

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Luciana Camilo Pereira

“FIQUE QUIETO, MENINO?”
UMA PROPOSTA DE TRABALHO PARA CRIANÇAS EM CONSTANTE
MOVIMENTO

BELO HORIZONTE

2024

Luciana Camilo Pereira

“FIQUE QUIETO, MENINO?”
UMA PROPOSTA DE TRABALHO PARA CRIANÇAS EM CONSTANTE
MOVIMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Correia da Silva

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a. Amanda Fonseca Soares Freitas

BELO HORIZONTE

2024

P436f
T

Pereira, Luciana Camilo, 1980-
"Fique quieto, menino?" [manuscrito] : uma proposta de trabalho para
crianças em constante movimento / Luciana Camilo Pereira. -- Belo
Horizonte, 2024.
113 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientador: Rogério Correia da Silva.

Coorientadora: Amanda Fonseca Soares Freitas.

Bibliografia: f. 95-104.

Anexos: f. 105-113.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de crianças -- Teses.
3. Brincadeiras -- Aspectos educacionais -- Teses. 4. Ambiente de sala de
aula -- Teses. 5. Salas de aula -- Espaços abertos -- Teses. 6. Crianças --
Recreação -- Teses.

I. Título. II. Silva, Rogério Correia da, 1969-. III. Freitas, Amanda
Fonseca Soares. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

CDD- 371.3079

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

LUCIANA CAMILO PEREIRA

Realizou-se, no dia 02 de julho de 2024, às 15:00 horas, Sala 5102, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 554ª defesa de dissertação, intitulada "*Fique quieto, menino?*" Uma proposta de trabalho para crianças em constante movimento, apresentada por LUCIANA CAMILO PEREIRA, número de registro 2021650620, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Rogério Correia da Silva - Orientador (UFMG), Prof(a). Amanda Fonseca Soares Freitas - Coorientador (UFMG), Prof(a). Tulio Campos (UFMG), Prof(a). Tania Aretuza Ambrizi Gebara (UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

- (X) Aprovada.
 () Reprovada.
 () Aprovada com indicação de correções.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 02 de julho de 2024.

Prof. Rogério Correia da Silva - Orientador (Doutor)
Prof(a). Amanda Fonseca Soares Freitas - Coorientador (Doutora)
Prof(a). Tania Aretuza Ambrizi Gebara (Doutora)
Prof. Tulio Campos (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Tulio Campos, Professor Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 29/07/2024, às 11:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rogério Correia da Silva, Membro**, em 29/07/2024, às 14:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tania Aretuza Ambrizi Gebara, Diretor(a)**, em 29/07/2024, às 15:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Keli Cristina Conti, Subcoordenador(a)**, em 02/09/2024, às 13:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Amanda Fonseca Soares Freitas, Professora do Magistério Superior**, em 09/09/2024, às 15:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 3412547 e o código CRC 2CF8017D.

DEDICATÓRIA

À Maria do Socorro, mãe querida, exemplo de força e perseverança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que diretamente ou indiretamente contribuíram para que esse sonho saísse do papel e para ele retornasse em forma de concretização. Sem a ajuda de vocês não haveria razão, nem condições para que este trabalho fosse realizado.

A Deus, pelo dom da vida e pelos cuidados para comigo em todo o tempo, mostrando que sempre está ao meu lado, qualquer que seja a situação. Toda honra seja dada a Ele.

Aos meus familiares, pela paciência, dedicação e afetuosidade. Vocês são meus bens mais preciosos e motivos suficientes para lutar e prosseguir.

Aos meus orientadores, Rogério e Amanda, por serem exemplos de saber e de humanidade simultaneamente. As lições que aprendi com vocês vão além do conhecimento acadêmico e serão levadas comigo por toda a vida.

Ao Programa de Pós- Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência – Promestre – pela oportunidade de poder participar de tão rica experiência, sem a qual não seria possível a mim, no exercício da profissão, ser professora-coordenadora-pesquisadora.

À Professora Colaboradora deste projeto, companheira, amiga e exemplo de competência, humildade e excelência.

Às crianças e suas famílias, pelo privilégio de poder participar de tão breve momento em suas vidas, pois, mesmo curto trouxe reflexões duradouras. Sem vocês nada aqui seria possível.

À Bárbara, Camila, Danielle, Flávia, Margarete, Nádia, Patrícia, Rosilene, Sandra, Soraia e todos os amigos que sempre estiveram ao meu lado, meu agradecimento por todo o apoio e por compreenderem as ausências.

RESUMO

A presente pesquisa qualitativa de cunho colaborativa nasceu do problema evidenciado no panorama presente em muitas instituições de Educação Infantil, no qual há uma antecipação dos conteúdos escolares em detrimento do brincar, alto número de atividades de papel e disciplina excessiva. Na maioria das vezes, há a tentativa de silenciamento da voz das crianças, confinando-as cada vez mais às mesas e cadeiras no interior da sala de aula, o mais imóveis possível. O objetivo era compreender como o brincar, as expressões do corpo e o movimento das crianças estão presentes na escola de Educação Infantil e quais suas relações com os processos de construção de conhecimento. O trabalho foi realizado em uma escola de Educação Infantil do município de Belo Horizonte, com uma turma de crianças de 4 anos e sua professora. Para isso, foram considerados os diferentes tempos e espaços escolares e a análise da proposta pedagógica desenvolvida pela professora da turma, considerando as expressões das crianças e suas escolhas em relação ao brincar e aos movimentos, buscando identificar processos de construção da autonomia. Optou-se pela observação participante como instrumento de coleta inicial de dados, entrevista semiestruturada para a professora e entrevista em movimento para as crianças. Os dados mostraram os tempos nos quais aconteciam as atividades destinadas às brincadeiras na turma e os lugares em que elas ocorriam, revelando um tempo considerável de permanência dentro da sala de aula. Além disso, foi possível notar que tanto o conceito quanto o espaço de brincar eram distintos para a docente e para as crianças. Os resultados iniciais foram compartilhados com a professora e com ela foram criadas três atividades e algumas sugestões para ampliação de conhecimentos das crianças que mostraram que adotar as brincadeiras e as possibilidades de movimentos amplos, de experimentações com o corpo, uso de materiais não estruturados, podem ressignificar os espaços, trazendo riqueza ao trabalho pedagógico. As intervenções realizadas e as sugestões de possibilidades de ampliação, feitas em colaboração com a docente, compõem o recurso educacional.

Palavras-chave: educação infantil; brincar; movimento; espaço; pesquisa colaborativa

ABSTRACT

This qualitative and collaborative research emerged from the problem identified in many preschool institutions, where there is a prioritization of academic content over playing, a high number of paper-based activities, and overly strict discipline. Often, children's voices are silenced, confining them increasingly to stationary desks and chairs within the classroom. The objective of this study was to understand how play, bodily expressions, and children's movement manifest in a preschool setting and their relationships with the processes of knowledge. The research was conducted in a preschool in the municipality of Belo Horizonte, with a class of 4-year-old children and their teacher. For this, the different times and school spaces were considered and the analysis of the pedagogical proposal developed by the teacher of the class, considering the expressions of the children and their choices regarding play and movements, seeking to identify processes of building autonomy. Participant observation was chosen as an instrument of initial data collection, semi-structured interview for the teacher and on-the-go interview for children. The data revealed the times when the activities happened destined to play in the class, the places where they took place, in addition to highlighting that both the concept and the play space were distinct for the teacher and the children, also revealing a considerable time of stay in the classroom. The initial results were shared with the teacher and with her three activities were created and some suggestions for expanding the children's knowledge, which showed that adopting games and the possibilities of broad movements, experiments with the body, use of unstructured materials, can give new meaning to spaces, bringing richness to pedagogical work. The interventions carried out and the suggestions for possibilities for expansion, made in collaboration with the teacher, make up the educational resource.

Keywords: child education; play; movement; space; collaborative search

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO UM: O CORPO EM MOVIMENTO COMO TEMA	17
1.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	17
1.2 REFERENCIAL TEÓRICO	21
1.3 REFERENCIAL METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	30
CAPÍTULO DOIS: ESCOLA, LUGAR DE ENCONTRO ENTRE CORPOS QUE SE MOVIMENTAM	36
2.1 O CAMPO	36
2.2 A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E DA ROTINA NA ESCOLA E NA TURMA	43
2.3 OS SUJEITOS DAS PESQUISAS: ATORES EM MOVIMENTOS.....	46
CAPÍTULO TRÊS: ANÁLISE DOS DADOS E CONSTRUÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL ATRAVÉS DA PESQUISA COLABORATIVA:	56
3.1 O CORPO EM MOVIMENTO E O BRINCAR NOS DOCUMENTOS QUE REGEM O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	56
3.2 ESPAÇOS E TEMPOS DO CORPO EM MOVIMENTO NA TURMA	63
3.3 CATEGORIZAÇÃO DAS BRINCADEIRAS.....	72
3.4 A DINÂMICA DE COLABORAÇÃO: TRANSFORMANDO O COTIDIANO.....	78
3.4.1. PRIMEIRA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: CAIXAS	82
3.4.2. SEGUNDA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: ACOLCHADOS.....	87
3.4.3. TERCEIRA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: TECIDOS	90
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS	95
ANEXOS	105

INTRODUÇÃO

O título desta pesquisa nasceu da seguinte cena que vivenciei em uma escola em que trabalhava:

“Uma criança de 4 anos precisou aquietar-se na fila, diante da repreensão de sua professora. Ao caminhar pelos corredores da Escola, a criança dava saltos e conversava em tom bastante animado, o que causou certa inquietação na professora. Chovia muito no dia e as crianças não puderam desfrutar das brincadeiras no parquinho em nenhum momento, naquele dia. “Fique quieto, menino!” foi a forma que a professora encontrou para chamar a atenção da criança, esperando que ela caminhasse calmamente em silêncio pelo corredor. Diante disso comecei a questionar a frase imperativa que foi pronunciada pela docente: “Fique quieto, menino! “Por que essa criança precisava ficar quieta naquele exato momento? Qual seria o propósito educativo em se controlar o movimento do corpo em situações como aquela? Que lugar os corpos das crianças que se movem o tempo todo ocupam no cotidiano da escola?”

Ao ver as crianças de hoje sendo limitadas em seu mover, por imposição cultural, faz-me refletir sobre a importância desta pesquisa. A vida se faz em movimento. Meu corpo não se entrega à inércia, move-se sem parar. Entre batidas e respirações, entre trânsitos de enzimas, hemoglobinas em combate, piscadas, gestos, mudanças, a vida se faz em movimento.

Ao trazer à memória os motivos pelos quais me debrucei sobre o tema dessa pesquisa, sobrepuseram ao presente as recordações de uma infância na cidade com ares de roça. Desde as histórias contadas por minha mãe sobre um bebê que não se mexia no ventre, de uma gravidez de risco e um nascimento difícil, o movimento marcou minha história desde o princípio. Ele mostrava que havia vida e que essa vida se fazia em movimento. O nascimento complicado de um bebê imóvel foi esquecido à medida que este crescia com cuidados e a inércia ia se dissipando.

Minha infância foi um tempo de experimentações, de corpos semienterrados na areia, de subidas e quedas de árvores, de corridas, cordas e bolas. A pesquisadora menina usufruiu de uma gama de alegrias e liberdades, proporcionadas por uma família cercada de irmãs, primos e primas, quintais grandes, árvores, bichos, terra, barro, mato, cacos de vidro, doenças contagiosas, boatos de ladrões de crianças e muitas outras coisas que tornaram essa fase única, marcada pelas brincadeiras em grupo ou individuais.

Ao adentrar os muros da escola pela primeira vez não senti o desafio de aprender a ler e escrever, pois muito já havia sido apresentado a mim pelo lúdico. Minhas irmãs e mãe “professoras” ensinavam para a caçula o que já haviam aprendido no dia e assim era. A menina cresceu em meio a conversas de professoras, aulinhas, liberdade e alegria. Adolescente e mesmo jovem, ainda brincava na rua com os amigos e a trajetória profissional escolhida foi o magistério.

As recordações acima revelam que o movimento e o brincar permearam minha vida em todos os momentos. Lembro-me de que após quase oito anos de trabalho em escolas privadas, comecei a lecionar na Rede Municipal de Ensino da cidade onde moro, no Ensino Fundamental. Durante esse tempo, tive a oportunidade de trabalhar em um programa de reforço escolar, no qual atendia alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, sobretudo na aquisição da língua escrita. Desde o início do programa, a proposta era um trabalho diferenciado do que os alunos faziam em sala de aula. Desta forma, a melhor estratégia foi o trabalho com jogos para tentar sanar alguns problemas. Muitos resultados positivos foram vistos com o programa e continuei o trabalho por mais três anos. A indisciplina dava lugar ao desafio de se ganhar o jogo, a necessidade de ler as fichas e textos, de acertar as palavras, de contar corretamente, juntar e multiplicar. A aula não era vista como “normal”, pois havia sempre o desafio de aprender brincando.

No início de 2014, entretanto, assumi os cargos de Professora de Educação Infantil de uma rede municipal e de Professora de Língua Portuguesa na rede estadual. Em 2019, havendo sido chamada para assumir o cargo de Professora de 1º e 2º Ciclo na mesma rede em que atuo na Educação Infantil, escolhi deixar a carreira de professora de Língua Portuguesa.

Desde 2018, trabalho junto à Coordenação Pedagógica de uma EMEI e as funções de apoio e posteriormente a Coordenação Geral permitiram que eu pudesse analisar a prática pedagógica de uma forma mais ampla e perceber como o currículo é visto e executado no cotidiano da escola, principalmente no que diz respeito ao movimento. Foram essas experiências na EMEI que me permitiram observar a grande incidência de controle dos movimentos a partir das turmas de 3 anos. As evidências de tal controle pode ser vistas nas mudanças no mobiliário, instituindo mesas em locais que eram espaços livres e maior permanência no interior da sala de aula. Observei que até os três anos as crianças são estimuladas a andar, saltar, correr, pular e executar atividades corporais com destreza, enquanto o controle dos

movimentos e a preocupação com as atividades de linguagem escrita e matemática incidem com mais frequência em turmas de 4 e 5 anos, muitas vezes percebida pelo aumento significativo de atividades xerocadas.

Cabe explicar que, ao propor como título deste trabalho, o questionamento ao comando dado pela professora (“Fique quieto, menino!”) e completar com o subtítulo “*Uma proposta para crianças em constante movimento*”, dois pontos importantes necessitam de explicações mais pontuais. O primeiro diz respeito a uma questão sócio-histórica das relações de gênero, que pode sugerir uma ideia estereotipada de que são os indivíduos de sexo masculino mais propensos a transgressão de regras ou agitação. Entretanto, o uso do gênero masculino, aqui mencionado, faz referência direta ao protagonista do momento memorado, que sendo o primeiro que me provocou uma reflexão sobre o tema fez-se extremamente significativo para mim. A segunda questão seria de ser o enfoque da pesquisa alusão a um tipo específico de criança. Parto do pressuposto de que todas as crianças estão em constante movimento, sendo assim o corpo em movimento é uma peculiaridade de todas as crianças.

Considero que o movimento é de suma importância para o desenvolvimento da afetividade e dos aspectos cognitivos das crianças. Os gestos precedem as palavras. Antes que a criança verbalizasse qualquer pensamento já havia o toque, o dedo apontado, o brinquedo que foi alcançado pelas mãos. O domínio do corpo, seu uso para interação com as pessoas e o meio, mostram o quanto a criança utiliza da linguagem corporal para compreender o mundo e para se comunicar. É preciso tocar, mexer, virar, experimentar. Observo, entretanto, que o controle do corpo e do movimento é o que mais se utiliza na escola. Prega-se a infinita possibilidade de se aprender através do brincar, entretanto, o que se observa nas turmas de Educação Infantil (EI) é uma gama de atividades que exaltam uma cultura do papel e que exigem um tempo considerável de permanência nas mesas.

A escola exige que as crianças se contenham e silenciem-se para atentar para o monólogo dos seus professores, e para as atividades que lhes são impostas. É preciso disciplina e ordem, mas o resultado deste tipo de controle excessivo pode tornar-se uma relação conflituosa entre professores e crianças. Há sempre pequenos corpos em movimento. Neste sentido, vê-se a necessidade de se colocar o corpo como parte fundamental no processo educativo.

É importante ressaltar que neste trabalho, entendo que o movimento do corpo, dentro da Educação Infantil pode ser vivenciado de diversas formas através do

brincar, dos jogos e brincadeiras diversas e que aprender com o corpo constitui-se uma atividade diferente de se aprender sobre o corpo. Cabe aos educadores, avaliando as formas diversas de aprendizagem, proporcionar espaços e oportunidades de interagir, brincar, opinar, vivenciar e resolver conflitos (às vezes com intervenção de adultos), adotando uma postura que envolva a criança em todo o seu ser, compreendendo que através das brincadeiras, sejam elas quais forem, há sempre a possibilidade de se estabelecer e cumprir regras, controlar ou agitar o corpo. Isso denota a reflexão sobre o currículo em ação, que é aquele efetivamente desenvolvido dentro da sala de aula (SANTOS, 2015, p.10)

A proposta curricular é que permite, nesse sentido, refletir sobre a importância de proporcionar atividades significativas que permitam a exploração corporal, e não seu cerceamento. Desta forma, destaca-se o ambiente e as ações pedagógicas que serão desenvolvidas na EI, de forma a contemplar a criança como o verdadeiro sujeito histórico de direitos, que constrói sua identidade a partir de interações com as pessoas e com o meio, e que está em uma fase da vida na qual há constante crescimento e desenvolvimento físico, social, psicológico e comportamental (SMED, 2014, p. 65).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) exige que as escolas de Educação Infantil elaborem suas próprias propostas pedagógicas com a participação efetiva dos professores e da comunidade em que está inserida (Lei Nº 9.394, 1996). Diante disso, a proposta curricular da EI apresenta um território permeado por disputas, uma vez que não há uma única direção a ser seguida. Lenira Haddad, em seu texto “Tensões Universais envolvendo a questão do Currículo para a Educação Infantil” aponta que, na prática, o que pode ser visto como autonomia, transforma-se em desamparo (HADDAD, 2010, p.419). Em seu trabalho, a autora cita um estudo comparativo que envolveu 29 países em quatro continentes, realizado no início da década de 90 por Cochran (1993), no qual a oposição “desenvolvimento infantil versus preparação para a escola” foi colocada como um dos cinco valores de tensão que emergiram nos países analisados. Um dos apontamentos dessa pesquisa evidenciou a presença de uma “escolificação” nos países em que a educação infantil foi absorvida pela educação primária. Esse fenômeno apresenta tendência em antecipar o ingresso da escolaridade obrigatória, turmas de 20 a 30 crianças e um único professor, uma organização de classes baseadas no padrão do ensino primário, crianças passando grande parte do tempo nos espaços internos, em atividades com letras e números, brincadeiras apenas nas mesas, raro uso dos espaços externos e

pouca participação das crianças na escolha das atividades. A mesma tensão pode ser vista no trabalho de Kishimoto (2009), quando compara a aceleração do ensino em detrimento do brincar no Brasil e no Japão. Para ela, a antecipação precoce do ensino sistemático de conteúdo sem a participação das crianças é uma prática já antiga e a voz da criança é novamente silenciada para dar lugar ao olhar adulto sobre a infância e sobre a escola.

Outra questão pertinente a ser apresentada foi evidenciada por Iza e Melo (2009, p.285), ao discutir sobre as práticas do Movimento em uma creche. As autoras constataram que havia no interior da instituição pesquisada atividades de não-movimento, que não se tratavam apenas em manter as crianças imóveis, mas configurava-se em situações em que havia a limitação imposta pela própria proposta de atividade feita pelas professoras. Na pesquisa foi percebido um grande empenho das professoras em manter as crianças sentadas, paradas e em silêncio. Por um tempo havia a obediência, mas o imobilismo e o silêncio eram rompidos, de várias maneiras. Nesse caso havia o conflito entre a necessidade das crianças em se movimentarem e o desejo de ordem das professoras.

Dada as duas tensões impostas (o privilégio do conhecimento formal e o excesso de disciplina) observa-se no cenário das escolas de EI que o movimento, muitas vezes, fica reservado aos tempos destinados ao parquinho ou brincadeiras que envolvem o corpo, em alguns dias da semana (quando há). A agitação, entretanto, não pode ser controlada por um longo período e as formas de movimento não são contidas até os dias determinados para tal. Os corpos infantis ficam inquietos, mexem, remexem, cutucam, levantam-se, deitam-se. Aquelas que não os dominam são consideradas crianças agitadas, indisciplinadas e, às vezes, diagnosticadas precocemente como hiperativas.

Percebemos aqui que o movimento corporal e o brincar são suprimidos muitas vezes por duas grandes forças: a escolarização precoce e a disciplina excessiva. Fato que gera uma incongruência evidente, quando analisamos os documentos legais que regem o currículo na Educação Infantil, dos quais podemos destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ambos os documentos apontam as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das propostas pedagógicas da EI e evidenciam a importância do brincar como um direito da criança.

Compreendo o brincar como o espaço que o corpo da criança encontra seu movimento na Educação Infantil. Ele configura-se como um direito da criança e uma ação livre, que não pressupõe um resultado, mas na qual ela (a criança) pode relaxar, aprender e ensinar regras, linguagens, desenvolver habilidades, mergulhar em sua imaginação (KISHIMOTO, 2010, p.1). Sua importância é destacada também como parte da cultura da infância, essencial na escola.

O brincar é uma importante linguagem mediadora, assim, é preciso destacá-lo como uma das áreas de experiências que precisam essencialmente ser vividas na Educação Infantil. Essa evidência se explica pela constatação de sua relevância como uma área específica de conhecimentos e saberes que se estabelecem como patrimônio da infância e da humanidade e como experiência primordial para o desenvolvimento nos campos afetivos, reflexivo, social e humano (FERREIRA, 2015, p.16-17).

Através da compreensão de que o brincar é uma linguagem mediadora entre as crianças e o conhecimento, cabe destacar a importância da atividade corporal no brincar. O corpo da criança, segundo Sayão (2008, p.94), é o que possibilita as diversas experiências sensoriais, constituindo-se o primeiro brinquedo infantil. O brincar nesse sentido é importante, pois nele e por ele, é que a criança aprende a agir em uma esfera cognitiva, movimentando-se enquanto se desenvolve. A ação da criança aqui, enquanto representação, dirige suas ações (RABINOVICH, 2007, p.34).

Diante de todas estas reflexões, surgem várias questões: a professora da Educação Infantil planeja e desenvolve atividades que valorizam o brincar, explorando o corpo e os movimentos? Em que tempos e espaços da escola de educação infantil as crianças brincam? Para a professora, o que é brincar? Para as crianças, o que é brincar? Para as crianças, quais são os tempos e espaços da escola de Educação Infantil que permitem a brincadeira? Que aprendizagens podem ser observadas quando as crianças brincam nos diferentes tempos e espaços da escola de educação infantil?

Sendo assim, o presente trabalho tem como principal objetivo compreender como o brincar, as expressões do corpo e o movimento das crianças estão presentes na escola de Educação Infantil e quais suas relações com os processos de construção de conhecimento. Para isso, foram considerados os diferentes tempos e espaços escolares, analisando a proposta pedagógica desenvolvida pela professora e como as atividades de brincar, corpo e movimento são inseridos no cotidiano escolar.

Também foram apontadas na análise, as expressões das crianças, evidenciando suas escolhas em relação ao brincar.

Espera-se que as observações e reflexões apresentadas nesta investigação possam provocar e sensibilizar olhares, tanto de professores quanto de coordenadores, sobre a construção de um currículo da escola de EI que realmente privilegie o brincar, o corpo e os movimentos em suas ações cotidianas.

O recurso educativo proposto a partir desta pesquisa foi inspirado nessa sensibilização do olhar, pois, muitas vezes é difícil saber como fazer. Então, juntamente com a professora participante da pesquisa, desenvolvemos propostas de intervenção que transformassem o espaço da sala de aula, favorecendo situações de interação e ampliando as possibilidades do corpo e dos movimentos.

O texto desta Dissertação foi construído em três capítulos. O primeiro traz o levantamento bibliográfico e os referenciais teóricos e metodológicos nos quais o trabalho foi alicerçado. O segundo capítulo apresenta o campo e os sujeitos da pesquisa. Por fim, o terceiro capítulo aborda as análises dos documentos que regem o currículo, os dados coletados durante a observação participante, entrevista semiestruturada da professora e entrevista em movimento realizada com as crianças, a descrição da construção do recurso educativo, através da colaboração e as considerações finais.

CAPÍTULO UM: O CORPO EM MOVIMENTO COMO TEMA

1.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Para nortear os estudos sobre o campo referente ao corpo, ao movimento e o brincar no contexto da EI, foi necessário realizar o levantamento bibliográfico. Foram utilizadas as bases de dados Scielo, Portal Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o recorte temporal de produções realizadas nos últimos cinco anos. A busca com os termos Educação Infantil, em Teses e Dissertações encontrou 1849 resultados. Ao inserir o termo corpo esse número reduziu para 28 trabalhos. Ao delimitarmos a busca para Educação Infantil, corpo e movimento alcançamos o resultado de 13 dissertações. Por fim, ao acrescentar o termo brincar, o resultado ficou composto por duas dissertações de Mestrado (SILVA, 2018 e ALMEIDA, 2018) e nenhuma ocorrência de Tese nesse período. Quanto à pesquisa em artigos, o mesmo percurso foi utilizado e logrou em primeiro momento 6966 resultados com as palavras-chave Educação Infantil. Ao acrescentarmos a palavra corpo à pesquisa obtivemos 351 resultados e ao adicionarmos o termo movimento, alcançamos o número de 86 artigos. Ao finalizar com o termo brincar, o resultado logrado foi de 15 trabalhos, que serão apresentados no quadro abaixo:

Ano	Autores	Título
2018	SALGADO; GARCIA.	Em nome dos cuidados, da proteção e da educação: infância, corpo, gênero e sexualidade como discursos entre professoras da Educação Infantil
2018	BENTO MOREIRA; ROCHA; FONT MOLL,	Pra lá e pra cá, vou a qualquer lugar! O papel do corpo e do seu movimento no contexto das tarefas para o desenvolvimento da percepção espacial na Educação Infantil
2018	RICHTER; SANTOS; VAZ	Concepções de corpo nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC–2009)
2018	CORASARRI; VAGULA; NASCIMENTO	Importância do brincar na Educação Infantil: Eixo Movimento.
2019	REGO JUNIOR; TOLOCKA	Pressupostos para Educação Corporal a Educação Infantil no Brasil
2020	VIERA; FARIAS	Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral das crianças

2020	SILVA; SANTOS	Brincadeira, corpo e movimento: relatos de pesquisas sobre o uso das áreas externas na Educação Infantil
2020	SILVEIRA	Brincar na educação infantil e a BNCC
2020	COLLA	O cuidado como dimensão ontológica na educação infantil: sobre corpos, espaços e movimentos na constituição do ser-no-mundo
2020	VIEIRA	Há espaços para a Educação Física no Ensino Infantil?
2021	SILVA; CUNHA; MENDONÇA	A educação Física e o campo de experiência corpo, gestos e movimentos na Educação Infantil: as concepções de coordenadores pedagógicos
2021	NOGUEIRA	O corpo em movimento na educação Infantil: narrativas para um caso ainda não resolvido
2021	RAYMUNDO; PACHECO	A composição de práticas corporais na Educação Infantil em meio ao distanciamento social.
2022	CAMARGO; DORNELLES	Brincar, corpo e movimento como eixos de formação de professores de crianças pequenas.
2023	ROCHA; ALMEIDA; MORENO	Teorizações sobre o Brincar e o Se-movimentar da criança: implicações para a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil e outras problematizações

Em primeiro momento procedemos à leitura das Dissertações, e através delas, encontramos as apresentações de diversas questões relacionadas ao corpo e concepções dos docentes como: Como se configura as relações axiológicas e conceituais ente Educação Física e Educação Infantil pelas temáticas crianças, infância, educação Infantil, brincar, corpo e movimento em produções de autores escolhidos? Como é a prática pedagógica na Educação Infantil sobre o corpo em movimento, nos complexos educacionais municipais de Ponta Grossa/PR? Qual a função educacional e social a partir da Educação Física escolar?

Dentro das duas dissertações, opto por expor os dados da pesquisa que trouxe muitas questões relacionadas ao tema que me propus a estudar, e que julgo serem importantes para o trabalho. Embora a realidade das escolas da região sul do país seja diferente da região escolhida para a presente pesquisa, os dados apresentados por Izabelle Cristina de Almeida (2018), evidenciaram muito dos problemas relativos às minhas questões iniciais. Ela realizou uma pesquisa qualitativa descritiva com 17 professores da Educação Infantil que atuavam nos complexos educacionais municipais de Ponta Grossa/PR. Sua pesquisa contou com observação das aulas, aplicação de questionário e entrevistas com 12 professores. Ela trouxe como resultado

as dificuldades dos professores em trabalhar com o corpo em movimento, relacionadas à indisciplina e a falta de entendimento sobre o corpo como meio de aprendizagem, além de concepções diferentes em relação à criança, infância e corpo em movimento.

Para a pesquisadora, os conceitos errôneos e vagos podem estar atrelados a formação insuficiente sobre a temática. Outro dado importante diz respeito à preocupação excessiva com conteúdo e visão fragilizada sobre as atividades relacionadas ao brincar. A rotina também contribuiu para uma organização engessada das atividades nas escolas. O corpo em movimento era utilizado em momentos sem contextualização com os conteúdos e com pouca participação criativa das crianças.

A leitura dos artigos do levantamento bibliográfico, contribuiu bastante para a compreensão de corpo, que enquanto instrumento de aprendizagem, foi apresentado na maioria dos artigos sob a dualidade indissociável de construto biológico e sócio-histórico. Corpo completo, sem o qual não há existência (RAYMUNDO & PACHECO, 2021), corpo linguagem (AGOSTINHO, 2019), corpo que aprende (OLIVEIRA, 2020), que carrega marcas de identidade paradoxais. A maioria das críticas observadas nos trabalhos advém da percepção de práticas e orientações que ferem tais concepções.

O movimento corporal infantil, na maioria das pesquisas foi apontado a partir da perspectiva do brincar, visto em alguns trabalhos como linguagem (CORASARRI et al, 2018), e evidenciou a importância do corpo, do movimento e do brincar como partes fundamentais no desenvolvimento infantil.

Destaco, sobretudo o trabalho de Silva e Santos (2020), sobre o uso dos espaços externos e a presença das brincadeiras na Educação Infantil no cotidiano da escola. O texto trouxe a discussão de duas pesquisas, uma realizada em Fortaleza e outra em Belo Horizonte. A primeira era um recorte de pesquisa de mestrado, cujo objetivo era de analisar a concepção de crianças, professora e coordenadora sobre o recreio, enquanto a segunda investigou as mudanças na socialização e brincar das crianças de uma escola, após a reestruturação e criação de novos espaços na escola. As duas contaram com a participação das crianças, trazendo resultados contrastantes, mas muito ricos, conduzindo uma reflexão de que há uma relação muito íntima entre o conceito que temos dos ambientes, ligadas às experiências proporcionadas.

Na primeira pesquisa, a maioria das crianças atribuía ao recreio a ideia de brincar. Entretanto não havia infraestrutura adequada para essa atividade, tampouco o acompanhamento dos docentes nesse momento, cujo tempo era destinado ao

descanso na sala dos professores. Na segunda pesquisa, as crianças trouxeram também o brincar como elemento importante na rotina e havia a presença da professora no momento de brincar, e mais que isso, essa presença em determinados brinquedos incentivava a circulação das crianças. Embora pareçam divergentes, ambas trouxeram uma visão adultocêntrica por parte das educadoras, principalmente no que se refere à evidente negação sobre a importância do brincar nos espaços externos, falta de centralidade à brincadeira, mesmo sendo esta tão importante para as crianças.

Apesar de a grande maioria das pesquisas destacarem a importância do corpo e do movimento para a aprendizagem e estes serem fundamentais para o desenvolvimento pleno dos sujeitos crianças, apenas a pesquisa de Moreira, Gusmão e Font (2018), ao propor atividades de brincar corporal para ampliação de noções matemáticas, pôde analisar a apropriação do conhecimento de algumas noções espaciais e evidenciar a aprendizagem da criança através do corpo e a importância da experimentação e do brincar. A pesquisa de cunho colaborativo mostrou a necessidade de se evidenciar os conhecimentos que podem advir do corpo em movimento, além de se destacar o protagonismo das crianças na construção de tais conhecimentos. As crianças demonstraram apreender conceitos matemático através da realização de brincadeiras dirigidas.

A construção do conhecimento através do brincar já é um pressuposto amplamente divulgado nas produções acadêmicas. Importa destacar que o número de artigos e dissertações sobre o tema do corpo em movimento e o brincar na EI é consideravelmente maior no campo da Educação Física, desta forma julgo muito relevante que haja mais estudos da temática no campo da Pedagogia. Além disso, as pesquisas não responderam algumas questões, deixando lacunas, como por exemplo: Qual é a concepção de corpo, movimento e brincar que o docente traz consigo ao eleger um currículo em ação? A concepção da professora é a mesma das crianças?

O estudo do levantamento bibliográfico trouxe muitas respostas em relação ao corpo, mas motivou-me ainda mais no desenvolvimento da pesquisa no sentido de tentar sensibilizar a visão sobre o brincar e o protagonismo das crianças no processo educativo. Além disso, a adoção de práticas que limitam o movimento dentro do cotidiano da escola ainda era uma incógnita e, na tentativa de entender por que isso acontece, busquei alguns estudiosos que me levaram a discutir sobre a sociedade da inércia e sua relação com a escola de modo geral, o corpo em movimento e o brincar.

1.2 REFERENCIAL TEÓRICO

1.2.1 O CORPO EM MOVIMENTO

A criança, em seu processo de desenvolvimento e cognição, necessita do movimento para exercer funções básicas (LOOS- SANT'ANA e GASPARIM, 2013, p. 222), e depende dele para a vida toda. A partir da consolidação de certos movimentos, ela adquire maior autonomia, como o desenvolvimento da marcha, a sucção e mastigação, preensão, força, movimento de pinça e o controle dos esfíncteres.

Ao tratar do movimento em seu trabalho, Rabinovich (2007, p.33) apresenta-o como parte mais significativa e ampla do comportamento humano, cuja construção acontece em função de um objetivo. Dotado também de subjetividade (GONÇALVES, 2012, p.147), o movimento humano deve ser considerado como resultado de uma relação de oposição e complementação entre o homem e mundo. Em cada ação realizada pelos humanos podemos nos deparar com a presença intencional de um encontro entre um sujeito e o espaço que o cerca. Negrine (2002, p.30-31) também defende o estudo da motricidade humana como o produto da inter-relação de fatores internos e externos e, segundo ele, até mesmo a aquisição motora não pode ser tratada como algo prioritariamente biológico, tornando assim impossível isolá-lo em uma única linha de desenvolvimento. O movimento, então, não pode ser visto como uma resposta puramente biológica do corpo.

Atribuir aos movimentos a composição de intimidade entre o homem e mundo, entre o homem e a cultura, permite analisar o corpo em movimento da criança, sem desconsiderar que o ser biológico intencionalmente utiliza-o para apreender a cultura, que será, por sua vez reproduzida através do movimento. Retomo aqui o sentido de indivisibilidade do corpo e do movimento, deixando de conceituar isoladamente os dois e adotando apenas a ideia de corpo em movimento. Desta forma, o que podemos compreender, em suma, é que o movimento sozinho não existe. Mauss (1974) (apud DAOLIO,2013, p.42;44) afirma que “no fundo, corpo, alma, sociedade, tudo se mistura”. A partir disso, é fácil compreender que os movimentos corporais traduzem, desta forma, elementos socioculturais, nos quais podem ser constituídos da expressividade de componentes psicológicos e fisiológicos.

Do ponto de vista da psicologia, opto por apresentar o movimento na abordagem walloniana, que justifica a necessidade dele para as funções cognitivas

das crianças. Para ele, o movimento é expressão do pensamento intelectual, sobretudo na criança pequena, e a imposição da inércia por parte da escola constitui um problema estratégico, que abandona a visão de que o homem é composto por vários campos funcionais inerentes a ele, a saber: a inteligência, a afetividade e a motricidade (GALVÃO, 2014 p.41). O movimento, além da relação com o mundo físico, contribui primordialmente na afetividade e na cognição. A teoria de Wallon vincula o estudo do movimento ao músculo, que possui a função cinética, sendo responsável pelos movimentos e a função postural ou tônica. Nesse sentido, na imobilidade, que consiste na ausência da atividade cinética, a atividade postural é intensa. A função postural possui ligação com a atividade intelectual, dando sustentação às atividades mentais, em uma relação de reciprocidade, como por exemplo, utilizar-se de recursos como trocar de postura diante de algo difícil, na tentativa de uma resolução. Os estudos da psicologia apresentados por esta perspectiva mostram de uma forma bem evidente a importância da motricidade na formação da consciência da criança, na medida que destaca tanto os aspectos tônicos quanto cinéticos do movimento, ao mesmo tempo que destaca a contribuição das interações entre atitudes, sentimentos e o próprio movimento no decorrer do desenvolvimento infantil (RABINOVICH, 2007, p.50).

Na infância, bem como na vida adulta, o corpo fala e se move para aprender e/ou reagir aos estímulos exteriores. Desta forma, exigir que as crianças fiquem paradas por muito tempo, ao invés de resultar em aprendizagem pode até dificultar a mesma. Até mesmo a aquisição da linguagem, de acordo com a teoria de Wallon, evolui com a maturidade motora, sendo o movimento o responsável pela integralização entre o simbolismo das primeiras formas de linguagem e a linguagem socializada. Vitor Fonseca (Apud RABINOVICH, 2007, p.51) corrobora com essa ideia quando declara que “a utilização do corpo e a conseqüente vivência tônica garantem a projeção do” Eu para além da sua superfície corporal e auxilia a comunicação verbal-diálogo-tônico”. De acordo com esse autor, somente depois da motricidade, e com base nela, é que a linguagem seria responsável pela introdução da criança na sociedade, no mundo e em sua personalidade.

É, portanto, de extrema importância ressaltar as interações para a construção da pessoa, na perspectiva de Henri Wallon, na qual o movimento não participa apenas no desenvolvimento psíquico, mas também nas relações sócio-históricas. Em suas descobertas sobre a análise da genética humana, ele toma a motricidade como algo

que tem seu início pela atuação sobre o meio social, antes de qualquer modificação do meio físico, sendo o primeiro (meio social), o responsável por intermediar o contato humano com o segundo (meio físico), tanto no aspecto interpessoal quanto cultural (DANTAS, 1992, p.38). Na perspectiva de Wallon,

O meio colabora com nossa atividade através de instrumentos e técnicas tão intimamente ligados às práticas e às necessidades de nossa vida cotidiana que muitas vezes nem desconfiamos de sua existência. (WALLON, 2007, p.35)

Diante das descobertas de que os movimentos das crianças não podem ser considerados como uma parte isolada do corpo, e que as interações socioculturais são responsáveis pelo desenvolvimento das funções motoras e cognitivas, também não podemos ignorar sua importância. Por esse motivo, buscamos na teoria histórico-cultural elementos que nos remetam a uma forma adequada de se tratar tal questão. Nesse sentido, a brincadeira é peça fundamental, sendo a ação do brincar um produto cultural, criação e recriação do homem (NEGRINE, 2002, p.91). As relações entre o brincar da criança e a questão do corpo em movimento serão expostos no próximo tópico.

1.2.2 BRINCAR: ESPAÇO DO CORPO EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao eleger o brincar como o caminho a ser percorrido entre o corpo e o movimento da criança na EI, tomo por princípio o pressuposto de que através do brincar a criança estabelece uma relação privilegiada entre o seu próprio corpo com outros sujeitos e com o ambiente, como afirma Philippe Gutton (2013, p.268). A brincadeira infantil, segundo esse autor deixa traços no corpo, no espaço e na memória.

O brincar é uma atividade. Brincar é agir. Brincar deixa uma marca dupla, na criança que brinca e no ambiente. O ato e a percepção estão inscritos no nível corporal. O brinquedo, instrumento de brincar, está no espaço enquanto brincadeira se desenvolve no tempo. Operação complexa, dialética entre o mundo simbólico e o mundo fantástico, o brincar tem um duplo lugar corporal espaço temporal envolvente. O lugar do eu desenvolvimento é o EU "primeiramente corporal". O brincar é uma atividade simbólica concreta. (GUTTON,2013, p.249)

O brincar é uma linguagem (PEREIRA, 2009.p.23; GUTTON, 2013, p.221; DEBORTOLI, 2002 p. 86) e, embora pareça ser algo dominante das crianças em todas as culturas, possui uma percepção subjetiva, intimamente relacionada aos valores da sociedade (CURTIS, 2006, p.39). Através da brincadeira, a criança adquire habilidades sociais, intelectuais, criativas e físicas, importantes para o seu desenvolvimento (SMITH. 2006 p.26), sendo uma atividade em grande parte social.

Gisela Wajskop (2012, p.31) em seu trabalho “Brincar na Educação Infantil: uma história que se repete”, no que se refere à perspectiva sociocultural, afirma que a criança estabelece experiências sociais, por meio das interações e por elas é que ela se desenvolve. O brincar aqui constitui-se uma forma de ela, a criança, compreender e recriar as experiências socioculturais dos adultos. Pensar a brincadeira nesse aspecto, denota que esta atividade possui uma dependência cultural muito mais relevante do que se pensava, uma vez que pode ser vista como uma forma de comportamento social. A autora continua sua discussão da brincadeira como uma atividade social específica, na partilha desta com outras crianças, na qual supõe-se “um sistema de comunicação e interpretação da realidade que vai sendo negociado passo a passo pelos pares” (WAJSKOP, 2012, p36). Nessa troca constante de papéis, escolhas e ressignificações, as crianças vão sendo fortemente influenciadas em seu desenvolvimento.

Em conformidade, vê-se em Brougère (2021, p.20-27) que o brincar é uma atividade dotada de significação social, que como outra necessita ser aprendida. Isso mostra que, antes de tudo, a criança precisa aprender a brincar. Vê-se aqui um ponto muito importante a ser discutido, já que se trata não apenas de uma reprodução da cultura do mundo adulto nas brincadeiras, mas uma ideia intercultural. Ao pressupor uma cultura lúdica, vê-se que as crianças, antes de tudo, necessitam dominar uma gama de elementos próprios da brincadeira para então se apropriar dela, sendo esses aprendizados os responsáveis por tornar possível o brincar. Isso significa que a criança precisa saber se transpor para o universo simbólico e realizar as leituras necessárias para interpretar a brincadeira.

A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os

companheiros, pela observação de outras crianças. (podemos ver no recreio os pequenos olhando os maiores antes de se lançarem por sua vez na mesma brincadeira), pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. (...) A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social(..) (BROUGÈRE,2021, p 26-27)

Refletir sobre o modo como as crianças constroem seu conhecimento através das interações sociais, implica na concepção de que elas são sujeitos socioculturais, como já mencionado anteriormente, e que o encontro com os demais membros da sociedade, instrumentos culturais e meio ambiente são de fato modos de aprendizagem. A visão tradicional de aprendizagem não cabe nessa concepção, uma vez que não é apenas com a transmissão que as crianças vão ampliar seu repertório.

Pensar a criança pequena como sujeito sociocultural significa compreender que a construção do conhecimento far-se-á através do encontro com o outro: o adulto, as crianças, os livros, os filmes, observação do mundo real etc. Aprende-se a partir do que o grupo já sabe, na tomada de decisões na convivência diária, nas discussões, na participação dos rituais próprios da cultura, na capacidade de utilizar, criativamente, os recursos disponíveis na construção de relações finais aprende-se através de uma multiplicidade de linguagens: brincando, falando, escrevendo, lendo, construindo coisas, explorando o mundo, exprimindo os afetos através do corpo, do desenho, do olhar. Tudo o que aprendemos faz parte da nossa cultura e, através dela, damos significados ao nosso mundo particular. (GOULART,1999, apud GOULART, 2002, p.54)

Ao interagir com o mundo adulto, as crianças adquirem diferentes linguagens, que são os instrumentos culturais que possibilitam a atribuição de significados e se constituem meios de aquisição de conhecimento (GOULART, 2022, p 61).

Desta forma, podemos dizer que enquanto linguagem o brincar é o elemento chave para a construção do conhecimento dentro das instituições de EI. Entretanto, embora o discurso do brincar seja algo muito comum entre os professores, há que se explicitar que conceituar o brincar não é uma tarefa fácil. Ao retomar a ideia da criança como produtora de cultura e de história, justifica-se mais uma vez a abordagem sociocultural ao se tratar o brincar neste trabalho.

Cerisara (2021, p.124-125) explica que sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural, a essência humana não é natural e sim cultural. O brincar para os estudiosos como Vigotsky e seus colaboradores mostram, que mais que uma atividade, a brincadeira pode ser vista como via de desenvolvimento e aprendizagem infantil, podendo potencializar tais processos por meio das relações estabelecidas e das experiências proporcionadas (BRAGA E FERRARI, 2020, p.73;78).

Convém discutir, também, que a brincadeira é uma atividade estruturada cujo motivo está no processo, uma vez que ao brincar a criança não se preocupa com o resultado de sua ação, como nos aponta Leontiev (2019, p.119). A psicologia histórico-cultural destaca a aprendizagem como resultado de relações do homem com seu meio natural e social. Nesse contexto, a criança brinca e, nesse brincar, há uma gama de construções, representações e inferências sobre o mundo que a cerca.

Elkonin (2009), cujo objeto de pesquisa era a natureza e o conteúdo dos jogos de papéis, também conclui que o jogo é uma atividade em que se reconstruem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais.

Em nossa opinião, o singular impacto que a atividade humana e as reações sociais produzem no jogo evidencia que os temas dos jogos não se extraem unicamente da vida das crianças, portanto possuem um fundo social, e não podem ser um fenômeno biológico. A base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade. (...) (Elkonin,2009, p.36)

Um ponto importante para nossa análise, diz respeito à diferenciação dos termos jogo, brinquedo e brincadeira. Ao citar uma entrevista de Zoia Prestes (apud MARTINEZ,2020p.134) vemos que a tradução das obras de Vigotski e de seus colaboradores trazem um equívoco semântico. A palavra jogo, que no russo pode significar brincadeira de faz de conta ou jogo, como os de tabuleiros, possui correspondentes na língua portuguesa que não foram devidamente atribuídas pelo tradutor, ficando a mesma palavra para todos os contextos.

Pode até parecer irrelevante, mas ao se tratar da concepção do que é brincar para as crianças e para a professora, importa reconhecer o contexto e o sentido em que os termos são explorados, para não cairmos nas armadilhas linguísticas ou conceituais que as diferenças nos remetem. Elkonin, por exemplo, ao tratar o jogo em sua obra, na verdade apresenta brincadeiras de “faz de conta”. Dessa forma, tomamos o termo jogo, para atividade que requer regras pré-estabelecidas sem destaque para a imaginação e brincadeira como atividade repleta de imaginação com regras implícitas. Entretanto, em muitas obras consultadas vemos a presença da palavra jogo que referindo-se a atividades diferentes, dependendo da interpretação do contexto.

Pensar a relevância do brincar na perspectiva histórico-social então, nos remete à valorização das experiências das crianças diante do contexto em que estão

inseridas. Martinez (2020), ao discutir a naturalização da brincadeira como uma visão equivocada, aponta na obra de Vigotski o pensamento de que as experiências influenciam a atividade cerebral das crianças, no sentido de armazenar, reproduzir ou transformá-la, permitindo a consolidação da imaginação e da criatividade. Nesse sentido as crianças se desenvolvem a partir de sua interação com o mundo que a cerca. (MARTINEZ,2020, p.120-121). Tanto Vigotski quanto Elkonin trazem à tona a importância da vivência para ampliação do repertório social, explícitos em suas brincadeiras, sua visão e reconstrução.

Acredito que assim como nos expõe os autores, uma gama de aprendizagens é construída ao brincar, desde o autocontrole à construção da autonomia, visto que mesmo em situações imaginárias as crianças são expostas, além das ressignificações, a decisões, ações, submissão a regras, diversos ajustes vão sendo realizados ao longo do tempo em que se brinca, sendo um momento muito rico de interação e construção da própria identidade.

1.2.3 UMA SOCIEDADE INERTE

Para Rabinovich (2007, p.69), embora a vida afetiva, cultural e intelectual deva se desenvolver de maneira articulada, a escola historicamente incentiva o “não-movimento” e desvaloriza as expressões evidenciadas pelo lúdico. Segundo ela:

O que se espera das crianças é que sejam silenciosas e imóveis em sala de aula, pois são estas as consideradas como “bons alunos” e “disciplinadas”. Ao corpo fica reservada a função de servir de instrumento, através do qual as emoções são evidenciadas, isto é, o papel do corpo é o de ser um veículo das emoções no meio social (RABINOVICH, 2007, p.69).

Mais que apenas um controle do indivíduo, disciplinando o corpo, limitando os movimentos para adequar-se aos modelos pré-estabelecidos, vemos que a escola propaga os valores de uma sociedade que adota cada vez mais a inércia. David Le Breton discute a questão da inércia humana com uma declaração muito pontual:

Nunca, sem dúvida, como hoje nas sociedades ocidentais, utilizamos tão pouco a motilidade, a mobilidade, a resistência física do homem. O desgaste nervoso (estresse) tomou historicamente o lugar do desgaste físico. A energia propriamente humana (i.é, os recursos do corpo) se tornou passiva, inutilizável, a força muscular é substituída pela energia inesgotável fornecida pelos dispositivos tecnológicos (LE BRETON, 2016, p.198).

O avanço tecnológico, sem sombra de dúvidas contribui grandemente para o desenvolvimento de diversas áreas, mas também influenciou sobremaneira para adoção de atividades associadas ao não-movimento. Gonçalves (2012, p.23-24; 28) também discute esse fato e cita a ideia de Herbert Marcuse, quando este declara que a ciência por meio da tecnologia moderna possibilitou não somente o domínio da natureza, mas também forneceu instrumentos para que esta fosse dominada e o homem estivesse submisso às diversas novas dependências criadas. São essas novas criações que “facilitam” a vida da civilização moderna, responsáveis pelo que a autora chamou de “inércia tranquila” que traz, consigo experiências sensoriais e movimentos pobres. Não se pode esquecer da organização do espaço físico nas grandes cidades, cuja nova configuração impede que o homem tenha cada vez mais contato com a natureza, desligando-o de atividades corporais, da natureza e do mundo social.

Do ponto de vista antropológico, Ingold (2015), realiza uma reflexão muito pertinente a essa discussão. Ele revela que três grandes desenvolvimentos no corpo humano trouxeram significativas distinções para a espécie. São elas, o aumento do cérebro, a remodelação da mão (sobretudo quanto à habilidade de preensão pelo polegar opositor) e, por fim, um conjunto de mudanças anatômicas que permitiram que o homem fosse capaz de ficar de pé e andar sobre dois pés. Sobre a relação significativa de mãos e pés, o autor, ao analisar a contribuição de Darwin, declara que o retrato da evolução humana foi a ascensão e triunfo da cabeça sobre os calcanhares, tornando o homem descendente da natureza e ascendente para fora dela.

Isso imediatamente nos permite compreender as observações de Darwin a respeito da significação relativa dados aos membros superiores e inferiores. Diferentemente dos quadrúpedes, com quatro pés plantados solidamente no chão da natureza, o bípede é apoiado apenas por dois, enquanto os braços e mãos, liberados de suas funções anteriores de apoio e locomoção, tornam-se capazes de responder ao apelo da razão. Marchando com a cabeça sobre os calcanhares — meio na natureza, meio fora — o bípede humano figura como uma criatura constitucionalmente dividida. A linha divisória, aproximadamente ao nível da cintura, separa as partes superior e inferior do corpo. Enquanto os pés, impedidos pela necessidade biomecânica, embasam e impulsionam o corpo dentro do mundo natural, as mãos

estão livres para entregar os projetos inteligentes ou concepções da mente sobre ele: para os primeiros, a natureza é o meio através do qual o corpo se move; para o último, é como uma superfície a ser transformada. (INGOLD, 2015 p.72-73.)

Embora seja evidente a grande oportunidade que a anatomia das mãos permitiu ao homem, Ingold chama a atenção para a mecanização do uso dos pés no início da Modernidade. Desde o confinamento em botas pesadas, desprezo pelo caminhar, até a criação das cadeiras, as atividades reservadas às mãos e pés, separam uma mente em repouso de um corpo em movimento. O caminhar não era para os ricos da época e, quando o tinham que fazer, constituía-se como uma maneira muito árdua de se chegar ao objetivo. A ideia percebida de que enquanto o corpo estivesse em movimento a mente estava incapacitada, justificava, por exemplo, a importância de os relatos de viagem desprezarem o percurso, dando ênfase apenas ao local de chegada (2015, p.76-77).

A cadeira também é um elemento muito importante na discussão de uma sociedade inerte. Ao relatar sobre a entrada e uso das cadeiras no mundo ocidental, o antropólogo realiza uma paráfrase de Lewis (2001) que pode resumir muito bem a divisão da cognição entre o movimento e o repouso:

Onde a bota, reduzindo a atividade de caminhar à atividade de uma máquina de pisar, priva os usuários da possibilidade de pensarem com os pés, a cadeira permite que os sedentários pensem sem absolutamente envolverem os pés. Entre elas, a bota e a cadeira estabelecem um fundamento tecnológico para a separação do pensamento da ação e da mente do corpo (...). (INGOLD, 2015, p.78)

É muito interessante refletir que nas sociedades orientais, por exemplo, a posição de repouso, quando acordado é agachado e quão difícil é para os ocidentais permanecerem agachados, até por um curto período. Para ele, parece ser a cadeira a responsável por atrapalhar a capacidade natural do homem ocidental para se agachar, da mesma forma que a bota bloqueou a capacidade de preensão dos pés (2015, p.79).

Tal discussão é muito importante ao se considerar o tempo que as instituições de EI exigem que as crianças permaneçam sentadas em cadeiras, em rodinhas no chão ou em outros espaços nas turmas de 4/5 anos, a privação dos sentidos e a valorização da inércia para atividades, como se não houvesse aprendizagem enquanto as crianças estão se movimentando.

1.3 REFERENCIAL METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho colaborativo, na qual a observação participante foi utilizada como instrumento de coleta inicial de dados. A escolha desse tipo de metodologia de pesquisa deu-se por dois grandes motivos. O primeiro trata-se da caracterização da faixa etária dos sujeitos e delineamento dos objetivos, nos quais procura-se dar mais voz às crianças. O segundo refere-se ao campo da pesquisa (Escola de Educação Infantil), sendo tal escolha metodológica um contexto comportamental de uso de técnicas específicas para coleta de dados dentro da etnografia (ANGROSINO, 2009, p34).

A abordagem colaborativa constitui-se muito mais que um modo de pesquisa, de acordo com Desgagné (2007, p.23), pois necessita de engajamento entre docentes e pesquisadores com o propósito de compreender e explorar um aspecto da prática pedagógica, em seu contexto real. A abordagem colaborativa (IBIAPINA, 2008, p.12) pressupõe considerar o professor como um ator competente que exerce o controle reflexivo em seu contexto.

(...)o ponto de vista do professor no contexto de sua prática, deverá se manifestar em todo o processo de pesquisa, seja no objeto de investigação que apontará uma questão de pesquisa centrada nas preocupações desse ator, mobilizando seu interesse de exploração e subsidiar o levantamento de dados, seja na metodologia de análise que permitirá aos professores reconstruírem seu ponto de vista e validá-los, ou ainda, na apresentação dos resultados da pesquisa que poderão ser reinvestidos no campo da prática docente. (DESGAGNÉ, 2007, p.20)

A parceria entre pesquisador e professor aqui é de suma importância, sendo, portanto, de interesse desse último a questão prática escolhida para objeto de pesquisa. Desta forma, escolhi realizar minha investigação na escola de Educação Infantil em que sou coordenadora. A opção por esta EMEI da Prefeitura de Belo Horizonte como campo de pesquisa deu-se pelo fato de ser um ambiente já conhecido e vivido cotidianamente por mim desde sua inauguração. Comecei nessa escola como professora e, atualmente, exerço a função de Coordenadora Pedagógica Geral. No exercício da coordenação, há um contato diário muito direto com todas as crianças. Os encontros ocorrem na recepção das crianças no portão, na saída, nas entradas livres na sala de aula e encontros em parquinhos, nas conversas nos corredores e refeitório, auxílio, intervenção e substituição de professores em situações específicas,

apresentação de eventos e outras situações. Tais atividades podem permitir que a figura da pesquisadora- professora-coordenadora não seja, talvez, uma presença estranha às crianças.

O intento inicial seria de acompanhar a rotina de duas turmas da mesma escola, sendo uma no turno matutino e outra no vespertino. Entretanto, a docente do turno da tarde, informou que não poderia participar da pesquisa, uma vez que havia sido chamada para assumir outro cargo. Desta forma, para a realização do trabalho, foi preciso realizar alguns ajustes e contar, então, com apenas uma professora colaboradora e sua turma.

A pesquisa contou então com dois tipos de protagonistas: a professora regente da turma e as crianças, através da participação voluntária do professor colaborador, consentimento dos pais ou responsáveis pelos alunos da turma, autorização de uso de imagem, bem como o assentimento das crianças em participar da pesquisa. Cada um dos participantes escolheu para si nomes fictícios para a redação do texto final. Os nomes escritos neste trabalho não serão os verdadeiros, de modo a preservar a identidade de cada sujeito envolvido na pesquisa. Cabe ressaltar que o projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais, sendo registrado sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética sob o número 0070322.8.0000.5149 e Parecer de número 5.543.978. Todos os formulários e o roteiro de entrevista semiestruturada estão anexados ao final deste trabalho.

Optar por uma pesquisa em um contexto no qual estamos inseridos, embora pareça cômodo, traz grandes inseguranças. A construção do lugar de pesquisadora foi desafiadora, no qual havia sempre a necessidade de realizar um exercício de distanciamento do lugar de coordenadora e professora, outra forma de olhar para as situações observadas, que antes pareciam normais, e realizar uma análise, inclusive autorreflexiva do próprio processo de me constituir como pesquisadora no meu local de trabalho. Gilberto Velho (1978, p.126-128) apresenta a visão de que nem sempre o que é familiar é por nós de todo conhecido. Podemos estar inseridos em uma sociedade, conhecer as hierarquias, acostumarmo-nos com certa paisagem social, mas isso não denota uma compreensão das relações estabelecidas entre os sujeitos, por exemplo, mesmo porque a percepção que temos pode estar corrompida pela rotina e por uma visão estereotipada. Com isso, concordo com a ideia de que é possível ver o familiar “como uma realidade bem mais complexa” (VELHO, 1978, p.131), uma vez que eu acreditava conhecer as crianças, pois estava familiarizada,

pude perceber que o meu contato antes da realização desta pesquisa, apesar de diário, não era estreito. Havia muito o que aprender sobre elas e com elas, ao mesmo tempo que eu precisava que elas me conhecessem.

Para que houvesse uma efetiva interação, era necessário que eu passasse um tempo de qualidade com elas, o que o lugar da coordenação pedagógica não permitia. Na função há muitas demandas para as crianças, mas poucas permitem interagir plenamente com elas. Os trabalhos burocráticos, as demandas dos adultos, entrega de materiais e serviços de mecanografias acabam por tomar quase toda rotina. Embora haja uma atuação nos bastidores, cabe realmente repensar o lugar do coordenador pedagógico dentro da Educação Infantil no município, se considerarmos que as crianças são o centro do processo. Se a imagem da coordenadora estava distante delas, vista apenas nas passagens e nos recados, às vezes até usada como forma de ameaça por alguma transgressão à regra, causando a ideia de ser alguém que aplicaria sanções, a figura da pesquisadora estava próxima.

Para a professora da turma participante da pesquisa, observei que a minha presença na sala de aula talvez não tenha sido algo muito estranho, pois é comum a troca de experiências, orientações e conversas entre professores e coordenação. Acredito que, no meu caso, a proximidade entre pesquisadora e professora convidada tornou a pesquisa colaborativa mais efetiva, uma vez que o trabalho em conjunto não é uma experiência inédita e a professora colaboradora pode se sentir mais à vontade para contribuir e até discordar do trabalho, sendo tais reflexões fundamentais ao longo do processo.

Filho e Barbosa (2010, p.21), afirmam que nas pesquisas que envolvem crianças, há um consenso sobre a necessidade da utilização de mais de um procedimento metodológico. Em concordância com os autores, adotei para coleta de dados, mais de uma opção de registro, sendo elas: Diário de campo, fotografias, gravação de áudio, vídeo. Torna-se importante explicar que tais instrumentos foram utilizados em conjunto como suporte para análise das entrevistas e apoio à memória, uma vez que pela dinâmica da sala de aula, do modelo de entrevista com as crianças e a necessidade de se captar evidências de movimentos corporais e interações, nem todas as ações podiam ser anotadas em tempo hábil.

A observação participante da rotina da turma ocorreu durante três horas, três vezes semanais, por quatro semanas. No total foram 36 horas de observação em campo. A cada dia acompanhei a turma, juntamente com a professora regente em seu

tempo em sala, que na Rede Municipal de Belo Horizonte é de três horas por dia, além de uma hora e meia para planejamento, nos quais destaquei o tempo decorrido em cada ambiente, com o intuito de averiguar em que espaços ocorriam as atividades de brincar e/ou movimento no cotidiano, além de avaliar os espaços e ambientes da escola que eram voltados para o brincar, o tipo de atividade proposta para o trabalho com o corpo em movimento.

Os registros iniciais foram apresentados para a professora regente da turma em reuniões combinadas e com ela foram discutidos os principais desafios encontrados na sala. Como solução, juntas propomos uma intervenção, dividida em três atividades e elaboração de sequências didáticas que dialoguem com as concepções de interações, movimento e saber, contemplando os eixos estruturadores do currículo da Educação Infantil.

A entrevista semiestruturada foi desenvolvida com a professora ao longo da pesquisa. Uma parte foi realizada com gravação em áudio e posteriormente transcrita, outras perguntas foram realizadas em conversas durante a observação e, principalmente, nas reuniões que tivemos para construção do recurso educacional. Em suma, durante a entrevista, abordamos questões relativas à formação inicial, documentos legais utilizados como base para o planejamento, concepção de criança, brincar, desafios para execução do planejamento, dificuldades e angústias, além de possíveis soluções.

Ao eleger a entrevista com as crianças, concordo com a afirmação de Rocha (2008, p.45) sobre a inadequação da entrevista direta, uma vez que pode gerar constrangimento pelas diferenças entre entrevistador e entrevistado, no que se refere a ordem geracional, gênero, classe social e outras, além do importante fato de que é difícil para o adulto abandonar sua posição de poder sobre os pequenos, o que poderia resultar em respostas que vão ao encontro com a expectativa do indivíduo dominante, no caso, o adulto pesquisador. Dessa forma, ainda em concordância com a autora, tornou-se muito importante adotar a perspectiva de interculturalidade. Reconhecendo que são as crianças agentes sociais, seria necessário eleger uma forma de apreender seu ponto de vista, tentando diminuir posturas e olhares, psicologizados e/ou pedagogizados sobre as brincadeiras infantis (REDIN, 2009, p.121). Tal distanciamento potencializa a visualização do protagonismo das crianças.

(...) Ouvir a criança exige a construção de estratégias de troca, de interação, mais do que perguntas e respostas, pelas quais se nega que as crianças constituem significados de forma independente. Assim, o momento da escuta tem que ser também o momento de expressão dessa representação, que é uma representação coletiva. (ROCHA, 2008 p. 49)

Para uma conversa mais próxima com as crianças da turma e sob a perspectiva da cultura de pares, escolhi adaptar o modelo usado por Martins e Garanhani (2011, p.45) na pesquisa intitulada “A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças”. Elas construíram um instrumento chamado de visita monitorada, que consistia na visitação conduzida pelas crianças, através de apresentação oral e narrativas, na qual as crianças podiam apresentar o espaço e contar experiências vividas nele. A pesquisa citada ocorreu em dois momentos, sendo um em 2008 e outro em 2009. Após a visita monitorada, eram feitos relatos para as outras crianças. Para fins metodológicos, escolhi por não realizar o relato, pois acredito que desse modo as demais seriam mais livres para criarem seus percursos, sem uma possível influência anterior. Mesmo assim, muitas crianças relataram a experiência que viveram durante a entrevista e as participantes seguintes perguntaram algumas vezes se fariam as mesmas brincadeiras que os colegas. Outra razão é que a repetição também não seria possível naquele momento, em virtude do tempo. A escola já tinha em sua programação atividades e eventos nos quais as crianças estavam envolvidas e não podiam participar tão livremente. As entrevistas foram realizadas, com base no modelo de visita monitoradas, mas agora sob a forma de entrevista em movimento. A estratégia era fazer uma proposta de brincadeira, na qual as crianças seriam Youtubers¹ que apresentariam os espaços da escola, enquanto eu as gravaria. Desta forma, ao invés de um roteiro, havia apenas uma pergunta a ser respondida: Quais os lugares da escola vocês mais gostam de brincar?

Antes de realizar a entrevista em movimento, as crianças eram convidadas a brincar e, como não estavam acostumadas a saírem da companhia dos colegas, ao não ser para darem pequenos recados em outros espaços da escola, inicialmente elas demonstraram um pouco de constrangimento. Além disso, era importante reiterar que elas teriam o direito de decidir se queriam brincar ou não. Duas crianças, por exemplo, não desejaram participar da entrevista, mesmo tendo aceitado participar da pesquisa. Era imperativo compreender que naquele momento as crianças não estavam

¹ Dá-se o nome de Youtuber ao criador de conteúdo para a plataforma de vídeo YouTube.

dispostas a interagir com um outro adulto ou sair por um tempo do meio de seu grupo. Nesse sentido, foi de suma importância contar com a participação da professora colaboradora, que ao conversar com os meninos e meninas da turma sobre a atividade que fariam comigo, incentiva-os a participar.

As entrevistas ocorreram sempre em duplas ou trios e o percurso que seria seguido foi escolhido por elas mesmas ao iniciar a entrevista, dando cada uma a oportunidade de mostrar o lugar de brincar na EMEI. O uso da gravação em vídeo nesses momentos foi utilizado como forma de registrar os movimentos corporais das crianças e suas interações com o espaço e pessoas, para uma posterior análise de dados. Ela se constitui um componente da entrevista em movimento, visto que havia a importância de observar as interações, captar gestos e brincadeiras. Além disso, ao acompanhá-las com a câmera, algumas vezes eu era incluída nos momentos de interação com os objetos, não como alguém que apenas registrava, mas era participante das brincadeiras e jogos. Desta forma, ao rever as gravações, alguns dados, que não foram percebidos no momento, puderam ser incluídos na análise.

CAPÍTULO DOIS: ESCOLA, LUGAR DE ENCONTRO ENTRE CORPOS QUE SE MOVIMENTAM

2.1 O CAMPO

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal que fica em um bairro da região norte de Belo Horizonte. Notamos o caminho histórico da instituição, com base nos registros de seu Projeto Político Pedagógico. A escola foi inaugurada em 09 de abril de 2014, inicialmente vinculada a uma Escola Municipal de Ensino Fundamental que desempenhava o papel de Escola Pólo. A Lei 11.132/2018 trouxe como regulamentação a emancipação das UMEIs (Unidade Municipal de Educação Infantil), tornando-as EMEIS (Escola Municipal de Educação Infantil) em setembro de 2018. A partir dessa data a escola tornou-se independente e autônoma. A instituição é uma unidade de ensino pertencente à Parceria Público Privada, estabelecida entre a PBH e a Odebrecht Properties, sendo substituída posteriormente pela empresa INOVA. Em todas as escolas da rede municipal, construídas por essa parceria, é de responsabilidade da empresa parceira a construção e manutenção de serviços de infraestrutura do prédio, instalações elétricas e hidráulicas, serviço de segurança e limpeza. Tal regime de administração requer muitas adaptações ao uso dos espaços, não sendo possível, por exemplo, afixar cartazes nas paredes, sem autorização prévia da empresa parceira.

O prédio possui no total 12 salas de aulas, uma biblioteca, uma sala de recurso de acessibilidade, quatro banheiros com acessórios adequados à estatura média das crianças atendidas, quatro banheiros de adultos, sala de professores, sala de coordenação, um amplo refeitório, sala da direção, almoxarifado e um fraldário, usados atualmente como depósito de materiais, todos divididos em dois pavimentos.

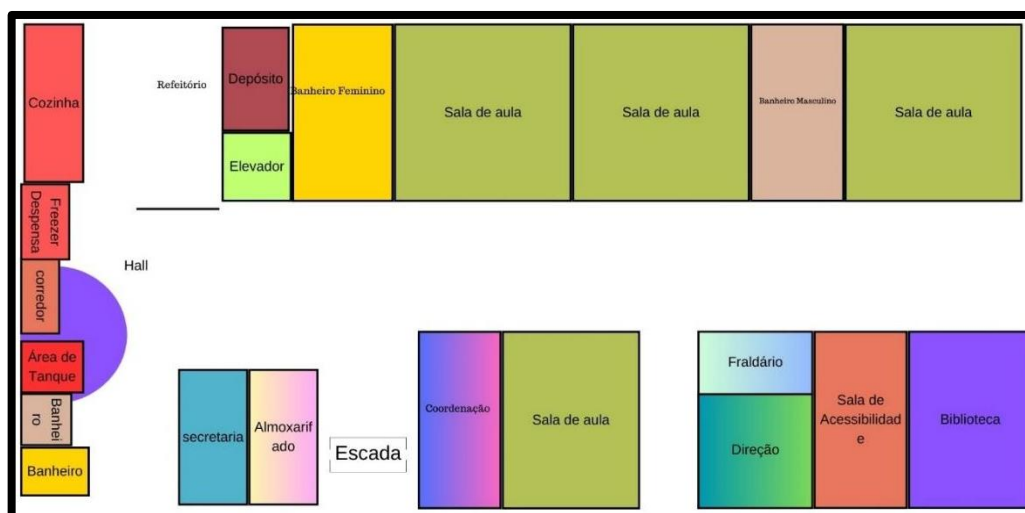


Figura 1: Croqui do Primeiro Piso

O acesso das crianças é sempre pelo hall de entrada. Ao passarem por este caminho seguem para suas salas. A Escola, desde o primeiro semestre, estabelece o combinado com as famílias de deixarem que as crianças entrem sozinhas após o período de adaptação. Apenas algumas crianças ainda são acompanhadas pelos familiares ou responsáveis, como é o caso das crianças bem pequenas, que costumam chegar no colo e, raramente, algumas que apresentam alguma dificuldade para se separarem de seus familiares. As crianças com deficiência que ainda não demonstram autonomia para irem sozinhas para a sala são recebidas na entrada pela Auxiliar de Apoio ao Educando (AAE) que acompanha sua turma.



Foto 1: Visão da entrada principal da escola.

Nas escadas também costumam permanecer em locais estratégicos algumas auxiliares para ajudar as crianças a subirem as escadas. Há um elevador de acessibilidade que é utilizado apenas quando necessário e com a presença de um adulto.

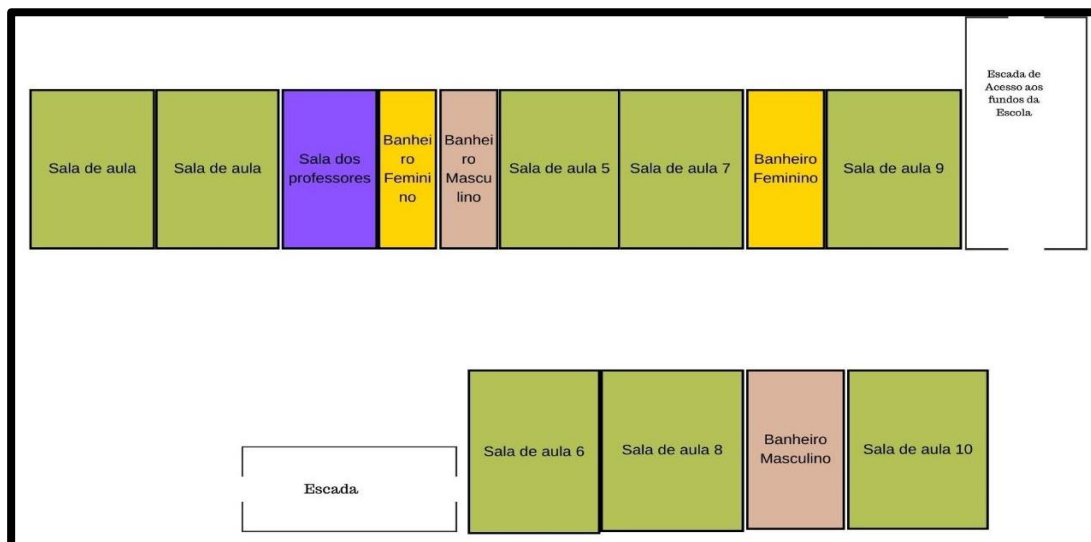


Figura 2: Croqui do Segundo Piso

No espaço exterior da escola há dois parquinhos com brinquedos de playground. O primeiro parquinho fica na entrada da escola (Parquinho 1) e o segundo fica na parte de trás do edifício (Parquinho 2), cada um com cerca de 100 e 150 metros quadrados respectivamente. Há também uma área verde chamada de “Pomar”, onde encontra-se uma horta, outras plantas frutíferas e ornamentais

O parquinho 1 é um dos primeiros espaços a serem visto por todos que chegam. As rampas de acesso ao hall permitem a visão ampla do local. Há uma escadaria, que funciona como uma pequena arquibancada para o teatro de arena, marcado por um muro em meia lua. Os materiais que revestem esse contorno podem ser utilizados para pinturas e desenhos das crianças. De um lado o acabamento da parede é pintado e possibilita o uso para desenho com giz, o outro lado é azulejado, e podem ser utilizadas tintas do tipo lavável. No chão foi feita uma pintura de Amarelinha na forma de um foguete.



Foto 2: Teatro de Arena

Figura 3 Croqui do Parquinho1



Legenda







	Balço para duas pessoas
	Roda-roda
	Balço horizontal para várias pessoas
	Brinquedo de playground para escalar em forma de foguete
	Bancos de concreto
	Percurso pintado no chão



Foto 3: Vista da lateral direito do Parquinho1

Toda a EMEI está cercada por grades mais altas para delimitar o terreno e mais baixas para separar alguns espaços. O solário, o pomar e o estacionamento são demarcados com essas últimas. O acesso ao pomar, por exemplo, se dá pelo Parquinho 1, mas é um pouco difícil, pois o terreno é acidentado, sendo necessário passar pelo lateral do muro para chegar até a área mais plana, na qual encontram-se os canteiros. Ao final do terreno há ainda uma parte gramada que não oferece condições de exploração, devido ao estado íngreme. Essa parte termina no portão do estacionamento e não é utilizado pelas crianças, pois uma vez que se desce não há como voltar pelo mesmo caminho, a não ser passando pelo estacionamento, onde é proibida a circulação de crianças.



Foto 4: Pomar Visto de Cima



Foto 5: Parte acidentada do Pomar com vista para o portão do Estacionamento

Em todo entorno do prédio há pinturas e marcações de brincadeiras e circuitos no chão, como amarelinhas, pista com faixa de pedestre, posto de gasolina e comércio, simulando uma cidade miniatura.



Foto 6: Chão Lateral do Refeitório



Foto 7: Lateral direita do Parquinho2



Foto 8: Lateral do Parquinho1/Biblioteca

Figura 4: Croqui do Parquinho

Legenda



	Playground maior
	Roda-roda
	Balanço horizontal para várias pessoas
	Playground menor
	Bancos de concreto
	Casinhas



Foto 9: Visão lateral esquerda do Parquinho 2

Apesar de serem amplos os espaços externos, não há uma área coberta ou sombras arbóreas significativas nos parquinhos. Por esse motivo, nos dias de chuva é impossível sua utilização. Outros problemas causados pela falta de abrigo são a exposição ao sol forte em determinados horários e bastante grama molhada pelo orvalho de manhã.

Em 2022, a Escola participou de um projeto no qual as crianças puderam escolher um sonho a ser realizado. Esse poderia ser a aquisição de um objeto de interesse coletivo que contemplasse toda a escola. O objeto escolhido pela maioria das crianças, através de votação, foi uma fonte interativa. O objeto tem a forma de um golfinho e foi instalado em uma área entre os dois parquinhos, na parte externa da escola. Quando não está em uso a fonte é coberta por um tecido para evitar o ressecamento, desta forma, as crianças só veem o golfinho quando este está em uso.



Foto 10: Fonte coberta com saco para evitar ressecamento. Ao lado, sendo utilizada por uma turma (Arquivo pessoal)

2.2 A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E DA ROTINA NA ESCOLA E NA TURMA

A escola atende muitas crianças, desta forma, os espaços coletivos como parquinhos, biblioteca e refeitório possuem uma determinação rígida quanto aos horários, de modo a garantir que todas as turmas possam utilizar os espaços diariamente ou em dias pré-determinados.

TURNOS	Café	Almoço	Parquinho1	Parquinho2	Velotrol
1 (4 anos)	07:45	10:20	2ª: 08:00-8:30 4ª: 08:00-8:30	3ª 08:00-8:30 5ª 08:00-8:30	6ª 08:00-8:30
2 (4 anos)	08:15	10:40	3ª 09:00-09:30 6ª 09:00-09:30	2ª 09:00-09:30 4ª 09:00-09:30	5ª 09:00-09:30
3 (4 anos)	07:45	10:20	2ª: 08:30-9:00 4ª: 08:30-9:00	3ª: 08:30-9:00 5ª: 08:30-9:00	6ª: 08:30-9:00
4 (3 anos)	07:30	10:00	2ª: 08:30-9:00 4ª: 08:30-9:00	3ª: 08:30-9:00 6ª: 08:30-9:00	5ª: 08:30-9:00
5 (4 anos)	07:30	10:00	2ª: 08:00-8:30 4ª: 08:00-8:30	3ª 08:00-8:30 5ª 08:00-8:30	6ª 10:20 - 10:40
6 (4 anos)	08:00	10:40	3ª: 08:30-9:00 5ª: 8:30-9:00	2ª: 08:30-9:00 6ª: 08:30-9:00	4ª: 08:30-9:00
7 (5 anos)	07:45	10:20	2ª: 9:00-09:30 6ª: 9:00-09:30	3ª: 9:00-09:30 5ª: 9:00-09:30	4ª: 9:00-09:30
8 (5 anos)	08:00	10:40	2ª: 10:20-10:40 4ª: 10:20-10:40	5ª: 10:20-10:40 6ª: 10:20-10:40	3ª: 10:20-10:40
9 (5 anos)	07:30	10:00	2ª: 9:30-10:00 4ª: 9:30-10:00	3ª: 9:30-10:00 5ª: 9:30-10:00	6ª: 9:30-10:00
10 (5 anos)	07:45	10:20	2ª: 9:50-10:20 4ª: 9:50-10:20	6ª: 9:50-10:20 5ª: 9:50-10:20	3ª: 9:50-10:20
11 (4 anos)	08:00	10:40	3ª: 08:30-9:00 5ª: 08:30-9:00	2ª: 08:30-9:00 4ª: 08:30-9:00	6ª: 08:30-9:00
12 (2 anos)	07:30	10:00	3ª 09:00-09:30 6ª 09:00-09:30	2ª 09:00-09:30 4ª 09:00-09:30	5ª: 09:30-10:00

Foto 11: Quadro de Horário coletivo, afixado no mural da sala.

A rotina fixa da EMEI não abre muito espaço para flexibilização dos horários dos espaços coletivos, restando apenas algumas lacunas entre uma turma e outra, com um tímido intervalo de tempo para que sejam realizadas atividades fora do horário demarcado. Convém destacar que existe uma previsão de que todas as turmas passem pelo menos 30 minutos diários nos ambientes mais significativos no que se ao brincar, ou seja, 30 minutos para os parquinhos, quatro dias por semana e um dia para o uso do velotrol.

No que se refere aos tempos de uso de espaços coletivos, o espaço do Pomar não estava incluído na rotina fixa da escola. Assim, o uso desse espaço não é pré-determinado para cada turma, da mesma forma que também não são os espaços maiores do entorno da escola e o Golfinho. A utilização desses espaços fica a critério de cada turma, de acordo com a proposta do professor.

Com base nas informações sobre a organização dos espaços em sala é possível organizar os tempos da turma em uma rotina fixa na qual os docentes e crianças organizam suas atividades diárias e sobre a qual discutiremos mais à frente.

Tabela 1

Rotina fixa da turma					
Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
07:00- 07:30	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada
07:30-07:45	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã
07:45-08:00	Escovação	Escovação	Escovação	Escovação	Escovação
08:00- 08:30	Parquinho 1	Parquinho 2	Parquinho 1	Parquinho 2	Atividades planejadas
08:30-10:40	Atividades planejadas	Atividades planejadas	Atividades planejadas	Atividades planejadas	Velotrol (10:20-10:40)
10:40-11:00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11:00-11:30	Organização e Saída	Organização e Saída	Organização e Saída	Organização e saída	Organização e saída

Além da divisão entre os tempos e espaços no cotidiano da escola, ainda há outro aspecto muito significativo, que implica na organização diária das crianças na EMEI e que está diretamente ligada à atuação do professor em sala de aula, que diz

respeito à organização do quadro de professores. No ano de 2023 em toda a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, de acordo com o Ofício 198/2022 da Diretoria de Recursos Humanos, datado de 18 de novembro de 2022, estabelece-se uma jornada de 15 horas de regência, compreendida como o tempo de interação entre professores e educandos, para cada professor. No tópico referente à Pré-Escola (4 e 5 anos) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental desse documento, a orientação é de que na Pré-Escola haja três professores(as) para cada duas turmas, configurando 1.5 professor(a) por turma, com módulo de 1h30min, cada. Em outras palavras, cada uma das turmas possui uma professora Referência 1, que permanece com uma jornada diária de três horas com as crianças na mesma turma e uma professora Referência 2, que atua na turma por 1 hora e meia diariamente. Durante o tempo em que a professora Referência 2 está na sala, a outra está em seu tempo de atividade extraclasse, que engloba atendimento aos pais, planejamentos, formações e outras atividades referentes ao trabalho. A organização da divisão entre as professoras Referência 1 e 2 pode ser visto no quadro a seguir.

Tabela 2

Organização da Regência na turma					
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
07:00-08:30	Professora Referência 2	Professora Referência 1	Professora Referência 1	Professora Referência 2	Professora Referência 1
08:30-10:00	Professora Referência 1	Professora Referência 2	Professora Referência 1	Professora Referência 1	Professora Referência 2
10:00-11:30	Professora Referência 1	Professora Referência 1	Professora Referência 2	Professora Referência 1	Professora Referência 1

Ao observar a rotina fixa da escola e da turma, durante a semana, há dias em que os tempos das professoras são tão fragmentados que não há muito espaço para as atividades planejadas. Na terça-feira, por exemplo, a professora referência 1 assume a turma às 7 horas, já às 7:30 há o café da manhã e logo após realizam a escovação e vão para o parquinho. Ao retornarem para a sala já é hora de a professora Referência 2 assumir a turma. A professora Referência 1 regressa para a

turma somente às 10 horas. Há entre esse tempo e o horário do almoço um intervalo de 40 minutos para se desenvolver alguma proposta e após a refeição, apenas 30 minutos até a saída. Os últimos minutos são geralmente muito tumultuados, pois as crianças começam a sair, uma a uma, a partir das 11 horas, em virtude da demanda dos transportes escolares, que pegam as crianças nas salas antes da abertura dos portões para a saída geral. Esse foi um combinado da escola com os responsáveis pelo transporte, para segurança das crianças que necessitam utilizar esse tipo de serviço. Às 11 horas e 15 minutos abrem-se os portões para que os pais busquem as crianças em sala de aula.

Diante desse panorama, optei por seguir apenas a professora Referência 1 da turma em suas propostas de atividades, uma vez que ela é quem permanece mais tempo com as crianças. Minhas observações, por várias vezes pareceram fragmentadas. Tão fragmentada quanto estava a rotina da turma e da professora. Ao deixar a turma por uma hora e trinta minutos, todos os dias, para a realização de planejamentos, a rotina completa da turma, suas aprendizagens e ações só serão de conhecimento das professoras regentes se forem compartilhados entre elas. O que não é uma tarefa fácil, pois a organização da escola possibilita raros encontros entre pares para troca de informações.

2.3 OS SUJEITOS DAS PESQUISAS: ATORES EM MOVIMENTOS

2.3.1 A PROFESSORA COLABORADORA

A professora Aparecida é docente na escola há cerca de 9 anos. Seu tempo de atuação como no magistério conta desde sua entrada na EMEI, antes mesmo de sua inauguração, sendo esse seu primeiro contato com a Educação Infantil. Do início da carreira até hoje, ela já fez vários cursos de formação continuada e três pós-graduações, mas contou em entrevista sua primeira impressão ao iniciar na Educação Infantil.

Trecho da Entrevista semiestruturada com a professora

Aparecida: Isso é... eu formei, terminei a faculdade e já fui chamada no concurso da prefeitura e já comecei imediatamente.

Pesquisadora: E a sua primeira experiência foi assim, depois de formada você já entrou na Rede?

Aparecida: Foi. Só estágio, um estágio que é obrigatório, mas assim, a sala de alunos foi quando eu fui chamada na prefeitura, porque foi automático. E eu não fiz, por exemplo, estágio, eu até fiz estágio de pedagogia, assim, seus obrigatórios, mas eu fiz foi na Secretaria de Educação. Então não era sala de alunos, né! Outro estilo, né!

Pesquisadora: Você teve um choque quando você saiu da graduação e veio para sala de aula?

Aparecida: Total. Total. Muito choque, porque é muito diferente, né? Porque por mais que você leia e estude, a realidade é muito diferente.

É, tem uma situação muito interessante. Eu fiquei um mês lá na Escola Pólo, aí depois eu vim para cá, quando inaugurou aqui, né? Aí a gente estava organizando e não tinha inaugurado, aí eu lembrei que ia ficar na turminha de dois anos. Aí me falaram que eu tinha que fazer nomes para pôr nas prateleiras, para a gente organizar as mochilas, os pertences dos meninos. Aí eu digitei os nomes, achando que eu estava arrasando, depois daí comecei a colar e a coordenadora...(Risos) Ela olhou e falou "que bom, você já está fazendo... mas, vem cá! É que aqui, na Educação Infantil, todas as letras são maiores..." E eu tinha digitado tudo... São detalhes que é a graduação não te conta. Não te explica e no final, são muitos detalhes que fazem a diferença. E é só aos poucos mesmo que a gente vai entendendo e vai aprendendo. Às vezes a gente tem essa questão, né?

Os questionamentos de Aparecida a respeito da distância entre a formação inicial e a realidade da Educação Infantil não podem passar despercebidos, uma vez que na pesquisa colaborativa o docente é um coautor e está disposto a refletir sobre sua prática. O corpo em movimento na Educação Infantil também é um dos "muitos detalhes" que muitas vezes passam despercebidos dentro dos cursos de Pedagogia, da mesma forma que o brincar aparece presente, mas ao mesmo tempo de forma tão esvaziada nos cursos de formação.

Diário de Campo- 13/09/2023

As crianças chegam aos poucos na sala. Aparecida de pé na porta, recebe os primeiros a entrarem. Ela os cumprimenta e pede que organizem seus pertences, colocando agenda e caderno de Para Casa na mesa dela, a garrafinha na pia e a mochila no canto da sala, perto do espelho. Aparecida fica atenta a cada entrada e cumprimenta cada um que chega. Percebi que elas conversam com a professora, mostram machucados, conversam com os colegas e pegam numa caixa grande ao lado do armário os brinquedos. Aos poucos as mesas começam a ficar abarrotadas de brinquedos de acordo com a vontade de cada um.

Durante o tempo de observação, percebi que Aparecida se preocupa com as escolhas das crianças e permite que elas se organizem em grupos por afinidades, se sentem na cadeira que desejam, escolham brinquedos e brincadeiras em determinados momentos para desenvolverem o protagonismo. Ela relatou que o atraso das crianças, no momento da entrada, dificulta bastante o início das atividades, pois a cada existe muita interrupção. A acolhida é uma parte significativa para ela, pois traz segurança para as crianças. Desta forma, ela elegeu uma estratégia para poder utilizar o tempo inicial de forma a não deixar as crianças ociosas à espera das outras. Para iniciar a rotina, permitir que elas disfrutem de um tempo com os colegas livremente ajudou-a a ter condições de verificar as agendas, averiguando se as

famílias enviaram algum recado importante e também auxiliar as crianças a organizarem os seus pertences. Para isso, os trinta minutos iniciais da turma eram destinados a brincadeiras livres, utilizando com brinquedos ou uso de cantinho de leitura para quem desejasse.

Uma vez por semana, Aparecida desenvolvia uma atividade específica de brincadeira dirigida com as crianças. As atividades eram combinadas no início da aula e ela anunciava que haveria uma brincadeira depois de uma certa atividade. Foram quatro brincadeiras com regras, todas elas realizadas dentro da sala de aula.

Diário de Campo- 15/09/2023

Aparecida explica a brincadeira para as crianças que chama “ Terra-mar”. Ela pede para elas se assentarem todas na parede perto do quadro e vai organizando as mesas da sala de modo a ficar um espaço mais aberto no meio. Os adultos vão ajudando e as crianças se mostram empolgadas encostadas na parede. Aparecida faz uma reta no chão com uma fita crepe e pede para as crianças se colocarem em fila. Rapidamente eles pisam na fita. Como alguns seguram nos ombros dos outros quase caem. Parecem se equilibrar sobre uma corda. Michel se desequilibra e cai para frente e volta rapidamente. Aparecida pede para que eles se virem para a parede do armário para ficarem todos do mesmo lado. Ela mostra como se brinca, pulando de um lado para o outro, mas explica que só podem pular quando ela falar. As crianças repetem pulando. Não pulam ao mesmo tempo , cada um em um momento pula de um lado ao outro. A professora pede atenção e fala que de um lado é a “Terra” e de outro é o “Mar”, quando ela falar “mar” todos devem pular para um lado e quando ela disser “terra” devem pular para o outro. Quem não pular ou pular para o lado errado, perde e precisa sentar-se na parede perto do quadro. Ela sugere que eles treinem uma vez. Ela diz: “ Terra” e todos pulam para o outro lado. Diz “ mar” e eles pulam para o outro. Enquanto ela fala , vejo alguns pulando de um lado para o outro e rindo da ação. Aparecida então fala para todos se prepararem, pois a brincadeira ia começar. Ela pede para todos ficarem do lado da Terra e inicia a brincadeira gritando “ Mar”. As crianças pulam. Grita “ Terra” e eles pulam. Quando ela grita “Terra” novamente, muitos pulam para o outro lado, ficando um grupo na brincadeira. A professora grita “Mar” e as crianças ficam quietas, olhando para a professora. De repente Gatinha e Arthur pulam para frente. A professora anuncia que os dois estão certos e pedem aos outros para se sentarem. O desafio continua apenas com os dois. A professora continua e quando ela diz “Mar” duas vezes apenas Gatinha permanece, ganhando a brincadeira. A professora chama todos para brincar novamente e eles voltam animados (...)



Foto 12: Crianças em fila para brincar de “ Terra e Mar”

Na tabela abaixo podemos ver quais as brincadeiras foram realizadas no período:

Tabela 3

Semana	Brincadeira	Local
1	Terra e Mar	Sala de aula
2	Futebol com pés	Sala de aula
3	Dança das cadeiras	Sala de aula
4	Estátua	Sala de aula

A estrutura básica da dinâmica dos jogos dirigidos seguia praticamente a mesma: a professora sondava se as crianças conheciam as brincadeiras tradicionais, explicava as regras, fazia uma simulação e então iniciava a atividade. As crianças participavam sempre. Não percebi relutâncias em se brincar das propostas da professora, ao contrário, a maioria das crianças se mostravam animadas para brincar e competir.

Aparecida organiza a rotina e apresenta todos os dias para as crianças, através de registro no quadro. Pede que escrevam seus nomes, contem quantos estão presentes, propondo ideias matemáticas ao fazer isso, como contar separadamente todas as meninas, em seguida todos os meninos e depois todos juntos, registrando numericamente cada etapa com a ajuda de uma das crianças. Ainda sobre a rotina, ela pedia a opinião dos presentes, quanto às atividades a serem desenvolvidas. Desta forma, as crianças conseguiam saber o que aconteceria no dia e podiam relatar o que sentiam a respeito de uma ou outra atividade.

Em uma das reuniões, perguntei para a professora sobre a participação das crianças na construção da rotina. Ela disse que nem sempre é possível que haja uma mudança muito significativa no dia e é sempre preciso explicar para as crianças dos motivos de isso acontecer. Seja por uma regra da rede, como por exemplo, um dia que uma das crianças pediu que cada um trouxesse o seu lanche. Foi necessário explicar as regras da alimentação na escola, para que ela compreendesse que nem todas as sugestões poderiam ser aceitas por motivos diversos. Ela permite, então, que as crianças façam pequenas escolhas diárias como, quais os jogos vão explorar e qual brincadeira vão brincar. Quando, por exemplo, alguma criança sugere algo, ela

costuma anotar e verificar a possibilidade de realização, mas algumas vezes não consegue atender no mesmo dia.

Diário de Campo – 27/09/2023

A professora explicou que as crianças construiriam um mural para ser afixado na escola. Distribuiu corações recortados e disse que elas deveriam desenhar, dentro daquele coração, pessoas que elas gostassem muito, aquelas que elas levavam no coração.

Sofia: - Eu gosto do meu irmão!

Aparecida: Você pode desenhar sua família, se quiser.

Bê: Oh, Aparecida, pode sentar no chão?

Aparecida: O quê?

Bê: Pode sentar no chão pra desenhar?

Aparecida: Uai... pode... Vocês querem, pessoal, fazer essa atividade no chão?

Ouvi a maioria gritar que sim.

Aparecida então pede que arredem as mesas e se sentem na rodinha.



Foto 13: Rodinha para organização da Rotina



Foto 14: Registro da quantidade de crianças na sala



Foto 14: A turma organizada em rodinha para fazer a atividade no chão, sugerido pela colega Bê.

A utilização do chão da sala não teve apenas esse episódio isolado, aliás ele parece ser uma alternativa quanto a limitação dos espaços estreitos das mesas divididas. Exemplificarei apenas mais duas das várias situações em que vi que as crianças utilizaram o chão.



Foto 15: Meninos usando o corpo para delimitar o espaço



Foto 16: Colagem de parlenda em grupo

A primeira aconteceu nos momentos iniciais da aula. Os meninos começaram uma brincadeira de fazer o aviãozinho ir até o outro colega. José, esticou as pernas e pediu para os colegas fazerem o mesmo, para que o brinquedo não saísse do meio deles. Eles se revezavam, jogando o brinquedo de um para o outro. A segunda mostra uma atividade de língua escrita. As crianças estavam trabalhando com uma parlenda e a professora os separou em três grupos para montarem os versos, com base no modelo que tinham. Os grupos deveriam ordenar as palavras e colá-las para depois mostrar para a turma.

A professora mostrou-se aberta para as reflexões a respeito do corpo em movimento e do brincar na sala, em nossas conversas, fornecendo informações importantes sobre aspectos das demonstrações das crianças ao longo dos dias, fora do período de observação, bem como suas inquietações frente aos desafios propostos. De personalidade bem tímida, ela preferiu gravar a entrevista semiestruturada apenas em áudio, mas sempre trazia, registros escritos das falas e sugestões das crianças, o que contribuiu muito para a reflexão dentro da pesquisa.

2.3.2. AS CRIANÇAS

A turma escolhida é composta por 18 crianças, entretanto, apenas 14 delas participaram da pesquisa, pois uma delas não foi autorizada e as outras três encontravam-se infrequentes. Após a apresentação para a turma, eu me sentei em uma mesa no cantinho da sala, para conversar individualmente com cada uma das crianças. Enquanto algumas estavam brincando livremente com brinquedos, a professora elegia uma outra para se sentar comigo. Eu lia a carta, perguntava-lhes se estavam compreendendo e pedia seu consentimento. As crianças assentiam, assinando o documento a seu modo e registrando com um desenho livre. Esse momento formal consistiu em uma boa experiência de interação com as crianças. Depois que elas desenhavam, eu explicava que escreveria sobre o tempo que passamos juntos e que, para isso, elas poderiam escolher um nome fictício.

Diário de Campo: 04/09/2023

Sofia ao escolher seu nome me explicou que quando a mãe estava grávida esse seria o nome da criança, se fosse uma menina, mas que ela também escolheu o nome do bebê, que era um menino.

Assim como Sofia, cada criança justificava a escolha de seu nome. Foi muito interessante perceber que elas traziam à sua memória elementos afetivos que justificavam sua opção. Seja por um familiar querido, um amigo e até mesmo de animais preferidos, cada opção revelava aos poucos alguns traços de suas personalidades.

Diário de Campo: 04/09/2023

José, inicialmente, desejava que permanecesse o seu nome verdadeiro. Disse-me que seu nome era bonito e que não iria trocar. Pediu até para conferir se eu havia registrado corretamente "sua letra". Depois que voltou para a mesinha, vi que conversou com os colegas e retornou, pedindo para trocar para José, que era um nome legal.

Na turma há três crianças com deficiência. Dois autistas de Suporte nível um e uma criança com Transtorno de Desenvolvimento Global. Os dois primeiros são muito diferentes quando pensamos nas interações com os outros colegas, pois Michel participa das brincadeiras com colegas, mas às vezes prefere ficar quieto e Tetéo permanece isolado boa parte do tempo e esporadicamente envolve-se nas situações de brincadeiras dos outros. Maria, necessita do apoio constante da AAE, para locomoção, alimentação e higienização e mostra-se muito ausente. Apesar da ausência da fala, ela demonstra em seu rosto suas emoções claramente e quando comparece na escola é sempre recebida com muita alegria por seus pares. Os colegas procuram levar até ela os brinquedos e ficam ao seu redor para brincar. Ela demonstra muita alegria também, sorrindo bastante.

Na sala, a maioria das crianças iniciou sua vida escolar na EMEI no ano anterior, tendo a maior parte completado 3 anos, e permaneceram juntos na turma de 4 anos. Todos se conhecem bem, mas nos primeiros dias de observação pude ver que havia uma formação de grupos. No momento inicial da aula, por exemplo, à medida que os colegas iam chegando, os grupos automaticamente eram divididos por gênero. As meninas se colocavam de um lado e pegavam as bonecas e os meninos se colocavam do outro com carrinhos. Não vi, inicialmente, sentarem-se na mesma mesa, um menino e uma menina ou trocarem brinquedos. Esse tipo de organização

me deixou curiosa, por isso perguntei para a Aparecida se havia um lugar fixo para as crianças e ela disse que não costumava realizar um mapa de sala, mas que algumas crianças gostavam de manter os colegas por perto, de acordo com as afinidades e que coincidiam de os meninos desejarem se sentar com os meninos e as meninas da mesma forma. Segundo ela, nem sempre essa composição permanecia, pois havia algumas crianças que gostavam de diversificar os grupos para brincar, de acordo com a brincadeira de sua preferência e outras que eram muito próximas e sempre estavam juntas.

Ao longo da observação pude comprovar que realmente havia alternância de pares, no que diz respeito ao gênero, mas o predomínio de formação eram, em grande parte, grupos de meninos e meninas em atividades diferentes.



Foto 16: Vitor levando a cadeira para outro lado



Foto17: As meninas com bonecas e Gatinha com livros

Nos momentos do parquinho, as crianças exploravam bem o espaço correndo, escalando e brincando nos brinquedos. Na maioria das vezes havia também a mesma separação dos grupos de meninos e meninas, mas às vezes eles se reuniam todos juntos e partilhavam da mesma brincadeira, como em “viagens de ônibus”.



Foto 18: Brincadeira coletiva no parquinho.

Algumas relações foram se construindo e as crianças ficavam mais à vontade para me incluir em suas brincadeiras. Às vezes em um gesto, um olhar, um sorriso, havia uma provocação para interação.

Diário de Campo 20/09/2023

Vi Michel em sua mesa do refeitório, imitando os movimentos com as mãos e fazendo com a boca onomatopéias alusivas ao atirar de Teias do Homem Aranha. Olhou para mim, atirando teias com suas mãos. Depois de vê-lo atirar por mais duas vezes, fiz o movimento com o corpo de estar presa. Ele começou a rir e a me atirar mais teias.

A coleta dos dados pela observação participante possibilitou uma maior proximidade com os sujeitos da pesquisa. À medida que estabelecíamos uma interação, podíamos nos conhecer melhor. A escolha desse tipo de metodologia, aqui, permitiu que a professora-coordenadora-pesquisadora, se transformasse uma pessoa mais próxima as crianças a ponto de deixar de ser a “Diretora”, como antes algumas crianças falavam, para carinhosamente ser chamada apenas de “Lu”.

CAPÍTULO TRÊS: ANÁLISE DOS DADOS E CONSTRUÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL ATRAVÉS DA PESQUISA COLABORATIVA:

Para melhor organização do capítulo, apresento primeiramente uma análise dos documentos utilizados pela professora para a elaboração de seu planejamento, com vista a verificar o que tais orientações trazem sobre o corpo em movimento e o brincar na EI, em seguida, a apresentação das concepções de brincar dos atores, as categorizações das brincadeiras realizadas pelas crianças ao longo da pesquisa, e a construção do recurso educacional.

3.1 O CORPO EM MOVIMENTO E O BRINCAR NOS DOCUMENTOS QUE REGEM O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diário de Campo 22/09/2023

Aparecida, ao falar da divisão de sua proposta pedagógica, relatou que na questão da leitura e da escrita, além da pressão das famílias, há outro fator que tem um impacto, talvez com uma influência mais forte. Ela disse:

“A própria Prefeitura que tem sua documentação, mas ao mesmo tempo, de tempos em tempos vem com algumas exigências, como os cursos obrigatórios ou remunerados. Por exemplo, na época da Pandemia, que mostravam até uma tabela de conhecimentos que as crianças deveriam ter sobre aquisição da escrita e leitura até qual idade. Querendo ou não, aquilo traz cobranças.”

A partir da observação da proposta pedagógica da professora, senti a necessidade de analisar os documentos que regem o currículo, nos quais ela embasa seu planejamento, verificando quais são as orientações sobre o corpo em movimento e o brincar na Educação Infantil, considerando a planejamento da professora como currículo em ação.

3.1.1 CORPO/MOVIMENTO E BRINCAR NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A LDBEN/96, após a redação dada pela Lei 12.796 de 2013, situa a Educação Infantil como parte da educação básica obrigatória. Como primeira etapa, seu grande fim é o desenvolvimento integral das crianças nos aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, em complementação das ações da família e da comunidade. O

documento precursor dessa nova redação, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009), já apontava a criança como centro do planejamento curricular, concebida como sujeito histórico de direitos e que constrói sua aprendizagem, identidade social, individual e coletiva e se desenvolve através das interações, relações e práticas do dia a dia (BRASIL,2010 p.14). De acordo com as DCNEI/2009, a proposta pedagógica das escolas de EI devem ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL,2010 p.18).

Vê-se explicitamente que a construção curricular da Educação Infantil deve considerar a criança como indivíduo pleno e atentar para as especificidades da fase, com suas peculiaridades culturais e garantia de seus direitos. Nesse sentido, a Educação Infantil, então, diante dos documentos mandatários da legislação deve abarcar a criança como protagonista da educação, contemplando todos os seus aspectos para um desenvolvimento integral do indivíduo.

Ao se considerar a criança como centro do processo pedagógico e sua participação ativa, a ludicidade na EI, não deve ser vista como mera estratégia de ensino, mas como princípio de organização currículo-pedagógica. Não se trata aqui de deixar as crianças apenas brincarem, mas de promover espaços e tempos para as brincadeiras, intervenções e registros. Faz-se necessário destacar que o próprio documento apresenta as interações como outro eixo fundamental. Isso requer a presença e participação ativa dos docentes de forma a observar, ampliar, desconstruir e intervir, auxiliando as crianças em seu processo de descoberta dos vários conhecimentos e linguagens.

Marcia Buss-Simão (2016) afirma em seu texto que tendo em vista a concepção de educação que visa o indivíduo pleno, as ações educativas devem considerar a indissociabilidade do cuidar e do educar e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, de modo a não as fragmentar em suas experiências, adotando práticas pedagógicas que giram ao redor dos eixos norteadores - interações e brincadeiras. Entretanto, a garantia de tais práticas, segundo a autora, requer a superação de uma concepção de criança e de corpo que durante muito tempo embasou a educação, referindo-se ao corpo apenas como natureza. Ao adotar esse tipo de concepção sobre

o corpo, considera-se que todos se desenvolvem da mesma forma e abandona-se as outras determinações que podem incidir sobre ele como, classe, gênero, etnia e cultura. Além da visão homogeneizada do corpo, a educação também se torna homogeneizadora. BUSS-SIMÃO,2016, p.185-186).

Ao tratar da dimensão corporal da criança, a autora traz uma importante contribuição a respeito das interações, ao declarar que as maneiras como podemos perceber ou sentir o nosso próprio corpo se dá pelas relações e pelas práticas de cuidado que, como já foi mencionado, não se dissocia do educar, uma vez que o cuidado também é uma forma de apropriação de experiências corporais. As DCNEI estabelecem que devem ser garantidas as oportunidades de vivências que contemplem os movimentos amplos e finos, gestuais, expressivos, com ritmo ou livres, dentro e fora das paredes da sala de aula. (BUSS-SIMÃO, 2016p. p.192). Em suma, a abordagem das interações e da brincadeira como peças fundamentais da prática pedagógica da Educação Infantil permitem um arsenal de possibilidades de experiências corporais nessa fase.

3.1.2 CORPO/MOVIMENTO E BRINCAR NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

No conjunto de marcos legais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL,2018), ao tratar da etapa da Educação Infantil, em consonância com a concepção de criança expressa nas Diretrizes, bem como em seus eixos estruturantes das práticas pedagógicas (interações e brincadeira), propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, com vista a assegurar que as crianças possam exercer o protagonismo e ampliar o conhecimento de si e do mundo. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL,2018 p.37-38). A organização curricular no documento foi estruturada em cinco campos de experiências. O segundo campo, intitulado “Corpo, gestos e movimentos” é a categoria que mais evidencia o corpo em movimento. Para a faixa etária da pesquisa, o documento explicita cinco objetivos de aprendizagem, que são apresentados com uma importante divisão a ser mencionada. O corpo apresenta-se como Linguagem no primeiro e no terceiro objetivo do documento, que trazem as expressões corporais evidenciadas e criadas nas brincadeiras e atividades artísticas como elementos

individuais, e ao mesmo tempo, ligados a situações sociais. O segundo objetivo, prevê uma adequação do corpo e do movimento frente às demandas socioculturais. O quarto objetivo traz uma ideia de autocuidado que reflete uma visão do corpo enquanto construto biológico, enquanto o quinto evidencia a coordenação das habilidades manuais como sendo necessários para o atendimento dos interesses e necessidades das crianças em várias situações (BRASIL, 2018, p.47)

Podemos discutir que há no último objetivo uma tendência à valorização das atividades manuais sobre o corpo, uma vez que são essas habilidades evidenciadas como necessárias. Em todos os outros quatro objetivos vemos o corpo enquanto um todo social. O fato de ter um objetivo específico para as atividades realizadas com as mãos nos remete a uma discussão de que talvez sejam elas (as mãos) responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo. Tal indício vai ao encontro das ideias de Ingold quando retrata que parecem ser as mãos as únicas responsáveis pelo desenvolvimento do homem na sociedade (INGOLD, 2015, p.89) e nos impulsiona a notar a supervalorização das atividades manuais dentro da escola. Seria esse o motivo?

Apesar disso, podemos concluir que o documento, na forma como concebe e aborda o lugar do corpo e do movimento na educação e cuidado da criança pequena, orienta para uma construção curricular na EI que contradiz a ideia de uma educação para a inércia, uma vez que o conjunto dos objetivos propostos (embora pareçam que fragmentam o corpo), na verdade subdividem um corpo infantil na tentativa de contemplá-lo como um todo. Vale lembrar que a BNCC, em outros momentos, traz a discussão da importância do brincar e do protagonismo da criança, principalmente quando apresenta os direitos de brincar, conviver. Diante disso é importante a presença cotidiana das brincadeiras para que promovam trocas de experiências e ampliação do conhecimento, e de igual modo que o corpo e o movimento tenham o destaque que lhes é devido no EI.

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o participante privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e

cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc). (BNCC, 2018, p. 39)

No texto, “O corpo e o movimento no contexto da Educação Infantil na perspectiva da Teoria histórico-cultural: reflexões necessárias, Oliveira (2020, p.179), ao tratar das especificidades da EI nas bases legais, afirma que as intenções educativas expressas na BNCC devem ser trabalhadas nos campos de experiências, desta forma, como organizadores dos tempos e espaços, os professores são responsáveis por planejar atividades que integrem as necessidades e interesses dos bebês e crianças, proporcionando a eles experiências significativas. O que se conclui aqui é que mais que apenas elencar uma série de objetivos, o que se busca, nesse sentido, é o atendimento integral de um indivíduo pleno.

3.1.3 CORPO/MOVIMENTO E BRINCAR NAS PROPOSIÇÕES CURRICULARES DA RMBH

As Proposições Curriculares para a Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte apontam para a necessidade de se “colocar a criança como centro do processo educativo” (SMED, 2014,V1, p.48), isso implica em se conhecer a criança real, sua história e sua individualidade e, a partir disso, planejar estratégias diversas para que haja assimilação do conhecimento formal, mas não apenas a apropriação dele.

As crianças possuem modos muito singulares de sentir e pensar o mundo que as cerca. Elas brincam, jogam, imaginam, representam, constroem e reconstróem suas próprias hipóteses numa lógica que lhes é peculiar. Buscam compreender a realidade e suas contradições por meio das brincadeiras e jogos simbólicos. Utilizam as mais diversas linguagens para expressar seus pensamentos e sentimentos. (SMED, 2014, p.75-76)

A partir do pressuposto de que, sendo um sujeito histórico de direitos, a criança é vista como ativa e competente, as Proposições Curriculares do Município, assim como os documentos anteriores, comungam do mesmo conceito de criança e de infância. O documento apresenta o brincar como algo poderoso e nega a sua neutralidade. Se o brincar muitas vezes é visto como apenas diversão, há que se levar

em conta que, de acordo com o documento, que nem sempre é possível conceber a ideia romântica de perfeição do brincar (SMED,2014, V.2, p.78-79).

A estrutura das intenções educativas nas Proposições Curriculares, no volume 2 da coleção - Eixos Estruturadores – estão dispostas de forma que há duas grandes intencionalidades, sendo a primeira, a construção da autonomia e a segunda, a construções de conhecimentos que ajudem as crianças na participação na vida social e interação com o meio ambiente de maneira crítica e ativa. Dentro dessas intencionalidades macro há habilidade elencadas. Em cada habilidade, o documento apresenta possíveis manifestações a serem observados em cada ciclo e traz algumas atividades que podem ser relacionadas à construção dessas habilidades.

Considero interessante para nosso trabalho a apresentação das sugestões de experiências e atividades que se relacionam com a habilidade descrita. São apresentadas atividades de rotina diária como alimentação e higiene, momentos de organização da sala, fazendo com que o cotidiano seja um instrumento intencional de mediação, sendo utilizado como momentos de aprendizagem, bem como jogos e brincadeiras, rodas de música e dança e uso de projetos específicos. A última atividade apresentada diz respeito às atividades diárias em espaços abertos, mostrando a importância de espaços fora da sala de aula para desenvolvimento da autonomia infantil na escola.

Opto por analisar a habilidade de “agir com progressiva autonomia física” (SMED,2015, p.170), que compõe a primeira intencionalidade educativa, pois dentre todas é a que mais evidencia explicitamente o corpo. Dentro das 16 possíveis manifestações é possível perceber que há uma ação com a autonomia da criança para tarefas diárias de organização, higiene e alimentação, além segurança e autonomia para circular pelos espaços, identificar perigos, comunicar-se, reconhecer e nomear seu próprio corpo.

Um conceito muito importante sobre as brincadeiras no documento diz respeito às interações, quando apontam que elas definem o próprio brincar, sendo elas responsáveis pelo brincar em si e pelo aprendizado dele. A visão aqui é de que a criança enquanto brinca se relaciona com os outros sujeitos, consigo mesma e com artefatos culturais que propiciam a criação e ressignificação da cultura (SMED,2014, V.2, p.69-70). O brincar no documento não é apresentado como um instrumento de ensino, mas como forma de experimentação do mundo, deixando claro que para a criança ele se constitui um direito e para os educadores ele é instrumento informativo.

3.1.4 CORPO/MOVIMENTO E BRINCAR NO CADERNO AÇÕES, MEDIAÇÕES, ESTIMULAÇÕES E ATIVIDADES PARA A INFÂNCIA.

A prefeitura municipal de Belo Horizonte por meio da Secretaria Municipal de Educação lançou em 2022, uma versão preliminar do documento intitulado “Ações, mediações, estimulações e atividades para a infância, com o objetivo de nortear o trabalho da educação infantil e dos anos iniciais, que pode ser encontrada no portal da prefeitura de Belo Horizonte. Entretanto, esse documento não foi amplamente disponibilizado em sua forma impressa para os professores, portanto a maioria não utiliza o seu conteúdo como material de consulta para a realização dos planejamentos.

Ao tratar a criança, linguagem e culturas de infância, o documento fala sobre a importância da indissociação entre cuidar e educar nos espaços institucionais bem como as interações e brincadeiras como eixos estruturantes da educação infantil. A concepção de currículo apresentada no documento é de uma construção compartilhada pelos sujeitos, estudantes, família e comunidade.

A decisão em se apresentar os campos de experiência e os conhecimentos essenciais mesclados no documento traz uma tentativa de aproximar os objetivos da BNCC às habilidades das Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte. Quando se trata do campo “corpo, gestos e movimentos” existe a apresentação de práticas educativas que tem os gestos, expressões dos movimentos, como primeira forma de linguagem que os seres humanos têm. Fala, também sobre a importância de se potencializar nas vivências do cotidiano da escola as possibilidades comunicativas e expressivas, por meio de estratégias organizadas e planejadas.

No decorrer da leitura do caderno, por sua vez, verificamos que há elencados objetivos da BNCC e habilidades das Proposições Curriculares do Município de Belo Horizonte, mas dentre as possíveis manifestações, que seriam os pontos a serem observados, vê-se, claramente a valorização das atividades realizadas por meio da mãos. Por exemplo, ao apresentar a habilidade prevista no volume dois das Proposições Curriculares de “agir com progressiva autonomia física”, há elencados o segundo, quarto e quinto objetivos da BNCC, que abordam o corpo como linguagem e o desenvolvimento das atividades manuais para resolução dos problemas do cotidiano. Dentre as nove possíveis manifestações a serem observadas, há quatro delas que se resumem a atividades manuais, duas que dizem respeito ao cuidado corporal e prevenção de acidentes, uma ao cuidado com espaço coletivo, uma que

abarca a lateralidade e uma que efetivamente destaca o deslocamento físico de maneira autônoma.

Ao analisar as mediações sugeridas no documento, podemos ver que as sugestões de atividades não são tão limitantes quanto as manifestações a serem observadas, uma vez que sugerem experiências diversas com brincadeiras, jogos e experimentações com o corpo, através de interações com objetos, pessoas, músicas e outras sugestões que destacam um trabalho corporal mais evidente. Tal qual a BNCC e as Proposições Curriculares do Município de Belo Horizonte, há que se levar em conta todo o texto para que possamos verificar a concepção do corpo, movimento e brincar para que a construção curricular contemple a criança e seu corpo de maneira indissociável.

Embora os documentos analisados possam não contemplar todas as necessidades da liberdade do corpo e dos movimentos no brincar na Educação Infantil, valorizando a mente mais que o todo, é preciso frisar que há uma presença bem-marcada da importância do brincar e principalmente do protagonismo da criança na construção do currículo da EI. Desta forma, o brincar das crianças e a escuta atenta delas deveria ser um ponto comum nas práticas pedagógicas, sem prejuízo de negação de direito, sendo elas realmente o centro do processo educativo.

3.2 ESPAÇOS E TEMPOS DO CORPO EM MOVIMENTO NA TURMA

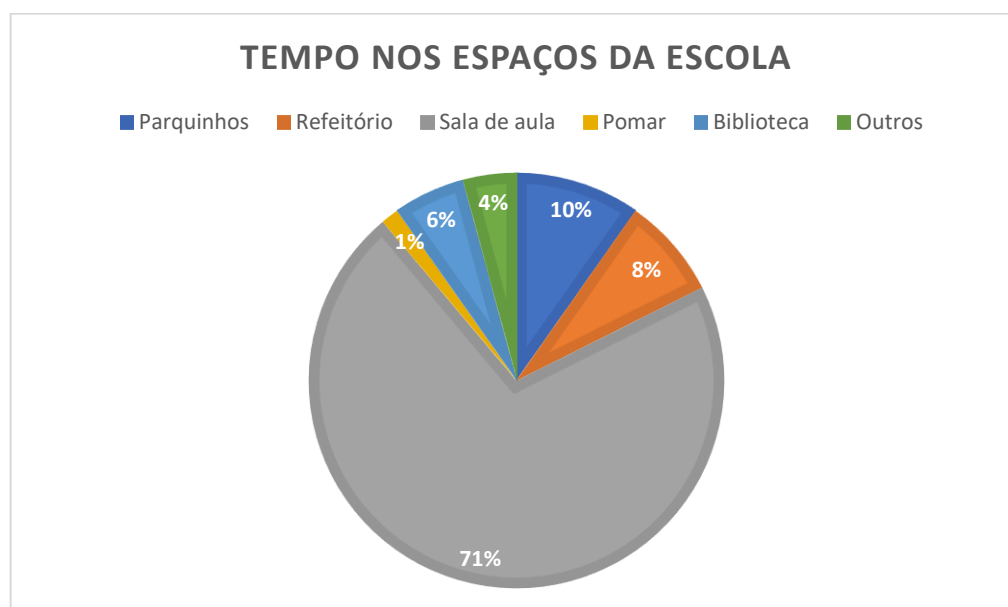
Concordo que a rotina é uma categoria pedagógica que pode ser vista como produto cultural, com o objetivo de organizar o cotidiano (BARBOSA, 2006, p.36;37). Nesse sentido, analisar a rotina fixa da escola e da turma é importante, pois dela dependerá toda a construção pedagógica de planejamento e execução. Desta forma, a rotina das crianças também será afetada pela rotina pré-estabelecida pela escola. É importante chamar atenção para aquilo que Barbosa (2006, p.39) destaca como tecnologia de alienação. Para ela, as rotinas quando não consideram o ritmo, a participação e diversas formas de sociabilidade dos sujeitos constroem apenas a repetição de gestos e sequência de procedimentos. Então, ao criar rotinas é imprescindível que exista uma ampla margem de movimento, possibilitando a criação de ações e nova organização do tempo.

Ao analisar a rotina da turma, levo em conta a permanência nos espaços da escola, utilizados durante o tempo de observação. Uma vez que a rotina de horários e espaços coletivos da turma de organização da instituição, foram apresentados anteriormente, partimos para o registro sistemático quanto a utilização efetiva do tempo nesses espaços, como podemos ver na tabela abaixo

Tabela 4

Tempos médio da turma nos espaços da escola					
	1ª Semana	2ª Semana	3ª Semana	4ª Semana	Total em horas
Parquinhos	01:00	01:00	01:00	00:30	03:30
Refeitório	00:40	00:50	00:40	00:40	02:50
Sala de aula	06:30	06:20	05:50	07:00	25:40
Pomar	00:00	00:00	00:30	00:00	00:30
Biblioteca	00:30	00:30	00:30	00:30	02:00
Outros	00:20	00:20	00:30	00:20	01:30

Analisaremos a tabela acima através do gráfico de uso dos espaços, mas cabe ressaltar novamente que estes dados se referem ao quantitativo de horas em que ocorreu a observação, a saber: durante três horas, três vezes por semana em quatro semanas.



A sala de aula, sem sombra de dúvidas, é o espaço que as crianças permaneceram por mais tempo. Isso se deve, por diversos motivos, justificados pela professora em sua entrevista, como sendo resultado de uma rotina apertada, na qual não há muita possibilidade de movimento.

Diário de Campo 22/09/2023

Perguntei para a professora hoje, qual o maior desafio que ela encontra para realizar as brincadeiras com a turma. Ela disse que sabe que eles ficam muito em sala, mas que é difícil usar o parquinho fora do horário, pois sempre tem uma turma lá e no hall de entrada, também, está sempre ocupado com uma turma que usa o espaço diariamente. Por isso ela não vê outra forma, a não ser usar a sala de aula.

O espaço físico da escola, apesar de amplo, não proporciona oportunidades para que sejam realizadas atividades de brincadeiras que possibilitem o amplo movimento, uma vez que é compartilhado com muitas turmas e não há como prever quem usará cada espaço, fora daqueles já pré-estabelecidos. Em tempo de chuva é impossível utilizar os parquinhos, pois não contam com abrigo. Além disso, segundo Aparecida, existe a falta de material adequado para a realização das atividades nesses ambientes também dificulta a realização do trabalho.

Observo que dentro da organização da escola, há uma rotina que pode ser considerada muito engessada. Entretanto, como alguns professores utilizam-se de espaços alternativos, em substituição aos menos atrativos no momento, torna-se importante que haja uma gestão democrática que permita que todas as turmas compartilhem também. Seja por uma reserva prévia ou esquema de rodízio, todos os espaços da escola são considerados pedagógicos, e por sua vez, precisam ser de livre acesso para todas as crianças.

O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua Riqueza e diversidade ele desafia permanentemente aqueles que ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente.

Também como elemento dessa função simbólica o espaço pode funcionar como um lugar de vigilância ou de controle quando é pensado para disciplinar os corpos e as mentes ou para auxiliar na melhoria da produção. Os espaços e os ambientes não são estruturas neutras e podem reproduzir ou não as formas dominantes como os experimentamos. Um mesmo espaço contempla e produz interesses contraditórios (BARBOSA, 2006, p.120).

Se a escolha e organização do ambiente não é neutra, o que motiva a predominância de permanência no mesmo espaço? A possibilidade de controle,

implicitamente está arraigada à decisão de permanecer em espaços fechados. Não há declínios no terreno, muito menos a possibilidade se sujar e poucos riscos de acidentes. Tiriba (2022, p.241) afirma que uma concepção de educação voltada para os processos de transmissão e apropriação de conhecimentos pela razão, que necessita de corpos parados e muita atenção, pode ter relação com a pouca importância dada às atividades ao ar livre.

Embora todas as razões da professora sejam realidade no cotidiano, não apenas da EMEI deste estudo, mas também de outras escolas, tomamos como base unicamente a visão adulta sobre tais dificuldades. Há, porém, uma grande diferença entre a percepção do adulto e da criança sobre o mesmo ambiente. Diante disso é que ficou bem mais evidente a ideia de perceber se as concepções entre professora e crianças eram complementares, opostas ou similares quanto ao significado do espaço e tempo do brincar dentro da escola.

3.2.1 BRINCAR: O QUE PENSAM OS ATORES EM MOVIMENTO?

Trecho da entrevista com a professora

Pesquisadora: (...) Mas o que é criança para você?

Aparecida: Mas assim, é um mundo de possibilidades. Ela é um mundo. Cada criança é um mundo. Eu vejo assim, né, porque ela vai ter é... além dessa parte que eu já falei, né, dessa alegria dessa ..dessa coisa é a criança que a gente vê a princípio, mas ali depois, à medida que você vai conhecendo, você vai vendo uma criança que traz as vivências, a família, né. Às vezes os traumas medos... Então, assim, não é simples definir e ao mesmo tempo porque assim, é muita coisa que tem ali dentro dela, né? São muitas possibilidades, cada criança vai responder de uma maneira. Elas são únicas, né?

A definição de Aparecida de criança assemelha-se bastante ao conceito descrito nas DCNEI e nos documentos norteadores do currículo. Ao se conceber as crianças como seres únicos, com possibilidades, vemos a construção de seres culturais. Jader Janer Moreira Lopes, em Geografia e Educação Infantil: espaços desacostumados (2018, p. 24) traz um conceito muito interessante de criança:

Penso que toda criança é criança de um local. De forma correspondente, para cada criança do local existe também um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites de sua vivência. Ao mesmo tempo toda criança é criança em alguns locais dentro do local, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes parcelas do espaço físico para a materialização de suas infâncias.

A fala da professora é muito significativa e denota uma urgência de reflexão quando se pensa que um currículo prescrito deve contemplar uma multiplicidade de necessidades infantis, com recursos escassos, às vezes. Ao elaborar qualquer proposta pedagógica, a professora Aparecida, relatou que, em sua turma, precisa refletir sobre o que deseja ensinar e como fazer, de modo a contemplar todos as crianças, uma vez que, segundo ela não é possível realizar uma atividade individual para cada um. Como elaborar uma atividade que contemple todas as crianças ao mesmo tempo? Mais do que isso, precisamos pensar: é possível elaborar uma atividade que realmente contemple todas as crianças? Principalmente quando há diversos contextos inseridos, que não somente dizem respeito ao pouco conhecimento das deficiências, por exemplo, mas da individualidade de cada criança, recursos, espaço e tempo.

Trecho da entrevista com a professora

Pesquisadora: Aí a minha pergunta... você já entrou bastante nisso aí... seria qual a sua maior dificuldade para planejar e executar essas atividades no cotidiano? Algumas coisas que você já comentou, né? Dessas dificuldades...

Aparecida: É... eu acho que (risos)... Ce tá aqui, você sabe, né, Lu... que é muita coisa, porque passa... Eu acho que a escola é muito dinâmica também. Para além dessas coisas que às vezes vem do poder público, também tem as nossas realidades aqui: lidar com as famílias, né...Iguar, por exemplo, a gente conversou, né, da questão de, às vezes a gente deixar de brincar para poder ir para a escrita ou para alguma outra coisa que as famílias aprovam mais,né... que elas entendem como o mais adequado. Então tem todo esse mundo ao nosso redor. Não é só eu com os meninos e não tem mais nada que me impeça.

Pesquisadora: Existe uma pressão?

Aparecida: Existe pressão externa, né... Por mais que falem que não, mas tem. Tem. E a gente, querendo ou não, responde diante deles também, né? De comparação com os colegas que fazem isso ou não, de outras escolas, até mesmo de outras escolas da rede, né... que agem de maneira diferente às vezes.

A grande pressão das famílias que faz com que a professora Aparecida deixe de brincar para passar atividades escritas, vem sendo tratada nesse trabalho como ponto chave. Daiane Camargo (2014, p. 43), afirma que no contexto da EI as atividades referentes ao brincar corporal ficam excluídas para dar lugar às inúmeras atividades de leitura, escrita e matemática, em virtude da ausência de profissionais que compreendam o valor do brincar. Acredito que essa não é esse a única razão para esse tipo de escolha. Vemos profissionais conscientes da importância do brincar, mas que sucumbem às pressões relativas à supremacia da mente sobre o corpo, ditados pelo sistema, famílias ou aos próprios colegas.

A forma de a escola controlar e disciplinar o corpo está ligada aos mecanismos das estruturas do poder, resultantes do processo histórico da

civilização ocidental. As práticas escolares segundo Rumpf, tendem a perpetuar a forma de internalização das relações do homem com o mundo, que consiste na supervalorização das operações cognitivas e no processo de distanciamento da experiência sensorial direta. (GONÇALVES, 2012, p.33)

Isso nos remete às reflexões de Ingold (2015, p.94): “Botas e sapatos apoiam as nossas noções de corpo e de evolução, assim como a escrita suporta nossas noções de ciência e de história”. Cada vez mais deixamos nos levar pela valorização de uma única linguagem, esquecendo que a construção dos sujeitos se dá pelas diversas linguagens, assim como a evolução do homem não contou apenas com as atividades cerebrais, mas com um corpo que sente, vive e experimenta.

A tensão vivida pela regente da turma não difere muito daquilo que foi discutido anteriormente neste trabalho e que de certa forma deu origem ao tema desta pesquisa. O controle do corpo e a supervalorização de atividades que remetem ao universo da escrita fazem com que o brincar fique em segundo plano, ou apenas reservado ao tempo rotineiro do parquinho. A professora ainda declara em sua entrevista:

Trecho da entrevista com a professora

Pesquisadora: Na escola, por exemplo, assim... as atividades que são mais intelectualizadas, você acha que são mais valorizadas?

Aparecida: Com certeza! Então, é que eu acho que vem muito também dessa ideia, digamos assim capitalista, né? Porque eu tenho que crescer, meu filho tem que crescer, tem que ir pra faculdade, muito emprego, tem de ganhar dinheiro... Lógico, todo mundo quer ter uma vida confortável, mas a gente foca muito só nisso. Esquece a saúde mental, esquece do corpo, né? O que adianta ter dinheiro, mas não tem saúde, né? Eu não conheço o meu próprio corpo. Mas são coisas que acabam que ficam de segundo plano, né?

Ainda citando Rumpf, Gonçalves (2012, p.35) apresenta uma outra função assumida pela escola, que é a de preparar a criança para o futuro, levando-a (e educadores) a pensar que o período escolar deve ser a base para o seu futuro desconhecido, habituando-os ao abandono de atividades que não correspondem à esfera cognitiva. Dentro da turma observada era bem evidente o costume de se realizar atividades de escrita ou registro, e na ausência dessas, sempre se ouvia um questionamento, dizendo que “hoje só brincamos”. Como se não houvesse nenhuma aprendizagem no brincar.

Lea Tiriba (2022, p. 241) encontra em Foucault as razões que demarcam as ações sobre o corpo das crianças, quando são submetidas a determinadas atividades em detrimento da liberdade do corpo. São as disciplinas que tornam os corpos dóceis,

passíveis de controle (FOUCAULT, 2014, p.134). Segundo ela, o controle excessivo do corpo, a adoção de práticas que contribuem para a alienação do indivíduo e apagamento do corpo infantil, através de atividades mecânicas, de espaços fechados e limitantes, só são possíveis diante da visão de que o movimento corporal está atrelado à falta de controle, à bagunça, e que as mentes raciocinantes habitam apenas corpos estáticos. Torna-se importante, portanto, romper com tal visão para que haja, de acordo com a autora citada acima, uma metodologia de trabalho comprometida com a educação de pessoas que “sejam sujeitos de seus corpos e de seus movimentos” (TIRIBA, 2022, p.49-50).

As entrevistas em movimento mostraram claramente os locais preferidos das crianças para brincar. No quadro abaixo registro o espaço visitado através da entrevista em movimento.

Grupo	Espaço Visitado 1	Espaço Visitado 2
Sofia e José	Parquinho 2	—
Sofia, Bê e João	Parquinho 1	Parquinho 2
Gatinha, Joaquina e Vinícius	Parquinho 1	Parquinho 2
Gabriel e Barbie	Parquinho 2	Parquinho1

É importante explicar o motivo de Sofia participar da entrevista duas vezes. Quando convidei o segundo grupo, ela queria participar, e atribuí-lhe o papel de gravar as entrevistas das crianças, como os influenciadores fazem também. Ela iniciou a brincadeira gravando os colegas em suas apresentações dos espaços preferidos. Entretanto, quando os colegas começaram a interagir com os brinquedos dos parquinhos, percebi na criança uma certa ansiedade. Perguntei-lhe, então se ela gostaria de participar com os colegas, pois eu poderia continuar gravando apenas com minha câmera. E isso foi feito. A interação entre os três foi muito maior que em duplas, o que permitiu que outra entrevista em trio acontecesse. Acredito que com um número maior de colegas as crianças mostraram-se menos receosas com a pesquisadora e puderam ser mais espontâneas nas falas e nas brincadeiras.

Os parquinhos foram os locais considerados espaços de brincar para as crianças. Todas os entrevistados me conduziram até um dos parquinhos e, em algumas das entrevistas, até aos dois. Três crianças, em seus discursos, falaram

sobre outros espaços. Gatinha, por exemplo, disse ter vontade de brincar em um espaço do corredor perto de outras salas, mas relatou que nunca havia brincado lá. José disse no início de sua entrevista que gostava de um brinquedo de montar que ficava na sala, mas não disse gostar de brincar na sala. João iniciou sua entrevista referindo-se a um lugar fora da escola como seu lugar preferido de brincar. Demorei a compreender que ele estava mencionando um parquinho de uma área reservada para crianças em um Shopping.

Trecho da Entrevista em movimento: João, Bê e Sofia

João: Eu também gosto do Parquinho três.

Pesquisadora: Qual é o parquinho três?

João: lá na “lógica” perto da “na “logica”

(...)João: Não... na “lógica.”... tem biscoito,,. Tem salgadinho... tem “figelante”, tem salgadinho, tem muito suco...

A professora colaboradora pediu a elas que desenhassem o lugar da escola que mais gostavam de brincar e os registros depois eram explicados para a docente. A maioria retratou os espaços abertos e alguns até incorporaram membros da família, desfrutando do momento da brincadeira na escola, como por exemplo o desenho de Bê, que disse estar brincando com sua irmã no parquinho. Em seu desenho podemos ver uma estrutura colorida ao fundo com uma parte que parece uma escada.



Figura 5: Desenho de Bê : A criança e sua irmã no parquinho.

Vitor contou para a professora que estava brincando de corrida no parquinho e explicou que as linhas coloridas desenhadas eram as pistas. Ele disse ainda que gostava muito de correr e que preferia o parquinho que tem a pista.



Figura 6: Desenho de Vitor.

O espaço da sala de aula, muitas vezes, é um lugar ao não do corpo, no qual as expressões corporais são proibidas. Isso nos chama atenção para o que sobre a função simbólica do espaço, que pode ser usado muitas vezes como lugar de vigilância e controle, descrito por Barbosa e já citado neste trabalho.

Trecho da Entrevista em Movimento: Vinícius, Joaquina e Gatinha

Vinícius e Joaquina se sentaram no alto da escada da arena do Parquinho 1 e Gatinha ficou de pé ao meu lado. Eles esperavam as perguntas da entrevista.

Pesquisadora: Tem algum lugar aqui que vocês não podem brincar?

Gatinha: No banheiro, não.

Pesquisadora: Porquê?

Gatinha: Porque é lugar para lavar a mão. (Ela fala esfregando as mãos como se as lavasse).

Pesquisadora: Tem outro lugar que vocês não podem brincar, que é perigoso...

Vinícius: Tem sim! Na sala (Ele dá uma risadinha depois da resposta).

Gatinha: Não é perigoso, não Vinícius! É legal!

Pesquisadora: Por que que é perigoso?

Vinícius: Não pode brincar de correr...

Pesquisadora: Ah... não pode correr na sala, por quê?

Vinícius: Senão machuca.

Joaquina: Um dia eu estava brincando e cortei minha língua.

Pesquisadora: Como foi isso?

Joaquina: A sala estava toda brincando e eu escorreguei.

Pesquisadora: Como seria então uma sala de aula que a gente pudesse brincar?

Gatinha: A gente ficava sentado e brincava.

Joaquina: Igual a nossa sala cinco.

Vinícius, em sua resposta, mostrou que a sala é um lugar no qual alguns dos movimentos são proibidos, pois pode machucar alguém. Joaquina contribuiu, exemplificando que se machucou na sala. A resposta de Gatinha sobre a sala ideal para brincar, também encontrou respaldo na opinião de Joaquina. Sendo a sala de aula o lugar de brincar sentado, como nas experiências de brincar em sua sala.

Houve nas propostas de brincadeiras feitas pela professora, em sala, as possibilidades de movimentos das crianças, mas não no sentido amplo e com liberdade. Aliada às escolhas dos jogos, o espaço físico da sala de aula, ainda que arranjado com mesas afastadas não permitiam que houvesse possibilidade de correr,

por exemplo. Percebi nas escolhas de Aparecida que havia a preocupação de permitir que as crianças brincassem e se divertissem, mas havia, entretanto, implícita uma noção que Alfredo Debortoli traz da brincadeira dirigida como reprodução de regras. Desta forma, o objetivo para os jogos propostos sempre é o de ensinar a brincadeira, sem permitir que as crianças tenham oportunidade de brincar tempo suficiente para verdadeiramente se apropriarem e criarem regras e possibilidades para brincar. (DEBORTOLI, 2009, p.72).

Há claramente uma concepção de lugar de brincar divergente entre o pensamento dos sujeitos da pesquisa. A professora escolhe a sala de aula como lugar de aprender jogos e brincadeiras da cultura popular e o parquinho para brincar sem direcionamento, mas as crianças consideram apenas o parquinho. Esse dado nos leva a pensar o que torna o parquinho um espaço tão significativo para as crianças. Nele, a brincadeira é livre, a exploração acontece com todo o corpo, oferece menos limitação e a liberdade de interação oferece mais possibilidade de aprendizagem com os pares, adultos, além da experimentação das possibilidades do próprio corpo.

3.3 CATEGORIZAÇÃO DAS BRINCADEIRAS

Durante o tempo de observação participante, entrevistas em movimento e na execução da intervenção, foi possível ver e participar de algumas das brincadeiras da turma. Para registro delas, optei por agrupar o repertório apresentado pelas características mais próximas, chegando a três categorias macros, a saber: os jogos e brincadeiras da cultura popular, como os feitos pela professora em sala, as brincadeiras protagonizadas e jogos de experimentações corporais feitos pelas crianças.

3.3.1 BRINCADEIRAS PROTAGONIZADAS

Além de evidenciar os locais preferidos para brincar, as crianças mostraram, através da entrevista em movimentos, os seus brinquedos e brincadeiras preferidas. Muitas vezes iniciaram uma brincadeira para tal. À medida que iam mostrando os espaços, elas interagiam com eles, escalando os brinquedos e mostrando as diversas formas de brincar.

Elkonin (2011 p.284) mostra que a essência do jogo protagonizado é a reconstrução das relações entre as pessoas. São tais relações as representações feitas pelas crianças, sem que estas percebam, pois estão inseridas em uma relação de troca com o outro. Martinez (2020, p.123), cita tal relação, como afirmação da análise da vida laboral dos adultos na obra do autor. Vemos algumas representações sociais bem representadas na cena abaixo:

Trecho da entrevista em movimento: Bê, Sofia e João

Sofia de repente fala: A gente tava de manhã na hora do almoço. Gente, chegamos na Praia! Vamos lá comer antes?

Pesquisadora: Ai! Que bom! Eu tô com uma fome!

Bê: Não! Eu vou brincar! Que comer e brincar, passa mal (fala descendo do brinquedo) “Primeiro” eu vou brincar!

Sofia: Cê quer uma comida? Eu vou pedir uma porção ali. (Ela se assenta no banco de concreto do parquinho e finge falar com alguém enumerando, vira-se para mim e fala:

- Já pedi a porção! Já tá quase chegando!

Bê passa por ela correndo e grita: TCHAU!!!!, subindo as escadas e descendo pela rampa.

João correu para o outro lado do parquinho.

(Atrás da cena, João entra no brinquedo, e diz: “Tá bom. Vou pegar”) (Embora me parecesse distante, ele estava participando da brincadeira). Ele gira algumas vezes o volante e grita: A comida chegou!

Sofia: Vem comer!

João chega, coloca alguma coisa imaginária perto de nós e diz:

_ Eu busquei a comida! Coca-cola e três Coca-cola. (Diz isso e volta novamente para o brinquedo)

Pesquisadora: Três Coca-colas? Noossa ! Que Delícia!

Bê: Tá calor aqui!

Sofia: Então vamos para o mar, gente! Primeiro vamos nos proteger! Eu trouxe muitas boias. Trouxe para o braço.

A pesquisadora finge vestir a boia.

O motorista que conduz os turistas na praia, a garçonete imaginária, o papel das crianças na praia, precisando usar boias de proteção, as recomendações dos adultos nas falas do cuidado sobre brincar depois de comer. Todos são papéis sociais bem demarcados na brincadeira, no qual cada protagonista assumiu sua participação ativa.

Portanto, a brincadeira de faz de conta se caracteriza em uma atividade peculiar das crianças, que tem como objeto de interesse aquilo que elas não realizam diretamente. Mais precisamente, a atuação do adulto na sociedade, que envolve suas atividades e os sistemas que constitui suas relações com as demais pessoas. Por meio dessa atividade, as crianças são capazes de perceber, internalizar e elaborar seu comportamento a partir do que observam do conteúdo social, e das regras socialmente estabelecidas. (MARTINEZ, 2021, p.125)

A participação de João na brincadeira me mostrou elementos muito importantes. Primeiro porque eu não havia percebido suas ações na íntegra no

momento da entrevista em movimento. Havia momentos em que as meninas e eu estávamos imersas em nossos papéis e ou observava que ele corria até o brinquedo, falava sozinho, voltava dizendo algo que não conseguíamos compreender e depois voltava para o brinquedo. A minha impressão inicial sobre suas atitudes eram que ele realizava outras brincadeiras enquanto estávamos juntos. Ao iniciar as transcrições das entrevistas é que pude perceber todas suas ações. Ao ouvir o desejo por comida e “Coca-Cola”, ele vai até o brinquedo “carro”, dirige até o local, “compra” e volta com os alimentos que pedimos. A criança protagoniza um papel de alguém que não encontra os alimentos disponíveis imediatamente, mas que necessita realizar um deslocamento até um local mais distante para encontrá-los. Como um adulto que sai em seu automóvel para fazer compras em um mercado.

O espaço do parquinho compõe um lugar no qual as brincadeiras protagonizadas ganham muito espaço. Nas observações das interações das crianças, elas transformavam as casinhas em sorveterias, escolas, postos de saúde, lojas. Os escorregadores eram ônibus, carros, foguetes, todos os objetos do cenário transformavam-se para os objetivos da imaginação.

Destaco mais uma vez a importância do registro gravado para a entrevista com as crianças, uma vez que permitiu visualizar coisas que no momento exato da brincadeira não eram perceptíveis, como, também possibilitou a observação dos movimentos realizados pelas crianças, importantes para a próxima categoria.

3.3.2 BRINCADEIRAS QUE EXPLORAVAM AS CAPACIDADES DO CORPO

As experimentações das possibilidades do corpo foram muito diversas. Durante a intervenção com material acolchoado muitos foram os pulos altos, as caídas e cambalhotas. Ao lado de Aparecida, uma fila se formou para ver quem conseguia pular, usando as almofadas como trampolim. Não houve entre as crianças, entretanto, demonstrações de rivalidade, elas só queriam pular o mais alto possível, voar na verdade.



Foto 35: Vinícius pula enquanto os colegas esperam sua vez para também pular.

Trecho da entrevista em movimento de Bê, Sofia e João

Bê e Sofia sobem na beirada da grade da rampa. À medida que avançam o caminho vai ficando mais alto. Quando chegam perto do início da escadaria o corrimão de ferro que cerca a escada encontra-se com a grade, impedindo a passagem.

Pesquisadora: E pra voltar? Como é que vocês vão fazer ?

Bê: Descer!

Sofia: Como que cê vai descer, minha filha!

Bê: Descendo!

Sofia: Descendo como?

Bê: Descendo pra lá (mostra com as mãos o caminho de volta pelo mesmo trajeto)

Sofia: Não, descer é por aqui! (olhando para frente fala: Olha dá pra descer ali. Aí passa aí.) Sofia diz para a colega para continuar a subida e ultrapassar uma barrinha de ferro que estava embaixo. Ela segue as instruções e continua. As duas vão ficando cada vez mais apertadas entre as barras de ferro do corrimão e a grade, e se sentam no corrimão.

Pesquisadora: Querem ajuda para descer?

Sofia: Não

Bê : A gente já consegue.



Fotos 36 e 37 Sofia e Bê chegam ao final da grade e voltam pelo mesmo caminho.

Vemos na cena, que as duas meninas iniciam uma exploração do ambiente subindo pela grade. Até certo ponto era possível caminhar, mas não era possível avançar, pois havia um corrimão impedindo. Embaixo é mais alto. As duas encontram a solução através da sugestão de Bê de voltar pelo mesmo caminho. Quando perguntei se precisavam de ajuda, elas negaram, pois queriam solucionar sozinhas. Às vezes, nós adultos subestimamos tanto das crianças que impedimos que elas nos mostrem o quanto são capazes.

Trecho da Entrevista em Movimento Gabriel e Barbie

Enquanto Barbie se balança, Gabriel para de se balançar e sobe no cavalete do balanço, numa das barras laterais.

GABRIEL: Eu sei fazer isso aqui. Eu vou te mostrar.

Da barra horizontal, Gabriel se estica e se pendura no tubo mais alto do brinquedo. Lá ele se balança.

(...) GABRIEL: Nuu, não é perigoso. Só tem que segurar firme aqui. Aí tem que segurar e fazer essa coisa.

BARBIE: Nossa!

Gabriel se balança e pula.

GABRIEL: Cair assim. Sem colocar a mão no chão.

Barbie deixa o balanço e sobe da mesma forma onde o colega havia demonstrado sua brincadeira. Ela se pendura. Gabriel que havia descido e caminhado um pouco mais para a frente retorna ao balanço agora do outro lado e sobe novamente da mesma forma, tornando a se pendurar.

GABRIEL: Aqui, aqui, Lú, Lú...

Se solta novamente do balanço e pula no chão. Volta ao balanço e se balança de pé e em um pé só se segurando nas correntes, enquanto Barbie do outro lado, sobre uma barra horizontal do balanço e segurando em sua estrutura fala:

BARBIE: Nossa a minha mãe não pode fazer isso. Se não... (Aponta para o joelho)

PESQUISADORA: Se não você vai se machucar. Então é melhor não brincar?

Gabriel pula do balanço e corre na direção da pesquisadora enquanto Barbie também pula e ajeita os tapetes de emborrachado que estão abaixo do assento do balanço usado por ela.



Foto 38: Barbie e Gabriel experimentando formas de pular no balanço.

A entrevista de Gabriel e Barbie também mostra um uso dos brinquedos diferentes do tradicional. São transgressões de corpos, que desejam experimentar seus limites e de mentes e inventar novas maneiras de brincar. Permitir que as crianças vivenciem experiências diferentes, sem o excesso controle do corpo e da

conduta podem contribuir para que elas abandonem seus medos. Além disso, nesta cena houve uma clara demonstração da aprendizagem com os pares. Barbie, imita os movimentos de Gabriel, supera seu medo e realiza o ato de pular. Mais adiante ela repete a ação com mais segurança.

3.3.3 JOGOS E BRINCADEIRAS DA CULTURA POPULAR

Na sala de aula, uma vez por semana, como já relatado a professora propunha uma atividade lúdica. Foram dois jogos com música, uma brincadeira africana e uma brincadeira com bola, todos jogos tradicionais infantis. Kishimoto (2011, p.42-43) traz o conceito de brincadeira tradicional como parte da cultura popular, mas que não fica cristalizada, incorporando criações anônimas de geração em geração. Enquanto manifestação livre, a brincadeira tradicional continua a perpetuar a cultura infantil, proporcionando as interações sociais. Durante a entrevista em movimento também houve a ocorrência de brincadeiras tradicionais e novas.

No entorno da Emei há jogos pintados no chão e o percurso convida a brincar. Durante as entrevistas, ao ser conduzida por uma dupla ou trio, sempre que passávamos por um dos jogos, raramente as crianças caminhavam simplesmente.



Foto 39: Amarelinha no caminho



Foto 40: O Chão é Lava utilizando formas

Durante as entrevistas, vi duas variações da brincadeira “O chão é lava”, uma utilizando o Caracol (foto acima) no qual a regra, de acordo com Sofia, seria de o espaço vermelho ser “lava” e só poderiam pisar nas figuras que ela dissesse. Outra variação aconteceu na entrevista de Joantina, Gatinha e Vinícius. Como estávamos no parquinho 2, Joantina estipulou como regra que deveríamos pisar sobre algo que

não fosse a grama. Na variação da mesma brincadeira feita pelo último grupo havia elementos mais complexos do que o primeiro, uma vez que não havia apenas o comando, deveríamos mudar de lugar na contagem regressiva feita pelas crianças. Ora Joaquina gritava “O chão é lava em dez, nove, oito...”, ora Vinícius. Gatinha e eu seguíamos os comandos e nos desesperávamos para mudar de lugar.

Na intervenção com os tecidos, as crianças brincaram de “Cabo de Guerra” com um tecido maior e houve uma vez em que Carolina, Joaquina e Gatinha brincavam de “Batatinha Frita, um dois, três”. Entretanto, de todos os jogos tradicionais, os chamados “jogos de perseguição” foram, sem dúvida os que mais apareceram. Havia mudanças nos papéis de perseguidores e perseguidos, sendo monstros, zumbis ou animais.



Foto 42: Meninas brincando de “Pegador”



Foto 43: As meninas brincam de “Batatinha frita”

Vemos então, que as brincadeiras tradicionais estão presentes, mas há um elemento muito interessante implicado à sua realização: a possibilidade de adaptar-se aos elementos disponíveis no espaço e recriação das regras.

3.4 A DINÂMICA DE COLABORAÇÃO: TRANSFORMANDO O COTIDIANO

Como mencionando na metodologia deste trabalho, os dados iniciais foram apresentados para a professora Aparecida. Juntas pensamos nas estratégias que pudessem ajudar sua prática pedagógica. Primeiramente, analisamos o tempo em que as crianças permaneciam na sala, independentemente do tipo de atividade realizada e depois do que as crianças consideravam como lugar de brincar na escola.

Diário de campo:06/10/2023

Na reunião com a professora apresentei os dados iniciais da pesquisa. O tempo total em sala e as escolhas das crianças a respeito do lugar de brincar na escola.

Aparecida: A gente pensa em uma coisa e eles, na verdade estão pensando em outra. Que interessante! Para mim, é interessante perceber que eles não acham que estão brincando na sala, e olha que a gente brinca de muitas coisas na sala.

Uma das possibilidades das discordâncias entre a concepção da professora e das crianças sobre o lugar de brincar na sala pode nos remeter ao conceito de jogo e brincadeira, anteriormente mencionado no texto de Martinêz (2020). Segundo ela, a situação imaginária é que diferencia a brincadeira do jogo. Na brincadeira, a imaginação se destaca, impulsionando a atividade. As regras estabelecidas nela são fatores secundários, embora não inexistentes e pelo papel da imaginação dentro da brincadeira é que há o desenvolvimento da criança. No jogo, o oposto acontece. É preciso obedecer em primeiro lugar às regras e a imaginação fica oculta.

Nesse sentido, uma das conclusões sobre a concepção de brincar para Aparecida, por meio de sua proposta pedagógica, esteja bem atrelada à concepção de brincadeiras como atividade lúdica. Para as crianças não. As crianças sabem o que é brincar. Talvez seja esse o motivo de não considerarem a sala de aula como espaço de brincar. Para elas, o brincar não pressupõe um produto, um resultado. O que diverge disso não é brincadeira é uma atividade, um trabalho (KISHIMOTO, 2021, p.6).

Dada a necessidade de se refletir sobre as atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, concordo como Pereira (2009, p.25), quando diz que “o educador precisa constantemente procurar saber o que o brincar tem a ver com o seu trabalho”. O conceito que o professor traz consigo e o valor dado ao brincar também são evidenciados em sua prática pedagógica. Mudar a visão adultocêntrica não é fácil. Demanda uma quebra de paradigmas, egos, concepções, e implica em uma ação simples antes de realizar o planejamento, mas nem sempre adotada: ouvir as crianças, dá-lhes a vez e a voz.

Refletindo um pouco, penso que, somente a partir de meu conceito sobre o brincar, se me apropriou desse gesto e se percebo o quanto ele é importante para a criança, é que consigo dar significação e direção ao meu fazer de educador. Preciso reconhecer que já fui criança e lembrar como foi importante brincar em minha formação. Ver e escutar a criança que está diante de mim e me perguntar: se eu fosse criança, o que seria mais importante agora? O outro não sou eu, mas na relação educador/educando é importante ver o outro como si mesmo, não como uma extensão de si mesmo,

mas como integrante de uma postura em que ambos possamos crescer mutuamente. Cada qual em seu lugar e em seu papel. (PEREIRA,2009, p.26)

Considerar as respostas das crianças foi a chave para pensarmos nas possibilidades de ampliar suas experiências através do brincar e a pesquisa colaborativa, tendo a professora como coautora da pesquisa permitiu reflexões muito interessantes, que merecem destaque.

Diário de Campo: 06/10/2023

Aparecida, refletindo sobre sua prática disse: “A gente sabe o que temos que fazer na EI, sabemos que ali é o espaço do brincar, mas as inúmeras situações fazem com que façamos menos, e participando da pesquisa, isso renova o que estudamos. Nós enquanto professores precisamos disso. Reavivar o que é importante.”

A solução mais evidente para iniciar a tentativa de solucionar o problema encontrado na turma, era de privilegiar o uso dos espaços externos, dando mais liberdade aos movimentos das crianças. Entretanto, diante das circunstâncias já mencionadas pela regente em sua entrevista, grandes dificuldades estavam atreladas a isso: algumas relacionadas à organização coletiva da Escola, como a ampliação do tempo nos espaços externos para as turmas, outras de cunho administrativo, como por exemplo, uma área coberta que permitisse o uso, pelo menos de uma parte do espaço externo em dias chuvosos, o que nas instituições PPP são muito mais delicadas do que em outras escolas, uma vez que as mudanças na configuração estrutural de qualquer espaço necessita de acordos entre instâncias mais altas.

A título de reflexão, a prática pedagógica aqui não poderia ter recurso maior do que a mudança de concepção do professor como centro do saber, para uma visão das crianças como protagonistas. Não é, infelizmente, uma tarefa fácil, romper com conceitos tão arraigados e disfarçados. Léa Tiriba (2022, p.248- 249) deixa isso bem claro ao dizer que ao manter as crianças em espaços fechados, limitar seus movimentos e ainda pior, punir aquelas que escapam à submissão, a escola contribui fortemente para a alienação das mesmas, negando-lhes as verdades de seu corpo. As crianças leem o mundo e sentem o mundo com seus corpos, sendo assim é de suma importância assumi-las como sujeitos dos espaços, oferecendo-lhes boas experiências.

Coincidentemente, o período em que o trabalho em campo foi realizado foi marcado por chuvas e, desta forma, a estratégia seria utilizar o espaço disponível: a sala de aula. Passamos, então, a analisar os materiais disponíveis no local, para propor novas mudanças. Embora a sala esteja repleta de brinquedos plásticos nas caixas, o repertório de instrumentos fornece poucas possibilidades de mudança de papéis. São muitas bonecas que precisam de mãos e carrinhos necessitando de pilotos, motoristas ou mecânicos. É uma riqueza de brinquedos com a pobreza de possibilidades. Não que não sejam possíveis as trocas simbólicas. As crianças são capazes de atribuir novos significados às coisas e possuem motivação para isso, como afirma Pereira (2009, p.19). Dois problemas ficaram evidentes para nós, pesquisadora e professora colaboradora, precisávamos repensar sobre os brinquedos e sobre o tempo.

Nesse sentido, fica bem evidente o papel da escola na organização da rotina. As crianças dispõem de tempo para pegar os objetos, mas não de organizar a brincadeira e reinventá-la. Propomos então, que as atividades não poderiam ter somente a duração de trinta minutos. Ajustamos a rotina da turma, trocando os horários de café com outra turma no dia da intervenção, o que possibilitou que o momento inicial de aula fosse de uma hora.

Quanto aos objetos escolhidos, uma das minhas maiores preocupações era de que nós deveríamos contar com recursos que não envolvessem mudanças na estrutura do prédio, pois não teríamos permissão, nem que onerassem as pessoas, pensando que tal realização também seria compartilhada com outros educadores e escolas com estruturas diversas. Pensando nisso, encontramos em Elkonin (2019, p.325) e Pereira (2009, p.19) a evidência do emprego lúdico dos objetos como traço típico da brincadeira infantil. Suscitar a elaboração das metonímias podem auxiliar as crianças em seu desenvolvimento e mostrar ao docente os conhecimentos já adquiridos e seu ponto de partida para intervenções. A escolha entre materiais diferentes dos utilizados no cotidiano para as atividades foram os desafios propostos, tanto para professora, quanto para crianças. Todos os objetos utilizados ou suas substituições, são de fácil acesso e podem ser vistos como ponto de inspiração para outros elementos, melhores até.

Em conjunto, então, elaboramos três estratégias que dariam início às sequências didáticas a serem aplicadas na turma, posteriormente. Vale lembrar que estas intervenções compõe o recurso educativo elaborado.

Havia dentro do cenário da turma algumas ideias arraigadas à leitura e a escrita que as próprias crianças traziam, cobrando de Aparecida as atividades em folha. Essa pressão já foi relatada quando apresentamos um trecho da entrevista da professora. Seria muito difícil ignorar a demanda e curiosidade das crianças, talvez incentivada pela pressão da família, mas evidenciadas em suas falas. Desta forma, Aparecida sugeriu que em cada intervenção houvesse um componente relativo à leitura, que pudesse ser usado posteriormente. Pensamos então em adotar alguns desafios, escrito em cartazes, para aguçar-lhes a curiosidade sobre a brincadeira. Por esse motivo, em cada intervenção houve na porta um cartaz com versinhos e ilustrações alusivas ao material utilizado para que, desde a entrada das crianças na sala, houvesse um ar desafiador.

3.4.1. PRIMEIRA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: CAIXAS

*“Lagartixa, lagartixa
Abaixa, abaixa
Para brincar
Só temos caixas.”*

Como primeira proposta de intervenção, Aparecida e eu decidimos utilizar caixas recolhidas de supermercados, coletadas entre os colegas ou trazidas de casa. Dispomos de caixas de várias formas e tamanhos. Para a elaboração da atividade, retiramos as mesas do meio da sala e colocamos em um canto da parede, de modo a possibilitar os movimentos amplos das crianças. Espalhamos as caixas e afixamos o cartaz com o desafio em uma cortina de TNT recortado, modificando a sala desde a entrada.



Foto 19: Porta de Entrada



Foto 20: Disposição das caixas na sala

As crianças que chegavam não sabiam bem o que fazer naquele ambiente. Olhavam sem compreender. Andaram ao redor da sala meio sem jeito. Começaram a guardar uma caixa dentro da outra, pegá-las, jogá-las e chutá-las. À medida que as outras crianças foram chegando, o clima começou a mudar. Gatinha foi a primeira a propor uma construção e foi ajudada por Bê e por Michel. Ela queria construir um castelo.



Foto 21: Início da construção do castelo de Gatinha.

As crianças exploraram as caixas também empilhando, fazendo uma torre gigante. Como as caixas eram grandes, era difícil colocar bem alto e elas contaram com a participação da professora na brincadeira.



Foto 22: Construção da torre com participação da professora. Ao fundo os meninos estão viajando com seus carros

A participação da docente na brincadeira foi muito significativa. Kishimoto (2021, p.22-23) fala dessa parceria de modo que a função pedagógica é garantida quando há uma disponibilização de materiais e espaços planejados de modo que permita a manifestação da imaginação das crianças. Nesse sentido, se respeitarmos a natureza do jogo em si, todos os jogos podem ter um fim educativo, sendo momento de proveito para o desenvolvimento das crianças e intervenções do professor como mediador.



Foto 23: Os meninos empurram a colega dentro do ônibus. Ao fundo permanece a construção do castelo.

A brincadeira terminou apenas com o horário em que a sala deveria descer para o café da manhã. Aparecida organizou com as crianças as caixas no canto da sala, para que fossem guardadas e os levou até o refeitório. O maior desafio desse

tipo de atividade em uma escola constitui-se na organização de espaços que são divididos entre pares, desta forma, demanda um trabalho de parceria, pois na realidade não seria fácil para apenas uma professora realizar tal ação. No caso, enquanto a professora seguiu a rotina com as crianças, a pesquisadora organizou novamente a configuração da sala como de costume e guardou as caixas em local que pudessem ser utilizadas outras vezes.

Ao ouvir as crianças sobre suas percepções, Aparecida constatou que as elas se sentiram desafiadas e felizes por conseguirem brincar com um material incomum em sua sala. Um dos feedbacks recebidos como sugestão para as próximas brincadeiras seria de proporcionar um dia de brincadeira com isopor e glitter.

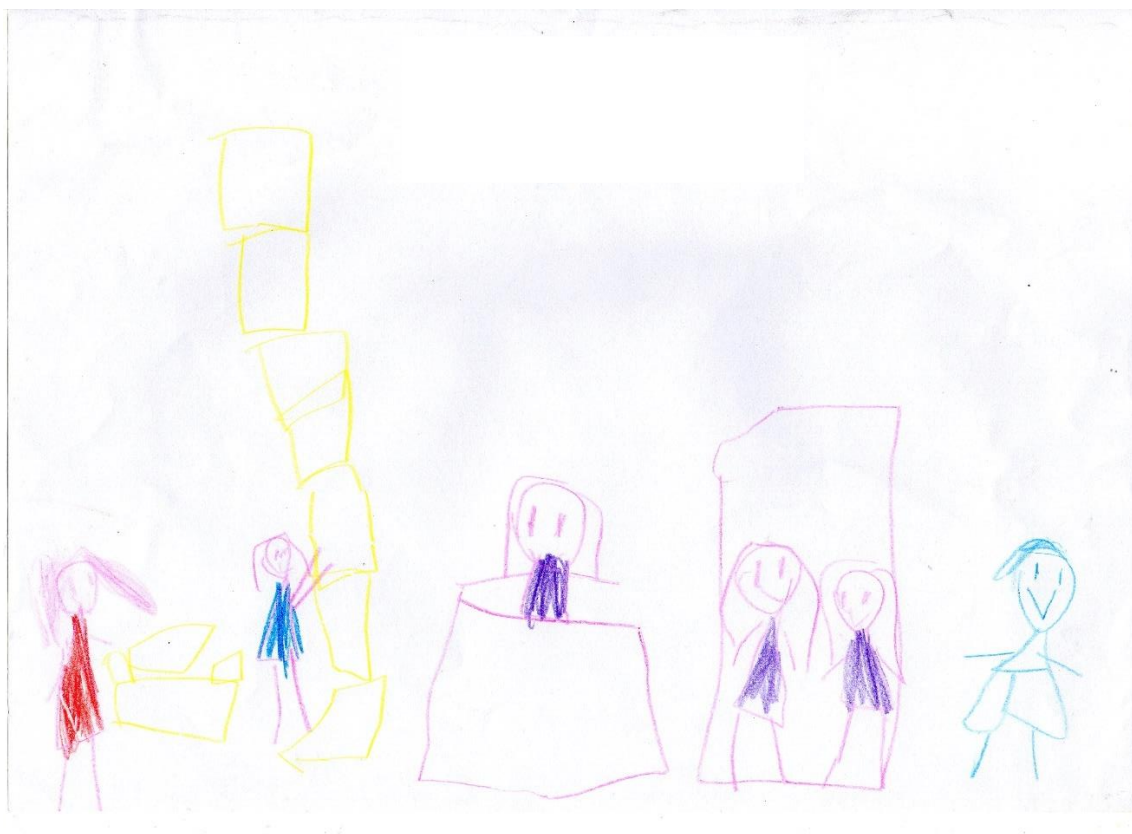


Figura 7: Registro da brincadeira realizado por Sofia

Após recolher as impressões das crianças, procedemos ao planejamento da sequência didática, baseada nas configurações e situações sociais que apareceram na brincadeira e na observação das crianças. Foi a observação da brincadeira, a maneira de verificar a possibilidade de ampliar o conhecimento das crianças. Para a construção das casinhas e castelos, por exemplo, as crianças necessitaram explorar as formas, para os carros que fossem empurrados ou os que cabiam os “motoristas”

havia que se medir o tamanho, por isso as crianças precisavam dispor de conhecimentos que necessitam de intervenção pedagógica para sua ampliação.

Além dessas, podemos abordar o diálogo com o mundo natural, na representação dos animais que apareceram na brincadeira, no cuidado com o meio ambiente e muitas outras possibilidades. Opto por mostrar uma das intervenções desenvolvidas por Aparecida, alguns dias após a segunda realização da brincadeira, utilizando um dos espaços no entorno da escola.



Foto 24: Brincadeiras com caixas no espaço externo.

Somente depois que as crianças brincaram novamente é que a professora utilizou as caixas para ampliar um conceito. Naquele momento estava claro para ela e para as crianças também que o primeiro momento era brincar e o segundo não. O segundo era uma atividade.



Foto 25: Construção de torres

3.4.2. SEGUNDA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: ACOLCHOADOS

*“Gatos, gatos,
Ratos, ratos,
Para brincar,
Tire os sapatos.”*

Para a segunda proposta, utilizamos apenas materiais presentes na escola. Reunimos os colchões usados no horário de repouso da turma de turno Integral, um circuito de acolchoado da escola, puffs e almofadas. O intuito maior com esse tipo de material era permitir atividades corporais mais amplas na sala. Para melhor aproveitamento do espaço foi preciso retirar todo o mobiliário da sala

Seguimos com a mesma dinâmica inicial de desafio na entrada das crianças, mas, dessa vez, elas eram convidadas a tirar os sapatos. Como retiramos as mesas, elas foram organizadas no corredor, para que as crianças deixassem seus pertences do lado de fora .



Foto 26 Entrada da sala



Foto 27: Espaço organizado com acolchoados

Diferente da reação com as caixas, o ambiente com os colchões e os pés descalços não trouxe um estranhamento tão grande. As crianças iniciavam pisando nos colchões e começavam a correr. Observamos uma experimentação do sentido tátil muito presente. Elas testavam a maciez dos objetos com as mãos, pés e corpo todo, se jogavam e rolavam nos colchões.



Foto 28: : Bê experimenta a maciez das almofadas Foto 29: Tetéo jogando-se do túnel

Embora a estrutura do ambiente fosse bem propícia para atividade mais competitivas e velocidade, vimos diversas brincadeiras serem desenvolvidas pelas crianças. Alguns meninos iniciaram um jogo de perseguição entre pessoas e monstros enquanto um grupo de meninas pulavam de almofada em almofada com um jogo chamado “O chão é lava”, no qual não era permitido colocar os pés nos colchões,

podendo apenas deslocar-se pulando de puff em puff. Outro grupo experimentava o entrar e sair do túnel.



Foto 30. Um grupo de crianças exploram o túnel de espuma. Ao fundo Bê e Jojô brincam de “O chão é Lava

A brincadeira com os colchões causou tanta euforia nas crianças que houve até a proposta por parte delas de não irem para o parquinho para continuar a brincar. Além disso, havia constantes visitas de curiosos que queriam saber o que estava acontecendo na sala. Houve até uma criança de uma turma de cinco anos, que ao perguntar o que estava escrito no desafio afixado na porta, começou a tirar seus sapatos para brincar, mas foi interrompido por sua professora que combinou que ele brincaria em outra oportunidade.

Como da primeira vez, Aparecida desceu com as crianças para o café e fiquei para a organização do espaço. Ao regressar, após o tempo de planejamento ela conversou sobre a experiência feita pelas crianças e eles afirmaram que foi muito positiva e sugeriram novamente que no “próximo desafio” houvesse isopor e glitter. Para ilustrar a experiência, a professora pediu que as crianças registrassem o momento por meio de desenho.

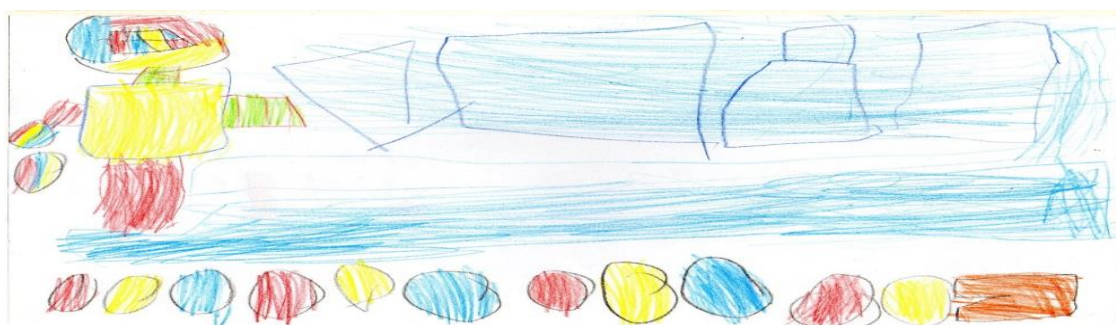


Figura 8: Desenho de José sobre a brincadeira

3.4.3. TERCEIRA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: TECIDOS

*“Pino ou piano
Trace seu plano
Para brincar
Hoje só tem pano.”*

A última proposta foi realizada uma semana depois e consistiu no uso de tecidos como recurso para a atividade. Após as experiências anteriores, eu sinceramente temia que a escolha do material não trouxesse a resposta para as expectativas das crianças. A organização da sala contou com a liberação do maior espaço possível, mas desta vez não retiramos as mesas da sala, optando por encostá-las em um canto. Para a disposição dos tecidos, optamos por varais feitos com elástico, para facilitar o manuseio das crianças. Além disso, o próprio varal também seria instrumento para brincar. As crianças novamente foram recebidas na porta pela professora, com a leitura dos versos de desafio: “Pino ou piano/ Trace seu plano/ Para brincar/ Hoje só tem pano”. Elas já estavam acostumadas às atividades e mostraram-se ansiosas na porta. Ao entrarem percebi que não estavam mais tão temerosas ou acanhadas. Elas já haviam vivenciado as experiências anteriores e sabiam que podiam usar a imaginação.



Foto 31: Sala preparada para a chegada das crianças *Foto 32: As meninas retiram os tecidos para brincar e diante do espelho, Michel e Gabriel vestem capas*

Os elásticos dos varais, como o previsto, foram utilizados algumas vezes como elementos das brincadeiras, serviram de obstáculos para se passar, pular ou prender com os pés, mas também para criações como as cabaninhas.



Foto 33: Utilizando o varal como obstáculo.



Foto 34: A sala já cheia de cabanas e redes

Um dos desafios de Aparecida era o de participar das brincadeiras e ela experimentou uma isso de forma ativa. A ela era determinado muito trabalho de estilista, ao amarrar vestidos e roupas de heróis ou enrolar bonecas com tecidos e fitas. As crianças chamavam-na muitas vezes, não para se resolver conflitos, mas sim para que ela se juntasse aos grupos para brincar. Cada momento, então, ela estava em um agrupamento, atendendo demandas ou participando das brincadeiras protagonizadas. A participação dos docentes nas brincadeiras das crianças é vista por Debortoli como uma maneira de experimentação conjunta do mundo e a cultura, através de seus corpos. Segundo ele,

(...) quando a professora e as crianças brincam juntas, construindo regras, partilhando experiências, superando tensões e conflitos, valores e preconceitos, estão participando do maravilhoso processo de juntas tocarem o mundo e concretizando sua possibilidade de transformação, sua possibilidade de fantasia, de imaginação, de reconstrução sensível da realidade. (DEBORTOLI, 2002, p. 86)



Foto 34: 3 A hora de dormir na casinha é compartilhada.

Assim como as anteriores, houve protesto ao se dizer que as crianças precisavam ir para o café. Como de costume, fiquei para arrumar a sala e guardar os materiais. Entretanto, naquele dia, recebi o pedido das meninas que construíram as bonecas, que as deixasse como estavam, para poderem brincar depois que voltassem e assim foi feito.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao registrar a finalização desta pesquisa, recebo implicitamente o convite suscitado por Ingold e inserido nesta dissertação, sobre o valor dado ao papel dos pés e do caminhar para a evolução humana: o íntimo valor não está apenas nos resultados, na paisagem final, mas no trajeto da viagem. Aqui devem ser valorizadas todas as pedras que incomodaram os pés, o cansaço, a poeira, a sede, a rota e principalmente os encontros no percurso. Foram muitos desafios, quebra de paradigmas, novos olhares, uma intensa busca por respostas. Porém, além disso havia o desafio de ser professora, coordenadora, pesquisadora, responsável, filha, amiga, pessoa. Houve a necessidade de uma parada no meio do caminho, para cuidar do meu próprio corpo, cansado, doente, que impedido de se mover pela saúde, viu ainda mais a necessidade do movimento para a vida. Ao retomar a caminhada, novos desafios, adequações, lições, mudanças de rotas e novas paisagens. Em suma, assim como este trabalho não foi fruto apenas de cabeças pensantes e mãos que redigiram, mas de um corpo completo inserido em uma gama de interações, não foram apenas os resultados desta pesquisa que modificaram meus pensamentos, mas todos os movimentos destinados a ela.

Primeiramente, é preciso destacar que muito longe de esgotar a discussão sobre a importância do corpo em movimento e do brincar no cotidiano da EI, este trabalho buscou sensibilizar o olhar sobre o tema e de muitas questões que carecem de estudos futuros. Retomo, então, as perguntas que iniciaram esta investigação, na tentativa de refletir sobre o percurso realizado. No que diz respeito ao planejamento e desenvolvimento de atividades que valorizam o brincar e que exploram o corpo e o movimento, vimos que a maior parte das atividades que permitem a movimentação ampla das crianças são aplicadas no tempo rotineiro destinado ao parquinho, embora haja a presença de jogos e brincadeiras da cultura popular inseridas semanalmente nas ações da docente, mas realizados dentro da sala. A pesquisa sobre o tema dentro

dos documentos oficiais mostrou que há uma orientação clara sobre a potência do brincar e das interações no cotidiano da EI, mas no dia a dia da escola há algumas pressões que influenciam as escolhas pedagógicas, fazendo com que haja um privilégio de atividades de escrita em detrimento das liberdades dadas ao corpo.

Para a professora, havia a clara importância do papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, mas as atividades de registro escrito eram muitas vezes utilizadas na sala, como resposta à grande pressão exercida pelas famílias, colegas e sociedade como um todo, que exigem que haja registros que valorizam as atividades escritas como se estas fossem o retrato de uma aprendizagem escolar. A permanência na sala de aula, muitas vezes, foi resultado da falta de um espaço mais adequado, mas também é inegável que tal escolha também corresponde a uma facilidade de controle. Para a professora, aquele era um lugar no qual as crianças estavam brincando. As crianças, entretanto, divergiam da visão da docente, evidenciando que o parquinho era o lugar para brincar e que a sala representava um espaço não adequado ao movimento. Além disso, elas atribuíam a noção de trabalho a algumas das atividades lúdicas realizadas, o que mostrou que as concepções de brincar para ambos não eram totalmente similares.

Em relação às aprendizagens observadas quando as crianças brincam nos diferentes tempos e espaços da escola, foi verossímil constatar que muitas vezes sufocamos suas vozes e subestimamos suas capacidades. As crianças reproduziram jogos da cultura popular, mas muitas vezes colocando suas marcas pessoais, reinventando regras. Elas também ressignificaram o mundo dos adultos, principalmente o universo do trabalho em suas brincadeiras protagonizadas, realizando metonímias com objetos e experimentaram muitas capacidades de seus corpos, dando aos objetos outro tipo de utilização.

A pesquisa colaborativa foi uma escolha muito significativa, uma vez que, ao refletir sobre sua prática, a professora colaboradora trazia elementos significativos que tornaram ainda mais urgente a discussão sobre o tema e permitiu, não apenas apontar os problemas, mas pensar em soluções e aplicá-las na sala real, com todos os entraves da dinâmica escolar. Embora saiba que não é algo fácil, foi possível provar que há sim formas de trazer o brincar como eixo e não apenas como estratégia didática. Na impossibilidade de utilizar os espaços externos, devido às limitações de espaços da própria escola, com a coautoria da professora da turma, foi proposta uma nova organização da sala de aula, que transformou o lugar, antes visto como ambiente

de limitação, em um espaço de experimentação, de movimentos amplos e de imaginação. Convém destacar que tal modificação demanda planejamento e parcerias, uma vez que, para uma única professora, tal tarefa torna-se muito complicada pela dinâmica da sala de aula.

Ao retomar o título de minha pesquisa, “ Fique quieto, menino!”?, com base na leitura dos autores, eu responderia. “Não!”. Após a realização da pesquisa colaborativa eu acrescentaria. “Nunca fique quieto, menino”. Mova-se. Brinque. A vida se faz em movimento. O recurso educacional elaborado foi o resultado dessa reflexão, na qual professora e pesquisadora puderam dialogar, refletir , construir e desconstruir conceitos arraigados. Adotar as brincadeiras e as possibilidades de movimentos amplos, de experimentações com o corpo, uso de materiais não estruturados e espaços externos de maneira nenhuma deixará o currículo escolar empobrecido. Pelo contrário, trará uma riqueza imensurável, original e desafiadora. Isso requer quebra de visões tradicionalistas, bem como a negação de modelos capitalistas de controle, e modos de uma sociedade inerte. Visto que a escola da EI é para todas as crianças, ela é para as crianças em constante movimento.

Algumas lacunas, porém, necessitam melhor aprofundamento, sugerindo novas pesquisas. A realização da entrevista com as crianças com deficiência não foi possível nos moldes planejados, visto que a metodologia de interação não parecia confortável para eles. Havia de fato a necessidade da criação de instrumentos diferentes para a acessibilidade para locomoção, abordagem e interação para as crianças não verbais. Outra questão, diz respeito à organização da própria escola de EI, que reproduz uma adoção evidente da inércia, propagada pela sociedade desde o mobiliário e composição das turmas, com muitas crianças, cadeiras e mesas e pouco espaço para interagir. Além disso, podemos perceber uma falha na Educação Pública, em sucumbir às pressões das famílias, valorizando muito as atividades escritas, uma vez que sabemos o quão importante são as interações e as brincadeiras na construção do conhecimento das crianças e da própria rede municipal de educação que investe grandemente em formações que privilegiam apenas a cultura escrita, inclusive remunerando os participantes.

Espero que esta pesquisa sensibilize o olhar dos educadores como sensibilizou o meu, refletindo sobre as práticas pedagógicas que aprisionam, sobre os conceitos divergentes e principalmente do lugar da criança dentro do processo de ensino-aprendizagem. Para elas, nada menos que o centro.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. A. O corpo como componente das formas de participação das crianças na educação infantil. **Páginas de Educación**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 120-133, 2019. Disponível em: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/1773>. Acesso em: 31 out. 2021.

ALMEIDA, Isabel Cristina de. **O corpo em movimento na Educação Infantil: análise da prática pedagógica nos complexos educacionais da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Ponta Grossa.** 2018. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2616/1/Izabelle%20Almeida.pdf>. Acesso em 10 jan. 2022.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BELO HORIZONTE. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: Fundamentos/** Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo (org) - Belo Horizonte: SMED, 2014.

_____. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: Eixos Estruturadores/** Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo (org) - Belo Horizonte: SMED, 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **APPIA Infância: ações, mediações, estimulações e atividades para a infância /** Prefeitura Municipal de Belo Horizonte – Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte: SMED, 2022. 134 p.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENTO MOREIRA, C.; ROCHA S. GUSMÃO, T. C.; FONT MOLL, V. Pra lá e pra cá, vou a qualquer lugar! O papel do corpo e do seu movimento no contexto das tarefas para o desenvolvimento da percepção espacial na Educação Infantil. **UNIÓN - REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA**, v. 14, n. 52, 30 Abr. 2018. Disponível em: <https://documat.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6392997>. Acesso em 10 abr. 2022.

BRAGA, Livia Vares da Silveira *et al.* A brincadeira como processo de mediação e o desenvolvimentos psicointelectual. In: DRAGO, Rogério *et al* (org.). **Vigotski: teoria e prática.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020. p. 73-90.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.9394/1996. BRASIL.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2016.p. 7 - 47 Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp->

content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.>. Acesso em: 23 jul.2020.

BONFIM, P. V.; OSTETTO, L. E. Na gestualidade de professoras e bebês, o corpo fala de relações. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 5, n. 14, p. 115–132, 2020. DOI: 10.25053/redufor.v5i14mai/ago.1647. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1647>. Acesso em: 31 out. 2021.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2021. p. 19-32.

BUENO, Jocian, Machado. **Psicomotricidade: teoria e prática. Da escola à aquática** – São Paulo: Cortez, 2013

BUSS-SIMÃO, M. Experiências Sensoriais , Expressivas, Corporais e de Movimento nos Campos de Experiências da Base Nacional Comum Curricular. In: **Debates em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 184, 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p184. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2405>. Acesso em: 30 abr. 2022.

CAMARGO, Daiane *et al.* **O brincar corporal na educação infantil**: reflexões sobre o educador, sua ação e formação. Curitiba: InterSaber, 2014.

_____ E OLIVEIRA MADRI, S. “O brincar e o corpo na ação pedagógica das educadoras da infância - reflexões a partir dos estudos de Michel Foucault” In: **Revista Lúdicamente**, Vol. 6, N°12, Año 2017, outubro, Buenos Aires (ISSN 2250-723x). Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6126308> Acesso em 10 abr.2022

CERISARA, Ana Beatriz. De como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2021. p. 123-138.

CORASARRI, S. V.; VAGULA, E.; NASCIMENTO, M. C. M. A importância do brincar na Educação Infantil: Eixo Movimento. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 4–26, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2018v27n1.39219. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/39219>. Acesso em: 31 out. 2021.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e a cultura de pares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com william corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

COSTA, Diorge Santos da. **Corpo e educação: refletindo sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil**. 2018. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte,

Natal, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/26838>. Acesso em 20 dez. 2021

CUNHA, Edivan Carlos da. **Psicomotricidade na educação infantil: ressignificação de práticas pedagógicas**. Rondônia, Porto Velho: 2016. Dissertação de mestrado em Educação Escolar. Universidade Federal de Rondônia, 2016. Disponível em <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/874#:~:text=Edivan%20Carlos%20da%20psicomotricidade%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%3A%20Re%20significa%C3%A7%C3%A3o%20de%20pr%C3%A1ticas%20pedag%C3%B3gicas,2016.&text=Constatou%2Dse%20que%20as%20pr%C3%A1ticas,poucas%20atividades%20psicomotoras%20espont%C3%A2neas%20livres>. Acesso em 10 out. 2021.

CURTIS, Audrey. O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. In. Janet R. Moyles et al. **A Excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006

DANTAS, Heloysa. Do ator motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In. La Taille et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p.53-68

_____. Brincar e Trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2021. p. 111-121.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

DEBORTOLI. José Alfredo. Educação Infantil e conhecimento escolar: Reflexões sobre a presença do brincar na educação de crianças pequenas. In. Alysso Carvalho et al. **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Pró-Reitora de Extensão UFMG, 2009., p.65-80

_____. Linguagem: marca da presença humana no mundo In: CARVALHO, Alysso (Org.). **Desenvolvimento e Aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG Proex, 2002. p.73-88.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.29, n.15, p.7-35, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443> . Acesso em 15 nov.2021.

DOMINICO, Eliane et al . Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília , v. 101, n. 257, p. 217-236, Apr. 2020 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812020000100217&lng=en&nrm=iso . Acesso em 10 set. 2020

ELESBÃO, Heloisa ; CAMARGO, Maria Cecília da Silva Camargo . Corpo e movimento e o projeto político-pedagógico na educação infantil: tensões na relação com a BNCC e o RCG. In. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 33, n. 64, p. 01-21, 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 2175-8042. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2021>. Disponível em [:https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/79720/46877](https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/79720/46877) Acesso em 31out. 2021

_____. Corpo/Movimento na dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil/ Heloisa Elesbão.-2021. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2021. Disponível em https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/22416/DIS_PPGEF_2021_ELESB%c3%83O_HELOISA.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em 05 jan. 2022

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

EUSÉBIO, Walquiria de Souza. **Percepções e ações de professoras diante das manifestações de agressividade das crianças em uma instituição de ensino infantil**. Dissertação - (Mestrado) [manuscrito] Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33594> Acesso em 01/09/2020

FERREIRA, Karine Marques. **A importância do brincar no contexto da Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso,2015,38f. Monografia (Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/browse?type=author&value=Karine+Marques+Ferreira&value_lang=pt_BR>. Acesso em 01/07/2020

FERREIRA, Vânia Lúcia Carvalho. **O corpo , o movimento e a ludicidade na educação infantil**. 2012. Trabalho de conclusão (Curso de Especialização em Docência na Educação Básica)- Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VRNS-9NSFA5/1/pequenos_curiosos.pdf. > Acesso em 26/08/2020

FREITAS, Amanda Fonseca Soares de. **Corpo, linguagem e infância em movimento: etnografia em uma escola de tempo integral**. 1. ed. Curitiba: EDITORA CRV, 2017.

_____. **Corpo, movimento e linguagem: em busca do conhecimento na Escola de Educação Infantil** . Dissertação – (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais . Belo Horizonte, 2008. Disponível em : https://bib.pucminas.br/teses/Educacao_FreitasAF_1.pdf. Acesso em 23/07/2024.

FOUCAULT, M. . **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987

GALVÃO, Izabel. Henry Wallon: **Uma concepção dialética do desenvolvimento Infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONÇALVES, Mara Simone de Oliveira. **Educação física na educação infantil: uma proposta de planejamento na perspectiva do movimento humano**. Dissertação (mestrado)- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (campus Ijuí) Educação Física Escolar. Disponível em <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/7128> Acesso em 15 nov. 2021

GONCALVES-SILVA, Luiza Lana et al . Reflexões sobre corporeidade no contexto da Educação Integral. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 32, n. 1, p. 185-209, Mar. 2016 .Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000100185&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 Set. 2020

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Sentir, pensar, agir: Corporeidade e educação. 15ª Edição - Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Coleção Corpo e Motricidade)

GUTTON, Philippe. **O brincar da criança**: estudo sobre o desenvolvimento infantil. Petrópolis, Rj: Vozes, 2013.

HADDAD, Lenira. Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a educação infantil. In: Ângela Dalben et al.. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 418-437. (XV Endipe)

HORN, Maria da Graça Souza . **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso,2017

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber, 2008. 136p.

INGOLD, Tim. **Estar Vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis, Rj: Vozes, 2015.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto ; MELLO, Maria Aparecida. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte , v. 25, n. 02, p. 283-302, ago. 2009 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13Abr 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento- Perspectivas atuais**. Belo Horizonte, Novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file> Acesso em 30 Abr 2022.

____ Educação infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar? **Revista brasileira de estudos pedagógicos.**, Brasília, DF, v. 90, n. 225, p. 449-467, 2009. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1318/1248> . Acesso em

____ **O jogo e a educação infantil.** São Paulo, SP: Cengage Learning, 2021

____ **Jogos infantis: O jogo, a criança e a educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

____ O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-48.

LAGE, L. L. DE L.; GUEDES, A. O. “Onde está o corpo na Educação Infantil?” Ou, “Onde não está o corpo na Educação Infantil?”. **Revista Aleph**, v. 28, n. 28, 17 ago. 2017.

LE BRETON. David. **A sociologia do corpo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

____. **Antropologia do corpo.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LEONTIEV, Alexis N.. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2019. p. 119-142.

LIMA, Deivide Telles de . **Corpo(s) em Movimento na Educação Infantil: contribuições na perspectiva da Pedagogia Histórico- Crítica/** Deivide Telles de Lima. Bauru, 2019. Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181791> . Acesso em 15 fev. 2022

LOOS-SANT'ANA, Helga; GASPARIM, Liege. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte , v. 29, n. 03, p. 199-230, set. 2013. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 04/05/2020

LOPES. Jader Janer Moreira. **Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados.** Porto Alegre: Mediação, 2018.p.

LOURO, G. L. Corpo, Escola e Identidade. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 25, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833>. Acesso em: 3 jan. 2024.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. Anais... Bauru: USC, 2004. v. 1. p. 01-10. 1 CD. Disponível em: <https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/entrevista-semi-estruturada-analise-de-objetivos-e-roteiro/> . Acesso em 15 jan de 2024

MARTINS, Ernesto Candeias. A corporeidade na aprendizagem escolar (Entrelaços fenomenológicos do pensar e agir). **Educ. rev.**, Curitiba, n. 56, p. 163-180, June 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000200163&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 jul 2020

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. Naturalização da brincadeira: uma visão equivocada do brincar como algo natural. In: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de (org.). **Educação Infantil nas perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 119-141.

MEDINA, Alice. As escritas corporais da caixinha de música: Educação Infantil. **Educar em Revista [online]**. 2017, v. 00, n. 64 [Acessado 31 Outubro 2021], pp. 267-281. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.48668>>. ISSN 0104-4060. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.48668>.

MOYLES, J.R. **Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 200p.

____ et al. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006

NEGRINE, Airton. **O corpo na Educação Infantil**. Caxias do Sul: Educus, 2002.

NOGUEIRA, Paulo Henrique Silvestre et al. O corpo em movimento na educação Infantil: narrativas para um caso ainda não resolvido. In. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.3, p.27913-27926 mar 2021. Disponível em <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/26614/21102>. Acesso em 31out. 2021

OLIVEIRA, Rodrigo Falcão Cabral de et al. Analisando o jogo a partir da conceituação de professores de Educação Física. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 323-343, dez. 2016. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000400323&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 abr. 2020.

OLIVEIRA, Ivete Mangueira de Souza. O corpo e o movimento no contexto da Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico- Cultural: reflexões necessárias. IN: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Raísa Naiade Pael ; MIRANDA Simão de (Org.) **Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da crianças**. São Carlos: Pedro& João Editores, 2020, p.163-187 Disponível em https://pedroejoaoeditores.com.br/site/wp-content/uploads/2022/04/EBOOK_Entre-o-tecer-e-os-fios-da-Teoria-Historico-Cultural-1.pdf . Acesso em 29 Abr.2022

PEREIRA, Eugênio Tadeu Pereira . Brincar e Criança. In. Alysson Carvalho et al. **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Pró-Reitora de Extensão UFMG, 2009.p 17-27

QVORTRUP, Jens. A Infância enquanto categoria estrutural. In: Educação e Sociedade. Vol. 36 N.2, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQVvk9wZS3Pf/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em 14 nov.2021

RABINOVICH, Shelly Blecher. **O espaço do movimento na Educação Infantil**: formação e experiência profissional. São Paulo: Phorte, 2007.

RAYMUNDO, D. do N.; PACHECO, E. G. Corpo- Experimentações: A composição de práticas corporais na Educação Infantil em meio ao distanciamento social. **Revista da FUNDARTE**, [S. l.], v. 44, n. 44, p. 1–18, 2021. DOI: 10.19179/2319-0868/899. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/899>. Acesso em: 31 out. 2021.

REDIN, Marita Maatins. Crianças e suas culturas singulares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com william corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 115-126.

REGO JUNIOR, W. P.; TOLOCKA, R. E. Pressupostos para a educação Corporal na Educação Infantil no Brasil. **Cenas Educacionais**, v. 2, n. 2, p. 112-133, 31 dez. 2019. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/8023> . Acesso em: 10 abr.2022.

RICHTER, A. C.; SANTOS, C. S.; VAZ, A. F. Concepções de corpo nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC–2009). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 26, p. 121, 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3361. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/3361>. Acesso em: 31 out. 2021.

ROCHA, Eloisa A.C. A pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**. Jan./Fev/Mar/Abr.2001. N.16

ROCHA, Eloisa A.C. A pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/fev./Mar/Abr.2001Nº16 Disponível em [HTTPS://WWW.SCIELO.BR/J/RBEDU/A/V3P9wYtGNVDF3DcVCyWDLsk/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtGNVDF3DcVCyWDLsk/?format=pdf&lang=pt) . Acesso em 10 abr.2022.

RORIZ, Marlaina Fernandes. **A educação infantil e a linguagem corporal: que lugar ocupa o corpo do professor nesse processo?** ,2014. Dissertação - (Mestrado) [manuscrito] Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/EBAC-9RENMB>> Acesso em 12/09/2020

SALGADO, R. G. ; GARCIA, P. F. M. . Em nome dos cuidados, da proteção e da educação: infância, corpo, gênero e sexualidade como discursos entre professoras da Educação Infantil. **Zero a Seis** (FLORIANÓPOLIS) , v. 20, p. 112-124, 2018.

SANTOS, C. S.; PINTO, G. U.; PINHEIRO, M. C. M. O corpo como mobilizador de aprendizagens: por uma educação infantil inclusiva. In: **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, n. esp., p. 223-39, 2016.

SANTOS, Kátia Renata dos. **A importância do currículo enquanto orientador do trabalho pedagógico na educação infantil**, 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015. Disponível em <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-AELQ3M> . > Acesso em 29/08/2020

SARMENTO, M.J, Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V.M>R: SARMENTO, MJ(Orgs). **Infância (In) Visível**. Araraquara/SP: Junqueira Marin & Editores, 2007.

_____ “Estudos da Criança” como campo interdisciplinar de Investigação e Conhecimento. **Interações**, N.10, PP. 1-5 (2008).

SAYÃO, D. T. – Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? In: **Revista Eletrônica de Educação** . São Carlos, SP: UFSCar, v.2, no. 2, p. 92-105, nov. 2008. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br> > Acesso em: 04 set. 2020.

SILVA L. A. da; GomesC. F. Crianças pequenas e suas demandas corpóreas: experiência corpo, gestos e movimentos. **Revista Acervo Educacional**, v. 5, p. e11995, 15 fev. 2023.

SILVA, Alessandra Cacenet da. **Brincar , corpo e movimento na Educação Infantil pelo olhar de alguns pesquisadores da Educação Física/ Alessandra Cacenet da Silva-2018**. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2018. Disponível em https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16856/DIS_PPGEF_2018_SILVA_ALESSANDRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 15fev. 2022.

SILVA, Isabel de O.E. “ A Educação Infantil no Brasil”. In: **Pensar a Educação em Revista**. Disponível em : http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/04/vol_2_no_1_Isabel_Oliveira.pdf Acesso em 13 mar.2022

SMITH, Peter K. O brincar e os usos do brincar. In: Janet R. Moyles et al. A excelência do brincar .In: Moyles, J. R. et. Col. (2006). **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed. p.25 -38.

SILVA. Rogério Correia da; SANTOS. Celiane Oliveira dos. Brincadeira, corpo e movimento: relatos de pesquisas sobre o uso das áreas externas na Educação Infantil. In: **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 6, N.1- pág. 53-71 janeiro-abril de 2020: “Educação: Corpo em movimento II.” Disponível em : <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/45820>. Acesso em 31 out.2021

SILVA, William José Bordin; CUNHA, Allana Dyegla Sousa; Mendonça. João Paulo Santos Neves (Org). A educação Física e o campo de experiência corpo, gestos e movimentos na Educação Infantil: as concepções de coordenadores pedagógicos. In: **Educação em movimento: diferentes propostas, novas perspectivas**. Campo Grande: Editora Inovar, 2021. 300p. Disponível em: <https://www.editorainovar.com.br/files/200001426-23efd23eff/Livro%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20MOVIMENTO-3.pdf#page=9> . Acesso em 31/10/2021

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesqui.** , São Paulo, v. 31, n. 3, pág. 443-466, dezembro de 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 /09/2020.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. A Aventura Sociológica, Rio de Janeiro, Zahar, 1978, p. 123-132. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5812708/mod_resource/content/1/VELHO%20C%20Gilberto.%20Observando%20o%20familiar_Cap_9%20em%20Individualismo%20e%20cultura_SOBRE%20DISTANCIA%20DO%20OBJETO%20E%20ESTRANHAMENTO%20DO%20PESQUISADOR.pdf . Acesso em 20 abr 2024.

VIEIRA, R. M.; ALTMANN, H. O Brincar na Educação Infantil: Aspectos de uma Educação do Corpo e de Gênero. In: **Pensar a Prática**, [S. l.], v. 19, n. 1, 2016. DOI: 10.5216/rpp.v19i1.39027. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/39027>. Acesso em: 31 out. 2021.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. Apontamentos teóricos sobre educação , cuidado e desenvolvimento de crianças na Teoria Histórico-Cultural. In: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz *et al.* **Educação Infantil nas perspectiva histórico-cultural**: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 63-78.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Educação Infantil: uma história que se repete**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ANEXOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezada Professora,

Vimos, por meio deste, convidá-la a participar da pesquisa intitulada “Fique quieto, menino”? Uma proposta de trabalho para crianças em constante movimento. O objetivo principal desta investigação é compreender de que forma o corpo/movimento das crianças são concebidos pelas professoras e como essa forma de concebê-los se relaciona com estratégias de ampliação ou limitação das experiências infantis em diferentes áreas do conhecimento e às linguagens.

Sua colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa é totalmente voluntária e, nesse sentido, você pode interromper sua participação a qualquer momento, bem como retirar seu consentimento, posteriormente à sua participação. Além disso, será mantido o sigilo e o anonimato será integralmente respeitado quando os resultados da pesquisa forem divulgados em congressos, seminários ou em artigos científicos. Garantimos que os dados são confidenciais e não serão usados para outros fins, se não para análises dessa pesquisa e de sua divulgação. Caso prefira, pode utilizar um pseudônimo para ser identificada.

Você não terá gastos para participar da pesquisa, porque sua participação é voluntária e, da mesma forma, você não vai receber nenhum pagamento para participar. Acreditamos que o risco da participação para você nesta pesquisa seja mínimo, mas, caso sinta algum desconforto, constrangimento, durante os encontros e sugestões ou no trato com a temática, os pesquisadores estão preparados para te acolher e orientar. Caso julgue necessário, fique à vontade para contatar aos coordenadores da pesquisa, por meio dos canais informados no final deste documento, para que sejam tomadas as devidas providências. Manifestando favorável à sua participação na pesquisa, você se beneficiará a longo prazo, uma vez que se trata uma parceria entre a Universidade e a sua instituição, que visa construir conhecimentos a partir da realidade que estamos inseridas para a reflexão da prática e elaboração de estratégias de trabalho.

A metodologia utilizada será a Pesquisa Colaborativa, na qual você é convidada a ser colaboradora em todo o processo. Iniciaremos pela Observação Participante para, posteriormente, apresentar a você as observações e registros para iniciar juntas realizarmos uma discussão sobre os principais desafios da turma e propor uma solução através da pesquisa e proposta de atividades com o corpo em movimento (jogos, brincadeiras, dança e outras). O material coletado contará com imagens e desenhos produzidos pelas crianças. Por isso pedimos sua autorização para o uso dessas imagens para fins de estudo.

Os encontros ocorrerão por meio de reuniões semanais na Escola. Tendo em vista a proposta metodológica adotada, você será consultada, com vistas a definir-se o dia da semana e o horário dos encontros.

Serão de total responsabilidade dos coordenadores da pesquisa, a guarda e o sigilo dos dados coletados, conforme Resolução CNS 466/2012. Todos os documentos serão arquivados na Biblioteca da Escola, por um período mínimo de cinco anos.

Os resultados da pesquisa serão enviados para a UFMG e divulgados em eventos e periódicos relacionados à área. Como desdobramento, ainda será produzida uma coletânea de atividades e/ou sequências didáticas que envolvam o corpo e o movimento na Educação Infantil.

Os resultados da pesquisa poderão beneficiar as crianças, a comunidade escolar e não-escolar, no sentido de possibilitar a reflexão sobre a importância do Corpo e do Movimento no Currículo da Educação Infantil e como esse trabalho contribui para o desenvolvimento infantil e ampliação das linguagens. Os dados e resultados obtidos poderão ser transformados em trabalhos acadêmicos, visando contribuir para a formação inicial e em serviço de professores da Educação Infantil, subsidiando discussões sobre a temática pesquisada, contribuindo para a reflexão acerca da formação inicial prestada pelas Instituições de Ensino Superior, bem como na melhoria do atendimento educacional às crianças prestado pelas professoras.

Em caso de dúvidas, você poderá perguntar aos professores Rogério Correia da Silva e Amanda Fonseca Soares Freitas, nos seguintes e-mails: [rogex.correia@gmail](mailto:rogex.correia@gmail.com) e amandacpef@hotmail.com e telefones: (31) 998879-9860 e (31) 996420437 ou entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa a Universidade Federal de Minas Gerais – Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901- Unidade Administrativa II- 2º Andar- Sala: 2005 .Telefone: (031) 3409-4592 - E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Este termo encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelos pesquisadores e outra será fornecida a você

Desde já agradecemos.

Atenciosamente,

Rogério Correia da Silva
Pesquisador Responsável

Amanda Fonseca Soares Freitas
Pesquisador Responsável

Luciana Camilo Pereira
Mestranda do Programa de Pós-graduação FaE/UFMG
Pesquisadora responsável

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
identidade nº _____ declaro ter sido informada e concordo em participar
do projeto de pesquisa acima descrito.

Declaro que diante das informações sobre a pesquisa que:

EU CONCORDO que minha imagem possa ser utilizada em publicações e atividades OU

EU NÃO CONCORDO que minha imagem possa ser utilizada em publicações e atividades
científicas.

Assinatura

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2022.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) pai/mãe ou responsável,

A criança _____ está sendo convidada a participar da pesquisa “Fique quieto, menino”? Uma proposta de trabalho para crianças em constante movimento, na Emei Jaqueline, desenvolvida por Luciana Camilo Pereira, discente do Programa de Mestrado em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação de Rogério Correia da Silva e Amanda Fonseca Soares Freitas. O objetivo principal desta investigação é compreender de que forma o corpo/movimento das crianças são concebidos pelas professoras e como essa forma de concebê-los se relaciona com estratégias de ampliação ou limitação das experiências infantis em diferentes áreas do conhecimento e às linguagens. A observação será realizada em dias acordados pelas professoras e direção da Emei, acompanhando a rotina da turma de forma segura e respeitando os protocolos de segurança, de acordo com os planejamentos pedagógicos. Será realizada uma pesquisa colaborativa em que serão propostas atividades que envolvam o corpo e o movimento para as crianças, com o apoio da professora da turma. As observações serão registradas em diário de campo. Também serão feitas filmagens e fotografias. Informamos que os registros ficarão armazenados com os pesquisadores, e serão arquivados na Biblioteca da Escola, por um período de cinco anos. Após esse período, serão destruídos. A participação nesta pesquisa é voluntária. Para participar deste estudo, você não terá nenhuma despesa, nem receberá qualquer ajuda financeira ou remuneração. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para autorizar ou não a participação da criança sob sua tutela. Além disso, informamos que pode, a qualquer momento, recusar a participação da criança, e caso não sinta o desejo de fornecer as informações, a retirada da autorização não causará a você e à criança qualquer prejuízo ao tratamento que estão sendo submetidos nesta escola. Isso não acarretará qualquer penalidade. De acordo com a Resolução CNS nº466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, toda a pesquisa com seres humanos envolve riscos, mesmo que relacionados ao desconforto de ter sua imagem filmada e voz gravada. No caso da pesquisa com crianças, podem ocorrer ainda: cansaço, angústia e irritabilidade diante da mudança de rotina escolar e da introdução de uma pessoa em sala (a pesquisadora). No entanto, como nenhum procedimento visa ser invasivo, seremos cautelosas e respeitosas e estaremos atentas para minimizar possíveis danos e para evitar situações de constrangimento. Esclarecemos ainda que os riscos para a criança participante da pesquisa são mínimos, isto é, muito semelhantes aos que ela experimenta em atividades da rotina escolar, tais como interagir, conversar, correr,

brincar, ouvir e ler histórias, etc. No entanto, se os pais ou responsáveis perceberem qualquer constrangimento ou desconforto, eles poderão solicitar esclarecimentos e até mesmo suspenderem a participação da criança. A fim de minimizar tais riscos, as pesquisadoras se comprometem a agir de maneira extremamente respeitosa e ética, independente das opiniões ou posicionamentos das(os) participantes da pesquisa, a ouvir e dialogar com as crianças, suas famílias e a professora da turma sobre todo o processo de pesquisa, prestando sempre as informações solicitadas. Esclarecemos que todos os dados obtidos por meio das gravações, filmagens, fotografias ou das anotações por meio do caderno de campo serão sigilosos, e somente os pesquisadores responsáveis terão conhecimento ou acesso a eles. Quando os resultados da pesquisa forem divulgados em congressos, seminários ou em artigos científicos, o anonimato das crianças será integralmente respeitado. Os resultados da pesquisa poderão beneficiar as crianças, a comunidade escolar e não-escolar, no sentido de possibilitar a reflexão sobre a importância do Corpo e do Movimento no Currículo da Educação Infantil e como esse trabalho contribui para o desenvolvimento infantil e ampliação das linguagens. Os dados e resultados obtidos poderão ser transformados em trabalhos acadêmicos, visando contribuir para a formação inicial e em serviço de professores da Educação Infantil, subsidiando discussões sobre a temática pesquisada, contribuindo para a reflexão acerca da formação inicial prestada pelas Instituições de Ensino Superior, bem como na melhoria do atendimento educacional às crianças prestado pelas professoras. Na divulgação dos resultados obtidos, a dissertação contará com fragmentos transcritos de falas das crianças. No entanto, durante o processo de análise de dados e de produção de trabalhos acadêmicos serão utilizados nomes fictícios no lugar dos nomes verdadeiros de todos os participantes, a fim de preservar sua identidade. Se extremamente necessário, a dissertação conterá imagem das crianças e da professora, porém, utilizando-se de recursos de edição que visam conservar o anonimato, como borrões ou diminuição da resolução de qualquer elemento que possa identificá-las. Garantimos que os dados são confidenciais e não serão usados para outros fins, se não para análises dessa pesquisa e de sua divulgação. Os pesquisadores se comprometem a efetuar a devolução dos dados conforme a necessidade das professoras e famílias. Reiteramos nossas responsabilidades com o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP, garantindo a adequação às regras, dado que o COEP mantém sob guarda confidencial os projetos completos e todos os dados obtidos na execução de suas tarefas, resguardando a integridade e os direitos dos voluntários. A autorização será fornecida através de sua assinatura do presente Termo de Consentimento e sua rubrica em todas as páginas em duas vias de igual teor, sendo que uma via ficará com você e a outra será arquivada. Informamos que, em caso de qualquer dúvida ética, você poderá fazer contato com

o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP na Universidade Federal de Minas Gerais - AV. Presidente Antonio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901- Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005
 Telefone: (031) 3409-4592 - E-mail: coep@prpq.ufmg.br, ou com os professores Rogério Correia da Silva e Amanda Fonseca Soares Freitas, nos seguintes e-mails: rogex.correia@gmail.com e amandacpef@hotmail.com e telefones: (31) 998879-9860 e (31) 996420437.

Este termo encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelos pesquisadores e outra será fornecida a você.

Atenciosamente,

 Rogério Correia da Silva
 Pesquisador Responsável

 Amanda Fonseca Soares Freitas
 Pesquisador Responsável

 Luciana Camilo Pereira

Mestranda do Programa de Pós-graduação FaE/UFMG

Pesquisadora responsável

Autorização

Eu, _____,
 RG _____ permito _____ que
 _____ participe da
 pesquisa: Também declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado(a) pelos pesquisadores Rogério Correia, Amanda Fonseca Soares Freitas e Luciana Camilo Pereira dos procedimentos a serem utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento. Declaro ainda que este termo foi assinado em duas vias de igual teor, sendo que fiquei de posse de uma delas. Sendo assim, concordo em participar e contribuir com a pesquisa.

Assinatura: _____

Belo Horizonte, _____, de _____ de 2022.

Autorização para o uso de imagens

Eu, _____, RG:

_____ permito a realização de filmagens e fotografias de _____ durante a realização da pesquisa:

“Fique quieto, menino”? Uma proposta de trabalho para crianças em constante movimento e sua divulgação em congressos, revistas e livros, conservando o anonimato da criança.

Assinatura:

Belo Horizonte, _____, de _____ de 2022.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Crianças)

OI, _____!

MEU NOME É LUCIANA E SOU PESQUISADORA. VOCÊ SABE O QUE É UMA PESQUISADORA?

CONVIDO VOCÊ A PARTICIPAR DA MINHA PESQUISA. QUERO ENTENDER COMO SUA PROFESSORA COMPREENDE O CORPO/MOVIMENTO E COMO ISSO PODE AJUDÁ-LA A ESCOLHER AS ATIVIDADES PARA VOCÊ.

VIREI ATÉ A SUA SALA PARA CONHECER MELHOR VOCÊ E SEUS COLEGAS E FICAREI LÁ PARA OBSERVAR E APRENDER MUITO COM VOCÊ, SEUS COLEGAS E SUA PROFESSORA.

VOU OBSERVAR COMO VOCÊ ESTÁ PARTICIPANDO DAS ATIVIDADES JUNTO COM SEUS COLEGAS E COMO A PROFESSORA ORGANIZA A ROTINA DA SUA SALA.

SE VOCÊ CONCORDAR, VAMOS FILMAR E GRAVAR OS MOMENTOS DE BRINCADEIRAS E ATIVIDADES REALIZADAS DURANTE A ROTINA DA SUA TURMA.

VOU PROPOR ALGUMAS ATIVIDADES E BRINCADEIRAS PARA VOCÊ E SEUS COLEGAS. VOCÊ PODE CORRER O RISCO DE FICAR CANSADO, IRRITADO OU NERVOSO, DURANTE AS BRINCADEIRAS, MAS NÃO SE PREOCUPE, POIS VOCÊ PODE PARAR A QUALQUER MOMENTO.

ESSA PESQUISA PODE AJUDAR BASTANTE AS CRIANÇAS, A ESCOLA E A COMUNIDADE PORQUE VAI AJUDAR A TODOS A PENSAREM SOBRE COMO É IMPORTANTE O CORPO E O MOVIMENTO PARA AS CRIANÇA APRENDEREM CADA VEZ MAIS.

O TRABALHO SERÁ SIGILOSOS. ISSO SIGNIFICA QUE NÃO VAMOS CONTAR PARA NINGUÉM SEU NOME DE VERDADE, NEM O NOME DE SUA ESCOLA OU DA SUA PROFESSORA. VOCÊ PODE ESCOLHER UM NOME DIFERENTE PARA SER CHAMADO QUANDO ESCREVERMOS SOBRE TODO ESSE TEMPO JUNTOS.

CASO VOCÊ TENHA ALGUMA DÚVIDA, PODE PERGUNTAR AOS MEUS PROFESSORES OU PARA O COMITÊ DE ÈTICA EM PESQUISA- COEP NA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, AV. PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS, 6627, PAMPULHA - BELO HORIZONTE - MG - CEP 31270-901- UNIDADE ADMINISTRATIVA II - 2º ANDAR - SALA: 2005
TELEFONE: (031) 3409-4592 - E-MAIL: COEP@PRPQ.UFMG.BR, OU COM OS PROFESSORES ROGÉRIO CORREIA DA SILVA E AMANDA FONSECA SOARES FREITAS , NOS SEGUINTE E-MAILS: ROGEX.CORREIA@GMAIL E AMANDACPEF@HOTMAIL.COM E TELEFONES: (31) 998879-9860 E (31) 996420437

ESTE TERMO ESTÁ IMPRESSO EM DUAS VIAS : UMA FICARÁ COMIGO E OUTRA FICARÁ COM VOCÊ.

SE ACEITAR, PEÇO QUE ESCREVA SEU NOME DO JEITO QUE CONSEGUIR OU FAÇA UM DESENHO. VOCÊ PODE DESENHAR O QUE QUISER.



O NOME QUE VOCÊ GOSTARIA DE SER ESCOLHER É

_____.

ATENCIOSAMENTE,

ROGÉRIO CORREIA DA SILVA

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

AMANDA FONSECA SOARES FREITAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

LUCIANA CAMILO PEREIRA

MESTRANDA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO FAE/UFMG