
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (PROEF)**

**DIÁLOGOS ENTRE O MOVIMENTO E O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO
FÍSICA INFANTIL**

BRUNA EDUARDA BUONAFINA BATISTA DE OLIVEIRA

**Rio Claro – SP
2024**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (PROEF)**

**DIÁLOGOS ENTRE O MOVIMENTO E O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO
FÍSICA INFANTIL**

BRUNA EDUARDA BUONAFINA BATISTA DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Física.
Orientador: Dr. Flávio Soares Alves

O48d

Oliveira, Bruna Eduarda Buonafina Batista de
Diálogos entre o movimento e o planejamento na Educação
Física Infantil / Bruna Eduarda Buonafina Batista de Oliveira. --
Rio Claro, 2024
155 p. : tabs., fotos

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: Flávio Soares Alves

1. Educação Física. 2. Movimento. 3. Planejamento. 4.
Educação Infantil. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Diálogos entre o movimento e o planejamento na Educação Física Infantil

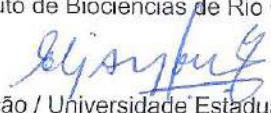
AUTORA: BRUNA EDUARDA BUONAFINA BATISTA DE OLIVEIRA

ORIENTADOR: FLAVIO SOARES ALVES

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação Física, área: Educação Física Escolar pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. FLAVIO SOARES ALVES (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física / UNESP Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. DANIELA BENTO SOARES (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. ELIANA AYOUB (Participação Virtual) 
Departamento de Educação - Faculdade de Educação / Universidade Estadual de Campinas - SP

Rio Claro, 16 de setembro de 2024

Dedico este trabalho ao meu marido, Jefferson, e aos meus filhos, Enrico e Antonella. Vocês são o meu alicerce. Nosso lar tem sido o meu refúgio em meio às dificuldades da vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus eterno, por me permitir viver intensamente, com saúde e alegria; por me acompanhar nos momentos bons e, principalmente, nos desventurosos; e por me capacitar nesta jornada acadêmica.

Ao meu amado esposo Jefferson, pelo incentivo e amor incondicional que tenho recebido desde que nos unimos em matrimônio. Você trouxe leveza para esta caminhada acadêmica através da sua ajuda, conselhos, cumplicidade e compreensão.

Aos meus filhos Enrico e Antonella, que mesmo tão pequenos são os maiores propulsores da minha motivação e força para superar todos os desafios que se impõem diariamente. O amor que sinto e que recebo de vocês me ensina, me engradece e me energiza todos os dias.

À minha amada família, pelos ensinamentos passados ao longo da minha vida, por tantas orações e por sempre torcerem por mim, em especial à minha mãe Wanda, à minha avó Nizinha, ao meu pai Odenisio e ao meu padrasto Marcelo. Sem o cuidado e suporte de vocês eu não teria conseguido avançar nos estudos.

Agradeço aos meus irmãos Apollo e Marcela, pelo apoio significativo que recebi com os meus dois filhos diante de tantos compromissos acadêmicos e do tempo que eu necessitava para escrever estas páginas. Vocês são tios maravilhosos!

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

Ao meu orientador Flávio, pelo seu profissionalismo e sensibilidade que tanto me inspiraram ao longo de todo este percurso que trilhamos juntos.

A todos os funcionários da Emeb Dona Estephânia, onde desenvolvi a minha pesquisa, especialmente às crianças que participaram dela.

Aos amigos da terceira turma do Mestrado Profissional em Educação Física – PROEF, que compartilharam comigo as alegrias e dificuldades decorrentes da empreitada deste curso, em especial à Andressa Paola, amiga que levarei por toda a vida.

Criança é quase sinônimo de movimento; movimentando-se ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens.

(Ayoub, 2001, p. 57)

RESUMO

O movimento corporal tem uma centralidade na infância, pois por intermédio dele a criança cria, recria, se expressa e se comunica com outras pessoas e com o ambiente que a cerca. Porém, vivemos em uma sociedade que poda e restringe o movimento infantil, inclusive no contexto escolar. Nesse sentido, percebemos a necessidade de o planejamento da Educação Física na Educação Infantil transcender a lógica instrumental da qual deriva a cultura adultocêntrica, estando sensível às modificações que se fizerem necessárias durante o ato educativo, com o intuito de valorizar o protagonismo, a criatividade, a espontaneidade e as interações infantis. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa foi compreender os desafios e necessidades de se trabalhar com o planejamento da Educação Física na Educação Infantil, valorizando o protagonismo do movimento no contexto da infância. Como objetivos específicos, tivemos: produzir, implementar e avaliar uma unidade didática no contexto da Educação Infantil que evidencie a centralidade do movimento da criança; refletir sobre a inserção da Educação Física no campo de linguagem na BNCC; caracterizar o planejamento da Educação Física na Educação Infantil a partir da proposta apresentada na BNCC para essa etapa educacional; compreender o movimento como fator modulador do planejamento, que imprime modificações constantes tanto no trabalho do professor, quanto na aprendizagem das próprias crianças, de acordo com as demandas em jogo durante o exercício educativo. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica que respaldou a elaboração de um planejamento de oito aulas (Unidade Didática), envolvendo a temática da expressão corporal, que foi desenvolvida com crianças de cinco anos de uma turma da Educação Infantil (fase II) em Valinhos -SP. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o diário de campo, destinado ao registro das criações, das singularidades e das imprevisibilidades que preencheram de significados cada encontro. Seguindo a proposta da pesquisa-ação, os dados coletados foram analisados qualitativamente, de acordo com os princípios da cartografia. Seguindo esse direcionamento, a composição das análises foi construída como um exercício de experimentação do pensamento, germinando seis movimentos de análise que assumiram uma dinâmica reflexiva mais aberta e diferencial. Diante das discussões elaboradas nesta pesquisa, vislumbrou-se a possibilidade de endossar e disseminar a compreensão de criança como um indivíduo ativo, capaz, produtor de cultura e conhecimento. Sob a égide desta compreensão, o planejamento escolar poderá se constituir de maneira distinta, prescindindo de uma configuração preconcebida e engessada para se tornar um instrumento vivo, intenso, pulsante, que estimula as contribuições infantis e que valoriza a genuína linguagem dos movimentos que emerge dos seus corpos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Física Movimento; Planejamento.

ABSTRACT

Body movement has a central role in childhood, because through it the child creates, recreates, expresses himself and communicates with other people and the surrounding environment. However, we live in a society that prunes and restricts children's movement, including in the school context. In this sense, we realize the need for planning Physical Education in Early Childhood Education to transcend the instrumental logic from which adult-centric culture derives, being sensitive to the modifications that may be necessary during the educational act, with the aim of valuing protagonism, creativity, spontaneity and children's interactions. Thus, the objective of this research was to amplify the voices and the paths and the need for the need for the Planning of Physical Education in the context of inflowing education, understanding the protagonism of the movement in the context of childhood. As specific objectives, we had: produce, implement and evaluate a didactic unit in the context of Early Childhood Education that highlights the centrality of the child's movement; reflect on the insertion of Physical Education in the language field at BNCC; characterize the planning of Physical Education in Early Childhood Education based on the proposal presented at BNCC for this educational stage; understand movement as a modulating factor in planning, which makes constant changes both in the teacher's work and in the students' own learning, according to the demands at stake during the educational exercise. To this end, a bibliographical review was carried out that supported the development of a plan of eight classes (Didactic Unit), involving the theme of body expression, which was developed with five-year-old children from an Early Childhood Education class (phase II) in Valinhos -SP. The instrument used for data collection was the field diary, intended to record the creations, singularities and unpredictabilities that filled each meeting with meaning. Following the action research proposal, the data collected was analyzed qualitatively, in accordance with the principles of cartography. Following this direction, the composition of the analyzes was constructed as an exercise in thought experimentation, germinating six analysis movements that assumed a more open and differential reflective dynamic. In view of the discussions elaborated in this research, the possibility of endorsing and disseminating the understanding of children as active, capable individuals, producers of culture and knowledge is envisaged. Under the aegis of this understanding, school planning can be constituted in a different way, dispensing with a preconceived and rigid configuration to become a living, intense, pulsating instrument, which stimulates children's contributions and which values the genuine language of movements that emerges from their bodies.

Keywords: Early Childhood Education; Physical Education Movement; Planning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - EMEB Dona Estephânia de Carvalho Vieira Braga	53
Figura 2 - Vivência da atividade “o regente”	67
Figura 3 - Vivência da atividade “o regente”	67
Figura 4 - Vivência da atividade “andando na lua”	68
Figura 5 - Formação circular desenvolvida na atividade “juntos”	69
Figura 6 - Vivência da atividade “pano encantado”	76
Figura 7 - Vivência da atividade “pano encantado”	76
Figura 8 - Vivência da atividade “monstros”	80
Figura 9 - Momento de criação na atividade “monstros”	81
Figura 10 - Vivência da atividade “as bexigas”	84
Figura 11 - Vivência da atividade “as bexigas”	84
Figura 12 - Momento de contação da história do livro Bumba meu boi bumbá	88
Figura 13 - Vivência da história do Bumba meu boi bumbá	88
Figura 14 - Vivência da atividade “a pose”	90
Figura 15 - Criança simulando movimento do break dance na atividade “a pose” ...	91
Figura 16 - Crianças demonstrando uma estrela do mar	92
Figura 17 - Vivência da atividade “espelho com bexigas”	96
Figura 18 - Vivência da atividade “espelho com bexigas”	104
Figura 19 - Vivência da atividade “pano encantado”	111
Figura 20 - Vivência da atividade “o pandeiro”	115
Figura 21 - Vivência da atividade “a onda”	116
Figura 22 - Vivência da atividade “a onda”	116
Figura 23 - Atividade dos códigos com modificação sugerida pelas crianças para formação de duplas ou grupos	118

LISTA DE QUADROS E DIAGRAMAS

Diagrama 1 - Movimento cíclico da investigação-ação	57
Quadro 1 - Organização da unidade didática desenvolvida na pesquisa	39
Quadro 2 - Modelo utilizado no diário de campo	59
Quadro 3 - Temáticas analisadas na pesquisa	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EMEB	Escola Municipal de Ensino Básico
PROEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física
RE	Recurso Educacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UD	Unidade Didática
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	13
2	INTRODUÇÃO	16
2.1	OBJETIVOS	19
2.2	RECURSO EDUCACIONAL.....	20
3	COMPOSIÇÕES TEÓRICAS	22
3.1	EDUCAÇÃO FÍSICA COMO LINGUAGEM NA BNCC	22
3.1.1	<i>A Educação Infantil na BNCC.....</i>	<i>25</i>
3.1.2	<i>Os Campos de Experiências da BNCC na Educação Infantil.....</i>	<i>27</i>
3.1.3	<i>Planejamento e ludicidade na Educação Física Infantil.....</i>	<i>30</i>
3.2	DIÁLOGOS E TENSÕES ENTRE O PLANEJAMENTO E A CENTRALIDADE DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	32
3.2.1	<i>Decifrando a linguagem da Educação Física Infantil: movimento ou não movimento?</i>	<i>34</i>
4	UNIDADE DIDÁTICA	39
5	PERCURSO INVESTIGATIVO	53
5.1	UNIVERSO DA PESQUISA.....	53
5.1.1	<i>Participantes.....</i>	<i>54</i>
5.1.2	<i>Aspectos éticos</i>	<i>55</i>
5.2	ESPECIFICAÇÕES METODOLÓGICAS.....	56
5.2.1	<i>Materiais e métodos</i>	<i>56</i>
5.3	INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	58
5.3.1	<i>Diário de campo</i>	<i>58</i>
5.4	PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS	60
6	RESULTADOS: TECENDO CONEXÕES ENTRE O MOVIMENTO E O PLANEJAMENTO	64
6.1	ENCONTRO COM O EXTRAPROPOSITIVO	64
6.2	PLANEJAMENTO COMO EXERCÍCIO ARTÍSTICO – ARTISTAGENS.....	74
6.3	PLANEJAMENTO PARA ALÉM DA LÓGICA DA REPRESENTAÇÃO	85
6.4	APROXIMAÇÕES DO PLANEJAMENTO COM A CARTOGRAFIA	94
6.5	COGNIÇÃO INVENTIVA	100
6.6	PLANEJAMENTO E EXPRESSÃO CORPORAL NA INFÂNCIA.....	105
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121

REFERÊNCIAS	124
APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	130
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	131
APÊNDICE C – DIÁRIOS DE CAMPO	134
ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL	154
ANEXO B – PARECER DE APROVAÇÃO CONSUBSTANCIADO	155

1 APRESENTAÇÃO

Discorrer sobre a Educação Infantil é, particularmente, um enorme prazer e um imenso desafio. Isso porque a investigação da infância predispõe não somente a um denso processo de pesquisa teórica, mas nos faz rememorar as nossas próprias experiências infantis e como elas contribuíram para constituir quem somos na atualidade. Quando embarcamos nessa jornada investigativa e de maneira concomitante temos o privilégio de conviver diariamente com crianças, seja por vínculos empregatícios ou familiares, esse processo se torna ainda mais intenso, tendo em vista que, por vezes, essa imersão no universo infantil se torna mais real e preenche de sentido a caligrafia científica.

Também sabemos que essa incumbência exige altas doses de comprometimento na elaboração de estudos que, embora tematizem cientificamente toda a complexidade que envolve o desenvolvimento multidirecional infantil, também capturam a beleza e leveza intrínsecas à infância. De modo corolário, estudos de qualidade que promovam a valorização da Educação Infantil no cenário científico, mas que também sejam eficazes no sentido de auxiliar os professores em suas necessidades reais, estimulando-os a olhar a criança como protagonista do ato educativo.

Ao longo da nossa escrita, o leitor perceberá a assiduidade de uma ideia: a de que cada ser humano é único, já que possui uma história e experiências distintas que contribuíram para a sua constituição como sujeito ímpar no mundo. Desta forma, para manter a coerência deste conteúdo ao longo de toda a minha pesquisa, sinto a necessidade de, já neste momento inicial, convidar o meu leitor para transcender a abstração e distanciamento científico para que eu possa apresentar um pouco da minha trajetória pessoal para evidenciar os fatores que me trouxeram para o terreno da Educação Infantil.

Na minha graduação tive disciplinas que contextualizaram amplamente a Educação Infantil através de discussões, seminários, aulas práticas (fora do contexto escolar), leituras e reflexões sobre textos elaborados por autores tradicionais e contemporâneos da área etc. Assim, tive o privilégio de pensar sobre as discussões vigentes na área, na época da minha graduação, e exercitar um pensamento autônomo no sentido de buscar soluções e alternativas para viabilizar uma educação crítica para as crianças.

Esse foi um período intenso de estudos e pesquisas. No entanto, as oportunidades de concatenar os conhecimentos teóricos com o chão da escola foram escassas durante a minha graduação. Infelizmente, a Educação Infantil foi a única etapa em que essas oportunidades foram realmente inexistentes, contudo, esse contato inicial, mesmo que limitado ao universo teórico, foi suficiente para despertar em mim o desejo de trabalhar com essa etapa da Educação Básica. Assim, me formei em 2014, ansiando por uma oportunidade de trabalho na Educação Infantil.

Entretanto, essa oportunidade não veio de imediato como eu gostaria, então passei a trabalhar em contextos extraescolares com atividades aquáticas variadas para bebês, crianças, adultos e idosos. Considero essa fase muito relevante na minha vida, pois foi a minha primeira aproximação com o universo infantil. Além disso, como a maioria dessas aulas eram individuais, eu tive a oportunidade de conhecer e analisar de perto as características inerentes à infância, exercitando um olhar sensível aos movimentos das crianças e buscando compreendê-los como uma expressão da linguagem delas.

Em 2018, eu consegui o meu primeiro emprego como professora de Educação Física numa escola particular, trabalhando com as turmas de Educação Infantil. Esse ano foi muito importante para mim, pois trouxe com ele o tão esperado primeiro emprego na escola e, em decorrência disso, um grande amadurecimento pessoal e profissional.

Atribuo isso a um intenso movimento de reflexão profissional que me fez perceber que, ao contrário do que eu imaginava, eu não estava preparada para ser professora da Educação Infantil, pois os meus planejamentos sempre se mostravam inadequados, seja porque as atividades se mostravam muito fáceis ou muito difíceis, e, nos dois casos, o efeito resultante disso era a desmotivação das crianças. Uma outra situação que eu entendia de modo negativo e que acontecia frequentemente era quando as crianças promoviam pequenas modificações na minha aula, atribuindo novas funcionalidades e significados para os objetos ou mesmo protagonizando movimentos que fugiam da intencionalidade pedagógica do meu planejamento.

Todas essas situações me levavam a confrontar a concepção que eu tinha de planejamento como um documento lacrado, que não sofre perturbações em sua matéria em virtude do ambiente onde está inserido, uma vez que a sua produção já tinha sido realizada previamente, considerando os documentos norteadores e o conhecimento teórico disponível para determinada etapa educacional. Desse modo,

tornou-se evidente para mim que eu precisaria aderir a um movimento de desconstrução do conhecimento teórico que eu tinha acumulado, a fim de conectá-lo e reconstruí-lo de acordo com as vicissitudes que surgiam no curso da minha prática no cotidiano escolar.

Retomando essa ideia, a fim de torná-la mais evidente para o meu leitor, percebo que a lacuna gerada pela ausência de um conhecimento teórico desenvolvido em conjunto com as vivências do cotidiano escolar, durante o período da graduação, contribuiu para que eu desenvolvesse a ideia equivocada de que todos os movimentos das crianças tinham que se adequar ao meu planejamento. O sucesso da minha aula, inclusive, estava vinculado ao desenvolvimento por completo deste planejamento. Assim, torna-se evidente a minha ambição predecessora de ser uma “aplicadora de planejamentos”.

Ao imergir completamente em um denso processo de pesquisa, observação, reflexão e análise, que ainda corre latente sem prerrogativas de finalização, pude me constituir como professora de um modo diferente, compreendendo que planejar não é suficiente na Educação infantil, mas que é imprescindível que eu dê voz e vez para as crianças, para preencher a aula de sentido e significado.

Atualmente, leciono na mesma escola onde todo esse processo se delineou e na rede municipal da Prefeitura de Valinhos-SP. Nesses contextos, onde diariamente viabilizo a minha práxis pedagógica, tenho observado que, quando o docente se permite ser afetado pelas singularidades infantis, abre-se uma via de acesso para o estabelecimento de uma horizontalidade dialógica.

2 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa especialmente relevante da Educação Básica, já que nela a criança se depara com um ambiente social inédito e paulatinamente se familiariza com os códigos culturais da sociedade em que está inserida. Dessa forma, para que essa experiência seja exitosa e potencialize o pleno desenvolvimento da criança, faz-se necessário que as escolas de Educação Infantil oportunizem um atendimento de qualidade às crianças de zero a cinco anos, visando ao desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2009).

Nessa primeira fase do desenvolvimento da criança, estabelece-se como escopo primordial da educação o seu desenvolvimento multidimensional, englobando o caráter físico, psicológico, intelectual e social, completando as ações da família e da comunidade que a rodeiam (Duprat, 2015). É no campo no qual esse desenvolvimento multidimensional se mobiliza que se evidencia o protagonismo do movimento corporal na infância, que, à propósito, encontra-se no centro do processo educacional da criança (Brasil, 2010).

Tal centralidade está refletida, inclusive, nos documentos oficiais que orientam a Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) analisa, por exemplo, por meio do Campo de Experiências Corpo, gestos e movimentos, que “na Educação Infantil o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas” e estas devem oportunizar a expressão infantil por meio das diferentes linguagens, visando a emancipação e liberdade das crianças, e não a sua submissão (Brasil, 2017, p. 43).

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), que é um documento que aponta metas de qualidade para essa etapa, um dos seis eixos que visam alcançar o desenvolvimento integral da criança é o movimento, objeto de estudo neste texto. Esse documento destaca que as interações realizadas pela criança, possibilitadas pelos movimentos corporais, são carregadas de sentimentos e significados, referenciando a sua maneira muito singular de pensar e sentir o mundo.

Nota-se, portanto, por essa referência documental, que o movimento não é apenas o deslocamento do corpo, trata-se de uma linguagem que permite à criança interagir e atuar no espaço onde está inserida, possibilitando a construção do

conhecimento como “fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação” (Brasil, 1998, p. 22).

Na esteira dessa ideia, de que o movimento é um eixo central do desenvolvimento integral da criança, somam-se também algumas referências da literatura acadêmica. Ayoub (2001, p. 57), por exemplo, destaca que “criança é quase sinônimo de movimento” e através do movimento ela explora seu corpo e interage com o meio e com as pessoas”. Para Strazzacappa (2001), o corpo é o primeiro instrumento de pensamento da criança no seu diálogo com o mundo. A criança investe em situações significativas e, nesta fase da infância, o significado depende, sobretudo, da ação corporal.

Já para Sayão (2002), o movimento corporal é a linguagem que a criança utiliza para se comunicar com outras pessoas e com o ambiente que a cerca. Assim, torna-se essencial a exploração e desenvolvimento do repertório motor da criança, para que ela possa descobrir o próprio corpo, destacando-se, nesse contexto, o papel do educador como promotor de atividades que beneficiem o desenvolvimento corporal.

No bojo dessas discussões, Ayoub (2001, p. 57) identifica que o currículo da Educação Infantil deve ser planejado de modo a priorizar a criança e a infância, contemplando as diferentes linguagens em suas diversificadas maneiras de expressão, com especial atenção à linguagem corporal, que através do movimento “revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado, com prazer e alegria”.

Nesse sentido, muitos estudos sobre a infância buscam centralizar as crianças no processo de ensino-aprendizagem, situando-as como sujeitos de direitos e singularidades que devem ser considerados na elaboração e organização de políticas educacionais e propostas pedagógicas (Ayoub, 2001; Lima *et al.* 2007; Sayão, 2002; Simão, 2005; Campos; Barbosa, 2015). Essa compreensão “coloca a criança em uma posição de agente ativo, que produz cultura e faz história” opondo-se à concepção de criança simplesmente como reprodutora de uma cultura definida e naturalizada pelos adultos. (Lima *et al.*, 2007, p. 110).

Nestes parâmetros, nos quais se evidencia o protagonismo do movimento na expressão do universo da infância, interessa destacar questões concernentes à organização da Educação Infantil, com vistas à composição de um planejamento modulável que seja elaborado, mas que também suporte certos níveis de adaptação e readaptação a partir das particularidades e necessidades infantis.

A fim de começar a situar esse domínio investigativo acerca do planejamento na Educação Infantil, buscamos por algumas referências de partida que já se ocupam deste assunto. De acordo com Moreira (2020), o planejamento docente deve ser concebido como uma atividade cíclica, que está em constante mudança, a depender das especificidades das demandas observadas. Betti (2018) também afirma que apenas eventualmente as expectativas pedagógicas dos professores se encaixarão plenamente nas experiências de aprendizagens das crianças, explicitando a imperiosidade da flexibilidade no planejamento.

Na Educação Física, diversos estudiosos têm apontado a necessidade do planejamento e de uma organização curricular que aponte critérios para a seleção dos elementos da cultura corporal que devem ser tratados na educação básica (Fensterseifer; González, 2013). Nesse contexto, Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) indicam que a BNCC é um documento que oferece subsídios para auxiliar os professores na formulação e reformulação de propostas curriculares em diálogo com as demandas específicas de cada escola.

A BNCC distribui os componentes curriculares em cinco diferentes áreas do conhecimento, entre elas a Linguagem. Matthiesen *et al.* (2008) definem linguagem como um conjunto de códigos que podem ser veiculados através da fala, da escrita, da leitura, da arte e do corpo. Ao situar a Educação Física como Linguagem, a BNCC situa criticamente a área, objetivando explorar os significados e as possibilidades interpretativas das práticas corporais “entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (Brasil, 2017, p. 211).

No entanto, observa-se que na Educação Infantil diversas situações contribuem para desvirtuar os propósitos de uma Educação Física crítica, entendida como linguagem, e que compreenda e considere as especificidades da infância. Em vista disso, destacam-se atuações docentes que relegam a segundo plano a orientação do professor, tais como “rola bola” ou abandono pedagógico (González, 2020) e o professor “recreador” (Lacerda; Costa, 2012; Ayoub, 2001).

Ressalta-se também o fato de que a escola se encontra permeada pela cultura adultocêntrica, que desprivilegia as elaborações infantis e atribui à criança uma posição de passividade diante da cultura corporal (Simão, 2005). Além disso, constata-se que muitas vezes os docentes referenciam a BNCC na constituição de um planejamento inflexível ou que dissocia os conhecimentos universais das

especificidades do contexto escolar ou mesmo das particularidades das crianças (Boscatto; Impolcetto; Darido, 2016).

Entende-se que o professor de Educação Física exerce o seu papel de mediador ao elaborar um planejamento flexível e diversificado, veiculado de maneira lúdica, enquanto auxilia a criança a compreender os significados e intenções que emanam da linguagem expressa pelo seu corpo (Ayoub, 2001).

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de um olhar investigativo a respeito do planejamento pedagógico da Educação Física na Educação Infantil, tendo em vista a relevância desse ato na organização e fundamentação do trabalho docente. Contudo, torna-se imprescindível que este professor consiga calibrar a sua proposta de planejamento de acordo com as contribuições expressivas das crianças, que emanam da autenticidade, criatividade e liberdade corporal da criança e integram o repertório de especificidades que caracteriza a infância.

Assim, elabora-se o problema desta pesquisa: considerando a centralidade do movimento no contexto da infância, como pensar a composição da prática pedagógica no contexto da Educação Infantil na tensão permanente que se estabelece entre o trabalho do planejamento e as modificações que o movimento corporal impõe no seio da atividade educativa?

Nestes parâmetros, o presente trabalho pretende ampliar os estudos e discussões acerca da Educação Infantil. Interessa-nos, particularmente, compreender melhor os desafios da atuação pedagógica do professor de Educação Física neste contexto educativo específico quando observado à luz do campo da linguagem pela BNCC. No bojo desse enquadramento, interessa-nos traçar reflexões sobre a dinâmica da relação entre o planejamento didático do professor e o protagonismo do movimento na Educação Infantil.

2.1 OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Compreender os desafios e necessidades de se trabalhar com o planejamento da Educação Física na Educação Infantil, valorizando o protagonismo do movimento no contexto da infância.

Objetivos Específicos:

- Produzir, implementar e avaliar uma unidade didática no contexto da Educação Infantil que evidencie a centralidade do movimento da criança.
- Refletir sobre a inserção da Educação Física no campo de linguagem na BNCC.
- Caracterizar o planejamento da Educação Física na Educação Infantil a partir da proposta apresentada na BNCC para esta etapa educacional.
- Compreender o movimento como fator modulador do planejamento, que imprime modificações constantes, tanto no trabalho do professor, quanto na aprendizagem das próprias crianças, de acordo com as demandas em jogo durante o exercício educativo.

2.2 RECURSO EDUCACIONAL

De acordo com Rosa e Locatelli (2018), os recursos educacionais favorecem a aprendizagem, pois são ferramentas que ligam os conteúdos de ensino à efetivação do processo de aprendizagem. No mestrado profissional da área educacional há ênfase no desenvolvimento de recursos educacionais, pois eles objetivam capacitar e qualificar a ação pedagógica dos professores que atuam na educação básica.

Por conseguinte, o recurso educacional referenciado neste estudo foi a construção de uma Unidade Didática¹, que buscou dar protagonismo à centralidade do movimento no contexto da Educação Física na Educação Infantil e compreender os efeitos desse protagonismo na composição do planejamento didático-pedagógico do professor.

Esse diálogo estabelecido entre o movimento na Educação Física do Ensino Infantil e o planejamento do professor evidencia um trabalho didático-pedagógico que se desenvolve tal como um processo de investigação em sala de aula, impedindo que a aula se resuma pura e simplesmente à aplicação de um planejamento. Isso porque o encontro educativo imprime modificações no planejamento, seguindo os rastros das demandas em curso durante o exercício

¹ Planejamento de aulas relacionado a um tema específico.

educativo e tais modificações são importantes para preencher de sentido aquilo que foi previamente planejado.

A Unidade Didática foi organizada mediante a observação de dois fatores primordiais: os referenciais teórico-conceituais estudados e as singularidades situacionais derivadas da realidade sociocultural das crianças participantes da pesquisa, que localizaram e particularizaram a modulação da Unidade Didática.

O desenvolvimento dessa Unidade Didática acarretou problematizações e reflexões que propiciaram a ampliação dos estudos e discussões acerca dos desafios e necessidades de se trabalhar com o planejamento da Educação Física no contexto da Educação Infantil.

3 COMPOSIÇÕES TEÓRICAS

3.1. EDUCAÇÃO FÍSICA COMO LINGUAGEM NA BNCC

Para dar encaminhamento às propostas investigativas assumidas neste trabalho de pesquisa, faz-se necessário compreender, primeiramente, algumas referências teóricas, por intermédio das quais situaremos a relação de tensão e diálogo entre movimento e planejamento nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. Nesse sentido, é particularmente importante compreendermos os sentidos e implicações da inserção da Educação Física no campo da linguagem, feita a partir do referencial da Base Nacional Comum Curricular.

A BNCC é a mais recente política curricular que orienta os currículos da Educação Básica, pretendendo auxiliar os professores na superação das problemáticas pedagógicas e na organização de um planejamento personalizado de acordo com as problemáticas verificadas em cada contexto social (Boscatto; Impolcetto; Darido, 2016).

Contudo, cabe destacar que a BNCC não surge repentinamente repercutindo nos currículos escolares; ao contrário disso, percebe-se que a proposição desse documento vem ao encontro dos anseios sociais de diferentes instâncias, reproduzidos em diferentes documentos oficiais (Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996; Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação Básica 2010; entre outros) que instituem a elaboração da BNCC ou explicitam a sua necessidade (Boscatto; Impolcetto; Darido, 2016).

Nesse documento são apresentados os direitos e objetivos de aprendizagens de todos os alunos do Brasil, estando previstos os conhecimentos e habilidades essenciais que eles devem aprender, ano a ano, durante a educação escolar. As regulamentações possuem embasamento em princípios éticos, políticos e estéticos voltados a uma formação integral que vise a formação de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, em consonância com os fundamentos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (Brasil, 2013).

Em relação à organização, a BNCC distribui os componentes curriculares em cinco diferentes áreas do conhecimento, entre elas a Linguagem. Ao inserir a

Educação Física nessa área de conhecimento, a BNCC evidencia uma fundamentação teórica que remete a uma concepção crítica das práticas corporais:

[...] para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção. Esse modo de entender a Educação Física permite articulá-la à área de Linguagens (Brasil, 2017, p. 212).

De acordo com Ladeira e Darido (2003), é função da escola evidenciar a relevância de todas as linguagens como partes integrantes do conhecimento e das identidades das crianças. Portanto, nas aulas de Educação Física as crianças poderão produzir e efetuar a leitura de diferentes textos corporais, além de exercitar as suas interpretações a respeito da dança, do jogo, da luta, da ginástica e do esporte, passando a entendê-los como elementos da cultura corporal de movimento.

Nesse sentido, de acordo com Matthiesen *et al.* (2008), a linguagem pode ser definida como um conjunto de códigos que podem ser veiculados através da fala, da escrita, da leitura, da arte e do corpo. Na Educação Física, a linguagem corporal e seus significados variam culturalmente, pois as manifestações da cultura corporal de movimento são construídas e compreendidas de acordo com as especificidades de cada contexto sociocultural. Desse modo, o fenômeno da linguagem não pode ser compreendido sem levar em consideração a compreensão de cultura, pois esta interfere diretamente na visão de mundo e nas formas de relação dos sujeitos.

Santos, Marcon e Trentin (2012) complementam, ainda, que as linguagens podem ser definidas como sistemas de signos usados para a comunicação, sejam linguagens verbais, escritas, visuais como as pinturas ou sonoras como a música. Para os autores, a linguagem não nos permite somente nomear objetos, mas é justamente a possibilidade de transformar o mundo real, é a troca de experiências, de ideias, de informações; a linguagem é o veículo da comunicação social.

Dessa forma, de acordo com Sayão (2002), não há linguagem sem sociedade e não há sociedade sem grupos culturais, uma vez que linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável, constituindo a base da existência humana. Sendo, portando, possível afirmar que a linguagem, a sociedade e a cultura são componentes inextricáveis ao homem e relacionados entre si.

Sobre isso, Duarte (2010), apoiado nos estudos antropológicos de Clifford Geertz, explica que a Educação Física leva em consideração a dimensão cultural simbólica dos sujeitos e, assim, o homem passa a ser compreendido como ser cultural, contínuo construtor de cultura, e esta, por sua vez, é relacionada aos aspectos corporais.

Nesses parâmetros, a inserção da Educação Física no campo de Linguagens predispõe a reflexão acerca de um novo *status* ontológico e epistemológico do corpo como produtor de experiências juntamente com a linguagem verbal (Almeida; Moreno-Dõna, 2021).

Considerando o histórico da Educação Física e suas contradições a respeito do entendimento de corpo que levaram a uma compreensão fragmentada de ser humano e, conseqüentemente, à valorização dos aspectos biológicos, nota-se que referenciar a Educação Física como linguagem denota o resgate da integralidade do ser humano e da consideração das marcas culturais no movimento como um importante eixo de reflexões na área:

Neste sentido, a compreensão da Educação Física passa, enquanto ciência, pelo estudo do que simboliza; pelo estudo dos seus signos, da sua encarnação material como movimento corporal; e pela necessidade de uma pedagogia que leve em conta o universo sócio. Segundo o autor, essas questões foram prejudicadas pela visão dicotômica entre corpo e mente. O corpo é entendido como negação de uma unidade que possui várias expressões. É visto como sinônimo de expressão física. Portanto, coube aos professores de Educação Física a quase exclusiva preocupação com a aptidão física, com as dimensões biológicas, descontextualizando as atividades das contradições sociais e assumindo como única responsabilidade a preocupação com o físico (Melani, 1994, *apud* Ladeira; Darido, 2003, p. 34).

Percebe-se que a Educação Física compreendida como linguagem representa o rompimento com as barreiras impostas pelo histórico da área, que limitaram a esfera de atuação da disciplina apenas ao viés físico do indivíduo. A união entre Educação Física e linguagem gera novos contornos ao corpo, que além de apresentar as questões biológicas e fisiológicas, é um texto a ser lido e interpretado, pois é também no corpo que o ser humano transpõe sua identidade, sua cultura, suas marcas históricas, sociais e suas crenças.

Após esse movimento reflexivo que buscou esclarecer melhor a inserção da Educação Física no campo da linguagem, interessa-nos agora analisar amplamente a BNCC para a Educação Infantil, investigando os elementos que

poderão nortear um planejamento docente que valorize e considere a centralidade do movimento infantil.

3.1.1 A Educação Infantil na BNCC

Neste tópico, serão enfatizadas a relevância e as características que se destacam na Educação Infantil. A partir disso, esses pressupostos serão colocados em contraste com a concepção de criança, que subsidia a BNCC e os indicadores do currículo proposto para a Educação Infantil, analisando as potencialidades e os tensionamentos que gravitam em torno desse documento e apontando caminhos para a superação das deficiências inerentes à base.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é uma fase muito relevante na infância porque representa o primeiro contato da criança com um ambiente social inédito, que proporcionará a gradativa familiarização desta com os códigos culturais da sociedade em que está inserida. Dessa forma, para que essa experiência seja exitosa e potencialize as aquisições educativas da criança, faz-se necessário que as escolas oportunizem um atendimento de qualidade, visando ao desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2009).

A função da Educação Infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar à criança a vivência em comunidade, de modo que ela aprenda a respeitar, a acolher, a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro. Isso implica na aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso, possibilitando à criança internalizar as formas cognitivas de pensar, agir e operar que sua comunidade construiu ao longo da história (Barbosa; Silveira; Soares, 2019).

Segundo Mello *et al.* (2016), a BNCC para a Educação Infantil é resultado de intensos e antigos debates acerca de definição de critérios mínimos que subsidiem a elaboração de um currículo para a Educação Infantil. Debates estes que vêm acontecendo desde o final da década de 1980 e que, de certa forma, culminaram na elaboração de outros documentos que contemplaram essa etapa da educação básica.

Desde que foi lançada, a BNCC tem sido objeto de estudo e investigação em diversas pesquisas, que apontam as deficiências e possibilidades deste documento, desde as suas versões preliminares até a versão atual (Betti, 2018;

Boscatto; Impolcetto; Darido, 2016; Callal; Becker; Sawitzki, 2019; Neira, 2018; Campos; Barbosa, 2015; Campos; Durli, 2020; Silva *et al.*, 2019). Compreende-se que os desafios que envolvem a elaboração de um documento com a abrangência e a finalidade da BNCC são grandes e certamente devem ser analisados a partir de diferentes olhares e vertentes, a fim de ser lapidado e aperfeiçoado para promover uma educação de qualidade para as crianças e adolescentes.

Mas, se por um lado gravitam os tensionamentos, por outro o documento evidencia a relevância e a necessidade de se reconhecer a criança como “alguém com um modo próprio de agir, sentir e de pensar na interação com outras crianças e adultos” (Brasil, 2015, p. 22).

Além disso, segundo Campos e Barbosa (2015), é possível compreender que, em detrimento de todos os problemas inerentes à base, inclusive a possibilidade de que eventualmente ela possa ser usurpada pela instrumentalização capitalista, ela ainda pode ser analisada criticamente pelos professores e adaptada à realidade e necessidade de cada escola. Betti (2018, p. 173) corrobora com essa ideia:

A BNCC-EF precisa de **interlocutores críticos**, não de detratores levianos de um lado, nem de seguidores fiéis ou de “aplicadores” de outro, de modo que importa tanto o que a BNCC-EF propõe como o que faremos (e o que não faremos) com ela, de modo a potencializar as suas virtudes e minimizar os seus defeitos (Betti, 2018, p. 173) (Grifo original).

Assim, o professor pode se apropriar desse documento com um olhar crítico, a fim de extrair o sumo das suas inovações e organizações e, ao mesmo tempo ressignificar, reelaborar ou mesmo ignorar as suas deficiências, tornando-se fundamental, nesse processo, o incremento oriundo da realidade cotidiana observada e conhecida pelo docente, que constituirá um planejamento único e eficaz de acordo com as especificidades de cada escola.

Nesse contexto, a concepção de criança apresentada na BNCC da Educação Infantil está fundamentada nas DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), que define criança como:

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

Fica nítida a visão de criança como indivíduo ativo, autônomo e com capacidade crítica para participar qualitativamente do processo de ensino-aprendizagem, de modo a desenvolver um conhecimento significativo. Esse escopo fica evidente, inclusive, na definição dos “seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento” que a BNCC para a Educação Infantil estabelece para serem garantidos às crianças e, portanto, fundamentar as atividades desenvolvidas nessa etapa. Os direitos são: 1) conviver; 2) brincar; 3) participar; 4) explorar, 5) expressar; e 6) conhecer-se (Brasil, 2017).

Esse conceito sobre a criança e suas capacidades impõe a necessidade de que as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil sejam organizadas, planejadas e mediadas com uma intencionalidade educativa, de modo a garantir uma pluralidade de situações que promoverão o desenvolvimento pleno das crianças e a eflorescência das suas subjetividades (Brasil, 2017).

3.1.2 Os Campos de Experiências da BNCC na Educação Infantil

Neste tópico, será analisada a organização estrutural curricular da Educação Infantil em Campos de Experiências, explicitando os pressupostos que organizam e orientam o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil. Essa reflexão será fundamental para avançar nas teorizações sobre o planejamento na Educação Infantil, pois é entendendo o conteúdo de ensino de maneira mais ampla e integrada que o planejamento se impõe de outra forma, de modo a comportar uma característica mais aberta, atenta às demandas situacionais em jogo no exercício pedagógico.

Nesse sentido, compreende-se que a proposta da BNCC na Educação Infantil a diferencia substancialmente das outras etapas educacionais, pois a sua organização se dá através de cinco Campos de Experiências: 1) eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. No âmbito de cada campo há objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017).

De acordo com Campos e Durli (2020), essa diferenciação organizacional do currículo da Educação Infantil através dos Campos de Experiências justifica-se pela especificidade dessa importante etapa educacional, que não categoriza o saber

através dos conteúdos disciplinares, mas tem nas experiências os alicerces constitutivos das aprendizagens infantis. Além disso, os Campos de Experiências são tratados como núcleos organizadores do currículo, substituindo a função que os componentes curriculares têm nas demais etapas:

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras [...] A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2017, p. 38).

Depreende-se que os Campos de Experiências na Educação Infantil visam garantir os direitos das crianças de serem crianças, possibilitando a descoberta e o conhecimento do mundo por meio das brincadeiras, conectando essas vivências aos saberes sistematizados. Esse modo de conceber e viabilizar a Educação Infantil abarca a complexidade da infância e contribui para a superação de uma educação para o individualismo, conformismo e submissão (Faria; Palhares, 2000).

Seguindo essa perspectiva, Campos e Barbosa (2015) observam que a não segmentação e hierarquização das áreas de conhecimento no documento da BNCC para a Educação Infantil possibilita a convergência dos conhecimentos da linguagem, da matemática, das ciências humanas e da natureza para todos os Campos de Experiências, oportunizando a elaboração de um conhecimento articulado, pois os Campos de Experiências:

[...] colocam, no centro do projeto educativo, as interações, as brincadeiras, de onde emergem as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças articuladas com as proposições trazidas pelos/as professores/as. Cada um deles oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, com objetos, com situações, atribuindo-lhes um sentido pessoal. Os conhecimentos aí elaborados, reconhecidos pelo/a professor/a como fruto das experiências das crianças, são por ele/a mediados para qualificar e para aprofundar as aprendizagens feitas. (Brasil, 2015, p. 21).

No bojo dessas reflexões, é possível constatar que a proposta da BNCC para a Educação Infantil suplanta a mecanicidade de um planejamento baseado em uma lista de atividades e/ou objetivos a serem cumpridos, pois suas teorizações e

organização apontam para a defesa de uma determinada concepção e função de educação, infância e Educação Infantil (Campos; Barbosa, 2015).

Nesses termos, percebe-se que, embora o componente curricular Educação Física não esteja explicitamente especificado na proposta da BNCC para a Educação Infantil, nota-se a legitimidade da ação pedagógica deste docente nos cinco Campos de Experiências através das indicações dos objetivos e direitos de aprendizagem e pelas práticas inerentes ao exercício didático na implementação destes (Mello *et al.*, 2016).

Contudo, dentre os Campos de Experiências apresentados na BNCC para a Educação Infantil, o campo “corpo, gestos e movimentos” relaciona-se mais intrinsecamente ao conceito de Educação Física explicitado na BNCC e subsidiado teoricamente na área de Linguagens:

Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história (Brasil, 2017, p. 211).

Nesses parâmetros, entende-se que o diálogo entre a Educação Física e a Educação Infantil se perfaz através da leitura e interpretação crítica do acervo gestual e expressivo da criança, valorizando-a enquanto sujeito ativo. De acordo com Neira e Souza Júnior (2016), conceber a Educação Física como componente da área de Linguagens implica a necessidade de um planejamento que tenha como objetivo promover atividades didáticas que auxiliem as crianças tanto a ler, quanto a produzir manifestações culturais e corporais.

Desse modo, a Educação Física na Educação Infantil deve oportunizar à criança a possibilidade de brincar com a linguagem corporal de maneira concatenada aos cinco Campos de Experiências propostos na BNCC, permitindo a exploração daquilo que já se conhece e ampliando o repertório motor e cultural das crianças por meio de novas aprendizagens (Silva *et al.*, 2019).

A partir dessas reflexões, que buscaram caracterizar os Campos de Experiências da Educação Infantil e situar a atuação docente, interessa-nos investigar como se dá a elaboração do planejamento à luz da BNCC, destacando a proeminência de um planejamento flexível, que possa ser ajustado buscando-se o estado lúdico nesta etapa educacional.

3.1.3 Planejamento e ludicidade na Educação Física Infantil

Neste tópico, o planejamento na Educação Infantil será investigado a partir de um nível de análise que o considere dentro de um domínio que, assim como a linguagem, não define um sistema fechado, mas sim um organismo vivo e pulsante que se abre à modificação e diferenciação constante, sem deixar de considerar também uma dimensão de estrutura passível de ser escrutinada, elaborada e refletida amplamente não só antes do exercício educativo, como também no durante e no depois.

A tecitura desse arranjo reflexivo põe em destaque a necessidade e a relevância de um planejamento docente que considere a ludicidade como eixo fundante. Esse nível de análise torna-se especialmente relevante para este estudo, tendo em vista que uma visão mais aberta aos Campos de Experiências na infância demanda o ingresso de uma atitude mais lúdica, capaz de capturar aqueles processos que só se fazem na relação, na troca com as crianças. Surge daí, então, a importância de se falar sobre o lúdico no planejamento, para buscar cobrir aqueles processos que se diferenciam continuamente durante o exercício educacional.

Nesses parâmetros, Silva e Moreira (2020) analisam que o planejamento pressupõe um movimento reflexivo acerca das finalidades específicas que se deseja alcançar. Nesse sentido, entende-se que o planejamento faz parte das ações humanas e é indispensável quando se pretende alcançar alguns objetivos, pois refletir sobre eles antecipadamente pode garantir maiores chances de sucesso.

No campo educacional não é diferente, pois, para que o docente possa viabilizar uma aprendizagem crítica, concatenada com um projeto social transformador, é necessário pensar e planejar ações condizentes. Sobre isso, Moreira (2009) afirma que o planejamento vai muito além de uma questão burocrática, pois se colocado em ação se torna “vivo”, oportunizando experiências significativas que contemplem a integralidade dos sujeitos. Para isso, contudo, o planejamento deve ser compreendido como um processo que está em constante movimento, partindo sempre da realidade observada:

O planejamento, elaborado inicialmente com o esboço das ações, alterado em função da constatação da realidade, não pode em hipótese alguma “ser finalizado”, isto é, o professor deve ter sensibilidade em perceber que o mais importante não é o cumprimento integral daquilo que se planejou, até porque isso não significa que os objetivos foram atingidos, mas como e se os alunos

se apropriaram de conhecimentos significativos para sua vida (Moreira, 2009, p. 49).

É indispensável, portanto, que o planejamento tenha como característica proeminente a plasticidade, para que possa ser modificável/ajustável a fim de cumprir a sua principal função: possibilitar a apropriação e significação dos conhecimentos pelas crianças.

Assim, percebe-se que, na Educação Infantil, essa flexibilidade do planejamento se torna bastante evidente, tendo em vista a natureza infantil que está a todo momento explorando, construindo e reconstruindo novos sentidos. Portanto, para que o planejamento adquira relevância e significação para as crianças, este deve integrar permanentemente um processo investigativo envolvendo ajustes, modificações, inclusões e exclusões necessárias, a fim de sintonizá-lo à linguagem infantil.

No âmbito dessas reflexões, Bacelar (2009) analisa outra faceta do planejamento, enfatizando que as necessidades, emoções e sentimentos da criança precisam ser considerados e respeitados pelo docente tanto no planejamento quanto durante as vivências das atividades, oportunizando o alcance do estado lúdico. Sobre isso, Luckesi (2014) apresenta a definição de ludicidade:

Então, ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das “brincadeiras”. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem. Ela não é igual para todos. Experiências que podem gerar o estado lúdico para um não é o que pode gerar o estado lúdico para outro, à medida que ludicidade não pode ser medida de fora, mas só pode ser vivenciada e expressa por cada sujeito, a partir daquilo que lhe toca internamente, em determinada circunstância (Luckesi, 2014, p.18).

Percebe-se que a ludicidade não pode ser generalizada ou medida; ao contrário disso, ela é uma experiência que se processa intrinsecamente e, portanto, se conecta com a integralidade dos sujeitos. Desse modo, ao planejar e/ou adaptar uma atividade para que esta se torne prazerosa e significativa para as crianças, o educador está oportunizando o alcance do estado lúdico, onde as vivências se concretizam nos níveis corporal, emocional, mental e social, de forma integral e integrada.

Entretanto, Bacelar (2009) chama atenção para o fato de que muitas vezes os educadores da Educação Infantil estão imersos nas inúmeras demandas

curriculares que são projetadas para o futuro das crianças, relacionando-se com a aquisição de conhecimentos, hábitos e atitudes relevantes para o ingresso no ensino fundamental e, com isso, são exigidas tarefas e comportamentos incoerentes com a infância e a ludicidade. Essas demandas ofuscam a relevância do momento presente, onde a criança demonstra o que ela já sabe, o que precisa, o que a motiva e o que pode oferecer na construção do conhecimento.

Isso não quer dizer que a realização das atividades que servem de apoio ao alcance de objetivos para o ingresso no Ensino Fundamental não é necessária, mas que, de maneira concomitante ao desenvolvimento destas, as crianças precisam ser consideradas em sua integralidade e afirmadas como sujeitos ativos. Para isso, torna-se imprescindível que o professor esteja constantemente comprometido com a missão de compreender e conhecer a criança, direcionando um olhar atento e desenvolvendo uma observação investigativa e intencional diante das suas ações (Bacelar, 2009).

Além dessas proposições, a situação educacional lúdica também se relaciona com o desenvolvimento das habilidades de criação e transformação, e esses fatores são imprescindíveis para a produção de sentidos. Assim, a ludicidade deve ser primariamente objetivada de modo a ser um “denominador comum às atividades em sala de aula” (Marques, 2012, p. 29).

Os apontamentos delineados nesta seção objetivaram evidenciar a necessidade de um planejamento que considere as particularidades infantis e agregue significado e valor às vivências, sendo modulável a partir da experiência e das demandas em foco no ato educativo, buscando prospectar o quanto de lúdico ele deve suportar para ter uma certa efetividade no âmbito da Educação Infantil onde, como já sabemos, o movimento corporal ganha uma certa centralidade. Diante disso, interessa-nos agora, problematizar os pressupostos neoliberais e suas implicações na dinâmica escolar e nos planejamentos.

3.2 DIÁLOGOS E TENSÕES ENTRE O PLANEJAMENTO E A CENTRALIDADE DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para avançar nestas discussões que aproximam o planejamento com a dimensão da ludicidade, faz-se necessário evidenciar nesta seção os movimentos de objetificação da educação que tendem a reduzir a importância da dimensão lúdica no

trabalho pedagógico, em função de diretrizes instrucionais que funcionam dentro de uma lógica de mercadorização da educação, ofuscando as singularidades locais em função de uma tendência de universalização do ensino.

Nesse sentido, Betti (2018) explica que o ato de planejar é muito relevante para que o processo de ensino-aprendizagem seja bem conduzido, contudo, é preciso que o professor entenda que raramente suas intencionalidades pedagógicas sintonizarão com as experiências de aprendizagens das crianças. Por isso, o planejamento deve ser suscetível a mudanças e evoluir a cada novo encontro, de acordo com as impressões captadas pelo olhar atento do professor, já que “as crianças e jovens podem aprender mais e para além do que pretendem os adultos” (Betti, 2018, p. 52).

Contudo, os parâmetros neoliberais têm ofuscado esse tipo de planejamento personalizado. Sobre isso, Libâneo (2016) analisa que os objetivos escolares têm sido desvirtuados e subordinados aos pressupostos do sistema capitalista de mercado. Isso se torna especialmente relevante quando se analisa que os objetivos escolares impactam diretamente o currículo, prática pedagógica dos professores, avaliação etc. Desse modo, a escola passa a ser subserviente às necessidades das empresas, sendo regida pela lógica instrumental e produtiva do capitalismo.

Isso tem gerado um efeito nefasto nas escolas, já que a autenticidade, liberdade pedagógica e didática, criatividade e desenvolvimento das potencialidades das crianças têm sido suprimidas em detrimento de um currículo fechado, reduzido a objetivos e competências quantificáveis e reprodutor de um conhecimento útil ao mercado.

Quando o docente sobrepõe a lógica funcional dos conteúdos em um planejamento engessado nas aulas da Educação Infantil, ele acaba limitando a criança e impedindo que ela crie e recrie formas diferentes de se expressar, como exemplifica Simão (2005):

[...] Por exemplo, quando as crianças brincam de se equilibrar sobre escadas e pneus ou subir e pendurar-se em árvores elas não estão preocupadas como a coordenação motora ampla que desenvolvem no exercício. Elas vão experimentando formas diferentes de equilibrar-se, de subir e de pendurar-se, criando formas diversas e cada vez mais ousadas de realizar os movimentos, muitas vezes entrando em um mundo de faz-de-conta e imaginação, onde se imaginam ser super-heróis rodeados de jacarés, leões, monstros, fantasmas, bruxas, bicho-papão e outros seres encantados ou reais (Simão, 2005, p. 169).

Isso demonstra que, para viabilizar um currículo emancipatório, a ação pedagógica do professor precisa estar focada em um processo investigativo acerca das especificidades e demandas das suas crianças. Isso implica em descobertas imprevistas no planejamento, pressupondo a necessidade de um planejamento que permita ao docente a mobilidade de avançar, retroceder ou permanecer enfatizando determinados conteúdos.

Quando adentramos nesse domínio de compreensão do planejamento aberto às descobertas imprevistas, abre-se um campo de reflexão mais atento àqueles movimentos que se diferenciam no ato em que o planejamento é posto em prática. É justamente nesse momento, que é intensivo, porque é da ordem do lúdico e do performativo, que ascendemos para um domínio de compreensão e composição do planejamento diferenciado, onde o que está em foco são as forças que o atravessam.

É no bojo dessas discussões que se pretende evoluir nas análises desta presente pesquisa, enfatizando-se, contudo, que essas questões serão revisitadas a fim de serem compostas em sintonia com os dados de pesquisa que irão se evidenciar nas escritas de diários, de modo a explicitar a relação entre o planejamento e a centralidade do movimento no contexto da Educação Infantil. Antes, porém, será preciso nos debruçarmos em uma reflexão acerca da centralidade do movimento na Educação Infantil.

3.2.1 Decifrando a linguagem da Educação Física Infantil: movimento ou não-movimento?

Nesta seção, o corpo será perscrutado no contexto da Educação Infantil, analisando-se as possibilidades de expressão que lhe são outorgadas no contexto escolar. Nesse sentido, o conteúdo “Expressão Corporal” será referido para destacar o movimento corporal e sua exponencial importância no contexto da infância, inserindo possibilidades potentes para nos ajudar a pensar acerca do planejamento como um organismo vivo e intenso, que se modifica constantemente ao longo das aulas.

Nesse contexto, Simão (2005) destaca que os estudos e pesquisas sobre a infância têm assumido um novo direcionamento ao superar a visão assistencialista e referenciar a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. Nesse cenário,

a Educação Física tem outorgado importantes contribuições, principalmente na criação das culturas infantis de movimento como linguagem, que tem como característica as especificidades e necessidades das crianças, as quais têm nos movimentos corporais um meio de expressão, comunicação e interação social.

A Educação Física na Educação Infantil deve, portanto, centralizar a criança no processo educativo, valorizando a expressão corporal como uma das linguagens fundamentais a serem trabalhadas nessa etapa escolar, tendo em vista as singularidades da infância, como explicita Ayoub (2001):

Pensando na criança como ponto de partida na Educação Infantil, a expressão corporal caracteriza-se como uma das linguagens fundamentais a serem trabalhadas na infância. A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado, com prazer e alegria. Criança é quase sinônimo de movimento; movimentando-se ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Criança é quase sinônimo de brincar; brincando ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Descobrir, descobrir-se. Descobrir, tirar a cobertura, mostrar, mostrar-se, decifrar...Alfabetizar-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura (Ayoub, 2001, p. 57).

Percebe-se, portanto, a relevância da expressão corporal na Educação Infantil como uma solução potente para dar visibilidade, no seio da prática pedagógica, a uma dinâmica que é inerente ao contexto da infância, que é a dinâmica do movimento, entendendo-o como campo de modificações constantes acerca de um planejamento didático, em decorrência das inúmeras descobertas infantis possibilitadas por ele.

Nesse contexto, evidencia-se a relevância do corpo, já que ele possibilita a expressão e atuação dos indivíduos no mundo através do movimento corporal e este, por sua vez, “possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos” (Strazzacappa, 2001, p. 69).

Marques (2012) destaca a relevância do corpo nas manifestações lúdicas dos indivíduos, já que é através dele que são viabilizadas as inúmeras possibilidades de conhecimento, percepção, interação e transformação das brincadeiras que integram as experiências lúdicas.

O corpo em movimento não diz respeito somente ao seu caráter biológico, nem tampouco pode significar o movimento como meio e único fim do ato de movimentar-se, pois as práticas corporais ou formas de manifestações culturais oriundas da cultura corporal de movimento estão carregadas de significados, além do

que, o corpo, que é também uma construção cultural inserida na sociedade, manifesta a sua própria linguagem carregada de intenções (Marques, 2012).

Nesse sentido, a mesma autora analisa que o corpo é constituído socialmente e historicamente a depender das características culturais do lugar onde está integrado. Desse entendimento infere-se que não é possível generalizar a existência de um corpo da espécie humana, mas uma diversidade de corpos únicos, por carregarem as peculiaridades oriundas dos atravessamentos socioculturais e relacionais de onde vivem:

Nossos corpos são uma composição entre nossa etnia, gênero, classe social, orientação sexual, biotipo, vivências estéticas, preparo corporal, etc. Todas essas categorias se cruzam em nós constituindo nossos corpos. São também esses cruzamentos, essas relações, essas redes e interações de categorias sociais que nos diferenciam. [...] cada um de nós é único, pois o cruzamento entre essas categorias (idade, gênero, etc.) é pessoal, intransferível (Marques, 2012, p. 32).

Diante disso, questiona-se por que muitas vezes as escolas esperam que as crianças se comportem e ajam da mesma maneira, tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto nas ações corriqueiras e funcionais das crianças, tais como formar fila, escovar os dentes, comer, se deslocar etc. Tudo isso pode se transformar em um “amontoado de deveres impostos pelo mundo adulto” que automatizam o corpo (Marques, 2012, p. 52).

Nesse contexto, entende-se que a busca pelo protagonismo infantil se contrapõe ao movimento corporal mecanizado, mesmo que nas ações “somente” funcionais. É preciso que as crianças saibam o propósito de todos os momentos em que elas participam na escola, a fim de “compreenderem que *são* seus corpos, e que esses corpos clamam por educação - e não adestramento – o tempo todo” (Marques, 2012, p. 54).

Nessa linha de argumentação, Simão (2005) alerta para a necessidade de se repensar as linguagens que se tem priorizado na Educação Infantil, já que muitas vezes o movimento, meio pelo qual as crianças se expressam, é reprimido, negado ou mecanizado nessa etapa escolar, por não se enquadrar na cultura dos adultos.

A cultura adultocêntrica relega a criança a um lugar de passividade, desprezando as singularidades que compõem a infância e o potencial criativo dessa fase, como nos explica Sayão (2002, p. 57):

[...] a cultura “adultocêntrica” leva-nos a uma espécie de esquecimento do tempo de infância. Esquecemos gradativamente como, enquanto crianças, construímos um sistema de comunicação com o meio social que, necessariamente, integra o movimento como expressão. Com este esquecimento, passamos, então, a cobrar das crianças uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos. Os adultos tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentarem-se (Sayão, 2002, p. 57).

Nessa mesma direção, Strazzacappa (2001) ratifica esse fato ao verificar que a educação escolar é customizada aos moldes da cultura dos adultos, pois a conceituação de disciplina e bom comportamento encontra-se intrinsecamente ligada ao não-movimento. Verifica-se, inclusive, a utilização do movimento como moeda de troca na Educação Infantil, quando os docentes utilizam o imobilismo físico como repreensão e a liberdade de movimentos como recompensa.

Essa divergência entre as necessidades das crianças e as expectativas dos adultos demonstra que muitas vezes falta a estes a sensibilidade para compreender o movimento corporal da criança para além do aspecto funcional inserido na lógica produtivista, que treina os docentes a analisarem a criança a todo momento procurando uma função “pedagógica” clara na sua expressão corporal, sendo isso determinante para a valorização/estímulo ou coibição/rejeição do movimento. Assim, inevitavelmente “esquece-se das crianças e coloca-se em evidência o conhecimento, como se ambos não fossem faces de uma mesma moeda” (Sayão, 2002, p. 59).

Assim, a Educação Física na Educação Infantil deve, portanto, se empenhar na leitura e decodificação de uma linguagem muito específica: a infantil, assim como contribuir para ampliar o repertório dessa linguagem, auxiliando a criança na leitura do mundo e entre os pares. Para isso, esse componente curricular deve apresentar a cultura corporal de movimento descolada de um modelo escolarizante, disciplinador, permeado pela lógica funcional, que busca propósito, enquadramento e priorização do preparo das crianças para o ingresso no ensino fundamental (Simão, 2005).

O professor de Educação Física exerce o seu papel como mediador através de um planejamento diversificado a respeito da cultura corporal de movimento, objetivando a ludicidade, enquanto auxilia a criança a alfabetizar-se na linguagem

cheia de intenções e significados, expressa pelo seu corpo, como evidencia Ayoub (2001):

A Educação Física na Educação Infantil pode configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem. Brincar com a linguagem corporal significa criar situações nas quais a criança entre em contato com as diferentes manifestações da cultura corporal (entendida como as diferentes práticas corporais elaboradas pelos seres humanos ao longo da história, cujos significados foram sendo tecidos nos diversos contextos socioculturais), sobretudo aquelas relacionadas aos jogos e brincadeiras, às ginásticas, as danças e as atividades circenses, sempre tendo em vista a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância. Ação que se constrói na relação criança/adulto e criança/criança e que não pode prescindir da orientação do (a) professor(a) (Ayoub, 2001, p. 57).

Além disso, Sayão (2002) e Strazzacappa (2001), em seus estudos, destacam a relevância dos docentes da Educação Infantil não só conhecerem teoricamente as singularidades da infância, mas se permitirem vivenciar o prazer do movimento em seus corpos para que compreendam melhor as experiências e descobertas das crianças.

Nesse contexto, é possível compreender que toda ação repercute numa educação corporal, por isso o corpo está sendo educado a todo instante. Assim, ao possibilitar/estimular a expressão e criação corporal ou reprimir/negar o seu movimento, em ambas as situações o indivíduo está aprendendo um modo de ser e de construir seu corpo, a diferença entre uma postura e outra é o tipo de indivíduo que está sendo formado (Strazzacappa, 2001, p. 79).

Esta seção, particularmente relevante neste estudo, trouxe pistas interessantes para o professor da Educação Infantil operar uma ação de enfrentamento à tendência neoliberal na educação. Assim, buscou-se analisar que, para evitar que o planejamento de aula seja pautado única e exclusivamente pela abordagem instrucional e por uma lógica de organização de conteúdo que tende a transformar esse conteúdo em produto universalizável, faz-se necessário mergulhar na linguagem dos movimentos corporais na infância, pois é justamente aqui, neste domínio corpóreo que as relações de sentido se intensificam no contexto da infância, dissolvendo as influências extrínsecas, de cunho neoliberal que tendem a cercear a visualização destas singularidades que se expressam no âmbito da linguagem dos movimentos da criança.

4 UNIDADE DIDÁTICA

Neste capítulo, será apresentada a unidade didática que foi elaborada neste estudo. No entanto, ressalta-se que a sua criação foi fruto de um arranjo compositivo tecido entre diferentes elementos que pulsam dentro deste exercício de pesquisa. Esses elementos se referem às intenções e experiências da pesquisadora como professora de Educação Física na Educação Infantil, às reflexões decorrentes do estudo realizado na primeira etapa desta pesquisa e às singularidades encontradas na realidade escolar.

Além disso, algumas referências foram particularmente relevantes para inspirar o planejamento deste quadro de aulas: o Livro do Professor de Educação Física (material do município de Valinhos), que é uma compilação de planos de aulas divididos por temas específicos da Educação Física; a obra de Sá e Godoy (2009) intitulada “Oficinas de dança e expressão corporal”; e o referencial Labaniano (1978; 1990), que respaldou as aulas que tiveram como inspiração os Fatores do Movimento (Peso, Espaço, Tempo e Fluência).

Assim, a proposta desenvolvida neste estudo considerou as especificidades da Educação Infantil, envolvendo o tema da expressão corporal, a fim de dar visibilidade ao protagonismo do movimento das crianças, estimulando a autenticidade, criatividade e interação infantil. Ao todo, foram elaboradas oito aulas, de cinquenta minutos cada. O quadro a seguir apresenta a organização da referida unidade didática.

Quadro 1 - Organização da unidade didática desenvolvida na pesquisa

AULA	DATA	TEMA
Aula 1	05/09/2023	Comunicação e expressividade
Aula 2	12/09/2023	Estimulando a imaginação
Aula 3	14/09/2023	Expressão corporal na coletividade
Aula 4	21/09/2023	Os fatores do movimento (tempo)
Aula 5	26/09/2023	Os fatores do movimento (fluência)
Aula 6	28/09/2023	Os fatores do movimento (espaço)
Aula 7	03/10/2023	Os fatores do movimento (peso)
Aula 8	10/10/2023	Bumba meu boi bumbá

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O plano detalhado das referidas aulas encontra-se registrado logo abaixo. As narrativas relacionadas à observação e desenvolvimento de cada aula podem ser consultadas nos diários de campo (Apêndice C).

AULA 1
TEMA: Comunicação e expressividade
OBJETIVO: Estimular a comunicação e expressividade da criança em contextos de interação com o outro através da linguagem corporal, ampliando o seu potencial criativo.
RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: Aparelho de som, canetas coloridas, lápis de cor, e folhas para desenho.
TEMPO ESTIMADO: 50 MINUTOS
DESENVOLVIMENTO: 1º Momento: Realiza-se uma roda de conversa inicial tendo como fio condutor estas perguntas: Quem gosta de se movimentar? O que vocês mais gostam de fazer para movimentar o corpo (exemplos: correr, pular, dançar, etc.)? 2º Momento: Roda de apresentações Com as crianças dispostas em círculo cada uma falará o seu nome e fará um gesto que a represente. As demais deverão repetir o nome e o gesto da pessoa que se apresenta. 3º Momento: Caretas Ainda dispostas em círculo, cada criança, em sua vez, fará uma careta para a criança que está ao seu lado. Esta deverá imitar a careta, virar-se para o colega do outro lado e criar uma outra. Essa atividade continuará até que todos a realizem. 4º Momento: Monstros A atividade anterior será realizada novamente, mas agora as caretas “ganharão um corpo”, ou seja, as crianças deverão fazer a careta, criar um som e uma pose com as partes do corpo, construindo um “monstro”. Cada criança também poderá escolher um nome para o seu monstro e compartilhar com a turma. Para finalizar essa atividade, a professora solicitará que os monstros se desloquem livremente pelo espaço mostrando o seu “superpoder” e interagindo com os outros monstros. Após esse momento, será organizada uma roda de conversa com as crianças para discutir as impressões delas a respeito das atividades vivenciadas.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE:

Estas atividades possibilitam a livre expressão através da improvisação espontânea de movimentos. A expressão por meio do corpo também será muito estimulada, tendo em vista que as crianças construirão formas de comunicação não verbal no processo de criação dos monstros. A memória motora também será acessada, pois elas precisarão memorizar os movimentos para depois reproduzi-los.

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS:

- Roda de conversa, observação e registro no diário de campo.
- As crianças serão convidadas a produzir desenhos utilizando canetas coloridas e lápis de cor para mostrar os monstros que foram criados na aula.

AULA 2

TEMA: Estimulando a imaginação

OBJETIVO: Oportunizar situações de aprendizagem que estimulem a imaginação das crianças a fim de possibilitar a percepção corporal e a autoexpressão criativa.

RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: Tecidos coloridos, aparelho de som, canetas coloridas e cartaz.

TEMPO ESTIMADO: 50 MINUTOS

DESENVOLVIMENTO:

1º Momento: Realiza-se uma roda de conversa inicial tendo como fio condutor estas perguntas: Será que nós conseguimos criar movimentos com o nosso corpo? Vamos tentar? Quem consegue mostrar um movimento com o braço? E com a perna? E com a cabeça? Etc.

2º momento: Pano encantado

As crianças serão divididas em grupos de 3 ou 4. Cada grupo receberá um “pano encantado” (tecido grande colorido), que poderá se transformar em diferentes objetos ao som da música: Brincadeira pano encantado - adaptação da original de Lu Chamusca, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=-S7OYCoWRA>. Alguns dos objetos sugeridos pela música são: casa, ponte, borboleta, bicicleta, barco, cama, etc. As crianças também poderão sugerir outras opções.

3º Momento: Andando na Lua

As crianças poderão se deslocar livremente pelo espaço. Em seguida, será feita uma

experimentação em que as crianças poderão caminhar utilizando as seguintes partes do pé como apoio: ponta, calcanhar, parte interna e externa. Depois disso, as crianças deverão imaginar que estão pisando em diferentes superfícies e representar as sensações correspondentes a cada uma delas (por exemplo: pisando no fogo, na lua, andar carregando um carro nas costas, pisando na areia, em ovos, no chiclete, etc). De maneira concomitante poderão ser realizadas algumas indagações com os seguintes tons reflexivos: Qual é o tipo de andada característica daqueles que andam na superfície da lua? É um andar veloz? Lento? Suave? Pesado? E quem anda carregando um carro nas costas? É um andar leve? Pesado?

4º Momento: Dançando na Lua

Ao som de uma música bem animada, as crianças poderão dançar utilizando as diferentes maneiras de pisar no chão utilizadas nas atividades anterior. Após esse momento, as crianças poderão ser reunidas numa roda de conversa para expressar o que acharam das atividades vivenciadas.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE:

As atividades 3 e 4 deverão ser realizadas, de preferência, com os pés descalços. Nessas atividades a imaginação será utilizada como propulsora da criatividade e expressão corporal das crianças. Essas atividades também estimulam a percepção de mundo das crianças, pois elas precisarão criar movimentos que estão atrelados a diferentes objetos presentes no mundo. Nessas propostas de atividades as crianças são estimuladas a se conectar com as diferentes qualidades do esforço e perceber a relação de contraste entre elas, por exemplo: andar suave (lua) e andar carregando um carro nas costas (pesado).

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS:

- Roda de conversa, observação e registro no diário de campo.
- As crianças serão convidadas a produzir desenhos utilizando canetas coloridas para expressar suas impressões a respeito das situações vivenciadas na aula. Essas produções serão coladas num cartaz que será exposto no mural da classe.

AULA 3

TEMA: Expressão corporal na coletividade

OBJETIVO: Estimular a expressão corporal na integração com o espaço e com os outros dentro de um contexto educativo desenvolvido na coletividade.

RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: Aparelho de som e bexigas.

TEMPO ESTIMADO: 50 MINUTOS

DESENVOLVIMENTO:

1º Momento: Realiza-se uma roda de conversa inicial onde a professora problematiza a relevância do outro nas criações colaborativas, na potencialização da motivação, na concepção de novas ideias e no desenvolvimento relacional. A partir disso, propõe-se a primeira atividade.

2º momento: Corredor

Nesta atividade, as crianças deverão ser organizadas em duplas. Algumas duplas inicialmente formarão um corredor e as outras passarão por ele seguindo algumas propostas, que são: passar andando contra uma correnteza, caminhar como se estivesse levantando um carro, passar como se fosse uma nuvem, passar como o bicho preguiça, passar como um furacão, passar como uma onda do mar, passar como um peixe no rio, passar como se tivesse um ímã puxando, passar como se tivesse fogo no chão, passar como se tivesse muito chiclete no chão e, por último, passar como quiser. Quem estiver na composição do corredor executará alguns sons corporais (batidas nas coxas, na boca, na mão, estalos ou assobios com os dedos, etc.) e também poderá passar por ele quando a professora solicitar que as crianças troquem de função.

3º Momento: Espelho

Nesta atividade as crianças deverão se posicionar uma de frente para a outra, em duplas. Uma criança começa criando diferentes movimentos e/ou expressões faciais e a outra deve repetir, como se fosse o reflexo do espelho. Depois as crianças trocam de função, posteriormente também poderão trocar de duplas. Depois disso, essa atividade será vivenciada ao som de uma música e cada dupla também receberá uma bexiga para realizar os movimentos.

4º Momento: Pique-espelho

Nesta atividade duas ou mais crianças são escolhidas para serem os pegadores e as demais devem fugir. Quando o pegador tocar em alguém, essa criança deverá escolher uma postura corporal para ficar parada como estátua e só poderá sair quando outra criança ficar na sua frente fazendo a mesma posição. A professora poderá variar as crianças que são pegadoras para dar um maior dinamismo a esta atividade. Após isso, as crianças serão reunidas numa roda de conversa para expressar o que acharam das atividades vivenciadas.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE:

Estas atividades favorecem a percepção das partes que compõe o corpo, a formação da imagem corporal e o domínio dos movimentos na expressão corporal. Além disso, todas as atividades propiciam a qualificação das habilidades afetivas e sociais das crianças, já que são fundamentadas na interação. Na atividade 1 há a especificidade da exploração da imaginação associada à esfera relacional. As atividades 3 e 4 favorecem especificamente o desenvolvimento das noções de simetria e assimetria nos movimentos corporais.

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS:

- Roda de conversa, observação e registro no diário de campo.

AULA 4

TEMA: Os fatores do movimento (tempo)
--

OBJETIVO: Possibilitar o reconhecimento do ritmo corporal através da percepção do tempo nas dinâmicas de aceleração e desaceleração no trabalho com direções, planos e níveis de movimento variados.

RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: Aparelho de som, diferentes imagens de animais e massa de modelar.
--

TEMPO ESTIMADO: 50 MINUTOS

DESENVOLVIMENTO:

1º Momento: Realiza-se uma roda de conversa inicial onde a professora apresenta o tema e problematiza que cada corpo possui um ritmo e um tempo singular para a realização dos movimentos, relacionando esse pensamento com algumas atividades cotidianas como escovar os dentes, trocar de roupa, etc., (ênfatizando que alguns o fazem mais rápido ou mais devagar).

2º momento: A pose

As crianças deverão caminhar livremente pelo espaço da aula procurando acompanhar o ritmo de uma música. Em momentos aleatórios a professora pausará a música e as crianças deverão ficar imóveis fazendo uma pose, quando a música voltar elas poderão voltar a caminhar. Gradativamente a professora pausará a música mais vezes, diminuindo o tempo do movimento a aumentando o número de poses.

3º Momento: O pandeiro

Enquanto as crianças se deslocam livremente pelo espaço a professora inicia uma

sequência musical no pandeiro variando alternadamente entre batidas lentas, moderadas e rápidas. As crianças deverão se movimentar ao som desses estímulos rítmicos. Depois disso, ainda mantendo as batidas no pandeiro, a professora acrescenta alguns desafios: deslocamento só para frente, só para trás, para um lado e para o outro lado, girando, abaixando e levantando, etc.

4º Momento: Tempo dos animais

Nesta atividade a professora utilizará uma música oriental e as crianças deverão representar diferentes animais a partir das características que envolvem o tempo na movimentação deles. Assim, a professora mostrará a imagem de alguns animais (por exemplo: tigre, gato, rato, bicho preguiça, coelho, cachorro, leão, elefante, girafa, jacaré, tartaruga, galinha, cobra, etc.) e solicitará que as crianças pensem quais deles se movimentam rápido ou devagar, representando-os. É importante que a professora problematize com as crianças que dependendo do momento o mesmo animal pode se movimentar rápido ou devagar, por exemplo: Um tigre, quando caça, busca fazer o mínimo de barulho possível e movimentos lentos antes do ataque. Esses detalhes deverão ser explorados no momento em que as crianças estiverem imitando os animais. Após esse momento, a professora organizará uma roda de conversa com as crianças onde elas poderão expressar o que acharam das atividades vivenciadas.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE:

No referencial Labaniano (1978; 1990) o fator tempo explora as qualidades do esforço que se organizam na linha temporal. Neste sentido, trata-se de um fator que pesquisa o amplo espectro entre o movimento lento e o rápido, o acelerado e o desacelerado. Uma questão particularmente potente para desenvolver práticas de pesquisa a partir do fator tempo é: Quando o movimento acontece? Às voltas com esse “quando” o trabalho laboratorial acerca do tempo se desenvolve. Assim, o fator tempo assume afinidade com a dimensão anteroposterior, e como consequência disto, as atividades estimulam a parte anterior e posterior do corpo nas movimentações para frente ou para trás e favorecem o desenvolvimento da noção rítmica vinculada à expressão corporal. Especificamente nestas atividades, dois fatores do movimento serão aprimorados: tempo e espaço.

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS:

- Roda de conversa, observação e registro no diário de campo.
- As crianças serão convidadas a confeccionar imagens dos seus corpos vivenciando o momento mais marcante da aula utilizando massa de modelar.

AULA 5
TEMA: Os fatores do movimento (fluência)
OBJETIVO: Oportunizar situações de aprendizagem que estimulem a percepção do fluxo de movimento.
RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: Aparelho de som, bexigas, papéis e canetas coloridas.
TEMPO ESTIMADO: 50 MINUTOS
DESENVOLVIMENTO: 1º Momento: Realiza-se uma roda de conversa inicial onde a professora leva as crianças a refletirem sobre o fato de que os movimentos podem ser mais livres e contínuos ou mais controlados, a depender das suas finalidades e/ou intenções. 2º momento: As bexigas Cada criança receberá uma bexiga e, ao som da música, deverá rebatê-la para o alto tentando não a deixar cair no chão. Em alguns momentos da atividade a professora falará: “Estátua”, nesses momentos as crianças deverão segurar a bexiga na mão e ficar imóveis (poderão ser solicitadas estátuas no plano baixo, médio ou alto). Em seguida, a professora solicitará que as crianças se deitem em decúbito dorsal e deslizem a bexiga ao longo de todo o corpo, utilizando para isso os movimentos das pernas, braços e quadril, sem prendê-la ou segurá-la. Depois, a professora sugere os seguintes desafios: se ajoelhar e se levantar e depois sentar e deitar, mantendo o movimento de rebater a bexiga para o alto. As crianças também poderão criar outros desafios. 3º Momento: Brincando com o amigo Com a mesma música da atividade anterior, em duplas, as crianças deverão trocar as bexigas entre si, utilizando diferentes partes do corpo para rebatê-las ou mantê-las no ar, tentando sempre não as deixar cair no chão. 4º Momento: A onda Ainda em duplas, uma de frente para a outra, as crianças deverão tocar com a ponta do dedo alguma parte do corpo do seu colega. Ao receber o toque, a outra criança deve se movimentar deste ponto para o resto do corpo, como se fosse uma pedra caindo na água, ou seja, o toque deve propagar uma onda de movimento ao longo de todo o corpo partindo do local de origem onde o corpo foi tocado. Sugere-se o uso de uma música erudita para a realização dessa atividade. Após esse momento, a professora organizará uma roda de conversa final onde as crianças poderão expressar o que acharam das atividades

vivenciadas.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE:

No referencial Labaniano (1978; 1990) o fator fluência relaciona-se com o “como” do movimento e gravita ao redor do seguinte espectro: o súbito e o fluente, fluxo de movimento envolvendo o outro, localização do centro de gravidade, etc. Assim, essas atividades permitem a observação do fluxo do movimento no corpo das crianças e de seus colegas em situações de pausa e continuidade, propiciando a apreciação estética e a percepção do corpo no espaço.

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

- Roda de conversa, observação e registro no diário de campo.
- As crianças serão convidadas a produzir desenhos que mostrem o seu corpo realizando alguns dos movimentos realizados na aula.

AULA 6

TEMA: Os fatores do movimento (espaço)

OBJETIVO: Oportunizar situações de aprendizagem que permitam o reconhecimento do espaço que o corpo ocupa através da estimulação de formas básicas de locomoção e da exploração das composições corporais em situações de interação.

RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: Aparelho de som, colas, papéis e palitos de picolé inteiros e cortados em diferentes tamanhos.

TEMPO ESTIMADO: 50 MINUTOS

DESENVOLVIMENTO:

1º Momento: Realiza-se uma roda de conversa inicial onde a professora leva as crianças a refletirem sobre as diferentes maneiras que o corpo pode se locomover no ambiente e ocupar diferentes espaços.

2º momento: O código

As crianças iniciam caminhando livremente pelo espaço ao som de uma música africana, por exemplo. Enquanto elas caminham a professora deve explicar alguns códigos que indicarão direções específicas em que elas devem ir. Por exemplo: para frente, uma palma; para trás, duas palmas; para os lados, batendo os pés no chão. As crianças também poderão sugerir outros.

3º Momento: O guia

As crianças devem ser organizadas em duplas, onde uma será o guia e a outra guiada. A criança guia deverá conduzir o deslocamento da outra criança através de um código que será efetuado através do toque: toque na testa = ir para frente; toque nas costas = ir para trás; toque no braço direito = ir para lado direito; toque no braço esquerdo = ir para lado esquerdo (outros códigos podem ser criados). Depois de um tempo as duas crianças trocam de função.

4º Momento: Juntos

As crianças iniciam caminhando livremente pelo espaço acompanhando o ritmo de uma música bem marcada, que pode ser: xaxado, frevo, etc. Enquanto as crianças caminham a professora explicará que quando ela mencionar um número, todos deverão formar grupos com a quantidade de integrantes correspondente ao número. Por exemplo: se a professora disser o número quatro as crianças deverão formar um grupo com quatro integrantes. Depois, a professora pode sugerir variações no deslocamento: saltando, saltitando, rolando, engatinhando, etc. Após esse momento, a professora organizará uma roda de conversa final onde as crianças poderão expressar o que acharam das atividades vivenciadas.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE:

No referencial Labaniano (1978; 1990) o fator espaço dialoga com o reconhecimento do espaço que o corpo ocupa em movimentação nos diferentes níveis, planos e direções através das formas básicas de locomoção (saltos, saltitos, andando e correndo). As atividades propostas aqui viabilizam a expressão e a percepção corporal em situações de interação onde os corpos poderão explorar diferentes maneiras de locomoção no espaço. Além disso, elas também estimulam as crianças a estabelecerem a relação entre o ritmo e as trajetórias trabalhadas.

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

- Roda de conversa, observação e registro no diário de campo.
- As crianças serão convidadas a produzir desenhos do seu corpo no momento mais marcante da aula utilizando colagens com palitos de picolé.

AULA 7

TEMA: Os fatores do movimento (peso)

OBJETIVO: Compreender o uso das articulações e do peso corporal na composição dos movimentos posturais, favorecendo a criatividade e a expressão corporal.

RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: Aparelho de som, diferentes imagens (estrela do mar, ondas/cachoeira, cobra, bebê, um animal felino, macaco) e massa de modelar.

TEMPO ESTIMADO: 50 MINUTOS

DESENVOLVIMENTO:

1º Momento: Realiza-se uma roda de conversa inicial onde a professora leva as crianças a refletirem sobre como a percepção do peso corporal pode se modificar de acordo com o movimento que o corpo executa ou a articulação que está sendo utilizada nessa movimentação (para demonstrar isso, a professora solicitará que as crianças se desloquem em pé de um ponto a outro, depois elas deverão realizar esse mesmo deslocamento com 4 apoios, utilizando também as mãos no chão). Após isso, a professora discutirá com as crianças as suas impressões iniciais.

2º momento: Imaginando com os animais

Nesta atividade a professora mostrará às crianças diversas imagens de animais, pessoas ou eventos da natureza e solicitará que elas demonstrem os movimentos correspondentes a cada imagem. Nesta atividade, é importante que em todas as criações a professora estimule as crianças a ir além das referências (que já são conhecidas), convidando-as a refletir e encontrar maneiras diferentes de realizar os movimentos correspondentes às imagens. A sequência de imagens será a seguinte:

- Uma estrela do mar
- Ondas e/ou cachoeira, também deve-se utilizar o som correspondente para estimular a imaginação das crianças (sugestão: as crianças podem iniciar realizando um rolamento lateral, como um cilindro).
- Uma cobra
- Um bebê
- Um felino como uma pantera, leopardo, etc. (observação: a ideia é favorecer movimentos sinuosos com uso das articulações, também deve-se utilizar uma música oriental).
- Um macaco (sugestão: as crianças podem explorar movimentos que utilizam 4 apoios de maneira rápida, para estimular o controle e a percepção do peso corporal. Pode-se utilizar uma música étnica).

3º Momento: O regente

As crianças devem formar grupos de 3 ou 4 pessoas, onde uma será a criança regente. Esta deverá se posicionar à frente do grupo e utilizará seus braços para indicar os

movimentos que o seu grupo deverá realizar. Assim, se o regente elevar os braços, todos deverão ficar em pé; se o regente abaixar os braços, todos deverão se abaixar; se o regente indicar um dos lados com os braços, todos deverão se virar para esse lado. O regente não poderá usar a voz e após alguns minutos deverá ser substituído até que todos os integrantes dos grupos vivenciem essa função.

4º Momento: Vivo ou morto diferente

Nesta atividade adaptada da tradicional brincadeira “vivo ou morto” as crianças explorarão a expressão corporal através da verticalidade. A professora começa sugerindo aleatoriamente os dois tipos de comandos: vivo (crianças em pé) e morto (crianças abaixadas). Depois disso, a professora acrescentará gradualmente outras sugestões para as quais as crianças criarão movimentos: “muito vivo”, “muito morto”, “panela de pressão”, “gelatina”. No final desta atividade a professora fará alguns questionamentos: o que mais no nosso corpo sobre e desce (ou expande e recolhe), abre e fecha? (as crianças poderão demonstrar) O que na natureza segue essa mesma lógica de expansão e recolhimento? (a sementinha, por exemplo, que vira uma árvore frondosa; a flor que desabrocha, vira fruto e depois apodrece, etc.). A ideia é que as crianças estabeleçam relações e nexos a partir dessas vivências e se utilizem da linguagem corporal para fazer as demonstrações.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE:

No referencial Labaniano (1978; 1990) o fator “Peso” relaciona-se com a percepção do tônus corporal, ou seja, a quantidade de tensão necessária para movimentar o corpo. Também gravitam ao redor desse fator o reconhecimento das alavancas e pontos de apoio do corpo nos movimentos posturais. Assim, as atividades propostas nessa aula se respaldaram nesses pressupostos. Na atividade 2 a imaginação é utilizada como estimuladora da percepção do peso corporal. Na atividade 4 há a exploração da verticalidade transposta no binômio: expansão e recolhimento. Em todas as atividades são exploradas diversas possibilidades de movimentação relacionadas aos planos e articulações do corpo humano, favorecendo a autoexpressão criativa.

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS:

- Roda de conversa, observação e registro no diário de campo.

AULA 8
TEMA: Bumba meu boi bumbá
OBJETIVO: Explorar as diferentes possibilidades de movimentação e composição corporal através das características dos personagens de uma história que valoriza as regionalidades brasileiras.
RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS: Chapéu de fazendeiro, chapéu de palha, fantasias de boi, jaleco, algema, objeto circular para simular barriga de grávida.
TEMPO ESTIMADO: 50 MINUTOS
DESENVOLVIMENTO: 1º Momento: Realiza-se uma roda de conversa onde a professora contará a história do Bumba meu boi bumbá e mostrará as ilustrações do livro. Após isso, a professora discutirá com as crianças sobre cada personagem e sua função na história (Boi bumbá, Coronel Lourenço, Pai Francisco, Mãe Catirina, Delegado e o Doutor), buscando contextualizá-los com algumas problematizações de ordem subjetiva, por exemplo: como foi a expressão de bravo do Coronel Lourenço quando soube que o seu boi morreu? Como você fica quando está bravo (a)? Como vocês imaginam que o boi dançou quando ressuscitou? Como o boi pode dançar de outras maneiras? Como vocês gostam de dançar? Como vocês imaginam a mãe Catirina andando? E como ela comeu aquela comida que ela desejava tanto? E vocês, como é que comem a sua comida preferida? Etc. 2º Momento: Após esse momento, a turma será dividida para explorar as possibilidades de movimentação de cada um dos personagens com os adereços correspondentes: Chapéu de fazendeiro (Coronel Lourenço); chapéu de palha (Pai Francisco); fantasia de boi (Boi Bumbá); jaleco (doutor); algemas (delegado); barriga de grávida (Mãe Catirina). Para realizar essa atividade, a professora solicitará que, ao protagonizar a história, as crianças criem maneiras de movimentação e sons para cada personagem de modo que a história se torne personalizada de acordo com as preferências e singularidades da turma. Assim, a professora contará a história e enquanto isso, cada personagem protagonizará a sua parte na história. Em alguns momentos dessa atividade a professora poderá colocar uma música regional bem marcada para favorecer a expressão corporal infantil, como na hora em que o boi ressuscita e começa a dançar e mugir bem alto. Essa atividade será realizada até que todas as crianças vivenciem cada um dos personagens. Após esse momento, a professora organizará uma roda de conversa final com as crianças onde elas poderão expressar o que acharam das atividades vivenciadas.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE:

Nessa atividade a imaginação, criatividade, memória e expressão corporal das crianças serão estimuladas a partir de uma história regional da literatura infantil, já que eles terão a oportunidade de recriá-la imprimindo as suas singularidades na história.

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS:

- Roda de conversa, observação e registro no diário de campo.

5. PERCURSO INVESTIGATIVO

5.1 UNIVÉRSO DA PESQUISA

Figura 1 - EMEB Dona Estephânia de Carvalho Vieira Braga



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024.

A pesquisa discutida neste estudo foi realizada na Escola Municipal EMEB Dona Estephânia de Carvalho Vieira Braga, localizada na Rua Domingos Agnello, nº 135, no bairro Jardim Pinheiros, na cidade de Valinhos – SP. A escola atende crianças de quatro a seis anos de idade, com turmas do infantil I, II e 1º anos do ensino fundamental, em dois períodos (manhã: das 7h15 às 11h e tarde: das 13h às 16h40).

Essa escola é pequena e dispõe dos seguintes espaços para a organização da rotina escolar semanal: sala de aula, espaço de merenda, pátio (que abrange o espaço da merenda, se tornando um ambiente com muita circulação de pessoas e barulho, contudo, por vezes também é utilizado como lugar da aula de Educação Física quando chove ou está muito frio, por exemplo), biblioteca, parque (bastante espaçoso e com vários brinquedos) e banheiros. A escola dispõe de uma quadra poliesportiva que não é coberta, não possui portões de entrada/saída e está com as pinturas apagadas.

A localização da escola é boa, pois está a apenas 2,7 km de distância do centro da cidade de Valinhos. O bairro possui cerca de 500 famílias, e possui toda a infraestrutura urbana (água, luz, iluminação pública, esgoto e asfalto), em 100% do bairro. Além dessa escola, o bairro possui duas escolas particulares e mais duas

escolas públicas: uma de anos iniciais e finais do ensino fundamental e outra de educação infantil. Diversos outros estabelecimentos também integram este bairro: um posto de saúde da família, vários bares, padarias, lojas, supermercados, açougues e farmácias.

O bairro não possui locais públicos de lazer, deixando a comunidade extremamente prejudicada e excluída dessa modalidade de inserção social. Também vale destacar que os indicadores de violência e criminalidade apresentam índices preocupantes, que indicam a necessidade de políticas públicas que minimizem essas questões.

A rede pública de Valinhos tem atualmente oito Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), 43 Escolas Municipais de Educação Básica - sendo 24 de Educação Infantil e 19 de Educação Fundamental, além de sete escolas com salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com os dados de 2021, atende um total de 15.342 estudantes. Na educação infantil, etapa onde se desenvolverá este estudo, são 686 matrículas na creche e 1.858 matrículas na pré-escola.

5.1.1 Participantes

Esta pesquisa foi realizada com crianças de uma turma do infantil II de uma Escola Municipal da cidade de Valinhos-SP. Essa turma é formada por 22 crianças regularmente matriculadas e frequentes, sendo 10 meninos e 12 meninas, com idade de 5 anos e a maioria estou acompanhando desde o infantil I, com algumas poucas exceções. Essas crianças possuem duas professoras, sendo uma professora pedagoga e uma professora de Educação Física, ambas pautando o trabalho a partir de um planejamento elaborado em rede pelos profissionais de cada área e adaptando-o de modo a atender as demandas e singularidades da turma.

Nas aulas de Educação Física escolar tenho proposto atividades diversificadas enfatizando um trabalho educativo que foca nas experiências efetivamente constituídas entre as crianças, seus próprios corpos e o mundo que os rodeia. As aulas têm sido planejadas com base nos conteúdos da cultura corporal de movimento, objetivando a efetivação de um trabalho diversificado, coerente e significativo.

Esse planejamento tem sido respaldado nas legislações e documentos orientadores de âmbito nacional, que são amplamente discutidos neste estudo, mas

também nas diretrizes educacionais locais, entre elas, a mais recente é o Decreto nº. 11.060, de 23 de dezembro de 2021, que especifica a organização e o funcionamento das instituições de Educação Infantil públicas e privadas no Sistema de Ensino do Município de Valinhos.

O artigo 12 desse documento trata sobre as características da proposta pedagógica que deve subsidiar o trabalho educativo nas escolas de Educação Infantil, explicitando que a criança deve ser compreendida como sujeito ativo na construção das suas aprendizagens e como indivíduos que possuem experiências significativas socialmente e historicamente, de modo que ao mesmo tempo em que são influenciados pelo meio também o estão modificando e ressignificando a todo momento.

Dessa forma, as atividades relacionadas à Educação Física têm sido pautadas por essa compreensão da criança como ser humano integral, alocando-as no centro do processo educativo através da consideração das suas necessidades/características e da estimulação da sua autonomia, criatividade e conhecimento reflexivo.

5.1.2 Aspectos éticos

A intenção de realizar esta pesquisa foi informada na primeira reunião de pais do ano da referida turma. Nessa ocasião pude explicar aos responsáveis das crianças que a pesquisa envolvia as temáticas do planejamento e do movimento, com o objetivo de compreender o protagonismo do movimento na infância ao se trabalhar com o planejamento da Educação Física na Educação Infantil. Também foi enfatizado que esses estudos gerariam um planejamento de aulas que seria desenvolvido junto às crianças, chamado de Unidade Didática, direcionado para a expressão corporal infantil.

Também foi esclarecido que a participação das crianças, coleta de dados e uso dos mesmos nesta pesquisa, para fins didáticos e acadêmicos, dependeria da autorização dos pais e/ou responsáveis. Nesse tocante, explicamos que essas demandas éticas estariam explícitas em um documento chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que, posteriormente, seria enviado para análise e assinatura dos mesmos.

Vale ressaltar que quando esse documento foi enviado, também elaboramos um vídeo que foi postado no grupo de *WhatsApp* dos pais da turma, a fim de prestar esclarecimentos aos pais e/ou responsáveis que não puderam participar da reunião inicial e também para lembrar aos que participaram. Nesse vídeo, explicamos o objetivo e a relevância da nossa pesquisa e também detalhamos as especificações e finalidades do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Diante desses esclarecimentos, ressaltamos que esta pesquisa foi aprovada (Anexo B) pelo Comitê de Ética e Pesquisa – CEP, do Instituto de Biociências – UNESP, Campus de Rio Claro (CAAE: 65387022.6.0000.5465; nº do parecer: 5.807.208; data de aprovação: 12 de dezembro de 2022, com o respectivo TCLE.

5.2 ESPECIFICAÇÕES METODOLÓGICAS

5.2.1 *Materiais e métodos*

Para concretizar a implementação do trabalho de campo, buscamos respaldo nos princípios da pesquisa-ação, por entender que essa abordagem qualitativa traz princípios coerentes com a nossa pesquisa, já que pressupõe uma aproximação entre pesquisador e participantes, permitindo uma análise mais minuciosa em relação à dinâmica tensional que se instala em relação ao planejamento das aulas e a efetivação das mesmas junto às crianças. É por isso que se torna necessário traçar algumas reflexões sobre o perfil da pesquisa-ação, que de acordo com Thiollent (1986):

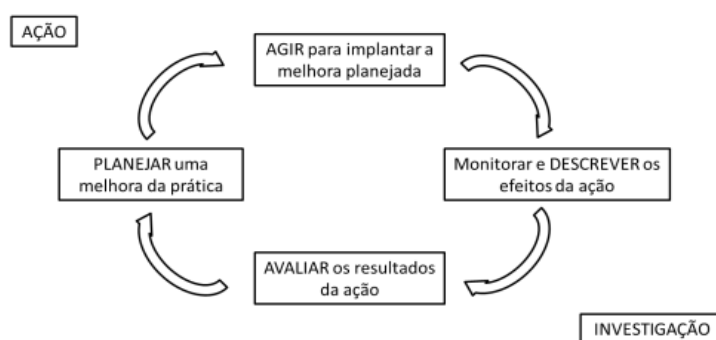
[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 14).

Segundo Corrêa, Campos e Almagro (2018), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa qualitativa que associa a descrição de situações concretas através de observações e ações em meios sociais à pesquisa teórica. Desse modo, os dados obtidos e observados descrevem com detalhes e riqueza de significado o contexto/ambiente natural em que se desenvolve a investigação. Contudo, o principal

aspecto que caracteriza uma pesquisa-ação, é a existência de uma ação do pesquisador e/ou equipe no sentido resolver um problema significativo socialmente, que requeira uma investigação mais elaborada.

Tripp (2005) destaca o processo de investigação-ação inerente à pesquisa-ação entendido como um movimento cíclico no qual a prática é aprimorada através da alternância sistemática entre a reflexão e a atuação prática do pesquisador. O Diagrama 1 exemplifica melhor o processo da investigação-ação:

Diagrama 1- Movimento cíclico da investigação-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

Observa-se que a pesquisa-ação favorece a análise e criticidade na busca por soluções que resultem na melhoria de uma realidade educacional e/ou social, ajudando a desmontar a clássica relação de oposição e assimetria geralmente constituída entre pesquisador e participantes.

A pesquisa qualitativa foi a inspiração metodológica que subsidiou este estudo. Essa abordagem é particularmente interessante pois possui uma natureza multifacetada, como nos explica Yin (2016):

A amplitude do que se chama pesquisa qualitativa abrange um mosaico de orientações, bem como de escolhas metodológicas. Tirar vantagem da riqueza do mosaico oferece uma oportunidade para personalizar um estudo qualitativo. Três condições em especial contribuem para o mosaico: a potencial multiplicidade de interpretações dos eventos humanos sendo estudados; a potencial singularidade desses eventos; e as variações metodológicas disponíveis dentro da pesquisa qualitativa (Yin, 2016, p. 32).

No caso da pesquisa aqui situada, os significados oriundos dos eventos humanos foram referenciados no registro disponível decorrente de pesquisas anteriores, através de uma revisão bibliográfica. Segundo Gil (2008), a pesquisa

bibliográfica é elaborada com base em material já publicado com o objetivo de analisar as diversas posições em relação a um determinado assunto.

Em relação a essa dimensão teórica, vale ressaltar o caminho compositivo que esta pesquisa desenvolveu: primeiramente este estudo buscou situar e compreender os significados decorrentes da inserção da Educação Física na área de Linguagens na BNCC. Essa elucidação respaldou discussões acerca dos Campos de Experiências na Educação Infantil previstos na BNCC e suas contribuições na concepção de um planejamento de Educação Física coerente com esses pressupostos. Essas ponderações também ensejaram uma discussão sobre o planejamento e a ludicidade na Educação Infantil.

Posteriormente, a centralidade do movimento foi analisada com mais afinco, colocando-se em relevo os diálogos e as tensões estabelecidas ao se analisar a sua relação com o planejamento. Essa compreensão respaldou uma argumentação desenvolvida a partir da caracterização da linguagem da Educação Infantil situando a necessidade/relevância do movimento e os fatores que favorecem a sua repressão/negação.

5.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

5.3.1 *Diários de campo*

Os diários de campo foram os instrumentos escolhidos para coletar os dados que embasaram as análises deste estudo. De acordo com Lima (2007), o diário de campo consiste numa forma sistematizada de registrar os comentários, observações e reflexões do(a) pesquisador(a) e pela regularidade no seu uso é possível obter detalhes a respeito das situações ocorridas e das entrelinhas nas falas das crianças durante o desenvolvimento das aulas. Nesse sentido, o uso desse instrumento favoreceu e potencializou a sensibilização em relação à captura das impressões genuínas de cunho verbal e corporal das crianças quando estiveram em contato com as propostas didáticas das aulas.

Isso se dá porque, segundo Rodrigues (2003), o campo se comporta como um organismo vivo, análogo a um sistema que está em constante deslocamento e mutação, gerando a todo instante algo novo e inusitado. Assim, os diários não são somente a objetificação dos acontecimentos, mas a sua singularização.

Sobre isso, Paulon e Romagnoli (2010) enfatizam que a construção de diários de campo destoa de uma escrita rígida, controlada, planejada e imparcial, pois essas características são incoerentes com os acontecimentos, que são espontâneos e imprevisíveis.

Depreende-se, portanto, que os diários podem ser concebidos como uma modalidade de escrita potente para inclusão dos componentes textuais que, geralmente, não têm espaços dentro das escritas oficiais e acadêmicas, mas que são essenciais para ressoar a peculiaridade dos acontecimentos que se passaram em aula, possibilitando assim uma análise mais abrangente.

Para isso, a observação durante as intervenções didáticas foi fator primordial para elaboração dos diários de campo. Ela esteve focada no detalhamento da vivência das atividades propostas na unidade didática e na leitura e significação das elaborações infantis oriundas da autenticidade e singularidades da criança que emergiram das dinâmicas relacionais durante o exercício educativo.

Para auxiliar e organizar esse registro, selecionamos três principais tópicos disparadores para a nossa escrita diarística, que serviram apenas como um ponto de partida, já que a construção da aula foi sendo elaborada em conjunto com as crianças. No Quadro 2 detalhamos esses tópicos:

Quadro 2 - Modelo utilizado no diário de campo

Informações gerais da aula	• Data • Tema da aula • Objetivo
Desenvolvimento da aula	• Atividades desenvolvidas; • Imprevistos e/ou alterações do conteúdo.
Participação das crianças	• Motivação/aceitação das crianças diante das atividades propostas; • Limitações e facilidades das crianças na realização das atividades propostas; • Relacionamento entre das crianças durante a realização das atividades propostas; • Comentários das crianças durante a realização das atividades; • Curiosidades e/ou observações;

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A elaboração e organização desses diários também seguiu as diretrizes da Secretaria Municipal de Valinhos e o material bibliográfico sobre a constituição de diários de campo nas práticas de pesquisa, a fim de garantimos um respaldo teórico-conceitual e também legal para a composição desse instrumento.

Nesse contexto, também é importante destacar que a observação já integra o exercício didático-pedagógico docente e pode gerar riscos mínimos, tais como a sensação de desconforto e timidez ao serem observados. Visando minimizar esses riscos, as atividades da unidade didática foram desenvolvidas dentro de um clima amistoso e afetivo, com estímulo à integração e cooperação entre as crianças na composição de um clima de aprendizagem positivo. Dessa forma, percebeu-se que através desse movimento cuidadoso e interativo constituído entre a professora e as crianças se evidenciaram ricas possibilidades de composição desses diários.

Inicialmente esse material serviu unicamente para fins didáticos, já que a constituição dos registros diarísticos do docente já é uma prática adotada na metodologia de ensino da rede municipal de educação de Valinhos. O uso deste material para fins de pesquisa só foi feito mediante o consentimento e esclarecimento desta intenção junto às crianças e seus respectivos pais e/ou responsáveis, assim atenuamos a relação de poder instalada entre o docente e as crianças durante o trabalho pedagógico, que pode associar equivocadamente a avaliação desta com a sua participação ou não na pesquisa

5.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Esta pesquisa foi orientada pelos princípios da cartografia, que assume o exercício da análise como um movimento de encontro com as multiplicidades, ou seja, com uma dinâmica reflexiva mais aberta, de natureza heterogênea e diferencial, que buscou encontrar não verdades absolutas sobre o objeto de estudo pesquisado, mas sim as singularidades que se fazem e se refazem continuamente nos encontros educativos no âmbito da Educação Infantil (Kastrup; Passos, 2013).

Nesse contexto, Passos, Kastrup e Escóssia (2015), em sua obra intitulada “Pistas do método cartográfico”, relacionam as semelhanças entre a cartografia e o conceito de rizoma, desenvolvido por Deleuze e Guattari, que, a propósito, será amplamente desenvolvido na seção de análises desta pesquisa. Por ora, é interessante notar que o rizoma, assim como os pressupostos do método cartográfico, prescinde de direções pré-determinadas, onde já são conhecidos o início e o fim, bem como os caminhos que serão trilhados para se chegar no destino desejado. Assim, o método cartográfico propõe a composição de pesquisa como processo de criação e singularização dos acontecimentos:

A metodologia, quando se impõe como palavra de ordem, define-se por regras previamente estabelecidas. Daí o sentido tradicional de metodologia que está impresso na própria etimologia da palavra: *metá-hódos*. Com essa direção, a pesquisa é definida como caminho (*hódos*) predeterminado pelas metas dadas de partida. Por sua vez, a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar *metá-hódos* em *hódos-metá*. Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015, p. 10-11).

Assim, compreendendo as inúmeras possibilidades deste caminho de experimentação, construímos a composição das análises desta pesquisa buscando colocar em evidência as singularidades infantis expressas através do movimento corporal que tocam os processos de criação e acarretam a necessidade contínua de reorganização e relançamento do planejamento.

No bojo dessa ideia, Deleuze e Guattari (2011, p. 30) contextualizam a cartografia como um princípio “inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real”. Dessa forma, nesse movimento de encontro com as singularidades, as análises foram sendo desenvolvidas como movimentos amplamente afinados com os processos efetivamente mobilizados em campo, na interação com as crianças.

Na esteira desse movimento compositivo, foi preciso adotar uma atitude flexível, na qual muito mais do que a precisão e a exatidão dos dados coletados, o que se buscou foi dar vez e voz ao compromisso e ao interesse da pesquisadora com o território pesquisado (Passos *et al.*, 2009; Deleuze, 2006). Para isso, buscamos por princípios das pesquisas qualitativas, não para adotar uma guia procedimental específica, mas sim para orientar o trabalho metodológico, de modo a nos ajudar a evidenciar as composições analíticas que foram desenvolvidas.

Em suma, é oportuno destacar que esse movimento compositivo nos levou ao “limite instável entre o que comuna e o que difere; entre o que conecta os diferentes sujeitos e objetos implicados no processo de pesquisa e o que, nessa conexão, tensiona; entre o que regula o conhecimento e o que mergulha na experiência” (Kastrup; Passos, 2013), impulsionando-nos a um modo mais aberto de organização das ideias que se constituíram como exercícios de experimentação do pensamento (Deleuze, 2006; Deleuze; Guattari, 1995).

No âmbito destas discussões, vale destacar que a cartografia é um método que dialoga com as teorias pós-críticas da educação, que irrompem num cenário educacional dominado hegemonicamente pelas teorias tradicional e crítica. Nesse

sentido, Eto e Neira (2017) apontam algumas diferenças fundamentais entre as teorias críticas e as teorias pós-críticas, que são as principais correntes teóricas que subsidiam os atuais estudos na Educação Física:

Em primeiro lugar, as teorias pós-críticas atuam em esferas sociais menores, concentrando-se nas relações de poder que povoam os microcontextos. Já a teoria crítica olha para o macro, luta pela mudança estrutural do capitalismo em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. [...] os críticos desconsideram qualquer alternativa que foque uma especificidade e que proponha uma mudança no singular, no particular, tal como desejam as teorias pós-críticas. Contrariamente às intenções da teoria crítica, que exige a reorganização da totalidade social, as teorias pós-críticas não têm o afã de impactar a sociedade como um todo – elas agem nas relações específicas, nas quais grupos em determinadas situações são oprimidos e lutam para modificar sua condição por meio do direito de se fazerem representar. Um caso exemplar são os diversos movimentos que nas últimas décadas vêm combatendo a ausência dos conhecimentos produzidos pelos vários grupos étnicos nos currículos escolares (Eto; Neira, 2017, p. 583).

Nesse contexto, segundo os autores, ao analisarmos o caminho histórico trilhado pela Educação Física, percebemos a existência de propostas alicerçadas em teorias tradicionais e críticas. A partir do século XXI percebemos a produção de estudos orientados pelas teorias pós-críticas na área:

O fazer educativo que caracteriza a proposta, ao contrário do que se divulga, parte da ocorrência social das danças, lutas, ginásticas, brincadeiras e esportes que, transformados em textos, são constantemente interpretados e produzidos. A leitura se debruça sobre a gestualidade, os rituais, os adereços, a organização e os significados que lhes são atribuídos. Por sua vez, a produção consiste na experiência da criação e da recriação, ou seja, na prática corporal em si. Para tanto, realizam-se atividades didáticas de ressignificação, aprofundamento, ampliação e registro. As teorias pós-críticas vislumbram outras formas de conceber a Educação Física e, como fato principal, abrem espaço para a voz e a vez dos grupos marginalizados que podem ter seu patrimônio cultural corporal reconhecido e representado. Com isso, o que se pretende é o desenvolvimento de uma ação pedagógica sensível às diferenças e comprometida com a formação de identidades democráticas (Eto; Neira, 2017, p. 584).

Diante disso, é possível perceber a equivalência dessa proposta com os objetivos designados nesta pesquisa, que pretende justamente focalizar e decifrar os movimentos infantis, sem determinações, sem pré-formatações, apenas inseridos e interpretados dentro da experiência inventiva e cheia de significação que caracteriza a infância.

Na próxima seção, evidenciaremos a análise dos dados coletados que se configuram como exercícios de experimentação do pensamento (Deleuze, 2006;

Deleuze; Guattari, 1995), e que, portanto, assume um perfil essencialmente inventivo que coaduna com as nossas intenções de pesquisa e que expõe as trilhas de um esforço compositivo tangenciado por novas disposições de conhecimento que se diferenciam substancialmente dos tradicionais e cristalizados métodos científicos, que geralmente se orientam sob os preceitos da representação.

Desse modo, as análises aqui pautadas como exercícios de experimentação do pensamento explicitam as possibilidades de resposta às questões centrais desta pesquisa, que evidenciam a relevância do movimento na Educação Física Infantil como um agente modulador dos planejamentos prévios docentes no sentido de ampliar, adequar e/ou significar a aula, a fim de que a linguagem infantil esteja traduzida nesse planejamento.

6 RESULTADOS: TECENDO CONEXÕES ENTRE O MOVIMENTO E O PLANEJAMENTO

Neste capítulo, passamos a apresentar os resultados desta pesquisa, que se configuram como um exercício de experimentação do pensamento organizado em seis diferentes vertentes de análise e reflexão que se relacionam com a proposta central do nosso estudo. No Quadro 3 estão relacionadas as seis temáticas que constituíram o movimento analítico desta pesquisa:

Quadro 3 - Temáticas analisadas na pesquisa

A. Encontro com o extrapropositivo
B. Planejamento como exercício artístico – artistagens
C. Planejamento para além da lógica da representação
D. Aproximações do planejamento com a cartografia
E. Cognição Inventiva
F. Planejamento e expressão corporal na infância

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A seguir, evidenciaremos as reflexões desenvolvidas em cada uma dessas vertentes de análise.

6.1 ENCONTRO COM O EXTRAPROPOSITIVO

Quando em ato, nas relações educativas escolares estabelecidas durante as aulas, o planejamento é posto em movimento, gerando, como efeito, a mobilização da expressão corporal das crianças. Foi nesta mobilização que nos encontramos com uma dimensão que flerta com o imponderável, a qual chamaremos aqui de dimensão extrapropositiva.

Tal dimensão extrapropositiva diz respeito a um exercício de orientação mais aberto que estabelece linhas de conexão mais sensíveis àqueles processos que advêm da experiência, e que, portanto, só aparecem na dinâmica dos encontros estabelecidos entre professor e crianças e entre crianças e crianças no curso das aulas e que promove como efeito a valorização das subjetividades infantis.

Como guisa a uma melhor localização disto que estamos chamando de dimensão extrapropositiva, cabe destacar que se trata de uma expressão que busca inspiração nos estudos deleuzianos, nos quais o foco reflexivo não pousa sobre as regularidades acerca daquilo que se quer pesquisar, mas sim sobre aquilo que se diferencia continuamente na realidade estudada, forçando-nos a ter que pensar sempre de maneiras diferentes (Deleuze, 2006; Schöpke, 2012).

É neste contexto que se situa, para Deleuze, o território do extrapropositivo, ou seja, aquilo que vaza às intenções previamente propostas, apontando para outros direcionamentos ainda não claramente evidenciados que advém, única e exclusivamente, da dinâmica dos encontros, no caso aqui, das relações educativas escolares infantis.

Nessa direção extrapropositiva, Deleuze nos desafia a pensar o planejamento “à espreita dos acontecimentos” (2003, p. 155); com isso, nossa atenção é deslocada não apenas na direção de um planejamento já dado e devidamente organizado previamente, mas também, e principalmente, na direção daqueles processos educativos que advém durante o curso das aulas, forçando o professor a ter que operar (re)atualizações constantes no curso daquilo que havia sido planejado.

Essa discussão, acerca do extrapropositivo, é particularmente importante no contexto da Educação Infantil, pois como sabemos, a criança tem um modo bastante particular de compreender e expressar as propostas de trabalho oferecidas pelo professor, afinal “criança é quase sinônimo de brincar; brincando, ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens” (Ayoub, 2001, p. 57). Assim, a imaginação das crianças somadas à sua leitura de mundo feita através da linguagem dos movimentos corporais, faz com que nos coloquemos, enquanto professores, face ao imponderável, isto é, face ao extrapropositivo.

E é interessante notar que, face a esse extrapropositivo, o professor que trabalha no contexto da Educação Infantil, não raras vezes, enxerga um entusiasmo eufórico por parte das crianças, que para um observador externo parece se aproximar do caos, principalmente porque gera muito ruído, que quase sempre vem acompanhado por uma ocupação do espaço físico bastante dispersa e assistemática, desafiando os limites do controle e da condução da aula feita pelo professor.

O encontro com o extrapropositivo, portanto, força o planejamento aos limites, exigindo, necessariamente, diferenciações naquilo que havia sido previamente planejado, mobilizando as intenções educativas de partida de modo a expandi-las inexoravelmente. Na esteira desta ideia, aquilo que foi planejado ganha uma dimensão de efetuação mais aberta e dinâmica, que em invés de só aplicar uma organização da aula previamente estipulada, se permite perceber e se sensibilizar com aqueles processos que diferenciam continuamente durante a aula.

No caso desta pesquisa, o encontro com o extrapropositivo foi acontecendo ao longo da instalação do nosso trabalho didático-pedagógico com as crianças da Educação Infantil. A unidade didática desenvolvida nesta pesquisa serviu como uma base de planejamento, por meio da qual nos permitimos tangenciar a dimensão extrapropositiva. E para termos uma noção de como se deu o encontro com esta dimensão extrapropositiva, apresentamos a seguir alguns fragmentos de escrita diarística.

O trecho abaixo se refere a uma atividade que visava oportunizar a expressão corporal das crianças por meio da compreensão do uso das articulações e do peso corporal na composição dos movimentos. Assim, uma criança seria o(a) “regente” e deveria realizar movimentos com os braços guiando a direção em que as outras crianças deveriam se movimentar (abaixar/levantar; direita/esquerda):

Na segunda atividade expliquei que a criança regente guiaria os movimentos do seu grupo e indiquei alguns movimentos, conforme o meu planejamento prévio. Contudo, rapidamente as crianças modificaram essa atividade, pois ao invés de somente reger os movimentos do grupo as crianças regentes também faziam os movimentos abaixando, levantando e se deslocando para os lados. No desenvolvimento da atividade também percebi que ao invés de se limitar aos movimentos com os braços, as crianças regentes criavam códigos de movimentação bem peculiares. A Tamires criou variações de salto e uma movimentação de ponte em decúbito dorsal, a Sophia realizou diferentes movimentos rítmicos utilizando as pernas e os giros, o Lorenzo explorou movimentos no chão, etc. Diante disso, senti a necessidade de adaptar o meu planejamento para comportar e valorizar a expressão corporal da minha turma (Diário de campo, aula 7, produzido em 3/10/23).

Figura 2 - Vivência da atividade “o regente”



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024.

Figura 3 - Vivência da atividade “o regente”



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024.

O próximo excerto contextualiza o desenvolvimento de uma aula que objetivou estimular a imaginação das crianças para possibilitar a sua percepção corporal e a autoexpressão criativa. Na atividade descrita a seguir, as crianças puderam ingressar no plano imaginário ao explorar diferentes maneiras de “pisar” em superfícies inusitadas representando as sensações correspondentes a cada uma delas (por exemplo: pisando no fogo, na lua, andar carregando um carro nas costas, pisando na areia, em ovos, no chiclete etc.):

Depois fizemos a atividade andando na lua. Primeiro eu fazia problematizações que levassem as crianças a pensar sobre o tipo de andada para só depois executá-la. Indaguei como é que o astronauta anda, rápido ou devagar? Eles responderam em coro: “devagar” e logo começaram a mostrar, uns andando devagar e outros pulando devagar pelo espaço do pátio. Fui falando todas as propostas e as crianças se divertiram bastante realizando-as de maneiras diferentes. A Maria Clara acrescentou mais uma proposta para o meu planejamento: “Prô, fala para a gente andar nos espinhos”, compartilhei com toda a turma. Depois disso, outras crianças também sugeriram propostas que não estavam previstas no meu planejamento, mas que foram significativas para elas: andar como um bebê (proposta por uma aluna que tinha uma irmã que estava aprendendo a andar), pisar em cobras,

andar como se estivesse caindo no buraco da escola (proposto pelo Gabriel, pois na escola tem um buraco no parque externo que desperta a curiosidade das crianças que abriram para fazer uma reforma e ainda não fecharam, usando isolamento com fitas e cones para as crianças não ultrapassarem) etc. (Diário de campo, aula 2, produzido em 12/9/23).

Figura 4 - Vivência da atividade “andando na lua”



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024.

A seguir, evidenciamos mais um fragmento que demonstra um momento singular em que as crianças se movimentavam livremente pelo espaço acompanhando o ritmo do frevo. Nessa atividade, denominada “juntos”, quando eu falava um número as crianças deveriam se aproximar, formando grupos de acordo com essa quantidade de integrantes.

No entanto, logo veio à tona uma questão inconveniente, não prevista no meu planejamento, pois em virtude do número total de crianças na turma, em alguns momentos uma ou mais crianças ficava sem grupo. Esse fato se tornou especialmente evidente, pois ao se aglutinarem em grupos as crianças se auto-organizaram em formações circulares dando as mãos, fato que também não estava explícito no meu planejamento:

De repente, as crianças notaram que, em algumas formações, em virtude do número total de crianças na turma, algumas sobravam sem grupos. Então, a Sophia propôs que para essas crianças “continuassem brincando” elas poderiam entrar no círculo e ficar no meio. Fiquei impressionada com a sensibilidade dessa criança e com a sua sugestão para resolução desse problema. Então, percebi que precisaria adaptar o planejamento desta atividade para que ela se tornasse significativa para todas as crianças, inclusive para as que “sobravam” sem grupos. Eu validei a sugestão da Sophia e disse que nós faríamos essa adaptação na atividade para todos brincarem o tempo todo. Então, quando todos os grupos estivessem formados, se alguém ficasse sem grupo poderia entrar em alguma formação circular da sua escolha. Essa modificação tornou a atividade muito mais inclusiva e divertida, fazendo germinar uma série de criatividade infantil enquanto os círculos rodavam (Diário de campo, aula 6, produzido em 28/9/23).

Figura 5 - Formação circular desenvolvida na atividade “juntos”



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024.

Os fragmentos de escrita diarística anterior trazem indícios interessantes para a compreensão disto que estamos chamando aqui de dimensão extrapropositiva. Muito mais do que uma orientação passível de ser plenamente objetificada, o extrapropositivo se refere a uma atitude de abertura, sem a qual não sentiria a necessidade de ter que adaptar minhas intenções de trabalho para se adequar às mobilizações direcionadas pelas próprias crianças.

Quando nos permitimos nos sensibilizar àquilo que as crianças trazem para a aula, esta mergulha no plano das relações efetivamente constituídas, deixando à mostra a dinâmica tensional que atravessa a experiência educativa e que dá concretude ao planejamento educacional.

Embora essa dinâmica tensional só apareça na experiência quando o planejamento se transforma em efetiva ação educacional, ainda assim é possível reservar espaços no planejamento para uma atitude de abertura e acolhimento daquilo que advém nas relações educativas escolares, para tanto, é preciso colocar as intenções educativas em um outro lugar, diferente daquele no qual a proposta de trabalho educativo originalmente se afirmou.

E por que vai ser preciso imprimir essa plasticidade ao planejamento? Justamente porque, dentro de uma perspectiva formal, o planejamento é elaborado como espaço de afirmação de certas propostas que, em última análise, revelam certas intencionalidades educativas. Na esteira destas formalidades, o planejamento ocupa

um lugar, isto é, comporta uma dimensão teórica que aponta a direção do exercício educativo.

No entanto, quando em ato, durante as aulas, o planejamento ascende para um outro lugar, no qual é atravessado não apenas pela dinâmica das formalidades, na qual o planejamento é constituído teórica e formalmente, mas também, e principalmente, pela dinâmica das forças oriundas das subjetividades que atravessam as relações educativas escolares, forçando a sua mobilização.

Para começar a compreender essa atitude que nos coloca “à espreita dos acontecimentos”, fomos buscar respaldo no conceito de “Entrelugar” desenvolvido na filosofia de Deleuze e Guattari (2010). Segundo esses autores, o “entrelugar” refere-se a um espaço só localizável na experiência, ou seja, nas dinâmicas relacionais e que, portanto, só se dá à percepção quando em movimento:

Próprio da arte, o entrelugar gravita na criação como um fluxo de sensações, é viagem sem origem ou destino nos hemisférios do incerto, uma vez que é navegação sem rota [...]. Nessa recriação de incerta fronteira, no vazio do entrelugar, algo acontece. Com densidade própria e características singulares, surge o gesto do artista, ao recortar a matéria sensível, a forma. Pela fotografia, desenho, pintura, literatura, dança, e outras, avançamos nos espaços incertos do fazer artístico e o resultado do comprometimento com as vontades que habitam o ser, revelam-se no entrelugar das linguagens, alimentando de potências o corpo (Deleuze; Guattari, 2010, p. 153, *apud* Romero, 2020 p. 149).

Aproximando essas ideias da situação pedagógica, arriscamo-nos em observar que o encontro com o extrapropositivo nos convoca, enquanto professores a colocar as intenções de partida em um espaço de fronteira, isto é, em um entrelugar, no qual o planejamento é colocado à prova na experiência de efetiva implementação daquilo que se planejou, no caso aqui, a unidade didática para o contexto da Educação Infantil.

Neste entrelugar, o professor não nega aquilo que foi planejado previamente, mas afirma uma postura de abertura às possíveis modificações impostas pelo processo, que revela uma certa sensibilidade do educador frente às necessidades e interesses presentes no momento da efetuação do planejamento. Nesse sentido, a dimensão extrapropositiva atualiza as intenções pressupostas, frente aos desafios que o próprio ato interventivo impõe. Tais desafios não desmerecem a afirmação protocolar do planejamento, mas abrem brechas para sua transfiguração.

Quando o professor está sensível à emergência do entrelugar – onde o extrapropositivo se afirma – abrem-se possibilidades interessantes de valorização das expressões que irrompem das próprias crianças e que imprimem diferenciações constantes na recomposição das intenções educativas pressupostas gerando, muitas vezes, desfechos inéditos e peculiares ao planejamento.

Nessa direção reflexiva, os autores Rabelo e Ferracini (2010) nos explicam que no entrelugar somos atravessados pelas forças das macropercepções, que advém do que é concreto e pela “zona de potência microperceptiva da virtualidade” (p. 2), que está em fluxo constantemente, na iminência de se transformar em realidade durante o curso dos acontecimentos:

Enquanto o acontecimento se revela, transforma-se. E sua potência inerente faz com que ele não se repita nunca, mesmo que dentro de uma mesma estrutura aparentemente fechada. Sempre haverá espaços em potência de transformação, repleto de acasos e surpresas imponderáveis. O próximo acontecimento, mesmo que aparentemente igual ao anterior, não o será. Apenas nas macropercepções há repetição. Supomos que quanto mais próximos desse entrelugar e em contato com as micropercepções, mais dentro do momento presente e de suas especificidades nos colocaremos. Cada acontecimento, como já afirmamos, vai gerar e é gerado por diferenças e singularidades em vizinhança (Rabelo; Ferracini, 2010, p. 3).

É neste domínio microperceptivo que se assenta o que aqui estamos chamando de encontro com o extrapropositivo. Tal encontro não acontece do nada, tampouco nega o que antes foi planejado, mas se abre ao que há de vir no acaso dos encontros, em meio ao qual a prática pedagógica se faz e se refaz continuamente, na relação que o professor estabelece com as crianças em sala de aula.

Compreende-se, portanto, que para que o planejamento seja de fato efetivo ele precisa se abrir à dimensão extrapropositiva, sem a qual anulamos as contribuições elaboradas pelas crianças. Além disso, essa dimensão extrapropositiva nos alerta para o fato de que o planejamento precisa ter uma estrutura maleável para abarcar as vicissitudes, os encantos, as inquietações e também as dificuldades que decorrem do entrelugar.

Assim, aberto àqueles movimentos que advém das interações estabelecidas em aula, o planejamento vai sendo atualizado continuamente na tensão entre intenções e devires, teorias e práticas, planejamentos e efetiva ação educacional. Para tanto, é preciso estar sensível àquilo que se passa nas relações

educativas escolares e que dão vez e voz para os modos singulares como as próprias crianças recebem e mobilizam as propostas educativas lançadas pelo docente.

Ao aproximar essa discussão sobre o entrelugar da ação de planejamento na Educação Física Infantil, lançamos olhares sobre uma dimensão do planejamento que só se completa na prática, quando o planejamento se despoja em efetiva ação educativa, de modo a visibilizar um outro domínio perceptivo, mais microestrutural, que se refere a um espaço-tempo virtual e dinâmico, um lugar de fronteiras feito de tensões e trocas mútuas que modificam continuamente os planejamentos prévios, exigindo, por parte do professor, a adoção de uma certa atitude ativa de espreita, sem a qual o professor não se afeta com aqueles processos que se fazem no chão da escola.

Vale observar também que, no contexto deste pensamento – que nos convoca a operar um ajuste no domínio atencional, para nos sensibilizar acerca daquelas intensidades que se passam no nível das forças em relação – verificam-se possibilidades interessantes para se esquivar da função bancária da educação, tão criticada por Freire (1999; 2002; 2019), pois o corpo das crianças não é uma matéria vazia e fechada, nos quais os professores depositam seus conhecimentos.

Por conseguinte, depreende-se que o exercício do planejamento, entendido como ação prévia de orientação e organização da atuação educativa, não se sustenta por si só. Isso porque, os conteúdos e práticas que foram anteriormente planejados, quando em ato, passa pelo crivo das relações que, em seu conjunto, compõe aquilo que chamamos de “aula”.

Em meio às aulas, atravessam não só as intenções de trabalho educativo pessoais do docente, ou ainda orientações prévias para a orientação e condução das aulas, mas também, devires, improvisos, erros, acertos, riscos, dentre outros tantos acasos que, muitas vezes, transfiguram a orientação de partida, seguindo os rumos por vir daquele entrelugar, em meio ao qual se instala o curso das nossas aulas. E, convenhamos, quando falamos do universo da infância, muitas vezes, são esses fenômenos imponderáveis que ganham maiores espaços de expressão nas crianças. Ora, se assim for, por que não aproveitar essas dimensões extrapropositivas na construção do planejamento?

Em uma primeira análise, poderíamos responder o seguinte: não aproveitamos essas dimensões extrapropositivas na construção do planejamento, justamente porque o extrapropositivo só aparece quando o planejamento se

transforma em prática pedagógica efetiva. Acontece que, mesmo em ato, o planejamento não é negado, mas sim, atualizado constantemente, de acordo com o curso das relações estabelecidas no espaço-tempo (no entrelugar) onde a aula acontece.

Conectando essas discussões à filosofia Deleuziana, encontramos dois termos oriundos de áreas de conhecimento diferentes, mas que nos fornecem vias de acesso a uma compreensão mais profícua a respeito do tipo de planejamento sobre o qual estamos discorrendo aqui, são eles: “desterritorialização” e “reterritorialização”. Em sua obra, que estuda especificamente o vocabulário deste filósofo, Zourabichvili (2004, p. 23) nos explica que o primeiro significa “mudar de território”, já o entendimento do segundo termo está ligado a uma “nova terra, sempre por vir e a ser construída”.

Assim sendo, poderíamos dizer que há, então, um outro planejamento se desterritorializando e se reterritorializando constantemente durante o curso das aulas, alertando o professor a se fiar não só pelas orientações prévias, mas também por aquilo que foi gerado pelas relações. E é neste entrelugar, só localizável em ato, isto é, na troca constante que ocorre durante as aulas no chão da escola, que situamos o que aqui estamos chamando de dimensão extrapropositiva, que, em última análise, coloca para o docente o desafio de construir sua ação pedagógica dentro de um domínio mais microperceptivo e, por isso mesmo, mais sensível àqueles processos que advém da prática e que atravessam as relações educativas escolares.

Deste ponto, permita-nos operar aqui uma aproximação de cunho heterogêneo e diferencial com os estudos Freireanos. Isso porque, quando tocamos essa dimensão microperceptiva, que conecta nossa atenção com aquilo que se passa no chão da escola, encontramos ecos com o conceito de Freire sobre práxis, que pressupõe uma relação dialógica entre teoria e prática.

Nessa perspectiva, a práxis pedagógica constitui-se na ação e reflexão tratadas de forma indissociadas, onde a prática está fundamentada na teoria e esta, por sua vez, está sendo constantemente reelaborada e atualizada por meio do que acontece na prática. Nestes termos, aquilo que Freire denomina de práxis, talvez se aproxime aqui, do que estamos chamando de encontro com o extrapropositivo, no qual “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (Freire, 2019, p. 40).

O conceito Freireano de práxis, que evidencia uma indissociabilidade entre teoria e prática, também parece encontrar equivalências, inclusive, com aquilo que Deleuze e Guattari (2010) chamaram de “entrelugar”. E o que este presente trabalho de pesquisa faz é observar o seguinte: na prática pedagógica do professor de Educação Física na Educação Infantil, evidencia-se intensamente a eminência deste entrelugar, principalmente quando observamos o planejamento sendo forçado aos limites quando em contato com a linguagem de movimento das crianças.

Se o docente que ministra aulas neste nível de ensino não estiver disposto a encarar de frente essa dinâmica tensional estabelecida entre planejamento e transfiguração das intenções de partida, certamente terá dificuldades de lidar com a prática de ensino que se desenvolve no contexto da Educação Física Infantil. Isso porque, em última análise, é essa dinâmica tensional permanente que preenche de barulho, de alegria, de movimento, de arte, de expressão e de euforia, que caracteriza amplamente o contexto da Educação Infantil.

Enfim, observamos que o encontro com o extrapropositivo faz com que a prática pedagógica estabelecida durante as aulas ascenda para o domínio da práxis, onde o planejamento se faz e se refaz constantemente na tensão, isto é, no nível das forças que se atravessam ao ato da ação educativa. Em meio a esse ato, professor e crianças se encontram em um entrelugar, só localizável na experiência, em meio ao qual a teoria se associa à prática, assim como intenções se associam com os devires, dando seguimento ao trabalho educativo.

6.2 PLANEJAMENTO COMO EXERCÍCIO ARTÍSTICO – ARTISTAGENS

Na seção anterior, compreendemos as características e a relevância do planejamento extrapropositivo, que conclama os docentes a uma atitude mais flexível no intuito de conceber a ideia de que o seu plano inicial pode sofrer modificações no curso das aulas, a fim de estimular e valorizar as contribuições das crianças.

Nesta seção, inauguraremos uma linha de pensamento que explora a faceta artística do planejamento e isso pode ter um tom bastante inusual para alguns leitores, já que tradicionalmente o planejamento tem sido delimitado exclusivamente pelo recorte seguro e previsível da ciência.

Nesse sentido, a discussão que estamos relacionando aqui chama a nossa atenção para o fato de que o planejamento pode alcançar territórios inimagináveis,

muito mais potentes e afetivos quando compreendido como exercício artístico. Isso pode se materializar como uma das pistas que nos mostra como podemos fazer a nossa parte a fim de transformar o espaço educacional em um lugar cheio de vitalidade, inovações e possibilitar a tão desejada aprendizagem significativa.

Isso só é possível porque o universo artístico não tem começo nem fim, não tem delimitação ou referenciais, mas possibilidades. Assim, conceber o planejamento dentro desse domínio nos convoca a um esforço para operar constantemente o “ultrapassamento do visível e do vivido, a fim de vislumbrar outras coisas que ainda não estão dadas no espaço pedagógico e pensar outros modos de se endereçar a esse” (Vinci, 2018, p. 266).

É interessante notar que isso só é possível quando o planejamento ocupa uma posição suscetível diante da imprevisibilidade dos acontecimentos que ocorrem na aula quando ela está em curso. Afinal, é no “instante de fazer experimentação” (Corazza, 2006, p. 18) que o esboço de aula prévio do docente se depara com as opiniões, desejos, criação/recriação de movimentos e brincadeiras, modos singulares de ocupação/utilização do espaço etc. Enfim, é nesse momento onde as possibilidades se mostram plurais e, por vezes, inéditas, tendo como um importante catalisador a atitude flexível do docente.

Com essa introdução em mente, convidamos o leitor a analisar o excerto de diário de campo a seguir, que evidencia um momento singular da aula onde o planejamento comportou essa dimensão artística que estamos discutindo. Antes, porém, é válido elucidar que o trecho destacado se refere a uma aula planejada com o objetivo de estimular a imaginação e criatividade das crianças através do uso apenas de um “pano encantado” que tinha “superpoderes” para se transformar em diferentes objetos, como casa, ponte, borboleta, bicicleta, barco, cama etc. O trecho trata especificamente do momento em que os grupos vivenciaram a criação do barco:

Vi alguns barquinhos fechados (em que as crianças seguraram o excedente dos panos). Percebi também um grupo com duas crianças sentadas e uma em pé parada e com os braços erguidos entrelaçados, perguntei o motivo e o Benjamin disse que ele era a vela do barco. Olhei para outro lado e vi um barco com as crianças “remando”, fico impressionada com a sincronia desse movimento. Enquanto estou admirando as criações sinto um toque na cintura, é a Sophia que me fala: “Prô, diz que o barco afundou!” Atendi ao seu pedido e disse para todos. Quando falei isso, todos os grupos ficaram parados, sem saber bem como fazer, exceto o grupo da Sophia, que rapidamente inverteu a posição do pano deixando-o sobre as suas cabeças. Depois disso dois grupos fizeram igual e outros dois continuaram fazendo o barco como antes. Então digo para todos levantarem e balançarem o pano, pois na minha leitura

pedagógica as possibilidades de movimentos já tinham sido exploradas, então eu quis soltar a música para avançarmos para outras propostas de criações que eu tinha planejado, afinal o tempo estava avançando rapidamente e já estávamos a um bom tempo explorando a criação do barco. Contudo, enquanto eu ainda falava com a turma, a Luíza me pede para esperar, pois o grupo dela estava fugindo de um tubarão. Olhei o grupo dela “remando” e balançando o corpo, e percebi que eles estavam tão imersos na história que seria um erro restringir isso. Compreendi que ao invés de mudar o desafio naquele momento seria mais significativa a minha imersão no universo infantil junto com eles, por isso, mais uma vez modifiquei os meus planos. Então eu disse: Gente, cuidado que lá vem uma onda muito grande! Foi encantador ver a euforia das crianças enquanto se mexiam e se abaixavam nos barcos. Depois alertei os grupos que havia chegado a família tubarão. E assim, sem que eu percebesse, o pátio virou uma espécie de fundo do mar... (Diário de campo, aula 2, produzido em 12/9/23).

Figura 6 - Vivência da atividade “pano encantado”



Fonte: acervo pessoal da autora, 2024.

Figura 7 - Vivência da atividade “pano encantado”



Fonte: acervo pessoal da autora, 2024.

Esse trecho explicita um instante muito singular de criação infantil, em que as crianças mergulharam no plano da imaginação ao fazer emergir outras possibilidades de exploração da brincadeira, que não tinham sido previstas

anteriormente. Se eu fosse seguir a linha de construção da aula a partir do que tinha sido previamente planejado, teria que negar as opiniões das crianças e os movimentos que foram se constituindo durante a aula, em função da afirmação imperiosa de uma outra atividade subsequente prescrita.

Contudo, em vez de podar a imaginação infantil e restringir a voz das crianças, que estavam ainda em pleno curso de evolução, decidi deixar a condução da aula ao sabor dos acontecimentos que ali se passavam, não para negar o que havia sido planejado anteriormente, mas para degustar ao máximo a intensidade de cada momento, sem se deixar ser rendida ao tempo cronológico, que insistia em se afirmar por pura força de obrigação burocrática.

Para considerar esses movimentos de diferenciação do planejamento, na composição de nossa prática pedagógica, será preciso, primeiramente, ultrapassar a ótica reducionista, que insiste em se ocupar apenas com aqueles pontos notáveis passíveis de serem objetificados na construção de um certo plano de ação. E é justamente aqui que parece interessante pontuar o paradoxo entre a ótica da arte e a ótica da ciência, pois tal paradoxo oferece pistas potentes para operar a ultrapassagem citada acima.

Segundo Vinci (2018), a percepção dessas duas óticas consiste na afirmação de dois diferentes modos de compreensão acerca do real. A ótica da arte parte do que é real, do que é vivido e observado no mundo, objetivando extrapolar esse domínio, intervindo nele para fazê-lo variar dentro de um espectro infinito de possibilidades ainda não formatadas socialmente. A ótica da ciência, por outro lado, foca nas soluções seguras e previsíveis para os problemas que se evidenciam no mundo real e visível.

Vale destacar, ainda segundo Vinci (2018, p. 276), que não existe uma hierarquia estabelecida entre esses modos de percepção, assim, “a arte não deveria imiscuir-se às ciências, tampouco ditar-lhes correções de percurso, apenas fornecer perceptos capazes de, quiçá, afetá-las. Desse movimento, novas experimentações poderiam surgir”.

Ao concatenar essas ideias com o tema do planejamento, é possível concluir que um planejamento lido à luz da ótica artística não implica a rejeição da ótica científica que, em última análise, é aquela que define e pré-estabelece a construção do planejamento, compreendendo-o como fruto de um pensamento pedagógico pré-fabricado. Afinal de contas, trata-se de buscar linhas de diálogos entre

essas duas óticas que possam partir da matéria-prima observada na realidade de cada turma e de cada escola, para só então “mirar em outro mundo, não configurado pelo real, para, assim, fazer variar o espaço educacional” (Vinci, 2018, p. 272).

Nesse sentido, destacamos que a presença da ótica artística não invalida a ótica científica, tampouco diminui a sua importância na construção do planejamento educativo. Apenas reforça a sua função referencial, que define um ponto de partida importante, por meio do qual o professor lança sua proposta educacional, sabendo que esse lançamento será afetado amplamente pelo imponderável, ou seja, por uma dinâmica por vir, que abala as certezas, preenchendo-a de cores e sabores só observados durante a ação educativa estabelecida em sala de aula.

O planejamento como exercício artístico germina justamente nesse lugar cheio de surpresas e que não permite antecipações. Segundo Pascual e Justa (2009, p. 26), na filosofia Deleuziana essa migração é fundamental para que ocorra a aprendizagem e esse trajeto acontece quando o indivíduo deixa a sua interioridade psíquica para se encontrar os “signos e forças que ultrapassam a nossa noção de individualidade, arrastando-nos para fora desta, para o longe ou, na pena deleuziana, para um Fora fundamental”. Nesse lugar, o sujeito fica entregue “à estranheza sem referenciais, ao imprevisível e selvagem”.

Nesse contexto, compreendemos que o “Fora” nos sugere uma atitude de abertura para o novo e desconhecido, sendo, para isso, necessário um certo distanciamento momentâneo da nossa familiar interioridade, pré-formatada pelo que já conhecemos e que, portanto, nos coloca numa zona de calma e tranquilidade. Ao sermos deslocados desse lugar, nos colocamos na zona das instabilidades e da perturbação, que nos força a pensar de maneiras diferentes, a variar as opções, enfim, a ter confiança para nos aventurar em criações totalmente autorais.

Assim, o planejamento que se alimenta da arte coloca as crianças e os docentes numa posição ativa no contexto escolar com o intuito de criar e explorar um mundo de possibilidades ainda não estabelecidas no pensamento pedagógico, como nos explica Vinci (2018), inspirado na filosofia Deleuziana:

Até então, aqueles que se dedicavam a realizar pesquisa educacional, buscavam criar funções, ou seja, a partir de estudos pontuais, procuravam as causas de um determinado problema e as melhores maneiras de o solucionar. Seu intento último, por conseguinte, era atuar no real. Os escritos munidos dessa antiquada concepção de ciência, por conseguinte, exigiam de seu leitor uma leitura passiva, um esforço de compreensão apenas. O leitor não deveria

criar nada a partir do contato com esses trabalhos, quando muito poderia repensar suas práticas e replicar o conhecimento adquirido. Os pesquisadores articulados com a filosofia de Deleuze e Deleuze-Guattari, por conseguinte, buscam outros efeitos e impõem outras exigências para seus leitores. Não querem ser prescritivos, mas afetivos (Vinci, 2018, p. 266).

Essas reflexões nos levam a compreender que pensar a prática pedagógica à luz apenas da ciência significa pautar nosso olhar apenas dentro da ótica das funções, que procuram as causas de um determinado problema e suas eventuais soluções. No entanto, aquilo que se passa na escola nem sempre é capturado dentro desta ótica das funções, pois elas não dão apenas um ponto de partida, ou seja, uma função de referência para balizar as nossas decisões em sala de aula.

Muitas vezes, para dialogar, de fato, com aquele nosso problema escolar é preciso amenizar a potência destas funções referenciais para verificar como aquele determinado problema se singulariza em nossa própria realidade de ensino, forçando-nos a buscar resoluções totalmente outras, além daquelas já previamente prescritas.

Esse movimento de prospecção e busca por um pensamento pedagógico emancipado nos coloca diante do conceito de *artistagem*, desenvolvido por Corazza (2006), que coaduna com a visão filosófica Deleuziana sobre a qual estamos pautando a nossa discussão, ao rejeitar os modelos pedagógicos universais, a fim de ressaltar as singularidades e a liberdade educacional. Ao analisar esse conceito, Vinci nos explica que “*artista*” significa:

(...) romper com uma concepção estanque que há muito assombra as pesquisas e os fazeres pedagógicos. Não mais uma submissão aos métodos e as fórmulas prontas para se educar. Nada de modelos, cada gesto deve ser único e singular (Vinci, 2018, p. 266).

Diante desses pressupostos, podemos inferir que estamos “*artistando*” quando valorizamos mais a criação do que a reprodução, quando incentivamos o protagonismo ao invés da passividade e, em última análise, quando nosso ensino se afirma mais por meio dos afetos do que puramente pela obrigação moral.

Para melhor contextualizar essas ideias, selecionamos um trecho do nosso diário de campo que destaca uma atividade realizada no primeiro dia da nossa coleta de dados. Essa proposta tinha como escopo estimular a comunicação e expressividade das crianças através do uso da linguagem corporal de um modo gradativo: primeiramente as crianças se apresentaram falando seu nome e fazendo um gesto, depois disso, solicitei que criassem uma careta e apresentassem para o

grupo. Posteriormente, solicitei que as crianças criassem seus monstros dando uma postura corporal, um modo de se deslocar e um som específicos para a careta que criaram inicialmente:

Na atividade um solicitei que as crianças fizessem caretas para o amigo que estava sentado ao seu lado na roda, imediatamente, percebo uma linguagem gestual em algumas crianças que denotam surpresa pelo meu pedido: olhos arregalados e mão na boca, sorrisos e cochichos com os colegas... Aproveito esse ensejo para perguntar por que a minha proposta os deixou surpresos. A Tamires responde: é que a nossa outra prô não deixa a gente fazer isso. Explico que nessa aula precisaremos fazer caretas não para deixar o amigo triste (pois geralmente esse é o objetivo), mas para criar algo muito especial com o corpo. Depois logo pergunto quem gostaria de ser o primeiro, e, rapidamente o Lorenzo levanta a mão e começa. Os olhinhos de todas as crianças focalizaram ele. Depois da careta dele vem uma gargalhada geral e a medida que a atividade se desenvolvia percebi que essa atenção que cada criança recebia repercutia de duas diferentes maneiras: ou a deixava mais tímida ou a motivava ainda mais nas criações corporais, sendo esta última a de maior incidência. Na segunda rodada de criação dos monstros eles deveriam ganhar um modo próprio de se locomover, um nome e um som específico. Fiquei impressionada com o potencial criativo das crianças, que exploraram maneiras variadas de se locomover, contudo, depois que as seis primeiras crianças inventaram os seus monstros, as outras começaram a repetir as características dos monstros dos amigos e criou-se um “padrão” de movimentos (quatro apoios com pernas estendidas e dobradas, um pé só, pés para dentro. braços erguidos para frente como um zumbi, cócoras). Um menino, então fez o monstro de um modo inédito até então: andando em quatro apoios em decúbito dorsal. A Sophia logo questionou: “prô, mas assim pode? Eu, surpresa com a pergunta, devolvo: “sim, por que não poderia? Vocês podem fazer do jeito que quiserem”. Depois disso, surgem os monstros mais inusitados: que andam plantando bananeira, dando estrelinha, rastejando no chão etc. (Diário de campo, aula 1, produzido em 5/9/23).

Figura 8 - Vivência da atividade “monstros”



Fonte: acervo pessoal da autora, 2024.

Figura 9 - Momento de criação na atividade “monstros”



Fonte: acervo pessoal da autora, 2024.

O excerto de diário apresentado acima dá indícios potentes que nos ajudam a elucidar o conceito de artistagem que estamos problematizando. Em primeira análise, podemos verificar que quando o docente se orienta por esses princípios, o seu planejamento assume um formato mais aberto, com propostas que estimulam a criança a pensar abstratamente, ou seja, distante dos padrões referenciais e próximo das suas subjetividades.

Para viabilizar isso, entretanto, torna-se necessário romper com alguns costumes e normatizações inerentes à rotina escolar que, em muitas situações, só servem para manter o adestramento dos corpos infantis (Marques, 2012). No contexto descrito acima, verificamos essa situação na proposta da criação das caretas e dos movimentos dos monstros. Em ambos os casos, foi preciso uma ação diretiva da minha parte no sentido de desconstruir esses padrões a fim de favorecer a liberdade de expressão corporal das crianças.

No caso da proposta de aula que descrevemos acima, direcionada para a estimulação da expressividade e criação, as crianças tiveram muita liberdade para explorar os movimentos e deixar à mostra a sua “bagagem de subjetividades” que é carregada pelas suas experiências afetivas, históricas, artísticas e culturais. Um planejamento elaborado com esses contornos, como sabemos, é o ambiente propício para fazer germinar as artistagens, contudo, observamos que nesse primeiro momento da aula, ao invés disso, as crianças estavam apenas reproduzindo alguns movimentos e esse ambiente infértil logo foi tornando a aula desinteressante.

Porém, quando as crianças compreenderam os propósitos dessas convenções para além do “pode ou não pode”, a aula tomou novos contornos. No caso das caretas, por exemplo, expliquei que não poderia se a intenção fosse magoar o colega, mas na nossa aula o objetivo dela era favorecer a livre expressão do corpo. A partir disso, foi interessante perceber as características de uma nova atmosfera que foi paulatinamente se instalando na nossa aula: lúdica, leve e com o protagonismo das crianças em movimentos inéditos e muito mais ousados, fazendo o planejamento se comportar como um exercício artístico.

Essa discussão também nos ajuda a compreender que, ao situar o planejamento como exercício artístico onde ocorrem as artistagens, o docente pode se deparar com inúmeras dificuldades que, em um primeiro momento, podem colocar empecilhos à sua prática pedagógica. Isso porque, como bem pontua Gallo (2015, p. 4), à luz dos estudos Foucaultianos: “a função da escola é a de produzir os corpos dóceis, prontos a obedecer e a produzir”.

Na esteira desta ideia, é bastante razoável que não somente as crianças, mas o docente também seja provocado a apenas obedecer e (re)produzir conhecimentos e práticas previamente já consolidadas – e isso também vale para a dimensão do planejamento, afinal a instituição escolar é amplamente atravessada por essa lógica da obediência e da (re)produção (Gallo, 2015; Sayão, 2002; Marques, 2012).

Convém observar que, segundo Libâneo (2016), essa lógica da obediência e da (re)produção costuma se encaixar perfeitamente dentro da perspectiva neoliberal que reduz o exercício do planejamento à condição de objeto passível de ser encaixotado sob os moldes do mercado e do consumo. É justamente sob essa perspectiva neoliberal que tendemos a enxergar o exercício do planejamento como “receitinhas de bolo”, prontas para serem apenas lidas e reproduzidas, tal como figura sua linearidade textual, geralmente expressa em estrutura de tópicos sequenciados, do começo até o final da aula².

² Como guisa a uma maior e melhor compreensão do que está sendo colocado, vale destacar que a lógica neoliberal é, de acordo com Libâneo (2016), a inserção dos pressupostos do sistema capitalista de mercado nos objetivos escolares, desvirtuando-os e subordinando-os. Segundo Sayão (2002) essa lógica neoliberal favorece a implementação da cultura adultocêntrica na escola, que também permeia a Educação Infantil, sublimando as culturas infantis e concebendo essa fase como um espaço de mera preparação da criança para a progressão dos níveis de ensino e, por fim, para o mundo dos adultos.

Em linhas gerais, pode-se dizer que a lógica neoliberal contribui para enfatizar no planejamento apenas a sua dimensão funcional. Nesse sentido, ao analisar a relação que se estabelece entre essa lógica funcional e o planejamento, percebemos o ensejo da ideia de planejamento como algo fechado que faz coincidir teoria e prática, cerceando o tempo dos eventos e, conseqüentemente, favorecendo a perda de toda a intensidade da experiência de ser criança. Contudo, a aprendizagem infantil se alimenta justamente dessa intensidade, sem a qual não há brincadeira, não há vazão lúdica, tampouco expressão corporal.

A seguir, selecionamos um trecho da nossa escrita diarística que pode nos ajudar a evidenciar essa ideia. A aula que descrevemos a seguir tinha como objetivo proporcionar situações de aprendizagem que favorecessem a percepção do fluxo de movimento. Na proposta específica explícita nesse fragmento, as crianças deveriam estar deitadas em decúbito dorsal e tentar deslizar a bexiga ao longo de todo o corpo, utilizando para isso os movimentos das pernas, braços e quadril, sem prendê-la ou segurá-la:

Depois disso, sugeri que as crianças se deitassem em decúbito dorsal para deslizar a bexiga ao longo de todo o corpo tentando não a segurar. Percebi que a tendência inicial das crianças era prender a bexiga antes de passá-la de uma parte do corpo para outra. Mas, gradativamente o movimento foi se tornando fluido, na medida em que as crianças iam mergulhando na proposta e exploravam várias partes diferentes do corpo para fazer deslizar a bexiga. Percebi que a Maria Júlia era a única que não estava deitada em decúbito dorsal, mas ventral e fazia um esforço enorme para tentar manter a bexiga no ar, não obtendo muito sucesso. Embora essa posição tornasse a atividade muito mais difícil de ser realizada, considerando a própria disposição anatômica do corpo humano, achei interessante proporcionar essa exploração para as crianças, então sugeri que todas elas tentassem controlar a bola das duas maneiras e disse que eu gostaria de saber em qual posição elas tiveram mais dificuldade. Ficou explícita a dificuldade em decúbito ventral, e, quando questionadas sobre a posição mais difícil, a resposta das crianças corroborou essa minha percepção. Então, a Sophia chamou a atenção da turma dizendo que ela tinha encontrado uma outra maneira de fazer a atividade. Assim, ela deitou de lado no chão, usou um braço para apoiar a cabeça e o outro braço junto com o joelho e a perna para controlar a bexiga. Também percebi a dificuldade inerente a essa posição, porém, modifiquei mais uma vez o planejamento a fim de validar a sugestão da Sophia e proporcionar a vivência de mais essa possibilidade. Essas sugestões das alunas me fizeram refletir sobre o quanto o meu planejamento estava distante das culturas infantis, já que eu só tinha previsto uma maneira de controlar a bexiga enquanto as crianças estavam deitadas no chão, e isso é absolutamente natural, tendo em vista que estou imersa na cultura dos adultos. Contudo, esse fato explicita a relevância e necessidade da dimensão volátil desse planejamento, de modo análogo à um organismo que está vivo, porém, adormecido, inativo, e que, será despertado, colocado em movimento, e transformado em algo novo no curso da sua ação, no momento do ato educativo. Diante dessas reflexões, percebi que eu estava limitando a minha turma sugerindo apenas essas três possibilidades, então pensei por um

instante em como eu poderia resolver esse problema. Depois disso, modifiquei o meu discurso sobre essa atividade, deixando-a bem aberta para comportar essas mudanças e outras que poderiam surgir durante as vivências e disse para as crianças o seguinte: “agora eu vou propor um desafio para vocês, eu quero ver quem consegue me mostrar algumas maneiras diferentes de manter a bexiga no ar utilizando qualquer parte do corpo para tocá-la, e as únicas regras são que não pode ficar segurando a bexiga e vocês precisam ficar pertinho do chão, ou seja, não pode ficar em pé. Achei incrível as inúmeras possibilidades protagonizadas pelas crianças: Marlon rolando no chão; o Lorenzo arrastando os glúteos no chão, a Luiza girando sentada, a Maria Júlia se deslocando de joelhos, todos combinando esses movimentos com a tentativa de manter a bexiga no ar. Também apareceram algumas interações, como a Tamires e a Maria Eduarda, que sentaram encostando as costas uma na outra e tentaram trocar as bexigas entre si. (Diário de campo, aula 5, produzido em 26/9/23).

Figura 10 - Vivência da atividade “as bexigas”



Fonte: acervo pessoal da autora

Figura 11 - Vivência da atividade “as bexigas”



Fonte: acervo pessoal da autora, 2024.

Para mim, essa aula foi particularmente inspiradora, pois me mostrou mais uma nuance do planejamento enquanto exercício artístico. Minha proposta era clara: as crianças deveriam manter a bola no ar enquanto permaneciam deitadas em

decúbito dorsal. Porém, quando o planejamento foi posto à prova, logo percebi que minha proposta estava muito fechada, não dando vazão às criações e subjetividades das crianças. Então, logo me questionei: se a proposta fosse “manter a bola no ar se mantendo perto do chão” (não podendo ficar em pé), será que eu também não alcançaria os mesmos objetivos com essa atividade?

A resposta, obviamente, é que sim, já que meu escopo era fazer as crianças perceberem o fluxo de movimento no plano baixo. A grande diferença é que essa segunda maneira de viabilizar a minha proposta comporta uma variedade de movimentos que atendem ao “se mantendo perto do chão” que eu não poderia ponderar, englobando inclusive o decúbito dorsal.

Isso me levou a refletir por que não pensei a atividade dessa maneira logo no início do meu planejamento. E cheguei à conclusão de que, na minha concepção “adultocêntrica”, seria mais fácil, coerente e seguro, anatomicamente falando, a posição em decúbito dorsal para as crianças conseguirem deslizar a bola pelo corpo e, assim, perceber com maior ênfase o fluxo do movimento, que era o objetivo da aula.

Porém, quando o planejamento está sendo concebido e viabilizado como exercício artístico, os movimentos são vistos por outra ótica, mais interessada nas artistagens do que nas determinações. Dessa forma, na dimensão artística, muito mais do que focalizar os movimentos que são mais fáceis, mais difíceis, mais seguros ou mais confortáveis, o que se deseja é justamente o oposto, ou seja, o que nos inquieta, perturba, desafia, agita, enfim, o que se deseja é a experiência.

Dessa forma, podemos verificar que a cultura adultocêntrica está estabelecida nas entranhas do sistema escolar e, por vezes, pode nos encontrar e nos influenciar. Neste ponto, exortamos nosso leitor a abraçar o desafio: se permitir ser afetado e dar passagem às culturas infantis, permitindo que o planejamento seja posto em situação de desequilíbrio, desestabilização, a fim de capturar e dar voz e vez aos rastros da infância que estão a todo instante se apresentando durante a aula e gerando a reconfiguração, reelaboração e ressignificação do planejamento.

6.3 PLANEJAMENTO PARA ALÉM DA LÓGICA DA REPRESENTAÇÃO

Sabemos que, no contexto escolar, muitos docentes ainda flertam com a quimera de uma aula controlada e previsível, onde já se sabe como será o seu começo, meio e fim. Porém, o que na verdade está acontecendo é que nós, enquanto

sujeitos modernos que somos, não raras vezes nos deixamos contaminar pela lógica da representação que, em última análise, insiste em instalar nossas relações com o mundo sempre a partir do princípio da unidade que distingue o Eu.

Na leitura de Gallo (2008), a filosofia moderna teve como fundamento e fio condutor essa lógica da representação. Acontece que, segundo esse autor, quando pautamos as discussões sobre planejamento dentro da lógica da representação, nos fechamos indefinidamente aos outros, justamente por que aquilo que planejamos sob a luz da representação, é, na verdade, uma orientação regida por nós mesmos, isto é, por nossas verdades, por nossas certezas³.

E o grande problema disto é que, ao sermos imbuídos por essas verdades e certezas, que no fundo são todas pessoais, deixamos de pensar e de nos relacionar com os outros, isto é, com as alteridades. Isso gera controvérsias no conceito do outro e no lugar que ele ocupa no ato educativo. Imiscuído nessa ideia, Gallo (2008) aponta um dos maiores motivos que leva os educadores a se tornarem meros aplicadores de planejamento:

O problema é que, como já foi apontado, no âmbito da filosofia moderna hegemônica o outro é uma representação. Quando falo do outro, não falo senão do eu, de como eu o represento. E resta que o outro nada mais é do que uma ficção, um produto de meu pensamento. Assim, o educador que planeja sua ação para os outros não tem em mente ninguém mais do que ele mesmo. Ele educa à sua semelhança, sendo o outro uma representação sua. Ele define, de antemão, o outro como o mesmo (Gallo, 2008, p. 7).

É possível desenvolver diferentes frentes de reflexão a partir desta rica citação literal apreendida dos estudos de Gallo (2008), mas a reflexão que aqui mais nos interessa passa pela seguinte ideia: enquanto o educador permanecer restrito à noção de planejamento, entendido como organização prévia da ação educativa passível de ser meramente aplicada – como quem aplica uma vacina – mais compromisso assume com um ponto de vista ficcional de organização e orientação do planejamento pedagógico.

E o grande problema aqui não é apenas assumir compromisso com uma linha prévia de organização e orientação da educação – até porque ela é amplamente

³ A filosofia da diferença de Deleuze, segundo Gallo (2008), possibilita uma nova perspectiva a respeito do “outro”. De acordo com esse autor, “a filosofia da diferença recusa o Uno e pensa o mundo como múltiplo” (p. 9). Nesse sentido, o fora ou exterior é o espaço do outro, onde a sua diferença é afirmada, de fato, como diferença. Isso se opõe drasticamente à filosofia da representação, em que o outro é a repetição do mesmo, sendo assim, a diferença um mero conceito, ou seja, uma representação.

necessária – mas, sim, descartar todo e qualquer movimento que corra por fora daquilo que é possível organizar e controlar, e que orienta nosso olhar na direção do imponderável.

Para nos ajudar a instalar essa discussão sobre o planejamento compreendido para além da lógica da representação destacaremos, a seguir, três fragmentos do nosso diário de campo que foram produzidos em três aulas diferentes.

O trecho seguinte foi desenvolvimento em uma aula planejada com o objetivo de favorecer a exploração de diferentes possibilidades de movimentação e composição corporal. Assim, as crianças participaram de uma roda de conversa onde realizamos um momento de leitura e discussão a respeito das características dos personagens da história do Bumba meu boi bumbá, que é uma literatura nacional que trabalha as regionalidades:

Na roda de conversa inicial mostrei às crianças o livro do Bumba meu boi bumbá e expliquei que nós iríamos aprender um pouco mais sobre essa história. Assim, comecei a contar a história e mostrar as ilustrações do livro. Quanto mais a história se desenvolvia mais as crianças eram afetadas por todas as emoções que emanavam daquelas páginas que contavam a história de um boi que morreu mas ressurgiu reluzente e dançante. A leitura da linguagem corporal das crianças explicitou essa percepção através dos olhinhos atentos, da gestualidade dos membros e do modo enérgico como as crianças vibraram quando ouviram que o boi ressuscitou. Depois que a história acabou, pedi para as crianças ficarem em pé e encenarem essa história fazendo uma gestualidade específica para cada personagem enquanto eu a contava de maneira resumida. À medida em que a história ia se desenvolvendo eu também fazia uma série de problematizações sobre as possibilidades de recriação da gestualidade de cada personagem. Por exemplo: como foi a expressão de bravo do Coronel Lourenço quando soube que o seu boi morreu? Como você fica quando está bravo (a)? Como vocês imaginam que o boi dançou quando ressuscitou? Como o boi pode dançar de outras maneiras? Como vocês gostam de dançar? Como vocês imaginam a mãe Catirina andando? E como ela comeu aquela comida que ela desejava tanto? E vocês, como é que comem a sua comida preferida? Esse nível de problematização foi muito relevante, pois favoreceu a ampliação do pensamento das crianças de uma realidade dada e objetiva para uma realidade criada, onde ganharam potência as suas subjetividades. Esse momento de liberdade criativa foi muito significativo, pois vi a fusão da história do livro com a história de vida das crianças. Isso se evidenciou quando as crianças demonstraram como gostam de dançar, ou como dançariam se fossem o boi, na maneira como elas comem algo que gostam muito, etc. Além disso, esse foi um momento de muita descontração, onde vi subir exponencialmente o nível de euforia das crianças com essas recriações de ordem mais subjetivas. Contudo, percebi que duas crianças se limitaram apenas ao exercício de imitar as características gestuais dos personagens que eles viram no livro enquanto eu contava a história, por exemplo, a expressão facial do coronel, a postura da mãe Catirina, etc. Quando percebi isso, estimulei essas crianças a pensarem em maneiras diferentes para criar novas gestualidades, mas elas demonstraram uma grande dificuldade. O Davi, por exemplo, falou que “não sabia como fazer isso”. A Maria Eduarda não falou nada e apenas ficou balançando a cabeça informando que não

faria, mesmo com o meu estímulo. Isso me fez refletir que, enquanto que para a maioria das crianças o momento da invenção, da exposição das suas singularidades, do auge da sua criatividade foi uma festa, daquelas cheias de alegria e sorrisos, mesmo que precedido de um breve momento de reflexão, para outras, foi um inesperado momento de tensão, seja por questões pessoais, como a vergonha, seja por já estarem acostumadas com o automatismo da rotina escolar. (Diário de campo, aula 8, produzido em 10/10/23).

Figura 12 - Momento de contação da história do livro Bumba meu boi bumbá



Fonte: acervo pessoal da autora, 2024.

Figura 13 - Vivência da história do Bumba meu boi bumbá



Fonte: acervo pessoal da autora, 2024.

Esse trecho nos ajuda a situar a lógica da representação. Dentro desta lógica, o foco do trabalho de criação gestual está ligado à imitação, ou seja, à

possibilidade de afirmação de uma imagem pressuposta que insiste em se colocar como representante legítima da coisa mesma, isto é, da coisa representada. Nos domínios da representação, a criação gestual está fadada a se configurar sempre dentro de um espectro limitado de efetuação, sem o qual a representação não é reconhecida, gerando estranhamentos.

Nesse sentido, a representação tende a afirmar um pensamento sedentário, ou seja, um pensamento limitado que circunscreve o gesto, atrelando-o a imagens já conhecidas que o condicionam sempre de uma certa maneira, sublimando-o a tantas outras possibilidades de criação/recriação do mesmo.

É claro que cada criança representará, por exemplo, uma “uma cara brava” ou “um boi dançando” à sua maneira, e cada representação acontece de formas diferentes, mas, no geral, ela comporta uma certa variabilidade limitada de expressões, isso porque as crianças já têm uma imagem pressuposta dessas representações. O trabalho educativo de qualidade está justamente na possibilidade de desfigurar essa imagem pressuposta, na direção de um “boi dançando ou cara brava outra”, sempre em devir. Para tanto, o professor precisa ajudar as crianças a romper com o pensamento sedentário, e isso exige um esforço ativo do professor com aqueles processos que efetivamente se passam no chão da escola.

O próximo fragmento diarístico descreve uma aula que teve como tema o fator do movimento tempo. Assim, as atividades foram planejadas objetivando possibilitar o reconhecimento do ritmo corporal através da percepção do tempo nas dinâmicas de aceleração e desaceleração no trabalho com direções, planos e níveis de movimento variados. O momento que selecionamos descreve uma proposta de atividade em que as crianças deveriam deslocar-se livremente pelo espaço ao som de uma música. Em alguns momentos eu pausava a música e as crianças deveriam ficar imóveis fazendo uma pose, quando a música voltasse, elas poderiam voltar a caminhar. Gradativamente eu pausava a música mais vezes, diminuindo o tempo do movimento e aumentando o número de poses. Em certo momento, pude refletir sobre o significado dessas poses:

A maioria das crianças elaboraram criações no plano baixo, numa atração quase que inevitável pelo chão... Vi algumas crianças fazendo poses deitadas, representações robóticas, algumas imitando animais (a Julia até montou no cavaleiro da Sophia), outras faziam poses abraçadas e algumas faziam as poses de mãos dadas. Mas me chamou muito a atenção as poses que não objetivavam representar elementos pré-existentes, mas explicitavam

as criações que emergiam do íntimo e da exploração corporal das crianças. Essas poses tomavam formas sempre imprevisíveis e despreocupadas com os olhares alheios e isso as tornava muito interessantes. Posso dizer que algumas crianças entraram numa frequência criativa tão intensa, que protagonizaram uma variedade de composições corporais muito particulares: poses com os pés tocando a cabeça, posições de ponta-cabeça e pernas erguidas, movimentos semelhantes ao break dance, etc. Particularmente nessa atividade, pude refletir sobre o fato de que a capacidade criativa infantil não pode ser dimensionada pela cognição do docente no ato do planejamento, pois a resignificação e a aprendizagem infantil vai muito além do que o professor (a) intenciona inicialmente (Diário de campo, aula 4, produzido em 21/9/23).

Quando planejei essa atividade e refleti um pouco sobre ela, tentei antever algumas poses que as crianças fariam e, para isso, percebi que a minha memória representativa logo buscou algumas referências inerentes à minha experiência pessoal e como professora, me indicando algumas composições corporais familiares para mim, ou seja, mais previsíveis. Quando, de fato, a aula estava em desenvolvimento, essas composições corporais previsíveis realmente apareceram de imediato.

Figura 14 - Vivência da atividade “a pose”



Fonte: acervo pessoal da autora, 2024.

Porém, a aula não se esgotou aí, pois outras poses surgiram como fonte de diferenciação, fissurando as lógicas preexistentes e fazendo emergir uma movimentação mais livre de convenções e referenciais. Essas criações singularizam momentos que levam os docentes a refletir sobre a potência da infância, que está em plena atividade de descoberta, criação, recriação, resignificação e que de maneira nenhuma pode ser menosprezada ou silenciada pela cultura dos adultos.

Figura 15 - Criança simulando movimento do break dance na atividade “a pose”



Fonte: acervo pessoal da autora, 2024.

O excerto subsequente contextualiza uma aula que teve como tema o fator do movimento tempo. Dessa forma, as atividades foram planejadas visando a compreensão das crianças a respeito do uso das articulações e do peso corporal na composição dos movimentos posturais, a fim de favorecer a criatividade e a expressão corporal. Nesta atividade, eu mostrei às crianças diversas imagens de animais, pessoas ou eventos da natureza e solicitei que elas demonstrassem os movimentos característicos de uma. Em cada imagem fui estimulando as crianças a irem além das referências (que já são conhecidas), convidando-as a refletir e encontrar maneiras diferentes de realizar os movimentos.

As figuras que eu mostrei foram as seguintes: estrela do mar, ondas, cachoeira, cobra, bebê, felino e macaco. Em cada criação pude perceber como as crianças foram transcendendo a lógica da representação:

Na primeira atividade solicitei que as crianças tirassem os sapatos para vivenciarmos a proposta, elas ficaram muito empolgadas com essa “novidade”. A Luiza olhou para mim com uma expressão de surpresa e fez questão de confirmar, me perguntando se podia mesmo tirar os sapatos. Respondi que sim e perguntei por que tanta surpresa, ela respondeu que é porque ela “nunca tinha tirado o sapato na escola antes”. Quando mostrei a imagem da estrela as crianças já deitaram no chão com os braços e pernas abertas, algumas em decúbito dorsal e outras em decúbito ventral. Fiquei bem atenta aos rostinhos e às expressões infantis e fui atravessada pelo sentimento de leveza e contentamento que emanava daquele cenário: várias crianças que escolheram ficar aglutinadas no centro do pátio (embora tivesse muito espaço livre para explorar), de meias, com os braços e pernas abertos e balançando (repercutindo em boas gargalhadas oriundas do encontro com os membros superiores/inferiores de outros colegas), olhando para o lado e

vendo os amigos que sorriam deitados ou olhando para o teto e percebendo os detalhes do ambiente, como uma lâmpada que estava faltando no teto, como observou a Luiza. Naquele instante compreendi que a singularidade daquele momento resvalava na quebra de algumas das convenções escolares que são incompatíveis com o sentimento de liberdade possibilitado por aquela atividade. Quando mostrei a imagem das ondas, percebi que inicialmente as crianças ficaram estáticas, até que a Sophia quebrou o gelo dizendo e mostrando como é que “faz uma onda” e se deslocou de um canto ao outro fazendo um movimento sinuoso com os braços. Todas as outras crianças fizeram igual. Percebi como a metodologia da reprodução acrítica nos leva para um lugar de acomodação e infertilidade, pois depois de simplesmente imitarem a Sophia, as crianças ficaram apenas esperando a que eu mostrasse a próxima imagem. Por isso, entendi que elas poderiam pensar um pouco mais e explorar a criatividade. Assim, questionei se a onda só poderia ser representada daquela maneira e se alguém poderia mostrar uma outra forma. Rapidamente a Tamires apareceu mostrando o movimento ondulatório de uma cambalhota. A Julia mostrou uma onda que começou na ponta de um dedo e finalizou na ponta do outro. O Lorenzo e o Benjamim fizeram a onda com um movimento de rolamento lateral. O Thomas fez uma onda mais “agitada”, balançando os braços e as pernas ao mesmo tempo. (Diário de campo, aula 7, produzido em 3/10/23).

Figura 16 - Crianças demonstrando uma estrela do mar



Fonte: acervo pessoal da autora, 2024.

Essa descrição nos mostra, mais uma vez, que para romper com a lógica da representação que, em última análise, instala um pensamento sedentário nas crianças, tona-se necessário um esforço do docente no sentido de estimular o espírito inventivo inerente às crianças, que muitas vezes se encontra adormecido, acomodado ou mesmo adestrado pela rotina mecanizada da escola.

Nesse contexto, uma via possível de escapar dos domínios da representação, que tudo quer dobrar sob as vias da comparação, do reconhecimento e da imitação, é se permitir desenvolver, durante as aulas, uma atitude mais

rizomática, ou seja, uma atitude que se faz e se refaz continuamente, seguindo o rumo dos acontecimentos que se passam no chão da escola.

No bojo dessas ideias, agregamos as reflexões de Oliveira (2023) sobre a produção de sentido rizomático, quando discute esse importante conceito Deleuziano extraído da Botânica para apontar a necessidade de abandonar a essência da representação. Assim, nas palavras desse autor, “ao mundo dualista e vertical do modelo e da cópia, Deleuze opõe um mundo horizontal das multiplicidades” (p. 2). Isso possibilita a formação de alianças e conexões infinitas em um processo interminável, não sendo possível identificar o seu começo nem o seu fim, afinal: “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 4).

Nesse sentido, ao recobramos o conceito botânico de rizoma e analisá-lo sob a ótica das ressignificações Deleuzianas podemos elaborar algumas inferências que contribuirão para o entendimento do tipo planejamento que estamos discutindo nesta pesquisa. Isso porque as ramificações de um rizoma não seguem padrões de tamanhos, de modo que algumas se mostram muito pequenas, quase imperceptíveis, já outras são bem evidentes.

Diante disso, podemos compreender que o planejamento prévio pode se comparar a um rizoma ao se abrir para diferentes caminhos de diferenciação, que vão se delineando a partir de fatores extrínsecos que só advém na experiência, sem que isso implique uma aula sem direcionamento ou na desconsideração deste planejamento. Na leitura de Deleuze, esses “fatores extrínsecos” são aqueles que se fazem e se refazem continuamente nas relações e que, portanto, flertam sempre com o extrapropositivo, ou seja, com aqueles processos imprevistos que atravessam um certo contexto relacional.

Nesse sentido, entendemos que é necessária e plausível a ação docente de pensar e planejar previamente o encontro educativo, compreendendo, contudo, que a partir desse planejamento inicial poderão derivar inúmeras ramificações, à semelhança de um rizoma, que se caracterizam pelos diferentes rumos que o planejamento pode tomar quando estiver dialogando com a capacidade criativa infantil. Sobre isso, Gallo (2008) nos explica que:

Podemos inventar métodos para ensinar, mas o vínculo que une o aprendizado ao ensino, de uma forma que pode ser prevista e controlada, só faz sentido no âmbito da filosofia da representação e não passa, portanto, de

uma ficção. Não há métodos para aprender e não possível saber de antemão que forças se movem numa singularidade quando sua potência é aumentada pelo aprendizado (Gallo, 2008, p. 14).

Diante dessa ideia, podemos inferir que o “planejamento rizomático” nos alerta para o fato de que nem sempre temos total controle sobre nossas ações educativas, mas é justamente essa falta de controle que nos aproxima daqueles processos que só advém na experiência e que preenchem de sentidos a ação do educar. Diante dessas reflexões, a ação de educar ganha novas finalidades, como nos explica Gallo (2008):

Educar significa lançar convites aos outros; mas o que cada um fará – e se fará – com estes convites, foge ao controle daquele que educa. Para educar, portanto, é necessário ter o desprendimento daquele que não deseja discípulos, que mostra caminhos, mas que não espera e muito menos controla os caminhos que os outros seguem. E mais: que tenha ainda a humildade de mudar seus próprios caminhos por aquilo que também recebe dos outros (Gallo, 2008, p. 15).

Percebe-se que educar é se lançar em um terreno desconhecido e acolher o que efetivamente se passou. Isso “significa abdicar do objetivo de formar o sujeito, a consciência, o indivíduo. E investir na produção de singularidades” (Gallo, 2008, p. 15).

6.4 APROXIMAÇÕES DO PLANEJAMENTO COM A CARTOGRAFIA

Ao reconhecer que o planejamento deve comportar uma dimensão extrapropositiva que modifica amplamente a linha organizacional previamente estruturada, este assume uma dimensão cartográfica, ou seja, uma dimensão que se faz e se refaz continuamente na experiência de encontro estabelecida entre professor e crianças durante as aulas.

De acordo com Kastrup e Passos (2013), a cartografia é um modo de composição da prática de pesquisa que admite uma outra disposição metodológica, onde em vez de seguir procedimentos pressupostos, se permite calibrar os procedimentos a cada passo do caminho, pois parte “do pressuposto de que o ato de conhecer é criador da realidade” (p. 264).

Nesse processo, não interessa o que já está dado como realidade predecessora, mas como essa realidade pode se diferenciar na medida em que

intervimos nela, modificando-a para assim conhecê-la, pois “há uma dimensão da realidade em que ela se apresenta como processo de criação, como *poiesis*, o que faz com que, em um mesmo movimento, conhecê-la seja participar de seu processo de construção” (Kastrup; Passos, 2013, p. 264).

Contextualizando essas ideias, compreendemos que os princípios da cartografia também podem nos fornecer importantes subsídios para viabilizar um planejamento aberto. Para isso, torna-se necessária a disposição docente para se abrir aos processos que forem se impondo ao longo do caminho interventivo e, concomitantemente, ir adaptando a sua própria prática.

Nessa outra disposição de trabalho, é importante admitir certas doses de dúvidas acerca de como proceder, ou seja, é possível se perder no caminho para depois se encontrar, levando em consideração não procedimentos pressupostos, mas um calibrar, um ajustamento, uma modulação contínua do caminho (Kastrup; Passos, 2013).

No desenvolvimento de todas as aulas da nossa unidade didática, percebemos a necessidade de lançar mão desse exercício adaptativo. Porém, evidenciaremos esse ajustamento através de dois textos diarísticos que apresentaremos a seguir.

O primeiro trecho selecionado narra o desenvolvimento de uma aula que teve como tema a expressão corporal na coletividade. Assim, planejei atividades que estimulassem a expressão corporal na integração com o espaço e com os outros dentro de um contexto educativo desenvolvido na coletividade.

Na atividade descrita abaixo, as crianças estavam organizadas em duplas. Algumas duplas inicialmente formaram um corredor e as outras passaram por ele (depois troquei as funções) seguindo algumas propostas que eu ia falando: passar andando contra uma correnteza, caminhar como se estivesse levantando um carro, passar como se fosse uma nuvem, passar como o bicho preguiça, passar como um furacão, passar como uma onda do mar, passar como um peixe no rio, passar como se tivesse um imã puxando, passar como se tivesse fogo no chão, passar como se tivesse muito chiclete no chão e, por último, passar como quiser.

As duplas que estavam momentaneamente na composição do corredor deveriam observar as criações dos colegas enquanto passavam pelo corredor e executar diversos sons corporais, porém, o desenvolvimento dessa atividade logo me mostrou a necessidade de realizar adaptações no meu planejamento:

Na atividade do corredor dividi a turma em duplas e expliquei que inicialmente algumas duplas formariam um “corredor” e outras começariam passando por ele fazendo os desafios, mas que depois trocaríamos as funções. As crianças do corredor começaram a emitir sons com o corpo (batidas nas coxas, na boca, na mão, estalos ou assobios com os dedos, etc) e se divertiram muito com isso, enquanto as outras passavam realizando as propostas que eu ia dizendo. Contudo, logo observei que a maioria das crianças do corredor esqueciam de fazer os sons com o corpo (que inicialmente era muito divertido) pois estavam muito entretidas observando as criações de movimentos das outras que passavam por ele. Então, fiz um ajuste nessa atividade para torná-la mais atrativa: disse às duplas que enquanto estivessem formando o corredor poderiam escolher se iriam emitir sons com o corpo ou se também fariam as propostas que eu dizia, mas mantendo a formação do corredor. (Diário de campo, aula 3, produzido em 14/9/23).

Figura 17 - Vivência da atividade “o corredor”



Fonte: acervo pessoal da autora, 2024.

É interessante notar que os calibramentos e ajustes que estamos discutindo aqui só se tornam evidentes quando o planejamento está em pleno curso de desenvolvimento. Isso por que é durante a aula que o docente percebe as demandas demonstradas pelas crianças, assim como os diferentes rumos que vão se delineando nas atividades. Na descrição acima, precisei realizar ajustes a fim de manter a atividade divertida e atrativa principalmente para as crianças que estavam participando da formação do corredor.

Se eu compreendesse o planejamento como um documento fechado, pronto, que deve apenas ser aplicado, certamente eu não olharia essa atividade buscando prospectar as demandas das crianças. Contudo, ao conceber a criança como um sujeito único, que possui vontades, histórias, experiências de vida e características que a tornam singular, o docente fica mais atento e considera

significativa e relevante cada modificação que se faz necessária a fim de afirmar essas diferenças e favorecer a exploração, criação e aprendizagem infantil (Marques, 2012).

O segundo excerto expõe o contexto de uma aula que visava oportunizar às crianças a percepção do fluxo do movimento (fluência). Nesta atividade em específico, as crianças estavam organizadas em duplas e, ao som da música, elas deveriam trocar as bexigas entre si, utilizando diferentes partes do corpo para rebatê-las ou mantê-las no ar, tentando sempre não as deixar cair no chão. Contudo, logo percebi a necessidade de adaptar essa proposta:

Após isso, sugeri que as crianças formassem duplas e expliquei que elas deveriam trocar as bexigas entre si utilizando qualquer parte do corpo para jogá-la, assim como para rebatê-la e tentando não a deixar cair no chão. Percebi que só duas duplas estavam conseguindo fazer essa atividade e estavam se divertindo bastante, explorando diferentes formas de jogá-la. As outras duplas tinham muitas dificuldades principalmente nas ações de jogar e rebater a bola. Então, decidi fazer uma modificação nessa atividade a fim de torná-la mais inclusiva. Deixei apenas uma bola por dupla a fim de facilitar a interação e a exploração de diferentes partes do corpo no jogo (Diário de campo, aula 5, produzido em 26/9/23).

Esse trecho nos leva a algumas importantes vertentes de análise. Primeiramente, gostaria de enfatizar que embora o planejamento dos professores, de um modo geral, já seja elaborado considerando a adequação do nível de dificuldade da atividade à idade/intelectualidade das crianças, não tem como afirmar que todos conseguirão realizar a atividade prevista da maneira como foi idealizada pelo docente.

Isso acontece por que cada corpo é único e possui maneiras diferenciadas de expressar as suas singularidades, que são geradas pelos cruzamentos socioculturais e relacionais de onde vivem (Marques, 2012). Assim, embora a atividade descrita acima fosse coerente com as habilidades/nível das crianças, ela não foi possível de ser realizada pela maioria delas. Nesse momento, tornou-se clara para mim a necessidade de lançar mão dos conceitos cartográficos e efetuar os devidos ajustes na minha proposta a fim de torná-la possível de ser vivenciada por todas as crianças.

Se eu optasse por não adaptar essa atividade, eu priorizaria apenas as poucas crianças que demonstraram possuir as habilidades necessárias para realizá-la, e isso, em última análise, reforçaria os princípios de uma Educação Física meritocrática e discriminatória, que tanto queremos ultrapassar.

Contudo, quando o docente se permite se perder no caminho para depois

se encontrar, a partir do que efetivamente se passou, ele lança mão de uma estratégia importante para se garantir um planejamento mais aberto e potente ao tempo dos eventos, valorizando a coletividade e a inclusão.

O excerto acima também nos leva a perceber que esse planejamento flexível, que estamos defendendo ao longo desta pesquisa, nem sempre precisará suportar grandes transformações, pois muitas vezes serão suficientes apenas alguns pequenos ajustes que potencializarão as experiências nas aulas.

Assim, essas pequenas diferenciações feitas no planejamento, mesmo que aconteçam na ordem do microscópico, do microperceptível, no espectro diminutivo das “fissuras”, não podem ser desprezadas, pois abrem demasiadas possibilidades de participação das crianças.

Sobre isso, Andrade *et al.* (2020), ao tematizar o “devir na infância” e o “criançar devindo”, apresentam a fissura como um fator que pode modificar as “lógicas estruturantes” (p. 475). Já Oliveira (2023, p. 4) apresenta a fissura como elemento que demarca os rastros da intensificação e afirmação dos sujeitos quando menciona que “a essa fissura, que outra coisa não é, senão uma máquina de produção de sentido, onde se esquia do igual, do limite, do Mesmo”.

As reflexões tecidas até aqui buscaram evidenciar, sob diferentes aspectos, a necessidade de um planejamento aberto na Educação Infantil que valorize a singularidade da gestualidade infantil e as criações que caracterizam a infância. Contudo, vale ressaltar que a maleabilidade desse planejamento não rebaixa a sua relevância, pois “tal flexibilidade não significa descompromisso com a organização racional e eficiente frente a tarefa” (p. 7). Assim, o planejamento não prescinde da ciência, do método ou do rigor, mas esses elementos se apresentam de um modo diferente, como argumentam Cardoso e Paraíso (2013):

Sem perder o rigor, autorizamos-nos a cometer erros e a recomeçar sempre, a investigar de um modo diferente dos modos por demais rígidos. Descartamos a rigidez ainda que buscando permanentemente o rigor. Mas esse rigor tem que ser somado à alegria, à descontração, assumindo todos os riscos e as alegrias do experimentar, do juntar, do processo alquímico. Autorizamos-nos a ler o mundo de uma aula, de um currículo, de uma escola, de um artefato cultural, de um discurso com rigor e leveza, livres da rigidez de ter que classificar nossa leitura em um método já pronto e completamente definido (Cardoso; Paraíso, 2013, p. 275).

Ao realizar conexões desse pensamento com o tema do planejamento, podemos inferir que este deve ser elaborado de acordo com o rigor dos parâmetros

burocráticos, com as orientações contidas em documentos norteadores da educação para cada nível de ensino, contudo, todo esse rigor deve ser somado à leveza e contentamento que decorre da experiência.

Além disso, as ideias apresentadas até aqui também não objetivam motivar atuações docentes que prescindem da orientação pedagógica. Entre essas, destaca-se o espontaneísmo, analisado por Marques (2012, p. 154), que possui como ideia fundante o fato de que os professores devem suprimir o saber, a fim de “não interferir no processo de criação supostamente natural do aluno”.

Nossas discussões também não se aproximam de uma outra atuação analisada por González (2020), que é muito frequente no ensino da Educação Física escolar, a saber: “rola bola” ou abandono pedagógico. Essa postura do professor caracteriza-se pela negligência da mediação pedagógica, de modo que o docente deixa os alunos escolherem ou mesmo “auto-organizarem” as atividades que serão realizadas nas aulas e os que não desejam realizá-las ficam conversando entre si e muitas vezes inclusive com o próprio professor.

Alguns autores apresentam uma outra atuação docente que também pode ser associada à Educação Infantil, que é a de professor “recreador”. Lacerda e Costa (2012) apontam como causa geradora dessa atuação a falta de clareza da educação física nessa etapa e destacam que o objetivo das atividades é a diversão, propiciando o cansaço e o consequente efeito tranquilizador nas crianças. Ayoub (2001) também verifica esse tipo de atuação:

Em decorrência disso, podemos observar que quando há professoras (es) de Educação Física trabalhando em diferentes espaços de Educação Infantil acabam atuando, predominantemente, como meros “aplicadores de joguinhos” que têm como função primordial “divertir” as crianças. Somos os “especialistas em brincadeiras”, responsáveis pelo corpo, pelo movimento e pela diversão das crianças (Ayoub, 2001, p. 58).

Nesse contexto, entende-se que favorecer o protagonismo do movimento na Educação Infantil não referencia uma atuação docente improvisada ou sem orientação pedagógica, ao contrário disso, relaciona-se com a internalização de uma concepção de criança como sujeito ativo, que necessita ser compreendida em suas singularidades para exercer sua autenticidade e seu potencial criativo.

6.5 COGNIÇÃO INVENTIVA

Pensar o planejamento na interação com os acontecimentos implica verificar a atuação de um outro domínio cognitivo, que não pretende apenas assimilar, decorar e reter informações, mas também, e principalmente, compor, inventar, criar, descobrir.

Essa discussão nos leva a um contexto investigativo compatível com as discussões de Kastrup (1998) sobre a cognição inventiva, tendo como plano de fundo uma concepção de mundo movente, onde as formas sólidas e as referências cristalizadas dissipam-se em detrimento das transformações e instabilidades que advém do extrato temporal chamado “atualidade” ou “presente”.

Ao analisar a cognição contemporânea, essa autora confere atenção especial ao estudo da atualidade, considerando que ela está em constante transformação:

A atualidade não revela um domínio estável e formas instituídas, nem a resultante de uma sucessão linear de eventos, mas um campo instável, do qual as transformações fazem parte. Não me refiro a um estado atual, mas a uma atualidade em movimento. Em resumo, a atualidade traz certamente consigo o passado, certas configurações históricas caracterizadas pela regularidade. Mas é também na atualidade que tais regularidades são desestabilizadas e novidades são esboçadas, inclinando o presente na direção do futuro. Isso me parece ser a orientação mais precisa para o entendimento do que seja a cognição contemporânea, e também o que marca a importância de sua investigação (Kastrup, 1998, p. 94).

Nessa discussão sobre atualidade, Kastrup (1998) nos convida a pensar acerca do planejamento no ato da relação educativa escolar na infância. Seguindo as pistas deixadas pela autora, podemos concluir que é na atualidade, isto é, no espaço-tempo em meio ao qual a aula acontece, como evento, no chão da escola, que o planejamento se atualiza constantemente mobilizando as regularidades na direção do futuro. Nestes termos, o planejamento surge como composição, isto é, como fator que se faz e se refaz continuamente nas relações educativas escolares.

E para que seja possível tangenciar esse domínio, onde o planejamento surge como composição, será preciso acionar uma cognição diferenciada que, em vez de apenas armazenar, assimilar, reconhecer, comparar e reproduzir, ousa tocar a diferença, flertando com processos de transfiguração que movem nossas relações com o mundo. A essa outra cognição, Kastrup (2004) vai nomear de “cognição

inventiva”.

Esse movimento compositivo, que brota de uma cognição direcionada para a inventividade pressupõe um planejamento aberto, que tem como respaldo a concepção de uma atualidade móvel, que não apenas sucede o passado e precede o futuro, mas que agrega a passagem temporal, fazendo interagir as marcas históricas com as novidades de um presente imprevisível que está gerando o futuro (Kastrup, 1998).

De acordo com Kastrup (1998), essa concepção vai de encontro com as teorias de aprendizagem oriundas da psicologia tradicional, fundamentadas em um determinismo histórico que partem do pressuposto de um mundo dado, em que o ambiente determina mudanças na cognição e no comportamento do sujeito objetivando a sua adaptação. Ao contrário disso, a mesma autora compreende que a história tem relevância na medida em que fornece “as condições concretas, constituídas empiricamente, mas que não determina, deixando margem para pensar diferentemente e, portanto, para a invenção” (Kastrup, 1998, p. 98).

Trazendo essa discussão para nosso contexto investigativo, arriscamo-nos em afirmar que as novidades demonstradas na cognição ou no comportamento infantil não surgem de maneira aleatória, mas fundamentam-se nas experiências e hábitos que permearam as configurações históricas das crianças sendo, portanto, imprescindível o conhecimento destas condições para a elaboração de aulas que potencializem as subjetividades infantis.

Eis aqui, portanto, a importância de termos que falar sobre cognição inventiva, quando situamos o planejamento no contexto da Educação Física Infantil. Se o professor que trabalha neste contexto educativo não mergulha nas experiências e hábitos que permearam as configurações históricas das crianças quando da elaboração de seu planejamento, certamente esse planejamento estará distante dos interesses e das necessidades das crianças, o que pode gerar um ruído que interfere na condução do exercício pedagógico.

A relevância de pesquisas que considerem o desenvolvimento da cognição inventiva é explicitada por Pascual e Justa (2009), assim como a sua negligência histórica, tendo em vista a hegemonia dos estudos pautados pela psicologia tradicional.

Kastrup (1998) tem sido uma referência importante na evolução dos estudos sobre cognição inventiva. De acordo com essa autora, uma estratégia potente

para situar a cognição inventiva implica se debruçar sobre a teoria desenvolvida por Humberto Maturana e Francisco Varela (1990), denominada de Autopoiese, segundo a qual, a invenção está no cerne de todo o ser vivo.

Pascual e Justa (2009), em sua pesquisa que analisa autores que dialogam com o conceito de aprendizagem inventiva, entre eles Kastrup (1998), nos trazem uma definição da teoria da Autopoiese:

Se o vivo define-se como sistema autopoietico, seu agir é indissociável do próprio processo de criação de si e do mundo, em outras palavras, da invenção de um domínio cognitivo, rede processual de perturbação recíproca organismo-meio. Dado que este agir não está preso a alguma necessidade imperiosa e determinista de adaptação ao meio, mas se adapta com este segundo estratégias imprevisíveis, o domínio cognitivo daí advindo não pode estar constricto por leis invariantes de funcionamento, pois deve manter-se constantemente permeável a metamorfoses (Pascual; Justa, 2009, p. 29).

Considerando esse sistema autopoietico como fator preponderante para a compreensão da própria vida, é possível perceber que essa mesma vida é constituída por um presente pulsante está se modificando, se autoproduzindo permanentemente, atualizando as sedimentações históricas enquanto suscita a novidade. Diante disso, ascende à percepção um domínio cognitivo outro, vulnerável a múltiplas perturbações imponderáveis.

Na leitura de Kastrup (1998), esse domínio cognitivo outro, diz respeito a uma cognição inventiva, que ousa escapar do determinismo histórico que, por sua vez, se caracteriza pela relação circular de uma causa gerando sempre o mesmo efeito. Nas palavras da autora, a percepção ajustada sob a ótica do determinismo apresenta sempre um futuro já “dado no presente” e um tempo linear que “não traz nada de novo” (p. 102). Por outro lado, a cognição inventiva se deixa levar pela dinâmica autopoietica, proliferando caminhos por vir que promovem rachaduras no determinismo causa-efeito ao evocar efeitos que se abrem para a imprevisibilidade.

Tomando essa cognição inventiva como foco balizador de suas análises, Kastrup nos convida a refletir sobre o exercício do aprender em situações de ensino desenvolvidas no âmbito escolar. Assim, ajustando nossa percepção na direção daqueles processos que hão de vir, nas relações educativas-escolares, permitimo-nos acolher o novo, a diferença. Como efeito desse ajuste, a prática educativa promove rachaduras no determinismo causa-efeito, gerando a constante resignificação da aprendizagem, “que não é a adaptação a um ambiente dado nem obtenção de um

saber, mas experimentação, invenção de si e do mundo” (Kastrup, 1998, p. 101).

Na esteira dessa discussão, de que o presente não representa um sistema encapsulado, mas que se abre amplamente para o inesperado, para a imaginação, para a divergência e para a inquietude, Deleuze (1988) afirma que “não é possível prever, mas estar atento ao desconhecido que bate à porta” (p. 87). Depreende-se, portanto, que apesar de não permitir antecipações, o presente autoriza o perscrutamento, assim como não é possível saber como será o desenvolvimento de uma aula do começo até o final, mas é possível realizar o seu planejamento como um esboço, que só será definido no curso da sua ação.

Apresentamos a seguir um trecho de escrita diarística que nos dá indícios interessantes para a verificação do planejamento como esboço que aponta múltiplos caminhos de orientação, sem deixar de se abrir também aos rumos por vir da inventividade infantil.

O fragmento abaixo destaca uma atividade chamada “espelho”, planejada dentro de uma aula que objetivava estimular a expressão corporal das crianças em situações de interação com seus pares. Primeiramente, expliquei às crianças que elas deveriam formar duplas e que uma deveria criar diferentes movimentos e/ou expressões faciais e a outra deveria repetir, como se fosse o reflexo do espelho. Depois disso, as crianças trocaram de função e, posteriormente, também trocaram de duplas. Nesse primeiro momento, tudo ocorreu conforme planejado.

No segundo momento desta proposta, descrito no fragmento abaixo, planejei uma variação dessa atividade utilizando bexigas coloridas. Assim, as crianças deveriam seguir o mesmo padrão da atividade anterior, onde uma criaria os movimentos e a outra repetiria, porém, agora cada uma deveria manusear a sua bexiga:

Em seguida fiz a variação dessa atividade, entregando uma bexiga para cada criança. Ao pegar a caixa com as bexigas que eu tinha enchido previamente, as crianças ficaram eufóricas. A Maria Clara perguntou, entusiasmada e surpresa: “A gente vai brincar com as bexigas?” Então, expliquei para todos que faríamos a mesma atividade do espelho, mas usando bexigas e que eles poderiam fazer os movimentos sentados ou em pé. Porém, à medida que cada criança pegava a sua bexiga, já começava a jogar para o alto e brincar de diferentes maneiras, apenas uma dupla continuou alternando as funções na atividade do espelho. Nesse momento, percebi que as crianças queriam muito explorar essa brincadeira, então, compreendi que seria muito significativo considerar essa necessidade. Assim, replanejei a atividade para deixar a proposta do espelho mais “aberta”. Eu disse às crianças que, ao som da música, todos poderiam se deslocar pelo espaço brincando livremente com as bexigas, e que poderiam escolher entre criar movimentos com ela ou

observar um amigo e imitá-lo como o reflexo do espelho. Coloquei uma música e as crianças exploraram a brincadeira de um jeito muito divertido. (Diário de campo, aula 3, produzido em 14/9/23).

Figura 18 - Vivência da atividade “espelho com bexigas”



Fonte: acervo pessoal da autora, 2024.

Ao examinarmos essa escrita, nota-se a presença de uma brecha na condução da ação educativa que não abandona o que tinha sido anteriormente planejado, mas que ousa se colocar à escuta para o acolhimento dos processos que advém na experiência educativa-escolar, forçando a diferenciação do planejamento. Tal habilidade de escuta e acolhimento faz emergir o domínio da cognição inventiva, destacado por Kastrup em seus estudos na medida em que dá vez e voz ao novo, ao desconhecido, ao inesperado.

Vale destacar que essa abertura ao novo, ao desconhecido e ao inesperado não significa abandono das intenções educativas previamente estipuladas, haja vista que tal abertura é da ordem micropereceptiva, na medida em que faz aparecer rachaduras na superestrutura de ensino proposta, que imprimem cores e sabores a essa proposta que só advém na experiência educativa efetivamente constituída, abrindo as portas para o potencial criativo, não só das crianças, como também do próprio professor que, sentindo não ter o controle e o domínio completo daquilo que vai acontecer durante sua aula, se permite deixar vir a novidade, a adaptabilidade e o curso imprevisto da invenção.

É no bojo desse domínio cognitivo inventivo que a aprendizagem se faz e se refaz constantemente, como um exercício inventivo, isto é, como uma prática de produção de conhecimentos que, muito mais do que estocar informações e processar as disposições de um mundo já dado a conhecer, se permite inventar, isto é, compor uma realidade em movimento, sem renunciar à nossa própria singularidade no ato de

sentir, pensar e agir no mundo (Kastrup, 1998; 2007).

Destrinchando um pouco mais essa ideia, podemos inferir que o domínio da cognição inventiva nos alerta acerca da necessidade de termos que experimentar o mundo, antes de querer conhecê-lo, haja vista que:

Conhecer não é apenas representar, nem tampouco a atividade de um sistema ou estrutura cujas regras invariantes seriam encapsuladas e refratárias ao tempo. As várias formas de estruturalismo presentes no campo das ciências da cognição são versões sofisticadas do modelo de representação e da recusa da sua dimensão temporal. Assumir um ponto de vista divergente é tomar a cognição em seus limites moventes, onde ela se dá como processo criador (Kastrup; Tedesco; Passos, 2008, p. 10).

É no bojo desta discussão que Kastrup, Tedesco e Passos (2008) destacam o seguinte: em se tratando de processos educativos, muito mais do que conhecer, o que importa é experimentar. Para tanto, precisamos de uma boa dose de ousadia, para imprimir em nossa percepção de mundo uma atitude inventiva que ousa romper com padrões e imagens pressupostas, para assumir compromisso e interesse com um mundo que aparece à percepção como composição e que, portanto, está afeito ao acolhimento de tudo aquilo que se diferencia constantemente, modificando nossos modos de ser e estar no mundo.

6.6 PLANEJAMENTO E EXPRESSÃO CORPORAL NA INFÂNCIA

Após situar o domínio da cognição inventiva, se faz necessário, neste momento, destacar uma questão particularmente importante para essa pesquisa, que é a temática da expressão corporal, pois foi este foco temático que permitiu acessar a cognição inventiva no âmbito da Educação Física na Educação Infantil.

Como já observado no início desta pesquisa, a criança deve ser compreendida como indivíduo ativo, produtora de cultura e conhecimento. Essa concepção, contudo, confronta veementemente a visão de criança presente no discurso dominante, que a situa de diferentes maneiras: como uma “página em branco”, ou seja, um ser desprovido de vontades, desejos e inteligência e que, portanto, precisa ser programado para (re)produzir a cultura e conhecimento da sociedade; como um ser de natureza invariável de acordo com as determinações biológicas das fases do desenvolvimento humano; como um indivíduo incapaz que precisa se preparar para a vida adulta para então poder realizar, compreender, atuar

etc. (Moss, 2002).

Em seu estudo sobre a infância, Moss (2002, p. 242) indica que essa fase da vida não é preparatória para uma fase seguinte, mas tem a sua beleza própria, tem o seu valor “em si mesma”. Para enfatizar isso, esse autor enumera diversas características atribuídas à criança:

Forte, competente, inteligente, um pedagogo poderoso, capaz de produzir teorias interessantes e desafiadoras, compreensão, perguntas [...] uma criança com uma voz para ser ouvida, mas compreendendo que ouvir é um processo interpretativo e que a criança pode se fazer ouvir de muitas formas (Moss, 2002, p. 242).

Nesse contexto, um meio potente que a criança utiliza para se fazer ouvir é a expressão corporal. De acordo com Silva e Sant’ Agostinho (2005, p. 9), a expressão corporal pode ser compreendida como uma linguagem “constituída por gestos espontâneos, deflagrados por estímulos diversos (imagéticos, sonoros, táteis, verbais etc.) que a criança utiliza para produzir cultura/conhecimento”.

Uma discussão pertinente, posta por Silva e Sant’ Agostinho (2005), o âmbito dessa concepção de expressão corporal gira em torno do conceito de espontaneidade. Isso se faz necessário pois, ao encontrarmos na expressão corporal uma via de acesso alternativa ao discurso programador dos movimentos presente na lógica social dominante, estamos reafirmando o compromisso e a expectativa de ver o que a criança tem de genuíno. Porém, é preciso pontuar que até o que a criança apresenta de mais genuíno, por ocasião da sua expressão corporal, também provém de uma memória gestual fundamentada nas suas vivências e experiências predecessoras.

Assim, segundo Silva e Sant’ Agostinho (2005), os gestos espontâneos, possibilitados pela expressão corporal são aqueles que, a partir da matéria-prima disponível na camada representativa, composta por movimentos já conhecidos e bem definidos, buscam sempre o seu ultrapassamento por meio do processo de reinvenção e recomposição gestual. Nesse tocante, as autoras conceituam a espontaneidade no contexto da expressão corporal:

Espontaneidade, para nós, tem a ver com naturalidade, facilidade, o que se faz voluntariamente, de modo próprio; de modo próprio porque é inerente ao ser humano, quer dizer, cada um possui a sua singularidade, um estilo próprio que o faz único e parte de um todo. Porém, os gestos/signos espontâneos não nascem de uma tábula rasa: na produção de signos, efetiva-se sempre

uma 'renascença' de conhecimentos antigos restabelecidos sob/sobre a experiência nova, que vai se acrescentando de outras informações (Silva; Sant' Agostinho, 2005, p.8).

Aproximando essas conceituações sobre expressão corporal com o domínio da cognição inventiva destacado por Kastrup (1998), poderíamos dizer que a temática da expressão corporal é entendida como exercício inventivo de um sujeito que se relaciona com o mundo sem abrir mão de si mesmo. Nesses termos, a temática da expressão corporal no âmbito da Educação Infantil apresenta espaços potentes para a valorização do novo, do ainda não pensado, isto é, da invenção que, em última análise, é o movimento irreduzível, por meio do qual as aprendizagens infantis acontecem.

Assim, seguindo essa aproximação tecida entre a temática da expressão corporal e o domínio da cognição inventiva ousamos afirmar que aqueles movimentos que advêm da expressividade ultrapassam o modelo da cognição representacional. Na leitura de Kastrup (1998), a cognição representacional pauta a percepção de um mundo já dado à espera de ser assimilado, apropriado e conhecido. Tal ultrapassagem, no entanto, não significa uma abstração do mundo e de suas convenções já consolidadas, mas sim a afirmação de uma outra atitude que ousa se relacionar com esse mundo sem abrir mão de si.

Na esteira dessa ideia, Kastrup, Tedesco e Passos (2008) observam que “a cognição representacional e a cognição inventiva são dois modos de estar no mundo, de estabelecer relação consigo e com a própria atividade de conhecer” (p. 12). Dessa forma, nota-se que estamos diante de duas crenças ou dois convites diferentes para guiar nossa maneira de viver e enxergar a vida, as pessoas, suas condutas, enfim, o mundo.

Ao problematizar o modelo representacional com o tema da cognição inventiva, Deleuze (1988) evoca a exterioridade da aprendizagem enfatizando que esta precisa transcender a pessoalidade dos sujeitos no sentido de se conectar com os signos e forças do exterior para atingir o “fora fundamental” onde existe o “pensamento sem imagem”, ou seja, sem referenciais. Por conseguinte, para ingressar neste domínio cognitivo inventivo o mesmo autor explica que é preciso trabalhar com um outro domínio temporal, onde vigora não o tempo cronológico, mas sim um tempo que é da ordem do intensivo chamado de *Aion* ou aiônico, isto é, o tempo dos acontecimentos, onde nos abrimos para o que há de vir sem nos

preocuparmos em quantificá-lo.

Gallo (2015, p. 7) nomeia este tempo de “heterocronia” e nos explica que as crianças, naturalmente, ingressam neste tempo quando estão brincando e ressignificando também a função espacial, a esta, ele nomeia “heterotopia”. É graças a esta ressignificação espacial e temporal que ocorre a “transformação de um espaço sólido em um outro espaço, de sonho, mas, ao mesmo tempo, real: a cama de casal, para as crianças, é, de fato, um barco”.

Esse mesmo autor, ao correlacionar o pensamento de Foucault ao contexto educacional, explicita que a escola muitas vezes poda o ímpeto da inventividade infantil por seu caráter disciplinar, nos mostrando, por intermédio do conceito de heterotopia, uma possibilidade interessante para reverter esse quadro:

Penso que Foucault nos convida – ou melhor, nos impõe – a pensar de outros modos: a possibilidade de fazer uma escola outra na escola estabelecida. O posicionamento do “fora” da escola (a escola outra) na escola mesma. E, em meu ponto de vista, esta perspectiva é bem mais real do que a produção de uma utopia pedagógica. Em outras palavras, para além de uma utopia pedagógica, heterotopias pedagógicas; para além de uma outra escola, a produção cotidiana de escolas outras, lá, no interior da escola mesma. É uma outra forma de pensar a transformação da escola, no fazer do dia a dia do trabalho pedagógico. De qualquer modo, penso que os estudantes o fazem, todo o tempo, e que eles também nos impõem heterotopias: na maioria das vezes, nós não as reconhecemos ou mesmo as recusamos; seria necessário que nós, educadores, entrássemos nesses movimentos, para poder dar-lhes, talvez, outros sentidos (Gallo, 2015, p.10).

Às vezes o modelo da representação, repressor, delimitador, ordinário parece estar tão enraizado no ventre da instituição escolar que almejamos uma outra escola, no sentido de buscar uma transformação radical da mesma, uma utopia. Gallo (2015), contudo, nos mostra ser mais viável lançarmos mão das heterotopias e embarcarmos com as crianças no universo dos acontecimentos ínfimos, mas cheios de sentidos.

Ligando essa discussão com a nossa aposta pedagógica envolvendo a composição de uma Unidade Didática sobre expressão corporal, interessa-nos destacar aqui que, com a temática da expressão corporal, se procurou dar vez e voz para as heterotopias/heterocronias que advém das relações educativas escolares e que, muitas vezes, ganham forma na expressão corporal das crianças, isto é, nos seus modos de ser, sentir, pensar e se relacionar com as propostas apresentadas pelo docente.

Dessa expressividade nascem possibilidades interessantes de se ultrapassar o modelo bancário de composição da prática pedagógica tão desaprovado por Freire (2009), onde, muito mais do que a expressão, em seu pleno vigor singular e único, o que está em foco é a efetuação de um conjunto limitado de respostas para o atendimento de determinados fins que justificam, inclusive, a proposição da atividade pedagógica.

Tomando os estudos de Kastrup (1998) para refletir sobre esse modelo bancário de composição da prática pedagógica, poderíamos dizer que tal modelo possui uma lógica binária, baseada na fórmula estímulo-resposta (E-R), que atribui sempre para cada estímulo uma possibilidade de resposta. Quanto mais diretivo e preciso for o encontro desta resposta, mais eficiente é esse modelo.

Quando, no entanto, trazemos para as crianças uma temática de trabalho onde o foco não está no encontro com respostas certas ou erradas, mas sim na dinâmica lúdica e intensiva de construção e reconstrução permanente de possíveis respostas, em função da mobilização da expressividade das crianças, rompemos com esse determinismo pedagógico e abrimos caminhos para as heterotopias/heterocronias (Gallo, 2015; Silva; Sant' Agostinho, 2005).

Vale destacar que esse modelo educacional impositivo é bastante atrativo, principalmente porque parte de fórmulas de condução didática das aulas mais diretivas e precisas. Seguindo essas fórmulas, a efetuação da prática pedagógica tende a sair tal qual tinha antes sido planejada, reafirmando intenções pressupostas de um docente que detém o domínio completo das suas ações e intenções de ensino.

Contudo, o grande problema destas fórmulas é que, segundo Freire (2020, p. 89) “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Assim, ao se viabilizar numa perspectiva unilateral, a educação bancária desconsidera a expressão das singularidades das crianças, pois, nessa lógica, o que importa é saber se aquilo que elas fizeram atingiu ou não os objetivos previamente propostos. E para que o docente tenha essa margem de comparação, ele precisa basear seu trabalho pedagógico dentro do modelo da representação.

Ao analisar esse paradoxo que se estabelece entre o modelo da cognição representacional e o modelo da cognição inventiva, Kastrup (1998) contextualiza um conceito da teoria da autopoiese chamado de *breakdown* que explicita a existência de um campo pré-subjetivo envolvendo a cognição. Assim, o *breakdown* ocorre no

presente imediato e demonstra que a configuração mental tende à autonomia e criatividade devido a “uma espécie de hesitação ou problematização que precede toda ação, até a mais simples” (Kastrup, 1998, p.103).

Um outro conceito desta teoria destrinchado por Kastrup (1998, p. 104) é denominado *enaction*, traduzido por atuação, que diz respeito “a uma cognição corporificada, encarnada, distinta da cognição entendida como processo mental”. Segundo essa autora, essa é uma aprendizagem que se inscreve no corpo integralmente, de modo a permitir o desenvolvimento de uma cognição inventiva através da corporificação do conhecimento. Para tornar a ideia mais clara, Kastrup (1998) exemplifica através do aprendizado da flauta:

Neste caso, a aprendizagem começa com uma representação, com instruções simbólicas. Mas aprender a tocar flauta não é seguir regras. A aprendizagem só se consoma verdadeiramente quando a relação simbólica é transformada em acoplamento direto do corpo com o instrumento, eliminando o intermediário da representação. Nos termos de Varela, trata-se de *enation*, atuação, encarnação ou corporificação do conhecimento. É justo dizer que a cognição passa a funcionar fora do registro da representação, em acoplamento direto com a matéria que o mundo fornece. Aprender não é adequar-se à flauta, mas agenciar-se com ela (Kastrup, 1998, p. 105).

Percebe-se que não se trata de eliminar o domínio representativo do processo de aprendizagem, pois este é relevante para a contextualização simbólica inicial. No entanto, é preciso que saibamos da superficialidade deste nível que apenas corresponde ao topo visível do imenso *iceberg* de conhecimento que está submerso, aguardando para ser explorado, no “oceano” das infinitas possibilidades de aprendizagens. Somente quando ultrapassamos o nível das instruções representativas é que o conhecimento passa a ser corporificado ao adentrarmos na égide do agenciamento, onde as formalidades, as referências, os padrões são substituídos pelas subjetividades, pelas criações e pela arte.

Sobre isso, Deleuze e Guattari (1980) apontam que o agenciamento só ocorre quando há um ambiente propício, moldado pelos traços da liberdade comunicativa e comportamental, ou seja, imune às hierarquias e determinismos. Essa premissa nos alerta para o fato de que muitas vezes o ambiente escolar encontra-se imerso na cultura adultocêntrica, que imprime uma lógica produtivista à rotina escolar e justamente visa suplantir qualquer resquício da autonomia infantil (Simão, 2005).

O trecho diarístico selecionado a seguir mostra que esse fato foi observado durante o desenvolvimento das nossas aulas. A proposta de atividade descrita no

fragmento abaixo se chama: “pano encantado”. Nessa atividade, as crianças se dividiram em grupos e cada um recebeu um tecido colorido grande que deveria, através dos seus “poderes mágicos”, transformar-se em diferentes objetos (casa, ponte, borboleta, bicicleta, barco, cama):

Em outro momento, quando a música indica a criação de um barco as crianças de um grupo colocam o pano no chão e sentam em cima, enquanto isso ou outros olham parados. A Tamires diz em tom de repreensão para eles tirarem o pano do chão porque vai sujar e a professora não deixa. Imediatamente eu digo que não há problema nenhum os grupos colocarem o pano no chão, caso queiram. Mal termino de falar e todos os grupos colocam o pano no chão para fazer as suas criações (Diário de campo, aula 2, produzido em 12/9/23).

Figura 19 - Vivência da atividade “pano encantado”



Fonte: acervo pessoal da autora, 2024.

Esse trecho é interessante, pois nos ajuda a constatar o fato de que a cultura adultocêntrica tem sido absorvida até mesmo pelas crianças, e essa conduta é incompatível com o exercício da criação, que exige a vigência de uma outra percepção de mundo, diferente daquela na qual se define o que pode e o que não pode. Ou seja, o espírito inventivo escapa aos binarismos e às convenções, flertando com um mundo outro, onde a sujeira do pano no chão também faz parte da brincadeira. A imaginação flerta sempre com um mundo por vir.

Esse efeito homogeneizante, supressor das individualidades, generalizador, automatizador, que deriva da cultura dos adultos, foi talvez, o combustível que impulsionou nossa aposta na temática da expressão corporal no âmbito da Educação Infantil. E para mergulhar a fundo nesta temática, fomos buscar respaldo nos estudos de Rudolf Laban, pesquisador do movimento e da

expressividade humana, que vem ganhando cada vez mais visibilidade nas discussões atuais sobre dança educação:

Laban dedicou sua vida ao estudo do movimento humano em seus significados e relações com o meio, resgatando os atos espontâneos pela dança e considerando a rotina de movimentos como restrição à expressividade do homem. Sua proposta de dança não considera apenas a graciosidade, beleza das linhas e leveza dos movimentos, mas a liberdade que possibilita ao homem se expor por seus movimentos e encontrar a auto-suficiência no próprio corpo (Scarpato, 2001, p. 60).

Vale destacar que Rudolf Jean Baptiste Attila Laban de Varalja nasceu em 1879, na cidade de Pressburg, atualmente chamada de Bratislava, e morreu em 1958, na Inglaterra. De acordo com Scialom (2017, p. 77), “a evolução, a crítica e a interpretação das ideias de Laban, apesar de variarem de acordo com o pesquisador ou o olhar histórico em questão, coincidem em um ponto: Laban mudou o percurso e a estética da dança no século XX”. Tendo em vista a relevância e abrangência deste trabalho, alguns pesquisadores consideram Laban como “o mestre da Arte do Movimento” (Scialom, 2017, p. 77).

É curioso observar também que Laban começa a se interessar pelo movimento humano, observando os padrões de movimento que as pessoas tinham que adquirir, seguindo as demandas de produção impostas no contexto industrial da sua época. Laban foi percebendo que o foco nestes padrões industriais era tão intenso que a expressividade humana se limitava drasticamente, como se a existência das pessoas só se justificasse se alcançasse esses padrões de movimento que atendiam as necessidades das indústrias (Scialom, 2017).

Assim, frente a esse contexto de evidente precarização da expressão, em função de uma demanda industrial mais urgente, Laban advoga a favor do resgate da integralidade do ser humano, buscando compreender e valorizar a expressividade que emana dos seus movimentos e que constituem um rico, vasto e singular vocabulário corporal (Scialom, 2017). Esse olhar singularizado desenvolvido nos estudos Labanianos também foi explicitado por Azevedo (2012, p. 360):

Tanto Delsarte quanto Laban pautaram suas descobertas numa ética própria que olhava cada aluno em sua individualidade: na postura corporal, nos gestos, ações quotidianas e artísticas, prestando atenção nos modos muito particulares com os quais se colocavam na vida e se moviam, sabendo ambos que seres humanos são e serão sempre incomparáveis, embora sejam estrutural e organicamente semelhantes. E essa forma estrutural, básica e essencial de ser gente, continuará onde quer que existam pessoas

num caminho de mão dupla interior/exterior que só se extingue no momento da morte (Azevedo, 2012, p. 360).

Essa sensibilidade existencial pautou os estudos de Laban, dando origem à uma vasta teorização do movimento humano que serve de guisa não apenas para os estudos da dança e da expressão corporal, mas também, e principalmente, para o contexto mais amplo da educação e do desenvolvimento humano.

Ao desenvolver suas reflexões acerca da expressividade humana, Laban define o campo de estudos da Eucinéctica⁴ no qual Laban observa que todo movimento humano se expressa através de quatro diferentes fatores: a fluência, o espaço, o peso e o tempo. Ao explorar as possibilidades de movimento a partir da definição destes quatro fatores, surge a experimentação de diferentes qualidades do esforço corporal, que imprimem ao movimento diferentes cores, formas e expressões que enriquecem o repertório expressivo dos indivíduos (Mota, 2012).

A experimentação destas diferentes qualidades do esforço é tão rica, em termos educativos, que serve de base para a organização daquilo que Laban vai chamar de Dança Educação, Dança Laban, ou Dança Criativa (Scarpato, 2001; Marques, 2012; Laban, 1990).

Quando a prática pedagógica mergulha na experimentação destas qualidades do esforço, a percepção das crianças, durante a aula, mergulha também dentro de um outro domínio de organização da realidade, onde o foco está na pesquisa e na exploração, sempre por vir, das possibilidades de movimento que derivam das relações corporais, em seus diferentes níveis de expressão: eu comigo mesmo, eu com o espaço e com os outros (Laban, 1990; Scarpato, 2001; Azevedo, 2012; Alves, 2020).

Ao focar na pesquisa e exploração das possibilidades de movimento, a criança pode se expressar, isto é, pode começar a valorizar mais amplamente os seus próprios modos de sentir, pensar e agir por si mesma, o que amplia sua habilidade inventiva.

Vale destacar que a construção de toda a nossa Unidade Didática foi norteadada por esses achados Labanianos, sendo uma estratégia interessante em nosso trabalho, na medida em que convidou as crianças para a pesquisa e exploração

⁴ Segundo Mota (2012), Laban denominou de Eucinéctica o campo de estudos onde ele se dedicou à pesquisa da expressividade do movimento, realizando o detalhamento sobre as dinâmicas e ritmos no movimento.

corporal através das diferentes nuances dos fatores do movimento (tempo, fluxo, peso e espaço), estimulando-as a romper com o pensamento sedentário (oriundo de uma cognição representativa) e embarcar numa atitude mais inventiva por meio da expressão corporal. Ao favorecer o protagonismo do movimento infantil, o uso do referencial Labaniano também foi oportuno na medida em que evidenciou a dimensão extrapropositiva do planejamento, foco investigativo da nossa pesquisa, suscitando diferenciações neste que não haviam sido previamente pensadas pelo docente.

A fim de contextualizar e dar liga aos tons reflexivos tecidos até aqui, destacaremos a seguir alguns recortes da nossa escrita diarística que evidenciam como o planejamento das nossas aulas, fundamentado nos fatores do movimento Labanianos (tempo, fluxo, espaço, peso) contribuiu para estimular a expressão corporal infantil.

O primeiro recorte descreve a aula que planejamos tendo como base o fator do movimento “tempo”. Na atividade destacada abaixo chamada “pandeiro” eu iniciei uma sequência musical utilizando este instrumento variando alternadamente entre batidas lentas, moderadas e rápidas. Enquanto isso, as crianças deveriam se deslocar livremente seguindo esse estímulo rítmico. Depois de um tempo, sem interromper o toque do pandeiro eu inseri alguns desafios: deslocamento para frente, para trás, para um lado, para o outro, girando, abaixando e levantando, entre outros:

Na atividade do pandeiro, bastou pegar este instrumento e propagar o seu som para as crianças todas se aproximarem de mim com os olhinhos curiosos e eufóricos. Iniciamos a atividade e as crianças conseguiram seguir o estímulo rítmico, mas era perceptível que elas preferiam as batidas rápidas para correr e/ou dançar rapidamente. Depois disso, continuei a alternar as batidas do pandeiro entre rápidas/devagar e inseri alguns desafios. No primeiro, disse que as crianças deveriam se deslocar somente para frente. Em pouco tempo, surgiram algumas criações, e eu aproveitava para sugerir-las para toda a turma: Luiza, Sophia, Julia e Maria Eduarda andando em quatro apoios; o Lorenzo se arrastando no chão em decúbito ventral; o Davi andando em 4 apoios em decúbito dorsal; a Esther e a Maria Júlia saltitando. Depois sugeri uma sequência de outros desafios: andar para trás, para o lado, girando, abaixando/levantando. Neste último, o movimento também ganhou novos contornos e significados, pois o Marlon, a Luiza e a Maria Clara o transformaram numa imitação de sapo. Essa atividade explicitou, mais uma vez, a riqueza e criatividade do universo infantil, pois as crianças cumpriram todos os desafios solicitados, mas sempre deixando as suas impressões, suas marcas tão peculiares (Diário de campo, aula 4, produzido em 21/9/23).

Figura 20: Vivência da atividade “o pandeiro”



Fonte: acervo pessoal da autora, 2024.

O objetivo dessa aula fundamentada no fator do movimento tempo era fazer com que as crianças conseguissem reconhecer o seu ritmo corporal através da percepção do tempo nas dinâmicas de aceleração e desaceleração no trabalho com direções, planos e níveis de movimento variados. O pandeiro, nesta atividade, foi um fator atrativo para as crianças e também potencializou reconhecimento do tempo corporal individual por meio da marcação das suas batidas, pois a proposta de alternar entre batidas rápidas e lentas despertou nas crianças uma atitude de introspecção, no sentido de pensar sobre o seu próprio movimento corporal, misturada com a expectativa da iminência da mudança desse movimento.

Ao inserir os desafios, as crianças puderam explorar outras formas de se movimentar e perceber o fator tempo de maneira mais dinâmica, compreendendo que o corpo demanda tempos e ritmos diferentes, por exemplo, quando anda só para frente ou quando anda só para trás, ou quando está girando, ou abaixando/levantando etc. Essa percepção também foi ampliada a partir dos movimentos criados pelas próprias crianças (andar em quatro apoios em decúbito ventral e dorsal, se arrastar no chão, saltitar etc.) que adicionaram relevantes e criativas modificações ao planejamento.

O próximo fragmento de diário de campo explicita a aula que planejamos sobre o fator do movimento fluência. Na proposta que contextualizamos logo abaixo, chamada “a onda”, as crianças puderam reconhecer o fluxo do movimento que se propaga pelo corpo à semelhança de uma onda, quando, dispostas em duplas, uma de frente para a outra, uma efetuava um toque com a ponta do dedo em alguma parte

do corpo do seu colega. Ao receber o toque, a outra criança deveria se movimentar daquele ponto de origem para o resto do corpo, como se fosse uma pedra caindo na água:

Na última atividade, expliquei e exemplifiquei a ideia de propagação de uma onda de movimentos pelo corpo, à semelhança do que acontece quando jogamos uma pedrinha no rio. Nessa proposta foi muito interessante ver essa “onda de movimento” atravessando e sendo ressignificada pelos corpos infantis. Pois, por vezes a finalização da onda se concretizava com movimentos de dança ou ganhava outros contornos bem singulares ao perpassar toda a dimensão corporal (Diário de campo, aula 5, produzido em 26/9/23).

Figura 21 - Vivência da atividade “a onda”



Fonte: acervo pessoal da autora, 2024.

Figura 22: Vivência da atividade “a onda”



Fonte: acervo pessoal da autora, 2024.

Percebemos que as propostas de atividades baseadas no fator fluência estimulam as crianças a descobrir o “como” do movimento, levando-as a compreender as diferentes possibilidades de formas assumidas pelo seu corpo. Esse estímulo da apreciação da estética corporal levou as crianças a criar outros contornos corporais que se coadunavam com os movimentos ondulatórios propostos pela atividade e que incrementaram o nosso planejamento.

O trecho diarístico a seguir refere-se à aula planejada para o fator do movimento espaço. Nessa atividade, inicialmente eu solicitei que as crianças caminhassem livremente pelo pátio. Depois, combinei com elas alguns códigos que indicariam algumas direções específicas que elas deveriam se deslocar à sua maneira (frente, trás e lados). Por exemplo: para frente, uma palma; para trás, duas palmas; para os lados, batendo os pés no chão. Assim, coloquei uma música africana e começamos a vivência:

Assim, começamos a fazer a atividade do código e as crianças ficavam atentas às palmas ou batidas de pés para realizar os códigos corretamente. Porém, mesmo com o estímulo da música africana animada, as crianças não estavam deixando as suas marcas, suas elaborações, os rastros da infância que eu estava tão ansiosa para ver. Então, comecei a mudar os códigos mais rapidamente para dar maior dinamismo para a atividade. De repente, a Júlia, que quase não fala nas aulas, num momento de explosão de autenticidade começou a dançar de um jeito muito engraçado enquanto se deslocava ao som da música e, enquanto ela sincronizava o balanço do quadril com a cabeça, totalmente imersa nesse movimento, rapidamente, a Sophia veio me alertar que ela estava fazendo “tudo errado”. Nesse momento, compreendi que as crianças estavam tão preocupadas em acertar os códigos, que estavam seguindo mecanicamente cada um deles, esquecendo-se de imprimir as suas características neles, de deixar aflorar as suas vontades, sua natureza. Então, aproveitei esse ensejo e chamei a turma para falar que eles deveriam “sentir” a música, as batidas, o seu ritmo e continuar seguindo as direções combinadas inicialmente dos códigos, mas que poderiam fazer isso com muita liberdade para se movimentar como quisessem, como a Julia fez. Depois disso, a postura das crianças mudou radicalmente e a atividade ganhou contornos bem mais divertidos. Percebi de maneira muito clara que as propostas pedagógicas só têm os seus efeitos potencializados quando se tornam legíveis os textos corporais que evidenciam as diferenças, as vontades, as experiências e a historicidade dos sujeitos, pois isso tudo reverbera na customização das atividades, dando sentido ao planejamento. Entretanto, isso só acontece quando o docente cria um ambiente de liberdade e valorização das elaborações infantis. Diante disso, vi os corpos balançando da cabeça aos pés e as gargalhadas eram altas tanto pelo prazer do movimento, quanto pela observação da dança singular de outras crianças. Enquanto eu admirava o Marlon fazendo o código de andar de costas imitando o cantor pop Michael Jackson, vi que a Maria Júlia se deslocava arrastando os glúteos no chão, a Maria Eduarda se deslocava pulando de um pé só, etc. Após alguns minutos, olhei para o lado e vi que o Lorenzo estava dançando com o Lucas de mãos dadas e fazendo juntos os deslocamentos dos códigos. Diante da riqueza perceptível nessa interação, percebi que seria preciso modificar o planejamento para sugerir para a turma a formação de

duplas ou grupos para a continuação dessa atividade. Notei que essa variação também potencializou a autoexpressão criativa das crianças ao propiciar diversas criações e a exploração de movimentos coletivos (Diário de campo, aula 6, produzido em 28/9/23).

Figura 23 - Atividade dos códigos com modificação sugerida pelas crianças para formação de duplas ou grupos



Fonte: acervo pessoal da autora, 2024.

Esse trecho nos mostra que, ao dialogar com os fatores do movimento Labaniano no planejamento das aulas, torna-se imprescindível sair do domínio das binaridades onde predomina a lógica do certo ou errado, que faz com que todo movimento seja calculado e precise ter uma funcionalidade clara. Assim, a aposta nesse referencial teórico, que é articulado para favorecer a expressividade corporal, torna-se uma interessante alternativa para fugir da lógica produtivista na escola, que, em última análise gera a automatização dos corpos infantis e suplanta a sua temporalidade e a sua potência de criação de novos espaços.

Contudo, também podemos inferir o agir pedagógico que busca romper com a mecanização da rotina e dos movimentos infantis não é uma tarefa fácil para os docentes nem para as próprias crianças, que muitas vezes já se encontram “adestradas”. Afinal, essas ações contra-hegemônicas no contexto escolar nos tiram da zona de conforto e nos levam a destinos desconhecidos. Nessa atividade específica, foi somente quando as crianças ingressaram neste lugar de inquietude que elas passaram a explorar diferentes possibilidades de composições corporais para se locomover (andando de costas de modo ritmado à semelhança do cantor Michael Jackson, se deslocando com os glúteos no chão, por meio de saltitos etc.) e reconhecer o espaço que o corpo ocupa em movimentação.

O último trecho que selecionamos se relaciona com a aula planejada sobre o fator do movimento peso. A atividade descrita abaixo se chama “vivo ou morto diferente”, onde a percepção do peso corporal foi oportunizada por meio da exploração da verticalidade em diferentes desafios (vivo, morto, muito vivo, muito morto, panela de pressão e gelatina) que foram inseridos de maneira gradual:

Na última atividade expliquei que nesse vivo ou morto não haveria erros ou acertos e que todos poderiam representar à sua maneira as minhas sugestões. Contudo, logo algumas crianças começaram a apontar os colegas que estavam “errando” os comandos. Enfatizei a explicação inicial e a liberdade de criação que eles teriam e, paulatinamente, adicionei as sugestões especiais: muito morto, muito vivo, panela de pressão, gelatina. Com isso, as crianças esqueceram um pouco essa busca pela padronização e vivenciaram de uma maneira muito criativa a atividade. No final reuni as crianças numa roda de conversa e questionei o que mais no nosso corpo sobe e desce, expande e recolhe ou abre e fecha, logo a Maria Eduarda mostrou e recolheu a língua e deu um abraço na Tamires que estava ao seu lado, sinalizando o movimento de abrir e fechar dos braços. O Antony mostrou a abertura e fechamento dos dedos das mãos e a Julia evidenciou o movimento das pálpebras. Perguntei o que também segue essa lógica na natureza. Depois de pensar um pouco, a Luiza falou da borboleta, que inicialmente fica recolhida no seu casulo, pois a professora da sala de aula dessa turma estava trabalhando o processo evolutivo da borboleta com as crianças. Ninguém mais falou nada, então exemplifiquei outras possibilidades como a sementinha e a flor (Diário de campo, aula 7, produzido em 3/10/23).

Mesmo diante da minha ação para desviar algumas crianças da lógica do binarismo, que as levava a avaliar os movimentos dos colegas do ponto de vista do certo ou errado, podemos perceber que as atividades baseadas no fator peso propiciaram o reconhecimento e o uso das articulações do corpo na composição dos movimentos posturais, favorecendo o conhecimento do corpo, a criatividade e a expressão corporal das crianças.

Os trechos diarísticos e as discussões relacionadas a cada um deles apresentadas até aqui nos mostram que ao focar nas qualidades do esforço Labanianas que derivam da prática de pesquisa da expressividade corporal das crianças, toda nossa atenção fica aberta à dimensão extrapropositiva, que força aos limites aquilo que tinha sido previamente planejado. Assim, o movimento humano imprime modificações constantes ao planejamento que torna imprescindível o exercício de reorganização deste, exigindo uma calibração constante das intencionalidades educativas em função daquilo que efetivamente atravessa as relações educativas escolares.

Um planejamento que adere a essa dimensão linguística que opera a partir das qualidades do esforço na Educação Física Infantil, apresenta à criança uma via de acesso ao domínio cognitivo criativo onde a sua subjetividade flerta com a temporalidade intensiva possibilitando a efetivação da aprendizagem encarnada.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando à finalização desta pesquisa, já temos condições de rememorar a problemática propulsora deste estudo buscando possibilidades de respostas através dos conhecimentos, descobertas e experiências decorrentes desta empreitada. Nesse sentido, considerando a centralidade do movimento no contexto da infância, este trabalho se propôs a investigar como pensar a composição da prática pedagógica no contexto da Educação Infantil na tensão permanente que se estabelece entre o trabalho do planejamento e as modificações que o movimento corporal impõe no seio da atividade educativa.

Ao revisitar o caminho que foi sendo delineado no curso desta pesquisa, encontro-me com o meu eu no começo das leituras e reflexões, e, de maneira muito evidente, lembro-me que mesmo ainda nesse período de incubação já percebi a necessidade de quebrar paradigmas, confrontar as minhas práticas, avaliar com criticidade conceitos pedagógicos universalizantes, desbravar lugares que buscam e acolhem o desconhecido, o improvável, o imponderável, enfim, desde o início compreendi que esta pesquisa demandaria uma atitude pessoal de abertura e flexibilidade em direção a uma racionalidade pedagógica não hegemônica.

Essa convicção inicial foi sendo ratificada à medida que a pesquisa avançava e, nestas palavras finais, percebo a sua potencialização. Isso se deve à percepção da existência de um lastimável abismo separando a teoria, na qual se apoiou o levantamento bibliográfico realizado nesta pesquisa, da prática relatada nestes estudos e também observada nas escolas por onde já passei, sendo aluna e/ou exercendo a docência.

Isso acontece porque, infelizmente, os três pilares da nossa pesquisa: planejamento, Educação Infantil e movimento, ainda são compreendidos e viabilizados na escola como elementos inorgânicos, genéricos, inférteis e passivos. Como educadora e mãe que sou, me entristece profundamente observar não somente no cotidiano escolar, mas nos espaços públicos, nas redes sociais, nos recursos midiáticos, nos discursos rotineiros e frequentes, o silenciamento da inteligência, da energia, do acervo gestual, da capacidade, da criação e da imaginação infantil.

Por isso, os anos de dedicação a esta pesquisa foram, a despeito dos inúmeros desafios inerentes à jornada acadêmica, extremamente motivadores e recompensadores, pois a conexão diária com as leituras, reflexões, além da vivência

prática com as crianças no desenvolvimento da Unidade Didática, me ajudaram a compreender que é possível a afirmação da organicidade, extravagância, singularidade e criatividade da Educação Infantil, ao invés da sua inumação.

No entanto, verificamos que, de fato, o alinhamento e normatização inerentes à lógica produtivista no contexto escolar exercem grande influência sobre os corpos infantis, gerando a mecanização dos movimentos corporais. Essa influência também produz ressonâncias na organização de vários processos didático-pedagógicos, entre eles o planejamento.

Nesses termos, nossa pesquisa evidenciou que o planejamento docente pode assumir um forte teor político, na medida em que resiste às tendências neoliberais generalizantes que o fazem comportar-se como um documento meramente consultivo, tal como uma “receitinha de bolo”.

Nesse sentido, observamos que planejar em todas as etapas educacionais, mas, principalmente, na Educação Infantil, demanda uma atitude docente de abertura “à espreita dos acontecimentos” (Deleuze, 2003, p. 155) que se passam efetivamente durante a aula. Essa postura é imprescindível e compatível com a natureza infantil, que, por meio da linguagem que emerge dos seus corpos, está a todo momento explorando, criando e recriando maneiras de se expressar.

Desta forma, a fim de valorizar e estimular o protagonismo do movimento infantil, o planejamento deve reservar espaços para comportar a dimensão extrapropositiva, que evidencia os acontecimentos imprevistos que atravessam um certo contexto relacional. Para isso, o planejamento deve funcionar de maneira análoga a um rizoma, permitindo a germinação de diferentes caminhos pedagógicos com potencial para infinitas ramificações, a depender das interações infantis efetivamente constituídas no encontro educativo.

Nesta pesquisa, os caminhos trilhados no exercício de análise para evidenciar essa relação díspar entre o planejamento e o movimento na Educação Física se deu por meio de seis vertentes de análise, a saber: Encontro com o extrapropositivo; Planejamento como exercício artístico – artistagens; Planejamento para além da lógica da representação; Aproximações do planejamento com a cartografia; Cognição Inventiva; Planejamento e expressão corporal na infância.

Sabemos que não é tarefa fácil conceber o planejamento como um instrumento pedagógico vivo, pulsante, que se abre às mudanças de rumo e/ou de tempo de aprendizagem que se mostrarem necessárias, pois, ao fazê-lo, adentramos

na dimensão do extrapropositivo, onde não temos mais o controle da aula do começo ao fim, já que ela se torna sensível às imprevisibilidades.

Contudo, quando isso acontece, há o estabelecimento de uma potente linha de diálogo com as crianças que abre passagem para uma aprendizagem voltada para a inventividade, valorização das singularidades, desenvolvimento artístico e expressão corporal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Felipe Quintão; MORENO-DOÑA, Alberto. Educação física, corpo e linguagem. **Conexões**, v. 19, p. 114-127, 2021.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 53-60, 2001.

AZEVEDO, Sônia Machado. Delsarte e Laban: raízes e princípios de uma revolução estética. **Revista brasileira de estudos da presença**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 351-369, jul./dez. 2012.

ALVES, Flávio Soares. Ressonâncias entre práticas de sensibilização e elaboração de si na formação em Educação Física. **Movimento**, v. 26, e26053, 2020.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da educação infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019.

BETTI, Mauro. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, ano IV, v. 1, p. 156-175, 2018.

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 96-112, set., 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, dx 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. RCNEI. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf>. Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. MEC. CONSED. UNDIME. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Primeira versão. MEC/Consed/ Undime, set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 25 jul. 2022.

CALLAI, Ana Nathalia Almeida; BECKER, Eriques Piccolo; SAWITZKI, Rosalvo Luis. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. **Conexões**, Campinas, v. 17, p.1-16, 2019.

CAMPOS, Roselane Fátima; DURLI, Zenilde. BNCC para a educação infantil: é ou não é currículo? **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 251-267, jan./abr. 2020.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNCC e educação infantil: quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.

CORAZZA, Sandra Maria. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORRÊA, Giovana Camila Garcia; CAMPOS, Isabel Cristina Pires; ALMAGRO, Ricardo Campanha. Pesquisa-ação: uma abordagem prática de pesquisa qualitativa. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v.2, n.1, p.62-72, jan./abr. 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2003. p. 7.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DUARTE, Leticia Rocha. Educação física como linguagem. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, p. 292-299, 2010.

DUPRAT, Maria Carolina. **Ludicidade na educação infantil**. São Paulo: Pearson, 2015.

ETO, Jorge; NEIRA, Marcos Garcia. Em defesa de uma teoria pós-crítica de educação física. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 3, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v20i3.42732>. Acesso em: 9 maio 2024.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Desafios da legitimação da educação física na escola republicana. **Horizontes, Revista de Educação**, Dourados, v. 1, n. 2, 2013.

FARIA, Ana Lucia; PALHARES, Marina. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2020.

GIL, Antônio Carlos *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Educação Física escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica**. Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

GARRETT, Robyne; WRENCH, Alison. Redesenhando a pedagogia para meninos e a dança na educação física. **Revista Europeia da Educação Física**, v. 24, p. 97–113, 2018. DOI: 10.1177/1356336X16668201 journals.sagepub.com/home/epe

KASTRUP, Virgínia. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 49, p. 108-122, 1998.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n.3, p. 7-16; set/dez. 2004.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Revista de psicologia**, v. 25, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2013.

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LACERDA, Cristiane Guimarães de; COSTA, Martha Benevides da. Educação física na educação infantil e o currículo da formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, p. 327-341, 2012.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo, Ícone, 1990.

LADEIRA, Maria Fernanda Telo; DARIDO, Suraya Cristina. Educação física e linguagem: algumas considerações iniciais. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 1, p. 31-39, jan./abr. 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. School educative aims and internationalization of educational policies: impacts on curriculum and pedagogy. **European Journal of Curriculum Studies**, v. 3, n. 2, p. 444-462, 2016.

LIMA, Elaine *et al.* As especificidades e os possíveis conteúdos da educação física na educação infantil: refletindo sobre movimento, brincadeira e tempo-espaço. **Motrivivência**, v. 19, n. 29, p. 103-128, dez. 2007.

LIMA, Telma Cristiane Sasso *et al.* A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca dos diários de campo. **Revista textos e contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 93-104, jan./jun. 2007.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MARQUES, Isabel A. **Interações: crianças, dança e escola**. São Paulo: Blucher, 2012.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, Isabel, A. **Interações: crianças, dança e escola**. São Paulo: Blucher, 2012.

MATTSSON, T.; LARSSON, H. 'Não existe jeito certo ou errado': explorando atribuições de dança expressiva na educação física. **Educação física e pedagogia do esporte**, v. 26, n. 2, p. 123-136, 2021.

MATTHIESEN, Sara Quenzer *et al.* Linguagem, corpo e educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 7, n. 2, 2008.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **El arbol del conocimiento**. Madrid: Debate, 1990.

MELINA, Scialom. **Laban plural: arte do movimento, pesquisa e genealogia da práxis de Rudolf Laban no Brasil**. São Paulo: Summus, 2017.

MELLO, André Silva *et al.* A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016.

MOREIRA, Evando Carlos. Características, importância e contribuições da ação de planejar para a educação física escolar. *In*: MOREIRA, Evando Carlos (Org.).

Educação física escolar: desafios e propostas 1. 2. ed. Jundiaí: Fontoura, 2009. p. 43-54.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOTA, Julio. Rudolf Laban, a coreologia e os estudos coreológicos. **Repertório**, Salvador, n. 18, p.58-70, 2012.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, p. 731-747, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016.

RABELO, Flávio; FERRACINI, Renato. **O ‘entre lugar’ invisível do corpo-em-arte**. VI Congresso de pesquisa e pós-graduação em artes cênicas, 2010.

ROMERO, José da Silva. **Estudos e abordagens sobre metodologias de pesquisa e ensino: dança, arte e educação**. Kathya Maria Ayres de Godoy (Org.) - v. 1, 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

ROSA, Cleci Werner; LOCATELLI, Aline. Produtos educacionais: diálogo entre universidade e escola. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**. v. 8, n. 2. p. 26-39, jul./ago. 2018.

SANTOS, Marlene de Fátima; MARCON, Daniel; TRENTIN, Daiane Toigo. Inserção da Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 18, p. 571-580, 2012.

SANTOS, Josiane T.; LUCAREVSKI, Juliana A.; SILVA, Renata M. Dança na escola: benefícios e contribuições na fase pré-escolar. **O portal dos psicólogos**, trabalho de licenciatura, p. 1-11, 2005. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Educacao_fisica/artigo/2_danca_pre_escola.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, 2002.

SCARPATO, Marta Thiago. Dança Educativa: um fato em escolas de São Paulo. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 60, p. 53, abril/2001.

SILVA, Elaine Cristina; MOREIRA, Evando Carlos. Educação física: planejando o trabalho docente. *In*: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 46-64.

SILVA, Gustavo Cleiton Sousa *et al.* Educação infantil na BNCC: análise e contextualização do componente curricular educação física. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jan./jul., p. 97-116, 2019.

SIMÃO, Márcia Buss. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da educação física”. **Motrivivência**, n. 25, p. 163-173, 2005.

SÖT, A.; VISKUS, E. Abordagens Contemporâneas da Pedagogia da Dança – os Desafios do Século XXI. **Procedia - Ciências Sociais e Comportamentais**, v. 112, p. 290 – 299, 2014.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, v. 21, p. 69-83, 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática**, v. 6, p. 73-86, 2003.

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

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 443-466, 2005.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, ePUB, 2016.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

INFORMAÇÕES GERAIS Data: Conteúdo da aula: Objetivo:
DESENVOLVIMENTO DA AULA Atividades desenvolvidas: Imprevistos e/ou alterações do conteúdo:
PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS Motivação/aceitação das crianças diante das atividades propostas: Limitações e facilidades das crianças na realização das atividades propostas: Relacionamento entre as crianças durante a realização das atividades propostas: Comentários das crianças durante a realização das atividades: Curiosidades e/ou observações:

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, RESOLUÇÃO 466/12)

PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

Gostaria de convidar o(a) seu(sua) filho(a) e/ou menor de idade sob sua responsabilidade para participar de uma pesquisa intitulada “O movimento corporal na educação física infantil: diálogos entre o planejamento e a Base Nacional Comum Curricular”, que eu, Bruna Eduarda Buonafina Batista de Oliveira, estou realizando no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), sob a orientação do Prof. Drº Flávio Soares Alves, docente da Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Campus de Rio Claro.

O objetivo da pesquisa é: ampliar os estudos e discussões acerca dos desafios e necessidades de se trabalhar com o planejamento da Educação Física no contexto da Educação Infantil a partir da referência da BNCC. Os benefícios da pesquisa são: contribuir na produção de conhecimentos para a área da Educação Física Escolar na Educação Infantil, relacionando a importância da elaboração de um planejamento docente que valorize a criança como sujeito crítico e ativo socialmente, potencializando o valor pedagógico da Educação Física na grade escolar, demonstrando a sua essencialidade como disciplina que irá proporcionar a educação integral do estudante.

Será elaborada e implementada uma unidade didática (conjunto de aulas) que valorizem a expressão corporal dos estudantes através da dança. A elaboração e implementação desta unidade didática acontecerá durante as aulas regulares de Educação Física, pela própria professora responsável pela turma. Ao final das aulas, a professora fará anotações num diário (Caderno de registros) sobre o que foi observado em aula. É importante que saiba que esse registro é uma prática didática comum na rede municipal de ensino de Valinhos, pois ajuda o professor no acompanhamento das crianças, portanto, a princípio, esse material terá fins unicamente didáticos.

Caso o (a) Sr. (a) aceite a participação do(a) seu(sua) filho(a) e/ou menor de idade sob sua responsabilidade, nesta pesquisa, peço seu consentimento para o uso desse caderno de registros (diários da professora), para fins de pesquisa. A observação das crianças pode gerar riscos mínimos, tais como: desconfortos e timidez das crianças ao serem observados. Visando minimizar esses riscos, as atividades da unidade didática serão desenvolvidas dentro de um clima amistoso e afetivo, que estimule a integração entre as crianças, a dinâmica cooperativa e colaborativa e a composição de um clima de aprendizagem positivo. Além disto, dedicaremos tempo para conversar com as crianças, individual ou coletivamente, para pensarmos juntos possibilidades de modulação das atividades, de modo a sanar a sensação de desconforto e/ou timidez que eventualmente estejam sentindo. É no bojo desse movimento cuidadoso e interativo constituído entre professor e crianças, que se evidenciará possibilidades interessantes de composição dos diários da professora.

Cabe ressaltar que esses diários terão uma finalidade unicamente didática ao longo do desenvolvimento das aulas e os mesmos serão produzidos de acordo com as diretrizes firmadas pela rede municipal de ensino de Valinhos-SP, que já orienta os professores a trabalhar com diários no desenvolvimento de seus exercícios pedagógicos. Somente após findada a relação educativa é que se considerará a possibilidade de aproveitamento desses diários para fins de pesquisa, mediante a autorização das crianças e dos senhores pais e/ou responsáveis, assim, evita-se que a criança entenda que sua participação na pesquisa é fator preponderante para a composição de sua nota nas aulas de Educação Física. Para diminuir ainda mais a sensação de desconforto e timidez das crianças durante o exercício da observação, será esclarecido que os

mesmos terão acesso aos diários produzidos e poderão apontar o que poderá ou não ser aproveitado para fins de pesquisa. Além disto, estenderemos aos pais e/ou responsáveis a liberação desse material, para que possam colaborar, se quiserem, na constituição do corpus de análise, pós consentimento dos mesmos.

A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação é voluntária e sua recusa na participação do(a) seu(sua) filho(a), ou menor de idade sob sua responsabilidade, não lhe provocará nenhum dano ou punição. O(a) Sr.(a) poderá retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para ele. A participação não irá gerar nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração.

Os dados utilizados na pesquisa são confidenciais e será retirada toda e qualquer referência nominal sobre seu (sua) filho(a) e/ou menor de idade sob sua responsabilidade, para evitar que os dados possam ser identificados, portanto, será garantido sigilo e a privacidade da participação.

Se o (a) senhor (a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido- (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor (a) e a outra com o pesquisador.

Valinhos, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável legal do participante

Assinatura do Pesquisador

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “Diálogos entre o movimento e o planejamento na Educação Física Infantil”

Pesquisador Responsável: Bruna Eduarda Buonafina Batista de Oliveira

Cargo/função: Mestrando

Instituição: Universidade Estadual Paulista “ Júlio de Mesquita Filho”

Endereço: Av 24 A, 1515, Bela Vista. Cep: 13506-900 – Rio Claro - SP

Orientador: Prof. Dr. Flávio Soares Alves

Instituição: Universidade Estadual Paulista “ Júlio de Mesquita Filho”

Cargo/função: Professor do departamento de Educação Física

Endereço: Av 24 A, 1515, Bela Vista. Cep: 13506-900 – Rio Claro - SP

Dados do responsável ou representante legal do participante:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: _____

APÊNDICE C – DIÁRIOS DE CAMPO

AULA 1
Data: 05/9/23 Tema da aula: Comunicação e expressividade Objetivo: Estimular a comunicação e expressividade da criança em contextos de interação com o outro através da linguagem corporal, ampliando o seu potencial criativo.
DESENVOLVIMENTO DA AULA
Atividades desenvolvidas: roda de conversa inicial, atividades relacionadas à expressão corporal infantil, roda de conversa final e produção de desenhos. Imprevistos e/ou alterações no planejamento: Antes de realizar a roda de conversa final, incluí a dança dos monstros a pedido das crianças.
PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS
<i>(Motivação/aceitação das crianças diante das atividades propostas; limitações e facilidades das crianças na realização das atividades propostas; relacionamento entre as crianças durante a realização das atividades propostas; comentários das crianças durante a realização das atividades; curiosidades e/ou observações).</i> Hoje comecei a desenvolver as aulas da unidade didática sobre expressão corporal. Na roda de conversa inicial comecei questionando quem sabe o que é expressão corporal, inicialmente percebi a face de estranhamento das crianças e alguns rostinhos pensativos, como se eu estivesse falando em outra língua. Mas rapidamente, Sophia quebra o silêncio: “é se movimentar, professora!” Depois do meu sorriso e fala afirmativa, escuto um: “ahhhh” geral. Sem perder tempo, outras crianças também respondem: “é dançar, professora!”, “é andar como eu quiser, correr e pular também!”, “é brincar com o corpo”. Junto todas estas respostas e explico que expressão corporal é tudo isso, pois o nosso corpo é muito especial e nos dá várias possibilidades de se expressar. Já indago mais uma vez: quem aí gosta de se movimentar? E o que gostam de fazer para movimentar o corpo? Fico impressionada com a diversidade de respostas: “andar de bicicleta, correr, brincar com minha irmã, passear com meu cachorro, brincar com meus amigos, dançar, etc.” Contudo, percebo que a Esther está bem caladinha e quieta. Isso me deixou curiosa e pergunto o motivo para ela, que me responde: “nada não prô, é que eu gosto mais de ficar quietinha ou mexendo no celular da minha mãe.” Compartilho essa fala com as crianças e explico que ficar quietinho também é muito bom e importante para o nosso corpo descansar. Mas nós precisamos nos movimentar, a fim de poder fazer todas as possibilidades de movimentação que foram mencionadas e também para fazer novas descobertas com o corpo. Na atividade um solicitei que as crianças fizessem caretas para o amigo que estava sentado ao seu lado na roda, imediatamente, percebo uma linguagem gestual em algumas crianças que denotam surpresa pelo meu pedido: olhos arregalados e mão na boca, sorrisos e cochichos com os colegas... Aproveito esse ensejo para perguntar por que a minha proposta os deixou surpresos. A Tamires responde: é que a nossa outra prô não deixa a gente fazer isso. Explico que nessa

aula precisaremos fazer caretas não para deixar o amigo triste (pois geralmente esse é o objetivo), mas para criar algo muito especial com o corpo. Depois logo pergunto quem gostaria de ser o primeiro, e, rapidamente o Lorenzo levanta a mão e começa. Os olhinhos de todas as crianças focalizaram ele. Depois da careta dele vem uma gargalhada geral e a medida que a atividade se desenvolvia percebi que essa atenção que cada criança recebia repercutia de duas diferentes maneiras: ou a deixava mais tímida ou a motivava ainda mais nas criações corporais, sendo esta última a de maior incidência.

Na segunda rodada de criação dos monstros eles deveriam ganhar um modo próprio de se locomover, um nome e um som específico. Fiquei impressionada com o potencial criativo das crianças, que exploraram maneiras variadas de se locomover, contudo, depois que as seis primeiras crianças inventaram os seus monstros, as outras começaram a repetir as características dos monstros dos amigos e criou-se um “padrão” de movimentos (quatro apoios com pernas extendidas e dobradas, um pé só, pés para dentro. braços erguidos para frente como um zumbi, cócoras). Um menino, então fez o monstro de um modo inédito até então: andando em quatro apoios em decúbito dorsal. A Sophia logo questionou: “prô, mas assim pode? Eu, surpresa com a pergunta, devolvo: “sim, por que não poderia? Vocês podem fazer do jeito que quiserem”. Depois disso, surgem os monstros mais inusitados: que andam plantando bananeira, dando estrelinha, rastejando no chão, etc.

Na atividade final solicito que os monstros se desloquem no espaço e cumprimentem os outros amigos monstros, mostrando seu superpoder. Rapidamente o nosso espaço fica todo preenchido com a diversidade criada pelas crianças: monstros que andam rápido/devagar, emitem sons comuns/diferentes, andam de maneiras variadas utilizando várias articulações do corpo, etc. As crianças ficaram eufóricas. Somente 4 crianças inventam um superpoder, algumas veem e imitam. Contudo, rapidamente vejo a euforia inicial se esvaindo e a atividade vai se tornando desinteressante. Vejo algumas crianças andando normalmente e outras se encaminhando para pegar a garrafinha de água. Enquanto penso em fazer a roda final, olho pra um lado e vejo num canto o Lucas e o Lorenzo dançando, quando me aproximo sorrindo, o Lucas logo fala: prô olha a dança dos monstros! Logo expresso com palavras as minhas impressões: Que incrível, adorei! Diante disso, percebo a necessidade de replanejar e logo sugiro para a turma: gente, o que acham de fazermos a dança dos monstros agora? As crianças vibram! Coloco uma música bem animada e digo: continuem se deslocando no espaço e mostrem como os monstros de vocês dançam! Logo o nosso espaço se transforma num verdadeiro festival, onde a criatividade e a alegria das crianças são a estrela principal.

Na roda de conversa final, pergunto o que eles acharam da aula. As crianças respondem, quase simultaneamente: “muito legal”, “gostei muito”, “bem animada”. Perguntei o que mais gostaram da aula, dei a palavra para a Sophia que levantou a mão e disse: “Eu não sabia que conseguia criar um monstro”. A Maria Clara também fala: “gostei de poder andar de um jeito engraçado”, o Lorenzo acrescenta: “gostei de dançar como um monstro”.

AULA 2

Data: 12/9/23

Tema da aula: Estimulando a imaginação

Objetivo: Oportunizar situações de aprendizagem que estimulem a imaginação das crianças a fim de possibilitar a percepção corporal e a autoexpressão criativa.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Atividades desenvolvidas: roda de conversa inicial, atividades relacionadas à expressão corporal infantil e roda de conversa final.

Imprevistos e/ou alterações no planejamento: realização de uma roda de conversa inicial de maneira “dinâmica”. Na atividade do pano encantado incluí a sugestão de criação do barco afundando, a pedido das crianças. Antes de passar para a próxima criação, permaneci na representação do barco em mais duas situações específicas: diante de uma onda muito grande e perto da família tubarão. Na atividade andando na lua, acrescentei quatro sugestões a pedido das crianças: andar pisando em espinhos, andar como um bebê, pisar em cobras, andar como se estivesse caindo no buraco da escola.

PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

(Motivação/aceitação das crianças diante das atividades propostas; limitações e facilidades das crianças na realização das atividades propostas; relacionamento entre as crianças durante a realização das atividades propostas; comentários das crianças durante a realização das atividades; curiosidades e/ou observações).

Na roda de conversa inicial problematizei as possibilidades de movimentos que nós conseguimos explorar com o nosso corpo. Comecei questionando a partir dos membros inferiores: “Quem consegue criar um movimento com o pé? E com a perna?” Percebi que as crianças sempre se levantavam para demonstrar e explorar os movimentos, então, apesar de intencionar que esse momento fosse realizado com as crianças sentados na roda, precisei assimilar a ideia de que a minha “roda de conversa inicial” assumiria outros formatos.

Após esse momento inicial, expliquei que continuaríamos explorando e criando movimentos com o corpo numa outra brincadeira. Peguei muitos panos coloridos que estavam guardados na minha caixa e quando as crianças viram logo fizeram uma carinha de surpresa, a Sophia logo perguntou: “Nós vamos usar isso?” Eu disse que sim e perguntei porque, ela ficou sorrindo e disse que achou muito legal. Então eu disse para a turma que nós usaríamos aqueles panos na aula, mas que eles não eram só panos, pois eles eram “panos encantados que se transformam no que nós quisermos”. Vi muitos olhinhos arregalados. Disse para eles pegarem nas mãos de mais 2 ou 3 amiguinhos para formar grupos e depois disso eles poderiam escolher uma cor de pano para o grupo. Coloquei a música “Pano Encantado” e as crianças começaram, super concentradas e motivadas, a balançar os panos.

Quando ouviram o primeiro desafio, que foi a palavra casa, quase instintivamente as crianças se agrupam em baixo dos panos (umas até fecharam a casa sentando em cima do pano). À medida que as crianças exploravam as criações, percebi que a imaginação infantil ia florescendo mais e mais. Em outro

momento, quando a música indica a criação de um barco as crianças de um grupo colocam o pano no chão e sentam em cima, enquanto isso ou outros olham parados. A Tamires diz em tom de repreensão para eles tirarem o pano do chão porque vai sujar e a professora não deixa. Imediatamente eu digo que não há problema nenhum os grupos colocarem o pano no chão, caso queiram.

Mal termino de falar e todos os grupos colocam o pano no chão para fazer as suas criações. Vi alguns barquinhos fechados (em que as crianças seguraram o excedente dos panos). Percebi também um grupo com duas crianças sentadas e uma em pé parada e com os braços erguidos entrelaçados, perguntei o motivo e o Benjamin disse que ele era a vela do barco. Olhei para outro lado e vi um barco com as crianças “remando”, fico impressionada com a sincronia desse movimento. Enquanto estou admirando as criações sinto um toque na cintura, é a Sophia que me fala: “Prô, diz que o barco afundou!” Atendi ao seu pedido e disse para todos. Quando falei isso, todos os grupos ficaram parados, sem saber bem como fazer, exceto o grupo da Sophia, que rapidamente inverteu a posição do pano deixando-o sobre as suas cabeças.

Depois disso dois grupos fizeram igual e outros dois continuaram fazendo o barco como antes. Então digo para todos levantarem e balançarem o pano, pois na minha leitura pedagógica as possibilidades de movimentos já tinham sido exploradas, então eu quis soltar a música para avançarmos para outras propostas de criações que eu tinha planejado, afinal o tempo estava avançando rapidamente e já estávamos a um bom tempo explorando a criação do barco. Contudo, enquanto eu ainda falava com a turma, a Luíza me pede para esperar, pois o grupo dela estava fugindo de um tubarão. Olhei o grupo dela “remando” e balançando o corpo, e percebi que eles estavam tão imersos na história que seria um erro restringir isso. Compreendi que ao invés de mudar o desafio naquele momento seria mais significativa a minha imersão no universo infantil junto com eles, por isso, mais uma vez modifiquei os meus planos. Então eu disse: Gente, cuidado que lá vem uma onda muito grande! Foi encantador ver a euforia das crianças enquanto se mexiam e se abaixavam nos barcos. Depois alertei os grupos que havia chegado a família tubarão. E assim, sem que eu percebesse, o pátio virou uma espécie de fundo do mar...

Depois as crianças criaram uma bicicleta. Nesse momento, algumas crianças começaram a brigar umas com as outras, pois o primeiro da bicicleta puxava os outros correndo muito rápido. Precisei pausar a brincadeira para explicar a importância de respeitar o ritmo dos colegas para a brincadeira ficar legal para todos e ninguém se machucar.

Depois fizemos a atividade andando na lua. Primeiro eu fazia problematizações que levassem as crianças a pensar sobre o tipo de andada para só depois executá-la. Indaguei como é que o astronauta anda, rápido ou devagar? Eles responderam em coro: “devagar” e logo começaram a mostrar, uns andando devagar e outros pulando devagar pelo espaço do pátio. Fui falando todas as propostas e as crianças se divertiram bastante realizando-as de maneiras diferentes. A Maria Clara acrescentou mais uma proposta para o meu planejamento: “Prô, fala para a gente andar nos espinhos”, compartilhei com toda a turma. Depois disso, outras crianças também sugeriram propostas que não estavam previstas no meu planejamento, mas que foram significativas para elas: andar como um bebê (proposta por uma aluna que tinha uma irmã que estava aprendendo a andar), pisar em cobras, andar como se estivesse caindo no buraco da escola (proposto pelo Gabriel, pois na escola tem um buraco no parque externo

que desperta a curiosidade das crianças que abriram para fazer uma reforma e ainda não fecharam, usando isolamento com fitas e cones para as crianças não ultrapassarem). Na roda de conversa final perguntei o que as crianças acharam da aula, suas dificuldades e o que mais gostaram. A Maria Eduarda disse que gostou muito de brincar com os panos e de fazer a casinha e o barco. O Lucas disse que gostou de fazer a bicicleta com o pano e de “dar uma voltinha com os amigos”. A Tamires disse que gostou de brincar muito com os “panos mágicos”.

AULA 3

Data: 14/9/23

Tema da aula: Expressão corporal na coletividade

Objetivo: Estimular a expressão corporal na integração com o espaço e com os outros dentro de um contexto educativo desenvolvido na coletividade.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Atividades desenvolvidas: roda de conversa inicial, atividades relacionadas à expressão corporal infantil, roda de conversa final e produção de desenhos.

Imprevistos e/ou alterações no planejamento: Ao perceber a euforia das crianças ao receber uma bexiga na atividade do espelho, modifiquei a proposta inicial para um formato mais “aberto”, onde qualquer criança poderia ser o espelho ou o reflexo no deslocamento livre pelo espaço.

PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

(Motivação/aceitação das crianças diante das atividades propostas; limitações e facilidades das crianças na realização das atividades propostas; relacionamento entre as crianças durante a realização das atividades propostas; comentários das crianças durante a realização das atividades; curiosidades e/ou observações).

Iniciei a aula com uma roda e disse para as crianças que hoje faríamos atividades em que um precisaria do outro o tempo todo para conseguir realizá-las, depois problematizei a importância da coletividade usando exemplo corriqueiros do dia-a-dia em que nós precisamos da ajuda do outro para conseguir fazer algumas ações. Depois já indaguei se as crianças achavam mais legal fazer as brincadeiras assim, junto com um colega, ou sozinhos. Mal terminei de falar e já responderam quase que em uníssono que junto com o colega é mais legal! Perguntei por que eles acham que é mais legal assim, a Luiza falou que a brincadeira ficava mais legal quando tinha um colega junto e “dava mais vontade de brincar”, já aproveitei para contextualizar a fala e disse: Então quer dizer que você se sente mais motivada? Ela balançou a cabeça afirmativamente. Em seguida, dei a palavra para o Lorenzo, que disse: “Mas não pode chutar o amigo, né prô?” Respondi que sim, e que “quando brincamos junto com outros amigos nós também podemos aprender a se relacionar e a interagir de uma maneira legal, um cuidando do outro”. A Luiza levantou a mão e falou que gostava de brincar com os amigos por que se sentia muito sozinha em casa. Indaguei para todos o que sentiam quando brincavam junto com um amigo e algumas crianças responderam: “alegria”, “eu fico muito feliz!”

Na atividade do corredor dividi a turma em duplas e expliquei que inicialmente algumas duplas formariam um “corredor” e outras começariam passando por ele fazendo os desafios, mas que depois trocaríamos as funções. As crianças do corredor começaram a emitir sons com o corpo (batidas nas coxas, na boca, na mão, estalos ou assobios com os dedos, etc.) e se divertiram muito com isso, enquanto as outras passavam realizando as propostas que eu ia dizendo. Contudo, logo observei que a maioria das crianças do corredor esqueciam de fazer os sons com o corpo (que inicialmente era muito divertido) pois estavam muito entretidas observando as criações de movimentos das outras que passavam por ele. Logo as crianças do corredor também faziam as propostas que eu dizia, mas sem sair do lugar.

Em relação às crianças que passavam pelo corredor, percebi que algumas só queriam correr, mas a maioria assimilava as propostas e as representavam de maneira muito criativa e diversa. Foi muito interessante ver maneiras variadas de “passar como um furacão”, pois até eu só imaginava que as crianças passariam correndo bem rápido ou girando com os braços abertos, mas vi crianças girando deitadas no chão (encolhidas como a posição fetal), duplas com segurando nas duas mãos e girando juntas, etc. Na proposta de carregar o peso de um carro, também vi muitas variações criativas com crianças que fingiam “segurar o carro” nas costas, com as mãos para cima e fazendo um movimento de “afundo” nas pernas, ou iam caindo paulatinamente com o “peso”, etc.

Na atividade do espelho realizada com as duplas sentadas, notei que as crianças, de maneira geral, sempre preferiam criar os movimentos, em vez de repeti-los, pois as que estavam sendo espelho ficavam ansiosas pelo momento em que eu diria para trocar de função com o colega, algumas até externalizavam: “vai prô, pede para trocar agora!”

Em seguida fiz a variação dessa atividade, entregando uma bexiga para cada criança. Ao pegar a caixa com as bexigas que eu tinha enchido previamente, as crianças ficaram eufóricas. A Maria Clara perguntou, entusiasmada e surpresa: “A gente vai brincar com as bexigas?!” Então, expliquei para todos que faríamos a mesma atividade do espelho, mas usando bexigas e que eles poderiam fazer os movimentos sentados ou em pé.

Porém, à medida que cada criança pegava a sua bexiga, já começava a jogar para o alto e brincar de diferentes maneiras, apenas uma dupla continuou alternando as funções na atividade do espelho. Nesse momento, percebi que as crianças queriam muito explorar essa brincadeira, então, compreendi que seria muito significativo considerar essa necessidade. Assim, replanejei a atividade para deixar a proposta do espelho mais “aberta”. Eu disse às crianças que, ao som da música, todos poderiam se deslocar pelo espaço brincando livremente com as bexigas, e que poderiam escolher entre criar movimentos com ela ou observar um amigo e imitá-lo como o reflexo do espelho. Coloquei uma música e as crianças exploraram a brincadeira de um jeito muito divertido.

Na roda final, questionei o que as crianças acharam da atividade e se gostaram de brincar junto com os colegas. Elas externalizam que gostaram muito, acharam muito divertido e que gostaram de dançar com as bexigas.

AULA 4

Data: 21/9/23

Tema da aula: Os fatores do movimento (tempo)

Objetivo: Possibilitar o reconhecimento do ritmo corporal através da percepção do tempo nas dinâmicas de aceleração e desaceleração no trabalho com direções, planos e níveis de movimento variados.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Atividades desenvolvidas: roda de conversa inicial, atividades relacionadas à expressão corporal infantil, roda de conversa final e produção de imagens com massa de modelar.

Imprevistos e/ou alterações no planejamento: Diante da necessidade apresentada pelas crianças, o planejamento da atividade das poses foi alterado para incluir poses em grupo.

PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

(Motivação/aceitação das crianças diante das atividades propostas; limitações e facilidades das crianças na realização das atividades propostas; relacionamento entre as crianças durante a realização das atividades propostas; comentários das crianças durante a realização das atividades; curiosidades e/ou observações).

Na roda inicial conversamos sobre a especificidade do ritmo corporal de cada um e problematizamos algumas ações corriqueiras para as crianças se perceberem nelas. Depois perguntei quem acha que tem um ritmo corporal mais acelerado e quem tem um ritmo mais lento. As crianças levantaram a mão e começaram a relatar: “eu ponho a minha roupa bem devagarzinho”, “eu gosto de comer bem rápido”, “prô, eu ando bem devagar, minha mãe fica dizendo pra eu acelerar”!

Na primeira atividade das poses coloquei uma música mais agitada e, instantaneamente as crianças começaram a se movimentar pelo espaço, sentindo a música, as vibrações e o ritmo. Então, expliquei que quando eu pausasse a música elas deveriam fazer poses do jeito que quisessem. Percebi que algumas crianças só dançavam, outras caminhavam e outras faziam as duas coisas. Logo a Esther se aproximou e perguntou: “Prô, pode de três?” Compreendi que a natureza social infantil pedia passagem e respondi positivamente para ela. Além disso, também compartilhei com a turma essa possibilidade de se movimentar e fazer poses em grupos.

Quando pausei a música pela primeira vez e olhei ansiosamente para ver as poses, imaginando que veria as tradicionais poses de capa de revista, me surpreendi ao ver um cenário bem diferente, pois na verdade, não houve nenhuma pose com essa caracterização.

A maioria das crianças elaboraram criações no plano baixo, numa atração quase que inevitável pelo chão... Vi algumas crianças fazendo poses deitadas, representações robóticas, algumas imitando animais (a Julia até montou no cavaleiro da Sophia), outras faziam poses abraçadas e algumas faziam as poses de mãos dadas. Mas me chamou muito a atenção as poses que não objetivavam representar elementos pré-existentis, mas explicitavam as criações que emergiam do íntimo e da exploração corporal das crianças.

Essas poses tomavam formas sempre imprevisíveis e despreocupadas com os olhares alheios e isso as tornava muito interessantes. Posso dizer que algumas crianças entraram numa frequência criativa tão intensa, que protagonizaram uma variedade de composições corporais muito particulares: poses com os pés tocando a cabeça, posições de ponta-cabeça e pernas erguidas, movimentos semelhantes ao break dance, etc. Particularmente nessa atividade, pude refletir sobre o fato de que a capacidade criativa infantil não pode ser dimensionada pela cognição do docente no ato do planejamento, pois a ressignificação e a aprendizagem infantil vai além do que o professor (a) intenciona inicialmente.

Na atividade do pandeiro, bastou pegar este instrumento e propagar o seu som para as crianças todas se aproximarem de mim com os olhinhos curiosos e eufóricos. Iniciamos a atividade e as crianças conseguiram seguir o estímulo rítmico, mas era perceptível que elas preferiam as batidas rápidas para correr e/ou dançar rapidamente. Depois disso, continuei a alternar as batidas do pandeiro entre rápidas/devagar e inseri alguns desafios. No primeiro, disse que as crianças deveriam se deslocar somente para frente.

Em pouco tempo, surgiram algumas criações e eu aproveitava para sugerir-las para toda a turma: Luiza, Sophia, Julia e Maria Eduarda andando em quatro apoios; o Lorenzo se arrastando no chão em decúbito ventral; o Davi andando em 4 apoios em decúbito dorsal; a Esther e a Maria Júlia saltitando. Depois sugeri uma sequência de outros desafios: andar para trás, para o lado, girando, abaixando/levantando. Neste último, o movimento também ganhou novos contornos e significados, pois o Marlon, a Luiza e a Maria Clara o transformaram numa imitação de sapo. Essa atividade explicitou, mais uma vez, a riqueza e criatividade do universo infantil, pois as crianças cumpriram todos os desafios solicitados, mas sempre deixando as suas impressões, suas marcas tão peculiares.

Na última atividade, coloquei uma música oriental bem marcada e comecei mostrando os animais que as crianças deveriam representar. Foi encantador ver como a música potencializou a criatividade e a expressão corporal das crianças, que se permitiram sentir o ritmo e explorar diversas composições corporais, inclusive na interação com os colegas. Nesse tocante, percebi que em todos os momentos os deslocamentos infantis se desenvolviam sempre objetivando a aproximação de outras crianças, de modo que elas se aglutinavam todas juntas no centro do pátio, deixando vários espaços vazios no mesmo.

Logo, saíram alguns funcionários para ver essa atividade no pátio da escola, atraídos pela música oriental e pelos sons emitidos pelas crianças. Em um momento a música parou, pois a coordenadora tropeçou no fio do caixa de som que estava conectado na tomada. Particularmente, eu nem senti falta da música, pois estava muito envolvida com a beleza das observações que estava fazendo. Porém, logo a Sophia se aproximou e disse com o rostinho preocupado que a música tinha parado e me pediu para colocá-la novamente. Então, percebi que aquela música estava sendo muito relevante na potencialização da criatividade e no favorecimento da expressão corporal das crianças.

Na roda de conversa final, como de costume, investiguei as impressões das crianças sobre a atividade. Perguntei se gostaram da aula e elas disseram que foi muito divertida, muito legal. Questionei qual foi o momento mais legal, algumas responderam que foram todos, outras que foi brincar com o pandeiro, e outras disseram que foi imitar os animais.

AULA 5

Data: 26/9/23

Tema da aula: Os fatores do movimento (fluência)

Objetivo: Oportunizar situações de aprendizagem que estimulem a percepção do fluxo de movimento.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Atividades desenvolvidas: roda de conversa inicial, atividades relacionadas à expressão corporal infantil, roda de conversa final e produção de desenhos.

Imprevistos e/ou alterações no planejamento: Na atividade em que as crianças deveriam deslizar a bexiga a longo de todo o corpo em decúbito dorsal, incluí mais duas possibilidades no planejamento, diante da demanda apresentada pela turma: decúbito ventral e de lado. Posteriormente, diante da observação do potencial criativo da turma, proporcionei um momento de exploração livre das possibilidades de controlar a bexiga mantendo-se no chão. Na segunda atividade, ao perceber a dificuldade das duplas para controlar duas bexigas, realizei uma adaptação no planejamento deixando apenas uma bexiga por dupla, visando favorecer a fluência do movimento.

PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

(Motivação/aceitação das crianças diante das atividades propostas; limitações e facilidades das crianças na realização das atividades propostas; relacionamento entre as crianças durante a realização das atividades propostas; comentários das crianças durante a realização das atividades; curiosidades e/ou observações).

Na roda de conversa inicial problematizei com as crianças que os movimentos podem ser mais livres/ contínuos ou mais controlados, a depender das finalidades. Exemplificamos alguns movimentos cotidianos relacionados a essas duas configurações.

Na primeira atividade dei uma bexiga cheia para cada criança e expliquei que faríamos estátuas com elas. Quando coloquei a música elas já começaram a rebater a bola para o alto enquanto se deslocavam pelo pátio. Achei interessante notar que algumas crianças tornavam a bexiga um elemento secundário nas suas estátuas, já outras (a maioria) elaboravam composições estáticas em conjunto com ela (tornando-a um bebê, uma barriga grande, um travesseiro, etc.).

Depois desse momento inicial, passei a especificar a sugestão de estátuas nos diferentes planos (baixo, médio e alto), começando pelo plano alto. Achei interessante perceber que a maioria das crianças preferiam fazer as estátuas em duplas, trios ou grupos. No plano médio as crianças tiveram mais dificuldade em realizar criações corporais e as estátuas foram todas individuais.

Depois disso, sugeri que as crianças se deitassem em decúbito dorsal para deslizar a bexiga ao longo de todo o corpo tentando não a segurar. Percebi que a tendência inicial das crianças era prender a bexiga antes de passá-la de uma parte do corpo para outra. Mas, gradativamente o movimento foi se tornando fluido, na medida em que as crianças imergiam na proposta e exploravam várias partes diferentes do corpo para fazer deslizar a bexiga.

Percebi que a Maria Júlia era a única que não estava deitada em decúbito dorsal, mas ventral e fazia um esforço enorme para tentar manter a bexiga no ar,

não obtendo muito sucesso. Embora essa posição tornasse a atividade muito mais difícil de ser realizada, considerando a própria disposição anatômica do corpo humano, achei interessante proporcionar essa exploração para as crianças, então sugeri que todas elas tentassem controlar a bola das duas maneiras e disse que eu gostaria de saber em qual posição elas tiveram mais dificuldade.

Ficou explícita a dificuldade em decúbito ventral, e, quando questionadas sobre a posição mais difícil, a resposta das crianças corroborou essa minha percepção. Então, a Sophia chamou a atenção da turma dizendo que ela tinha encontrado uma outra maneira de fazer a atividade. Assim, ela deitou de lado no chão, usou um braço para apoiar a cabeça e o outro braço junto com o joelho e a perna para controlar a bexiga. Também percebi a dificuldade inerente a essa posição, porém, modifiquei mais uma vez o planejamento a fim de validar a sugestão da Sophia e proporcionar a vivência de mais essa possibilidade.

Essas sugestões das alunas me fizeram refletir sobre o quanto o meu planejamento estava distante das culturas infantis, já que eu só tinha previsto uma maneira de controlar a bexiga enquanto as crianças estavam deitadas no chão, e isso é absolutamente natural, tendo em vista que estou imersa na cultura dos adultos. Contudo, esse fato explicita a relevância e necessidade da dimensão volátil desse planejamento, de modo análogo a um organismo que está vivo, porém, adormecido, inativo, e que, será despertado, colocado em movimento, e transformado em algo novo no curso da sua ação, no momento do ato educativo.

Diante dessas reflexões, percebi que eu estava limitando a minha turma sugerindo apenas essas três possibilidades, então pensei por um instante em como eu poderia resolver esse problema. Depois disso, modifiquei o meu discurso sobre essa atividade, deixando-a bem aberta para comportar essas mudanças e outras que poderiam surgir durante as vivências e disse para as crianças o seguinte: “agora eu vou propor um desafio para vocês, eu quero ver quem consegue me mostrar algumas maneiras diferentes de manter a bexiga no ar utilizando qualquer parte do corpo para tocá-la, e as únicas regras são que não pode ficar segurando a bexiga e vocês precisam ficar pertinho do chão, ou seja, não pode ficar em pé.

Achei incrível as inúmeras possibilidades protagonizadas pelas crianças: Marlon rolando no chão; o Lorenzo arrastando os glúteos no chão, a Luiza girando sentada, a Maria Júlia se deslocando de joelhos, todos combinando esses movimentos com a tentativa de manter a bexiga no ar. Também apareceram algumas interações, como a Tamires e a Maria Eduarda, que sentaram encostando as costas uma na outra e tentaram trocar as bexigas entre si.

Depois de um tempo explorando, sugeri que as crianças tentassem se levantar e depois deitar novamente, mantendo o controle da bexiga. Algumas crianças conseguiam fazer essa variação com relativa facilidade, outras tinham muita dificuldade para manter o controle. Porém, mesmo essas, apresentavam uma motivação intrínseca que as fazia continuar tentando, principalmente quando se agrupavam para fazer junto de outros colegas.

Após isso, sugeri que as crianças formassem duplas e expliquei que elas deveriam trocar as bexigas entre si utilizando qualquer parte do corpo para jogá-la, assim como para rebatê-la e tentando não a deixar cair no chão. Percebi que só duas duplas estavam conseguindo fazer essa atividade e estavam se divertindo bastante, explorando diferentes formas de jogá-la. As outras duplas tinham muitas dificuldades principalmente nas ações de jogar e rebater a bola. Então, decidi fazer uma modificação nessa atividade a fim de torná-la mais inclusiva. Deixei apenas

uma bola por dupla a fim de facilitar a interação e a exploração de diferentes partes do corpo no jogo.

Na última atividade, expliquei e exemplifiquei a ideia de propagação de uma onda de movimentos pelo corpo, à semelhança do que acontece quando jogamos uma pedrinha no rio. Nessa proposta foi muito interessante ver essa “onda de movimento” atravessando e sendo ressignificada pelos corpos infantis. Pois, por vezes a finalização da onda se concretizava com movimentos de dança ou ganhava outros contornos bem singulares ao perpassar toda a dimensão corporal.

A finalização da aula foi feita com uma roda de conversa, em que questionei as impressões da turma em relação às atividades propostas. A maioria das crianças disseram que gostaram muito de brincar com as bexigas. Me chamou a atenção a fala da Tamires, que disse que gostou de ter brincado com a bexiga de um jeito que ela nunca tinha brincado antes.

AULA 6

Data: 28/9/23

Tema da aula: Os fatores do movimento (espaço)

Objetivo: Oportunizar situações de aprendizagem que permitam o reconhecimento do espaço que o corpo ocupa através da estimulação de formas básicas de locomoção e da exploração das composições corporais em situações de interação.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Atividades desenvolvidas: roda de conversa inicial, atividades relacionadas à expressão corporal infantil e roda de conversa final.

Imprevistos e/ou alterações no planejamento: na atividade dos códigos, a observação da necessidade de interação infantil no desenvolvimento desta atividade suscitou a modificação do planejamento a fim de possibilitar a vivência dessa proposta em duplas ou grupos. Na última atividade, as ressignificações infantis germinaram formações circulares que frutificaram diversas interações, contudo, em função do número total de crianças na turma, em alguns momentos algumas sobravam sem grupos. Diante dessa percepção e solicitação de uma das crianças da turma, modifiquei o planejamento para tornar a atividade mais inclusiva e atender a sugestão da Sophia: se alguma criança ficasse sem grupo poderia escolher uma das formações circulares para entrar e ficar no meio, “integrando” aquele grupo.

PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

(Motivação/aceitação das crianças diante das atividades propostas; limitações e facilidades das crianças na realização das atividades propostas; relacionamento entre as crianças durante a realização das atividades propostas; comentários das crianças durante a realização das atividades; curiosidades e/ou observações).

Na roda de conversa inicial conversei com as crianças sobre as diferentes formas que o corpo pode se locomover no ambiente para ocupar os espaços, as crianças mencionaram algumas maneiras: para frente, fazendo abertura (andando com as pernas abertas), correndo, pulando, etc.

Assim, começamos a fazer a atividade do código e as crianças ficavam atentas às palmas ou batidas de pés para realizar os códigos corretamente. Porém, mesmo com o estímulo da música africana animada, as crianças não estavam deixando as suas marcas, suas elaborações, os rastros da infância que eu estava tão ansiosa para ver. Então, comecei a mudar os códigos mais rapidamente para dar maior dinamismo para a atividade. De repente, a Júlia, que quase não fala nas aulas, num momento de explosão de autenticidade começou a dançar de um jeito muito engraçado enquanto se deslocava ao som da música e, enquanto ela sincronizava o balanço do quadril com a cabeça, totalmente imersa nesse movimento, rapidamente, a Sophia veio me alertar que ela estava fazendo “tudo errado”.

Nesse momento, compreendi que as crianças estavam tão preocupadas em acertar os códigos, que estavam seguindo mecanicamente cada um deles, esquecendo-se de imprimir as suas características neles, de deixar aflorar as suas vontades, sua natureza. Então, aproveitei esse ensejo e chamei a turma para falar

que eles deveriam “sentir” a música, as batidas, o seu ritmo e continuar seguindo as direções combinadas inicialmente dos códigos, mas que poderiam fazer isso com muita liberdade para se movimentar como quisessem, como a Julia fez.

Depois disso, a postura das crianças mudou radicalmente e a atividade ganhou contornos bem mais divertidos. Percebi de maneira muito clara que as propostas pedagógicas só têm os seus efeitos potencializados quando se tornam legíveis os textos corporais que evidenciam as diferenças, as vontades, as experiências e a historicidade dos sujeitos, pois isso tudo reverbera na customização das atividades, dando sentido ao planejamento. Entretanto, isso só acontece quando o docente cria um ambiente de liberdade e valorização das elaborações infantis.

Diante disso, vi os corpos balançando da cabeça aos pés e as gargalhadas eram altas tanto pelo prazer do movimento, quanto pela observação da dança singular de outras crianças. Enquanto eu admirava o Marlon fazendo o código de andar de costas imitando o cantor pop Michael Jackson, vi que a Maria Júlia se deslocava arrastando os glúteos no chão, a Maria Eduarda se deslocava pulando de um pé só, etc. Após alguns minutos, olhei para o lado e vi que o Lorenzo estava dançando com o Lucas de mãos dadas e fazendo juntos os deslocamentos dos códigos. Diante da riqueza perceptível nessa interação, percebi que seria preciso modificar o planejamento para sugerir para a turma a formação de duplas ou grupos para a continuação dessa atividade. Notei que essa variação também potencializou a autoexpressão criativa das crianças ao propiciar diversas criações e a exploração de movimentos coletivamente.

Na atividade do Guia as crianças se divertiram muito também, mas percebi que algumas duplas não estavam realizando o toque e sim puxando o colega para a direção onde desejavam. Então precisei intervir para explicar que um toque leve e suave seria suficiente para o colega compreender a direção em que deveria se deslocar.

Na última atividade expliquei que eles formariam grupos de acordo com o número que eu falasse. Coloquei uma música no ritmo do frevo e pedi para eles se deslocarem pelo espaço. A música contagiou as crianças que dançaram a sua maneira enquanto caminhavam aleatoriamente. Quando falei o número “três” as crianças começaram a gritar e chamar os amigos para perto e, de uma maneira muito autônoma, ao conseguir o número total todos os grupos deram as mãos numa formação circular, mesmo sem a minha sugestão.

Percebi que essas formações circulares se tornaram ambientes muito ricos onde muitas coisas aconteciam simultaneamente... Primeiramente, notei que as crianças davam as mãos e não soltavam de jeito nenhum até eu pedir para eles passearem novamente. Os grupos se reuniam e ficavam chamando os outros amigos até alcançar o número total fazendo movimentos com as mãos entrelaçadas. Depois que todos os grupos estavam formados e eu olhava dando uma palavra afirmativa, os grupos comemoravam de maneiras encantadoras: pulando e erguendo as mãos entrelaçadas, pulando e fazendo girar a formação circular ou se abraçando todos juntos.

De repente, as crianças notaram que, em algumas formações, em virtude do número total de crianças na turma, algumas sobravam sem grupos. Então, a Sophia propôs que para essas crianças “continuarem brincando” eles poderiam entrar no círculo e ficar no meio. Fiquei impressionada com a sensibilidade dessa criança e com a sua sugestão para resolução desse problema. Então, percebi que precisaria adaptar o planejamento desta atividade para que ela se tornasse significativa para todas as crianças, inclusive para as que “sobravam” sem grupos.

Eu validei a sugestão da Sophia e disse que nós faríamos essa adaptação na atividade para todos brincarem o tempo todo. Então, quando todos os grupos estivessem formados, se alguém ficasse sem grupo poderia entrar em alguma formação circular da sua escolha. Essa modificação tornou a atividade mais inclusiva e divertida, fazendo germinar uma série de criatividade infantis enquanto os círculos rodavam.

Na roda de conversa final perguntei se as crianças gostaram da aula e todos responderam que sim, foi muito legal, muito divertida, etc. Questionei se teve uma atividade que eles gostaram mais e o Tamires respondeu que gostou muito da “atividade da boneca”. Perguntei que atividade foi essa e ela disse: “aquela, prô, que a gente tocava para o amigo andar”. Nesse momento compreendi a analogia, pois eu mesma tive algumas bonecas que tocava na barriga para ela falar. Então expliquei para a turma a analogia da Tamires e ela complementou dizendo que ela tem uma boneca que ela liga um botão atrás para ela andar e uma outra que ela toca na barriga para ela falar também. Depois disso, a alcinha pegou e outras crianças disseram que também gostaram da “atividade da boneca”.

AULA 7

Data: 03/10/23

Tema da aula: Os fatores do movimento (peso)

Objetivo: Compreender o uso das articulações e do peso corporal na composição dos movimentos posturais, favorecendo a criatividade e a expressão corporal.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Atividades desenvolvidas: roda de conversa inicial, atividade 1, discussão, atividade 2, atividade 3, discussão e roda de conversa final.

Imprevistos e/ou alterações no planejamento: na primeira atividade foi necessário problematizar e estimular o pensamento criativo infantil diante da imitação das crianças em relação à Sophia na representação da onda; na atividade do regente, o planejamento foi modificado para atender às demandas das crianças: em vez de apenas reger o movimento do grupo, as crianças regentes de cada grupo também poderiam fazer os mesmos movimentos. Além disso, em vez de se limitar aos movimentos sugeridos inicialmente elas também tiveram a liberdade de criar outros movimentos.

PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

(Motivação/aceitação das crianças diante das atividades propostas; limitações e facilidades das crianças na realização das atividades propostas; relacionamento entre as crianças durante a realização das atividades propostas; comentários das crianças durante a realização das atividades; curiosidades e/ou observações).

Na roda de conversa inicial problematizei com as crianças que é possível perceber o peso corporal de maneiras diferentes dependendo dos movimentos que nós realizamos. Para tornar essa teoria mais evidente, solicitei que as crianças andassem de um ponto a outro primeiramente em pé e depois utilizando 4 apoios. Após isso, perguntei qual das duas maneiras de andar exigiu mais esforço ou os deixou mais cansados e a resposta foi unânime que a segunda forma foi a mais cansativa.

Na primeira atividade solicitei que as crianças tirassem os sapatos para vivenciarmos as atividades, elas ficaram muito empolgadas com essa “novidade”. A Luiza olhou para mim com uma expressão de surpresa e fez questão de confirmar, me perguntando se podia mesmo tirar os sapatos. Respondi que sim e perguntei por que tanta surpresa, ela respondeu que é porque ela “nunca tinha tirado o sapato na escola antes”.

Quando mostrei a imagem da estrela as crianças já deitaram no chão com os braços e pernas abertas, algumas em decúbito dorsal e outras em decúbito ventral. Fiquei bem atenta aos rostinhos e às expressões infantis e fui atravessada pelo sentimento de leveza e contentamento que emanava daquele cenário: várias crianças que escolheram ficar aglutinadas no centro do pátio (embora tivesse muito espaço livre para explorar), de meias, com os braços e pernas abertos e balançando (repercutindo em boas gargalhadas oriundas do encontro com os membros superiores/inferiores de outros colegas), olhando para o lado e vendo os

amigos que sorriam deitados ou olhando para o teto e percebendo os detalhes do ambiente, como uma lâmpada que estava faltando no teto, como observou a Luiza. Naquele instante compreendi que a singularidade daquele momento resvalava na quebra de algumas das convenções escolares que são incompatíveis com o sentimento de liberdade possibilitado por aquela atividade.

Quando mostrei a imagem das ondas, percebi que inicialmente as crianças ficaram estáticas, até que a Sophia quebrou o gelo dizendo e mostrando como é que “faz uma onda” e se deslocou de um canto ao outro fazendo um movimento sinuoso com os braços. Todas as outras crianças fizeram igual. Percebi como a metodologia da reprodução acrítica nos leva para um lugar de acomodação e infertilidade, pois depois de simplesmente imitarem a Sophia, as crianças ficaram apenas esperando a que eu mostrasse a próxima imagem. Por isso, entendi que elas poderiam pensar um pouco mais e explorar a criatividade.

Assim, questionei se a onda só poderia ser representada daquela maneira e se alguém poderia mostrar uma outra forma. Rapidamente a Tamires apareceu mostrando o movimento ondulatório de uma cambalhota. A Julia mostrou uma onda que começou na ponta de um dedo e finalizou na ponta do outro. O Lorenzo e o Benjamim fizeram a onda com um movimento de rolamento lateral. O Thomas fez uma onda mais “agitada”, balançando os braços e as pernas ao mesmo tempo... Depois que mostrei todas as imagens pedi para as crianças finalizarem essa atividade caminhando livremente em pé. Chamei todas elas para uma roda de conversa, e, enquanto elas descansavam, perguntei sobre as suas impressões acerca desses movimentos relacionando com a percepção do peso corporal em cada um deles.

Na segunda atividade expliquei que a criança regente guiaria os movimentos do seu grupo e indiquei alguns movimentos, conforme o meu planejamento prévio. Contudo, rapidamente as crianças modificaram essa atividade, pois ao invés de somente reger os movimentos do grupo as crianças regentes também faziam os movimentos abaixando, levantando e se deslocando para os lados. No desenvolvimento da atividade também percebi que ao invés de se limitar aos movimentos com os braços, as crianças regentes criavam códigos de movimentação bem peculiares. A Tamires criou variações de salto e uma movimentação de ponte em decúbito dorsal, a Sophia realizou diferentes movimentos rítmicos utilizando as pernas e os giros, o Lorenzo explorou movimentos no chão, etc. Diante disso, senti a necessidade de adaptar o meu planejamento para comportar e valorizar a expressão corporal da minha turma.

Na última atividade expliquei que nesse vivo ou morto não haveria erros ou acertos e que todos poderiam representar à sua maneira as minhas sugestões. Contudo, logo algumas crianças começaram a apontar os colegas que estavam “errando” os comandos. Enfatizei a explicação inicial e a liberdade de criação que eles teriam e, paulatinamente, adicionei as sugestões especiais: muito morto, muito vivo, panela de pressão, gelatina. Com isso, as crianças esqueceram um pouco essa busca pela padronização e vivenciaram de uma maneira muito criativa a atividade.

No final reuni as crianças numa roda de conversa e questionei o que mais no nosso corpo sobe e desce, expande e recolhe ou abre e fecha, logo a Maria Eduarda mostrou e recolheu a língua e deu um abraço na Tamires que estava ao seu lado, sinalizando o movimento de abrir e fechar dos braços. O Antony mostrou a abertura e fechamento dos dedos das mãos e a Julia evidenciou o movimento das pálpebras. Perguntei o que também segue essa lógica na natureza. Depois de

pensar um pouco, a Luiza falou da borboleta, que inicialmente fica recolhida no seu casulo, pois a professora da sala de aula dessa turma estava trabalhando o processo evolutivo da borboleta com as crianças. Ninguém mais falou nada, então exemplifiquei outras possibilidades como a sementinha e a flor.

AULA 8

Data: 10/10/23

Tema da aula: Bumba meu boi bumbá

Objetivo: Explorar as possibilidades de movimentação em situações de dramatização permitindo a expressão corporal na representação de uma história popular da literatura infantil.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Atividades desenvolvidas: Contação da história do Boi bumbá, problematização/discussão, vivência da história com adereços típicos e roda de conversa final.

Imprevistos e/ou alterações no planejamento: Possibilidade de recriação da história de acordo com a opinião das crianças.

PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

(Motivação/aceitação das crianças diante das atividades propostas; limitações e facilidades das crianças na realização das atividades propostas; relacionamento entre as crianças durante a realização das atividades propostas; comentários das crianças durante a realização das atividades; curiosidades e/ou observações).

Na roda de conversa inicial mostrei às crianças o livro do Bumba meu boi bumbá e expliquei que nós iríamos aprender um pouco mais sobre essa história. Assim, comecei a contar a história e mostrar as ilustrações do livro. Quanto mais a história se desenvolvia mais as crianças eram afetadas por todas as emoções que emanavam daquelas páginas que contavam a história de um boi que morreu mas ressurgiu reluzente e dançante. A leitura da linguagem corporal das crianças explicitou essa percepção através dos olhinhos atentos, da gestualidade dos membros e do modo enérgico como as crianças vibraram quando ouviram que o boi ressuscitou.

Depois que a história acabou, pedi para as crianças ficarem em pé e encenarem essa história fazendo uma gestualidade específica para cada personagem enquanto eu a contava de maneira resumida. Na medida em que a história ia se desenvolvendo eu também fazia uma série de problematizações sobre as possibilidades de recriação da gestualidade de cada personagem. Por exemplo: como foi a expressão de bravo do Coronel Lourenço quando soube que o seu boi morreu? Como você fica quando está bravo (a)? Como vocês imaginam que o boi dançou quando ressuscitou? Como o boi pode dançar de outras maneiras? Como vocês gostam de dançar? Como vocês imaginam a mãe Catirina andando? E como ela comeu aquela comida que ela desejava tanto? E vocês, como é que comem a sua comida preferida?

Esse nível de problematização foi muito relevante, pois favoreceu a ampliação do pensamento das crianças de uma realidade dada e objetiva para uma realidade criada, onde ganharam potência as suas subjetividades. Esse momento de liberdade criativa foi muito significativo, pois vi a fusão da história do livro com a história de vida das crianças. Isso se evidenciou quando as crianças demonstraram como gostam de dançar, ou como dançariam se fossem o boi, na maneira como elas comem algo que gostam muito, etc. Além disso, esse foi um momento de muita descontração, onde vi subir exponencialmente o nível de euforia das crianças com

essas recriações de ordem mais subjetivas.

Contudo, percebi que duas crianças se limitaram apenas ao exercício de imitar as características gestuais dos personagens que eles viram no livro enquanto eu contava a história, por exemplo, a expressão facial do coronel, a postura da mãe Catirina, etc. Quando percebi isso, estimulei essas crianças a pensarem em maneiras diferentes para criar novas gestualidades, mas elas demonstraram uma grande dificuldade. O Davi, por exemplo, falou que “não sabia como fazer isso”. A Maria Eduarda não falou nada e apenas ficou balançando a cabeça informando que não faria, mesmo com o meu estímulo.

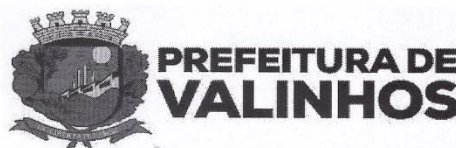
Isso me fez refletir que, enquanto que para a maioria das crianças o momento da invenção, da exposição das suas singularidades, do auge da sua criatividade foi uma festa, daquelas cheias de alegria e sorrisos, mesmo que precedido de um breve momento de reflexão, para outras, foi um inesperado momento de tensão, seja por questões pessoais, como a vergonha, seja por já estarem acostumadas com o automatismo da rotina escolar.

Depois disso, as crianças puderam expressar as suas opiniões e impressões sobre a história e sobre as ações de cada personagem. Me chamou a atenção a fala da Tamires, que expressou que ela não queria que o boi morresse. Então, perguntei como nós poderíamos recriar essa história para evitar a morte do boi. As crianças ficaram pensativas. Então, o Marlon falou que o Pai Francisco poderia dar uma língua de brinquedo para a mãe Catirina, assim ele não precisaria matar o boi. A Sophia disse que o boi poderia fugir bem rápido para o Francisco não conseguir pegar ele.

No último momento da aula, mostrei para as crianças alguns adereços característicos de cada personagem da história. Nesse momento, a euforia foi geral e elas começaram a pular e/ou gritar, principalmente quando viram os dois bois que eu confeccionei. Fizemos um rodízio para a utilização desses adereços a fim de que todos pudessem explorá-los um pouco. Expliquei para as crianças que elas poderiam explorar diferentes maneiras de movimentação e “falas” dos personagens da história. Assim, enquanto eu narrava a história de maneira resumida, os personagens iam se apresentando no centro do pátio e protagonizando, à sua maneira, cada um deles. Algumas crianças quiseram modificar algumas partes da história (como fazer o boi correr do Francisco para não ser morto, ou fazer o doutor examinar o coração do boi e perceber que ele estava vivo, em vez de dizer que ele estava morto) .

Foi muito interessante ver como as crianças estavam envolvidas naquele universo de invenção e como todas quiseram vivenciar cada um dos personagens, em vez de focalizarem apenas o boi, que era o personagem central da história, fazendo eficaz o rodízio proposto para a utilização dos adereços. Além disso, as nefastas questões de gênero foram burladas naquela dimensão de criação e expressão sintonizadas pelas crianças, já que o Coronel Lourenço, o Pai Francisco, o delegado e o doutor também foram corporificados por meio da Sophia, Tamires, Maria Eduarda, Júlia, Maria Júlia, etc.

Na roda de conversa final, perguntei quem gostaria de falar algo sobre a aula. A Sophia falou que gostou de “brincar com essa história do boi bumbá”. O Davi falou que gostou muito de ser o delegado e prender os amigos. O Benjamim disse que achou os bois muito lindos e gostou de dançar com eles. Assim, ao final da aula percebi que o protagonista da história não foi o boi bumbá, mas as crianças que não só assimilaram, mas recriaram, customizaram e se reinventaram nessa empreitada de dramatizar.

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**

Aceito que **Bruna Eduarda Buonafina Batista de Oliveira**, mestranda regularmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Física – PROEF, núcleo da UNESP, Campus Rio Claro/SP, sob a orientação do professor Doutor Flávio Soares Alves, desenvolva a pesquisa intitulada: **“O movimento corporal na educação física infantil: diálogos entre o planejamento e a Base Nacional Comum Curricular”**, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob coordenação do docente supracitado.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que se segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa.
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima a liberdade de retirar a minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

O referido projeto ocorrerá nas dependências da EMEB Dona Estephânia de Carvalho Vieira Braga e somente poderá iniciar a partir da aprovação do Comitê de ética em Pesquisa da Instituição universitária na qual essa pesquisa está alocada – UNESP/IB-RC.

Valinhos, 24 de Outubro de 2022

Cremilson Nascimento Madruga
Diretor de Unidade Educacional
RG 37.876.313-2

Diretor Educacional

Coordenadora Pedagógica

Renata Pinheiro
Coordenadora Pedagógica
RG: 23.068.570

ANEXO B - PARECER DE APROVAÇÃO CONSUBSTANCIADO

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O movimento corporal na educação física infantil: diálogos entre o planejamento e a Base Nacional Comum Curricular

Pesquisador: BRUNA EDUARDA BUONAFINA BATISTA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 65387022.6.0000.5465

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.807.208

Apresentação do Projeto:

Trata de um projeto de pesquisa de Bruna Eduarda Buonafina Batista de Oliveira, aluna de mestrado do PPG Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, sob orientação do Prof. Dr. Flávio Soares Alves, Instituto de Biociências UNESP, Rio Claro, tendo como resumo:

“A educação infantil é uma etapa especialmente relevante da educação básica, já que nela a criança se depara com um ambiente social inédito e paulatinamente se familiariza com os códigos culturais da sociedade em que está inserida. O movimento é a linguagem que a criança utiliza para se comunicar com outras pessoas e com o ambiente que a cerca. Nestes parâmetros, torna-se muito relevante o planejamento das atividades nessa etapa educacional. A Base Nacional Comum Curricular é um documento que objetiva nortear o docente em seu planejamento, que deve ser concebido como uma atividade cíclica, que está em constante mudança, a depender das especificidades das demandas observadas. Esta pesquisa respalda-se na metodologia da pesquisa-ação. Os diários da pesquisadora serão utilizados como instrumento de coleta de dados. Será elaborada uma proposta de trabalho (unidade didática) relacionada à dança, objetivando o estímulo e valorização da expressão corporal dos alunos da educação infantil.”

Objetivo da Pesquisa:

Foi apresentado que o estudo tem como objetivo “Ampliar o estudo e aprofundar e do

Endereço: Av. 24-A n.º 1515 - sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br