

RAFAELA ROSOLEM DOS SANTOS

**NOVOS OLHARES SOBRE O CORPO: ESPAÇOS PARA EXPRESSÃO
E ESCUTA DAS INFÂNCIAS NA ESCOLA**

BAURU
2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS CAMPUS BAURU

RAFAELA ROSOLEM DOS SANTOS

**NOVOS OLHARES SOBRE O CORPO: ESPAÇOS PARA
EXPRESSÃO E ESCUTA DAS INFÂNCIAS NA ESCOLA**

Orientadora: Fernanda Rossi

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Ciências da Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de
Bauru, para obtenção do grau de Licenciada em
Educação Física.

BAURU

2025

S237n	Santos, Rafaela Rosolem Novos olhares sobre o corpo espaços para expressão e escuta das infâncias na escola / Rafaela Rosolem Santos. -- Bauru, 2025 132 p. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Educação Física) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru Orientadora: Fernanda Rossi 1. Crianças. 2. Corporalidade. 3. Ensino Fundamental. 4. Educação Física. I. Título.
-------	---

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais amados, Sandra e Velber, que não mediram esforços para que eu pudesse sonhar alto.

Às minhas avós e avô, Angélica, Rosa e Jove, fortes no caminho da continuidade.

Às minhas primas e primos que voaram comigo na infância e hoje voam sozinhas(os).

À tia Ritinha que sempre me presenteou com livros e esperança .

Ao meu amigo da vida toda, Natan, com quem escrevo os versos mais sinceros do cotidiano.

À querida professora Fernanda Rossi, por mostrar a potência que existe em acreditar em alguém.

Às professoras da universidade que despertaram em mim o desejo pelo inacabamento.

À todos os ensinamentos dos professores das escolas públicas, que resistiram em ser um exercício de imortalidade e transformação em mim e tantas outras crianças.

Às minhas amigas do futebol arte que, incontáveis vezes, foram razões de permanência.

Àqueles que, gentilmente, me estenderam a mão quando andei a passos milimétricos.

Aos bons companheiros da graduação, que compartilharam confiança em meio aos desafios.

Aos bons encontros dos projetos de extensão da universidade, em especial as minhas amigadas da hidroginástica.

À cada criança que fez parte da minha formação e me impactou com o chamado de professora.

À Analua que me convida para brincar e me encanta com sua existência.

RESUMO

É função da escola promover uma educação democrática, fundamentada em conhecimentos científicos, filosóficos e culturais, considerando que educar(-se) é um processo de corpo inteiro. Nesta perspectiva, a intencionalidade desta pesquisa pauta-se no favorecimento ao diálogo e à reflexão, no cenário escolar, acerca das relações históricas, sociais e culturais que implicam no entendimento da corporalidade das crianças e a maneira como se expressam no cotidiano desta instituição. Assim, a pesquisa tem como objetivo promover espaços de criação infantil e evidenciar as significações da corporalidade produzidas por crianças do Ensino Fundamental, emergentes de um processo pedagógico fundamentado na perspectiva de uma formação socialmente justa. O percurso metodológico foi fundamentado nos parâmetros da pesquisa qualitativa e participativa. Contempla estudo de revisão sistemática da literatura, além da pesquisa de campo, desenvolvida em uma escola municipal de Ensino Fundamental (anos iniciais) do interior paulista, por meio de processo pedagógico com 29 crianças de uma turma de 4º ano, ao longo de dois meses. As técnicas de geração de dados foram a roda de conversa, estratégia ludo-expressiva, observação de campo e construção de diário. Os dados foram analisados com base no aporte teórico dos estudos da corporalidade, do pensamento decolonial e da sociologia da infância. A pesquisa obteve como resultados as ressignificações das crianças quanto as múltiplas concepções de corpo, a constatação de que elas utilizam diferentes linguagens de expressão para resistir à coerção da instituição escolar e a necessidade de dialogar sobre os marcadores sociais em favor das construções de identidades positivas sobre si e o outro, a capacidade de valorizar culturas que divergem do seu contexto e o rompimento com julgamentos prévios que possam ter aprendido no mundo adulto, em seu caminho de socialização. Concluí-se que, visualizar o contexto das infâncias sob a ótica decolonial, presume romper com hierarquias de poder, para entendê-las como sujeitos que participam ativamente da sociedade, a fim de contribuir com processos educativos que propiciem a exploração e indagação do mundo a partir de seus corpos.

Palavras-chave: Crianças. Corporalidade. Ensino Fundamental. Educação Física.

ABSTRACT

It is the school's role to promote a democratic education grounded in scientific, philosophical, and cultural knowledge, considering that to educate (oneself) is a whole-body process. From this perspective, the intention of this research is guided by the encouragement of dialogue and reflection, within the school context, about the historical, social, and cultural relations that shape the understanding of children's corporeality and the ways in which they express themselves in the daily life of this institution. Thus, the research aims to promote spaces for children's creation and to highlight the meanings of corporeality produced by elementary school children, emerging from a pedagogical process based on the perspective of a socially just education. The methodological approach was grounded in qualitative and participatory research parameters. It includes a systematic literature review as well as field research conducted in a municipal elementary school (early years) in the interior of São Paulo State, through a pedagogical process with 29 fourth-grade children over the course of two months. The data generation techniques included conversation circles, play-expressive strategies, field observation, and diary construction. Data analysis was based on the theoretical framework of studies on corporeality, decolonial thought, and the sociology of childhood. The research results revealed children's redefinitions of multiple conceptions of the body; the recognition that they use different languages of expression to resist the coercion of the school institution; and the need to engage in dialogue about social markers to foster the construction of positive identities about themselves and others, to value cultures that differ from their own contexts, and to break away from preconceived judgments they may have learned in the adult world during their socialization process. It is concluded that viewing childhood contexts through a decolonial lens implies breaking with power hierarchies, in order to understand children as active participants in society and to contribute to educational processes that enable them to explore and question the world through their bodies.

Keywords: Children. Corporeality. Elementary School. Physical Education.

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 1 - Ano de publicação de acordo com a natureza dos estudos.....	25
Imagem 1 - Momento de registro sobre o significado de corpo.....	46
Imagem 2 - Jogo Trilha Humana.....	47
Imagem 3 - Momento de exploração da atividade: Escrevendo com o meu corpo.....	51
Imagem 4 - Roda para a apresentação dos nomes.....	52
Imagem 5 - Momento de demonstração coletiva.....	52
Imagem 6 - Apresentação no palco durante o jogo da mímica	54
Imagem 7 - Dia da Fotografia: Corpos-infância no pátio.....	55
Imagem 8 - Dia da Fotografia: Corpos-infância na quadra.....	55
Imagem 9 - Dia da Fotografia: Corpos-infância na área do brinquedo.....	55
Imagem 10 - Dia da Fotografia: Corpos-infância na gangorra.....	56
Imagem 11 - Dia da Fotografia: Corpos-infância na caixa de areia.....	56
Imagem 12 - Dia da Fotografia: Corpos-infância no balanço.....	57
Imagem 13 - Dia da Fotografia: Corpos-infância no parque.....	57
Imagem 14 - Mural confeccionado pelas crianças.....	58
Imagem 15 - Atividade Varal da Identidade.....	60
Imagem 16 - Atividade Varal da Identidade - Henrique.....	60
Imagem 17 - Roda de Leitura: A pele que eu tenho.....	61
Imagem 18 - Dança Circular.....	62
Imagem 19 - Jogo do Labirinto de Moçambique.....	64
Imagem 20 - Brincadeira Bom Kidi de Moçambique.....	64
Imagem 21 - Brincadeira Igba Ita da Nigéria.....	65
Imagem 22 - Brincadeira Kudoda do Zimbábue.....	65
Imagem 23 - Proposta de Construção de Personagens - “A receita mágica”.....	67
Imagem 24 - Proposta de Construção de Personagens - “Campeonato de videogame”.....	68
Imagem 25 - Proposta de Construção de Personagens “A menina esportiva”.....	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisa dos Descritores nas Bases de Dados.....	19
Quadro 2 - Relação da natureza dos estudos em cada base de dados.....	20
Quadro 3 - Características dos estudos selecionados na revisão sistemática.....	21
Quadro 4 - Nomes fictícios dos alunos participantes da pesquisa.....	37
Quadro 5 - Síntese do planejamento de aulas	39

SUMÁRIO

1. Introdução.....	09
2. Corpo, Infância e Decolonialidade: uma revisão sistemática no âmbito da Educação Física...	16
2.1 Percurso metodológico da revisão sistemática da literatura.....	18
2.2 Estudos decoloniais no contexto escolar e a corporalidade infantil.....	21
2.3 Ano de publicação e Natureza dos estudos.....	24
2.4 Contexto dos estudos e participantes	25
2.5 Percurso dos estudos e construção de conhecimentos com a relação corpo e pensamento decolonial.....	27
2.6 Conclusões da revisão sistemática.....	32
3. Percurso metodológico da pesquisa de campo.....	34
3.1 Delineamento da pesquisa de campo.....	34
3.2 Participantes da pesquisa de campo.....	35
3.3 Técnicas de geração de dados.....	40
3.4 Análise de dados.....	43
4. Corpo como caminho de indagação no ambiente escolar.....	44
4.1 “São pessoas!”: Significações das crianças a respeito do corpo.....	45
4.2 Um convite à expressão: é possível corpos infantis em protagonismo na escola?.....	49
4.3 “Sou um conjunto diverso”: marcadores sociais sob as perspectivas infantis.....	59
Considerações Finais.....	71
Referências.....	73
Apêndices.....	79

1. INTRODUÇÃO

A educação básica tem como premissa promover uma formação humana, social, justa, plural e inclusiva, respeitando e valorizando as diferenças e a diversidade cultural, comprometida com uma postura ética diante das desigualdades que assolam a população brasileira. Por meio da pesquisa participativa assumiu-se neste projeto o propósito de ofertar um convite às crianças a respeito de uma jornada de reflexão e expressão de seus corpos, em direção a uma prática decolonial no ambiente escolar, por meio do reconhecimento do protagonismo infantil em superação a um mundo que as silenciam, ao proporcionar um espaço que se atente às suas falas, expressões, seus códigos e seus silêncios, ao passo que busca compreender quais são suas compreensões de mundo.

A fundamentação teórica da pesquisa sustenta-se na interlocução entre a corporalidade no contexto da Educação Física Escolar, os estudos decoloniais e a sociologia da infância. Compreendemos os significados de corpo para além de sua anatomia e fisiologia, configurando-se como uma estrutura social, histórica, cultural e simbólica, fonte de representações e do imaginário social (Gomes, 2002). Assim, assumimos o fio condutor da corporalidade, em sua forma dinâmica de expressão humana, que congrega a unicidade do ser ao mesmo tempo que é compartilhada por todos e, por isso, “[...] é um conceito que se encontra carregado de intencionalidade como toda ação humana o é, em sua dimensão política” (Silva, 2014, p. 16).

O interesse em desdobrar esse percurso investigativo se justifica pela necessidade de desnaturalizar e ressignificar o(s) corpo(s), sobretudo no que diz respeito às trajetórias marcadas por relações hierárquicas de submissão e opressão. O processo colonizador e o estabelecimento do colonialismo como uma configuração política, econômica e social, estruturada na soberania de um grupo sobre outro com identidade diferente, visando propósitos exploratórios de poder, de recurso e de trabalho (Quijano, 2009), levou à coisificação dos corpos colonizados, ao terem suas “culturas espezinhadas, instituições minadas, terras confiscadas, religiões assassinadas, magnificências artísticas aniquiladas, extraordinárias possibilidades suprimidas” (Césaire, 2000, p. 42). Isto é, temos uma raiz histórica que silenciou incontáveis existências, de modo físico ou simbólico, cujas sequelas se mantêm no presente, muitas vezes, na constituição do pensamento coletivo, na linguagem e nos corpos.

Essa manutenção da lógica imposta pelo colonizador trata-se da colonialidade, que

consiste na continuidade de um sistema de hierarquização entre dominados e dominadores, a partir de uma separação étnica-racial, enfatiza Quijano (2005). Ainda segundo o autor, a denominação de “raças” não existia anteriormente ao colonialismo, mas com ele “converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” (Quijano, 2005, p. 118). Dussel (1993) afirma que a Europa se coloca como referência de desenvolvimento perante todas as civilizações e, não obstante, enxerga o seu progresso em uma condição de imposição de narrativas, perante os povos que sofreram o processo de colonização, vistos como selvagens e inferiores.

Nesse contexto analítico, Quijano (2009) sugere o corpo como possível caminho de indagação das relações de dominação. Para o autor, a corporalidade é o nível decisivo das relações de poder, pois o corpo implica a pessoa, sendo que a concepção dualista psicofísica, da herança eurocêntrica, tornou possível a naturalização de relações sociais baseadas em raça e gênero; a exploração do corpo no trabalho; a implicação do corpo na repressão e torturas, dentre outras formas de poder e dominação.

No campo da resistência à lógica colonial, o pensamento decolonial emerge como um movimento com foco na complexidade latino-americana, composto por um grupo de acadêmicos(as) intitulado “modernidade/colonialidade”, que sustenta o rompimento diante da mentalidade eurocêntrica, em virtude da valorização dos saberes e das culturas marginalizadas e povos subalternizados (Dias; Abreu, 2019).

Cabe enfatizar que o olhar de superioridade não se revela somente entre povos de identidades diferentes, mas está presente também na relevância que determinados grupos assumiram na sociedade ao longo do tempo, como os valores atribuídos à(s) infância(s).

Nesse sentido, Chaveiro e Minella (2021) e Salva, Schutz e Mattos (2021) contribuem com o pensamento decolonial direcionado às infâncias, ao buscar pela compreensão das vivências e “desobediências” das crianças, sendo esse um grupo marcado pela disciplinarização de seus corpos na sociedade. Tais pesquisas relacionam a visão decolonial com o conceito de interseccionalidade, pelo entrelaçamento entre marcadores sociais de classe, raça/etnia, sexualidade, nacionalidade, gênero e geração, evidenciando as complexidades que também perpassam o mundo infantil.

O pensamento decolonial possibilita a crítica sobre as marcas sociais que podem ser

lidas nos corpos, revelando-se potente no campo da educação para subverter a lógica colonial que invisibiliza e oprime determinados grupos de pessoas. Para Walsh (2013, p. 67), a decolonialidade, mais que um conceito teórico, é um desígnio a ser assumido, “sendo as práticas pedagógicas decoloniais ações que provocam incisões na determinação colonial, as quais dão sustento a um modo particular de ser e estar no e com o mundo”.

Para romper com a posição de subalternidade das crianças ao adultocentrismo, o pensamento decolonial em diálogo com os estudos da sociologia da infância configuram um aporte profícuo.

Para Sarmiento (2004), em grande extensão da história, as crianças foram consideradas meros seres biológicos, sem estatuto social ou mesmo autonomia existencial, até serem reconhecidas na história recente como uma categoria social de estatuto próprio. A partir das ressignificações feitas pela sociologia da infância, corrobora Qvortrup (2010), a infância passa a ser vista como categoria estrutural, ainda que construída por meio de relações entre adultos e crianças marcadas por desigualdades na distribuição de poder, de recursos e de direitos.

Como Corsaro (2011), assumimos que as crianças, sujeitos de direitos, são agentes sociais, criativas e ativas em suas manifestações infantis, produzindo cultura e colaborando de forma concomitante com a produção da sociedade. É preciso, portanto, considerar suas representações e expressões acerca de suas visões de mundo e vivências em diversos contextos sociais.

Para a concretização desse cenário é preciso superar as imposições de um mundo adultocêntrico que, ainda, mantém o olhar de invisibilização às crianças. Duarte (2012) ressalta a necessidade de enfrentamento à condição adultocêntrica da sociedade ocidental e às relações de domínio dos adultos sobre as crianças produzidas historicamente, com suas mutações culturais, políticas e econômicas, instaladas no tecido social, influenciando sua reprodução material e simbólica.

Nessa ótica, as identidades interseccionais das crianças, incluindo raça, gênero e classe, que constituem a caracterização de seus corpos e existências, não são suficientemente consideradas. Inclusive, são “excluídas de suas próprias narrativas” (Coelho, 2017, p. 33), o que pode limitar a plena expressão e reconhecimento do modo como enxergam a si e aos demais. Arroyo e Silva (2012) refletem sobre a necessidade de desocultar os corpos-infâncias invisibilizados e inferiorizados na sociedade por suas pluralidades étnicas, raciais, de gênero,

aqueles vindos das periferias, dos campos, dos quilombos. Corpos ignorados e ocultos do real processo de construção histórica, social e cultural da criança e das infâncias.

Para Miranda (2020, p. 34) o corpo é território, “espaço de sentimentos, de afetividades, de exposição para se permitir ser tocado pelo o outro” e por possibilitar que o sujeito entenda o que está ao seu redor a partir de si mesmo, carregando em sua trajetória as influências culturais.

Nessa linha reflexiva, Sarmento e Marchi (2008) contribuem para avançarmos em uma sociologia da infância crítica, incluindo nas pesquisas as infâncias das crianças excluídas/furtivas/ausentes e questionando os contextos sociais específicos de sua vivência, produzindo uma reflexividade social sobre a infância que não seja excludente, mas enunciativa de renovadas possibilidades de existência verdadeira de todas as crianças.

Enfatiza Candau (2020) a necessidade de construção de ações pedagógicas que contemplem as diferenças, valorizando os diferentes sujeitos, saberes, práticas, linguagens presentes no cotidiano escolar, na busca da superação de uma escola com caráter homogeneizador e monocultural e abrindo espaço para a diversidade e para o cruzamento de culturas.

Ao conceber as diferenças na escola como riqueza e não como um problema a ser resolvido, podemos promover processos sistemáticos de diálogo entre os sujeitos, individuais e coletivos, contemplando saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça social, econômica, cognitiva e cultural, em direção à democratização da sociedade, com políticas e ações que articulam direitos da igualdade e da diferença.

Ao passo que a escola pode ser lugar de reprodução de violências evidentes ou silenciadas, acreditamos que é nesse mesmo espaço social que se dispõe a maior potencialidade para a mudança.

Ainda, como Walsh (2013) destaca, reside na potencialidade das crianças a capacidade de criação de fissuras na lógica da colonialidade, no enfrentamento às relações de poder adultocêntricas, o caminho de se decolonizar e produzir novos reconhecimentos de si e do outro.

No âmbito do componente curricular de Educação Física, no Ensino Fundamental, de acordo com o Currículo Comum do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP, é objetivo

geral da área:

a) promover, por intermédio da vivência e fruição, a aquisição de conhecimentos das práticas corporais em suas variáveis culturais, sociais, políticas e econômicas, de maneira individualizada ou em suas relações com os outros, possibilitando a de compreensão de seus elementos enquanto manifestação historicamente construída e desenvolvida; b) promover o desenvolvimento dos estudantes em suas percepções sensório-motoras e cognitivas; c) promover o desenvolvimento do pensamento teórico e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; d) promover o cuidado consigo e com o outro, bem como aprendizagens sobre hábitos saudáveis. (Bauru, 2022, p. 206).

Maldonado e Silva (2018, p. 14) propõem que as práticas pedagógicas de Educação Física deveriam se pautar na “descolonização dos currículos”, superando o domínio de práticas corporais europeias e estadunidenses. Contudo, segundo os resultados da literatura encontrados no estudo de Sousa, Costa e Ehrenberg (2021, p. 10), a perspectiva decolonial, no debate da Educação Física, ainda é escassa, uma lacuna que precisa ser mais estudada para a incorporação no ambiente escolar. Como conclusão, o texto sugere que é preciso aprofundar em autores e autoras e perspectivas teóricas desse movimento, na intenção de permitir que “as práticas corporais sejam inventadas e reinventadas na escola a partir dos temas da cultura corporal, oportunizando protagonismo para os estudantes, trazendo à tona e dando visibilidade para conhecimentos que tenham sentidos e significados para o grupo”.

A experiência com práticas corporais pode contribuir para as crianças construírem olhares sobre si mesmas, reconhecendo suas emoções, ações e capacidade de criação, além de voltarem-se para a escuta do outro, construindo vínculos sensíveis e de afeto. As manifestações corporais, e o corpo concebido como território da existência, singular e plural, político e sensível, potencializam o diálogo do ser-corpo-no-mundo, com criatividade, autonomia, criticidade, protagonismo e engajamento corporal/existencial (Rossi, 2020).

Diante disso, nesta proposta de pesquisa, a corporalidade e as práticas corporais foram o caminho escolhido para convidar as crianças a se comunicarem, em movimento intencional, e em diálogo com pautas sociais, tais como a antirracista, a educação para a igualdade de gênero e de classes, ao encontro, como sinalizam Sousa, Costa e Ehrenberg (2021), de uma Educação Física pensada pela decolonialidade.

Posto isso, emergem como questões orientadoras desta pesquisa: Como as crianças compreendem e expressam a corporalidade (própria e do outro)? Quais (re)significações o coletivo infantil produz ao lidar com as corporalidades plurais? Com o desenvolvimento de

um processo pedagógico no contexto da Educação Física no Ensino Fundamental, de uma escola pública do interior de São Paulo, esperamos gerar espaços e tempos para as crianças construírem momentos de reflexão sobre a valorização de seu próprio corpo, sobre a diversidade dos corpos e as suas múltiplas dimensões como sujeitos históricos, sociais e culturais.

Propomos que o processo possibilite um espaço respeitoso e confortável para o exercício da “voz da criança”, protagonista, compreendida não como uma “voz indiferenciada, independentemente de classe social ou cultura, o que, portanto, esconde também a questão da diversidade” (Fernandes; Marchi, 2020, p. 5), mas uma voz em sua condição polifônica, repleta de visões de mundo, experiências, histórias, culturas; e com a garantia de uma escuta atenta, como caminhos metodológicos assumidos no estudo. Em sintonia com Marchão e Henriques (2018, p. 137), concebemos que “[...] a criança vive e tece a história [...]”.

Considerando, como ressalta Candau (2020), que a formação exige a contextualização com temáticas emergentes no cenário social, educacional e cultural do país, fundamentadas em um arcabouço epistemológico, teórico-metodológico e pedagógico para o enfrentamento às desigualdades educacionais e sociais marcadas pelas diferenças culturais, a pesquisa visa produzir conhecimentos alinhados com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável/ODS - IBGE, em consonância com três ODS: a ODS 4 - Educação de qualidade, que considera que uma educação para o desenvolvimento sustentável tem entre seus pilares a promoção de uma cultura de paz e não violência e a valorização da diversidade cultural (4.7); a ODS 5 - Igualdade de gênero, sendo o campo educacional espaço privilegiado para a desconstrução das desigualdades e para conscientizar crianças e jovens acerca da multidimensionalidade da violência e da necessária e urgente busca pela equidade de gênero; a ODS - Promover a igualdade racial a partir do enfrentamento a todos os tipos de racismo, pela reflexão crítica que considere as relações étnico-raciais como elemento estruturante da construção do conhecimento e da desconstrução de preconceitos que continuam enraizados no tecido social.

Esperamos, assim, que as significações em torno da corporalidade possam contribuir para uma educação emancipatória e socialmente justa, pois, como Salva, Schutz e Mattos (2021, p. 174) nos lembram, ao brincar, jogar, dançar, na experimentação do lúdico e da criação, as crianças dialogam, questionam, inventam, interpretam, tensionam, resistem ou reforçam as marcas da sociedade, podem evidenciar indícios de formas outras de ser, mais solidárias, conscientes, justas e acolhedoras das diferenças e pluralidades. O protagonismo

infantil pode ser o ‘espelho da novidade’ e suas ações atos de microrrevoluções, em oposição às relações de poder históricas.

OBJETIVOS

Promover espaços de criação infantil e evidenciar as significações da corporalidade produzidas por crianças do Ensino Fundamental, emergentes de um processo pedagógico fundamentado na perspectiva de uma formação socialmente justa.

2. CORPO, INFÂNCIA E DECOLONIALIDADE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

As vivências dos corpos-crianças são marcadas por influências advindas das instituições de poder que estão inseridas. Qvortrup (2010), descreve os corpos-crianças situados em contextos históricos, culturais e políticos de modos distintos, embora compartilhem as suas existências em uma mesma categoria geracional, a infância. Para o autor, a denominação de categoria se justifica pois mesmo com o transcorrer do tempo e a transição de seus membros para outras esferas sociais, “a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças” (Qvortrup, 2010, p. 637).

A escola corresponde a uma das instituições de poder que favorece um horizonte de socialização da(s) infância(s). Para Sarmiento (2004) o contexto escolar é um território no qual as crianças passam a vestir os rótulos de alunos, isto é, elas precisam seguir um padrão de pensamento e de modo de viver, ao estar nesse ambiente. Como enfatiza Praça (2017, p. 10), uma vez que a sua essência criança parece não ter espaço, há um apagamento “enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz – ao aluno – como destinatário da ação adulta, a quem se esperam comportamentos prescritos, pelos quais é avaliado, premiado ou sancionado”.

Nesse sentido, a tese de Gresta (2024) evidencia um recorte do cenário educacional enquanto uma realidade que:

Não tem favorecido a vida que pulsa; o corpo que fala; a presença da experiência ou a experiência da presença; a alegria do encontro e da partilha; os sentidos subjetivos da humanidade e as relações desta com o que nos encanta no mundo. Pelo contrário, parece que tal processo tem gerado conformidade com o que nos coloniza; deslegitimação do que sente o corpo; desqualificação dos potenciais criativos e inventivos; espoliação das diversidades culturais pela invalidação das narrativas; atuação a serviço da política de dominação; resistência ao novo, à escuta compreensiva, ao diálogo que empodera e às esferas sensíveis da existência humana. (Gresta, 2024, p. 21).

Assim, o que a autora coloca como processos colonizadores, faz referência ao colonialismo descrito por Quijano (2005) como um período de exploração de recursos, de pessoas e de territórios, a partir de impérios que se justificavam como superiores perante aos demais. Segundo ele, houve o surgimento de uma “codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros”.

Quijano (2005, p.117). Isto é, a criação da ideia de raça, feita pelos colonizadores, foi a justificativa estabelecida como um critério de classificação social. Os corpos foram rotulados de indígenas, negros, mestiços e brancos, naquele contexto de colonização das Américas e passaram a ser distribuídos em papéis na sociedade (servidão, escravização, produção), de acordo com suas identidades raciais. Ainda segundo o autor, tal ideal racista derivou de uma concepção ocidental que compreendia a separação entre corpo e alma. Mais do que uma dualidade, a alma era associada à “razão/sujeito”, a única entidade capaz de conhecimento “racional”, em relação à qual o “corpo” é e não pode ser outra coisa além de “objeto” de conhecimento” Quijano (2005, p.129). Nessa linha, ele concluiu que a perspectiva eurocêntrica via as demais raças como mais próximas da “natureza”, condenadas como não racionais, portanto, corpos como objetos exploráveis.

Bins (2020, p. 47) discorre que o colonialismo possibilitou o surgimento da colonialidade, de um modo mais intenso e perdurável, ao gerar “formas de subalternização em prol da idealização de um modelo único e válido de ser, saber e existir no mundo”.

Como um dos principais autores do pensamento decolonial, Quijano (2005) analisa a colonialidade como uma manutenção da lógica hierarquizadora imposta entre dominados e dominadores, cujo sistema exploratório de escravização corroborou para os reflexos nas desigualdades presentes no mundo contemporâneo.

Souza (2015) trata das influências da colonialidade na estrutura educacional. Ao se aprofundar em Quijano, apresenta a colonialidade do saber e do poder, que perpassam os conhecimentos selecionados nos currículos, reprimindo as narrativas e produções que não são de lógica européia, além de estar presente nas relações autoritárias e disciplinadoras entre professores, alunos e gestão. Enquanto a colonialidade do ser se reflete nas ações cotidianas que negam as identidades culturais dos alunos e mascaram preconceitos.

Tendo em pauta, neste estudo, a necessidade de enfrentamento às práticas coloniais nas instituições escolares, a autora Walsh (2009) emerge como referencial ao pensar uma pedagogia decolonial, que promova rupturas nas estruturas de ensino ao reconhecer a pluralidade dos saberes, para além dos modelos eurocêntricos e alinhar-se aos movimentos que lutam pela justiça social frente às desiguais imposições históricas resultantes do período colonial.

Portanto, a vertente decolonial pensada acerca dos corpos-infância requer que seus

corpos não sejam reconhecidos como um objeto de controle perante os adultos, seja na vida escolar ou pessoal. Mas, que suas concepções, manifestações e inventividades sejam vislumbradas, ouvidas e acolhidas como “portadoras de boas novas”, segundo Krenak (2022, p. 100), ao buscar por alternativas de novos mundos possíveis, que subvertam a superioridade atribuída ao ser adulto. O espaço destinado ao componente curricular da Educação Física na educação básica pode contribuir para as reflexões e vivências corporais infantis. De modo que possibilite a perspectiva de um corpo como “princípio igualitário de questionamento do mundo e da sociedade”, como compartilham Souza, Costa e Ehrenberg (2021, p.7).

A partir do horizonte de entrelaçamento das temáticas entre a corporalidade no contexto da Educação Física Escolar e/ou das práticas educativas voltadas a corporalidade e os estudos decoloniais foi estabelecido a seguinte questão que direcionou a busca pelas pesquisas: É possível pensar a corporalidade sob um ponto de vista decolonial nos espaços escolares, como na educação física?

Sob essas premissas, a presente pesquisa de revisão sistemática tem como objetivo identificar a produção acadêmica que tem como objeto de estudo a corporalidade no contexto escolar, no sentido de analisar os direcionamentos pedagógicos significativos no âmbito de projetos que estudaram a decolonialidade na escola. Esperamos que a proposta resulte em uma contribuição para o campo científico demarcado, bem como, desperte outros questionamentos a serem investigados.

A respeito da organização deste estudo, trazemos em sequência o percurso metodológico que visa contemplar os objetivos da pesquisa. Seguido da seção de análises das produções científicas encontradas, “Estudos decoloniais no contexto escolar e a corporalidade infantil”, com o propósito de refletir acerca das questões trazidas por diferentes autores, dentro de uma mesma categoria temática. Como último item, finalizamos o artigo com a seção das “Considerações Finais”, apresentando as conclusões que a coletânea de pesquisas acadêmicas resultou, referente ao campo da corporalidade no contexto escolar e os estudos decoloniais.

2.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA REVISÃO SISTEMÁTICA

Para compor o quadro teórico de análises, a primeira etapa da investigação consistiu

na realização de um estudo de revisão sistemática de literatura. De acordo com Petticrew e Roberts (2006), esta metodologia é caracterizada como um estudo de natureza descritiva e bibliográfica, que recorre a métodos de análise de produção do conhecimento da literatura priorizando determinada temática. A realização desta pesquisa, para Galvão e Ricarte (2019), contribui para que outros(as) pesquisadores(as) construam novos conhecimentos, o que chamam de caráter de reprodutibilidade. Ainda, segundo os autores, possibilita analisar criticamente as limitações presentes nos estudos já conduzidos; identificar pesquisas com delineamentos específicos que abordam diferentes campos teóricos; encontrar possíveis lacunas na literatura, como problemáticas, hipóteses e metodologias ainda não desenvolvidas.

Para início do estudo, estabelecemos um quadro prevendo as condições da pesquisa, como a determinação das bases de dados para consulta, o intervalo de tempo e as equações de busca. Sendo assim, a construção da revisão se desenhou a partir dos determinantes: a) definição da pesquisa nas bases de dados consideradas uma fonte qualificada no âmbito científico: Periódicos CAPES, Scielo, Google Acadêmico e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); b) utilização dos descritores para as equações de pesquisa: I) “Educação Decolonial” e “Educação Física”. Seguido para II) “Educação decolonial” e “Infância”. Posteriormente, III) “Corporalidade” e “Protagonismo infantil” e “Educação Física”. Em todas as quatro plataformas ocorreu a consulta de cada uma das combinações dos descritores acima. Exceto no caso da segunda equação, “Educação decolonial” e “Infância” no Google Acadêmico, a qual retornou um número elevado de trabalhos, superior a 600 pesquisas, de forma que foi preciso acrescentar o descritor “Educação Física” para um melhor direcionamento, assim resultando em 155 trabalhos.

Pontuamos que no caso dos estudos sobre a Educação Infantil não foi necessário especificar o componente curricular da Educação Física, pois as redes de ensino nesta etapa possuem configurações curriculares diversas, as quais podem ou não incluir a Educação Física.

Quadro 1 - Pesquisa dos Descritores nas Bases de Dados

DESCRITORES	Capes	Google Acadêmico	SciELO	BDTD	Selecionados Capes/Google/Sci/BDTD
“Educação decolonial” e	27	254	1	87	2/8/0/1

“Educação física”					
“Educação decolonial” e “Infância”	32	155	4	3	1/0/1/0
“Corporalidade” e “Protagonismo infantil” e “Educação física”	0	36	0	1	0/2/0/0
SUBTOTAL	59	439	5	91	-
TOTAL	594				15

Fonte: Autoria própria (2025).

Galvão e Ricarte (2019) sugerem que a seleção dos textos se inicie com a leitura dos títulos identificados, partindo, na sequência, para a análise dos resumos e objetivos e, por fim, se realize uma avaliação crítica, permitindo uma compreensão mais aprofundada da produção acadêmica. Ao seguir esse processo, após a caracterização dos estudos selecionados, analisamos as categorias: objetivos das pesquisas; fundamentação teórico-metodológica; contexto e participantes; formas de participação das crianças nas pesquisas; principais resultados e conclusões, buscando o diálogo entre os estudos.

Portanto, os textos incluídos na revisão sistemática incluem: sete artigos, um trabalho de conclusão de curso, cinco dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. Destacamos que durante a pesquisa ocorreram casos de repetição de estudos em bases de dados diferentes, então, esses trabalhos foram colocados na primeira plataforma em que foram encontrados, de acordo com a ordem das consultas. Como exemplo, as dissertações e teses encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) não foram incluídas na tabela abaixo, pois se repetiram com as já selecionadas na base de dados do Google Acadêmico, pois estavam presentes em ambas as plataformas.

Quadro 2 - Relação da natureza dos estudos em cada base de dados

Base de dados	Artigos	Trabalho de Conclusão	Dissertações	Teses	Total
Capes	3	0	0	0	3
Google Acadêmico	3	1	4	2	10

SciELO	1	0	0	0	1
BDTD	-	-	1	**	1
TOTAL					15

Fonte: Autoria própria (2025).

A respeito dos critérios de exclusão estabelecemos o descarte dos estudos que não situavam o ambiente escolar e/ou a docência. Quando o assunto era somente sobre educação decolonial, mas sem considerar a Educação Física ou os estudos com a corporalidade. Quando não apresentavam disponibilidade para leitura online. Com isso, foram obtidos 15 estudos para a revisão, compreendendo produções recentes, relativas ao período de 2014 a 2024.

A etapa subsequente procedeu-se com a análise mais ampla dos trabalhos a partir da coleta de informações como: ano e natureza de publicação, autores, temática investigada e intervenção realizada a partir dos objetivos, a fim de encontrar semelhanças para o agrupamento dos textos em categorias similares.

2.2 ESTUDOS DECOLONIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR E A CORPORALIDADE INFANTIL

Para a identificação do conjunto de estudos incluídos na revisão, o quadro abaixo apresenta uma síntese das informações incluindo título, autores, natureza do estudo, ano de publicação e objetivos, em ordem cronológica crescente.

Quadro 3 - Características dos estudos selecionados na revisão sistemática

Nº	Autor(a)	Título	Tipo e Ano	Objetivos
1	SOUZA, B. V. S.	O currículo da Educação Física Escolar: Perspectivas curriculares para uma Educação Decolonial	Dissertação de mestrado (2015)	Analisar, por meio de uma perspectiva de educação decolonial, as orientações curriculares da disciplina Educação Física, buscando identificar propostas de ensino-aprendizagem que possam contribuir para o afastamento da Educação Física Escolar de práticas exclusivamente esportivizantes.
	PEREIRA, A. S. M.;	Epistemologia sul-corpórea: por	Artigo (2018)	Ampliar o debate acerca da epistemologia sul-corpórea, que se

2	GOMES, D. P.; CARMO, K. T.	uma Pedagogia Decolonial em Educação Física		mostra com uma nova configuração epistêmica do corpo para a área da Educação Física.
3	SILVA, J. D.	Entre tranças e turbantes: análise de uma experiência decolonial em sala de aula	Trabalho de conclusão de curso (2018)	Discutir e combater o preconceito racial presente no espaço escolar, rompendo o silêncio e a negação que se impôs historicamente sobre essa realidade de modo a positivar as relações étnico-raciais.
4	BINS, G. N.	Tecendo saberes, tramando a vida - a Educação Física e a Pedagogia Griô: uma experiência auto etnográfica de uma professora de educação física na RME Poa	Tese de doutorado (2020)	Compreender quais os sentimentos, sensações e reflexos que a Pedagogia Griô suscita em uma professora de Educação Física e em seus alunos e alunas.
5	SOUSA, C. A.; COSTA, T. B.; EHRENBERG, M. C.	Educação Física decolonial: análise, desafios e perspectivas em Paulo Freire e Frantz Fanon	Artigo (2021)	Apresentar a perspectiva da Educação Física decolonial, inspirada na teoria de Paulo Freire e Frantz Fanon, possibilitando uma reflexão teórica diante da justiça social e o reconhecimento da identidade negra na sociedade e, ainda, verificar se existem discussões teóricas nessa área sobre a temática.
6	SALVA, S.; SCHUTZ, L. W.; MATTOS, R. S.	Decolonialidade e interseccionalidade: Perspectivas para pensar a infância	Artigo (2021)	Refletir sobre ser criança em contexto da educação infantil, considerando a emergência do pensamento decolonial, gênero e interseccionalidade.
7	FORMOSO, F. G.	Decolonialidade e educação física: epistemes e pedagogias outras como possibilidade de uma educação antirracista	Artigo (2022)	Tensionar as epistemologias na Educação Física se utilizando especialmente do fenômeno futebol para acessarmos agentes transgressores/as que possam problematizar as questões étnico-raciais atreladas a outros atravessamentos, propondo assim pedagogias decoloniais.

8	RODRIGUES, R. C.	Africanidades na educação física escolar	Dissertação de mestrado (2023)	Desenvolver uma proposta pedagógica para a valorização das africanidades nas aulas de educação física, em turmas de 5º anos do ensino fundamental.
9	FERREIRA, A. L. A.	“Eu não sou preto!” Aspectos para pensar a construção do pertencimento étnico-racial na pré-escola	Dissertação de mestrado (2023)	Analisar as percepções das crianças nas turmas de quatro e cinco anos inerente ao pertencimento étnico-racial, em uma instituição pública de pré-escola pública na região administrativa de Ceilândia no Distrito Federal
10	BINS, G. N.; SILVA, L. S.; GUEDES, I; WITTIZO RECKI, E. S.	Projeto Corpo e Ancestralidade na Educação Física Escolar: Narrativas de estudantes do ensino fundamental de uma escola pública	Artigo (2024)	Discutir o processo de formação em pedagogia Griô como uma possibilidade de construção de uma educação decolonial e do trato com as questões étnico-raciais na educação física escolar.
11	CASTRO, J. D. L.; VENÂNCIO, L.	A capoeira na educação física escolar: caminhos para a justiça social	Artigo (2024)	Desvelar os elementos das africanidades presentes na capoeira através dos marcadores das africanidades e da Pretagogia, constituintes de uma proposta político-pedagógica.
12	NEGRÃO, C. A.	Brincando, conhecendo e valorizando a cultura de matriz afro-brasileira na Educação Infantil	Dissertação de mestrado (2024)	Contribuir com reflexões e proposição de práticas pedagógicas na Educação Infantil, que dialoguem sobre conhecimentos e experiências corporais contemplando questões educacionais sobre as relações étnico-raciais, com fundamentação teórica na corporeidade, sociologia da infância e perspectiva decolonial.
13	GRETA, L. M. R.	Tem um corpo nessa cor: um estudo das performances narrativas das crianças da Educação Básica como o modo de	Tese de doutorado (2024)	Compreender como as crianças negras e brancas narram suas experiências raciais nos contextos da escolarização pública.

		abordar as relações raciais e o racismo no ambiente escolar		
14	KUHN, M.; ARENHA RTB, L. O.; SALVA, S.	Decolonialidade e educação infantil: para pensar uma pedagogia da infância infantil	Artigo (2024)	Problematizar a perspectiva colonial de educação, criança e educação infantil
15	GOMES, A P. R.	Brincadeiras e jogos indígenas da educação física escolar: uma análise a partir da perspectiva freiriana	Dissertação de mestrado (2024)	Analisar uma proposta pedagógica envolvendo as brincadeiras e os jogos indígenas na Educação Física escolar a partir da perspectiva freiriana com um olhar decolonial.

Fonte: Autoria própria (2025).

Em continuidade, os textos apresentados acima foram analisados nas subseções: “Ano de publicação e natureza dos estudos”, “Contexto dos estudos e participantes” e “Percurso dos estudos e construção de conhecimentos com a relação corpo e pensamento decolonial”.

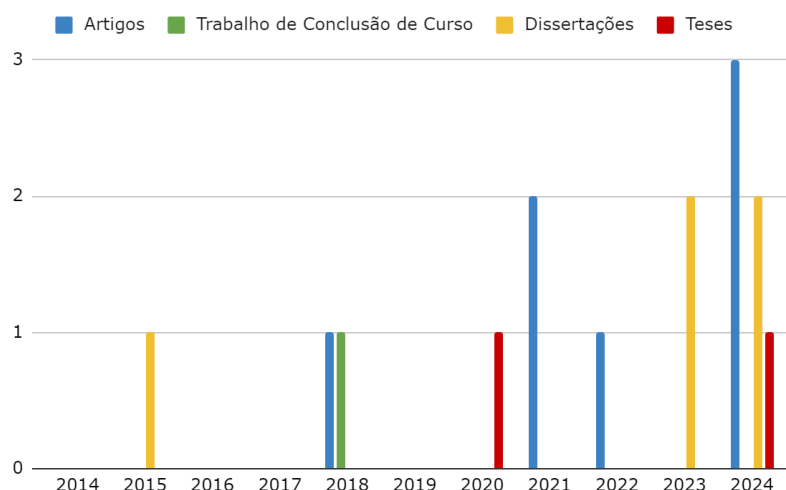
2.3 ANO DE PUBLICAÇÃO E NATUREZA DOS ESTUDOS

No panorama da seleção dos 15 estudos acadêmicos analisados durante a última década, compreendida entre os anos de 2014 a 2024, visualizamos a ausência de publicações no ano inicial, 2014, bem como nos anos de 2016, 2017 e 2019. O estudo com caráter mais antecedente desta pesquisa corresponde a uma dissertação de Souza (2015). Enquanto que 2018 inaugura o primeiro ano com mais de uma publicação voltada à temática, sendo um trabalho de conclusão de curso de Silva (2018) e um artigo de Pereira, Gomes e Carmo (2018).

Em continuidade, o ano de 2020 se apresenta com a publicação de um doutorado na área, por Bins (2020), passando por 2021 com dois artigos, de Sousa, Costa e Ehrenberg (2021) e Salva, Schutz e Mattos (2021), seguido de mais uma publicação de artigo no ano seguinte, por Formoso (2022). Na distribuição temporal final há dois mestrados em 2023, Rodrigues (2023) e Ferreira (2023). Por fim, o ano mais recente, 2024, também caracterizado como o de maior número de publicações, compreendidos com três artigos, dois mestrados e

um doutorado, assim, verificando a ascensão da pauta decolonial no contexto escolar.

Figura 1 - Ano de publicação de acordo com a natureza dos estudos



Fonte: Autoria própria (2025).

Portanto, é possível perceber que o pensamento decolonial vêm ganhando espaço no âmbito dos estudos da educação contemporânea, com ênfase nas pesquisas da Educação Infantil e Ensino Fundamental que valorizam a participação das crianças, enquanto produtoras de cultura. No âmbito específico da Educação Física, percebe-se que os resultados da literatura encontrados na perspectiva decolonial ainda são limitados de modo quantitativo, com nove publicações. Por isso, é necessário uma continuidade de investigações em direção a maiores aprofundamentos no componente da Educação Física, sobretudo com estudos na pós-graduação.

2.4 CONTEXTO DOS ESTUDOS E PARTICIPANTES

Partindo dos contextos encontrados nos estudos, nove desenvolveram investigações em campo na escola. Dentro desse conjunto, as etapas de ensino estudadas foram: três com participantes da Educação Infantil: Ferreira (2023); Negrão (2024); Salva, Schutz e Mattos (2021), três com turmas do Ensino Fundamental - anos iniciais: Gomes (2024); Gresta (2024); Rodrigues (2023), três com turmas participantes do Ensino Fundamental - anos finais: Bins (2024); Bins (2020); Silva (2018) e nenhum estudo no âmbito do Ensino Médio.

Dois estudos traçam relações com outros lugares para além da escola, como Bins (2024) que inclui um processo formativo da professora no Quilombo dos Alpes, no Rio Grande do Sul, e no Quilombo do Remanso, na Bahia. Já na pesquisa de Silva (2018) os alunos vão ao Quilombo de Itaboca, no estado do Pará, com a finalidade de conhecer o local, vivenciar oficinas de abayomis e se aproximar das narrativas contadas pelas próprias pessoas da comunidade.

Quanto aos participantes, os estudantes foram centrais em cinco pesquisas de campo com Negrão (2024), Salva, Schutz e Mattos (2021), Gresta (2024), Silva (2018) e Bins (2024), sendo colaboradores do processo de construção de conhecimento com (as)os pesquisadoras(es). Com ênfase para Salva, Schutz e Mattos (2021) que consideraram a participação das crianças desde o início do planejamento e não somente na análise de dados, o que atribuíram como um exercício decolonizador.

Três estudos optaram pela participação tanto de estudantes como de professores em sua pesquisa-ação, Ferreira (2023), Rodrigues (2023) e Bins (2020). Complementar as suas aulas, Rodrigues (2023) também ofertou um processo de formação continuada de um curso chamado “A temática étnico-racial nas aulas de Educação Física.” feito em conjunto com docentes de uma rede municipal de ensino. Bins (2020) trouxe uma autoetnografia de sua formação em Pedagogia Griô além do projeto Corpo e Ancestralidade desenvolvido nas aulas de Educação Física.

Dois estudos trouxeram as considerações somente dos professores(as), Formoso (2022) e Souza (2015). Com destaque para Formoso (2022) que selecionou uma amostra de lideranças de movimentos sociais, com predominância de educadores não brancos, não masculinos, não-heterossexuais e com participação de transgêneros, o que chamou de giro amostral.

Apenas um estudo, Gomes (2024), obteve a participação dos pais ou responsáveis juntamente com os alunos, no contexto de um piquenique escolar que favoreceu o compartilhamento entre as famílias e as crianças acerca dos povos originários, como um modo de encerramento do projeto.

Os quatro demais trabalhos se tratavam de ensaios teóricos, sendo que três são do contexto da Educação Física: Castro e Venâncio (2024); Souza, Costa e Ehrenberg (2021); Pereira, Gomes e Carmo (2018); e o outro fazia referência aos estudos da infância na

Educação Infantil, Kuhn, Arenhart e Salva (2024).

2.5 PERCURSOS DOS ESTUDOS E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS COM A RELAÇÃO CORPO E PENSAMENTO DECOLONIAL

Ao pensar sobre o contexto histórico de surgimento dos estudos decoloniais, verificamos como referência um grupo de acadêmicos latino-americanos, denominado Modernidade e Colonialidade que debruça-se sobre o processo de organização e de poder decorrente da “conquista” da América, responsabilizando pelas mazelas atuais da sociedade, como as desigualdades de classe, gênero, raça e todas as vertentes de intolerância herdadas do padrão hegemônico. Assim, ao início do século XXI, vislumbra-se o ponto de partida das publicações desses autores, como Quijano (2005) e Quijano (2009) sobre a “colonialidade do poder”, “colonialidade do saber” e “colonialidade do ser”, desenvolvidos e aprofundados por outros autores do grupo, como Mignolo, Catherine Walsh e Maldonado-Torres.

Notamos que na conjuntura dos textos selecionados, 12 fazem menção a algum dos pensadores do grupo Modernidade/Colonialidade, sendo Bins (2024), Bins (2020), Formoso (2022), Gomes (2024), Kuhn, Arenhart e Salva (2024), Negrão (2024), Pereira, Gomes e Carmo (2018), Rodrigues (2023), Salva e Schutz (2021), Sousa, Costa e Ehrenberg (2021), Souza (2015) e Castro e Venâncio (2024), com destaque mais frequente para a citação da autora Walsh (2009) que se coloca no viés da pedagogia decolonial, sendo um caminho de indagação e superação dos mecanismos de controle vigentes nas instituições escolares. Enquanto os demais estudos de Ferreira (2023), Silva (2018) e Gresta (2024) se colocam como investigações decoloniais ao tratar a abordagem das relações raciais na escola, no entanto, não aprofundam no referencial dos acadêmicos do grupo Modernidade e Colonialidade, como os demais textos.

Como primeiro plano, abordaremos os percursos dos estudos, identificando os objetivos e as principais questões que percorreram a relação entre a temática da corporalidade na infância e os estudos decoloniais na escola. Em um segundo momento, serão apresentadas as construções de conhecimentos resultantes da coletânea acadêmica estudada, agrupadas e analisadas em categorias.

1) As perspectivas curriculares da Educação Física frente aos estudos da decolonialidade

Quanto aos percursos, a categoria inicial intitulada As perspectivas curriculares da Educação Física frente aos estudos da decolonialidade é composta por três textos: Souza (2015), Pereira, Gomes e Carmo (2018) e Sousa Costa e Ehrenberg (2021). Obteve como propósito a verificação das discussões e ampliação do debate acerca de uma perspectiva de Educação Física decolonial.

Souza (2015), Pereira, Gomes e Carmo (2018) e Sousa, Costa e Ehrenberg (2021) trazem em comum um olhar crítico à colonização do poder expressa no componente curricular da Educação Física que foi inspirado em concepções eurocentradas. Segundo os autores, elas estão presentes na seleção dos conteúdos e suas referências, na metodologia, na maneira como se enxerga o aluno, no nível de importância que se atribui a cada saber e até mesmo na disponibilidade de materiais/estruturas voltadas apenas a determinadas práticas. Como exemplo, os conceitos de esportivização, aptidão/desempenho físico e dimensão biológica podem ser encontrados nos três artigos, trazidos como eixos centrais do currículo da Educação Física.

Para além da crítica, o trio de textos traz em seu percurso uma alternativa de abordagem decolonial dentro da Educação Física, ao possibilitar espaços de diálogos interculturais. Como sugere Souza (2015), a partir do fazer corporal se emergem interações e tensões entre sujeitos e o mundo que perpassam a reflexão sobre a pluralidade dos corpos, à medida que os conteúdos desse componente estejam entrelaçados com temáticas dos grupos marginalizados na história.

Pereira, Gomes e Carmo (2018) e Sousa, Costa e Ehrenberg (2021) fazem menção aos movimentos de resistência das mulheres, dos negros, dos indígenas, dos camponeses, da população LGBTQIAPN+, como saberes que precisam se aliar aos conteúdos como modo de legitimação, respeito e luta pela existência desses corpos.

Como construção de conhecimento, os três artigos partilham da consideração pelos saberes dos estudantes por parte dos docentes. Souza (2015) ao entrevistar professores de Educação Física, mostra uma unanimidade de que é preciso atender a cultura do grupo estudantil para que os conteúdos de ensino sejam compreendidos de modo mais assertivo. Tal como Sousa, Costa e Ehrenberg (2021) concluem sobre a importância do protagonismo dos estudantes para que se sintam contemplados nas práticas pedagógicas.

Outros resultados visualizados nos textos desta categoria incluem a ampliação da compreensão sobre o corpo como território de identidade e resistência, no âmbito histórico, cultural e social, segundo Souza (2015). Em concordância com Sousa, Costa e Ehrenberg (2021) e Pereira, Gomes e Carmo (2018) o corpo, na perspectiva decolonial, deve ser entendido não como depósito de conteúdos, mas como sujeito crítico, capaz de questionar a lógica de dominação e construir novas práticas como meio de transformação.

2) Corpos-infância em protagonismo na Educação

Em continuidade, a segunda categoria, intitulada Corpos-infância em protagonismo na Educação, possui cinco textos Salva, Schutz e Mattos (2021), Ferreira (2023), Gresta (2024), Negrão (2024) e Kuhn, Arenhart e Salva (2024). Seus objetivos buscam problematizar a corporalidade na infância, se atentando aos convívios escolares, marcados por perspectivas de uma educação ainda colonial e tensionando para possíveis rupturas.

As cinco pesquisas da presente categoria citam como referenciais a Sociologia da Infância, abordam a perspectiva de que as crianças são sujeitos participantes da construção da história, refletem sobre a identidade e a corporalidade vistas pelas crianças e valorizam a escuta de como entendem o próprio corpo e o do outro. Nesse âmbito, três estudos apresentam propostas no ambiente escolar, Ferreira (2023) e Gresta (2024) propõe dinâmicas com contação de histórias, desenhos e autorretratos, já Negrão (2024) apresenta brincadeiras afro-brasileiras e um projeto de literatura negra feito em conjunto com as crianças.

Por sua vez, Salva, Schutz e Mattos (2021) e Kuhn, Arenhart e Salva (2024) são ensaios teóricos que traçam um percurso reflexivo partindo das investigações dos termos que remetem a decolonialidade, passam pelo olhar a instituição escolar, dita como uma invenção da modernidade e, ao final, correlacionam ambos, com a intencionalidade de entender como o pensamento decolonial poderia contribuir na escola atual. Assim, apresentam a decolonização do poder na escola, quando se permite construir relações democráticas entre os grupos. Incluem a decolonização do saber, enquanto adoção de outras percepções para além das vertentes ocidentais, citando conhecimentos renegados como: populares, indígenas, camponeses e urbanos. Complementa com uma decolonização do ser (criança), vendo urgência em seus discursos e criações, distantes da percepção que a encaixa como indivíduo incompleto e passivo.

Afere-se como construções de conhecimentos da segunda categoria, que os estudos se

orientam como contribuintes de uma valorização das infâncias enquanto comunicadoras e produtoras de significados perante as práticas pedagógicas, como reflete Kuhn, Arenhart e Salva (2024). Enquanto, Salva, Schutz e Mattos (2021) encontram suas respostas nas microrrevoluções infantis, exemplificadas quando as crianças denunciam a indiferença, quando choram, quando reivindicam olhares, quando argumentam, ou seja, quando não agem da forma como o adulto espera, assim, consideradas pelos autores como atitudes decoloniais, por resistirem ao ideal adultocêntrico.

Outro aspecto resultante dos trabalhos refere-se à corporalidade das crianças. Gresta (2024) identifica em sua proposta, as diferentes manifestações corporais dos estudantes em contextos escolares: corpo-aéreo, corpo-vínculo, corpo-presente e corpo-manifesto, ao abordar questões como racismo, classe e gênero, conclui que esses marcadores são internalizados fora da escola e impactam diretamente a dinâmica escolar. Nessa linha, Ferreira (2023) observou que crianças negras expressam sentimentos de inferioridade racial quanto ao corpo, influenciadas por práticas escolares pouco efetivas na promoção de uma identidade positiva, o que inclui a necessidade de um trabalho para as relações raciais desde a educação infantil, no âmbito das instituições escolares. Por fim, Negrão (2024) ofereceu como resultado, a construção de significados sobre o corpo pelas crianças, a partir do qual apresentaram como expressões o respeito pelas diferenças.

3) Propostas pedagógicas sob o viés decolonial

A terceira categoria chamada Propostas pedagógicas sob o viés decolonial possui a maior quantidade de estudos, totalizando sete, entre eles: Silva (2018); Bins (2020); Formoso (2022); Rodrigues (2023); Gomes (2024); Castro e Venâncio (2024) e Bins, Silva, Guedes e Wittizorecki (2024). A coletânea desses textos traz como objetivo: analisar as propostas pedagógicas e as decorrentes percepções estudantis dentro do ambiente escolar, colocadas pelos autores como práticas alinhadas aos pensamentos decoloniais.

Quatro estudos pautam as questões étnico-raciais na escola, evidenciam os enfrentamentos que marcam os corpos infantis e buscam o reconhecimento dessas corporalidades como espaços de identidade, de memória, de resistência e de produção cultural, tais como Silva (2018), Formoso (2022), Rodrigues (2023) e Castro e Venâncio (2024).

Nesta categoria, três trabalhos Silva (2018), Rodrigues (2023) e Gomes (2024) mencionam a Lei nº 10.639/03 - a qual tornou obrigatório o ensino de história africana e afro-brasileira na educação - e, posteriormente foi alterada pela Lei nº 11.645/08 - sobre o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira no ensino fundamental e médio. Os três autores exaltam a relevância da legislação como potencialidade de mudança, no entanto, também questionam o seu cumprimento efetivo ao verificar uma omissão de muitas instituições perante a obrigatoriedade dos conteúdos. Outro fator, apontado por Formoso (2022), Rodrigues (2023) e Gomes (2024) trata-se da formação de professores com a ausência de um letramento racial, o que prejudica o desenvolvimento de atividades e reflexões nessas temáticas.

Seis textos Rodrigues (2023), Castro e Venâncio (2024), Formoso (2022), Bins (2020), Bins et al (2024) e Gomes (2024) são propostas específicas do componente da Educação Física e evidenciam como a área pode ser um espaço de formação crítica e valorização da diversidade cultural. Destacamos a amplitude de saberes apresentados nas propostas pedagógicas que perpassam a cultura indígena com Gomes (2024), quilombola com Bins (2020), africana com Rodrigues (2023) e afro-brasileira com Castro e Venâncio (2024).

Nesse espectro da área da Educação Física, os autores trazem as vivências corporais de maneira contextualizada, problematizando os fatos históricos envolvidos. Como Castro e Venâncio (2024) tematizam a capoeira com as desigualdades sociais e raciais, por ter sido uma prática criada e resistida por sujeitos considerados marginalizados no processo de colonialidade. Bins (2020), por sua vez, propicia momentos em que os alunos refletiram sobre os seus corpos e a ancestralidade, por meio de canções Griôs, vivências com Mestres, oficinas de bordados e abayomis, contação de histórias indígenas, confecção de desenhos corporais e árvores genealógicas. Enquanto Rodrigues (2023) apresenta as vivências com brincadeiras africanas visando uma ressignificação das percepções dos estudantes sobre os países do continente africano e sua cultura corporal.

Diferente das demais propostas que abordam conteúdos distantes do cenário esportivo, Formoso (2022) acredita ser possível pensar os conteúdos considerados hegemônicos na Educação Física, a favor de uma contra hegemonia por parte dos alunos. De modo que sua intervenção traz a tematização de aulas sobre o futebol, a partir da história de surgimento dos clubes, das torcidas de grupos marginalizados, de suas músicas e de seus estigmas associados, visando problematizar as questões étnico-raciais.

A respeito da construção de conhecimentos, na presente categoria, as propostas pedagógicas de Silva (2018), Bins (2020), Rodrigues (2023), Bins et al (2024) e Gomes (2024) evidenciaram a necessidade de dialogar com as crianças em direção às suas construções críticas na maneira de pensar o corpo e de respeitar os diferentes modos de existir e se expressar, visualizou-se que quando se oportuniza espaço para um coletivo ser ouvido, encontra-se também um caminho de mudança nessa convivência, no qual o aprendizado ocorre com entusiasmo.

Outros resultados relevantes correspondem a uma ampliação da compreensão acerca do componente da Educação Física por parte dos alunos, apontada por Rodrigues (2023), Bins (2020), Bins et al (2024) e Gomes (2024), antes vista de forma reducionista, apenas pela vertente do esporte. Essa valorização dos estudantes se refletiu em um envolvimento mais ativo nas aulas, favorecendo a expressão, interação e respeito entre os grupos.

Por fim, Silva (2018), Formoso (2022), Castro e Venâncio (2024) e Gomes (2024) concluem que embora o sistema escolar se apresente como uma barreira dificultadora de reflexões decoloniais, a ação docente com intencionalidade transformadora é capaz de agir nas entrelinhas, para provocar rupturas e inquietudes em seus processos de ensino.

2.6 CONCLUSÕES DA REVISÃO SISTEMÁTICA

As análises do estado da produção acadêmica que tematiza a educação decolonial em diálogo com o contexto escolar, com enfoque na Educação Física, mediante revisão sistemática da literatura, permitiram passar pelo processo de reflexão e questionamento sobre o currículo e as instituições escolares, para que, posteriormente, outros autores pudessem iniciar as produções de propostas pedagógicas pautadas na pedagogia decolonial.

Em relação ao ano de publicação e natureza dos estudos, uma parte significativa das pesquisas selecionadas neste trabalho foram publicadas em uma linha temporal recente, com ênfase em intervenções na pós-graduação, apenas no último ano, em 2024. Deste modo, se tratam de obras precursoras no debate da Educação Física em uma perspectiva decolonial, concordando que elas ajudam no fortalecimento dessas recentes propostas na área, ainda vistas como distantes e desafiadoras, em um âmbito sistêmico.

Em referência aos percursos e construções de conhecimentos, pudemos verificar que

as intervenções e análises trazidas pelos autores contribuíram com mudanças de percepções dos estudantes, ao proporcionar uma ampliação de um repertório cultural, historicamente marginalizado, seja com vivências indígenas, africanas, afro-brasileiras ou quilombolas. Além da ressignificação quanto ao sentido pensado sobre o próprio corpo e o do outro e o questionamento de preconceitos enraizados. Do ponto de vista docente, os resultados apontaram para uma prática mais crítica ao ambiente escolar e um olhar sensível para com os participantes, evidenciada pela escuta, pelo diálogo e pelo reconhecimento dos saberes infantis, ao convidarem as crianças e jovens para compartilharem seus interesses, refletirem sobre seus conhecimentos de mundo e serem colaboradores do processo de aprendizagem.

Para mais, pontua-se que a temática dos estudos decoloniais e sua relação com a corporalidade nos ambientes escolares não foi esgotada na presente pesquisa e, portanto, necessita de continuidade para aprofundamento e expansão de literatura na área.

3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA DE CAMPO

3.1 Delineamento da pesquisa de campo

Esta proposta de pesquisa alinha-se com o enfoque qualitativo e a investigação participativa com crianças, em função dos pressupostos ontológicos, epistemológicos, políticos e éticos que embasam nossas escolhas.

A pesquisa qualitativa busca conhecer e compreender contextos e pessoas, atentando-se a todo o processo (Marchão; Henriques, 2018). Minayo (2001) considera que a vivência, a experiência e o cotidiano são fundamentais para a compreensão das lógicas estruturais como resultado das ações humanas. Por isso, a pesquisa qualitativa enfoca significados, motivações, crenças, valores, hábitos e atitudes que, segundo a autora, correspondem a um espaço mais profundo das relações.

O enfoque qualitativo se articula, nesta proposta, com a investigação participante, a qual valoriza e insere a criança na pesquisa ampliando o significado de sua voz e de sua ação social como aspectos centrais do processo de desenvolvimento das dinâmicas da investigação, ou seja, além da interpretação de suas vozes, a sua expressão como ator social é mais implicada. Isso significa criar e desenvolver estratégias metodológicas que possibilitem às crianças expressarem suas concepções de mundo e as mobilizarem no processo de produção da pesquisa (Fernandes; Marchi, 2020).

A investigação participativa com crianças afina-se com o paradigma crítico da sociologia da infância, sustentando epistemologicamente o modo de produção de uma ciência implicada e transformadora (Sarmiento; Marchi, 2008). Assim, alteram-se “os tradicionais papéis de investigadores e participantes da pesquisa, valorizando-se, sobretudo, uma relação sujeito-sujeito” entre pesquisadoras e crianças (Fernandes; Marchi, 2020, p. 11). Para as autoras, tem-se aqui as dimensões de ordem ontológica e política, em que os papéis assumidos são distintos, mas complementares, implicando ambos os grupos em relações e práticas de cooperação, negociação e parceria para tomada de decisão conjunta.

Buscou-se por dinâmicas inclusivas em que as crianças pudessem se apropriar do processo de produção de conhecimento e reinventá-lo, possibilitando a pesquisa ir além da interpretação, mobilizando, também, a transformação.

Contemplando as vozes das crianças nessa perspectiva e fundamentação, pensou-se na

“possibilidade de ativar a contribuição peculiar que as crianças podem dar à compreensão e à teorização do mundo social que (nos) envolve”, a partir dos quesitos da autenticidade, diversidade e natureza de sua participação (Fernandes; Marchi, 2020, p. 13).

Quanto à autenticidade, teve como intuito uma mediação reflexiva de estratégias para ouvir, valorizar e respeitar as vozes das crianças, de maneira a não reforçar unilateralmente o ponto de vista das pesquisadoras, fragilizando a participação da criança na produção do conhecimento do lugar de ator social. Já o quesito da diversidade demandou que, ao trazer para a pesquisa a categoria da voz da criança, seja considerado o contexto de produção dessa voz, pois não se trata de uma voz indiferenciada, independente de classe social, cultura, raça ou gênero.

Tratou-se portanto de considerar que são vozes plurais e diversas. Por fim, a participação da criança na investigação implicou em um papel influente no processo de pesquisa, tanto em termos epistemológicos, como metodológicos. Assim, concebendo “aproximações metodológicas que respeitem a alteridade das crianças: seus tempos, suas agendas, suas linguagens [...]” (Fernandes; Marchi, 2020, p. 3), acreditando na potencialidade do universo infantil com o propósito de pensar as motivações e transformações das próprias crianças.

3.2 Participantes da pesquisa de campo

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de uma cidade do interior paulista, em parceria firmada com a instituição, composta por 29 crianças, entre 9 e 10 anos, de uma turma do 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa foi conduzida em estrita observância às diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, estabelecidas pela Resolução CNS no 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e pelas normas do Comitê de Ética em Pesquisa/CEP. O compromisso com a ética na pesquisa se traduziu em diversas medidas que visavam garantir o bem-estar, a proteção dos(as) participantes e os direitos fundamentais de liberdade e privacidade no tratamento de dados pessoais, segundo a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais/LGPD no 13.709/2018. Ao tratar de pesquisa com crianças, pontua-se também os preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), que garantem direitos básicos, incluindo a inviolabilidade da integridade física, moral e psíquica.

Além da autorização da direção das escolas e mediante a aprovação do projeto de

pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa/CEP, (Parecer nº 7.424.430) para assegurar que a decisão de participar da pesquisa seja livre e consciente, as crianças e seus responsáveis legais assinaram os termos assentimento (TALE) e consentimento livre e esclarecido (TCLE), respectivamente, bem como autorização para uso de imagem, antes do início da pesquisa de campo.

Neste documento, de forma compreensível e detalhada, constou todos os aspectos relevantes do estudo, tais como os objetivos, a metodologia e procedimentos para coleta de dados, os riscos e benefícios potenciais da participação, que não houve custos ou pagamento para a participação, a autorização para publicação das informações fornecidas com fins acadêmicos e de pesquisa e demais direitos dos(as) participantes. Todas as informações foram explicadas verbalmente aos responsáveis e às crianças em reunião escolar.

Por fim, nos atentamos quanto às questões que surgiram em dinâmicas participativas, no que diz respeito à salvaguarda da não exclusão e do respeito aos pontos de vista e toda forma de expressão das crianças.

Com a turma de crianças do 4º ano foi proposto um processo pedagógico fundamentado na corporalidade e nas práticas corporais com vistas a uma educação para a justiça social. Durante dois meses, semanalmente, houve aproximações com as crianças, estabelecimento de vínculos e mediação/construção coletiva do processo pedagógico.

Com base nos pressupostos da pesquisa participativa e qualitativa que assumimos, ressaltado por Fernandes e Marchi (2020) considerou-se a necessidade de abertura ou flexibilidade, ou ainda processos em construção coletiva em detrimento da rigidez de dinâmicas e técnicas. Foi um desafio desta metodologia repensar o papel das pesquisadoras na definição de todas as estratégias, pois buscou-se a partilha do poder de decisão com a criança.

Cabe enfatizar, também, que por se tratar de uma pesquisa em instituição de educação básica pública, as proposições tiveram sempre a anuência da professora da turma e da direção escolar, estando em consonância com o currículo do Sistema de Ensino e o Projeto Político-Pedagógico da escola.

Esse foi um compromisso ético assumido ao estabelecer a parceria Universidade e Escola no campo da produção científica.

Após cumpridos os procedimentos éticos, foi iniciado o processo pedagógico com as

crianças, com a finalidade de promover vivências de práticas corporais e reflexões em torno da corporalidade própria e o respeito ao corpo do outro, valorizando diferentes linguagens, o corpo como espaço de identidade e resistência, o princípio de criação/imaginação por parte das crianças e a escuta interessada em seus dizeres.

Quadro 4 - Nomes fictícios dos alunos participantes da pesquisa

Nomes		
Ângela	Jairo	Milton
Álvaro	Márcia	Andressa
Henrique	Fernanda	Gabriel
Cléber	Juliana	Luciana
Renato	Roseli	Maria Aparecida
João Daniel	Lílian	Marister
Paulo Ricardo	Diego	Natan
Maurílio	Denise	Márcio
Cláudio	Josemara	Emerson
Rubens	Anderson	

Fonte: Autoria própria (2025)

O processo foi organizado em três balizadores, com atividades correspondentes a cada proposta:

1) Esse/a sou eu, esse é o meu corpo! – Objetivou identificar-se, perceber-se e observar a própria corporalidade. Refletir sobre o corpo em suas múltiplas potencialidades, como na atividade “varal da identidade”, na qual cada um pôde descrever/desenhar suas características e curiosidades. Por meio do “jogo de trilha humano”, pôde ser representado o que é o corpo e suas outras possibilidades de significados. Na atividade de produção do ensaio fotográfico: o que os corpos nos contam?, as crianças foram convidadas a registrarem fotos de si, em formas de expressão de sua escolha, e a refletirem sobre as diversidades expressas nos registros.

2) E se fosse eu? – Objetivava propiciar um espaço para as crianças se imaginarem no “lugar do outro” e pensarem sobre o impacto do(s) olhar(es)/dizeres/pensamentos alheios, no

âmbito individual e coletivo, quanto à significação atribuída aos diferentes corpos. Buscou produzir reflexões, valorização das culturas que foram subjugadas e superação de estereótipos relacionados às questões étnico-raciais, de gênero e de classe. Estratégias utilizadas: leitura e discussão do livro “A pele que eu tenho”, de bell hooks; a vivência de brincadeiras africanas, na qual foi enfatizado o conhecimento das origens, contextos e saberes de diferentes culturas, a dinâmica “Dance mais se for verdade” que combinou a autoexpressão e a reflexão coletiva ao abordar perguntas a respeito de situações de caráter preconceituoso mencionadas pelas crianças e uma proposta de construção de histórias a partir de objetos, para análise da elaboração de narrativa frente a escolha do gênero.

3) Criando, expressando e aprendendo – Com o objetivo de incentivar a criação infantil coletiva, foram sugeridas atividades como: “Meu nome em movimento”, jogo da mímica com a temática “Meu corpo na escola”, a criação de uma dança circular a partir da leitura do livro de bell hooks e a contação de uma história na qual eles eram os personagens e se imaginavam nos diferentes cenários apresentados.

Como encerramento ocorreu a elaboração de um mural a partir das fotos impressas do ensaio e do registro de tudo que consideraram relevante no decorrer do percurso pedagógico. Tal etapa de elaboração se fez significativa ao explorar a expressão, comunicação, as noções de tempo e espaço, cooperação, criatividade, resolução de problemas e aumento do repertório das práticas corporais, pretendendo romper com as perspectivas de reprodução, padronização ou repetição de movimentos.

Ao longo de todo o processo, foi disponibilizada a caixa “Vozes em papel” na qual as crianças puderam escrever ou desenhar o que refletiram e sentiram durante as vivências, sem a necessidade de ser obrigatório ou de ter uma identificação.

Com a proposta, em concordância com Sarmiento (2004, p. 14), pretendeu-se gerar um espaço de compartilhamento mútuo no contexto escolar, no sentido da cultura de pares que o autor destaca, a qual “permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia”, de modo que a convivência cotidiana pudesse favorecer uma interatividade no sentido de construírem no grupo um conjunto de ideias e valores semelhantes que contribuísse com as suas trajetórias de compreensão de mundo. Em sequência, a disposição de um quadro com os tópicos centrais do percurso pedagógico realizado.

Quadro 5 - Síntese do planejamento de aulas

Nº	Tema	Objetivos	Conhecimentos	Desenvolvimento
1	Integração e Apresentação	Estimular a imaginação e a criatividade ao explorar o repertório das crianças sobre a sua história pessoal.	Reflexão acerca do respeito à pluralidade dos corpos e as vivências pessoais que compõem cada indivíduo.	Apresentação do projeto; Breve apresentação das professoras por meio de um “Varal da identidade”; Construção de um varal coletivo com as histórias de cada um; Roda de conversa e apresentação da Caixa vozes de papel;
2	Esse/a sou eu, esse é o meu corpo!	Refletir sobre o significado de corpo, como um espaço com múltiplas potencialidades de ações e representações, favorecer a exploração do movimento e criar espaços para criação coletiva.	Possibilidades/significados do corpo e seu viés histórico e cultural, conscientização corporal por meio da vivência de histórias e capacidade criativa de representação	Retomada da atividade anterior “Varal da Identidade” para socialização; Meu corpo no mundo - contação de história imersiva e expressiva; Meu nome pelo movimento; Caixa Vozes em papel: pergunta disparadora: O que significa corpo para você?
3	Novos olhares sobre o meu corpo	Explorar os diferentes significados do corpo (como corpo memória, corpo comunicação, corpo cultural, corpo expressão, corpo afeto) promovendo a reflexão sobre a diversidade corporal, o respeito às diferenças e a valorização das múltiplas formas de se expressar e viver o corpo no cotidiano.	Compreensão do corpo como meio de expressão e comunicação; o corpo como memória e registro de vivências pessoais e coletivas; o corpo como afirmação de identidades; o corpo como construção cultural; o corpo como um lugar de afeto; além do espaço para atitudes de cooperação, empatia e escuta nas interações em grupo.	Conversa inicial com a retomada: O que significa corpo para você?; Formação das duplas com um sorteio; Jogo de Trilha Humano - Novos olhares sobre meu corpo; Roda Final para reflexão sobre o jogo;
4	Corpo Expressão e Comunicação - Meu corpo na escola	Favorecer a expressão corporal como forma de comunicação, conhecimento e interpretação das situações escolares, a fim de entender e discutir conjuntamente tais problemáticas.	Corpo como linguagem de sentimentos, ideias e vivências da escola. Entendimento da escola como espaço de produção de significados construídos coletivamente, que impactam a todos. Consciência sobre si e sobre o outro.	Retomada da última aula com socialização dos cards do jogo; Registro de situações marcantes na escola; Mímica - Meu corpo na escola; Roda final: uma conversa para entender os significados de suas respostas e percepções da brincadeira.
5	Corpo Cultural: A Construção de personagens	Favorecer um processo criativo de elaboração e contação de histórias objetivando a reflexão dos papéis de gêneros impostos pela sociedade.	Compreensão crítica de gênero enquanto uma construção cultural, estímulo à criatividade perante ao imaginário não literal e construção de personagens em direção aos questionamentos de	Exibição do vídeo: Rá-Tim-Bum - Contadores de Histórias; Processo criativo em grupos; Apresentação para a turma; Roda final para diálogo das propostas;

			estereótipos e preconceitos	
6	Corpos Diversos: A pele que me veste	Proporcionar uma leitura e reflexão quanto à diversidade étnico-racial e estimular a expressão corporal aliada a um senso de coletividade por meio de uma dança circular.	Valorização da pluralidade de aparências por meio da leitura cantada e da dança circular. Discussão sobre os conceitos de preconceito e racismo. Capacidade de cooperação e empatia perante a oportunidade de relatos.	Leitura do livro “A pele que tenho”, de bell hooks, em uma roda, na quadra; Transformar a história do livro em uma música para a vivência de uma dança circular, em conjunto. Roda de conversa para diálogos a respeito da temática do livro, suas interpretações da narrativa e partilha de suas vivências. Caixa Vozes de Papel;
7	Corpos memória: de onde vêm essas brincadeiras?	Vivenciar jogos e brincadeiras africanas, explorando suas regras, estratégias e significados históricos, a fim de reconhecer a diversidade cultural e evidenciar os corpos como transmissores de conhecimento.	Valorização da cultura africana como identidade presente em nosso país, experimentação de novas brincadeiras e suas relações com o corpo. Conhecimentos acerca da contextualização histórica e geográfica.	Retomada da última aula; Formação de grupos; Estações com brincadeiras e jogos africanos: Igba Ita (Nigéria), Bom Kidi e Jogo do Labirinto (Moçambique), Kudoda (Zimbábue); Roda final para contextualização;
8	Corpos em cena: a auto percepção sob o olhar das crianças	Experimentar a vivência de uma fotografia analógica com a intenção de favorecer o olhar infantil no ambiente escolar e valorizar a sua auto percepção perante os registros.	Reconhecimento e valorização do próprio corpo como referência de sua identidade e entendimento da relevância de suas vozes, olhares e percepções enquanto crianças.	Explicação da atividade e do modo de funcionamento das máquinas. Projeto Ensaio Fotográfico pela escola;
9 e 10	Corpos Invenção: Confeção de um mural coletivo	Possibilitar um espaço de criação e de reflexão para as crianças se colocarem no “lugar do outro” quanto às situações apontadas como discriminatórias e favorecer a valorização dos diferentes corpos evidenciados nas fotografias.	Produção de uma síntese da jornada de reflexão acerca da valorização dos corpos, seus significados, suas expressões e suas diversidades, buscando a retomada das propostas e diálogos, realizados coletivamente.	Dinâmica: Dance mais se for verdade!; Retomada do Ensaio Fotográfico, com a socialização das fotos impressas; Atividade: O que eu vejo no outro? Confeção do mural - a Diversidade dos nossos corpos; Roda de conversa; Agradecimentos.

Fonte: Autoras, 2025

3.3 Técnicas de geração de dados

Estudos com crianças enfatizam o desafio teórico-metodológico na realização de pesquisas no campo da infância, a fim de promover a participação das crianças, preservar e valorizar suas manifestações (Martins Filho; Barbosa, 2010).

Faria, Demartini e Prado (2009) e Fernandes e Caputo (2020) ressaltam que a pesquisa

com crianças nos impõe a demanda por outras metodologias de pesquisa, com possibilidades das crianças se expressarem por diferentes linguagens para além das tradicionais, para captar suas expressões, interpretações, simbolização de experiências e culturas que produzem no coletivo. Assim, “o conceito de voz na infância tem que contemplar as múltiplas formas de comunicar que a criança utiliza, que vão desde a linguagem gráfica, à linguagem simbólica, à linguagem motora ou ainda à linguagem oral” (Fernandes; Caputo, 2020, p. 7).

Diante disso, assumimos métodos participativos nesta pesquisa, propondo a triangulação de instrumentos variados e complementares, como rodas de conversa, estratégia ludo-expressiva e observação participante com a construção de diário de campo, de modo a buscar a criação das crianças e suas expressões, com espaço de voz e escuta atenta, considerando que são partícipes e autoras do processo pedagógico e das interações e relações produzidas na escola.

a) Roda de Conversa:

A roda de conversa potencializa o coletivo, com a partilha das experiências e vivências entre as crianças, por meio dos diálogos, permitindo que se expressem e aprendam em conjunto. De acordo com Moura e Lima (2014) é uma forma de produção nas pesquisas que permite acolher as vozes infantis não apenas para compreender como entendem o mundo ao partilharem experiências e reflexões, mas, mediante a interação com os pares, as crianças possam, como atores sociais, construir ativa e coletivamente seus discursos, partilhar memórias e novas indagações.

A estratégia teve como propósito identificar os conhecimentos prévios e como as crianças percebem seus corpos e as diferenças. Aproximando-nos das linguagens infantis, as crianças foram chamadas a refletirem sobre: O que eu mais gosto no meu corpo? O que me dizem sobre o meu corpo? As pessoas são tratadas de modo diferente por causa da cor da pele? Alguém já falou sobre o meu cabelo? Você já viu alguém ser excluído de um grupo por ser considerado “diferente”? Adultos ou crianças já disseram que meninos ou meninas não podem fazer certas coisas? .

A roda de conversa ao final será destinada a refletir e registrar os significados construídos pelas crianças por meio da sua participação no processo pedagógico e possíveis inquietações, tendo como questões disparadoras: O que mais te marcou em nosso projeto? Como se sentiu? Agora, o que significa o corpo para você? Qual aprendizado vai levar para a

sua vida?

b) Estratégia ludo-expressiva:

Nas culturas infantis, o brincar, como prática social, e a vivência da ludicidade, compõem as formas de expressão da criança. Como forma de contemplar suas dimensões relacionais e seus saberes, recordamos, como argumenta Sarmento (2004), que as infâncias veiculam e exprimem formas distintas dos adultos de representação do mundo. Delgado e Muller (2005) consideram que esses traços das culturas infantis devem ser considerados na elaboração de estratégias metodológicas nas pesquisas que pretendem uma aproximação e compreensão das vozes e ações das crianças, superando as visões adultocêntricas das infâncias. Nesse esteio, Quinteiro (2009) destaca o jogo, o brinquedo e a brincadeira, ao lado da produção iconográfica e das fontes orais.

Com esse aporte, propomos uma estratégia de investigação ludo-expressiva para registrar as construções e significações expressas pelas crianças a respeito da corporalidade, por meio da produção de histórias com expressões corporais, presentes no jogo da mímica “Meu corpo na escola” e na construção coletiva de narrativas com objetos. Esta estratégia, construída pelas crianças a partir da definição de um tema, da elaboração de uma história e da sua interpretação por meio de expressão corporal de livre escolha do grupo, oportunizou o registro e a compreensão das percepções das crianças.

c) Observação e construção de diário de campo:

A observação foi empregada com o propósito de registrar, em diário de campo, os acontecimentos da pesquisa (descrições e reflexões), tendo com eixos estruturantes: diálogos, interações, gestualidades, afetividades, envolvimento, participação e protagonismo das crianças, resolução de conflitos pelos pares, dentre outras expressões no decorrer do processo pedagógico. Como constata Gil (2008), a observação constitui elemento fundamental para a pesquisa, podendo ser conjugada com outras técnicas.

Dessa forma, planejamos a pesquisa com o olhar tanto para as dimensões ontológica, epistemológica e política, como para a metodológica e a ética para a construção do conhecimento junto às crianças, assegurando de forma respeitosa, como ressaltam Fernandes e Souza (2020, p. 975), “as variadas formas das crianças fazerem, falarem, serem e sentirem nos processos de pesquisa”.

3.4 Análise de dados

Ao considerarmos que na pesquisa participativa a criança assume papel ativo na observação, descrição, interpretação e ação, possibilitando-lhe construir competências que podem transformar suas interações e o meio em que vivem (Fernandes; Marchi, 2020), a análise dos dados gerados foi assentada nas produções infantis.

Embora o relatório de pesquisa tenha sido redigido pelas pesquisadoras, foi feito de modo que não deturpasse os pontos de vistas das crianças, nem fossem inseridas palavras ou frases delas para ilustrar um argumento ou sublinhar uma perspectiva da pesquisadora, o que implicaria na não efetivação da criança como produtora do conhecimento. Objetivando, nesse sentido, “[...] mobilizar um comprometimento ético apurado para convocar de forma respeitosa as vozes das crianças, sem as deixar subsumidas na voz do adulto que as interpreta” (Fernandes; Marchi, 2020, p. 3).

Com base nos pressupostos da análise de dados qualitativos em educação, os dados gerados foram analisado mediante a construção de categorias, considerando os princípios de classificação única, do aspecto exaustivo, permitindo a inclusão de qualquer resposta em uma das categorias, e de exclusividade mútua das categorias (Gomes, 2001).

A pesquisa bibliográfica (artigos, livros/capítulos, teses e dissertações) e o estudo de revisão sistemática da literatura fundamentaram o estudo e propiciaram as análises dos dados gerados em campo, promovendo o diálogo entre as produções/ressignificações infantis com as produções acadêmicas, com vistas aos objetivos propostos, fazendo uma incursão no entrelaçamento entre o pensamento decolonial, a sociologia da infância e a corporalidade na educação básica pública.

4. CORPO COMO CAMINHO DE INDAGAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

A escola é permeada por uma lógica de padrões de comportamentos, de saberes e de hierarquias. Como descreve Fonseca (2024) trata-se, com frequência, de um espaço limitador, cujo pulsar das infâncias é visto como objeto de controle e de ensino, por meio da imposição do silêncio, do excesso de tempo sentado e da limitação dos movimentos que restringem a expressividade corporal. Quijano (2009) destaca o corpo como um território das relações de poder na colonialidade. Nesse caso, os corpos infantis são moldados pelos adultos da instituição, muitas vezes, considerados os únicos detentores do conhecimento e, consequentemente, dos poderes de decisões.

Outras perspectivas acerca do corpo, no âmbito da escola, perpassa pelos estudos da Educação Física. Pereira, Gomes e Carmo (2018) citam desde o dualismo cartesiano que inferioriza o corpo em relação à razão, ao pensamento positivista que valoriza as ciências naturais, enxergando o corpo apenas em sua dimensão biológica/fisiológica e a herança militarista/esportivista que segrega os corpos pelas suas performances. Destaca-se que tais vertentes, com origens europeias, foram adotadas como referências, durante períodos consideráveis da história da Educação Física Escolar.

No entanto, como disserta Souza (2015, p. 85), o ensino sobre corpos unicamente físicos, competitivos e saudáveis, não contempla espaço para refletir sobre suas vertentes culturais, pois seu interesse se direciona para “a necessidade de impor uma disciplina e padronização aos sujeitos para que continuem em uma condição de subalternidade”. Nessa mesma linha, Sousa, Costa e Ehrenberg (2021) descrevem que a intencionalidade de uma Educação Física Decolonial seria buscar por corpos, sobretudo, reflexivos, capazes de pensar sobre suas práticas, para questionar os contextos sociais, políticos e culturais em que estão imersos, isto é, ser um caminho de indagação.

Portanto, as análises se encontram dentro do cenário escolar, tendo como foco as contribuições infantis, sua relação com o ambiente, com os demais colegas e o que a coletânea de atividades a respeito da corporalidade desperta nesses indivíduos. Assim, as análises se estruturaram em categorias emergentes do processo de intervenção, considerando como estratégias metodológicas a valorização das ações e falas surgidas: “*São pessoas!*”: *Significações das crianças a respeito do corpo*; *Um convite à expressão: é possível corpos infantis em protagonismo na escola?*; e “*Sou um conjunto diverso*”: *marcadores sociais sob*

as perspectivas infantis.

4.1 “São pessoas!”: Significações das crianças a respeito do corpo

Como categoria inicial nos direcionamos para as percepções infantis acerca do significado de corpo, com um ponto de partida de seus entendimentos individuais para uma construção coletiva ao decorrer do percurso pedagógico.

Na aula denominada “Esse/a sou eu, esse é o meu corpo!” ao serem questionadas sobre o que significava o corpo, a partir da caixa Vozes em papel, visualizamos que essa identificação demonstrou diferentes interpretações, uma parcela de crianças: Rubens, Henrique, Cléber, Roseli e Renato fez referência a um viés biológico como “uma proteção para os órgãos”, “coração, pulmão”, “o que nos faz humanos, os nossos órgãos”, “órgãos humanos”, “saúde”.

Ao passo que Márcia, Maria Aparecida, Maurílio, Fernanda, Natan, Anderson e Ângela foram para o sentido da funcionalidade corporal, com os registros: “A estrutura de nós”, “Para deixar nós em pé”, “Para fazer as necessidades”, “Comer e andar”, “Se movimentar”, “O que nos mantém vivos”, “Comer merenda”, “Aprender a fazer coisas novas”. Isto é, as considerações dessas crianças envolveram conceitos anatômicos que sintetizam a ideia de composição humana, do modo como aprendemos na escola, bem como, fatores correlacionados às suas experiências corporais que envolvem as suas ações diárias. Segundo Fonseca (2024), um ponto de vista que demonstra como os corpos infantis experimentam suas vivências cotidianas com todos os seus sentidos e a partir deles constroem suas próprias significações a respeito do mundo.

Outro grupo composto por Andressa, Roseli, Anderson e Diego trouxe respostas relacionadas a uma concepção estética, ao descrever que os corpos precisavam ser “bonitos” e terem uma “alimentação saudável”. Essas falas foram questionadas e apontaram para a existência de influências externas, sejam elas midiáticas ou familiares, permeando os seus pensamentos desde a infância, a partir de uma lógica sobre as aparências físicas estarem associadas a uma valorização social. Segundo Pereira, Gomes e Carmo (2018, p. 112):

Uma nova cultura consumista determina o corpo que devemos e podemos ter, desde que atendamos à exigência de dietas, exercícios físicos, cosméticos, cirurgias, tratamentos estéticos, terapias, entre diversas possibilidades que surgem a cada dia, colonizando nossos corpos. Denotamos então a preocupação para uma Educação decolonial que abra espaços para o cuidado de si, de modo sentipensante.

Por outro lado, a fala de Paulo Ricardo “Corpos são pessoas” caminha sob o entendimento de que há uma coletividade em cada um, de que os indivíduos que passam pela nossa vida também compõem aquilo que somos, uma pluralidade de saberes. A perspectiva dessa criança se encontra com a premissa de que o corpo pode ser significado para além de uma estrutura, mas também como uma teia de relações, que influencia e é influenciado no contexto cultural que ocupa, como evidencia Goellner (2013, p. 30):

Pensar o corpo como algo produzido na e pela cultura é, simultaneamente, um desafio e uma necessidade. Um desafio porque rompe, de certa forma, com olhar naturalista sobre o qual muitas vezes o corpo é observado, explicado, classificado e tratado. Uma necessidade porque ao desnaturalizá-lo revela, sobretudo, que o corpo é histórico. Isto é, mais do que um dado natural cuja materialidade nos presentifica no mundo, o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc.

Em concordância com a autora, essa proposta inicial de entender as concepções das crianças sobre o corpo na perspectiva cultural, demonstrou-se como um desafio, uma vez que as respostas apresentadas são marcadas por traços adultocêntricos e por perspectivas ocidentais que tendem para uma visualização acrítica do corpo. Por isso, tornou-se uma necessidade a ser trilhada ao decorrer do percurso, no sentido de deslocar a ênfase do corpo-biológico para o corpo-sujeito, produtor de sentidos de suas corporalidades.

Imagem 1 - Momento de registro sobre o significado de corpo



Fonte: Autoria própria (2025)

Em continuidade a temática desta categoria, o terceiro dia do percurso pedagógico, foi pensado com a intenção de promover a ampliação de novas perspectivas sobre os significados do corpo, tendo em vista as percepções apresentadas por elas nas aulas anteriores. Como

estratégia metodológica foi proposta a vivência de um jogo denominado “Trilha Humana”, no qual os alunos percorriam o tabuleiro e encontravam cartas no caminho, para socializar com os demais colegas. A escolha por essa estratégia se justificou pelo fato de ser uma atividade que permitiu que os jogadores tivessem contato com o conteúdo (significados dos corpos), mas de uma forma em que os conceitos que, por vezes, podem parecer abstratos, fossem associados por eles, a partir do momento que realizavam corporalmente as solicitações.

Imagem 2 - Jogo Trilha Humana



Fonte: Autoria própria (2025)

As cartas apresentavam uma ação a ser realizada pela criança, associada com o conceito de corpo (corpo memória, corpo comunicação, corpo cultural, corpo expressão, corpo afeto) promovendo a reflexão sobre a diversidade, o respeito às diferenças e a valorização das múltiplas formas de se expressar no cotidiano.

Como compartilham Pereira, Gomes e Carmo (2018 p. 96) :

As pessoas se corporificam no mundo por meio das suas danças, pelo modo como se vestem, como andam, como falam, como realizam seus trabalhos, seus modos de trabalho e de lazer, sua cognição, sexualidade e pelo modo como se relacionam com os outros corpos e com o mundo. Sendo toda cultura construída através do corpo, pois não há vida sem corpo, e sem corpo não há movimento, não há existência no mundo”.

Referenciada nos autores acima, destacamos como um exemplo de carta: “Nosso corpo é feito de tudo o que nós vemos, aprendemos e vivemos. Nosso corpo mostra a nossa cultura! Para ficar nessa casa você precisa contar sobre um lugar que conheceu e o que aprendeu nele”. O aluno Anderson fez o relato de sua viagem com a escola até a pinacoteca da cidade, na qual ele lembrava das exposições apresentadas e como ele tinha achado fascinante. O que evidencia uma construção de sentido, enquanto sujeito ativo.

A tese de Gresta (2024), intitulada como “Tem um corpo nessa cor”, forneceu referência para outro conteúdo das cartas: “Nosso corpo é único, tem uma cor, um formato, um tamanho. Para ficar nessa casa você precisa contar sobre características suas que se parecem com seus pais, familiares ou responsáveis”. Ao ler a carta, o aluno Henrique comentou: “Eu acho que me pareço com o meu pai, por conta do nosso nariz e do nosso cabelo, fico feliz quando minha mãe diz que ele é bonito”.

Na carta que trazia a ideia de um corpo como marcador do tempo, as crianças destacaram suas características de quando eram bebês e como se imaginavam mais velhos. Já na carta que falava sobre o corpo ser um lugar de afetos, emoções e sentimentos, o pedido era para abraçar um colega. Embora suas expressões indicassem uma solicitação inusitada, prontamente atenderam com abraços nos colegas mais próximos e naqueles mais distantes.

Para além das respostas, a turma solicitou no decorrer do jogo uma troca de funções na dupla, para que as duas pessoas vivenciassem o andar pela trilha e realizassem suas propostas. Assim ocorreu, cada um(a) da dupla andou por metade do tabuleiro, sendo uma proposta sugerida pelas crianças e que não havia sido pensada antes pela professora, o que denota como o processo favoreceu a escuta e uma abertura às suas formas de elaborar as experiências, tal como Sousa, Costa e Ehrenberg (2021) concebem a importância do protagonismo dos(as) estudantes nas sugestões para que se sintam contemplados nas práticas pedagógicas.

Ainda sobre as contribuições trazidas pelas crianças, destacamos como as curiosidades compartilhadas, com frequência, eram referentes a momentos negativos (uma menina que teve seu gato atropelado; outro menino que se machucou quando estava no lugar de trabalho do seu pai, mostrando sua cicatriz; uma menina que estava com a mãe e sofreram uma batida de carro). Os relatos, ao serem contados, evidenciam que não se tratam de indivíduos que sofreram a ação e contam a partir do que foi dito a eles, ao contrário, demonstram que possuem as suas próprias perspectivas de todos os acontecimentos que estão ao seu entorno.

Além das falas, seus corpos curiosos para verem os números, as casas e as cartas, a torcida pelos colegas quando tiravam um número maior, contando juntos em voz alta, os corpos que interagiam comemorando ou dançando durante toda a dinâmica, um amigo que falava “conta aquela história lá” para incentivar o(a) colega, retratam um conjunto de expressões que se direcionam para o propósito da dinâmica, enquanto espaço destinado a

aprender perante suas manifestações e relações entre os pares.

Como um parâmetro comparativo da trajetória de reflexões levantadas durante o projeto, a mesma pergunta feita no segundo dia de aula “O que significa corpo para você?”, foi realizada novamente durante a roda de conversa final, no último encontro.

As falas despertadas no encerramento tiveram relação com a proposta das concepções do jogo Trilha Humana, revelando um processo inicial de expansão das compreensões. Natan, que antes visualizava corpo apenas como “órgãos”, demonstrou uma correspondência entre corpo e a expressão de suas emoções, “quando a gente tá com raiva nosso corpo começa a ficar com dor de cabeça, mas quando a gente fica com alegria ele vai tirando a dor” (Diário de Campo, 16 de junho de 2025).

Do mesmo modo com a afirmação de Henrique, que antes compreendia o corpo como uma estrutura e, posteriormente, o definiu como “é feito de mudanças” (Diário de Campo, 16 de junho de 2025). Nesse momento de diálogo, ele comentou que ao decorrer do tempo, suas experiências são capazes de trazer novos aprendizados, o que possibilita termos constantes transformações. O efeito temporal também apareceu na definição de Rubens, para ele, o corpo “vai mudando com a nossa idade” (Diário de Campo, 16 de junho de 2025).

Por fim, a fala de Roseli também revelou outra vertente comentada em aula, a respeito de um corpo capaz de refletir sobre limites, o respeito com o outro e a expressão de resistência perante o indesejado, “um lugar que a gente pode mexer, mas os outros não podem tocar” (Diário de Campo, 16 de junho de 2025).

Assim, visualizamos que as crianças puderam ressignificar aquilo que pensavam previamente, produzindo seus próprios sentidos a partir de suas realidades e do contato com os demais colegas. No entanto, também acreditamos que para um aprofundamento do assunto acerca da corporalidade, devido a suas significações estarem mais próximas de conceitos abstratos, seria necessário uma continuidade no projeto.

4.2 Um convite à expressão: é possível corpos infantis em protagonismo na escola?

Segundo Coelho (2017. p. 65), a escola no seu padrão atual é proveniente de uma origem ocidental, com caráter hierárquico e autoritário que, “reforça a prática colonizadora do controle sobre os corpos, sobre o conhecimento e sobre o tempo de vida da infância”. Ainda

segundo a autora, essas atitudes estão presentes mediante a um silenciamento de seus pensamentos, falas e gestos, com o propósito de uniformizar os modos de ser.

O ambiente escolar é marcado por exigências, no cotidiano é comum que as filas estejam presentes desde a entrada e a espera pelo professor, nas andanças de um espaço ao outro, nos momentos de merenda, na ida ao banheiro e até no horário da saída. Às vezes separadas por gênero, às vezes, privilegiando aqueles que se portaram melhor, ganhando lugar à frente dos demais. As imposições adultas, com frequência, também estão presentes e relacionadas a chantagens, moedas de troca e proibições em prol do comportamento adequado, normativas que se configuram para atender às disposições de ordem superior.

Por outro lado, embora a escola possa contribuir para essa regulação de uma boa parte do tempo e do corpo das crianças, ela também pode abrir brechas de “escape” que nasce da ação da própria criança sobre o mundo e das interações infantis que se entrelaçam. Deste modo, como objetivo do capítulo, procuramos entender o conceito de protagonismo infantil e compreender como ele resiste ao domínio da instituição escolar, por meio de suas manifestações de expressão.

Para Garanhan, Paula e Camargo (2024), o protagonismo infantil ocorre quando as crianças são entendidas como cidadãos e podem se inserir em qualquer temática em que se faça uma reflexão sobre a sociedade. Já para Friedmann (2017, p. 5), representa o seu estado cotidiano, ele existe “onde quer que crianças vivam e cresçam [...] mas para que esse protagonismo se revele é necessário que os adultos se desprendam da angústia pelo controle total e absoluto dos passos e das expressões das crianças”. Isto é, para a autora, trata-se de um pedido das crianças para que os adultos repensem seus papéis de centralidade nos múltiplos contextos sociais.

Aliado ao entendimento sobre essas perspectivas de protagonismo, decorre-se também a necessidade de conceituar o que se pensa acerca de corporalidade, visto que, ambas concepções delinearam as propostas vivenciadas na escola, juntamente com as crianças. De acordo com Sayão (2008, p. 94):

Expressa a totalidade do corpo de um ponto de vista cujas formas, movimentos, gestos, posturas, ritmos, expressões, linguagens, são reconhecidos como uma construção social que acontece na relação entre as crianças e/ou os adultos com a sociedade ou a cultura. Portanto, quando me refiro ao corpo, não o faço para designar unicamente a dimensão material do ser humano – a carne – também, mas, sobretudo, as construções culturais que se produzem sobre e a partir dele. Com relação aos/às pequeninhos/as, é através de brincadeiras, de diversas linguagens,

de seus sentimentos, de suas expressões, de gestos, de movimentos que empreendem com seus corpos em diferentes espaços, que os/as eles/as vão dando sentido à infância. Seus corpos possibilitam-lhes a experiência sensorial, sendo assim, seus primeiros brinquedos.

No horizonte das vivências que despontaram a corporalidade infantil no contexto escolar, a proposta “Escrevendo com o meu corpo”, que ocorreu no segundo dia de aula, visava mostrar que cada criança tem sua própria identificação, o seu nome e incentivava a pensar em possibilidades alternativas para expressá-lo a partir da criação de movimentos que pudessem descrever, além da fala, da escrita ou do desenho. Durante um tempo, ficaram livres para explorar diferentes níveis, em pé, agachados, deitados, e se distribuírem pela sala para conversar com os colegas.

Imagem 3 - Momento de exploração da atividade: Escrevendo com o meu corpo



Fonte: Autoria própria (2025)

Sousa, Costa e Ehrenberg (2021) fazem menção aos conceitos de Paulo Freire e condenam as propostas de Educação Física que transformam seus conteúdos em “depósitos” de vivências motoras, como meros imitadores de técnicas, com práticas não contextualizadas. Tal vertente, ainda com forte presença na escola, propicia o afastamento do conceito de corpo-consciente, de acordo com Pereira, Gomes e Carmo (2018). Por isso que, nesse momento, quando “vinham nos perguntar como poderiam fazer as letras, a resposta era que eles deveriam pensar como seria, assim, fomos surpreendidas com a criatividade, quando também não sabíamos as respostas de como poderiam ser feitas” (Diário de Campo, 29 de abril de 2025).

Imagem 4 - Roda para a apresentação dos nomes



Fonte: Autoria própria (2025)

Imagem 5 - Momento de demonstração coletiva



Fonte: Autoria própria (2025)

Considerando que “o tempo e o espaço da escola tornaram-se palco essencial da cultura infantil” como afirma Praça (2017, p. 12), o quarto encontro chamado Corpo Expressão e Comunicação - Meu corpo na escola, ocorreu a partir de um jogo de mímica, que buscava entender quais tópicos emergiram das crianças ao pensar em seu ambiente escolar. Para a temática de “encenação”, foi sugerido que realizassem o registro livremente de acontecimentos bons e/ou ruins dentro da escola, de forma individual, em uma folha. Ao apresentar a dinâmica do dia para a turma, novamente, os questionamentos:

Um aluno pergunta “mas porque mímica?” em um tom de curiosidade. Comentei sobre a capacidade do nosso corpo se comunicar sem precisarmos falar, que a expressão ocorre quando demonstramos satisfações, vontades ou inquietações por meio dos gestos, assim, a proposta seria de refletirmos sobre como o nosso corpo se comporta durante as situações que vivenciamos na escola. Enxergo com muito valor essas dúvidas que evidenciam sujeitos que questionam o que será feito, não tem o caráter de passividade em apenas cumprir tarefas e nem um enfrentamento por parte do aluno, como outros professores consideram. Até porque me fez pensar se realmente a atividade estava alinhada com o nosso objetivo. (Diário de Campo, 12 de maio de 2025).

Em sequência, no pátio da escola, tiveram liberdade de formar grupos, duplas ou trios para conversarem sobre o que tinham escrito e, juntos, tivessem um processo criativo da cena que seria apresentada para os demais colegas, a partir dos acontecimentos vivenciados e descritos nas folhas. Enquanto um grupo se colocava no palco para a apresentação, os outros assistiam e ao final podiam falar sobre o que imaginaram da mímica. Somente após as considerações dos colegas, o grupo descrevia o que havia apresentado. Foi enfatizado que não haveria uma contabilização dos pontos, pois a intencionalidade era se expressar e se divertir.

A respeito dos acontecimentos escolares favoráveis, foram citados os eventos que fogem do “habitual” da escola, como: dia de passeio, dia do brinquedo e dia de merenda diversificada. Outro fator de destaque foi que, entre 21 alunos presentes, oito escreveram sobre a Educação Física, como o momento esperado. De acordo com Souza (2015), o movimento corporal é um dos saberes que integram os indivíduos, permitindo que acessem o mundo por meio das relações com outros sujeitos, espaços e objetos. Por isso, vivenciar a experimentação pelas ações corporais, implica no desejo pelo contexto que diverge da exaustiva rotina de imobilidade dentro das salas de aula.

Por outro lado, as percepções negativas das crianças envolveram situações em que tiveram conflitos com os colegas, quando caíram/se machucaram e quando se sentiram desrespeitadas por outros adultos, como a escrita de Lílian “recortei uma palavra na atividade e acabei perdendo a pro fez eu procurar no lixo”, a de Cláudio “eu tirei 3 na prova e a prof gritou um monte comigo”, e a de Emerson “tomei bronca da professora”. Os relatos demonstram atitudes de denúncia, frente a condutas docentes que não compactuam para o florescer de um ambiente acolhedor das contribuições infantis. Como discursou Freire (2011, p. 59), o educador precisa da compreensão de que “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.”

Imagem 6 - Apresentação no palco durante o jogo da mímica



Fonte: Autoria própria (2025)

Outro espaço destinado ao protagonismo dos corpos-infância durante o percurso pedagógico, correspondeu a vivência de fotografias feitas com elas e por elas no ambiente escolar, inspirada na proposta de Gobbi (2018) de utilizar essa estratégia para entender o ponto de vista das crianças. Nesse caso, com o propósito de favorecer o reconhecimento mútuo e valorização do próprio corpo.

Durante a vivência, ficou visível a coexistência de sentidos que permeiam o contexto escolar. Por um viés à exploração das possibilidades pelas crianças dentro da dinâmica sugerida e, por outro, as intervenções mais reguladoras por parte dos adultos, como descrito no Diário de Campo (09 de junho de 2025):

Os locais escolhidos envolveram: o parque, a biblioteca, o espaço de brinquedos, o pátio e a quadra, isto é, nenhum aluno cogitou a possibilidade de tirar uma foto em sala de aula. Outro ponto, foi que as crianças estavam livres para percorrer qualquer espaço e tirar a foto do modo como quisessem. Entre suas correrias de um lugar para outro, foram advertidas pelos funcionários e nós (professoras) também fomos questionadas quanto ao propósito da atividade.

Na conversa final desse encontro, as crianças relataram um desconhecimento quanto às máquinas analógicas e um divertimento pelo processo. Além desse aprendizado sobre o funcionamento do objeto, conversamos sobre a sensação de fotografar e de ser fotografado, no sentido de que a lente era a representação do nosso olhar. Esse modo de capturar a realidade foi individual de cada um, pois as escolhas pelos lugares, pelos ângulos, pelas expressões foram diferentes. Em síntese, realçamos a importância de valorizar a beleza da diversidade de olhares e de pessoas.

Imagem 7 - Dia da Fotografia: Corpos-infância no pátio



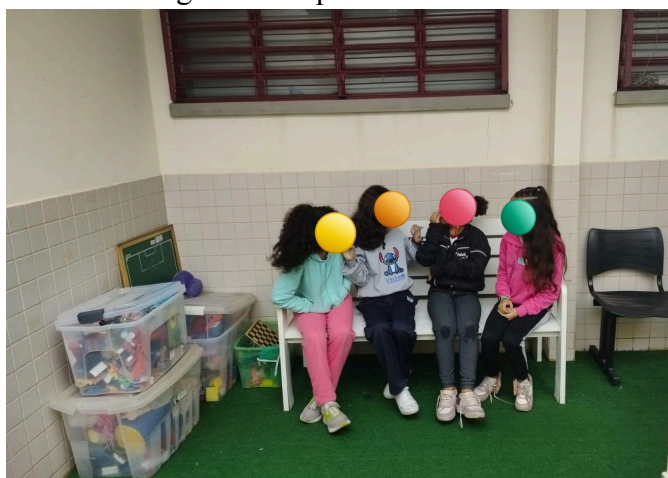
Fonte: Autoria própria (2025)

Imagem 8 - Dia da Fotografia: Corpos-infância na quadra



Fonte: Autoria própria (2025)

Imagem 9 - Dia da Fotografia: Corpos-infância na área do brinquedo



Fonte: Autoria própria (2025)

Imagem 10 - Dia da Fotografia: Corpos-infância na gangorra



Fonte: Autoria própria (2025)

Imagem 11 - Dia da Fotografia: Corpos-infância na caixa de areia



Fonte: Autoria própria (2025)

Quanto ao aspecto expressivo da proposta, pelas suas capturas, verificamos a vontade de se aventurar pela escola, de passar por todos os brinquedos, de dançar com o colega, de fazer pontes, estrelas, poses, de pular de um lugar para o outro, de se imaginar em cenas inventadas, de celebrar o momento com os amigos. Como descreve Fonseca (2024, p.8):

As crianças, diferentemente do adulto, saem da sua zona de conforto para confrontar o inédito. Em busca de novas possibilidades, onde quer que estejam, exploram o mundo que as rodeia. Ao acolhermos essa criança, que cria e recria o seu mundo e está sempre em busca da construção de seu próprio conhecimento, selamos o compromisso com a curiosidade, a inquietude, as descobertas, as fantasias, enfim, com a pluralidade que pulsa o viver por meio de suas experiências.

Imagem 12 - Dia da Fotografia: Corpos-infância no balanço



Fonte: Autoria própria (2025)

Imagem 13 - Dia da Fotografia: Corpos-infância no parque



Fonte: Autoria própria (2025)

Por fim, no último dia de aula, realizamos a continuidade da dinâmica das fotografias, levando todas impressas para um momento de socialização e produção coletiva. As crianças ficaram surpresas ao visualizar as imagens de si e dos colegas e puderam registrar em post-its as suas percepções valorativas dos retratos, para que depois incluíssem no mural. Consideramos que esse momento foi uma oportunidade de espaço destinado às crianças registrarem, de forma espontânea, sobre o que o projeto tinha propiciado de aprendizado para elas. Em consonância com Freire (2011, p. 47), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção”, o objetivo foi de retomar os acontecimentos de cada aula e finalizar o processo com a exaltação desse percurso construído por elas.

Imagem 14 - Mural confeccionado pelas crianças



Fonte: Autoria própria (2025)

Posto sobre as vivências expressivas conjuntas às crianças, uma consideração a ser feita sobre o percurso na instituição escolar diz respeito ao tempo, uma vez que, com frequência, foi um aspecto dificultoso do processo. Como nas aulas três, cinco e oito, respectivamente: Novos olhares sobre o meu corpo; Corpo Cultural: A construção de personagens e Corpos em cena: a auto percepção sob o olhar das crianças, que envolviam a necessidade de criação das crianças. No excerto do Diário de Campo 05 de maio de 2025, correspondente ao terceiro dia, com o jogo da Trilha Humana verifica-se que:

A crítica que se faz é em relação ao nosso olhar de adulta de imaginar que as crianças seriam espontâneas e fariam as propostas de um modo imediato, mas sabe-se que elas têm o próprio tempo para fazer, que inclui uma não linearidade, uma lógica que foge da nossa percepção de executar os prazos/horários solicitados pelo sistema escolar. Isto é, a dinâmica poderia ser mais proveitosa, se fosse viável de ocorrer no tempo delas pensarem, criarem e executarem suas ideias ao decorrer de todo o percurso da trilha, sem uma “pressa” acompanhada, para que pudéssemos aprofundar mais cada uma das contribuições.

Embora tais dias citados tivessem como planejado atividades únicas, pelo fato de terem uma característica mais prolongada e pelo nosso entendimento da necessidade de todos participarem com suas contribuições, sem atropelamentos, acredita-se que o tempo de 50 minutos ofertados pela escola, ainda parecia insuficiente para o aprofundamento nos diálogos que desejávamos chegar. Isto é, não somente nos episódios relatados, a questão temporal no ambiente escolar, que não é uma culpa atribuída à instituição específica que estivemos, mas ao modo sistêmico de funcionamento, foi um fator limitante da ação criativa/expressiva da criança e conseqüentemente, do seu protagonismo.

Portanto, podemos concluir que, embora utilize caminhos mais implícitos, a escola, enquanto uma instituição de poder, também faz uma manutenção histórica da lógica de hierarquias entre indivíduos. No entanto, apesar da tentativa de controle sobre a sua

corporalidade, as crianças encontram frestas para contornar essas imposições comportamentais, temporais e espaciais, por meio de suas diferentes linguagens de expressão. Além disso, acreditamos que as vivências possibilitaram uma análise quanto a maneira que encontramos de percorrer o início da docência. Desde o momento de planejamento das aulas, até cada ação ou comunicação com as crianças, foi necessário repensar a ótica adulta, para que fosse viável um percurso de aprendizagens em que as crianças pudessem protagonizar.

4.3 “Sou um conjunto diverso”: marcadores sociais sob as perspectivas infantis

Quijano (2005) descreve que durante os processos históricos da colonização foram estabelecidas categorias de diferenciação dos indivíduos, em favor do estabelecimento de superioridade entre os grupos, isto é, essa identidade imposta pelo colonizador europeu, que até então não existia, passou a marcar seu lugar simbólico na sociedade.

O objetivo deste capítulo é analisar os marcadores sociais que despertaram nas vivências oferecidas às crianças, com o propósito de problematizar a naturalização das hierarquias que incidem sobre os corpos infantis. Uma vez que, segundo Moreira e Candau (2003, p. 161) “a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças”, no lugar da preservação de uma tradição monocultural que reinou pelos últimos séculos.

As crianças, enquanto seres que integram a sociedade com suas perspectivas, sofrem efeitos colonizadores quando o universo adulto tende a “homogeneizá-las, tratá-las como sujeitos sem particularidades, preferências, peculiaridades, personalidade, desejos, anseios e frustrações próprias”, para Coelho (2017, p. 54). Em contraposição a tal, durante o primeiro encontro, a atividade “varal da identidade” teve como intenção entender como as crianças descreviam suas características pessoais, quais pontos gostariam de apresentar sobre si e o que entendiam perante essa auto percepção. O processo de registro possibilitou um momento de reflexão que expressava dúvidas, ausência de lembranças ou certa dificuldade em pensar sobre as questões pessoais.

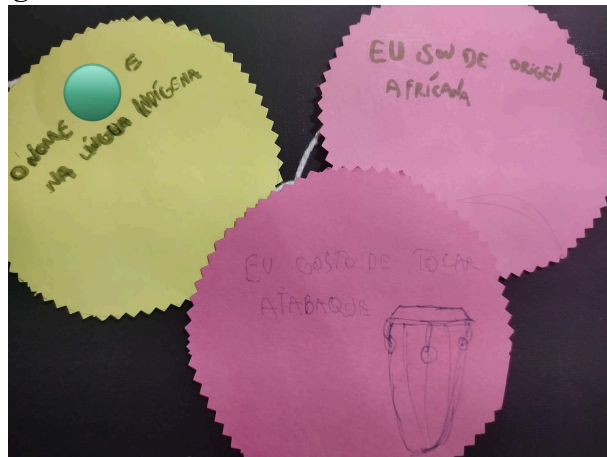
Imagem 15 - Atividade Varal da Identidade



Fonte: Autoria própria (2025)

Na exposição das produções, foi perceptível como as histórias enfatizaram as diferenças entre suas brincadeiras favoritas, passatempos, curiosidades, desenhos, desejos, autorretratos, descrição sobre onde moram, sobre seus familiares, pois, de fato, ficaram livres para escolher o que gostariam de compartilhar. Nesse horizonte de apresentação das crianças, destacamos o que Henrique optou por dizer sobre si: “O nome é na língua indígena”, “Eu sou de origem africana” e “Eu gosto de tocar atabaque” (Diário de Campo, 14 de abril de 2025).

Imagem 16 - Atividade Varal da Identidade - Henrique



Fonte: Autoria própria (2025)

As frases expressadas por Henrique denotam uma afirmação de orgulho perante suas raízes étnico-culturais, sobretudo em um contexto social em que as heranças africanas foram e ainda são estruturalmente marginalizadas. No momento de socialização das escritas, sua autoconsciência foi realçada como uma reivindicação de visibilidade e uma oportunidade de diálogo sobre a diversidade cultural dentro da escola.

Desse modo, no sexto encontro com as crianças, escolhemos como tema do debate a questão das desigualdades raciais, com a leitura do livro *A pele que eu tenho*, de bell hooks. A fim de relembrar a história lida de modo duradouro, ela foi transformada em uma canção, com o fundo instrumental da banda Palavra Cantada. Em sequência, com a letra da música em mãos, cantamos juntos algumas vezes e fizemos uma coreografia para a vivência de uma dança circular. Por fim, dedicamos um tempo para uma roda de conversa sobre a leitura e as percepções das crianças.

A roda de leitura ocorreu com atenção da turma, entre as citações do livro, destaca-se os versos transcritos como música, “A pele que eu tenho, é só uma camada/ Se quer me conhecer/ Precisa chegar perto, de coração aberto/ Sou um conjunto diverso/ De histórias passadas, presentes e futuras/ De gerações e várias culturas”, retirados de hooks (2023). A maneira como a autora concebe o corpo, possibilitou que fizéssemos uma retomada sobre os entendimentos corporais que extrapolam a concepção unicamente física. Ou seja, a ideia complementar a temática era visualizar que a estrutura externa do nosso corpo não deve ser pré-julgada pelo outro, pois, o que de fato nos reveste, nos representa, são as distintas composições históricas.

Imagem 17 - Roda de Leitura: A pele que eu tenho



Fonte: Autoria própria (2025)

A escolha pela dança nessa aula, residiu na necessidade de corporificar as vivências em paralelo com a mensagem da leitura. Como apontado no Diário de Campo (26 de maio de 2025):

Simboliza uma proposta na qual todos conseguiriam participar, pois buscava mostrar que o grupo possuía os mesmos “papéis”, por não manter ninguém em posições de destaque, nem excluir os que não se sentem “capazes” de dançar, uma vez que não tem finalidade de um desempenho comparativo, como foi enfatizado. O propósito se insere na importância da coletividade, no olhar com os que estão a sua volta, no toque do colega ao lado, na partilha das vozes cantando juntos e na sensação de que a dança só ocorre com o envolvimento do coletivo. Essa ideia pretende manter conexão com a mensagem do livro, ao trazer o acolhimento das diferentes identidades/manifestações corporais como uma riqueza e o favorecimento da noção de empatia ao compartilhar com os demais.

Imagem 18 - Dança Circular



Fonte: Autoria própria (2025)

Ainda a respeito dessa proposta, outro fator visualizado correspondeu aos impasses de vivenciar uma dança, por parte das crianças. A falta de afinidade, traduzida como vergonha, por uma grande parcela dos alunos e até mesmo a negação de participar, em um primeiro, revela que dentro os conteúdos da Educação Física, também existem disparidades de preferências. A expressão pela dança sofre uma deslegitimação, por não ter um caráter hegemônico como o dos esportes. Ainda assim, a partir de uma conversa sobre o seu simbolismo, como citado acima, o grupo mergulhou na atividade e tornou a significativa.

Como conclusão dessa aula, na roda de conversa, levamos perguntas orientadoras como: Vocês sabem o que é preconceito? Já viram ou ouviram alguém sendo tratado mal por causa da cor da pele, do cabelo ou da roupa? Como vocês acham que uma pessoa se sente quando sofre preconceito?. As respostas das crianças revelaram não apenas a compreensão dos termos, mas também um momento de voz aos relatos de experiências pessoais e

familiares, marcados pelas expressões “saco de lixo”, “pedaço de asfalto” e “cabelo duro”. Ao passo que outros alunos negros se sentiram confortáveis para se expressar, foi perceptível o impacto que as falas causaram nos demais colegas.

De acordo com Kilomba (2019), o racismo se configura sob três vertentes, sendo elas: a construção da diferença a partir da origem racial, quando a norma da branquitude passa a ser uma referência para dizer quem “torna-se diferente”, em um viés discriminatório. Aliado a isso, há um estabelecimento de valores hierárquicos, no qual é naturalizada a condição de inferioridade. Por fim, ela conclui que, “ambos os processos são acompanhados pelo poder: histórico, político, social e econômico. É a combinação de preconceito e do poder que forma o racismo. E, nesse sentido, o racismo é a supremacia branca” (Kilomba, 2019, p. 76).

Quanto à última pergunta, o aluno Henrique comentou que os seus sentimentos perante a situações racistas vividas por ele, eram de exclusão e tristeza. Para Gresta (2024, p. 18), a imposição desse padrão conceitual e estético, em todas as esferas da sociedade, incluindo o ambiente escolar, ao longo do tempo, “afeta as infâncias negras periféricas, que absorvem uma (auto) referência negativa de si mesmas, o que causa adoecimento psíquico e físico, baixa autoestima, dificuldades de interação e pertencimento”. No entanto, a autora também afirma que ao propiciar que esses corpos infantis negros contem suas narrativas, é possível que essa visibilidade confronte tais pensamentos subalternizantes.

Para dar continuidade ao diálogo sobre as questões étnico-raciais, optamos pela escolha de levar jogos e brincadeiras que fossem de países diferentes dentro do continente africano. Para Cunha (2016, p. 16), vivenciar a cultura africana por meio do lúdico, “evidencia a capacidade de resistência, criação e recriação dos negros, no Brasil e no mundo. Capacidade de, no contexto perverso da escravidão, colonização, miséria e violência, continuar a insistir na beleza, no sorriso e na esperança”. Em nossa vivência, cada estação possuía uma carta, com informações sobre o país de origem, seu povo, seu modo de jogar e curiosidades locais, como modo de contextualizar.

Imagem 19 - Jogo do Labirinto de Moçambique



Fonte: Autoria própria (2025)

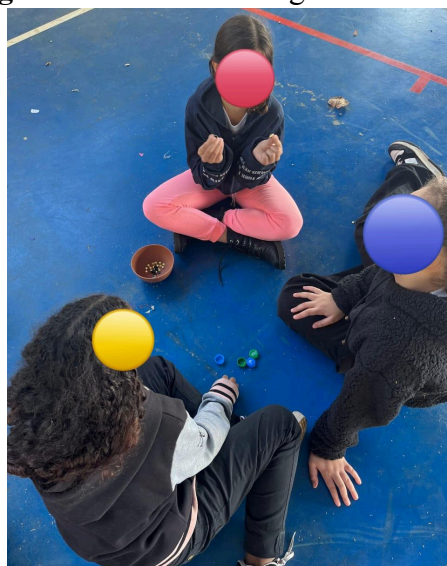
Imagem 20 - Brincadeira Bom Kidi de Moçambique



Fonte: Autoria própria (2025)

Os jogos escolhidos tiveram como característica a sua praticidade, no sentido de que as crianças poderiam confeccionar com objetos do cotidiano e/ou poderiam ser jogados no chão, sem a necessidade de materiais produzidos. Esse caráter portátil, é evidenciado por Cunha (2016) como a capacidade do conhecimento, das memórias, do saber-jogar, serem armazenados no corpo. Para a autora, esse entendimento de sujeito composto por saberes, demonstra como os povos africanos que, forçadamente, chegaram ao Brasil, trouxeram contribuições culturais, sem nada além de seus corpos. Na roda de conversa final, pontuamos essas considerações para as crianças, mais uma vez, com a intenção de reafirmar a amplitude das significações no âmbito da corporalidade.

Imagem 21 - Brincadeira Igba Ita da Nigéria



Fonte: Autoria própria (2025)

Imagem 22 - Brincadeira Kudoda do Zimbábue



Fonte: Autoria própria (2025)

Em concordância com Castro e Venâncio (2024), espera-se que o favorecimento de acesso à cultura africana e afro-brasileira por meio dos processos escolares, propicie uma nova construção histórica, em que uma formação étnica é visualizada de modo igualitário.

Ainda no viés dos marcadores sociais despertados no percurso com as crianças, no Diário de Campo (19 de maio de 2025), na aula em que fizemos a pergunta sobre os significados de preconceitos, observamos que, nos registros escritos pelas crianças, surgiram outros conceitos que elas identificaram como alvo de discriminação, mesmo sem terem sido tematizados antes na atividade, como o “machismo” e a “homofobia” escrito por Paulo Ricardo.

Arelado a isso, nas aulas iniciais de regência, verificamos que, em certos momentos, despontava-se entre as crianças comentários atribuindo as ações dos colegas como “coisa de macho” ou “coisa de menininha”, sempre com uma conotação pejorativa (Diário de Campo, 14 de abril de 2025). Além das falas, pude visualizar como era comum os agrupamentos nas filas, nas atividades de sala, nas brincadeiras, nas mesas do refeitório, quase sempre como se fosse uma proibição meninos e meninas conviverem juntos, sobretudo com uma resistência maior por parte deles.

No quinto dia da sequência, realizamos a proposta da construção de uma história a partir de uma coletânea de objetos. A estratégia utilizada buscou os questionamentos de estereótipos de gênero. Para Louro (2013) os processos de socialização definiram uma padronização de comportamentos e papéis ensinados aos indivíduos, pautados na dimensão biológica do sexo, pelos quais, ao longo da vida, espera-se que os sujeitos se constituam como homens e mulheres, do nascimento até o final de sua vida. A desconsideração pela dimensão cultural dos seres, como complementa Adichie (2019), é uma questão problemática pois cria-se uma posição de hierarquização e um controle sobre a necessidade de cumprir com tais expectativas de gênero, inclusive na escola.

No ambiente escolar, a lógica que se construiu socialmente adentra as salas de aula e se impõem como estereótipos. No que se concebe como feminino, Marques (2024, p.5) aponta que na Educação Física “a menina/mulher fêmea e heterossexual, que possui valências específicas, como fragilidade, passividade, colaboração, suavidade, flexibilidade, deverá se envolver com práticas corporais igualmente condizentes com sua ‘feminilidade inata’”. Enquanto no âmbito masculino “O menino/homem macho e heterossexual, dotado de valências físicas típicas, correspondentes a virilidade, liderança, competitividade, força, resistência, deve se envolver com práticas corporais que reforcem essas valências”, para Marques (2024, p.5).

Ressaltamos, antes de tudo, a limitação do presente estudo quanto às construções subjetivas que transpassam o binarismo de gênero e que aqui não serão analisadas, não como uma maneira de invisibilizá-las, mas considerando o contexto de observações que surgiram nas relações entre as crianças participantes da pesquisa. Desse modo, a proposta foi inspirada em Salva, Schutz e Mattos (2021), na dinâmica de favorecer um “confronto” a partir do brincar, tendo como ponto de partida que:

Os brinquedos são generificados, apontam o lugar do menino e da menina na

brincadeira, os brinquedos têm cor, eles são indícios da padronização vigente na sociedade capitalista, patriarcal e racializada. Ao mesmo tempo em que carregam essas marcas, evidenciam o lúdico, o experimental e criativo da experiência infantil. Portanto, ao brincarem, ao questionarem, ao dialogarem sobre o que é ser mulher, o que é ser homem, o que é brincadeira de menino ou de menina, ao brincarem com a boneca negra, as crianças interpretam os valores da sociedade, tensionam, solidarizam-se, acolhem a diferença, resistem ou reforçam as regras, carregam as marcas da sociedade, mas também evidenciam traços do que poderia, ou seja, indicam outras possibilidades. (Salva, Schutz e Mattos, 2021, p. 174)

Importante pontuar que apresentamos a proposta com o objetivo único de realizarem uma criação de histórias a partir de objetos, isto é, em nenhum momento fizemos indicações de que a temática da aula seria as investigações de gênero, justamente para não ter algum tipo de influência no processo de elaboração das narrativas. Assim, logo ao começar a vivência:

Foi possível perceber um impacto inicial muito grande no grupo composto por meninos que receberam a tarefa de criar um personagem masculino, a partir de objetos estereotipicamente femininos. As expressões indicavam dúvida, estranhamento e até mesmo decepção ao olhar para o que tinham os demais grupos. Sendo citado: “mas como fazer uma história com isso?”, levantando uma panelinha de brinquedo. Enquanto alguns membros reclamavam das possibilidades serem quase impossíveis de encontrar narrativas ao personagem, com uma dificuldade explícita, até mesmo de pegar os objetos na mão. Outros, começaram a brincar com o urso de pelúcia, carregando no colo, fazendo carinho, penteando, dando a mamadeira. Interessante o modo como exploravam, sentindo o cheiro do creme, a curiosidade de olhar para o esmalte e o manuseio com bastidor, como se realmente fosse uma distância muito grande de acesso a esses objetos, mesmo que apenas para observação. (Diário de Campo, 19 de maio de 2025).

Imagem 23 - Proposta de Construção de Personagens - “A receita mágica”



Fonte: Autoria própria (2025)

Na roda final, as questões perguntadas foram acerca do que acharam da criação da história? Se tiveram dificuldade ou facilidade para elaborar, notou-se um impasse para comentar a respeito, foi preciso instigar aos poucos e suportar o silêncio para se obter algumas respostas, como: “quando eu cheguei e olhei os nossos materiais, achei injusto, porque os outros grupos tinham coisas melhores, como bola, luva de boxe”. Mesmo reafirmando que não teria certo ou errado, pareciam ter medo de “confessar” que já brincaram antes perante a sala ou de afirmar que aqueles brinquedos eram chatos por serem de meninas, isto é, terem interiormente essa afirmação mas saberem que não era algo bom a se falar. (Diário de Campo, 19 de maio de 2025)

A experiência dessa proposta para o primeiro grupo, propiciou que os meninos demonstrassem, sob expressões escancaradas, como o sexismo é internalizado desde tão cedo. Segundo hooks (2019), o verdadeiro desafio da luta feminista está na superação do pressuposto de que homens são superiores às mulheres e, em consequência, deveriam exercer controle sobre elas. Essa concepção sexista foi transpassada no ato da brincadeira, nesse caso, sob a face de um garoto que se recusa a manusear os objetos na mão, por julgar que aquilo não faz parte do seu universo.

O segundo grupo a se apresentar, era composto por meninos, que não tiveram uma regra anunciada quanto ao personagem. Na roda final, disseram gostar das propostas e dos objetos e que não tiveram dificuldade para criar. Ao questionar como pensaram o personagem, se em algum momento foi sugerido fazer alguma personagem menina, a resposta foi “Não” dita por todos. “Porque assim, para a gente fazer uma personagem feminina a gente ia usar ator e não tinha nenhuma menina no nosso grupo”, rapidamente o que atuou respondeu “ué, mas eu poderia ser também” (ser uma menina na história) e todos os demais riram. (Diário de Campo, 19 de maio de 2025).

Imagem 24 - Proposta de Construção de Personagens - “Campeonato de videogame”



Fonte: Autoria própria (2025)

Em contraponto ao grupo anterior, o segundo grupo apresenta uma atitude digna de

um despertar de ruptura, no momento em que um menino se sente confortável em dizer que representaria uma menina, sem nenhum problema. Embora essa informação tenha comovido a turma, conversamos acerca de que as pessoas podem escolher quem desejam ser e, independente do que for, todas as demais devem respeito.

Quanto ao grupo composto por meninas, verificou-se uma curiosidade e um divertimento quanto aos materiais, ao mesmo tempo que a dúvida, “pro, mas como se usa isso?” em referência às caneleiras. O grupo tinha uma ótima organização e muitas com senso de liderança, o que possibilitou momentos de desafios de diálogo entre elas, pois todas queriam atuar. Inclusive, também foi o grupo mais preocupado com a parte escrita, feita de forma integral e decorada. A narrativa pensada foi a de uma menina que adorava fazer esportes, boxe, ciclismo e futebol com suas amigas. Isto é, como no grupo anterior, usaram todos os objetos de maneira literal. Na roda final, comentaram que gostaram da atividade e que não foi tão difícil, “a gente viu que eram objetos mais de meninos, mas deu para fazer até”, outra menina “tipo, a maioria das coisas aqui são de meninos mas as meninas também podem fazer”. (Diário de Campo, 19 de maio de 2025).

Imagem 25 - Proposta de Construção de Personagens “A menina esportiva”



Fonte: Autoria própria (2025)

A respeito dessa vivência no terceiro grupo, foi perceptível como a organização das demandas entre elas, favoreceu com que as meninas brancas se colocassem à frente para a atuação e escrita da história, embora a proposta fosse que todas participassem igualmente na elaboração. Frente a isso, Louro (2013), indica que o conceito de gênero exige ser entrelaçado a outros marcadores sociais, como classe, raça, religião e geração, que caracterizam a interseccionalidade. A partir dessa lente, os corpos devem ser enxergados em uma dimensão cultural ainda mais ampla de sua pluralidade. Isto é, o retrato dessa cena, que buscava entender as percepções de gênero das crianças, demonstra que não é possível abordar as

marcas sociais em âmbitos segmentados, uma vez que todas as dimensões estão presentes em culminância dentro de cada ser.

Portanto, tendo esgotado as análises despertadas das falas e atitudes infantis, consideramos que as crianças apreendem os marcadores sociais que visualizam no mundo adulto, sobretudo no viés de gênero e étnico-racial. No entanto, a criança não é passiva, ela também denuncia e exige que se cumpra o papel da educação na construção de identidades positivas, no combate ao racismo e na promoção de práticas que legitimem diferentes histórias e origens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos promover espaços de criação infantil e evidenciar as significações da corporalidade produzidas por crianças, emergentes de um processo pedagógico fundamentado na perspectiva de uma formação socialmente justa.

O percurso do estudo envolveu a imersão na literatura para produção de uma revisão sistemática e, posteriormente, a pesquisa de campo desenvolvida em uma escola municipal de Ensino Fundamental (anos iniciais) do interior paulista, com cerca de 30 crianças de uma turma de 4º ano, ao longo de uma sequência de dez aulas, com duração de dois meses de projeto. As técnicas de geração de dados foram a roda de conversa, estratégia ludo-expressiva, observação de campo e construção de diário.

A respeito da revisão sistemática, foram selecionados 15 textos que se alinhavam no debate de intersecção entre corporalidade e/ou Educação Física, infância e uma perspectiva decolonial de educação, no ambiente escolar. Em referência aos percursos e construções de conhecimentos, pudemos verificar que as intervenções e análises trazidas pelos autores, sugerem uma indagação contrária à colonialidade do poder, do ser e do saber que se estabelecem na instituição. Além disso, a coletânea de propostas pedagógicas vistas, sugerem que ao proporcionar uma ampliação de um repertório cultural, historicamente marginalizado, seja com vivências indígenas, africanas, afro-brasileiras ou quilombolas, de forma problematizadora, é possível contribuir para uma ressignificação quanto ao sentido pensado sobre o próprio corpo e o do outro e o questionamento de preconceitos enraizados, junto ao grupo de estudantes.

Na primeira categoria *“São pessoas!”: Significações das crianças a respeito do corpo*, visualizou-se que as crianças puderam redefinir aquilo que pensavam previamente, produzindo seus próprios sentidos a partir de suas realidades e do contato com os demais colegas.

Na segunda categoria intitulada *Um convite à expressão: é possível corpos infantis em protagonismo na escola?*, em síntese, consideramos que embora exista um sistema de coerção fortemente estruturado para exercer controle sobre a corporalidade das crianças, ainda é possível afirmar que elas encontram resistência perante tais condições. Ao passo que se propicia espaço para vivência de um corpo-consciente, utilizam de suas diferentes linguagens de expressão, muitas vezes despercebida pela ótica adulta, para explorar o mundo em sua potência máxima, para confrontar a novidade e se portarem como protagonistas de suas narrativas.

Na terceira categoria “*Sou um conjunto diverso*”: *marcadores sociais sob as perspectivas infantis*, concluímos que, embora seja um processo delimitado por enfrentamentos, é necessário que as temáticas dos marcadores sociais estejam presentes nas reconstruções infantis. Assim, que se inclua nas etapas educativas as construções de identidades positivas sobre si e o outro, a capacidade de valorizar culturas que divergem do seu contexto e o rompimento com julgamentos prévios que possam ter aprendido no mundo adulto, em seu caminho de socialização.

Portanto, visualizar o contexto das infâncias sob a ótica decolonial, presume romper com hierarquias de poder, para entender as crianças como sujeitos que participam ativamente da sociedade, a fim de contribuir com processos educativos que propiciem a exploração e indagação do mundo a partir de seus corpos.

Como desafios do percurso, acredito que a maior dificuldade esteve na etapa de intervenção. No sentido de conciliar as demandas prévias de planejamento, a busca por referências dos conteúdos e estratégias, junto com as regências em que foi necessário ter uma postura docente, ao mesmo tempo que observadora/pesquisadora, para captar o máximo de falas e expressões a serem registradas no diário de campo. Enquanto questões pessoais que exigiram enfrentamentos, pontuo a minha contraditória dificuldade frente a exposição e as inúmeras demandas de outros âmbitos da minha vida, que não me permitiram uma dedicação maior para esse projeto, do modo como gostaria.

A respeito dos desdobramentos, espero que seja viável transformar a pesquisa em uma publicação e espero dar prosseguimento aos estudos abordados, em uma almejada pós graduação, sempre com a intencionalidade de aprofundamentos e ressignificações da minha prática docente.

Conclui-se que esse trabalho, em parceria com a professora orientadora, foi uma oportunidade preciosa de aprender sobre uma jornada docente, que se preocupa com uma educação voltada para justiça social.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C.N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. da (Org.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BAURU/SP. Secretaria Municipal de Educação de Bauru. **Currículo Comum para o Ensino Fundamental**: versão atualizada de acordo com a BNCC, 2022.

BINS, Gabriela Nobre; SILVA, Lisandra Oliveira e; GUEDES, Ivy; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Projeto corpo e ancestralidade na educação física escolar: narrativas de estudantes do ensino fundamental de uma escola pública. **Caderno Pedagógico**, [S.L.], v. 21, n. 13, p. 1-20, 30 dez. 2024. Brazilian Journals. <http://dx.doi.org/10.54033/cadpedv21n13-471>.

BINS, Gabriela Nobre; MOLINA NETO, Vicente. ENTRE TRAMAS E FIOS – A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PEDAGOGIA GRIÔ – EXTRATOS DE UMA EXPERIÊNCIA AUTOETNOGRÁFICA. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, v. 36, n. 1, p. 13–25, 2023. DOI: 10.47250/forident.v36n1.p13-25. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/18149>. Acesso em: 23 fev. 2025.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro--Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CABRAL, R.; GEHRE, T. (Org.). **Guia agenda 2030**: integrando ODS, educação e sociedade. São Paulo, 2020.

CANDAU, V. M. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Edição Especial n. 8, jan.-abr. 2020, p. 28-44.

CASTRO, José Davi Leite; VENÂNCIO, Luciana. A capoeira na Educação Física Escolar: caminhos para a justiça social. **Humanidades & Inovação**: Educação e Justiça Social, Palmas, v. 10, n. 17, p. 108-117, set. 2023.

CÉSAIRE, A. **Discourse on Colonialism** [1950]. Traduzido por Joan Pinkham. Nova Iorque: Monthly Review Press, 2000.

CHAVEIRO, M. M. R. de S.; MINELLA, L. S. Infâncias decoloniais, interseccionalidades e desobediências epistêmicas. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 99–117, jan.-mar. 2021.

COELHO, O. P. “**As crianças são as verdadeiras anarquistas**”: sobre decolonialidade e infâncias. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

DIAS, A.; ABREU, W. F. de. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 19, n. 62, 2019.

DUARTE, C. Sociedades adultocêntricas: sobre sus orígenes y reproducción. **Última Década**, v. 36, p. 99-125, jul. 2012.

DUSSEL, E. **1492: O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. Prefácio à 3ª edição. In: _____. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. vii-x.

FERNANDES, N.; CAPUTO, S. G. Quem tem medo das imagens das crianças na pesquisa? – Contributos para a utilização de imagens na pesquisa com crianças. **Sociedad e Infancias**, v. 5, n. especial, p. 5-19, 2020.

FERNANDES, N.; SOUZA, L. F. Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 15, p. 970-986, set.-dez. 2020.

FERNANDES, N.; MARCHI, R. de C. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-16, 2020.

FERREIRA, Lidiane Agostinho. "Eu não sou preto!": aspectos para pensar a construção do pertencimento étnico-racial na pré-escola. 2024. 1 recurso online (92 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/18402>. Acesso em: 22 fev. 2025.

FONSECA, Paula Miño Oliveira da; BERSCH, Ângela Adriane Schmidt. Crianças, corporeidade e movimento: : o pulsar da infância . **Horizontes**, [S. l.], v. 42, n. 1, p. e023103, 2024. DOI: 10.24933/horizontes.v42i1.1743. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1743>. Acesso em: 14 set. 2025.

FORMOSO, F. G. DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA: EPISTEMES E PEDAGOGIAS OUTRAS COMO POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA. **Temas em Educação Física Escolar**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1–16, 2022.

DOI: 10.33025/tefe.v7i0.3733. Disponível em:

<https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/3733>. Acesso em: 22 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIEDMANN, A. Protagonismo infantil: a potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashoka: Alana, 2017.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion Filosofia da Informação**, n. 1, p. 57-73, 2019.

GARANHANI, M.; LEMES DE PAULA, D. H.; BRANDELERO CAMARGO, G. CORPO CRIANÇA: um conceito em construção nas pesquisas com crianças. **Cadernos de Educação**, n. 68, 7 jun. 2024.

GIL, A. C.; **Métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, set./dez. 2002.

GOMES, A. P. R. Brincadeiras e jogos indígenas na educação física escolar : uma análise a partir da perspectiva freiriana. 2024. 200f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2024.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 67-80.

GRESTA, Luciana Maria Rodrigues. Tem um corpo nessa cor: um estudo das performances narrativas das crianças da educação básica como modo de abordar as relações raciais e o racismo no ambiente escolar. 2024. 212 f., il. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) — Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Departamento de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Brasília, 2024.

hooks, bell. **A Pele que Eu Tenho**. São Paulo: Boitempo, 2023.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 3. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação** – Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KUHN, Martin; ARENHART, Livio Osvaldo; SALVA, Sueli. Decolonialidade e educação infantil: para pensar uma pedagogia da infância. **Educ. Rev.**, Curitiba , v. 40, e87423, 2024 . Disponível em

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602024000101818&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 fev. 2025. Epub 15-Abr-2024.
<https://doi.org/10.1590/1984-0411.87423>. Acesso em: 25 fev. 2025.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. D. S. Fundamentação teórica da Educação Física em propostas curriculares da escola pública de São Paulo: uma análise das abordagens pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

MARCHÃO, A.; HENRIQUES, H. **Investigação com crianças**: reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista. Ediciones Universidad de Salamanca, Aula, 24, 2018, p. 135-144.

MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 08-28, jul./dez. 2010.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, E. O. **Corpo-território & educação decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 95–103, 2014.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M.. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156–168, maio 2003.

NEGRÃO, Camila Alves. Brincando, conhecendo e valorizando a cultura de matriz afro-brasileira na Educação Infantil. Orientador: Fernanda Rossi. 2024. 97 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2024

PEREIRA, A. S. M.; GOMES, D. P.; CARMO, K. T. do. Epistemologia sul-corpórea: por uma pedagogia decolonial em educação física. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 4, p. 93–117, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1550>. Acesso em: 22 fev. 2025.

PETITCREW, M; ROBERTS, H. **Systematic reviews in the social sciences**: a practical guide. Cornwall: Blackwell Publishing, 2006.

PRAÇA, Thainá Rodrigues de Moura. **Práticas corporais e infantis em campo: a relação infância e corpo em uma escola do campo no distrito federal**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 73-117.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 19-47.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e pesquisa**, v. 36, p. 631-644, 2010.

RODRIGUES, R. C. Africanidades na educação física escolar. 2023. 204f. Dissertação (Mestrado - Docência para a Educação Básica) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2023.

ROSSI, F. Corporeidade e yoga na educação infantil: experiências e descobertas. **Motricidades**: Rev. SPQMH, v. 4, n. 2, p. 113-126, maio-ago. 2020.

SALVA, S.; SCHÜTZ, L. W.; MATTOS, R. S. Decolonialidade e interseccionalidade: Perspectivas para pensar a infância. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 160–178, jan.-mar. 2021.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M. J.; MARCHI, R. C. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica. **Configurações**, Braga, n. 4, p. 91-113, 2008.

SAYÃO, D. T. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 92-105, nov. 2008.

SILVA, A. M. Entre o corpo e as práticas corporais. **Rev. Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, Edição Especial, v. 10, n. 1, p. 5-20, jan./jun. 2014.

SILVA, Juliene Dias da. Entre tranças e turbantes: análise de uma experiência decolonial em sala de aula. Orientadora: Siméia de Nazaré Lopes. 2018. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) - Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2018. Disponível em: <http://bdm.ufpa.br/jspui/handle/prefix/704>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SOUSA, C. A.; COSTA, T. B.; EHRENBERG, M. C.. Educação Física decolonial: análise, desafios e perspectivas em Paulo Freire e Frantz Fanon. **Educação**, v. 46, n. p. 1-27. jan/dez. 2021.

SOUZA, Bianca Viana Santos. **O Currículo da Educação Física Escolar: Perspectivas curriculares para uma Educação Decolonial**. UNIRIO, 2015. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro. 2015.

WALSH, C. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas Insurgentes de Resistir, (Re)Existir, y (Re)Vivir. Quito: Ediciones Abya Yala, v. 1, p. 23-68, 2013.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e reviver. In V. M. Candau, Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas, Rio de Janeiro, 7 letras, p. 12- 42. 2009.

APÊNDICES

PLANOS DE AULA

Turma: 4º Ano	Aula: 01	Data: 14/04/2025
----------------------	-----------------	-------------------------

Tema: Integração e Apresentação
Objetivo(s): Estimular a imaginação e a criatividade ao explorar o repertório das crianças sobre a sua história pessoal.
Conhecimentos: Reflexão acerca do respeito à pluralidade dos corpos e as vivências pessoais que compõem cada indivíduo.
Desenvolvimento: • Atividade 1: Apresentação do projeto; • Atividade 2: Breve apresentação das professoras por meio de um “Varal da identidade”; Consiste em uma contação de um relato autobiográfico, que envolverá a leitura e participação dos alunos durante a dinâmica. • Atividade 3: Construção de um varal coletivo com as histórias de cada um; a proposta visa oferecer um momento em que os alunos façam uma medição do barbante de acordo com o seu tamanho, confeccionem círculos com escritas e desenhos sobre características e curiosidades de cada um e colem no barbante, verticalmente. Um outro fio, na horizontal, reunirá os barbantes devidamente preenchidos de todos os alunos, evidenciando os diferentes tamanhos, cores e histórias, formando uma cortina. • Atividade 4: Roda de conversa e apresentação da Caixa vozes de papel;
Recursos e materiais: Cartolina, lápis de cor, canetinhas, barbantes de diferentes cores, tesoura, cola quente, Caixa vozes de papel, régua, fita métrica;
Avaliação: Nesta aula, o enfoque foi para a introdução do tema e compartilhamento de ideias e experiências pessoais como forma de troca entre aluno - professor. Desse modo, a avaliação será contínua, analisando o engajamento e os questionamentos durante esse período.
Referências: GRESTA, Luciana Maria Rodrigues. Tem um corpo nessa cor: um estudo das performances narrativas das crianças da educação básica como modo de abordar as relações raciais e o racismo no ambiente escolar. 2024. 212 f., il. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) — Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Departamento de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Brasília, 2024. BINS, Gabriela Nobre; MOLINA NETO, Vicente. ENTRE TRAMAS E FIOS – A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PEDAGOGIA GRIÔ – EXTRATOS DE UMA

EXPERIÊNCIA AUTOETNOGRÁFICA. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, v. 36, n. 1, p. 13–25, 2023. DOI: 10.47250/forident.v36n1.p13-25. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/18149>. Acesso em: 23 fev. 2025.

Turma: 4º Ano

Aula: 02

Data: 29/04/2025

Tema: Esse/a sou eu, esse é o meu corpo!

Objetivo(s): Refletir sobre o significado de corpo, como um espaço com múltiplas potencialidades de ações e representações, favorecer a exploração do movimento e da imaginação e criar espaços para criação coletiva.

Conhecimentos: Possibilidades/significados do corpo e seu viés histórico e cultural, conscientização corporal por meio da vivência de histórias e capacidade criativa de representação

Desenvolvimento:

- Atividade 1: Retomada da atividade anterior “Varal da Identidade” para o momento de compartilhamento de suas histórias e visualização dos colegas.
- Atividade 2: Meu corpo no mundo - através de uma contação de histórias, na qual todos os alunos, ao mesmo tempo, a vivenciam como personagens, imaginam os cenários e inserem seus movimentos ao decorrer da narrativa (andando em câmera lenta, vendaval, chão com cola, no espaço)
- Atividade 3: Escrever o nome através do movimento. Todos simultaneamente. Em roda se apresentam aos colegas.
- Roda de conversa e apresentação da Caixa vozes de papel: pergunta disparadora: O que significa corpo, para você?

Recursos e materiais:

Caixa Vozes em Papel e post its.

Avaliação: Análise acerca da interação na contação de histórias, a capacidade de comunicação corporal e as percepções trazidas na pergunta disparadora.

Referências:

GARANHANI, M.; LEMES DE PAULA, D. H.; BRANDELERO CAMARGO, G. CORPO CRIANÇA: um conceito em construção nas pesquisas com crianças. **Cadernos de Educação**, n. 68, 7 jun. 2024.

NARANJO, Juan. Casa das estrelas: o universo pelo olhar das crianças. 2.ed. São Paulo: Planeta, 2019. 144p.

SPOLIN, Viola. JOGOS TEATRAIS: O FICHÁRIO DE VIOLA SPOLIN Tradução: Ingrid Koudela. S.P.: Perspectiva, 2001.

Turma: 4º Ano	Aula: 03	Data: 05/05/25
----------------------	-----------------	-----------------------

Tema: Novos olhares sobre o meu corpo
Objetivo(s): Explorar os diferentes significados do corpo (como corpo memória, corpo comunicação, corpo cultural, corpo expressão, corpo afeto) promovendo a reflexão sobre a diversidade corporal, o respeito às diferenças e a valorização das múltiplas formas de se expressar e viver o corpo no cotidiano.
Conhecimentos: Compreensão do corpo como meio de expressão e comunicação; o corpo como memória e registro de vivências pessoais e coletivas; o corpo como afirmação de identidades; o corpo como construção cultural; o corpo como um lugar de afeto; além do espaço para atitudes de cooperação, empatia e escuta nas interações em grupo.
Desenvolvimento: • Conversa inicial com a retomada da pergunta da aula anterior: O que significa corpo para você? • Dinâmica: Jogo de Trilha Humano - O que é o meu corpo? Serão distribuídos bambolês pelo espaço, em uma disposição de trilha circular, correspondentes às casas. As crianças estarão em duplas, enquanto uma delas será a “sorteadora” a outra será a “caminhante”, aquela que percorre o caminho do jogo. Todos farão um sorteio para iniciar as jogadas. Assim, quando a primeira dupla sortear o seu número de casas a andar, vai verificar que cada estação possui informações que precisam seguir para poder adentrar na casa. Essas “informações” estarão em folhas, na qual cada uma possui uma concepção diferente de corpo (histórico, cultural, diverso). Assim, farão a leitura para que todos possam ouvir. O jogo decorre com eles percorrendo essa linha temporal e realizando as propostas pedidas nos cards (folhas); • Roda Final para reflexão sobre o jogo;
Recursos e materiais: 25 Bambolês, um dado, impressões dos cards, Caixa Vozes em Papel, papéis para os sorteios (com números); Objetivo da aula: Verificar se as crianças entendem a ideia de que o corpo não é apenas biológico,

s também histórico e cultural, a partir de suas falas e leituras ao decorrer do jogo.
Avaliação: Verificar se as crianças entendem a ideia de que o corpo não é apenas biológico, mas também histórico e cultural, a partir de suas falas e leituras ao decorrer do jogo.
Referências: BINS, Gabriela Nobre; SILVA, Lisandra Oliveira e; GUEDES, Ivy; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Projeto corpo e ancestralidade na educação física escolar: narrativas de estudantes do ensino fundamental de uma escola pública. Caderno Pedagógico , [S.L.], v. 21, n. 13, p. 1-20, 30 dez. 2024. Brazilian Journals. http://dx.doi.org/10.54033/cadpedv21n13-471 . SALVA, S.; SCHÜTZ, L. W.; MATTOS, R. S. Decolonialidade e interseccionalidade: Perspectivas para pensar a infância. Cadernos de Gênero e Diversidade , [S. l.], v. 7, n. 1, p. 160–178, 2021. DOI: 10.9771/cgd.v7i1.43546. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43546 . Acesso em: 20 fev. 2025.

Turma: 4º Ano	Aula: 04	Data: 12/05/2025
----------------------	-----------------	-------------------------

Tema: Corpo Expressão e Comunicação - Meu corpo na escola
Objetivo(s): Favorecer a expressão corporal como forma de comunicação, conhecimento e interpretação das situações que vivenciam na escola, a fim de entender e discutir conjuntamente tais problemáticas
Conhecimentos: Corpo como linguagem de sentimentos, ideias e vivências da escola. Entendimento da escola como espaço de produção de significados construídos coletivamente, que impactam a todos. Consciência sobre si e sobre o outro.
Desenvolvimento: Dinâmica 1: Retomada da última aula com socialização de todos os cards presentes no jogo e discussão acerca de como foi a proposta. Dinâmica 2: Brincadeira da mímica - Será dado para cada criança um papel com uma pergunta temática sobre - Acontecimentos na escola -, para responderem. Em seguida, se organizarão em grupos. Assim, um grupo fará a mímica para outro grupo adivinhar, ela pode ser sozinha, em dupla ou trio, se necessário. A pessoa fará uma mímica da sua própria resposta, a qual os colegas não devem saber. Não terá pontuação, a brincadeira se estenderá até todos que desejarem, consigam participar por meio da mímica. Roda final: uma conversa para entender os significados de suas respostas e percepções da brincadeira.
Recursos e materiais: Papéis utilizados no jogo da trilha na última aula e post its.
Avaliação: A retomada da atividade das sugestões vistas na aula anterior pretende

verificar se as crianças entendem as múltiplas concepções de corpo, dessa vez, com uma análise direcionada para a expressão corporal e escrita. Enquanto a proposta da mímica visa compreender quais as situações que os corpos criança vivem no ambiente escolar.

Referências:

GRIGOROWITSCHS, Tamara. Expressão corporal e ludicidade na educação infantil. Periferia, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 194–210, 2022. DOI: 10.12957/periferia.2021.63284. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/63284>. Acesso em: 10 maio. 2025.

Turma: 4º Ano	Aula: 05	Data: 19/05/2025
----------------------	-----------------	-------------------------

Tema: Corpo Cultural - A construção de personagens

Objetivo(s): favorecer um processo criativo de elaboração e contação de histórias objetivando a reflexão dos papéis de gêneros impostos pela sociedade.

Conhecimentos: Compreensão crítica de gênero enquanto uma construção cultural, estímulo à criatividade perante ao imaginário não literal e construção de personagens em direção aos questionamentos de estereótipos e preconceitos

Desenvolvimento:

Inicialmente, passaremos um vídeo para fornecer um exemplo inspirador da proposta. Então, será solicitado que se disponham em três grupos; Cada grupo receberá uma caixa com objetos variados e uma solicitação de personagem feminino, masculino ou livre. A partir deles, terão um tempo para pensar a respeito dos itens constituintes de uma narrativa: personagens, tempo, enredo, espaço e narrador. Cada um será responsável por uma parte da elaboração e apresentação da história, além disso, uma pessoa do grupo pode fazer os registros em uma folha. Quando todos concluírem, será feita uma apresentação para a turma acerca do que elaboraram.

Por fim, em uma roda de conversa, serão questionados a respeito da presença dos objetos, das motivações de cada história e de seus personagens.

Recursos e materiais:

1 recurso para transmissão do vídeo: televisão ou projetor;
1 recurso para transmissão do vídeo: televisão ou projetor;
3 estações com objetos para os grupos, a quantidade de objetos pode ser variável, sendo, em média, de 5 a 6 por grupo;
Salienta-se que os objetos foram intencionalmente escolhidos para ocorrer um questionamento quanto a quem é destinado certos papéis na sociedade e o modo

como eles usarão na história;

Folhas e canetinhas para os grupos fazerem chuva de ideias, podendo anotar sugestões, reflexões ou elementos como o lugar e os personagens.

Folhas e canetinhas para os grupos fazerem anotações, podendo anotar sugestões, reflexões ou elementos como o lugar e os personagens.

Avaliação:

Analisar se as crianças tiveram a percepção de corpo como construção cultural, seja antes da elaboração das histórias ou depois, durante a roda final. Perceber seus questionamentos e/ou argumentos por cada uma das escolhas que fizeram no decorrer do processo

Referências:

RÁ-TIM-BUM: Contadores de Histórias - O pescador e a baleia. Youtube, 2020. 1 vídeo (1;58). Publicado pelo Canal Memória Infantil. Disponível em: https://youtu.be/QEI_iViH3Ok?feature=shared. Acesso em: 15 mai. 2025.

SALVA, S.; SCHÜTZ, L. W.; MATTOS, R. S. Decolonialidade e interseccionalidade: Perspectivas para pensar a infância. Cadernos de Gênero e Diversidade, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 160–178, 2021. DOI: 10.9771/cgd.v7i1.43546. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43546>. Acesso em: 10 mai. 2025

Turma: 4º Ano	Aula: 06	Data: 26/05/2025
----------------------	-----------------	-------------------------

Tema: Corpos Diversos: A pele que me veste

Objetivo(s): Proporcionar uma leitura e reflexão quanto à diversidade étnico-racial e estimular a expressão corporal aliada a um senso de coletividade por meio de uma dança circular.

Conhecimentos: Valorização da pluralidade de experiências e aparências por meio da leitura cantada e da dança circular.

Desenvolvimento:

Inicialmente, será feita a leitura do livro “A pele que tenho”, de bell hooks, em uma roda, já no ambiente da quadra, a fim de introduzir o assunto.

Em seguida, levaremos a proposta de transformar a história do livro em uma música. Cada um receberá uma folhinha com os versos, para cantarmos juntos e pensarmos em uma dança circular, em conjunto.

A atividade seguinte consistirá em uma roda de conversa para diálogos a respeito da temática do livro, suas interpretações da narrativa e partilha de suas vivências. Também será entregue um pedaço de papel para registro. As perguntas orientadoras serão guiadas a partir do desenrolar da história, como possibilidades: O livro diz que todas as pessoas são importantes e que devemos enxergar além da camada da pele, não fazermos julgamentos sobre elas antes mesmo de conhecer. Mas vocês acham que, na vida real, todas são tratadas do mesmo jeito? Por que será que algumas pessoas são tratadas com mais respeito que outras? Vocês sabem o que é preconceito? Já viram ou ouviram alguém sendo tratado mal por causa da cor da pele, do cabelo ou da roupa? Como vocês acham que uma pessoa se sente quando sofre preconceito?

Letra da música: A pele que eu tenho (Livro: bell hooks e fundo da música Coloridos do Palavra Cantada)

A PELE QUE EU TENHO É SÓ UMA CAMADA,
NÃO FALA DE ONDE VENHO, NÃO FALA DE ONDE VENHO
A PELE QUE EU TENHO
É SÓ UMA CAMADA, SE QUER ME CONHECER
PRECISA CHEGAR PERTO, DE CORAÇÃO ABERTO, DE CORAÇÃO ABERTO
SOU UM CONJUNTO DIVERSO,
SOU UM CONJUNTO DIVERSO
MUITAS CAMADAS NA FRENTE E NO VERSO
DE HISTÓRIAS PASSADAS, PRESENTES E FUTURAS.
DE GERAÇÕES E VÁRIAS CULTURAS
DE GERAÇÕES E VÁRIAS CULTURAS
A PELE QUE NÓS TEMOS É SÓ UMA CAMADA.
FAZENDO AMIZADES, CRIANDO HISTÓRIAS
DESCOBRINDO OUTRAS QUE A PELE NÃO CONTA
É SEMPRE BOM PENSAR, QUEM SOMOS NÓS DE PONTA A PONTA?
QUEM SONHA, QUEM CHORA, QUEM RI E QUEM DANÇA.
QUEM AQUI DESEJA SER UM CORPO DE MUDANÇA?
A PELE QUE NÓS TEMOS É SÓ UMA CAMADA,
E EU SOU FELIZ ASSIM E O MEU CORPO ME AGRADA

Recursos e materiais: Caixa de som, folhas sulfite e canetinhas
Avaliação: Analisar se as crianças tiveram a compreensão da mensagem do livro. Analisar o envolvimento, os questionamentos e/ou argumentos durante e depois da proposta.
Referências: hooks, bell. A Pele que Eu Tenho. São Paulo: Boitempo, 2023. BINS, Gabriela Nobre; MOLINA NETO, Vicente. ENTRE TRAMAS E FIOS – A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PEDAGOGIA GRIÔ – EXTRATOS DE UMA EXPERIÊNCIA AUTOETNOGRÁFICA. Revista Fórum Identidades , Itabaiana-SE, v. 36, n. 1, p. 13–25, 2023. DOI: 10.47250/forident.v36n1.p13-25.

Turma: 4º Ano	Aula: 07	Data: 02/06/2025
----------------------	-----------------	-------------------------

Tema: Corpos Memória - De onde vêm essas brincadeiras?
Objetivo(s): Vivenciar jogos e brincadeiras africanas, explorando suas regras, estratégias e significados históricos, a fim de reconhecer a diversidade cultural e evidenciar os corpos como transmissores de conhecimento.
Conhecimentos: Valorização da cultura africana como identidade presente em nosso país, experimentação de novas brincadeiras e suas relações com o corpo. Conhecimentos acerca da contextualização histórica e geográfica.
Desenvolvimento: ● Retomada da última aula e explicação de como será realizada a dinâmica em quadra; ● Divisão em 4 grupos. Dinâmica: Vivência de brincadeiras e jogos africanos ● Estarão espalhadas “estações” pela quadra, em cada mesa estará um cartaz descrevendo a brincadeira do país africano, sua localização no mapa, fatos históricos e curiosidades sobre o local e a cultura dos povos, bem como os possíveis materiais que serão usados na brincadeira; ● Assim, deverão ler as regras e objetivos para vivenciar aquela brincadeiras;

Como são vivências que não demandam tanto tempo, podem trocar de estações quando quiserem para vivenciar outras brincadeiras;

- Entre as possíveis selecionadas são: Igba Ita (Nigéria), Bom Kidi e Jogo do Labirinto (Moçambique), Kudoda (Zimbábue).

Dinâmica 2: Roda de Conversa

- Reflexão sobre os jogos estarem no nosso corpo, enquanto conhecimento, não necessitando de materiais complexos, explicar que eles se mantiveram pela oralidade e coletividade dos povos africanos; Além de breve contextualização histórica

Referências:

BRINCANDO E DIALOGANDO. Jogo Labirinto, 2020. (5 min). Publicado no canal: Brincando e Dialogando. YouTube, disponível em: <https://youtube.com/@brincandoedialogando?si=cBh7V1MjtDeauuJf>. Acesso em: 28 maio. 2025

CUNHA, Débora Alfaia da Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural

Turma: 4º Ano	Aula: 08	Data: 09/06/2025
----------------------	-----------------	-------------------------

Tema: Corpos em cena: a auto percepção sob o olhar das crianças

Objetivo(s): Identificar-se, perceber-se e valorizar a própria corporalidade.

Conhecimentos:

Reconhecimento e valorização do próprio corpo como referência de sua identidade e entendimento da relevância de suas vozes, olhares e percepções enquanto crianças.

Desenvolvimento:

Dinâmica: Projeto Fotográfico

Início: Haverá um momento em sala, para a explicação da atividade

Em grupos, receberão um dispositivo com câmera, para fotografarem a si e aos colegas, nos lugares que desejarem pela escola, podem ser individuais ou coletivas, não necessitam de um padrão, mas deve favorecer a criatividade do grupo e a preservação de suas sugestões.

Os grupos serão realizados de acordo com suas afinidades para que se sintam à vontade nesse processo de fotografar. Terá um sorteio para definir a ordem de saída dos grupos. Enquanto um grupo vai “a campo” os demais podem se reunir para planejar suas ideias. Para que todos os grupos consigam participar de modo

igualitário, haverá um tempo estipulado para cada um, entre 8 a 10 minutos, a depender da quantidade de alunos presentes no dia.

Alguns temas sugeridos: O que eu mais gosto em meu corpo? Como ele se expressa na escola? O que eu consigo fazer com o meu corpo? Quais locais ele gosta de estar? Conclusão: ao final da proposta, serão questionados acerca de suas escolhas e contextualizado o motivo da realização

Recursos e materiais:

Dispositivos com câmera

Avaliação: Entender o que os corpos e os olhares das crianças nos contam, como expressam suas percepções sobre si e os colegas, imersos no ambiente escolar a partir do registro fotográfico. Visualizar o modo como interagem em grupo a partir da proposta, com enfoque na compreensão da valorização sobre seu corpo e cuidado com o outro.

Referências:

GOBBI, Marcia Aparecida. ENTRE A CASA, A RUA E A ESCOLA: O QUE O MENINO VIU? ITINERÁRIOS DE UMA CRIANÇA EM SÃO PAULO. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 52, p. 8-27, jan. 2018. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052018000100008&lng=pt&nrm=iso. acessos em 31 maio 2025. Epub 10-Mar-2020. <https://doi.org/10.12957/teias.2018.31122>.

Turma: 4º Ano	Aula: 09 e 10	Data: 16/06/2025
----------------------	----------------------	-------------------------

Tema: Corpos Invenção: Confecção de um mural coletivo

Objetivo(s): Possibilitar um espaço para as crianças se colocarem no “lugar do outro” quanto às situações apontadas como discriminatórias e favorecer a valorização dos diferentes corpos evidenciados nas fotografias.

Conhecimentos: Produção de uma síntese da jornada de reflexão acerca da valorização dos corpos, seus significados, suas expressões e suas diversidades, buscando a retomada das propostas e diálogos, realizados coletivamente.

Desenvolvimento:

- Dinâmica 1: Dance mais se for verdade! (10 minutos)

Estarão todos espalhados pelo espaço, alguém irá a frente retirar um papel com a pergunta, ela deverá ser lida em voz alta. A dinâmica funciona da seguinte maneira:

se a resposta for positiva e os acontecimentos frequentes, a criança deve dançar com mais ênfase, se acontece/aconteceu uma vez, dança mais lentamente/discretamente, se nunca aconteceu fica em estátua.

Perguntas: 1. Você já ouviu alguém ser tratado de forma diferente por causa da cor da pele? 2. Já aconteceu de alguém não querer brincar com você por causa do seu jeito de falar ou de se vestir? 3. Alguém já fez piadas sobre o seu cabelo, sua altura ou o jeito como você se parece? 4. Você já viu alguém ser excluído de um grupo por ser considerado "diferente"? 5. Você já se sentiu triste por achar que não se encaixa com os outros?

- Dinâmica 2: O que eu vejo no outro?

Serão disponibilizadas as fotografias realizadas na última aula, cartolinas, canetinhas e papéis coloridos. Nas fotos poderão descrever legendas sobre as percepções dos corpos dos colegas e suas expressões.

- Dinâmica 3: Confeção de um mural - a Diversidade dos nossos corpos

Realizado a colagem das fotografias e registrado por desenhos ou escritas, acerca dos novos significados que adquiriram a partir das propostas e reflexões e suas memórias das atividades.

- Roda de conversa - em grupos no decorrer da confecção

O que mais te marcou em nosso projeto?

Agora o que significa corpo para você?

Qual aprendizado vai levar para a sua vida?

- Roda Final de Agradecimento

Recursos e materiais: Fotografias; Cartolinas; Canetinhas;

Avaliação: A participação do grupo nas propostas, a capacidade de reflexão, questionamentos e apontamentos, analisando o modo como construiu ou se modificou desde o início do projeto.

Referências:

FERREIRA, Lidiane Agostinho. "Eu não sou preto!": aspectos para pensar a construção do pertencimento étnico-racial na pré-escola. 2024. 1 recurso online (92 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação, Campinas, SP.
GRESTA, Luciana Maria Rodrigues. Tem um corpo nessa cor: um estudo das performances narrativas das crianças da educação básica como modo de abordar as relações raciais e o racismo no ambiente escolar. 2024. 212 f., il. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) — Universidade de Brasília,

Instituto de Artes, Departamento de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Brasília, 2024.
GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro, 2010.

DIÁRIOS DE CAMPO

Turma: 4º Ano | Aula 01 | Data: 14/04/2025

Descrição - Desenvolvimento:

Após a recepção na sala de informática, a aula teve início com a formação de uma roda. Fizemos uma breve descrição sobre o projeto, buscando uma linguagem adequada:

- O que vamos fazer? O nosso projeto pretende pensar melhor sobre como entendemos o nosso corpo e como vemos os corpos das outras pessoas.
- Por que estamos fazendo? Pois a escola é um lugar onde todo mundo deve se sentir respeitado, acolhido e feliz sendo exatamente da forma como é.
- Como vamos fazer? Vamos nos encontrar toda a semana para fazer atividades divertidas, conversar em rodas, criar brincadeiras e pensar sobre as atividades que fizemos.
- Quem vai participar? Vocês, a professora e nós duas da universidade.
- Convite Final? A ajuda de vocês é muito importante para o nosso projeto acontecer, então, todos aqui aceitam participar durante os nossos próximos encontros?

Com a aceitação animada do grupo, pedimos que todos falassem os nomes. Em seguida, passamos para a atividade da nossa apresentação (professoras) por meio de um varal com fotos. Eles realizaram a leitura das informações presentes e, assim, ocorreu a interação com as perguntas que propomos, como um modo de identificação e troca.

A dinâmica seguinte foi a confecção de um varal de curiosidades e informações sobre eles. Durante as aulas de observação anteriores, vimos que eles estavam aprendendo sobre o sistema métrico e a professora indagava quanto eles mediam. Assim, pensamos que os barbantes que estruturariam as suas fichas, deveriam ser do tamanho de cada um, também para terem a noção da sua dimensão. Cortamos os barbantes com a ajuda deles e cada um ficou responsável pelo seu. Disponibilizamos canetinhas coloridas e papéis para escreverem seus dados e/ou desenhos. Entre as nossas sugestões estavam: nome, idade, brincadeira favorita, uma coisa que gostava de fazer, uma curiosidade, algo que o deixava feliz, algum sonho, alguma memória. Mas, deixando claro que estavam livres para escolher o que gostariam de apresentar. Durante o período de elaboração, colocamos música na caixa de som (Palavra Cantada). Ficamos juntos para interagir e tirar dúvidas quando chamavam.

Apresentamos a ideia da Caixa vozes em papel para os próximos encontros, uma vez que não foi solicitada nessa aula, pois já tinham passado por uma atividade de escrita. Por fim, agradecemos a presença de todos e os levamos até o pátio do intervalo.

Apreciação:

A dinâmica de apresentação foi interessante, devido a abertura para a interatividade, eles liam as informações presentes nas imagens e faziam seus comentários, também perguntávamos acerca de suas vivências. (Já assistiram esse desenho? Alguém aqui também já jogou capoeira? Quem já viu uma girafa de perto? - de acordo com as nossas histórias).

Percebeu-se que liam, escutavam e olhavam detalhadamente para as fotografias, foram cuidadosos com o material e, de certo modo, a proposta foi efetiva no objetivo de gerar aproximação com eles. Embora, infelizmente, devido ao tempo, não foi possível fazer a conclusão sobre a atividade. A ação visava mostrar que a cortina apresentaria tamanhos, cores e histórias diferentes, evidenciando que cada pessoa possui as suas particularidades. Apontamos que terminaríamos e apresentaríamos o resultado na aula seguinte.

No início da dinâmica se encontravam em roda, mas com a segunda atividade a disposição da sala se alterou entre pequenos grupos, o que evidencia a preferência pelos diálogos entre seus pares, suas relações com mais afinidades. Além da presença de um aluno com TEA que participou coletivamente e confeccionou suas fichas;

A rapidez na elaboração por parte de alguns, incluindo apenas o nome e a idade. Como dois que vieram até mim, se questionando: “mas prof, eu acho que não sei nada sobre mim”, ou dizendo não se lembrar. Houve um incentivo para escreverem, mas não foi exigido. Nesse caso, notou-se uma certa dificuldade em pensar sobre as questões pessoais. Em contraponto, um aluno se identificou como “Meu nome é indígena” e, em outra ficha, “Sou de origem africana”.

Haviam duas opções de cores de papéis para a atividade “varal da identidade”, um tom de amarelo e outro tom de rosa. Com a intenção de observar como seria essa seleção, mas sem nenhuma intervenção/comentário. Foi perceptível o direcionamento das meninas apenas para os tons de rosa, enquanto, por parte dos meninos, nenhum escolheu apenas essa cor, inclusive destaca-se o comentário “essa aqui é cor de macho”, no sentido irônico de um aluno. No entanto, visualizou-se que ele e outros colegas fizeram a mistura das cores dos papéis em seus varais, o que demonstra que a associação das cores aos sexos esteve presente, mas não foi uma regra, nem visto como uma necessidade de recusar, além disso, nenhum dos meninos foi satirizado pelo uso do rosa.

Percebeu-se que o uso da música despertou a espontaneidade de algumas meninas que começaram a cantar. Por outro lado, entre as falas marcantes, destaco “Essa música parece aquelas de quando eu era bebê na creche” em um sentido crítico, o que me permitiu uma reflexão sobre o nosso ato de não os consultar acerca da playlist colocada, isto é, pressupor com uma visão adulta, de que gostariam dela.

Surgiram poucos conflitos, a respeito do empréstimo das canetinhas, que logo foram resolvidos entre eles.

Destaca-se que a professora da turma não esteve presente durante a aula, mas, anteriormente, avisou que se ocorrem “problemas”, não participariam mais.

Turma: 4º ano	Aula: 2	Data: 29/04/2024
----------------------	----------------	-------------------------

Descrição - Desenvolvimento

A aula teve início com a formação de uma roda e com uma conversa sobre a atividade feita na aula anterior, chamada “varal da identidade”. Destacou-se as histórias e informações trazidas por eles, enfatizando as diferenças presentes no tamanho dos barbantes que correspondia ao tamanho de cada um, nas idades, cores, histórias e gostos pessoais relatados. Após o diálogo, eles puderam visualizar de perto para ler sobre os demais e conversar com os colegas.

Feita a apreciação, continuamos com uma atividade do corpo em exploração, por meio de uma história inventada pelas professoras em que todos seriam os próprios personagens. Assim, caminhando pela sala, deveriam ouvir atentamente a leitura e se imaginar (com o corpo atuando) dentro dos cenários trazidos por ela. A breve história correspondia a um personagem que um dia caiu em um portal, começou a atravessar por vários mundos diferentes: um em câmera lenta, outro com ventanias fortes, um que era todo congelado, outro com chão de cola, até que foi parar no espaço e voltou ao seu planeta. Caminhando pela sala, eles atuaram conjuntamente, como uma história viva.

Em continuidade, seguimos com a proposta chamada “Escrevendo com o meu corpo”, sugerindo que pensassem como poderiam apresentar o seu nome escrevendo ele por meio do corpo ou de algum movimento para cada letra. Quando todos já haviam terminado, voltamos à roda e perguntamos quem gostaria de apresentar para a turma o que havia pensado.

Por fim, trouxemos a caixa “Vozes em papel”, apresentada no primeiro dia, com duas perguntas. A primeira na frente do papel: O que significa corpo? e a segunda, no verso, para dizerem se gostaram ou não das atividades do dia e por quê. Também oportunizou-se quem gostaria de comentar suas percepções sobre as vivências do dia.

Assim, nos despedimos agradecendo pela participação de todos, reafirmando que sem ela nosso projeto não seria possível e pedindo para comparecer em na próxima semana,

Apreciação

Logo no início, com a retomada da atividade, foi apontado como gostei da partilha que trouxeram sobre suas vidas, comentando sobre os seus gostos, destacando as suas curiosidades e desejos, como uma forma de mostrar que suas escritas são necessárias e precisam de atenção. Em especial para um garoto que escreveu que a origem do seu nome era indígena, falei que devido a isso fui pesquisar sobre o meu nome e muitos outros também comentaram que sabiam o significado de seu nome “presente de Deus”, “minha mãe sempre diz que o meu significa princesa”. Ainda sobre essa conversa inicial, o intuito era de mostrar que cada um tem as suas características, o que demonstra que seus corpos são formados por histórias múltiplas e é essa pluralidade, ilustrada pelo varal, torna o coletivo da turma mais bonito.

Alguns alunos haviam faltado no primeiro dia, ao final da aula, dei os papéis e as instruções para que fizessem em casa e trouxessem no encontro seguinte para acrescentarmos ao varal.

A atividade acerca da exploração do corpo por meio da contação de história pode evidenciar que ainda não se sentem envergonhados de se expressar corporalmente. A estratégia de atrelar a exploração ao universo da história possibilitou que o cenário e a proposta não ficassem tão abstratos, uma vez que muitos realmente incorporaram ao personagem e pareciam imersos na proposta, além dos movimentos, faziam sons e expressões faciais. Enquanto alguns, tentavam espelhar os movimentos que achavam interessantes dos colegas. Na mesma linha, o objetivo desta dinâmica era perceber como os movimentos, embora com semelhanças, possuíam as suas variações entre os corpos, pois foram culturalmente construídos.

A proposta chamada “Escrevendo com o meu corpo”, novamente, visava mostrar que cada um tem sua identificação, o seu nome, mas que expressar ele, poderia ter muitas possibilidades. Inclusive, foi interessante perceber que pessoas com nomes iguais, pensaram de maneiras diferentes como ele seria retratado. Durante o tempo de exploração ficaram livres para pensar diferentes níveis, em pé, agachados, deitados, e se distribuírem pela sala para conversar com os colegas. Vinham nos perguntar como poderiam fazer as letras, a resposta era que eles deveriam pensar como seria, assim, fomos surpreendidas com a criatividade, quando também não sabíamos as respostas de como poderia ser feita. Pontua-se também que, tiveram a ideia de formar duplas ou trios para apresentar as letras que achavam que precisavam de ajuda.

Foi importante ver a participação da grande maioria na apresentação para os colegas, o que foi destacado anteriormente sobre o respeito ao outro, que ninguém deveria rir ou criticar aquilo que o colega tinha pensado, pois era sua forma de enxergar. Enquanto um estava ao centro se apresentando, os demais tentavam adivinhar as letras, e muitas vezes se sentiram despertados também a ir ao meio para demonstração, ao final de cada um, todos batiam palmas. Solicitaram que nós e a professora pedagoga fizéssemos o nosso nome dentro da roda, vi como positiva essa sugestão de pedido deles que mostra que eles podem e devem nos desafiar com propostas que nós os desafiamos antes.

A última atividade buscou um parecer deles sobre as dinâmicas vivenciadas e um questionamento sobre o que é o corpo? Nenhuma definição das professoras foi feita a respeito, anteriormente. Uma das meninas perguntou o que significava para mim, mas disse que eu gostaria de saber a resposta dela primeiro e nas próximas aulas nós pensaríamos juntas. Houveram algumas crianças que disseram repetidas vezes não saber. Um dos garotos, que não tinha vindo na aula anterior, mas que participou de todas as atividades do presente encontro, não quis escrever nada, até mesmo se afastou um pouco da roda. Fui conversar para entender, dizer que poderia ser feito um desenho ou apenas alguma palavra que ele quisesse responder, não tendo um certo ou errado, tentando não ser tão insistente e autoritária, no entanto, ele manteve sua posição.

Em síntese, aponta-se que o espaço da sala não favoreceu as atividades de exploração, por não ser grande o suficiente. Contudo, quanto à participação, obteve-se um panorama bem positivo. Por fim, no caso do menino, deve-se pensar em possibilidades alternativas para ouvir suas respostas para além da escrita.

Turma: 4º ano B	Aula: 3	Data: 05/05/25
------------------------	----------------	-----------------------

Descrição - Desenvolvimento

Antes da aula começar, foi preciso deixar os materiais já organizados em sua disposição de trilha circular, com as indicações de início e fim, as setas feitas com giz para orientação durante o percurso e as cartas correspondentes a cada casa.

Em sala, foi realizada a retomada da pergunta acerca do significado de corpo, feita na última aula. Em seguida, expliquei acerca do jogo da trilha que seria vivenciado, além das regras e dos objetivos destacando que ele possuía relação com a aula anterior, uma vez que o seu conteúdo correspondia a outros modos de se pensar o corpo, para além daqueles ditos pelo grupo. Enfatizou-se também, o fato de que não era um jogo competitivo, não haveria uma premiação e nem vencedores, mas que a trilha seria um caminho de aprendizado que fariam junto aos colegas.

Como a atividade seria em duplas, pensamos em separá-los aleatoriamente, por meio de um sorteio. Tinham papéis amarelos e vermelhos, cada um com um número. Assim, a criança que pegasse o papel amarelo com o número 1, faria dupla com a criança que pegasse o papel vermelho com o número 1, e ambas seriam a dupla que iniciariam o jogo, assim sucessivamente. Após encontrarem as duplas, foi solicitado que escolhessem quem iniciaria sorteando o dado e quem seria o caminhante na trilha.

Ao chegarem no pátio, eles se dividiram e os que seriam sorteadores se sentaram em frente ao pátio, fora do tabuleiro e ficaram em ordem de jogada, de acordo com os números que sortearam. Os demais se aproximaram da primeira casa do tabuleiro, onde seria o início.

O jogo se iniciou, os alunos deviam jogar o dado e os seus colegas caminhariam pelo tabuleiro segundo o número de casas sorteadas, ao chegar em um espaço com uma carta, faziam a leitura e a realização da proposta descrita.

Decorreram-se as rodadas, ao final, foi alterada a regra do dado, no qual o número que caísse, teria o número de casas dobradas.

Apreciação:

Com relação ao ambiente escolhido, denota-se a motivação por parte das crianças por um espaço não convencional como a sala de aula, no qual conseguem se sentir menos desconfortáveis, sentando ao chão, ou ao lado dos colegas, estando ao “ar livre”, em uma disposição que oportuniza deixarem seus corpos mais aptos a se expressarem. Uma única ressalva ao local escolhido, o pátio, trata-se dos momentos de intervalo que ocorreram com as outras turmas, simultaneamente, devido a escola ter uma organização de intervalos para cada ano escolar. De modo que favoreceu uma dispersão muito grande dos participantes, por conta dos estímulos/interesses dos demais.

Nesse sentido, o tempo também não foi um aliado, uma vez que o objetivo da atividade era que todas as duplas conseguissem terminar o trajeto da trilha, pois a proposta não era competitiva voltada a um único ganhador. No entanto, devido ao horário de intervalo da turma e atraso inicial, não foi possível que todos concluíssem.

Aliás, pontua-se como outro fator não favorável ao tempo (das professoras), as propostas das cartas que envolviam informações e pedidos diversos como (contar uma curiosidade, um lugar que conheceu e o que aprendeu, um costume de família, dar um abraço em um colega, fazer uma dancinha ou cantar uma música, todos interligados aos seus significados de corpo). Sem dúvidas, as suas falas/ações foram muito ricas, a crítica que se faz é em relação ao nosso olhar de adulta de imaginar que as crianças seriam espontâneas e fariam as propostas de um modo imediato, mas sabe-se que elas têm o próprio tempo para fazer, que inclui uma não linearidade, uma lógica que foge da nossa percepção de executar os prazos/horários solicitados pelo sistema escolar. Isto é, a dinâmica poderia ser mais proveitosa, se fosse viável de ocorrer no tempo delas pensarem, criarem e executarem suas ideias ao decorrer de todo o percurso da trilha, sem uma “pressa” acompanhada, para que pudessemos aprofundar mais cada uma das contribuições.

Ainda referente ao tempo, foram preciso algumas intervenções durante a atividade, como os dados que antes tinham os números (1, 2 e 3) e se tornaram dobrados para que fluísse mais as outras casas que poderiam ser percorridas.

Interessante pontuar que essa turma solicitou no decorrer do jogo, uma troca de funções na dupla, para que os dois vivenciassem o andar pela trilha e realizassem suas propostas. Imagina-se que os “sorteadores” tiveram interesse em partilhar as solicitações das cartas, assim como os seus colegas “caminhantes”. Assim ocorreu, cada um da dupla andou por metade do tabuleiro, sendo uma proposta sugerida pelas crianças e que não havia sido pensada antes pelas professoras, o que denota como devemos ouvi-lás.

Retomando sobre as contribuições trazidas pelas crianças, destaca-se como as curiosidades compartilhadas sempre eram referentes a momentos ruins nas vidas delas (uma que teve seu gato atropelado, morto e depois queimado, outro menino que se machucou quando estava no lugar de trabalho do seu pai, mostrando sua cicatriz, uma menina que estava com a mãe e o carro bateu). Seus corpos curiosos para verem os números, as casas e as cartas, a torcida pelos colegas quando tiravam um número maior, iam juntos contando em voz alta, os corpos que interagiam comemorando ou dançando durante toda a dinâmica, um amigo que falava “conta aquela história lá” para incentivar o colega, retratam um conjunto de expressões que se direcionam para uma aprovação da dinâmica, enquanto espaço destinado a aprender perante suas manifestações.

A sala contava com 24 presenças.

Turma: 4º ano B	Aula: 04	Data: 12/05/25
------------------------	-----------------	-----------------------

Descrição - Desenvolvimento

A turma contava com a presença de 21 alunos. Fomos até a sala, na qual retomamos a aula anterior, perguntando quais cartas lembravam do jogo da trilha. Após as falas, reafirmamos os distintos significados de corpos presentes nelas. Evidenciando que a dinâmica do dia seria focada no corpo-expressão e corpo-comunicação, por meio da brincadeira da mímica. Após nossa explanação acerca da atividade e seus objetivos, entregamos um papel para cada aluno, com a descrição do tema e o espaço para preenchimento. Enquanto escreviam, passamos entregando um papel (verde, amarelo ou vermelho) para cada, no intuito de separar os grupos de modo aleatório. Com a conclusão das escritas, fomos até o pátio.

Cada grupo sentou em roda com suas respectivas cores, cerca de 7 alunos cada. Foi sugerido que as mímicas poderiam ocorrer sozinha, em dupla, trio ou grupo todo. Tiveram um momento para conversarem sobre qual acontecimento seria retratado e, assim, se organizaram.

As apresentações das mímicas ocorreram no palco do pátio, enquanto os demais colegas estavam à frente assistindo. Quando concluía, os outros grupos tentavam adivinhar o que tinha acontecido naquela cena. Em seguida, o próprio grupo fazia o relato descrevendo a situação vivida por eles em algum momento dos anos escolares.

Quando todos já tinham se apresentado, verificou-se que ainda restava um tempo de 10 minutos, sugeriu-se que quem quisesse fazer outra mímica poderia pensar e apresentar novamente. Ao final da dinâmica, ficamos em roda para ouvirmos sobre suas conclusões acerca da atividade. Por fim, agradecemos a participação de cada um e fomos para o momento do intervalo.

Apreciação

A partir da retomada sobre as concepções de corpo vistas através do jogo na última aula, percebeu-se que tiveram muitas lembranças das ações feitas, mas não exatamente do conceito que envolvia aquela ação, o que não deixa de ser válido. Em seguida, ao apresentar a dinâmica do dia para a turma, um aluno pergunta “mas por que mímica?” em um tom de curiosidade. Comentei sobre a capacidade do nosso corpo se comunicar sem precisarmos falar, que a expressão ocorre quando demonstramos satisfações, vontades ou inquietações por meio dos gestos, assim, a proposta seria de refletirmos sobre como o nosso corpo se comporta durante as situações que vivenciamos na escola. Enxergo com muito valor essas dúvidas que evidenciam sujeitos que questionam o que será feito, não tem o caráter de passividade em apenas cumprir tarefas e nem um enfrentamento por parte do aluno, como outros professores consideram. Até porque me fez pensar se realmente a atividade estava alinhada com o nosso objetivo.

Como feito na última aula, a busca pelo sorteio dos grupos pretende favorecer o convívio com alunos que, às vezes, não são tão próximos. No entanto, ao propor que poderiam escolher o modo como se apresentariam: o grupo todo, em trios ou duplas, verificou-se a tendência que se dispuseram, em alguns casos, de apresentar somente as meninas ou somente os meninos. Essa divisão parece muito difícil de ser conciliada, mesmo com estratégias que objetivam a mescla. Outro fato a destacar, trata-se da timidez dos grupos que pareciam receosos no início, mas com a estratégia de não ser feito individualmente, possibilitou o envolvimento de todos do grupo de forma mais espontânea. Atenta-se também para o fato de que não houve pontuações no que era apresentado, apenas um momento de sugestões por parte dos observadores e dos relatos por quem apresentava.

Entre as apresentações esteve a simulação de uma palestra e dos dias que acabam a luz na escola, justificadas pelo fato de não terem aula nesses momentos, pois vêem como algo bom. Ainda nos acontecimentos relatados como positivos houve uma cena de brincadeira feita na educação física, o pique bandeira. Agora, a respeito das cenas que envolveram aspectos ruins nas perspectivas trazidas: o dia que uma menina teve o braço quebrado no momento do parque, uma cena de briga retratada com muito realismo. Em uma ótica pessoal, a que mais chamou atenção foi uma cena de despedida, na qual eles assinavam as camisetas dos alunos do quinto ano e davam um adeus para eles, um menino pareceu se emocionar de verdade ao lembrar dessa memória.

Portanto, pôde se perceber a riqueza presente nas cultura infantis, para além das reflexões feitas com os acontecimentos da história e o modo como se expressam, a dinâmica da aula esteve repleta de olhares curiosos e atentos, dancinhas com comemorações, empolgação em tentar adivinhar qual a mímica, reverência de agradecimento quando concluíam, comentários paralelos entre as cenas, sugestões para os colegas de alternativas que poderiam ter feito.

Para além das cenas interpretadas, os registros que ficaram nos papéis, feitos inicialmente, também apresentaram informações pertinentes quanto aos seus convívios escolares. Entre os momentos considerados bons, com frequência apareceu sobre a “Educação Física”, os momentos da merenda, passeios escolares e reconciliações de amizades com os colegas da turma. Entre os aspectos citados como ruins, citam atitudes autoritárias das professoras, provas, tombos no pátio/parque e ausência de liberdade para brincar.

Turma: 4º ano	Aula: 05	Data: 19/05/2025
----------------------	-----------------	-------------------------

Descrição - Desenvolvimento

Anteriormente ao começo da aula, passamos na sala para verificar a quantidade de alunos, uma vez que a atividade dependia da organização estratégica em três grupos.

Então, ao deixar os materiais e recursos visuais previamente organizados, a aula se iniciou na sala da turma, com a presença de 25 alunos. A proposta do dia foi apresentada, junto com a retomada da dinâmica anterior de contação de histórias. Explicando que, agora seria a vez deles de produzirem as próprias narrativas. Escolheu-se a estratégia de “sorteio” dos grupos, no qual foram distribuídos papéis de três cores diferentes (vermelho, verde e amarelo).

Em continuidade, na sala de informática, um vídeo foi transmitido por meio do projetor, era um curto episódio do Castelo Ratimbum, com dois minutos de duração, apresentando uma contação de histórias por meio de objetos. Nesse espaço, explicamos que o vídeo era um exemplo da proposta do dia, mas que, em grupos, conversariam para planejar a sua história. A temática era livre, contudo, precisavam utilizar o conjunto de materiais levados pelas professoras, do modo como imaginassem, e, ao final, apresentariam para a turma, destacando o fato de que a participação de todos era essencial. Além disso, disponibilizamos uma folha de sulfite e canetinhas para cada grupo, com o objetivo de ser um rascunho para as ideias, personagens e elementos da narrativa pensadas por eles.

O espaço ao lado da sala de informática, uma área verde, era o local planejado para o diálogo e a criação das crianças. Como as três “estações” (caixa com os objetos) já estavam organizadas, direcionamos cada grupo para uma caixa. Importante pontuar que, houve uma intencionalidade na escolha dos objetos, para a tematização de gênero na dinâmica, visto que foram selecionados de acordo com os estereótipos da sociedade. Assim, um grupo todo composto por meninos, recebeu uma caixa com objetos considerados “femininos”, (um bastidor com tecido para bordado, um ursinho de pelúcia e sua mamadeira de brinquedo, uma escova, um creme, uma bucha de lavar louça, prendedores, uma panela de brinquedo, um copo rosa, um esmalte e um novelo de linha) cujo personagem principal deveria ser um indivíduo do sexo masculino. Por outro lado, um grupo todo composto por meninas, recebeu outra caixa com objetos tradicionalmente atribuídos como “masculinos” (um capacete de bicicleta, uma luva de boxe, uma capa de chuva azul, um cubo mágico, um tripé, uma caneleira, um urso azul e um óculos de sol) e o objetivo de pensar um personagem principal do sexo feminino. Por fim, um terceiro grupo, que também era composto pela totalidade de meninos, não recebeu nenhuma informação quanto ao personagem da história e seus objetos aparentavam estar variados, mas tendiam para o que convencionam chamar de “masculinos” (um guarda-chuva, um boné, uma bola de tecido, um mouse, uma medalha, uma bolsa de futebol, um caderno de pintura e uma ampulheta). Destaca-se que os objetos não poderiam ser trocados entre os grupos.

Dessa forma, tiveram um tempo para manipulação dos materiais, diálogo de construção e organização. Durante esse tempo, passávamos pelos grupos para a mediação dos conflitos e dúvidas, no entanto, sem intervir nas propostas.

Com a finalização das histórias, o grupo a se apresentar ia até a frente do espaço, enquanto os demais estavam sentados para observação. Ao passo que todos os grupos compartilharam suas criações, realizamos uma roda final para discussão, expressão de suas perspectivas e perguntas disparadoras.

Apreciação

Ao iniciarmos a aula apresentando a proposta do dia, foi comentado que utilizaríamos a estratégia das aulas anteriores do método do sorteio para organização dos grupos. No entanto, como todo o contexto da proposta se direcionava para problematização de gênero e o seu desenvolvimento envolveria grupos compostos apenas por meninas e outro apenas por meninos. Os papéis sorteadores com as cores foram entregues, nesta intencionalidade de formação dos grupos com tais características. Como o número de meninos é quase o dobro das meninas, formaram-se dois grupos compostos por meninos, no caso deles, os papéis foram pegos de modo aleatório, como um sorteio, sendo um composto por 7 alunos e outro formado por 8 alunos. Considerando o objetivo da proposta, entre a totalidade de três situações a serem pensadas, foi possível formar um grupo com as meninas, composto por 10 alunas. Destaca-se que, utilizar a explicação de que ocorreria um sorteio, mesmo com a ideia pré-estabelecida de grupos de meninas e meninos, não teve a intenção de enganá-los, mas justamente, observar como enxergariam esta situação. Sem dúvidas, suas percepções foram muito rápidas, ao perguntar, logo em seguida, como que todas as meninas tinham caído em grupo único. Aponta-se também que não houve relatos de descontentamento quanto essa disposição, que seria considerada, caso ocorresse. Nas aulas anteriores já tinha sido observado, com frequência, esse agrupamento apenas entre sexos semelhantes, que ocorre de modo espontâneo e quase imperceptível entre eles.

Antes da exibição do vídeo, perguntamos se eles conheciam o desenho Castelo Ratimbum, os que já tinham acompanhado, fizeram uma contextualização. Ao término, as instruções foram comentadas e os grupos direcionados para a área verde. Reunidos, cada qual com a sua caixa de materiais, iniciaram o processo de socialização e manipulação dos objetos e das ideias. Após a conclusão das apresentações, iniciou-se uma roda de conversa, optando pela estratégia de dialogar um grupo por vez, de acordo com a ordem da apresentação.

Foi possível perceber um impacto inicial muito grande no grupo composto por meninos que receberam a tarefa de criar um personagem masculino, a partir de objetos estereotipicamente femininos. As expressões indicavam dúvida, estranhamento e até mesmo decepção ao olhar para o que tinham os demais grupos. Sendo citado: “mas como fazer uma história com isso?”, levantando uma panelinha de brinquedo. Enquanto alguns membros reclamavam das possibilidades serem quase impossíveis de encontrar narrativas ao personagem, com uma dificuldade explícita, até mesmo de pegar os objetos na mão. Outros, começaram a brincar com o urso de pelúcia, carregando no colo, fazendo carinho, penteando, dando a mamadeira. Interessante o modo como exploravam, sentindo o cheiro do creme, a curiosidade de olhar para o esmalte e o manuseio com bastidor, como se realmente fosse uma distância muito grande de acesso a esses objetos, mesmo que apenas para observação. Embora essa parte inicial tenha gerado dúvidas quanto ao contato e a capacidade de criarem o que foi proposto, o diálogo entre os que se possibilitaram brincar e os receosos, ao decorrer do tempo de criação, desencadeou uma sequência de ideias compartilhadas, misturando a imaginação com a literalidade dos materiais. Sua apresentação se tratava de uma inspiração do vídeo, contava a história de pescaria de um menino, que levou para casa três peixes (prendedores) pescados no mar, chegou em casa, ligou o fogão (copo rosa) para preparar a sua refeição. Cada menino foi adicionando um ingrediente na panela (óleo, sal, orégano, vinagre, pimentão). Na roda final, as questões perguntadas foram acerca do que acharam da criação da história? Se tiveram dificuldade ou facilidade para elaborar, notou-se um impasse para comentar a respeito, foi preciso instigar aos poucos e suportar o silêncio para se obter algumas respostas, como: “quando eu cheguei e olhei os nossos materiais, achei injusto, porque os outros grupos tinham coisas melhores, como bola, luva de boxe”. Mesmo reafirmando que não teria certo ou errado, pareciam ter medo de “confessar” que já brincaram antes perante a sala ou de afirmar que aqueles brinquedos eram chatos por serem de meninas, isto é, terem interiormente essa afirmação mas saberem que não era algo bom a se falar.

O segundo grupo a se apresentar, era composto por meninos, que não tiveram uma regra anunciada quanto ao personagem. Percebeu-se uma familiaridade na manipulação dos materiais e na rapidez para a criação da história. A qual se tratava de um menino mexendo em seu computador, até que seu mouse se quebrou, então, decidiu ir montar um cubo mágico, o qual também se quebrou, partiu então para levar os seus brinquedos para o conserto, enquanto isso resolveu fazer uma pintura. Quando o mouse já estava arrumado, voltou para sua casa para jogar “free fire”, até que ganhou uma medalha no campeonato do seu jogo. Nesse caso, todos os objetos foram usados de modo literal, interpretado por um menino, enquanto o outro narrava a história. Na roda final, disseram gostar das propostas e dos objetos e que não tiveram dificuldade para criar. Ao questionar como pensaram o personagem, se em algum momento foi sugerido fazer alguma personagem menina, a resposta: Não, por todos. “Porque assim, para a gente fazer uma personagem feminina a gente ia usar ator e não tinha nenhuma menina no nosso grupo, rapidamente o que atuou respondeu “ué mas eu poderia ser também” (ser uma menina na história) e todos os demais riram.

Quanto ao grupo composto por meninas, verificou-se uma curiosidade e um divertimento quanto aos materiais, ao mesmo tempo que a dúvida, “pro, mas como usa isso?” em referência às caneleiras. O grupo tinha uma ótima organização e muitas com senso de liderança, o que possibilitou momentos de desafios de diálogo entre elas, pois todas queriam atuar. Inclusive, também foi o grupo mais preocupado com a parte escrita, feita de forma integral e decorada. A narrativa pensada foi a de uma menina que adorava fazer esportes, boxe, ciclismo e futebol com suas amigas. Isto é, como no grupo anterior, usaram todos os objetos de maneira literal. Na roda final, comentaram que gostaram da atividade e que não foi tão difícil, “a gente viu que eram objetos mais masculinos, mas deu para fazer até”, outra menina “tipo, a maioria das coisas aqui são de meninos mas as meninas também podem fazer”. A partir dos comentários, outras considerações foram feitas pelas professoras, parabenizando a participação de todos e agradecendo pela aula.

Por fim, conclui-se que a atividade atingiu os objetivos esperados e puderam proporcionar a reflexão a respeito de papéis de gênero na sociedade, no espaço de tempo possível, embora saiba-se que o binarismo não contempla todas as possibilidades existentes na sociedade.

Turma: 4º Ano	Aula: 6	Data: 26/05/2025
----------------------	----------------	-------------------------

Descrição - Desenvolvimento

A turma contava com a presença de 23 alunos, ao buscá-los na sala, conversamos a respeito das dinâmicas do dia. A quadra da escola foi o espaço escolhido. Ao chegar, fizemos uma roda para iniciar a leitura do livro “A pele que eu tenho” de bell hooks. Concluída a apreciação das páginas, entregamos um papel para cada um, com as frases do livro transformadas em uma música, com a caixa de som colocamos o ritmo e ensaiamos juntos algumas vezes. A letra era bem curta e possuía trechos com repetição para favorecer a lembrança.

Quando pareciam familiarizados com os versos, iniciamos o processo de realização da dança circular, a partir da música criada sobre o livro. Após a criação dos passos, partimos para a vivência da dança. Os passos ficaram intuitivos como: “é preciso chegar perto”, nos aproximávamos, em “coração aberto” abríamos o círculo novamente, para trocarmos o lado das andanças e em “histórias passadas, presentes e futuras” indicamos com as mãos as direções que simbolizam essa noção de tempo.

Por fim, nos direcionamos para uma roda de conversa acerca da leitura, de suas interpretações, observações das atividades e demais necessidades de falas. Além disso, oferecemos um pequeno papel em branco para cada um, para compartilharem suas reflexões sobre as perguntas orientadoras, como registro para a caixa “Vozes em papel”. Agradecemos a participação da turma e concluímos a aula.

Apreciação:

A escolha pelo ambiente da quadra despertou motivação na totalidade das crianças, na expectativa que ocorressem brincadeiras ou esportes. No entanto, embora se tratasse de uma atividade de leitura em roda, houve a curiosidade e atenção na história contada pela professora. Em seguida, a proposta de cantar, inicialmente, pareceu estranhar e trazer “vergonha” por parte do grupo, com as professoras e alguns colegas cantando junto, percebeu-se que aos poucos foram experimentando e entoando mais alto as vozes. Destaca-se a participação do aluno com transtorno do

espectro autista, que se entregou na atividade ao cantar mais alto que todos e ao final revelar que gosta muito de cantar.

Então, direcionamos para a dança. A escolha pela vivência de uma dança circular, simboliza uma proposta na qual todos conseguiriam participar, buscava mostrar que o grupo possuía os mesmos “papéis”, por não manter ninguém em posições de destaque, nem excluir as que não se sentem “capazes” de dançar, uma vez que não tem finalidade de um desempenho comparativo, como foi enfatizado. O propósito se insere na evidência/importância da coletividade, no olhar com os que estão a sua volta, no toque do colega ao lado, na partilha das vozes cantando juntos e na sensação de que a dança só ocorre com o envolvimento do coletivo.

Essa ideia pretende manter conexão com a mensagem do livro, ao trazer o acolhimento das diferentes identidades/manifestações corporais como uma riqueza e o favorecimento da noção de empatia ao compartilhar com os demais. Pontua-se que foi interessante ver o envolvimento dos meninos, sem a necessidade de convidá-los a participar, pois já estavam envolvidos, além disso, as meninas comentaram que amaram a atividade da dança e que devíamos fazer novamente outro dia.

Por fim, a conversa quanto a temática do livro foi bem significativa, levantamos as perguntas: Vocês sabem o que é preconceito? Já viram ou ouviram alguém sendo tratado mal por causa da cor da pele, do cabelo ou da roupa? Como vocês acham que uma pessoa se sente quando sofre preconceito?. As respostas foram acompanhadas de muitos relatos, de situações vividas por eles ou por familiares. Entre os termos citados: “saco de lixo”, “pedaço de asfalto”, “cabelo duro”, foi perceptível que os relatos causaram impacto nos demais colegas. Nos registros escritos para além de racismo, incluíram as palavras machismo e homofobia, como tipos de preconceitos, sem que nós tivéssemos comentado a respeito. Uma quantidade considerável associou o racismo a um crime. Quanto a última pergunta, um aluno respondeu que o sentimento era de exclusão e tristeza.

Descrição - Desenvolvimento

A turma contava com a presença de 24 alunos. Em sala, realizamos a retomada da última aula, comentando acerca das reflexões escritas na Caixa Vozes em Papel. Explicamos a dinâmica do dia e pedimos para a turma se dividir em grupos com 6 pessoas, pois quatro brincadeiras foram preparadas.

- Bom Kidi: com giz, foram desenhados círculos no chão, os alvos, e faixas iniciais para indicar o local delimitado para os arremessos/petelecos. Eram 3 duplas, cada qual com seu alvo, cada dupla tinha 3 tampinhas pretas e 3 tampinhas vermelhas. O objetivo era acertar o espaço circular, disposto a 10 passos de distância.
- Jogo do Labirinto: foram desenhados 3 tabuleiros com giz, a brincadeira feita em dupla, consistia em uma pessoa esconder um objeto nas mãos, se o colega acertasse, avançava uma casa, se errasse, se mantinha na mesma posição. O objetivo era jogar, até chegar ao final da última casa, as peças andantes eram tampinhas de garrafa.
- Kudoda: foram levadas 2 bacias, dentro de cada uma havia 20 pecinhas. O objetivo era jogar uma tampinha para cima, para pegar o maior número de peças dentro do recipiente, até que todas fossem retiradas, a pessoa que ficar o maior número, ao final, seria a vencedora.
- Igba Ita: haviam dois potes com miçangas amarelas, para simbolizar as moedas. O objetivo era jogar 4 tampinhas de garrafa para cima e ao cair, era necessário que 2 estivessem viradas para baixo e 2 viradas para cima, com essa disposição, a pessoa ganharia 2 moedas. Jogava-se de modo intercalado.

Ao chegar na quadra, orientamos cada grupo a se direcionar para um canto, no qual se localizava uma brincadeira. Cada local continha a organização com uma ficha, indicando o modo de jogar, a origem, o objetivo e a bandeira do país criador. Passamos em cada grupo para explicar a brincadeira presente ali, mas também tinham a opção de fazer a leitura com as explicações.

Após a vivência de todos os grupos pela estação, convidamos a turma para uma roda de conversa, na qual contextualizamos os jogos, suas origens e significados, com a intencionalidade de valorizar os saberes dos povos africanos, evidenciando sua relação com o corpo.

Apreciação:

Primeiramente, destaca-se o trabalho de preparação dos materiais de cada brincadeira, a escolha pela elaboração dos tabuleiros com giz, marcados no chão, buscava remeter à maneira como era tradicionalmente jogada. Assim, demonstrando a relação com a terra, além da ênfase de que os jogos foram e ainda são conhecimentos guardados e vivenciados pelo/com o corpo, de modo que eles se perpetuam pela oralidade, sem o requisito de materiais elaborados, mas apenas com o “saber jogar”, o que foi anunciado na roda final.

Como os grupos eram compostos pela média de 6 alunos, organizados por eles segundo afinidades, cada brincadeira tinha à disposição de 2 a 3 “tabuleiros” para manter todos participando ao mesmo tempo, sem que uma parte das crianças precisasse esperar as demais.

Em sala, perguntamos se conheciam alguma brincadeira africana, citaram Mygod e o cobrador de imposto, vistos na aula de Educação Física, o que demonstra uma iniciativa de trabalho na área.

Na quadra, enquanto cada grupo estava em seu local com uma brincadeira, pedimos a atenção de todos para uma explicação geral, mas depois também passávamos em cada um para tirar as dúvidas. Durante as vivências, verificou-se a empolgação pelo espaço, pela temática e pelas brincadeiras.

Destaca-se o jogo Kudoda que disseram já ter visto algo parecido, o jogo das “5 marias” por meio de uma série, Round Six, mas nunca tinham brincado, posteriormente na roda citaram que foi o mais difícil entre todos. O jogo do Labirinto apresentou situações interessantes em que os participantes tentavam desenvolver estratégias para esconder e/ou descobrir o objeto. Enquanto que o Bom Kidi foi associado a “bolinha de gude” e a “sinuca”, embora tenha se explicado o modo de brincar com “petelecos”, criam maneiras alternativas de acordo com o que era mais fácil para eles. Por fim, o Igba Ita foi citado como favorito.

Na parte da conversa, um mapa colorido foi apresentado, com o objetivo de encontrarem em qual localidade estavam os países criadores das brincadeiras, escritos em cada uma das estações, um menino disse nunca ter visto essa representação, enquanto outro, conseguiu identificar os quatro. Por fim, citamos como referência o canal “Brincando e Dialogando” para pesquisarem em casa, outras possibilidades de brincadeiras africanas.

Turma: 4º Ano	Aula: 8	Data: 09/06/2025
----------------------	----------------	-------------------------

Descrição - Desenvolvimento

Como primeiro momento, dedicamos um tempo para explicar sobre o Termo de Assentimento e direcionar a assinatura daqueles cujos pais já tinham apresentado a devolutiva do consentimento de participação e imagem.

Em seguida, foi feita uma retomada da proposta anterior, fizemos um questionamento acerca de qual era o tema central de todas as aulas compartilhadas. Com o propósito de explicar o objetivo da presente atividade - uma representação de seus corpos, segundo os seus próprios olhares, por meio de um Projeto Fotográfico, que seria uma parte da confecção de um mural

Pontuada a intencionalidade, nos direcionamos a apresentar os materiais que seriam usados (2 câmeras digitais) e seu modo de utilização. Os grupos foram separados por afinidade, uma vez que não havia câmeras disponíveis para todos. A sala contava com 20 alunos, sendo assim, cada grupo obteve a presença de 5 integrantes.

Desse modo, cada professora saiu com um grupo da sala e os demais ficaram com a professora pedagoga, para se encontrarem e discutirem como fariam suas fotos. Após todos terem contato com as máquinas, terem fotografado a si e aos colegas, voltamos para a sala, trocando os grupos. Como finalização, conversamos a respeito das sensações sentidas por essa atividade.

Apreciação:

A maioria dos alunos relatou nunca ter tido uma experiência com a máquina fotográfica, de modo que se tornou um objeto disputado entre o grupo, mas todos tiveram a oportunidade de aprender a mexer e fotografar.

Os locais escolhidos envolveram: o parque, a biblioteca, o espaço de brinquedos, o pátio e a quadra, isto é, nenhum aluno cogitou a possibilidade de tirar uma foto em sala de aula. Outro ponto, foi que as crianças estavam livres para percorrer qualquer espaço e tirar a foto do modo como quisessem. Entre suas correrias de um lugar para outro, foram advertidas pelos funcionários e nós (professoras) também fomos questionadas quanto ao propósito da atividade.

Destaca-se que a questão do tempo (de 10 a 15 minutos cada grupo) foi relativamente pequena, no sentido de que poderiam explorar mais os diferentes ambientes e modos de se fotografar, se houvesse um espaço de tempo maior para criarem.

Pontua-se que os meninos tiveram mais expressões e falas relacionadas a “vergonha”, mesmo estando entre seus colegas mais próximos. Nesses casos, optei por me distanciar e dizer que eles poderiam ficar à vontade, pois não olharia. O grupo das meninas pareceu sentir-se mais confortável nas fotos, escolheram a biblioteca e o espaço de brinquedos como cenário, pegaram livros para fotografarem e tiraram muitas coletivas. Mas ao final, “reclamaram” pelo tempo ter acabado tão rápido.

Um dos alunos que apresentou grande timidez nas aulas iniciais, (posteriormente descobrimos ser devido a sua dificuldade com a escrita) surpreendeu ao querer que os colegas tirassem muitas fotos suas no parque, aparentou um sentimento de conforto e diversão na atividade e em outro momento me disse “prô, eu gostei muito de hoje”.

Conversamos ao final sobre a sensação de fotografar e de ser fotografado, no sentido de que a lente era a representação do nosso olhar e que deveríamos ter cuidado e respeito ao enxergar o outro e a nós mesmos.

Infelizmente, um número considerável de alunos não tinha comparecido no dia.

Turma: 4º Ano	Aula: 9 e 10	Data: 16/06/2025
----------------------	---------------------	-------------------------

Descrição - Desenvolvimento

Primeiramente, conversamos na sala que aquele seria o nosso último encontro, mas que teríamos disponível o tempo de duas aulas para a realização das atividades finais do nosso projeto.

A aula começou no espaço da sala de informática disponibilizado pela escola, com a atividade chamada Dance mais se for verdade! Trouxemos novamente a música cantada na vivência da dança circular e explicamos como ocorreria a dinâmica, enquanto estiver sem passeando pela sala, as perguntas seriam lidas e suas respostas deveriam vir através do movimento, variando a sua intensidade de acordo com a frequência desses acontecimentos na vida de cada um. Houve um momento de socialização sobre o que achavam da atividade e suas respostas.

Em seguida, houve uma retomada da aula anterior sobre a fotografia. As fotos tiradas pelos alunos foram impressas e recortadas pelas professoras previamente. Em roda, fomos distribuindo as imagens e pedindo que olhassem e passassem para o colega do lado até que todos conseguissem ver todas as fotos. Após terem visualizado, solicitamos que ficassem com a foto de um outro colega em suas mãos, para que pudessem escrever uma mensagem positiva sobre ele, a respeito do seu corpo ou de sua personalidade, por meio dos post-its que foram entregues. Também foi disponibilizado um tempo para comentarem com os demais sobre o que tinham escrito.

A próxima dinâmica foi a confecção de um mural, colamos as cartolinas cedidas pela escola, na parede do lado de fora da sala, num espaço destinado ao brincar. Em pequenos grupos, eram convidados a colar as fotografias e mensagens no lugar onde preferiam no cartaz. Em um segundo momento, ficaram livres para escrever ou desenhar sobre as suas percepções e aprendizagens durante o projeto.

Por fim, realizamos uma roda de conversa final, trazendo perguntas orientadoras para o grupo, entre elas: O que mais te marcou em nosso projeto? Agora o que significa corpo para você? Qual aprendizado vai levar para a sua vida?

Apreciação:

Antes de falar sobre as vivências do dia, é importante pontuar sobre esse período de imersão nesse contexto escolar, por meio de observações e regências, como uma forma de registrar as características que visualizei no cotidiano dos alunos. Sempre que chegava à escola, antes mesmo do sinal bater, já havia lugares demarcados para cada um, bem como o método das fileiras, presentes desde a entrada e a espera pelo professor, nas andanças de um espaço ao outro, nos momentos de merenda, na ida ao banheiro e até no horário da saída. Às vezes separadas por gênero, às vezes, privilegiando aqueles que se comportaram melhor, ganhando lugar à frente dos demais. Outra questão que me despertou curiosidade foram os horários de intervalo, era um tempo dedicado para cada série, começando dos primeiros anos e seguindo em ordem crescente, visto que o espaço do pátio não comportaria todas as turmas de uma só vez. Ainda sobre o recreio, percebi que era um momento exclusivo para a alimentação/higiene, pois logo voltavam à fila e, em seguida, à sala, sem restar momentos para brincadeiras.

Agora, a respeito da presente aula, incluí-se que tivemos a preocupação de imprimir as fotos de todos, até mesmo dos que não estavam presentes na dinâmica anterior, pegando momentos de participação das aulas passadas. Pontua-se também que a gestão escolar foi muito colaborativa a respeito dos materiais utilizados.

A proposta Dance mais se for verdade foi uma estratégia assertiva para “abrir” a última aula, pois favoreceu um momento de animação, mas também de reflexão. Diferente das demais que envolveram respostas escritas ou faladas, em que, ou nem todos visualizavam os registros dos colegas, ou nem todos se expressavam, essa atividade buscava uma resposta pelo movimento, além de poder ver o que o colega também estava respondendo. Essa lógica pode contribuir tanto para que a criança seja influenciada pela outra, mas sobretudo, para que repense como o outro se sente perante o que respondeu.

Outro fator era a questão de, como sugere o nome da dinâmica, “aumentar” o ritmo de acordo com a frequência de acontecimentos. Embora não seja possível quantificar a intensidade de cada criança em suas respostas, houve um engajamento significativo de todo o grupo, prestando atenção nas perguntas e, principalmente, se sentindo livre para dançar no meio dos demais. Destaca-se que, até os alunos mais tímidos fizeram a vivência com um envolvimento junto aos outros.

Durante a apreciação das fotos, vimos que nenhum comentário depreciativo foi atribuído aos colegas, mas por outro lado, tiveram uma dificuldade imensa de compartilhar o que tinham registrado de positivo sobre o outro. Ainda mais acentuada quando envolvia uma menina e um menino, como disseram, pela crença de que elogiar é ir além da amizade. Passado esse momento de trocas, os grupos foram até o cartaz para a colagem e, em seguida, para os desenhos e registros sobre o projeto.

Interessante como essa atividade permitiu que compartilhassem os materiais e os espaços com os colegas, sem nenhum tipo de conflito por esses motivos, além do fato de que ficaram imersos por um tempo considerável, escrevendo, decrando e desenhando.

Sob uma ótica pessoal, meu momento favorito do dia, ocorreu próximo ao horário de finalização da aula. Foi a conversa com o aluno Henrique, que era sempre participativo nas atividades, mas no dia estava muito quieto e triste. Falando sobre o projeto, ele me contou que a capoeira era sua grande paixão, tinha aprendido com o pai e era o que mais tinha orgulho de fazer. Falei que também já tinha feito por alguns anos quando era criança e o convidei para jogar. Enquanto as outras crianças ainda estavam envolvidas no cartaz, começamos a jogar juntos e as demais se aproximaram para participar também. Infelizmente, se tratava do último dia, caso contrário, seria uma excelente opção de vivência com toda a turma.

Concluí-se que, pelo fato de termos o tempo de duas aulas para esse dia, a apreciação, a realização das atividades e os momentos de diálogo foram bem mais proveitosos, diferentemente das atividades passadas que, por vezes, precisaram ser aceleradas, para caber na questão temporal ofertada.

RODA DE CONVERSA FINAL - TRANSCRIÇÃO

1) O que mais marcou no projeto para você?

“Foi o dia que fui fotógrafo. Eu gosto muito de tirar fotos e ver as pessoas na câmera”. (Anderson)

“Eu gostei mais do dia da foto também, porque todo mundo tava se matando para tirar, pulava, gritava e ficava feliz” (Natan)

“Gostei também do dia da foto, porque foi lá na quadra, vocês deixaram a gente se pendurar na trave e a foto ficou bem bonita”. (Jairo)

“A minha foi às atividades africanas, o jogo do round six” (kudoda), a de jogar pedrinha para acertar no círculo (bom kidi) e a Labirinto que era de esconder na mão” (Paulo Ricardo)

“Aquele dia de jogar o dado, da mímica” e “Gostei daquela que a gente fazia o nome pelo movimento” (Diego)

“As brincadeiras africanas” (Henrique)

“A gente ter feito aquela história, o (nome do colega) é ator” (Rubens)

“Atividades das brincadeiras” (Cláudio)

O dia que a gente fez a mímica e quando fizemos a história com os objetos (Roseli)

As brincadeiras africanas e aquela da história que fazia com o corpo (Juliana)

A dança que tivemos na quadra do livro A pele que eu tenho (Luciana)

O dia da foto (Diogo)

2) O que vocês levam de aprendizado desse projeto?

“Eu penso que a gente fez negócio com corpo”. (Paulo Ricardo)

“A gente pensou que poderia fazer um monte de letra com o corpo. Eu consegui fazer todas as letras”. (Diego)

“Dia da história de criar com os objetos, foi difícil no começo, mas depois divertido” (Anderson)

“Sobre racismo” (Henrique)

“Que não importa a cor da pele” (Cláudio)

“Educação e respeito com os outros” (Renato)

Eu levo que não pode falar mal dos colegas (Diogo)

Não deve ser racista (Luciana)

Trabalhar em equipe nas brincadeiras, jogos e história (Juliana)

Os meninos pegaram coisas mais de meninas e a gente pegou bola de futebol caneleira (Roseli)

3) O que significa corpo?

“Ah agora eu vi que dá para fazer um monte de coisa”. (Anderson)

“Corpo é uma parte que foi criada por Deus” (Jairo)

“Eu acho que é alegria” (Paulo Ricardo)

“Lembrei do negócio do corpo, quando a gente está com raiva nosso corpo começa a ficar com dor de cabeça, mas quando a gente fica com alegria ele vai tirando a dor”.

(Natan)

“É feito de mudanças” (Henrique)

“Vai mudando com a nossa idade” (Rubens)

“Eu não lembro, isso que eu tenho memória boa” (Cláudio)

“É muito especial pra gente, sem ele a gente não consegue fazer nada” (Juliana)

“Na minha opinião, é uma coisa dos humanos, que eles crescem e desenvolvem”

(Diogo)

“Um lugar que a gente pode mexer, mas os outros não podem tocar”. (Roseli)

TCLE RESPONSÁVEIS PELOS(AS) ESTUDANTES

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)**

Prezado(a) Senhor(a),

Solicitamos autorização do(a) Senhor(a), responsável legal pelo(a) estudante

_____, para que ele(a) participe da pesquisa “Corpo, infância e escola: por uma formação emancipatória e socialmente justa”, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi, RG 30.503.384-0, do Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências, da UNESP Campus Bauru.

A pesquisa integra o projeto do Núcleo de Ensino intitulado: “Educação Física e corporalidade: práxis pedagógica para uma formação emancipatória” e visa desenvolver práticas corporais (jogos, brincadeiras, danças, expressões corporais etc.) com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao longo do ano letivo de 2025, com o objetivo geral de produzir significações da corporalidade, na perspectiva de uma educação justa e inclusiva, com crianças e professores(as).

Caso autorize a participação do(a) estudante na pesquisa, ele(a) irá participar de atividades pedagógicas com práticas corporais (jogos, brincadeiras, danças, expressões corporais, etc.) no horário regular de aulas. Tais práticas e as manifestações das crianças serão registradas em diário de campo pelas pesquisadoras e filmadas e fotografadas, se o(a) Senhor(a) e o(a) estudante concordarem com o uso de imagem e voz que acompanha este TCLE.

O(a) estudante também será convidado a participar de rodas de conversa com a turma de modo a expressar suas opiniões sobre os conhecimentos mediados nas práticas pedagógicas desenvolvidas. As respostas serão gravadas em áudio e utilizadas somente para fins de pesquisa.

O(a) nome do(a) estudante não será identificado nas respostas. Ao estudante também será solicitada a concordância em participar da pesquisa, com assinatura em Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para esse fim.

Dadas as características desta investigação, não haverá nenhum custo ao responsável para que o(a) estudante participe das atividades descritas. Assim como também não haverá remuneração à criança e/ou família.

Os benefícios da participação consistem em aproximar Universidade e Escola nos processos de ensino e aprendizagem e na produção de conhecimentos, visando uma educação que valorize a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa.

Os riscos decorrentes da participação do(a) estudante são mínimos, tal como o desconforto dele(a) em responder a alguma questão ou em participar de alguma atividade. Caso isso ocorra, o(a) estudante ou o(a) Senhor(a) poderá comunicar à pesquisadora que providenciará o acolhimento do(a) estudante e a atenção para adequação/exclusão da pergunta, da atividade ou tomar qualquer outra medida que se faça necessária. Ainda, durante os jogos, brincadeiras, danças e expressões corporais que os(as) estudantes vão participar há riscos em relação a machucar-se como em

qualquer aula de Educação Física. Mas, caso ocorra qualquer evento semelhante, o(a) estudante será prontamente atendido pela pesquisadora em todas as suas necessidades.

Os resultados da pesquisa e as imagens (vídeos e fotos) serão publicados e/ou apresentados com fins científicos e educacionais, em meios impressos e/ou digitais, tais como livros/capítulos de livros, artigos, reuniões científicas, produtos educacionais e afins), e também poderão ser divulgados, com os mesmos fins, em páginas na internet e/ou redes sociais (Facebook, Instagram, Youtube).

Quaisquer esclarecimentos poderão ser solicitados no decorrer da pesquisa. Cabe lembrar-lhe, ainda, que o(a) Senhor(a) ou o(a) estudante poderá recusar ou retirar o consentimento livre e esclarecido em qualquer momento, sem penalização alguma.

Se sentir-se suficientemente esclarecido(a) sobre esta pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios do projeto, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, autorizando a participação do(a) estudante sob sua responsabilidade legal nas atividades, sendo que uma ficará com o(a) Senhor(a) e outra com a pesquisadora.

Agradecemos antecipadamente a sua contribuição. Em caso de dúvidas éticas o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética/CEP da Faculdade de Ciências de Bauru-UNESP, pelo número (14) 3103-6087, endereçado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01.

Local: _____, ____ de _____ de _____.

O(a) Senhor(a) autoriza a divulgação das fotos e vídeos do(a) estudante sob sua responsabilidade legal, exclusivamente com fins científicos e educacionais:

() **Sim** () **Não**

Assinatura da Pesquisadora Responsável
responsável pelo(a)

Assinatura do(a)
estudante participante da
pesquisa

Dados sobre a pesquisa:

Título do projeto: **Corpo, infância e escola: por uma formação emancipatória e socialmente justa**

Pesquisadora Responsável - Orientador(a): **Fernanda Rossi**

Cargo/função: Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação/FC
Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus Bauru
Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa, CEP
17033-360 – Bauru/SP.
Dados para contato: fone (14) 98137-1390; e-mail: fernanda.rossi@unesp.br

Dados do(a) responsável legal pelo(a) estudante participante da pesquisa:

Nome: _____

RG: _____

Endereço: _____

Telefone para contato: () _____

E-mail: _____

TALE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)**

Olá! Gostaria de te convidar para participar de uma pesquisa que tem como título: **“Corpo, infância e escola: por uma formação emancipatória e socialmente justa”**.

O objetivo dessa pesquisa é conhecer as opiniões das crianças sobre o corpo e sobre as os jogos, brincadeiras, danças, expressões corporais etc. que vamos realizar com a sua turma.

Se você concordar em participar, vou propor algumas brincadeiras, jogos, danças e expressões corporais para você e sua turma participarem juntos. E vou te convidar para responder a algumas perguntas em rodas de conversa junto com a turma. Quero pedir permissão, também, para anotar no meu caderno as atividades que aconteceram, coisas que vocês comentaram e como se sentiram. Mas, fique tranquilo(a), pois o seu nome não será identificado nas respostas!

Esses momentos também serão gravados em vídeo e áudio e utilizados/divulgados a outros(as) professores(as) e estudantes que se preocupam com a educação das crianças.

Já conversei com o(a) diretor(a), com o(a) professor(a) e com seu/sua familiar responsável e eles(as) permitiram (assinando outro documento) que você participasse da pesquisa. Não haverá nenhum gasto de dinheiro para você ou sua família e também não haverá pagamento para você participar desta pesquisa.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu. Também não terá nenhum problema se quiser desistir depois de ter iniciado a sua participação. Se você aceitar participar, não contaremos para outras pessoas informações sobre sua vida.

Participando desta pesquisa você terá, como benefícios, a oportunidade de conhecer novas brincadeiras, jogos, danças e expressões corporais e pensar sobre como podemos viver em uma sociedade mais justa e com respeito a todas as pessoas. Além disso, você também estará contribuindo para que, no futuro, outras crianças também aprendam mais sobre isso na escola.

Os riscos para você participar desta pesquisa são mínimos. Pode acontecer de você se sentir desconfortável para responder a alguma questão ou para participar de alguma atividade que vou propor. Então, caso você não queira responder a alguma pergunta que eu fizer ou não queira participar de alguma atividade na aula, não

precisará, basta me dizer. Também poderá conversar e tirar suas dúvidas comigo quando quiser.

Assim, se você se sentir que entendeu tudo sobre esta pesquisa que vou realizar na sua escola e concordar em participar dela, peço que assine este Termo. Uma cópia dele ficará com você e outra comigo:

VOCÊ QUER PARTICIPAR DESTA PESQUISA, DAS BRINCADEIRAS E
OUTRAS ATIVIDADES E DAS RODAS DE CONVERSA COM A TURMA?

SIM () NÃO ()

POSSO TIRAR FOTOS E GRAVAR VÍDEOS COM VOCÊ DURANTE AS
ATIVIDADES E AS RODAS DE CONVERSA?

SIM () NÃO ()

Eu agradeço muito por suas respostas!

*Eu _____
aceito participar da pesquisa. Entendi que o trabalho é sobre as atividades de jogos, brincadeiras, danças, expressões corporais etc. e tirei minhas dúvidas. Sei que posso perguntar se outras dúvidas surgirem durante e após a pesquisa. O(a) responsável(a) por mim concordou com minha participação e sei que tanto ele(a) quanto eu podemos mudar de ideia quando quisermos.*

Local: _____, ____ de _____ de _____.

**Assinatura da Pesquisadora Responsável
estudante**

Assinatura do(a)

E-mail: _____

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ
PROFESSORES(AS)**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Prezado(a) Senhor(a),

Solicitamos autorização do Senhor(a), participante da pesquisa intitulada: **“Corpo, infância e escola: por uma formação emancipatória e socialmente justa”**, para que possamos utilizar as fotos e vídeos registrados durante o desenvolvimento da pesquisa para divulgação dos resultados com fins científicos e educacionais, em meios impressos e/ou digitais, tais como livros/capítulos de livros, artigos, reuniões científicas, produtos educacionais e afins), e também poderão ser divulgados, com os mesmos fins, em páginas na internet e/ou redes sociais (Facebook, Instagram, Youtube).

De acordo com as Resoluções n.º 466/12 e n.º 510/16 do Conselho Nacional de Saúde é assegurado total sigilo da imagem dos participantes de uma pesquisa, porém seria de grande valia se pudéssemos divulgar as fotos e vídeos para demonstrar as práticas pedagógicas realizadas na escola.

Assim, há opção para que decida se poderemos divulgar sua imagem e voz.

Se sentir-se suficientemente esclarecido(a) sobre o uso de imagem e voz no contexto da pesquisa, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) Senhor(a) e outra com a pesquisadora.

Agradecemos antecipadamente a sua contribuição. Em caso de dúvidas éticas o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética/CEP da Faculdade de Ciências de Bauru-UNESP, pelo número (14) 3103-6087, endereçado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01.

Local: _____, ____ de _____ de _____.

O(a) Senhor(a) autoriza a divulgação das fotos e vídeos, exclusivamente com fins científicos e educacionais:

() **Sim** () **Não**

Eu,

_____, CPF: _____, RG: _____, residente e

domiciliado(a) _____ à
Av./Rua _____ Bairro _____
_____ na cidade de _____, UF _____, CEP
_____, País _____, e-mail _____,

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa **“Corpo, infância e escola: por uma formação emancipatória e socialmente justa”**, bem como estar ciente do uso dos registros de imagens e vídeos, conforme pesquisa especificada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do presente termo, à pesquisadora **Fernanda Rossi**, a divulgação das fotos e vídeos feitas durante as atividades desenvolvidas, para fins científicos e educacionais, que poderá ocorrer em meios impressos e/ou digitais, tais como livros/capítulos de livros, artigos, reuniões científicas, produtos educacionais e afins), e também poderão ser divulgados, com os mesmos fins, em páginas na internet e/ou redes sociais (Facebook, Instagram, Youtube), obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Nº 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto No 3.298/1999, alterado pelo Decreto No 5.296/2004), sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação aos materiais audiovisuais são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

**Assinatura da Pesquisadora Responsável
da pesquisa**

Assinatura do(a) participante

Dados sobre a pesquisa:

Título do projeto: **Corpo, infância e escola: por uma formação emancipatória e socialmente justa**

Pesquisadora Responsável - Orientador(a): **Fernanda Rossi**

Cargo/função: Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação/FC

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus Bauru

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa, CEP 17033-360 – Bauru/SP.

Dados para contato: fone (14) 98137-1390; e-mail: fernanda.rossi@unesp.br

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ RESPONSÁVEIS
PELOS(AS) ESTUDANTES**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Prezado(a) Senhor(a),

Solicitamos autorização do Senhor(a), responsável legal pelo(a) estudante

_____, participante da pesquisa intitulada: **“Corpo, infância e escola: por uma formação emancipatória e socialmente justa”**, para que possamos utilizar as fotos e vídeos registrados durante o desenvolvimento da pesquisa para divulgação dos resultados com fins científicos e educacionais, em meios impressos e/ou digitais, tais como livros/capítulos de livros, artigos, reuniões científicas, produtos educacionais e afins), e também poderão ser divulgados, com os mesmos fins, em páginas na internet e/ou redes sociais (Facebook, Instagram, Youtube).

De acordo com as Resoluções n.º 466/12 e n.º 510/16 do Conselho Nacional de Saúde é assegurado total sigilo da imagem dos participantes de uma pesquisa, porém seria de grande valia se pudéssemos divulgar as fotos e vídeos para demonstrar as práticas pedagógicas realizadas na escola.

Assim, há opção para que decida se poderemos divulgar a imagem e voz do(a) estudante.

Se sentir-se suficientemente esclarecido(a) sobre o uso de imagem e voz do(a) estudante no contexto da pesquisa, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) Senhor(a) e outra com a pesquisadora.

Agradecemos antecipadamente a sua contribuição. Em caso de dúvidas éticas o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética/CEP da Faculdade de Ciências de Bauru-UNESP, pelo número (14) 3103-6087, endereçado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01.

Local: _____, ____ de _____ de _____.

O(a) Senhor(a) autoriza a divulgação das fotos e vídeos do(a) estudante,
exclusivamente com fins científicos e educacionais:

() **Sim** () **Não**

Eu,

_____, CPF: _____, RG: _____, residente e domiciliado(a) _____ à Av./Rua _____ Bairro _____ na cidade de _____, UF _____, CEP _____, País _____, e-mail _____,

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa **“Corpo, infância e escola: por uma formação emancipatória e socialmente justa”**, bem como estar ciente do uso dos registros de imagens e vídeos, conforme pesquisa especificada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do presente termo, à pesquisadora **Fernanda Rossi**, a divulgação das fotos e vídeos feitas durante as atividades desenvolvidas, para fins científicos e educacionais, que poderá ocorrer em meios impressos e/ou digitais, tais como livros/capítulos de livros, artigos, reuniões científicas, produtos educacionais e afins), e também poderão ser divulgados, com os mesmos fins, em páginas na internet e/ou redes sociais (Facebook, Instagram, Youtube), obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Nº 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto No 3.298/1999, alterado pelo Decreto No 5.296/2004), sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação aos materiais audiovisuais são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Assinatura da Pesquisadora Responsável
pelo(a) estudante

Assinatura do responsável

Dados sobre a pesquisa:

Título do projeto: **Corpo, infância e escola: por uma formação emancipatória e socialmente justa**

Pesquisadora Responsável - Orientador(a): **Fernanda Rossi**

Cargo/função: Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação/FC

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus Bauru

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa, CEP 17033-360 – Bauru/SP.

Dados para contato: fone (14) 98137-1390; e-mail: fernanda.rossi@unesp.br