222.995

Ihe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1857935.pdf	12/01/2022 12:00:45		Aceito
Outros	Consentimento_de_uso_de_imagem.pdf	12/01/2022 11:59:55	RAFAELA PEREIRA CINTRA	Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao1.pdf	12/01/2022 11:56:38	RAFAELA PEREIRA CINTRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_RafaelaPereiraCintra.pdf	12/11/2021 18:25:52	RAFAELA PEREIRA CINTRA	Aceito
Outros	Autorizacao_Escola.pdf	12/11/2021 18:23:18	RAFAELA PEREIRA CINTRA	Aceito
Outros	Autorizacao_Secretaria.pdf	12/11/2021 18:22:44	RAFAELA PEREIRA CINTRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_Rafaela.pdf	12/11/2021 18:10:24	RAFAELA PEREIRA CINTRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	12/11/2021 17:59:45	RAFAELA PEREIRA CINTRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Infraestrutura_Escola.pdf	12/11/2021 17:47:39	RAFAELA PEREIRA CINTRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	12/11/2021 08:36:59	RAFAELA PEREIRA CINTRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.222.995

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 03 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
Adriana Sanches Garcia de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

ANEXO B - Carta de autorização da Secretaria Municipal de Educação

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),


Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da Secretaria Municipal de Educação do município de Guaxupé (MG), informo que o projeto de pesquisa intitulado “EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DO CORPO EM MOVIMENTO: um olhar sobre práticas expressivas gestuais em um contexto de Educação Física Escolar na creche” apresentado pela pesquisadora, Rafaela Pereira Cintra e que tem como objetivo principal explorar os campos de experiência da Educação Infantil por meio de ações pedagógicas que promovam práticas lúdicas evidenciando as dimensões do corpo e da linguagem nos processos de aprendizagem das crianças bem pequenas, especialmente nos âmbitos gestual e expressivo foi analisado e autorizada sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Concordo com a realização dos registros da pesquisa por meio de diários de bordo, gravações de vídeos e fotografias dos alunos da rede para fins de registro e análises da pesquisa, mediante autorização de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais ou responsáveis.. Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição.

“Declaro conhecer a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data: 12 de novembro de 2021

Sandra Aparecida da Costa
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
GUAXUPÉ-MG

Assinatura: _____


Sandra Aparecida da Costa

Secretária Municipal de Educação – Guaxupé/MG

Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar / Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da
Universidade Federal de São Carlos
Rodovia Washington Luiz, km 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil
Fone (16) 3351-8110
email: cephumanos@ufscar.br

ANEXO C - Carta de autorização da escola

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

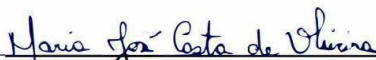
Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da Escola Municipal de Educação Infantil [REDACTED], informo que o projeto de pesquisa intitulado "EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DO CORPO EM MOVIMENTO: um olhar sobre práticas expressivas gestuais em um contexto de Educação Física Escolar na creche" apresentado pela pesquisadora, Rafaela Pereira Cintra e que tem como objetivo principal explorar os campos de experiência da Educação Infantil por meio de ações pedagógicas que promovam práticas lúdicas evidenciando as dimensões do corpo e da linguagem nos processos de aprendizagem das crianças bem pequenas, especialmente nos âmbitos gestual e expressivo foi analisado e autorizada sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Concordo com a realização dos registros da pesquisa por meio de diários de bordo, gravações de vídeos e fotografias dos alunos da rede para fins de registro e análises da pesquisa. Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição.

"Declaro conhecer a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar."

Data: 11 de novembro de 2021

Assinatura:



Maria José Costa de Oliveira

Diretora - E.M.E.I. [REDACTED] - [REDACTED]/MG

E.M.E.I. [REDACTED]

RUA [REDACTED]

B. [REDACTED]-MG

FONE [REDACTED]

Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar / Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da
Universidade Federal de São Carlos
Rodovia Washington Luiz, km 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil
Fone (16) 3351-8110
email: cephumanos@ufscar.br