



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

DANIELE CARVALHO DE ALMEIDA

**AVALIAÇÃO DO BRINCAR E DAS PRÁTICAS CORPORAIS NA INFÂNCIA EM
UMA ESCOLA PÚBLICA EM FORTALEZA (CE): CORPO E MOVIMENTO EM
FOCO A PARTIR DE UMA PESQUISA-AÇÃO**

FORTALEZA

2025

DANIELE CARVALHO DE ALMEIDA

AVALIAÇÃO DO BRINCAR E DAS PRÁTICAS CORPORAIS NA INFÂNCIA EM
UMA ESCOLA PÚBLICA EM FORTALEZA (CE): CORPO E MOVIMENTO EM
FOCO A PARTIR DE UMA PESQUISA-AÇÃO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Oliveira da Silva Novaes

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A445a Almeida, Daniele Carvalho de.

Avaliação do brincar e das práticas corporais na infância em uma escola pública em Fortaleza (CE) : corpo e movimento em foco a partir de uma pesquisa-ação / Daniele Carvalho de Almeida. – 2025.

145 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Thiago Oliveira Da Silva Novaes.

1. Práticas corporais. 2. Educação Infantil. 3. Aprendizagem. 4. Avaliação em Profundidade. 5. Pesquisa-ação. I. Título.

CDD 320.6

DANIELE CARVALHO DE ALMEIDA

AVALIAÇÃO DO BRINCAR E DAS PRÁTICAS CORPORAIS NA INFÂNCIA EM
UMA ESCOLA PÚBLICA EM FORTALEZA (CE): CORPO E MOVIMENTO EM
FOCO A PARTIR DE UMA PESQUISA-AÇÃO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovada em: 24/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Thiago Oliveira Da Silva Novaes (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Victoria Régia Arrais de Paiva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Gláucia Maria Figueiredo Silva
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Dedico esta dissertação à minha família, pelo amor incondicional; aos meus pais, por cada incentivo; ao meu filho, razão maior da minha caminhada; e ao meu namorado, pela presença carinhosa em cada etapa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família, base de tudo. Aos meus pais, pelo amor, apoio e valores que me sustentam. Ao meu filho, minha maior inspiração e motivação diária. Ao meu namorado, pela paciência, incentivo e carinho em todos os momentos.

À Universidade Federal do Ceará (UFC) e ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, minha gratidão pela oportunidade de crescimento acadêmico e pessoal.

Ao meu orientador, professor Thiago Novaes, agradeço pela escuta atenta, orientações seguras e pela confiança no meu trabalho.

Às professoras Victória Arrais de Paiva e Gláucia Figueiredo, avaliadoras em minha banca de defesa de dissertação, muito obrigada pelas contribuições valiosas e pelo olhar generoso com que enriqueceram esta pesquisa.

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”

John Dewey

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo avaliar, a partir do método de pesquisa-ação, de que modo o brincar e as práticas corporais contribuem para o processo de aprendizagem das crianças da turma de Infantil III do CEI Nossa Senhora de Guadalupe, à luz dos princípios estabelecidos pela Política Nacional de Educação Infantil. Desenvolvido em uma escola pública municipal de Fortaleza, o estudo inscreve-se no campo da avaliação de políticas públicas educacionais e busca refletir sobre como as diretrizes nacionais e municipais da Educação Infantil se materializam nas práticas pedagógicas cotidianas. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, com base na pesquisa-ação, em que a professora-pesquisadora atuou de forma participativa no cotidiano da turma de Infantil III, promovendo intervenções, observações e reflexões coletivas. Foi utilizada a avaliação em profundidade, conforme Rodrigues (2008), para analisar o contexto institucional, as práticas corporais e seus efeitos no tempo e no espaço escolar. Os resultados apontaram que o corpo constitui linguagem essencial de expressão e aprendizagem, e que o brincar representa um eixo estruturante da formação integral da criança. Mesmo diante das limitações de infraestrutura, as atividades corporais revelaram-se potentes para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social, favorecendo a autonomia, a criatividade e a cooperação. Como produto da pesquisa, elaborou-se o portfólio “Movimento que Ensina: Portfólio de Práticas Corporais para Aprendizagem na Educação Infantil (Infantil III)”, sistematizando quinze propostas pedagógicas testadas em contexto real. O portfólio se configura como instrumento de apoio e formação docente, de caráter reflexivo e avaliativo, voltado à integração entre teoria e prática e à valorização da corporeidade como dimensão fundante da educação. A investigação evidenciou, ainda, desafios na implementação dos princípios da BNCC, sobretudo quanto à valorização do corpo e do brincar nas práticas escolares, e ressaltou a necessidade de formação continuada que contemple a corporeidade na infância. Conclui-se que o fortalecimento das práticas corporais contribui para a efetivação de políticas públicas educacionais mais sensíveis e inclusivas, capazes de promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral das crianças, reafirmando o direito de aprender em movimento.

Palavra-chave: práticas corporais; educação infantil; aprendizagem; avaliação em profundidade; pesquisa-ação.

ABSTRACT

This study aimed to evaluate, using the action research method, how play and bodily practices contribute to the learning process of children in the Infantil III class at the Nossa Senhora de Guadalupe Early Childhood Education Center, in light of the principles established by the National Early Childhood Education Policy. Developed in a municipal public school in Fortaleza, the study falls within the field of evaluation of public educational policies and seeks to reflect on how national and municipal guidelines for Early Childhood Education are materialized in daily pedagogical practices. The research adopted a qualitative approach, based on action research, in which the teacher-researcher acted participatively in the daily life of the Infantil III class, promoting interventions, observations, and collective reflections. In-depth evaluation, as described by Rodrigues (2008), was used to analyze the institutional context, bodily practices, and their effects on school time and space. The results indicated that the body constitutes an essential language of expression and learning, and that play represents a structuring axis of the child's integral development. Even in the face of infrastructure limitations, bodily activities proved powerful for motor, cognitive, emotional, and social development, favoring autonomy, creativity, and cooperation. As a product of the research, the guide "Movement that Teaches: Guide to Bodily Practices for Learning in Early Childhood Education (Infantil III)" was developed, systematizing fifteen pedagogical proposals tested in a real context. The guide is configured as a support and teacher training instrument, of a reflective and evaluative nature, aimed at the integration between theory and practice and the valuing of corporeality as a fundamental dimension of education. The investigation also highlighted challenges in the implementation of the BNCC principles, especially regarding the valuing of the body and play in school practices, and emphasized the need for continuing education that addresses corporeality in childhood. It is concluded that strengthening bodily practices contributes to the implementation of more sensitive and inclusive public educational policies, capable of promoting meaningful learning and the integral development of children, reaffirming the right to learn through movement.

Keywords: bodily practices; early childhood education; learning; in-depth assessment; action research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Registro do diário de campo na data de 04/09/2025.....	86
Figura 2 - Registro do diário de campo na data de 18/09/2025.....	87
Figura 3 - Registro do diário de campo na data de 02/10/2025.....	89
Figura 4 - Registro do diário de campo na data de 16/10/2025.....	91
Figura 5 - Registro do diário de campo na data de 23/10/2025.....	93
Figura 6 - Registro do diário de campo na data de 23/10/2025.....	94
Figura 7 - Registro do diário de campo na data de 04/11/2025.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEI	Centro de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
MAPP	Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas
PRB	Professora Regente B
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1	As políticas públicas e o papel do Estado na garantia do direito à educação e ao brincar.....	22
2.2	Mais que Letramento: O corpo como fundamento do saber na Educação Infantil.....	24
2.3	Educação Infantil: conceitos e importância.....	33
2.4	Práticas Corporais na Educação Infantil.....	45
2.5	Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil.....	54
3	METODOLOGIA.....	63
3.1	Avaliação Contra-Hegemônica: Uma perspectiva emergente na Avaliação de Políticas Públicas.....	63
3.2	Quanto à abordagem avaliativa.....	68
3.3	Quanto à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos.....	70
3.4	Quanto aos instrumentos de coleta de dados.....	72
3.5	Quanto à análise dos dados.....	73
3.6	Quanto ao lócus da pesquisa.....	74
3.7	Aspectos éticos da pesquisa.....	76
3.8	Cronograma.....	76
3.9	Produto Final.....	77
4	O BRINCAR EM AÇÃO: AVALIANDO AS PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	80
4.1	A vivência da pesquisa-ação: o campo em movimento e as práticas corporais no cotidiano.....	80
4.2	Vozes docentes: percepções sobre o corpo e o brincar na prática pedagógica.....	96
4.2.1	<i>Entre o lúdico e o pedagógico: a prática corporal na visão do professor de Educação Física.....</i>	97

4.2.2	<i>Entre o cuidar e o ensinar: o corpo e o brincar na visão das professoras da Educação Infantil</i>	106
4.3	Síntese da experiência: reflexões, desafios e aprendizagens.....	112
5	PRODUTO FINAL.....	114
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
	REFERÊNCIAS.....	129
	ANEXO A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	138
	ANEXO B – ROTEIROS DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA TURMA DO INFANTIL III.....	140
	ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	142
	ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	145

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa um dos momentos mais decisivos para o desenvolvimento humano, sendo nessa etapa que se constroem as bases cognitivas, emocionais, sociais e motoras que sustentarão toda a trajetória educacional das crianças. Nesse contexto, práticas pedagógicas que valorizam o corpo e o brincar assumem um papel central, não apenas como formas de expressão e interação, mas como meios potentes de aprendizagem e construção de sentidos. Este trabalho nasce do entrelaçamento entre vivências práticas e estudos teóricos, alimentado por uma trajetória pessoal e profissional dedicada à escuta atenta das infâncias e ao compromisso com uma educação que reconheça o brincar como linguagem fundamental da criança pequena.

O interesse por essa área de estudo remonta à minha trajetória pessoal e profissional. Iniciei minha formação em Pedagogia em 2006, na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), concluindo a graduação em 2008. Logo após a conclusão do curso, comecei a atuar profissionalmente em uma escola particular de Fortaleza, trabalhando com crianças de 18 a 24 meses. Em 2013, iniciei minha especialização em Psicopedagogia Clínica, Hospitalar e Institucional, concluída em 2015, o que ampliou minha compreensão sobre os processos de aprendizagem na infância e fortaleceu meu compromisso com uma prática pedagógica sensível às necessidades das crianças.

Essa experiência consolidou minha convicção de que o brincar e as práticas corporais são fundamentais para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral na primeira infância. Assim, este trabalho busca contribuir com a avaliação crítica das políticas públicas educacionais voltadas para a Educação Infantil, com a valorização do corpo e do lúdico como elementos estruturantes do processo educativo.

Minha trajetória na Educação Infantil na rede pública municipal de Fortaleza iniciou-se em janeiro de 2016, após o processo seletivo realizado em 2015. Desde então, atuei com turmas do Infantil IV e V, e atualmente sou professora regente da turma do Infantil III no turno da manhã. Também exerço a função de Professora Regente B (PRB) no período da tarde, atendendo às turmas de Infantil III, IV e V. No entanto, é com o Infantil III que venho aprofundando minha atenção e

interesse pelas práticas corporais como recurso facilitador do processo de aprendizagem na primeira infância.

A partir da observação cotidiana da turma, percebi que as atividades que envolviam movimento corporal despertavam maior interesse, participação e envolvimento por parte das crianças. Com base nessa percepção, passei a incorporar semanalmente circuitos psicomotores com diferentes obstáculos, como cadeiras para contornar, cabos de vassoura para saltar, mesas para rastejar por baixo e colchonetes para rolar. Essas atividades foram planejadas com o objetivo de estimular o equilíbrio, a lateralidade, a coordenação motora ampla, além de promover a concentração, a cooperação e a interação entre as crianças.

Esses circuitos se inseriram de forma transversal nos campos de experiências propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como o "Corpo, gestos e movimentos", "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e o "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Percebi, com o tempo, que era possível enriquecer ainda mais o planejamento pedagógico ao integrar as práticas corporais a outras linguagens, como a música, a dramatização e o jogo simbólico. As crianças, além de demonstrarem entusiasmo nas vivências, também evidenciavam avanços em suas habilidades motoras e cognitivas, o que reforçou a relevância dessas práticas no cotidiano da sala de aula.

Entre os anos de 2015 e 2022, fui a única responsável pela condução dessas atividades no Centro de Educação Infantil Nossa Senhora de Guadalupe. No entanto, a partir de janeiro de 2023, o trabalho foi fortalecido com a chegada do professor de Educação Física Marcos¹, que passou a colaborar com novas propostas e ideias para os circuitos psicomotores. Essa iniciativa complementou o trabalho que já vinha sendo desenvolvido por mim e passou a integrar, de forma mais estruturada, o cotidiano pedagógico da unidade.

A proposta dos circuitos psicomotores se tornou uma prática consolidada no CEI, sendo aplicada semanalmente com a inserção de novos obstáculos e desafios. Tais atividades lúdicas instigam a criatividade das crianças e promovem seu desenvolvimento motor, cognitivo e social, à medida que são estimuladas a rastejar, saltar, pular e caminhar sobre diferentes superfícies, como tábuas de

¹ Nome fictício, utilizado para preservar a identidade dos participantes, conforme princípios éticos da pesquisa.

madeira ou cordas. Essa abordagem tem sido essencial para ampliar as possibilidades expressivas e exploratórias dos pequenos, respeitando os seus ritmos e potencializando suas aprendizagens de forma integral.

Além dos circuitos, também são desenvolvidas brincadeiras que envolvem expressão corporal e imaginação, como estátua, mímica, amarelinha, dança e atividades ao ar livre. Todas essas práticas contribuem para a construção de repertórios motores, emocionais e sociais, favorecendo a autonomia e a formação integral da criança, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Infantil.

Desta forma, a escrita desta dissertação parte de um lugar específico: o meu corpo, a minha história e a minha prática cotidiana como professora da Educação Infantil em uma escola pública da periferia de Fortaleza. Não escrevo de um ponto neutro ou universal, mas de uma posição encarnada, atravessada por afetos, desafios e resistências vividas no chão da escola, no diálogo com as crianças e no compromisso com uma educação pública de qualidade. Minha trajetória profissional, marcada pela escuta atenta das infâncias e pelo desejo de transformação social, orienta as escolhas teóricas, metodológicas e políticas deste trabalho.

Nesse sentido, assumo aqui uma perspectiva epistemológica ancorada nos “saberes localizados”, conforme defendido por Donna Haraway (1995), para quem todo conhecimento é parcial, situado e relacional. Produzir ciência, segundo a autora, não é apagar as marcas de quem fala, mas, ao contrário, tornar visíveis as condições de enunciação, assumindo que o olhar científico está sempre atravessado por uma posição no mundo. Assim, não me coloco como pesquisadora exterior ou superior ao campo de investigação, mas como parte integrante dele, pesquisando a partir de dentro, desde o meu corpo de mulher, professora e cidadã que atua diretamente na escola e com as crianças. Essa posição também se insere em um contexto mais amplo, marcado por uma política municipal orientada por diretrizes nacionais para a Educação Infantil e por um Estado em permanente transformação, no qual as práticas e os discursos sobre o corpo, o brincar e a aprendizagem se reconfiguram continuamente.

A pesquisa-ação aqui apresentada, portanto, não busca alcançar verdades absolutas, mas compreender e transformar práticas pedagógicas a partir

de uma experiência situada. Ao vivenciar, propor e avaliar práticas corporais com as crianças, coloco meu próprio corpo em movimento, experimentando caminhos formativos que atravessam também minha constituição como educadora. A avaliação que se constrói neste trabalho refere-se, sobretudo, aos processos pedagógicos e formativos vivenciados no cotidiano da escola, não à avaliação da política em si, mas às formas pelas quais ela se materializa nas práticas docentes e nas experiências corporais das crianças. Trata-se de uma avaliação contra-hegemônica porque se distancia dos modelos tradicionais, centrados em mensurações, indicadores e resultados padronizados, e se aproxima de uma perspectiva sensível, processual e situada, que valoriza o vivido, o afetivo e o experiencial como dimensões legítimas de produção de conhecimento. Assim, ao articular teoria e prática, a avaliação se torna também um gesto político: o de reconhecer o corpo, o brincar e a experiência como espaços de formação e de resistência no cotidiano escolar.

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e desempenha papel essencial no desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, emocional, social e cognitivo. Nessa fase, o brincar é reconhecido como a principal forma de expressão e aprendizagem da criança, conforme defendem os documentos normativos nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Ambas destacam a importância das experiências corporais, lúdicas e interativas para a formação plena da criança pequena.

No município de Fortaleza, a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino e as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil reafirmam essa concepção, priorizando práticas que valorizem a ludicidade, o movimento e as múltiplas linguagens no cotidiano escolar. Tais documentos orientam os professores a planejarem situações de aprendizagem que envolvam o corpo, o espaço e a interação, entendendo que a criança aprende na relação com o outro e com o meio.

Nesse sentido, as práticas corporais — como circuitos motores, jogos, danças, brincadeiras livres e dirigidas — se inserem como recursos pedagógicos potentes que favorecem a ampliação das capacidades psicomotoras e cognitivas das crianças. Em especial no contexto da escola pública, torna-se fundamental

refletir sobre como essas práticas estão sendo incorporadas ao dia a dia escolar, e se estão sendo aplicadas de forma intencional, planejada e alinhada às diretrizes curriculares.

A escolha por investigar uma turma de Infantil III no Centro de Educação Infantil Nossa Senhora de Guadalupe, localizado em uma área periférica de Fortaleza, busca lançar luz sobre as dinâmicas pedagógicas concretas que ocorrem no interior das instituições municipais de ensino. Dessa forma, é possível avaliar como as políticas públicas estão ocorrendo na prática cotidiana da sala de aula, considerando as condições reais de trabalho dos professores, os materiais disponíveis, o espaço físico e a formação continuada oferecida aos profissionais.

A relevância desta pesquisa se sustenta em diferentes dimensões. Em primeiro lugar, há uma motivação pessoal e profissional relacionada à minha trajetória na Educação Infantil e ao compromisso com uma prática pedagógica que respeite a infância em sua essência. Em segundo lugar, há uma contribuição acadêmica importante no que diz respeito à avaliação das políticas públicas educacionais, especialmente no campo da implementação de propostas curriculares voltadas para o desenvolvimento integral da criança.

Investigar as práticas corporais como forma de aprendizagem permite analisar em que medida os princípios estabelecidos nas diretrizes nacionais e municipais estão sendo traduzidos em ações pedagógicas concretas. Essa análise é fundamental para identificar avanços, lacunas e desafios que ainda persistem no processo de consolidação de uma Educação Infantil de qualidade social, inclusiva, democrática e centrada na criança como sujeito de direitos.

Além disso, a pesquisa dialoga diretamente com os pressupostos do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, ao propor uma reflexão crítica sobre a articulação entre teoria e prática no contexto da política educacional. Avaliar as práticas pedagógicas sob a perspectiva das políticas públicas é um exercício necessário para assegurar que os objetivos previstos nas normativas educacionais estejam sendo cumpridos e para subsidiar eventuais ajustes e inovações nos processos de ensino e aprendizagem.

Por fim, este estudo busca fortalecer a valorização do brincar e do movimento como pilares da Educação Infantil, contribuindo para a construção de

ambientes educativos mais sensíveis, significativos e respeitosos com a infância. Através da escuta das crianças, da observação das práticas e do diálogo com os educadores, pretende-se produzir conhecimentos que impactem positivamente a realidade das instituições de educação infantil do município de Fortaleza e, em especial, qualifiquem o fazer pedagógico cotidiano nas escolas da rede pública.

Partindo do pressuposto de que o corpo é central no processo de aprendizagem na infância, e considerando que as práticas corporais contribuem para o desenvolvimento integral da criança, este estudo tem como objetivo geral: avaliar, a partir do método de pesquisa-ação, de que modo o brincar e as práticas corporais contribuem para o processo de aprendizagem das crianças da turma de Infantil III do CEI Nossa Senhora de Guadalupe, à luz dos princípios estabelecidos pela Política Nacional de Educação Infantil.

A partir desse objetivo geral, definem-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar o contexto normativo da Política Nacional de Educação Infantil e da Proposta Curricular da Educação Infantil de Fortaleza, com foco nas concepções de práticas corporais e sua presença nas orientações pedagógicas municipais;
- Diagnosticar, junto à turma do Infantil III do CEI Nossa Senhora de Guadalupe, a presença, a frequência e o significado das práticas corporais e do brincar na rotina escolar, identificando lacunas e potencialidades;
- Planejar e desenvolver, em colaboração com a equipe pedagógica, intervenções que integrem práticas corporais lúdicas ao cotidiano da turma, alinhadas à BNCC e à Proposta Curricular do município;
- Observar, registrar e refletir sobre os efeitos das intervenções realizadas no processo de aprendizagem das crianças e na prática docente, com base na análise crítica dos dados gerados ao longo da pesquisa.

Sendo assim, o questionamento central que orienta esta pesquisa é: de que forma as práticas corporais podem auxiliar na aprendizagem das crianças da Educação Infantil, com ênfase na turma do Infantil III do Centro de Educação Infantil Nossa Senhora de Guadalupe? Além disso, busca-se responder: de que maneira a

Política Nacional de Educação Infantil oferece respaldo teórico e metodológico para a consolidação dessas práticas no contexto pedagógico?

O presente projeto de pesquisa foi desenvolvido no Centro de Educação Infantil Nossa Senhora de Guadalupe, localizado no bairro Cajazeiras, pertencente à Regional 9 da cidade de Fortaleza, Ceará. A turma do Infantil III do turno da manhã circunscreve o universo da investigação, sendo essas crianças os sujeitos principais da pesquisa, cujas experiências e vivências serão analisadas à luz das práticas corporais e do brincar.

Ao final, a estrutura deste trabalho foi organizada de forma a garantir clareza e coerência no desenvolvimento da pesquisa. No Capítulo 1, apresenta-se a introdução, onde são contextualizados o tema, os objetivos e a justificativa do estudo. O Capítulo 2 compõe o referencial teórico, estruturado em cinco eixos principais: a seção 1 aborda as políticas públicas educacionais e o papel do Estado, a seção 2.2 trata do corpo como fundamento do saber na educação infantil; a seção 2.3 discute os conceitos e a importância da Educação Infantil; a seção 2.4 aborda as práticas corporais nesse nível de ensino; e a seção 2.5 discute os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Em seguida, o Capítulo 3 é dedicado à metodologia, detalhando o tipo de pesquisa adotado, os instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados, o lócus da pesquisa, os aspectos éticos envolvidos e a abordagem avaliativa utilizada. No capítulo 4 são apresentados os resultados analisados, que é estruturado em três eixos principais: a seção 4.1 apresenta a vivência da pesquisa-ação, a seção 4.2 traz os olhares dos docentes e a seção 4.3 mostra a síntese dos achados. O capítulo 5 apresenta o produto final. Já o capítulo 6 traz as considerações finais obtidas com a pesquisa. Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas utilizadas ao longo da pesquisa e os anexos, que encerram o documento.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar os principais fundamentos teóricos que sustentam a proposta deste trabalho, articulando conceitos relacionados à importância das técnicas corporais na constituição da pessoa (Mauss, 2003; Le Breton 2011), com ênfase na Educação Infantil, onde as práticas corporais integram processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nessa etapa primeira da escolarização. A partir da revisão de autores e estudos relevantes, busca-se construir uma base conceitual que justifique e sustente a importância de inserir práticas corporais no cotidiano da Educação Infantil como recurso pedagógico que favorece o desenvolvimento integral da criança.

No primeiro tópico (2.1) é abordado o conceito de políticas públicas e o papel do Estado na garantia do direito à educação e ao brincar. No segundo tópico (2.2), há a discussão sobre o corpo como elemento essencial na construção do conhecimento infantil, valorizando o movimento, o brincar e as experiências corporais como formas legítimas de aprender, para além do foco exclusivo no letramento. No terceiro tópico (2.3) são abordadas definições e perspectivas sobre a Educação Infantil, destacando sua importância para a formação do sujeito e o papel da escola como espaço de cuidado, socialização e aprendizagem. Em seguida, o quarto tópico (2.4) trata das Práticas Corporais na Educação Infantil, compreendidas como experiências que envolvem o corpo em movimento, e sua relevância no processo educativo das crianças pequenas. Por fim, o quinto tópico (2.5) discute os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, enfatizando como as interações sociais, as experiências significativas e os estímulos adequados contribuem para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social das crianças.

A fundamentação aqui apresentada busca, portanto, articular teoria e prática, evidenciando como as práticas corporais, quando intencionalmente planejadas, podem potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

2.1 As políticas públicas e o papel do Estado na garantia do direito à educação e ao brincar

As políticas públicas se constituem como o conjunto de ações e diretrizes formuladas pelo Estado, em articulação com a sociedade civil, com o objetivo de responder a demandas coletivas e promover o bem-estar social. Segundo Souza (2006, p. 26), as políticas públicas podem ser compreendidas como “o campo do conhecimento que busca, simultaneamente, colocar o governo em ação e analisar essa ação, propondo mudanças quando necessário”. Nessa perspectiva, a política pública é tanto prática quanto reflexão, ela é o resultado das decisões estatais e, ao mesmo tempo, o objeto de análise de pesquisadores e gestores.

O Estado, enquanto mediador das relações sociais e responsável pela garantia dos direitos constitucionais, desempenha papel central na formulação, execução e avaliação das políticas públicas. Para Pastor e Brevilheri (2009), as políticas sociais expressam o modo como o Estado responde às contradições do capitalismo, ora buscando reduzir desigualdades, ora reproduzindo estruturas de poder. Assim, compreender as políticas públicas implica reconhecer sua natureza histórica, conflitiva e relacional como um produto de disputas de interesses, valores e projetos de sociedade.

No campo educacional, as políticas públicas assumem caráter estratégico, uma vez que a educação é reconhecida como direito social e instrumento de emancipação. A Constituição Federal de 1988 consagra a educação como dever do Estado e da família, estabelecendo que seu objetivo é o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). A partir dela, marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) consolidam a educação como política pública essencial para a redução das desigualdades e a promoção da justiça social.

As políticas educacionais, portanto, materializam-se em programas, projetos e práticas que buscam concretizar o direito à aprendizagem. Para Costa, Akkari e Silva (2011), a política educacional é a materialização das intenções do Estado em relação à formação das novas gerações, traduzindo concepções de

infância, currículo e desenvolvimento humano. Nesse sentido, o modo como o Estado organiza a educação infantil reflete sua compreensão sobre o lugar da criança na sociedade.

Nas últimas décadas, observa-se um avanço significativo no reconhecimento da infância como sujeito de direitos. Documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a LDB (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) afirmam a importância de uma educação voltada ao desenvolvimento integral da criança, respeitando suas especificidades e necessidades. As Diretrizes destacam, entre seus princípios, a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, e o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas.

O brincar, nesse contexto, não é apenas uma atividade espontânea, mas um direito garantido por políticas públicas, como reconhece a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), que assegura à criança o direito ao descanso, ao lazer, ao brincar e às atividades recreativas próprias da sua idade. No Brasil, esse direito é reafirmado pela Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1996), que orienta a prática educativa a partir da escuta das crianças e da valorização de suas linguagens expressivas, entre elas, o movimento e o jogo simbólico.

Assim, discutir o brincar como política pública é compreender que ele ultrapassa o âmbito da prática pedagógica individual: trata-se de um compromisso estatal com o desenvolvimento pleno da infância. Como destacam Silva *et al.* (2022), o brincar é linguagem de expressão e produção de cultura infantil, e sua presença no currículo reflete a concepção de criança como sujeito histórico, social e ativo. Nesse sentido, as práticas corporais e o brincar na educação infantil se configuram como parte de uma política pública que visa assegurar o direito de aprender com o corpo, com o outro e com o mundo.

Ao mesmo tempo, essa abordagem evidencia o papel das escolas e professores como agentes de implementação das políticas públicas. A ação docente é mediadora entre o texto da política e sua concretização cotidiana, e é nesse espaço que as intenções se transformam em práticas, e as políticas ganham corpo. Desse modo, o brincar, as práticas corporais e as experiências formativas da infância só se efetivam quando o Estado garante condições estruturais, formação

continuada e valorização profissional, permitindo que o direito à infância se realize em sua plenitude.

2.2 Mais que Letramento: O corpo como fundamento do saber na Educação Infantil

A formação integral da criança passa, necessariamente, por compreensões mais amplas do seu desenvolvimento, indo além da aquisição de competências cognitivas e do letramento formal. Antes de aprender a ler e escrever, a criança precisa explorar, conhecer e dominar seu corpo, o espaço ao seu redor e as relações sociais que a constituem como sujeito. Assim, a educação na infância deve valorizar e potencializar o corpo como meio fundamental de expressão, comunicação, interação e aprendizagem.

A obra *Antropologia do Corpo*, de David Le Breton (2011), contribui de forma significativa para a compreensão do brincar na Educação Infantil, ao evidenciar o corpo como espaço fundamental de expressão, interação e aprendizagem. Por meio das brincadeiras, as crianças exercitam suas habilidades motoras, ampliam a percepção de si mesmas e do ambiente, e constroem relações sociais. O autor ressalta que o corpo atua como um meio de comunicação, por meio do qual a criança manifesta sentimentos, testa limites e internaliza comportamentos e valores presentes em seu contexto cultural.

No cotidiano das instituições de Educação Infantil, observa-se que as práticas corporais são parte integrante da rotina pedagógica, planejadas cuidadosamente para promover o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional das crianças. Atividades como circuitos psicomotores, brincadeiras simbólicas e rodas de dança permitem que as crianças experimentem o corpo em movimento, desenvolvendo noções de espaço, ritmo e coordenação, além de favorecerem a interação social e a expressão emocional.

A passagem da criança para o mundo adulto é mediada por experiências corporais que envolvem movimento, gesto, ritmo, coordenação, emoções e relações sociais. O corpo é a primeira "linguagem" com a qual a criança se comunica com o mundo. Como destaca Marcel Mauss (2003), são as chamadas "técnicas do corpo"

que traduzem, de forma prática, os modos de ser, viver e agir de um indivíduo em seu contexto social. Essas técnicas são ensinadas, aprendidas e transmitidas socialmente, desde os primeiros anos de vida, moldando a corporalidade da criança e sua inserção na cultura.

Para Mauss (2003), o corpo não é apenas um organismo biológico, mas uma construção social e cultural. A criança aprende a andar, sentar, comer, cumprimentar e brincar conforme os hábitos e práticas sociais de sua cultura. O exemplo do pescador é ilustrativo: para que um indivíduo se torne pescador, ele inicia ainda na infância, observando os gestos dos mais velhos, manipulando objetos, sentindo o corpo na relação com o mar e com os instrumentos de trabalho. Essas práticas corporais são formas de aprendizagem e constituem uma preparação que antecede qualquer instrução formal.

Nesse contexto, o movimento corporal ganha centralidade na formação da criança, precedendo o letramento. Antes de compreender signos gráficos, a criança precisa desenvolver noções de espaço, tempo, lateralidade e orientação corporal. Essas habilidades são essenciais para a alfabetização e para a aprendizagem em geral. Portanto, valorizar as práticas corporais na Educação Infantil é compreender que o corpo é mediador de toda aprendizagem e formação subjetiva (Le Breton, 2016).

No ambiente educacional, essas concepções se materializam em práticas pedagógicas que estimulam a exploração do corpo e do movimento como caminhos privilegiados para o conhecimento e a socialização. Por exemplo, ao promover atividades de dramatização e jogos motores, o educador cria espaços onde a criança pode vivenciar essas técnicas corporais, desenvolvendo sua autonomia e autoconfiança, além de consolidar laços afetivos e sociais (Le Breton, 2011; Mauss, 2003).

Assim, a prática pedagógica concreta evidencia que o corpo e o movimento não são meros instrumentos para o desenvolvimento cognitivo, mas sim elementos constitutivos da subjetividade infantil e da construção do conhecimento. Dessa forma, as experiências vivenciadas na Educação Infantil refletem e reforçam a importância das técnicas corporais propostas por Mauss (2003), integrando a criança ao processo cultural e social desde os primeiros anos de vida.

Le Breton (2007), por sua vez, aprofunda a compreensão da corporalidade a partir da antropologia do corpo e dos sentidos. Para ele, o corpo é a base de toda experiência humana e é através dele que o indivíduo se insere no mundo. O corpo é uma construção simbólica, atravessada pela cultura, pela linguagem, pelas relações sociais e pela história. A criança aprende com o corpo e pelo corpo, utilizando todos os sentidos na apreensão do mundo.

Segundo Le Breton (2007), o corpo deve ser compreendido como um meio de expressão fundamental, através do qual as crianças manifestam sentimentos, desejos e vivências. O brincar, nesse contexto, é entendido como uma forma privilegiada de construção do conhecimento, permitindo que a criança explore o mundo e desenvolva habilidades motoras, cognitivas e sociais. Durante as brincadeiras, elas interagem com o outro, elaboram normas de convivência e estabelecem vínculos, o que contribui para a construção de sua identidade e para a internalização de valores culturais. Para o autor, essas vivências lúdicas refletem as experiências sociais das crianças em seus diferentes contextos, como a família, a escola e a comunidade.

Na perspectiva de Le Breton (2016), os sentidos, tátil, auditivo, olfativo, gustativo e visual, são canais essenciais na construção de conhecimento e na formação da subjetividade. Para ele, o corpo não é apenas uma realidade biológica, mas uma construção social, simbólica e sensorial. O ser humano habita o mundo a partir de seu corpo e o interpreta por meio das experiências corporais e dos sentidos. A brincadeira, por exemplo, é uma experiência multisensorial que envolve movimento, emoção, imaginação e interação. É na brincadeira que a criança experimenta papéis sociais, elabora emoções, resolve conflitos e constrói sentido sobre o mundo. Assim, o lúdico se configura como um poderoso instrumento pedagógico e formativo.

Para Le Breton (2016, p. 73), “a visão requer outros sentidos, sobretudo o tato, para exercer sua plenitude”. Isto posto, “a visão se funde ao toque, ao cheiro, à degustação e à audição para atuar no imaginário social” (op. cit., p. 121). Já “os sons são associados à afetividade e a uma significação que os filtra, descartando uns e privilegiando outros” (op. cit., p. 135), “o toque não é somente físico, ele é simultaneamente semântico” (op. cit., p. 257), o olfato é o sentido que necessita de

vocabulário próprio, já o “comer é um ato sensorial total. A boca é uma instância fronteira entre o exterior e o interior. Ela cede o espaço da palavra à respiração, mas também ao sabor das coisas” (op. cit., p. 387).

Dessa forma, a obra de Le Breton (2016) apresenta a existência humana como essencialmente corporal, vivida por meio dos sentidos e transformada em experiências visuais, sonoras, olfativas, táteis e espaciais. A partir dessas percepções, os indivíduos constroem vínculos sociais por meio de diferentes formas de linguagem e expressão, como a fala, os gestos, as expressões faciais e os rituais culturais. Por isso, esse trabalho assume importância significativa nos campos da antropologia, sociologia e linguística, ao evidenciar que a produção de conhecimento etnográfico está profundamente enraizada nas formas sensoriais de interação com o mundo.

No contexto da Educação Infantil, as atividades lúdicas são planejadas para explorar a dimensão sensorial do corpo, possibilitando que as crianças mobilizem seus sentidos em experiências concretas e significativas. Jogos que envolvem texturas, sons, movimentos corporais variados e expressões faciais permitem que os pequenos percebam, interpretem e atribuam sentido ao seu corpo e ao ambiente que os cerca, reforçando a dimensão sensorial destacada por Le Breton:

A passagem progressiva da questionável antropologia física, que deduz do aspecto morfológico as qualidades do homem, para a consciência de que o homem constrói socialmente seu corpo, não sendo de modo algum a emanção existencial de propriedades orgânicas, estabelece o primeiro marco milenar da sociologia do corpo: **o homem não é o produto do corpo, produz ele mesmo as qualidades do corpo na interação com outros e na imersão no campo simbólico. A corporeidade é socialmente construída** (Le Breton, 2007, p. 18-19, grifo nosso).

Nesse processo, o corpo não é um suporte neutro das ações infantis, mas o próprio mediador da aprendizagem e da relação com o meio. A antropologia dos sentidos, desenvolvida por Le Breton, ajuda-nos a compreender que os processos cognitivos estão profundamente entrelaçados com as vivências sensoriais e afetivas da criança. O brincar, nesse contexto, não é apenas um “tempo livre”, mas um espaço privilegiado para que a criança mobilize seus sentidos, teste limites, explore seu corpo e produza significados, constituindo-se como sujeito.

A sociologia do corpo e a antropologia dos sentidos contribuem, portanto, para ampliar o entendimento de que o corpo é uma instância complexa, atravessada por dimensões culturais, simbólicas e subjetivas. Não se trata de um corpo puramente biológico ou mecânico, mas de um corpo vivido, que carrega memórias, sentidos e saberes. Como destaca Le Breton (2007, 2016), o corpo é uma "instância de expressão de si", um território onde a cultura se inscreve desde os primeiros anos de vida. Nesse sentido, a Educação Infantil que valoriza essas dimensões promove uma formação mais humana, sensível e significativa, respeitando o ritmo, as experiências e a expressividade das crianças.

Essa compreensão também dialoga com os estudos de Marcel Mauss, especialmente no que tange às técnicas do corpo. Mauss (2003) argumenta que o uso do corpo é socialmente aprendido e transmitido. Desde a forma de andar, sentar, carregar objetos até as maneiras de brincar, os gestos são ensinados culturalmente, tornando-se parte da identidade do sujeito. Para o autor, o corpo é moldado por meio de uma pedagogia implícita, por meio da observação, repetição e incorporação de gestos e posturas. Isso é visível na infância: a criança aprende a ser gente, e, mais tarde, adulto, a partir da imitação dos outros e da vivência corporal cotidiana. Um pescador, por exemplo, não nasce sabendo manusear redes ou lançar um anzol; ele aprende com os mais velhos, observando seus gestos, treinando, ajustando seu corpo às exigências da prática. Da mesma forma, a criança, ao brincar de ser professora, mãe, cozinheira ou motorista, está aprendendo, de modo corporal e simbólico, as bases da vida adulta.

Em todos esses elementos da arte de utilizar o corpo humano os fatos de educação predominavam. A noção de educação podia sobrepor-se à de imitação. Pois há crianças, em particular, que têm faculdades de imitação muito grandes, outras muito pequenas, mas todas se submetem à mesma educação, de modo que podemos compreender a seqüência dos encadeamentos. O que se passa é uma imitação prestigiosa. A criança, como o adulto, imita atos bem-sucedidos que ela viu ser efetuados por pessoas nas quais confia e que têm autoridade sobre ela. O ato se impõe de fora, do alto, mesmo um ato exclusivamente biológico, relativo ao corpo. O indivíduo assimila a série dos movimentos de que é composto o ato executado diante dele ou com ele pelos outros. É precisamente nessa noção de prestígio da pessoa que faz o ato ordenado, autorizado, provado, em relação ao indivíduo imitador, que se verifica todo o elemento social. No ato imitador que se segue, verificam-se o elemento psicológico e o elemento biológico (Mauss, 2003, p. 405).

No contexto da Educação Infantil, essa aprendizagem corporal é cultivada por meio de práticas pedagógicas planejadas que possibilitam a exploração do corpo, do espaço e das interações sociais. Atividades como dramatizações, jogos simbólicos e circuitos psicomotores são estruturadas para favorecer a imitação, a experimentação e a incorporação de gestos que compõem o repertório cultural da criança. Ainda de acordo com Mauss (2003, p. 409-411):

Duas coisas são imediatamente visíveis a partir dessa noção de técnicas do corpo: elas se dividem e variam por sexos e por idades. 1) Divisão das técnicas do corpo entre os sexos (e não simplesmente divisão do trabalho entre os sexos) (...) 2) Variação das técnicas do corpo com as idades. — A criança se agacha normalmente. Nós não sabemos mais nos agachar. Considero isso um absurdo e uma inferioridade de nossas raças, civilizações, sociedades. (...) 3) Classificação das técnicas do corpo em relação ao rendimento. — As técnicas do corpo podem se classificar em função de seu rendimento, dos resultados de um adestramento. (...) 4) Transmissão da forma das técnicas. — Último ponto de vista: o ensino das técnicas sendo essencial, podemos classificá-las em relação à natureza dessa educação e desse adestramento. E eis aqui um novo campo de estudos: incontáveis detalhes inobservados, e cuja observação deve ser feita, compõem a educação física de todas as idades e dos dois sexos. A educação da criança é repleta daquilo que chamam detalhes, mas que são essenciais (...).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que essas atividades corporais são anteriores e até mais estruturantes do que o próprio letramento. Antes de escrever, a criança precisa dominar seu corpo, conhecer o espaço, controlar seus movimentos e desenvolver uma consciência de si e do outro. O letramento, embora importante, depende de uma base sólida construída por meio das experiências corporais, emocionais e sensoriais da criança. A alfabetização do corpo antecede a alfabetização da linguagem escrita. Por isso, ao investir em práticas corporais na Educação Infantil, investe-se na formação integral do sujeito, em sua autonomia, identidade e desenvolvimento social.

No campo das políticas educacionais, esse entendimento também está presente. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a Proposta Curricular da Educação Infantil da Prefeitura de Fortaleza (2020) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) reconhecem o corpo como eixo estruturante das práticas pedagógicas na infância. Esses documentos apontam para a necessidade de propostas que articulem o movimento, a expressão corporal, a brincadeira e as interações sociais como caminhos privilegiados para o

desenvolvimento integral da criança. A BNCC, por exemplo, apresenta como um dos direitos de aprendizagem da criança "explorar o corpo, os movimentos, os gestos e os sons no tempo e no espaço, com diferentes recursos", reconhecendo a corporeidade como um direito e uma dimensão fundamental do currículo da infância.

Nesse sentido, as chamadas "políticas do corpo" na educação ganham destaque, especialmente através da Educação Física e de abordagens interdisciplinares que promovam o movimento como direito e como experiência educativa. Práticas como circuitos psicomotores, jogos cooperativos, danças, dramatizações e outras formas de expressão corporal devem estar presentes no cotidiano da sala de aula, respeitando a singularidade de cada criança e contribuindo para a formação do caráter, da autonomia e da cidadania. É por meio dessas práticas que a criança aprende a se relacionar, a superar limites, a colaborar com o outro e a construir seu próprio lugar no mundo.

Além disso, a dimensão do lúdico, entendida como essencial ao desenvolvimento infantil, adquire uma centralidade no trabalho pedagógico. O brincar, longe de ser apenas um passatempo, é um espaço-tempo privilegiado para a expressão do corpo, da imaginação, da cultura e da subjetividade. Como afirma Le Breton (2007, 2011), brincar é também uma forma de narrar-se corporalmente, de experimentar o mundo e de construir sua identidade. A escola, ao reconhecer o valor do lúdico e do corpo, promove uma pedagogia mais sensível, potente e inclusiva, comprometida com o desenvolvimento pleno das crianças.

As práticas corporais também têm papel essencial na construção da identidade e no desenvolvimento da autoestima infantil. Ao conhecer o próprio corpo, suas capacidades e seus limites, a criança fortalece sua confiança, sua autoimagem e sua relação com o outro. O respeito à diversidade corporal, a valorização das diferenças e o combate a estereótipos também devem ser considerados no planejamento pedagógico (Le Breton, 2007).

Essa compreensão tem orientado as práticas pedagógicas desenvolvidas no Centro de Educação Infantil (CEI), por meio de atividades como circuitos psicomotores, rodas de dança e jogos de espelho, nas quais as crianças exploram seus movimentos, reconhecem seus limites e estabelecem relações corporais com os pares. Observa-se, por exemplo, que crianças inicialmente resistentes a

atividades de equilíbrio podem, com incentivo e respeito ao seu tempo, passar a participar de forma ativa, o que contribui para o fortalecimento da autoconfiança e da autonomia. Essas experiências demonstram o potencial formativo das práticas corporais desde os primeiros anos, evidenciando a dimensão subjetiva e emocional presente no processo de aprendizagem infantil.

Portanto, é fundamental que educadores estejam sensibilizados e formados para compreender o papel do corpo na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. A formação continuada em pedagogia do movimento, psicomotricidade e educação sensível às questões do corpo deve ser prioridade nas políticas públicas de formação docente. É nesse ponto que se faz necessária a articulação entre teoria e prática, especialmente ao considerar autores como Marcel Mauss (2003) e David Le Breton (2007).

No Centro de Educação Infantil (CEI) em que se desenvolvem práticas pedagógicas, as atividades corporais são incorporadas à rotina semanal e cuidadosamente planejadas para favorecer o desenvolvimento motor e os aspectos socioemocionais das crianças. Em projetos temáticos, como o que aborda “os animais do mar”, a dramatização corporal é utilizada para que as crianças representem os movimentos de peixes, polvos e tartarugas. Essa prática ultrapassa a simples imitação motora, promovendo a expressão simbólica, a interação empática, a imaginação e a criatividade entre as crianças. Tais momentos evidenciam o papel fundamental do lúdico e do corpo como mediadores do conhecimento e da socialização.

A experiência cotidiana no CEI confirma que o brincar e o movimento constituem fontes essenciais para a aprendizagem infantil. A concretização de desafios motores, como saltos ou atividades de equilíbrio, representa não apenas o desenvolvimento físico, mas também etapas importantes na formação integral da criança. Esses processos reforçam a necessidade de reconhecer o corpo como elemento central para a construção de saberes significativos e duradouros na Educação Infantil.

Essa valorização do corpo na infância está diretamente relacionada ao que Marcel Mauss (2003) denominou “técnicas do corpo”, ou seja, formas pelas quais os sujeitos aprendem, culturalmente, a utilizar seus corpos nas mais diversas

atividades cotidianas, desde o andar, o sentar, o segurar objetos, até formas de brincar, correr, saudar, dançar ou nadar. Essas técnicas não são inatas; são socialmente construídas, ensinadas e transmitidas por meio da educação e da convivência. No contexto da Educação Infantil, esse aprendizado inicial do corpo é o que fundamenta o modo como a criança se torna sujeito no mundo e prepara o terreno para todas as aprendizagens posteriores, inclusive o letramento.

Nos ambientes educativos, como os Centros de Educação Infantil (CEI), as práticas corporais são inseridas de maneira planejada e sistematizada, reconhecendo o corpo como eixo fundamental do desenvolvimento infantil. É nesse contexto que a criança passa a desenvolver habilidades motoras, cognitivas e sociais por meio do movimento coordenado, da expressão corporal e da segurança na ação, aspectos que contribuem para sua formação integral. A exemplo do que Mauss (2003) destaca sobre o corpo como elemento moldado culturalmente para a vida adulta, assim como o pescador que desde cedo aprende os gestos próprios de sua profissão, a Educação Infantil prepara a criança para habitar o mundo por meio do corpo em movimento.

Esse processo de construção corporal é anterior e, em muitos casos, mais estruturante do que o domínio da linguagem escrita, pois fundamenta a experiência sensível e significativa, indispensável para a formação plena da criança (Le Breton, 2007; Mauss, 2003). O CEI, enquanto espaço privilegiado para essa aprendizagem, deve valorizar as técnicas do corpo, ampliando o olhar pedagógico para práticas que integrem o movimento, a expressão, o lúdico e a interação social, promovendo o desenvolvimento humano em sua totalidade.

A criança que aprende a usar seu corpo de maneira coordenada, expressiva e segura, desenvolve habilidades motoras, cognitivas e sociais que contribuem para sua formação integral. Assim como o pescador precisa aprender desde a infância os gestos que definem sua profissão, a criança aprende a habitar o mundo e a si mesma por meio do corpo em movimento. Esse processo é anterior e, em muitos casos, mais estruturante do que o domínio da linguagem escrita, pois constitui o fundamento da experiência sensível e significativa.

Portanto, é fundamental que educadores estejam sensibilizados e formados para compreender o papel do corpo na aprendizagem e no

desenvolvimento infantil. A formação continuada em pedagogia do movimento, psicomotricidade e educação sensível às questões do corpo deve ser prioridade nas políticas públicas de formação docente. Isso implica reconhecer o corpo não apenas como suporte da cognição, mas como sujeito do processo educativo, portador de saberes e potências que precisam ser acolhidos e desenvolvidos.

Ao considerar as contribuições de Mauss e Le Breton, e ao dialogar com os documentos normativos e a realidade da prática pedagógica, este referencial teórico busca sustentar a importância das práticas corporais na Educação Infantil como dimensão estruturante da aprendizagem e da formação humana. É pelo corpo, com o corpo e no corpo que a criança aprende, expressa-se, interage, sente e se transforma. E é por meio do movimento e do brincar que ela se prepara para ser, no futuro, um adulto pleno de experiências, sentidos e saberes vividos desde a infância.

2.3 Educação Infantil: conceitos e Importância

A história da educação infantil se entrelaça com a evolução das concepções sobre a infância e sobre o papel da criança na sociedade. Durante muitos séculos, a infância não foi reconhecida como uma fase distinta da vida. Na Idade Média, por exemplo, a criança era considerada um "adulto em miniatura", sem necessidades específicas nem direitos próprios. A educação formal, restrita às classes privilegiadas, era oferecida principalmente a adolescentes e jovens do sexo masculino, sendo a infância marcada por um cotidiano de trabalho precoce, disciplina rígida e pouca valorização do brincar (Moraes, 2005).

Foi somente a partir do Iluminismo, no século XVIII, que a criança começou a ser reconhecida como um ser em desenvolvimento, com necessidades próprias e distintas das dos adultos. Pensadores como Jean-Jacques Rousseau passaram a defender a valorização da infância como uma etapa essencial à formação humana. Em sua obra, Rousseau (1995) propôs que a educação deveria respeitar as etapas naturais do crescimento da criança, oferecendo condições para que ela explorasse o mundo de forma ativa, espontânea e em contato com a natureza.

No Brasil, em meados do século XIX, as instituições voltadas para o cuidado de crianças pequenas começaram a surgir, em geral vinculadas à assistência social e à caridade. As creches, nesse período, eram espaços voltados quase exclusivamente ao acolhimento de crianças de famílias pobres enquanto suas mães trabalhavam. Não havia, nesse contexto, um entendimento da infância como uma fase peculiar do desenvolvimento humano que exigisse processos pedagógicos próprios (Freitas, 2019).

Com as transformações sociais e o avanço dos estudos sobre a infância, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como uma etapa essencial do processo educativo. Teóricos como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon contribuíram significativamente para esse reconhecimento, ao demonstrar a importância das interações sociais, da linguagem e das atividades simbólicas no desenvolvimento das funções cognitivas das crianças.

No século XIX, a educação infantil ganhou novos contornos com o surgimento das primeiras instituições voltadas especificamente à infância. Nesse contexto, destacam-se iniciativas como as "Casas dos Pobres", na Inglaterra, e as "Écoles Maternelles", na França. No entanto, a proposta mais significativa foi idealizada por Friedrich Fröbel, pedagogo alemão que fundou, em 1837, o primeiro Kindergarten (jardim de infância), concebido como um espaço de estímulo ao desenvolvimento integral da criança por meio do brincar, da música, da observação da natureza e das atividades manuais (Kendzierski; Pietrobom, 2012).

Já no século XX, as ideias de Maria Montessori, Rudolf Steiner e Loris Malaguzzi contribuíram para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas à infância. Montessori (2000), por exemplo, destacou a importância da autonomia da criança, propondo ambientes preparados para que ela aprendesse de forma ativa. Steiner, ao fundar a primeira escola Waldorf em 1919, propôs uma pedagogia baseada na antroposofia, que valoriza o desenvolvimento integral, espiritual e artístico das crianças. Malaguzzi, criador da abordagem de Reggio Emilia nas décadas de 1940 e 1950, enfatizou a escuta das crianças, a valorização da linguagem expressiva e o papel do ambiente como terceiro educador (Hoshino, 2022).

No Brasil, o desenvolvimento da educação infantil foi lento e desigual, inicialmente limitado à atuação de instituições filantrópicas e religiosas. As primeiras creches surgiram no final do século XIX, destinadas a cuidar dos filhos das operárias que ingressavam no mercado de trabalho urbano. No entanto, essas instituições não tinham um caráter educacional, sendo voltadas apenas ao assistencialismo. A pré-escola, por sua vez, começou a se desenvolver de forma mais significativa nas décadas de 1960 e 1970, com iniciativas voltadas à preparação das crianças para o ingresso no ensino fundamental (Freitas, 2019).

Foi somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que a educação infantil passou a ser reconhecida como um direito da criança e um dever do Estado. A Carta Magna estabeleceu que o atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a cinco anos seria parte integrante da educação, e não apenas um serviço assistencial (Brasil, 1988). Esse marco foi consolidado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que incluiu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, ao lado do ensino fundamental e do ensino médio (Brasil, 1996).

O avanço legislativo e político foi acompanhado por mudanças no entendimento pedagógico. A concepção tradicional, que via a criança como um “adulto em miniatura”, foi substituída por uma visão de criança como sujeito de direitos, ativa, competente e capaz de construir conhecimentos por meio das relações sociais e das experiências com o mundo.

Desde então, a educação infantil tem sido objeto de avanços legais e pedagógicos significativos, entre eles a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em 2010 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018. Esses documentos afirmam o direito da criança a uma educação de qualidade, que respeite suas especificidades e promova seu desenvolvimento integral por meio de práticas pedagógicas fundamentadas em princípios como o respeito à infância, a ludicidade, as interações e as brincadeiras.

De acordo com a DCNEI (Brasil, 2010, p. 25):

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito

pelos ritmos e desejos da criança; favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; (...).

A importância da educação infantil reside justamente no fato de que a primeira infância, compreendida do nascimento aos seis anos de idade, é uma fase crucial para o desenvolvimento humano. É nesse período que ocorrem transformações significativas no cérebro e nas estruturas cognitivas, emocionais, motoras e sociais da criança. Segundo estudiosos como Jean Piaget (2002) e Lev Vygotsky (1991), o desenvolvimento infantil é um processo ativo, no qual a criança constrói seu conhecimento a partir das interações com o meio, com os objetos e com as pessoas.

No aspecto cognitivo, a criança desenvolve habilidades como a atenção, a memória, a percepção e a linguagem. Durante os primeiros anos de vida, ela passa de uma percepção sensório-motora para uma capacidade simbólica, começando a usar palavras, imagens e gestos para representar o mundo à sua volta. O pensamento ainda é concreto, mas aos poucos vai se tornando mais elaborado, permitindo que a criança resolva problemas simples, classifique objetos, estabeleça relações causais e comece a entender noções de tempo e espaço (Piaget, 2002).

No âmbito emocional, a primeira infância é marcada pela formação do apego, da autoestima e da regulação das emoções. O vínculo afetivo com os adultos de referência (pais, familiares, professores) é essencial para que a criança se sinta segura para explorar o mundo e se desenvolver de forma saudável. A educação infantil deve, portanto, promover ambientes acolhedores e relações baseadas no afeto, no cuidado e no respeito à individualidade (Brasil, 2012)

Do ponto de vista social, a criança começa a ampliar seu círculo de convivência, saindo do núcleo familiar para interagir com outras crianças e adultos. As interações sociais contribuem para o desenvolvimento de habilidades como a empatia, o respeito às regras de convivência, o diálogo e a cooperação. A escola, nesse contexto, tem o papel de mediar essas interações, criando oportunidades para

que a criança aprenda a se posicionar, a escutar o outro, a resolver conflitos e a atuar de forma ética e cidadã (Dessen; Polonia, 2007).

Quanto ao desenvolvimento motor, a primeira infância é um período de grande progresso nas habilidades físicas. Os bebês aprendem a sustentar a cabeça, sentar, engatinhar, andar e correr. Ao longo dos anos, refinam a coordenação motora ampla e fina, adquirindo destreza para atividades como desenhar, pintar, recortar, manipular objetos e brincar com materiais diversos (Brasil, 2025). As propostas pedagógicas da educação infantil devem considerar essas habilidades motoras, oferecendo atividades que estimulem o movimento, a expressão corporal e a descoberta do corpo.

A intencionalidade educativa, como destaca a BNCC, exige que os profissionais da Educação Infantil planejem situações de aprendizagem que respeitem as especificidades da infância, propondo atividades significativas que desafiem a criança a pensar, imaginar, resolver problemas, expressar-se e conviver (Brasil, 2018).

A indissociabilidade entre cuidar e educar é uma das grandes conquistas conceituais da Educação Infantil brasileira. Ao contrário de uma visão fragmentada, onde o cuidar estaria relacionado ao afeto e o educar à instrução, entende-se hoje que todo ato de cuidado é também um ato educativo, e vice-versa. Alimentar, higienizar, acolher e proteger são ações que educam, quando realizadas com sensibilidade e intenção pedagógica (Ceará, 2019).

Diante desse panorama, fica evidente que a educação infantil não se limita à preparação para o ensino fundamental, mas representa uma etapa com valor em si mesma. Ela deve garantir às crianças o direito de serem crianças: brincar, imaginar, criar, explorar, conviver e se expressar de múltiplas formas. É nesse sentido que a BNCC define os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — e os cinco campos de experiência que devem nortear as práticas pedagógicas: "O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas"; "Escuta, fala, pensamento e imaginação"; e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" (Brasil, 2018).

Assim, a educação infantil deve ser planejada com intencionalidade pedagógica, respeitando as singularidades das crianças, promovendo aprendizagens significativas e fortalecendo o vínculo entre a instituição educativa, a família e a comunidade. Esse compromisso ético e político com a infância implica reconhecer a criança como sujeito de direitos, protagonista do seu processo de aprendizagem e cidadão desde o nascimento (Ceará, 2019).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desde a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a cinco anos de idade tornou-se dever do Estado e direito das famílias e das crianças, consolidando a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a educação infantil passou a integrar oficialmente a educação básica, ao lado do ensino fundamental e médio (Brasil, 2018).

Desde então, o Estado brasileiro tem buscado consolidar essa garantia por meio da expansão da oferta pública de vagas, da criação de parâmetros curriculares nacionais e da valorização da formação docente. Programas como o FUNDEB, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) têm reforçado o compromisso com o acesso e a qualidade dessa etapa. No entanto, a efetivação do direito à educação infantil ainda apresenta desigualdades regionais e estruturais significativas, especialmente no que se refere à universalização do atendimento para crianças de 0 a 3 anos, à formação continuada dos profissionais e às condições materiais e pedagógicas das instituições públicas.

Assim, embora a legislação represente um avanço histórico no reconhecimento da infância como fase fundamental do desenvolvimento humano e da educação como direito inalienável, a concretização plena desse direito ainda depende de políticas públicas consistentes e contínuas, que assegurem financiamento adequado, infraestrutura de qualidade e valorização dos educadores, de modo que o que está previsto em lei se traduza, de fato, em experiências educativas significativas e equitativas para todas as crianças brasileiras.

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 representou um marco importante para a consolidação da Educação Infantil como

uma etapa essencial e estruturada da Educação Básica. O documento reafirma o caráter educacional da creche e da pré-escola, estabelecendo objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos a todas as crianças brasileiras de zero a cinco anos de idade, respeitando sua diversidade, ritmos e contextos.

Diferente de outras etapas, a BNCC para a Educação Infantil não define conteúdos disciplinares, mas organiza o currículo a partir de direitos de aprendizagem e campos de experiência, reconhecendo a criança como sujeito ativo e protagonista do seu desenvolvimento. Essa concepção é coerente com os estudos contemporâneos sobre a infância, que destacam o papel das experiências vividas, das interações e das brincadeiras no processo de construção do conhecimento (Brasil, 2018).

A inserção da criança na creche ou na pré-escola acaba sendo a primeira separação das crianças dos seus familiares. Nos últimos anos a educação infantil incorpora os conceitos de cuidar e educar, sendo isso um processo indissociável ao processo educativo onde as creches e pré-escolas acolhem as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no contexto da família e da comunidade através das propostas pedagógicas inseridas pelo professor com o intuito de ampliar as experiências, conhecimentos e habilidades dos bebês e das crianças, além de aspectos como a socialização, a autonomia a comunicação (Brasil, 2018).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI definem o conceito de criança como um sujeito histórico de direitos que através das práticas e relações constrói sua identidade, imagina, fantasia, narra, questiona e cria aspectos referentes à sociedade e a natureza (Brasil, 2010).

Praxedes *et al.* (2021) apontam que a Educação Infantil corresponde à etapa inicial do processo educativo formal e constitui a base da educação básica, sendo responsável pela primeira experiência sistematizada de socialização das crianças. Essa etapa abrange a faixa etária de zero a cinco anos de idade e é desenvolvida em instituições como creches, jardins de infância, maternais e pré-escolas. Nesses espaços, as crianças começam a construir suas identidades, ampliar suas experiências sociais e cognitivas e desenvolver habilidades fundamentais para a vida em sociedade.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), os eixos estruturantes das práticas pedagógicas nessa etapa são as interações e as brincadeiras. É por meio dessas vivências significativas, intencionais e planejadas que “as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (Brasil, 2010, p. 37).

A partir da minha experiência em sala de aula com crianças pequenas, é evidente que o brincar não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma potente ferramenta de aprendizagem e expressão. As interações, por sua vez, contribuem para o fortalecimento de vínculos afetivos, promovem a escuta ativa e a valorização da diversidade cultural, social e individual. Portanto, ao compreender o papel central desses dois eixos, o trabalho docente se torna mais consciente, reflexivo e comprometido com o desenvolvimento integral das crianças, respeitando seus tempos, interesses e necessidades.

Nesse sentido, Colla (2019) ressalta que a brincadeira é o modo privilegiado de expressão das crianças e, ao mesmo tempo, uma linguagem por meio da qual se relacionam com o mundo e constroem significados. Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que reconheçam o protagonismo infantil e incentivem a autonomia e a criatividade, compreendendo que a aprendizagem na infância acontece de forma integrada, contextualizada e lúdica.

É nesse contexto que se revela a importância de uma prática pedagógica sensível, intencional e ética, capaz de transformar a Educação Infantil em um espaço de acolhimento, descobertas e formação humana desde os primeiros anos de vida.

É a partir desse entendimento sobre o valor das interações e das brincadeiras como fundamentos do processo educativo que se estabelecem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. Esses direitos asseguram às crianças o acesso a experiências significativas, respeitando sua curiosidade e sua capacidade de atuar ativamente no processo de aprendizagem. Existem seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que assegurem a Educação Infantil promover espaços “que as crianças aprendam em situações nas

quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los” (Brasil, 2018, p. 37).

Os direitos são conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esta pesquisa se embasa nesses direitos, fundamentados na BNCC, nos seguintes aspectos (Brasil, 2018):

- conviver com outras crianças e adultos se utilizando de diferentes linguagens e ampliando o conhecimento de si e do outro;
- brincar de diversas formas com diferentes parceiros, em diferentes espaços e tempos, ampliando interações, conhecimento, experiências e imaginação;
- participar com outras crianças ou adultos das atividades propostas pelo educador através de brincadeiras, materiais e ambientes que possam desenvolver diferentes linguagens e elaborar conhecimentos, decidindo e se posicionando;
- explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza;
- expressar, como sujeitos, suas emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões e questionamentos através de diferentes linguagens;
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural nas diferentes interações e brincadeiras.

Esses direitos traduzem a visão da infância como uma fase de vivências plenas e significativas. Por meio deles, busca-se garantir que a criança seja respeitada em sua individualidade, tenha liberdade de expressão, autonomia, segurança emocional e oportunidades de aprender com prazer e curiosidade.

Além dos direitos de aprendizagem, a BNCC define cinco campos de experiência que constituem e organizam o currículo da Educação Infantil. Esses campos não são disciplinas, mas agrupamentos de saberes e práticas fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2018). São eles:

1. O eu, o outro e o nós: Esse campo enfatiza o desenvolvimento da identidade, da autonomia e da convivência com os outros. Envolve experiências relacionadas ao reconhecimento de si, ao respeito às diferenças, às regras de convivência e à construção de vínculos afetivos. Atividades como rodas de

conversa, contação de histórias e dinâmicas de grupo são importantes nesse campo.

2. **Corpo, gestos e movimentos:** Refere-se à exploração do corpo, ao desenvolvimento motor e à expressão por meio de gestos, danças, jogos e brincadeiras. A criança aprende a conhecer seus limites, a coordenar seus movimentos e a se comunicar de forma não verbal. Espaços amplos e materiais como cordas, bolas e colchonetes são aliados nessa aprendizagem.
3. **Traços, sons, cores e formas:** Neste campo, a criança é estimulada a explorar linguagens artísticas, como o desenho, a pintura, a música, a dramatização e a modelagem. A ênfase está na criatividade, na sensibilidade estética e na liberdade de expressão. A oferta de materiais diversos e o incentivo à produção artística livre são fundamentais.
4. **Escuta, fala, pensamento e imaginação:** Relaciona-se ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, da imaginação e da capacidade de escuta e argumentação. Inclui práticas como a leitura de livros, a narração de histórias, o reconto, as músicas e as conversas cotidianas. O educador, nesse campo, atua como mediador e modelo de linguagem.
5. **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:** Esse campo trabalha com experiências matemáticas e científicas de forma lúdica e contextualizada. A criança é estimulada a observar, comparar, medir, classificar, contar e compreender transformações na natureza e no ambiente. Brincadeiras com blocos, jogos de regras simples e experimentações são estratégias eficazes.

Esses campos não são compartimentos isolados, mas se interligam no cotidiano da Educação Infantil. A criança, em suas experiências, vivencia todos eles simultaneamente e de maneira integrada, conforme explora o ambiente e se relaciona com os outros. Cabe ao professor planejar situações que articulem esses campos de maneira intencional e significativa.

Nos campos de experiência a presente pesquisa foca no campo “corpo, gestos e movimentos” que se define pela necessidade de as crianças explorarem o mundo, o espaço e os objetos em seu entorno, estabelecendo relações onde elas brincam e produzem o conhecimento sobre si e o outro, através de linguagens como

a música, a dança, o teatro, as brincadeiras, se comunicando e se expressando através do corpo e das emoções (Brasil, 2018).

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (Brasil, 2018, p. 38).

Na realidade das instituições públicas, especialmente daquelas situadas em comunidades periféricas, como é o caso de muitas escolas municipais de Fortaleza, os desafios para a efetiva implementação da BNCC na Educação Infantil são inúmeros e complexos. Dentre eles, destacam-se as limitações estruturais, a superlotação de turmas, a escassez de materiais didáticos e pedagógicos, a alta rotatividade de professores e demais profissionais, além da vulnerabilidade social que afeta diretamente as famílias das crianças atendidas (Miléo, 2023). Esses fatores impõem obstáculos concretos ao planejamento e à execução de práticas pedagógicas alinhadas aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos nos documentos normativos.

Contudo, mesmo diante dessas adversidades, é possível, e sobretudo necessário, construir práticas educativas coerentes com os princípios da BNCC, que respeitem a infância como uma etapa singular da vida e valorizem as experiências e os saberes das crianças. Para tanto, o planejamento do trabalho docente precisa ser coletivo, contextualizado e sensível às especificidades socioculturais dos sujeitos envolvidos no processo educativo (Fortaleza, 2020). Isso significa partir das vivências reais dos alunos, reconhecer o território como espaço educativo e enxergar nas pequenas ações cotidianas oportunidades potentes de aprendizagem.

Propostas pedagógicas simples e acessíveis, como rodas de conversa sobre o cotidiano familiar, oficinas de construção com materiais recicláveis, hortas comunitárias, dramatizações de histórias tradicionais, exploração investigativa do pátio da escola e visitas ao entorno do bairro, revelam-se estratégias eficazes para a promoção do protagonismo infantil. Essas atividades respeitam o ritmo das crianças, incentivam a cooperação, ampliam o repertório cultural e contribuem para o desenvolvimento integral, mesmo em contextos de escassez material.

Ademais, a parceria ativa com as famílias e a valorização da cultura local constituem elementos essenciais para o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade. Quando os professores conhecem seus alunos e respeitam suas histórias, é possível planejar experiências mais significativas, que despertam a curiosidade, reforçam os laços afetivos e contribuem para a construção da autoestima e da identidade das crianças (Fortaleza, 2020). Esse olhar atento e empático do educador é ainda mais necessário em contextos de desigualdade, nos quais a escola, muitas vezes, representa um dos poucos espaços de cuidado, escuta e reconhecimento para a criança.

No que se refere à avaliação na Educação Infantil, tanto a BNCC quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) orientam que ela deve ser formativa, contínua e processual. O objetivo da avaliação nesse nível de ensino não é classificar ou promover a criança, tampouco reprová-la, mas sim compreender seus percursos de aprendizagem, respeitando seu tempo e suas formas de expressão. Instrumentos padronizados ou classificatórios são incompatíveis com a lógica desse segmento, pois não captam a complexidade do desenvolvimento infantil (Brasil, 2010).

Nesse sentido, práticas avaliativas como portfólios individuais, registros escritos e fotográficos, mapas de aprendizagem, relatórios descritivos e narrativas pedagógicas são ferramentas que, além de documentar os avanços e conquistas das crianças, possibilitam ao professor refletir sobre sua prática e replanejar suas ações. A avaliação, quando realizada com intencionalidade e sensibilidade, transforma-se em um instrumento de escuta e valorização da infância, reafirmando o compromisso da escola pública com uma educação democrática, inclusiva e de qualidade.

Diante de tantos desafios enfrentados cotidianamente pelas instituições públicas de Educação Infantil, especialmente nas periferias urbanas, reafirma-se a urgência de olhar para as práticas pedagógicas com intencionalidade, sensibilidade e compromisso social. Implementar os princípios da BNCC e das Diretrizes Curriculares não é apenas uma questão normativa, mas uma ação ética que exige do professor criatividade, criticidade e uma escuta ativa das infâncias. Garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças é reconhecer que, mesmo

em contextos de vulnerabilidade, a escola pode, e deve, ser um espaço de acolhimento, de encantamento, de descobertas e de construção de sentido. Quando a educação é pensada a partir da realidade dos sujeitos e voltada para o fortalecimento de vínculos, ela transforma vidas, começando pelas mais pequenas e potentes delas: as das crianças.

Nesse contexto, ao considerar a criança como sujeito integral, é essencial que as propostas pedagógicas contemplem múltiplas linguagens e formas de expressão, entre elas o corpo em movimento. As práticas corporais, quando incorporadas de maneira intencional ao cotidiano da Educação Infantil, ampliam as possibilidades de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo das crianças. A seguir, será abordada a importância das práticas corporais nesse processo, destacando suas contribuições para a construção do conhecimento e para o fortalecimento da identidade infantil.

2.4 Práticas Corporais na Educação Infantil

O estudo das práticas corporais infantis leva à reflexão sobre o corpo da criança na escola, em sua residência e em outros espaços sociais que ela frequenta. Tradicionalmente, a criança é percebida como um corpo que muitas vezes é condicionado a permanecer passivo diante das exigências sociais e institucionais, sem direito à expressão espontânea, ao movimento livre ou ao protagonismo (Praça, 2016). No entanto, essa visão vem sendo gradativamente superada por uma abordagem que reconhece o corpo como uma instância de linguagem, expressão e aprendizagem. Essa mudança é fundamental para que a criança possa ser vista em sua totalidade, com direito a se mover, experimentar o mundo com o corpo e expressar-se por meio dele.

As práticas corporais são compreendidas como manifestações culturais mediadas pelo corpo em movimento, que envolvem expressão, interação, criatividade e aprendizado. São ferramentas pedagógicas fundamentais na Educação Infantil, pois possibilitam às crianças desenvolverem habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais de maneira integrada, lúdica e significativa. Tais práticas não se restringem à atividade física formal ou ao ensino de esportes, mas

incluem uma diversidade de ações motoras com finalidades educativas e expressivas (Praça, 2016). No cotidiano das instituições de Educação Infantil, essas práticas podem ser incorporadas de forma transversal às demais áreas do conhecimento, por meio de brincadeiras, danças, jogos simbólicos, percursos com obstáculos, circuitos motores e rodas de movimento, sempre respeitando os interesses, os ritmos e as possibilidades das crianças.

Além disso, em realidades escolares como a da rede pública municipal de Fortaleza, é importante considerar que o corpo das crianças é também atravessado por suas experiências culturais, contextos familiares e condições sociais. Por isso, ao planejar práticas corporais, os professores devem estar atentos à valorização das vivências corporais que os alunos já trazem consigo, promovendo espaços de escuta, respeito e reconhecimento. As práticas corporais, portanto, não apenas fortalecem o desenvolvimento integral da criança, como também favorecem a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e sensível à diversidade dos corpos infantis.

Segundo Silva (2022), ao serem inseridas no cotidiano pedagógico da Educação Infantil, as práticas corporais contribuem para ampliar o repertório expressivo das crianças e favorecer experiências de autonomia, criatividade e descoberta do mundo. Por meio de atividades como circuitos motores, jogos coletivos, brincadeiras tradicionais, danças, mímicas, dramatizações e relaxamentos, as crianças exploram diferentes possibilidades de movimento e experimentam seu corpo em relação ao espaço, ao tempo e aos outros. Essas vivências são essenciais para o desenvolvimento da coordenação motora, do equilíbrio, da lateralidade e da noção de esquema corporal, aspectos que impactam diretamente em outras aprendizagens, como a linguagem oral e escrita, a concentração e a socialização.

Além disso, ao valorizar as práticas corporais na educação, o professor contribui para combater a lógica de silenciamento e contenção dos corpos que ainda persiste em muitas escolas, especialmente nas mais marcadas por uma cultura disciplinadora. Criar momentos e espaços onde as crianças possam se movimentar, expressar-se com o corpo e interagir livremente com os colegas é garantir um direito fundamental: o de aprender com prazer, liberdade e sentido (Silva; Torino; Rodriguez, 2024).

Diante de sua relevância para o desenvolvimento integral das crianças, é fundamental que o planejamento pedagógico da Educação Infantil inclua uma diversidade de práticas corporais que respeitem os ritmos, interesses e culturas infantis. Ao promover propostas que envolvam o corpo em movimento, o educador amplia as possibilidades de aprendizagem e expressão. Nesse contexto, é possível identificar diferentes tipos de práticas corporais que, ao serem inseridas de forma intencional no cotidiano escolar, favorecem a vivência de experiências significativas (Fortaleza, 2020).

De acordo com o volume 3 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), entre os principais tipos de práticas corporais na Educação Infantil, podemos destacar:

- Brincadeiras tradicionais (como amarelinha, pega-pega, esconde-esconde);
- Jogos motores e cooperativos;
- Dança e expressão corporal (livre ou orientada por músicas e histórias);
- Circuitos com obstáculos, rampas, túneis e objetos diversos;
- Atividades de imitação e dramatização;
- Exercícios físicos adaptados, como alongamentos, jogos de equilíbrio, atividades de coordenação motora fina e ampla.

Essas atividades oportunizam vivências nas quais as crianças se movimentam, exploram o ambiente, testam possibilidades corporais, se expressam e constroem conhecimentos. Como afirma Paiva (2022), essas práticas também contribuem para o autoconhecimento corporal, auxiliando na regulação emocional e na construção de estados de ativação ou relaxamento.

O ato de brincar é essencial para o desenvolvimento infantil, pois é através dele que a criança experimenta o mundo, constrói sentidos e se apropria do próprio corpo em movimento. Na Educação Infantil, o brincar não é apenas uma atividade espontânea, mas um direito garantido e uma estratégia pedagógica potente, por meio da qual as crianças aprendem, interagem e se expressam (Praxedes *et al.*, 2021). Nesse processo, elas exploram o espaço, testam possibilidades corporais, elaboram sentimentos e descobrem suas capacidades físicas e cognitivas.

Ao brincar, a criança vivencia o aqui e agora com intensidade, tornando-se protagonista de sua aprendizagem. Essa dimensão vivencial e ativa do corpo se conecta diretamente com a importância das práticas corporais, que respondem à necessidade intrínseca da criança de conhecer e vivenciar seu corpo. Por meio dessas experiências, ela descobre seus limites, aprende a se relacionar com os outros, expressa sentimentos e emoções, e desenvolve sua identidade (Praxedes *et al.*, 2021). Ao brincar, correr, pular, dançar ou simplesmente se movimentar, a criança constrói uma percepção mais integrada de si e do mundo.

As práticas corporais são fundamentais porque respondem à necessidade intrínseca da criança de conhecer e vivenciar seu corpo. Por meio dessas experiências, ela descobre seus limites, aprende a se relacionar com os outros, expressa sentimentos e emoções, e desenvolve sua identidade (Praxedes *et al.*, 2021). Ao brincar, correr, pular, dançar ou simplesmente se movimentar, a criança constrói uma percepção mais integrada de si e do mundo.

De acordo com Praxedes *et al.* (2021) é nos primeiros anos de vida que as crianças conseguem adquirir algumas habilidades motoras fundamentais. É na escola que as crianças têm a facilitação da aprendizagem, estímulo do desenvolvimento através de desafios, onde a criança explora, cria e desenvolve suas habilidades para que possa expandir seu potencial.

Tavares *et al.* (2021) trazem que as práticas corporais são uma linguagem que permite que a criança possa investigar, conhecer, explorar, expressar o ambiente em que está inserida, além de tomar consciência e ambiente sociocultural. Os movimentos expressam a espontaneidade da criança. Atividades como dança, circuito com obstáculos e imitação são exemplos desses movimentos. Já para Paiva (2022) as práticas corporais auxiliam no esporte e na atividade física pois lida com as sensações do corpo humano ao mesmo tempo que auxilia no alcance de um estado de ativação ou relaxamento.

Conforme apontam Tavares *et al.* (2021), o movimento é uma linguagem própria da criança pequena: por meio dele, ela investiga, conhece, expressa-se e interage com o ambiente sociocultural. A espontaneidade é uma marca desse processo, sendo necessário que a escola proporcione espaços, tempos e materiais adequados para que essas manifestações ocorram de forma livre e segura. O ato de

se movimentar não é apenas uma ação física, mas um meio pelo qual a criança constrói e expressa seu entendimento sobre o mundo. Nesse sentido, é vital que a educação infantil ofereça ambientes ricos em possibilidades para que as crianças explorem diferentes formas de movimento, ampliando sua compreensão do próprio corpo e das suas capacidades. Além disso, esses momentos de interação corporal também fortalecem a autonomia e a confiança, já que as crianças se sentem capazes de realizar novas ações, experimentar desafios e superar limites de forma lúdica e divertida.

A criança é um sujeito em crescimento que possui suas próprias formas de pensar sobre a vida e conhecer a realidade a sua volta. Para Piaget (1970), o homem constrói o conhecimento a partir do intercâmbio com o meio, ou seja, com o objeto de conhecimento, fazendo adaptações. O autor defende a ideia de que a criança não é um adulto em miniatura, e sim um ser que apresenta características próprias (Tavares *et al.*, 2021, p. 25).

A valorização das práticas corporais na Educação Infantil encontra respaldo em diversas teorias do desenvolvimento infantil. Uma das abordagens mais relevantes nesse campo é a teoria psicomotora, que compreende o movimento como expressão global da criança, integrando corpo, mente e emoção.

A psicomotricidade parte do princípio de que o desenvolvimento motor está intimamente ligado ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Ao estimular o corpo em movimento, a criança é convidada a perceber-se no espaço, a controlar seus gestos, a lidar com limites e regras, a experimentar emoções e a expressar pensamentos. Nesse processo, ela constrói noções como lateralidade, equilíbrio, ritmo, coordenação e esquema corporal, que são fundamentais para sua aprendizagem escolar e para a formação de sua personalidade. O movimento, portanto, atua como um agente integrador e promotor do desenvolvimento global da criança, ajudando-a a compreender e interagir de forma mais ampla com o mundo ao seu redor (Silva; Magalhães, 2018).

Autores como Henri Wallon contribuíram significativamente para a consolidação dessa perspectiva, ao defenderem a ideia de que o corpo não é apenas veículo de aprendizado, mas também sujeito do conhecimento. Para Wallon (1968), por exemplo, o movimento é o primeiro modo de comunicação da criança e tem função estruturante no seu desenvolvimento psíquico e social. Ele argumenta que, por meio do movimento, a criança não só expressa suas emoções, mas

também organiza e estrutura suas vivências cognitivas e sociais, dando sentido ao mundo ao seu redor. Essa ideia de que o corpo é central para a construção do conhecimento implica em um olhar renovado sobre as práticas pedagógicas, reconhecendo o movimento como um dos principais meios de interação e aprendizagem da criança.

Para Wallon (1968), corpo e emoção são inseparáveis, e o gesto precede a linguagem verbal. Assim, a ação corporal não é apenas uma manifestação física, mas também emocional e intelectual. O movimento, portanto, é uma via privilegiada para que a criança compreenda o mundo, comunique seus desejos e sentimentos e desenvolva a própria autonomia.

Dessa forma, incluir práticas corporais no cotidiano da Educação Infantil não é apenas garantir momentos de recreação, mas sim promover experiências educativas completas, que favoreçam a formação integral da criança em todos os seus aspectos: físico, intelectual, emocional e social.

Ao inserir as práticas corporais no ambiente escolar, a criança tem a oportunidade de desenvolver habilidades motoras essenciais, como equilíbrio, coordenação e lateralidade, ao mesmo tempo em que aprimora seu entendimento sobre emoções, regras sociais e relacionamentos interpessoais. O corpo, portanto, se torna o ponto de partida para uma aprendizagem que integra todos os aspectos do ser, sendo fundamental para a construção de uma criança mais autônoma, expressiva e segura de si, capaz de se comunicar e se relacionar de forma eficaz com o mundo ao seu redor (Bessa; Maciel, 2017).

A BNCC, ao propor os campos de experiência, reconhece a centralidade do corpo na infância, especialmente nos campos "Corpo, gestos e movimentos" e "O eu, o outro e o nós", onde as práticas corporais se tornam meios de expressão de si e de interação com o outro. A brincadeira, nesse contexto, é compreendida como eixo estruturante do currículo, sendo o movimento uma linguagem fundamental da criança (Brasil, 2018).

Portanto, o planejamento pedagógico na Educação Infantil deve incorporar as práticas corporais de maneira intencional e diversificada, respeitando o estágio de desenvolvimento das crianças, suas singularidades e contextos socioculturais. Cabe ao professor organizar o ambiente de forma estimulante, segura

e afetiva, garantindo momentos de movimento livre, atividades dirigidas, exploração de materiais e interação com o espaço e com os colegas (Morais *et al*, 2022).

Vários autores abordam a prática corporal na Educação Infantil, destacando sua importância para o desenvolvimento integral da criança. Esses estudos contribuem para fundamentar a prática pedagógica e apontam caminhos para que o corpo seja compreendido como eixo estruturante da aprendizagem e da constituição do sujeito.

Vygotsky (1991) introduz a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), segundo a qual o aprendizado ocorre por meio da interação social e da mediação do outro mais experiente. Ao se envolver em brincadeiras e atividades corporais em grupo, a criança aprende com seus pares e adultos, desenvolvendo habilidades que, sozinha, ainda não dominaria. As práticas corporais ganham aí um valor pedagógico, pois potencializam essas interações e ampliam as possibilidades de aprendizagem, principalmente quando os movimentos são mediados de forma planejada e contextualizada.

Jean Le Boulch (1984), um dos principais nomes da psicomotricidade, reforça a importância da educação psicomotora, que visa desenvolver a consciência corporal, a lateralidade, a coordenação motora, o equilíbrio e a organização espacial e temporal. Sua abordagem considera que o corpo é um instrumento de relação com o mundo e que o domínio das habilidades motoras básicas é essencial para uma aprendizagem mais ampla e eficaz.

Piaget (2002), ao estudar o desenvolvimento cognitivo, reconhece o papel do movimento na construção do conhecimento. Para ele, a criança aprende fazendo, manipulando, explorando o espaço e os objetos com o corpo. O estágio sensório-motor é a base da aprendizagem futura, e as experiências motoras são fundamentais para a formação de estruturas mentais mais complexas, como a noção de causa e efeito, permanência do objeto e relações espaciais.

Morais (2022) contribui significativamente para a discussão sobre o esquema corporal, a imagem corporal e a consciência corporal, conceitos fundamentais para o desenvolvimento na Educação Infantil. O esquema corporal refere-se à percepção que a criança tem de seu próprio corpo em movimento e à organização das partes do corpo no espaço. Ele é a base para a construção da

autonomia motora e é fundamental para que a criança entenda a relação entre seu corpo e o ambiente ao redor. Essa percepção é um processo dinâmico que se desenvolve ao longo do tempo, à medida que a criança explora seu corpo em diversas situações, aprendendo a controlar os movimentos e a coordenar suas ações com mais precisão.

Já a imagem corporal envolve aspectos emocionais e afetivos relacionados à maneira como a criança se percebe fisicamente. Não se trata apenas de como ela vê o seu corpo, mas também de como se sente em relação a ele. A imagem corporal está intimamente ligada à autoestima da criança, influenciando sua segurança nas interações sociais e sua confiança para explorar o mundo ao seu redor. Em um contexto de Educação Infantil, essa percepção da criança sobre seu próprio corpo é moldada pelas experiências que ela vive, pelas interações com os outros e pelos estímulos do ambiente. A imagem corporal é, portanto, um reflexo não só da construção física, mas também emocional, e desempenha papel fundamental na construção da identidade da criança (Morais, 2022).

A consciência corporal, por sua vez, vai além da percepção e da imagem do corpo, referindo-se ao domínio que a criança adquire sobre seu próprio corpo, seus limites e suas possibilidades. Desenvolver a consciência corporal é fundamental para que a criança consiga perceber e controlar seus movimentos de maneira intencional, o que contribui para a sua autonomia, segurança e integração no ambiente escolar e social. A consciência corporal envolve uma compreensão de como o corpo se posiciona no espaço, como ele se move e responde a diferentes estímulos, e como a criança pode interagir com o mundo ao seu redor. Esse desenvolvimento é um processo contínuo e deve ser estimulado por meio de práticas corporais que proporcionem experiências de movimento, exploração e expressão (Morais, 2022).

Esses conceitos são interligados e fundamentais para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, pois proporcionam uma base sólida para o aprendizado de habilidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais. Eles são essenciais para o fortalecimento da identidade e autonomia da criança, criando um vínculo estreito entre seu corpo e o ambiente, facilitando a sua inserção nas dinâmicas escolares e sociais.

Autores como Dornelles e Camargo (2023) trazem uma reflexão importante sobre o brincar corporal, considerando o corpo como lugar de saberes e o brincar como uma prática pedagógica essencial. Eles defendem que o espaço do brincar deve ser ressignificado na escola, não como uma atividade meramente recreativa, mas como um momento de aprendizagem profunda, onde o corpo é protagonista e a criança é autora de sua experiência.

Ehrenberg (2014) também enfatiza a relevância da expressão corporal na Educação Infantil, destacando que o corpo é um instrumento de linguagem e identidade. Segundo eles, as práticas corporais devem ser valorizadas não apenas por seu valor motor, mas também por sua potência expressiva, social e cultural.

Essas abordagens teóricas sustentam e inspiram as práticas desenvolvidas no Centro de Educação Infantil Guadalupe, em parceria com o professor de Educação Física. As atividades são organizadas de modo a valorizar o movimento como linguagem e experiência pedagógica. Entre as práticas implementadas, destacam-se:

- Exploração do espaço físico, especialmente no parquinho, onde as crianças têm a oportunidade de subir escadas, escorregar, escalar e experimentar diferentes formas de se locomover, desafiando o equilíbrio, a força e a coordenação. Esse tipo de atividade amplia a autonomia motora da criança e favorece a socialização.
- Atividades de expressão corporal, como o teatro, que estimula a criatividade, a imaginação e a comunicação não verbal. Através de encenações e dramatizações, as crianças desenvolvem a empatia, a escuta e o respeito à vez do outro.
- A música é amplamente utilizada como ferramenta de estimulação auditiva e rítmica, favorecendo tanto o desenvolvimento motor quanto emocional. Canções com coreografias simples, rodas cantadas e brincadeiras rítmicas possibilitam o desenvolvimento do ritmo, da memória, da linguagem e da coordenação.
- A proposta do circuito psicomotor inclui estações com diferentes desafios motores: pular obstáculos, equilibrar-se em linhas, passar por túneis, rolar e

rastejar. Essas atividades ajudam a desenvolver lateralidade, noção espacial e controle postural, além de proporcionar prazer e superação de limites.

- Brincadeiras clássicas como estátua, mímica e amarelinha também são inseridas no cotidiano, promovendo a atenção, a expressão facial e corporal, a coordenação motora e a convivência com regras.

Essas práticas, portanto, não apenas promovem o desenvolvimento motor e a expressão corporal, mas também favorecem a construção de saberes significativos que integram as diferentes dimensões do ser humano. Ao respeitar o ritmo e os contextos das crianças, as práticas corporais se tornam ferramentas poderosas para a aprendizagem, contribuindo para um desenvolvimento integral e harmonioso. Esse processo de aprendizagem, que ocorre por meio da interação com o corpo e o ambiente, é fundamental para a construção das bases do desenvolvimento infantil. Nesse contexto, é essencial entender como o desenvolvimento infantil se dá de forma ampla e integrada, o que nos leva a abordar, no próximo tópico, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento na infância.

2.5 Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil

A Educação Infantil é uma etapa essencial para a formação integral da criança, pois nela se estabelecem as bases para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico. Este processo de aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento global da criança, que é caracterizado por uma interação dinâmica entre suas diversas esferas de vivência. A infância é o período em que o ser humano está mais aberto à aprendizagem e ao estímulo, sendo o movimento corporal um dos principais meios através dos quais as crianças interagem com o mundo e constroem conhecimento (Félix, 2024).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 17) “é por meio do movimento que a criança se expressa e se comunica com o mundo através das expressões corporais e faciais, ao empregar o corpo como uma ferramenta para interagir com o mesmo”.

Nesse contexto, a Educação Infantil assume um papel central na formação do indivíduo, sendo influenciada e orientada por diferentes teorias do

desenvolvimento e da aprendizagem, que nos ajudam a compreender as múltiplas dimensões desse processo. Pensadores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Maria Montessori e a Pedagogia Waldorf têm se dedicado a entender como as crianças aprendem e como esse processo pode ser potencializado, cada um a partir de suas lentes teóricas. Embora suas abordagens apresentem particularidades, há um ponto de convergência importante: o reconhecimento da importância do movimento corporal no processo de constituição do sujeito e na construção do conhecimento.

Jean Piaget (1978), ao propor a teoria do desenvolvimento cognitivo, destaca que a aprendizagem ocorre por meio da ação ativa da criança sobre o meio. Para ele, o conhecimento não é algo transmitido, mas construído. Essa construção passa, inicialmente, pelo corpo. No estágio sensório-motor (do nascimento até aproximadamente 2 anos), a criança interage com o mundo por meio de reflexos, percepções e ações motoras simples, que aos poucos vão se organizando em esquemas mentais mais complexos.

Mesmo nos estágios posteriores — pré-operacional, operatório concreto e formal — o movimento continua desempenhando um papel relevante, pois possibilita a experimentação e a assimilação de novos conhecimentos. Piaget valoriza a manipulação, a exploração concreta e a experimentação como formas de promover aprendizagens significativas (Piaget, 1978).

Em minha atuação no CEI Guadalupe, atividades como circuitos psicomotores com obstáculos, blocos de encaixe, modelagem com massinha, jogos de empilhar e equilibrar são incorporadas como estratégias que favorecem a construção do raciocínio lógico, da coordenação viso-motora e do senso espacial, alinhando-se à perspectiva piagetiana de aprendizagem ativa e concreta.

Lev Vygotsky (1991), ao contrário de Piaget, destaca a dimensão social da aprendizagem, defendendo que o desenvolvimento se dá primeiro no plano interpsicológico, com os outros, e depois no plano intrapsicológico, dentro do sujeito. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um de seus principais conceitos, referindo-se à distância entre o que a criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com ajuda de alguém mais experiente. Nessa perspectiva, o movimento é visto como um meio de comunicação e de mediação simbólica, sendo fundamental em atividades lúdicas que envolvem cooperação, imitação, jogos de regras,

dramatizações e rodas de conversa. O corpo, nesse contexto, não apenas se movimenta, mas comunica, interage e constrói significados.

Nas rodas cantadas, brincadeiras de estátua e mímica, as crianças aprendem sobre ritmos, turnos de fala, expressão de sentimentos, controle motor e respeito ao outro. Esses momentos, realizados com frequência no CEI Guadalupe, favorecem não apenas o desenvolvimento linguístico e motor, mas também habilidades socioemocionais importantes.

Maria Montessori (2014, 2017, 2024) elaborou uma proposta pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia, da autodisciplina e da autoeducação. Para ela, o movimento é essencial para o desenvolvimento da inteligência, pois permite que a criança explore o ambiente, desenvolva a concentração e construa sua independência. A educadora defende que o ambiente deve ser cuidadosamente preparado com materiais que convidem a criança à ação. Ao manipular objetos como contas, talheres, pinças, e realizar atividades práticas do cotidiano (como cuidar de plantas ou se vestir), a criança desenvolve habilidades motoras finas, senso de ordem e coordenação motora ampla.

Nas turmas do CEI Guadalupe, realizamos atividades inspiradas no método Montessori, como transferência de sementes com colher, dobraduras simples, uso de pinças para selecionar objetos por cor, além de circuitos com equilíbrio e atividades de cuidado pessoal (vestir-se, escovar os dentes). Essas práticas promovem não apenas o desenvolvimento motor fino e grosso, mas também a autoconfiança e a organização interna da criança.

Idealizada por Rudolf Steiner, a Pedagogia Waldorf propõe uma abordagem holística da educação, voltada ao desenvolvimento integral do ser humano em seus aspectos físico, emocional e espiritual. Nos primeiros sete anos de vida, o foco recai sobre o desenvolvimento do corpo e da vontade, por meio da imitação, do movimento rítmico e da vivência de experiências sensoriais e artísticas. As práticas pedagógicas priorizam o ritmo diário, com atividades como arte, música, contação de histórias, dramatização, jardinagem, culinária e, especialmente, o brincar livre ao ar livre, compreendido como elemento essencial para a organização interior da criança e para o fortalecimento de sua relação com o mundo (SAB, 2025).

Entretanto, é importante reconhecer que, no contexto brasileiro, a Pedagogia Waldorf tem sido historicamente acessada majoritariamente por famílias de classe média, o que impõe desafios à sua democratização e adequação à realidade da educação pública (Bach Júnior, 2022). Além disso, a proposta original de Steiner, desenvolvida na Europa no início do século XX, não contempla explicitamente as questões étnico-raciais, indígenas e culturais que caracterizam a diversidade brasileira. Tal ausência demanda uma leitura crítica e contextualizada dessa pedagogia, de modo que suas práticas possam dialogar com os saberes e expressões culturais afro-brasileiras, indígenas e populares, reconhecendo a pluralidade de infâncias e de modos de ser e aprender.

Nesse sentido, reinterpretar a Pedagogia Waldorf a partir de uma perspectiva intercultural e antirracista é um movimento necessário para que suas contribuições, como o brincar livre, o contato com a natureza e a valorização das experiências artísticas, possam ser incorporadas de forma coerente com as diretrizes curriculares nacionais e com os princípios da educação inclusiva e democrática (Gohn, 2006). Algumas experiências recentes em escolas públicas municipais têm buscado articular o legado waldorfiano à realidade sociocultural brasileira, promovendo atividades que valorizam a identidade local, as histórias de matriz africana e indígena e o diálogo entre o sensível e o cognitivo.

Assim, o desafio contemporâneo não é apenas aplicar a Pedagogia Waldorf, mas reinterpretá-la criticamente, de modo que ela não reforce desigualdades simbólicas e sociais, e sim se torne um instrumento de humanização, pertencimento e valorização da diversidade no cotidiano da Educação Infantil brasileira.

Algumas dessas inspirações estão presentes em nossas práticas no CEI Guadalupe, como as atividades de dramatização de histórias, jogos de imitação, danças circulares e brincadeiras no parquinho. Essas experiências permitem que a criança vivencie emoções, compreenda limites, desenvolva coordenação e criatividade em um ambiente acolhedor e estimulante.

O movimento desempenha um papel essencial no desenvolvimento cognitivo da criança. Ao interagir com o ambiente de forma física, a criança constrói representações mentais que, mais tarde, servirão como base para o raciocínio lógico

e a resolução de problemas. As práticas corporais, como brincadeiras e atividades físicas, não só envolvem o corpo no sentido motor, mas também ativam áreas cognitivas importantes, como memória, atenção e percepção espacial (Silva, 2022).

Estudos recentes demonstram que o movimento tem um impacto significativo na atenção e concentração das crianças. Atividades como danças, circuitos psicomotores e brincadeiras com bolas ou cordas envolvem coordenação motora e simultaneamente exigem que a criança mantenha atenção e foco em diversas tarefas. Esse tipo de atividade, ao exigir múltiplas habilidades cognitivas, como coordenação viso-motora e resposta a estímulos auditivos, fortalece as conexões neurais responsáveis pela concentração e pela memória (Brites, 2025).

No CEI Guadalupe, quando fazemos brincadeiras de amarelinha, por exemplo, as crianças não apenas trabalham a habilidade motora de saltar, mas também devem se lembrar das regras, dos números e das cores, além de se concentrar no movimento, fortalecendo sua capacidade de memória e atenção.

Para Bessa (2016), o movimento também pode ser um meio eficaz para o desenvolvimento do pensamento lógico. Atividades que envolvem obstáculos, como circuitos psicomotores, ou brincadeiras de encaixar formas ajudam as crianças a pensar de forma sequencial, observando causas e efeitos, o que favorece o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas. Ao superar um obstáculo ou completar um circuito, a criança é desafiada a pensar estrategicamente sobre como realizar a tarefa, tomando decisões que exigem planejamento e análise. Este tipo de atividade tem um impacto direto na cognição espacial, essencial para o aprendizado de conceitos matemáticos e outras áreas do conhecimento.

As práticas corporais na Educação Infantil são amplamente reconhecidas por seus múltiplos benefícios, que vão além do desenvolvimento motor. Elas promovem o bem-estar emocional, a autoestima, a integração entre corpo e mente e favorecem as habilidades sociais essenciais para a convivência em grupo.

No desenvolvimento motor da criança, as habilidades motoras finas e grossas são fundamentais para a aprendizagem e a adaptação ao mundo ao redor. As habilidades motoras finas, como o controle da mão, a coordenação olho-mão e a manipulação de pequenos objetos, são desenvolvidas por atividades como pintura,

modelagem com massinha, jogos de encaixe e atividade com pinças (Fortaleza, 2020).

As habilidades motoras grossas, que envolvem grandes grupos musculares, são aprimoradas por atividades como danças, corridas, saltos e brincadeiras ao ar livre. No contexto da Educação Infantil, essas habilidades impactam diretamente a independência e a autonomia das crianças. Além disso, a prática regular de atividades físicas contribui para a prevenção de doenças, melhorando a saúde física e o condicionamento geral da criança (Brites, 2022).

Uma atividade recorrente no CEI Guadalupe é a exploração do parquinho, onde as crianças praticam habilidades como correr, pular, escalar e se equilibrar. Essas brincadeiras não só aprimoram as habilidades motoras grossas, mas também favorecem o controle postural e a coordenação, essenciais para o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas.

As atividades corporais também desempenham um papel vital no desenvolvimento emocional da criança. O movimento está diretamente ligado ao controle emocional e à regulação do afeto. Quando a criança se engaja em atividades físicas, como teatro, dança ou brincadeiras coletivas, ela tem a oportunidade de expressar emoções, como alegria, medo ou raiva, de forma não-verbal, o que contribui para o equilíbrio emocional e a saúde mental (Morais, 2022).

Além disso, as atividades coletivas promovem o desenvolvimento das habilidades sociais, como a cooperação, o respeito ao outro e a resolução de conflitos. No CEI Guadalupe, por exemplo, nas atividades de teatro e rodas de conversa, as crianças aprendem a ouvir, a respeitar turnos de fala e a compartilhar emoções de maneira empática. Nas atividades de teatro e dramatização, as crianças têm a chance de experimentar diferentes papéis, desenvolver a empatia e a expressão corporal. Além disso, atividades como corridas em equipe e brincadeiras de roda favorecem o trabalho em grupo e a construção de relacionamentos afetivos com os colegas.

Uma das contribuições mais significativas das práticas corporais para a educação infantil é a integração entre corpo e mente. A concepção de que o corpo e a mente são elementos indissociáveis do processo de aprendizagem permite que a

criança seja vista como um ser integral, no qual as emoções, as capacidades cognitivas e as habilidades motoras se complementam. Quando as crianças praticam atividades que envolvem tanto o movimento quanto a reflexão (como brincadeiras de faz de conta, teatro e danças rítmicas), elas estão trabalhando de forma simultânea e interdependente o aspecto físico e o emocional, favorecendo o desenvolvimento de uma mente saudável (Morais *et al.*, 2022).

No CEI Guadalupe, frequentemente fazemos atividades de dança, que são acompanhadas de interpretação emocional. As crianças dançam expressando sentimentos e, ao mesmo tempo, observam as expressões dos colegas, desenvolvendo tanto a capacidade física quanto a empatia e compreensão emocional.

Embora os benefícios das práticas corporais na Educação Infantil sejam amplamente reconhecidos, sua implementação enfrenta desafios significativos, que podem dificultar a plena efetividade dessas abordagens nas escolas. O principal desafio está relacionado à falta de recursos e infraestrutura adequados para viabilizar essas práticas de forma ampla e contínua. Nem todas as escolas, especialmente as localizadas em áreas periféricas ou com limitações orçamentárias, dispõem de espaços amplos e seguros que possam ser utilizados para atividades físicas variadas. A ausência de equipamentos específicos e de materiais adequados, como bolas, cordas, tapetes e outros itens fundamentais para o desenvolvimento motor das crianças, também limita a realização de atividades diversificadas. Esses aspectos estruturais, muitas vezes, comprometem o alcance e a qualidade das práticas corporais, prejudicando a experiência de aprendizagem das crianças e o potencial pedagógico dessas atividades (Gandra, 2023).

Outro desafio relevante está na formação contínua e qualificada dos educadores. Para que as práticas corporais sejam efetivas, os professores precisam estar capacitados para planejar e implementar atividades que integrem corpo e mente no processo de aprendizagem. A formação em áreas específicas, como educação psicomotora, pedagogia do movimento e práticas corporais na infância, torna-se essencial. Ao ter um conhecimento mais aprofundado sobre o desenvolvimento motor e psicológico das crianças, o educador consegue planejar atividades que atendam às necessidades específicas de cada grupo, considerando

as diferenças individuais, como as motricidades mais desenvolvidas ou as mais emergentes. Isso contribui para que a criança experimente o movimento de forma segura, prazerosa e pedagógica, desenvolvendo não só suas habilidades físicas, mas também seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais (Delfini; Alexandria, 2024).

Apesar desses desafios, as tendências recentes indicam um movimento crescente para a inclusão de práticas corporais inovadoras, que buscam superar as limitações estruturais e ampliar as possibilidades pedagógicas. A psicomotricidade relacional, por exemplo, tem ganhado força como uma abordagem que integra o movimento com a interação afetiva, criando um espaço em que as crianças podem não apenas explorar seu corpo, mas também estabelecer relações sociais e emocionais por meio da atividade física. A psicomotricidade relacional propõe práticas que enfatizam a comunicação não-verbal e a expressão emocional, fundamentais para o desenvolvimento da empatia e da cooperação entre as crianças (Andrade *et al.*, 2023).

Além disso, o uso de tecnologias digitais, como aplicativos de dança e jogos que estimulam a motricidade, vem se mostrando uma tendência promissora na Educação Infantil. Esses recursos, que podem ser utilizados como ferramentas interativas e lúdicas, oferecem novas formas de explorar o movimento e a expressão corporal, ao mesmo tempo que promovem o engajamento das crianças. O uso de tecnologias digitais na Educação Infantil permite que as crianças se envolvam com atividades motoras de maneira divertida e criativa, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades cognitivas relacionadas à coordenação motora, percepção espacial e ritmo (Gomes, 2024).

Compreender o corpo como uma dimensão constitutiva da aprendizagem é fundamental para repensar e aprimorar as práticas pedagógicas na Educação Infantil. As teorias da aprendizagem, aliadas aos estudos atuais e à vivência prática, apontam para a necessidade de uma educação que valorize o movimento, a experiência e a expressão. Superar os desafios que envolvem a implementação das práticas corporais na Educação Infantil requer um compromisso institucional sólido, que inclua investimentos em infraestrutura, mas também uma formação crítica e sensível dos educadores, capacitando-os para trabalhar com a diversidade e as especificidades de cada criança. Além disso, é essencial que a escola mantenha

uma escuta atenta às necessidades e interesses das crianças, pois elas são as protagonistas de suas histórias de aprendizagem, e o movimento se configura como uma das linguagens mais poderosas e naturais de expressão dessa vivência.

Em síntese, as práticas corporais na Educação Infantil desempenham um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, proporcionando não apenas o aprimoramento das habilidades motoras, mas também promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Embora a implementação dessas práticas enfrente desafios relacionados à infraestrutura e à formação contínua dos educadores, as tendências recentes, como a psicomotricidade relacional e o uso de tecnologias digitais, oferecem novas possibilidades e perspectivas que podem enriquecer o processo educativo. Assim, a valorização do movimento e da expressão corporal deve ser incorporada de forma intencional e criativa no cotidiano escolar, reconhecendo o corpo como uma ferramenta essencial de aprendizagem e desenvolvimento.

No próximo tópico, abordaremos a metodologia utilizada para a realização deste estudo, detalhando os procedimentos, técnicas e instrumentos empregados na coleta e análise dos dados, bem como a justificativa para a escolha das abordagens metodológicas adotadas.

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos que orientaram a realização da pesquisa, descrevendo sua natureza, objetivos, procedimentos, instrumentos de coleta e análise de dados, bem como os aspectos éticos, o lócus e a abordagem avaliativa que será utilizada.

3.1 Avaliação Contra-Hegemônica: Uma perspectiva emergente na Avaliação de Políticas Públicas

A avaliação de políticas públicas é um campo em constante evolução, especialmente no contexto brasileiro, onde as desigualdades socioeconômicas impõem desafios significativos à implementação e análise dessas políticas. O Brasil, marcado por disparidades regionais, sociais e econômicas que atravessam sua história e estrutura institucional, apresenta um cenário complexo para o desenvolvimento e a avaliação de políticas públicas, tornando imprescindível a adoção de abordagens que consigam captar não apenas os resultados formais das políticas, mas também as dinâmicas sociais, culturais e econômicas que condicionam seu sucesso ou fracasso.

Dentro desse cenário multifacetado, emergem perspectivas contra-hegemônicas que buscam superar as limitações dos modelos tradicionais de avaliação, os quais muitas vezes se revelam insuficientes para abarcar a complexidade, as contradições e as particularidades das políticas públicas brasileiras. Essas perspectivas alternativas propõem abordagens mais inclusivas, críticas e contextualizadas, que se preocupam não apenas com a eficácia técnica, mas também com a justiça social, a participação cidadã e a transparência nos processos decisórios. Elas buscam, portanto, ir além da mera mensuração de indicadores quantitativos, incorporando análises qualitativas e reflexões sobre os processos sociais envolvidos.

Uma dessas abordagens inovadoras é a Avaliação em Profundidade, que vem sendo desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Essa

metodologia se destaca por seu compromisso com uma compreensão ampliada das políticas públicas, considerando o contexto socioeconômico, político e cultural em que essas políticas são formuladas, implementadas e avaliadas. A Avaliação em Profundidade propõe uma investigação detalhada e multidimensional, que privilegia o diálogo entre diferentes saberes, atores e perspectivas, reconhecendo a política pública como um fenômeno vivo e dinâmico.

A avaliação de políticas públicas, de modo geral, tem se constituído como uma ferramenta essencial para a gestão pública contemporânea, uma vez que permite verificar o alcance dos objetivos, identificar falhas e acertos, além de fornecer subsídios para a formulação de políticas mais eficazes e legítimas (Tinôco; Souza; Oliveira, 2011).

Esses modelos tradicionais de avaliação, muitas vezes pautados em uma lógica produtivista e funcional, e baseados em metodologias quantitativas e positivistas, passaram a ser adotados como padrão na administração pública brasileira. Conforme ressaltam Tinôco, Souza e Oliveira (2011), esses modelos técnico-formais privilegiam uma visão objetivista do mundo social, tratando a avaliação como um processo neutro, desvinculado das relações de poder e dos contextos culturais e políticos. A busca por indicadores quantificáveis e mensuráveis, embora úteis para alguns aspectos, acaba por restringir o entendimento das políticas públicas a uma dimensão superficial, incapaz de apreender as complexas interações entre atores, interesses e estruturas sociais.

Como consequência, esses modelos tradicionais vêm sendo alvo de críticas contundentes por sua incapacidade de captar a real complexidade das políticas públicas, sobretudo em contextos tão heterogêneos e desafiadores como o brasileiro. Eles tendem a desconsiderar os aspectos qualitativos, as subjetividades dos sujeitos envolvidos, os processos institucionais e as condições locais que influenciam diretamente os resultados das políticas. Além disso, esses modelos raramente promovem a participação efetiva dos atores sociais e comunitários, o que pode comprometer a legitimidade e a efetividade das políticas avaliadas.

Nesse contexto, emerge a proposta da avaliação contra-hegemônica (Gussi, 2017), fundamentada nos pressupostos da Avaliação em Profundidade, como uma alternativa epistemológica e metodológica que visa romper com os limites

e as insuficiências das abordagens tradicionais. Essa proposta crítica procura construir uma nova forma de compreender e avaliar as políticas públicas, incorporando uma visão mais holística, crítica e reflexiva, capaz de revelar as contradições, os conflitos de interesses, as relações de poder e as condições reais de implementação das políticas. Ela privilegia a interdisciplinaridade, o diálogo entre saberes e a participação dos diferentes atores envolvidos no processo político e social, buscando, assim, contribuir para a democratização da avaliação e para a transformação social.

A avaliação de políticas públicas tem se constituído como uma ferramenta essencial para a gestão pública contemporânea. Desde os anos de 1990, com as reformas administrativas impulsionadas pelas exigências de agências internacionais e pela adoção do paradigma gerencial, o Brasil passou a institucionalizar instrumentos de avaliação pautados em uma lógica produtivista, funcional e fortemente vinculada a modelos técnico-formais de cunho positivista (Tinôco; Souza; Oliveira, 2011). Esses modelos tradicionais, embora difundidos e amplamente utilizados, vêm sendo criticados por sua incapacidade de captar a complexidade das políticas públicas e dos contextos nos quais são implementadas. Nesse cenário, emerge a proposta da avaliação contra-hegemônica, fundamentada nos pressupostos da avaliação em profundidade, como uma alternativa epistemológica e metodológica que busca romper com os limites das abordagens tradicionais e propor uma nova forma de compreender e avaliar as políticas públicas.

A proposta da avaliação em profundidade foi concebida no âmbito do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará, sendo inicialmente sistematizada por Lea Carvalho Rodrigues (2008). Para a autora, os modelos clássicos de avaliação se mostravam insuficientes para dar conta das exigências de uma avaliação efetivamente comprometida com os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos nos quais as políticas são formuladas e implementadas. Assim, a avaliação em profundidade surge como uma proposta metodológica e epistemológica que visa considerar essas múltiplas dimensões e relações de poder, interesse e valor que atravessam os processos de formulação e execução das políticas públicas.

Nesse sentido, Rodrigues (2008) propõe quatro eixos analíticos que orientam a avaliação em profundidade: 1) análise de conteúdo do programa, com foco nas bases conceituais, coerência interna e marcos legais; 2) análise do contexto de formulação da política, considerando o momento histórico e as condições políticas e econômicas envolvidas; 3) trajetória institucional do programa, analisando sua evolução e adaptações nas estruturas institucionais; e 4) espectro territorial e temporal, que busca compreender as especificidades locais e as transformações ocorridas ao longo do tempo. Esses eixos, por sua vez, demandam um olhar multidimensional, inter e transdisciplinar, superando a lógica fragmentada e tecnicista das avaliações tradicionais.

Dessa forma, a Avaliação em Profundidade não se limita à verificação dos resultados técnicos e administrativos, mas se compromete a investigar o conteúdo, o contexto, a trajetória institucional e o impacto territorial e temporal das políticas públicas, integrando essas dimensões para uma análise mais abrangente e significativa. Trata-se de um avanço importante para a avaliação de políticas públicas no Brasil, especialmente para aquelas destinadas a enfrentar os graves problemas sociais, econômicos e políticos que marcam a realidade nacional, proporcionando uma base mais sólida para a formulação de políticas públicas efetivas, justas e democráticas.

O trabalho de Torres Júnior, Gussi, Silva e Nogueira (2020) contribui significativamente para a consolidação dessa proposta, ao enfatizarem que a avaliação em profundidade tem sido substantivamente aplicada no MAPP como um modelo que dialoga com os paradigmas interpretativos, afastando-se dos paradigmas hegemônicos. Segundo os autores, enquanto os modelos positivistas buscam a objetividade, neutralidade e mensuração através de indicadores quantitativos, a avaliação em profundidade se fundamenta na compreensão da experiência concreta da política, aproximando-se dos sujeitos e dos contextos nos quais essas experiências são vividas. Trata-se, portanto, de uma proposta que reconhece a subjetividade como elemento constituinte do processo avaliativo e que busca construir um conhecimento mais democrático, dialógico e contextualizado.

A partir dessa perspectiva, o paradigma construtivista assume papel central, tal como apontado por Tinôco, Souza e Oliveira (2011), ao compreender que

a realidade social é resultado de interpretações construídas na interação entre sujeitos situados em contextos específicos. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser entendida como um processo técnico e neutro, e passa a se configurar como um movimento de compreensão e reflexão sobre os efeitos de uma intervenção, considerando os múltiplos sentidos e significados atribuídos pelos atores sociais envolvidos.

Esse entendimento é aprofundado por Furtado (2001), que, ao discutir os desafios metodológicos impostos pelos processos de desinstitucionalização na área da saúde, propõe uma abordagem construtivista e participativa de avaliação. O autor sugere a superação dos modelos avaliativos ortodoxos, centrados em indicadores e resultados quantitativo, por meio de um percurso dialógico, sensível à heterogeneidade dos dados, à singularidade das experiências e à participação ativa dos sujeitos avaliados. Essa proposta aproxima-se do que Guba e Lincoln (1989) denominam de “quarta geração de avaliação”, caracterizada pelo caráter responsivo, dialógico e interpretativo do processo avaliativo.

No entanto, é com a contribuição de Lejano (2006) que essa perspectiva se expande, avançando para o campo pós-construtivista e experiencial, no qual se insere a avaliação em profundidade. Para o autor, compreender uma política pública exige ir além da reconstrução interpretativa das narrativas dos atores: é necessário viver e experimentar os contextos da política, reconhecendo que o conhecimento emerge das relações entre sujeitos, práticas e ambientes. A experiência, nesse sentido, torna-se o eixo central da produção de sentido, pois é por meio dela que se revelam as dimensões afetivas, simbólicas e corporificadas das políticas.

Assim, a avaliação em profundidade articula a matriz construtivista, que valoriza o diálogo e a interpretação, com uma dimensão ontológica e fenomenológica, que reconhece o caráter vivido e situado das políticas. Ao fazê-lo, desloca o olhar da mensuração de resultados para a compreensão dos processos, permitindo que a análise seja construída a partir de dentro, com base nas experiências concretas dos sujeitos e nas condições contextuais em que as práticas se desenvolvem.

Nesse contexto, a perspectiva contra-hegemônica assume contornos mais definidos. Para Gussi (2017), a avaliação contra-hegemônica é aquela que

rompe com os modelos técnico-formais, de cunho funcional e positivista, amplamente difundidos sob a lógica neoliberal. Essa perspectiva considera a avaliação como um processo sociopolítico e cultural, que deve levar em conta as contradições do Estado contemporâneo e suas expressões nas políticas públicas. Trata-se de ampliar o horizonte político, analítico e metodológico da avaliação, incorporando os saberes locais, as especificidades territoriais e os sentidos atribuídos pelas comunidades envolvidas.

Portanto, a avaliação contra-hegemônica propõe uma virada paradigmática no campo da avaliação de políticas públicas. Essa virada consiste em compreender a avaliação não apenas como instrumento de mensuração e controle, mas como ferramenta de compreensão crítica, de diálogo social e de transformação política. Trata-se de avaliar com os sujeitos e não sobre eles, reconhecendo a pluralidade de vozes, experiências e saberes que compõem a realidade das políticas públicas no Brasil.

Esse movimento representa não apenas uma mudança metodológica, mas uma verdadeira reconfiguração epistemológica, que busca democratizar o conhecimento e fortalecer o papel da avaliação como instrumento de justiça social e de efetivação de direitos. Como bem apontam os autores estudados, essa não é uma tarefa simples, mas uma aposta política e ética que exige compromisso com a realidade, escuta ativa e construção coletiva do conhecimento.

3.2 Quanto à abordagem avaliativa

A presente pesquisa adotou uma abordagem inovadora de avaliação em profundidade, combinando a pesquisa-ação, voltada para a melhoria das práticas educacionais a partir da experimentação direta em campo, e seguir o roteiro analítico proposto por Rodrigues (2008), no campo da avaliação de políticas públicas, estruturada em quatro eixos:

1. Análise de conteúdo do programa: foram examinadas as metas e objetivos das práticas corporais no contexto da educação infantil, observando como elas contribuem para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social

- das crianças. Foi avaliada a forma como as atividades são planejadas, adaptadas à faixa etária e articuladas com os objetivos pedagógicos da etapa;
2. Análise do contexto de formulação da política: foi feita uma análise das políticas públicas que fundamentam a presença das práticas corporais na educação infantil, como a BNCC, DCNEI e o DCRC. Foram investigadas as influências do contexto sociocultural, político e econômico na formulação dessas diretrizes, assim como o papel dos professores na sua implementação;
 3. Trajetória institucional: Foram estudadas a história e a implementação das práticas corporais no CEI Nossa Senhora de Guadalupe, identificando desafios enfrentados, estratégias adotadas, apoio institucional recebido e o envolvimento da comunidade escolar ao longo do tempo;
 4. Espectro territorial e temporal: A pesquisa considerou o impacto do território em que a escola está inserida, observando como fatores como violência urbana, vulnerabilidade social e carência de políticas públicas afetam o cotidiano escolar. Também foi analisado se as práticas corporais fazem parte de uma política continuada ou foram introduzidas recentemente, e como sua permanência ou ausência influencia o processo educativo.

A metodologia delineada neste capítulo foi cuidadosamente elaborada com o intuito de proporcionar uma investigação profunda e significativa sobre a contribuição das práticas corporais na aprendizagem de crianças da Educação Infantil. A escolha pela abordagem qualitativa, de caráter exploratório e explicativo, justifica-se pela necessidade de compreender os sentidos e significados atribuídos às práticas corporais no cotidiano escolar, considerando a complexidade das interações humanas nesse contexto.

A combinação de técnicas como entrevistas semiestruturadas, observações em sala de aula e registros fotográficos permitiu a construção de uma análise abrangente e sensível à realidade estudada. Considerando a especificidade do trabalho com crianças, todos os procedimentos éticos foram rigorosamente observados. Os responsáveis legais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no Anexo D, garantindo o respeito à integridade, ao anonimato e ao direito de imagem das crianças participantes. Além disso, durante

as observações e registros fotográficos, houve o cuidado de preservar situações que pudessem expor ou constranger as crianças, assegurando que a coleta de dados ocorresse de forma respeitosa e contextualizada no ambiente escolar.

A aplicação da análise de conteúdo e da triangulação dos dados reforça o rigor científico da pesquisa, ao mesmo tempo em que respeita a singularidade do lócus investigado, no caso, o CEI Nossa Senhora de Guadalupe, situado em um território marcado por desafios sociais significativos. A triangulação foi realizada a partir do cruzamento entre diferentes fontes e técnicas de coleta, como entrevistas, observações e registros fotográficos, possibilitando uma compreensão mais densa e coerente do fenômeno estudado, reduzindo vieses interpretativos e ampliando a validade dos achados.

Dessa forma, esta metodologia busca não apenas responder ao problema de pesquisa proposto, mas também gerar reflexões que possam contribuir para a qualificação das práticas pedagógicas e para a valorização das experiências corporais na Educação Infantil, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

3.3 Quanto à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e explicativa. A escolha pela abordagem qualitativa se justifica pela intenção de compreender, em profundidade, como as práticas corporais contribuem para o processo de aprendizagem de crianças na educação infantil, considerando as percepções dos sujeitos envolvidos e os contextos nos quais estão inseridos (Gerhardt; Silveira, 2009).

Foi também uma pesquisa exploratória, pois buscou desenvolver familiaridade com o tema, proporcionando uma melhor compreensão sobre as práticas corporais no cotidiano da sala de aula da educação infantil. Ao mesmo tempo, teve um caráter explicativo, à medida que pretende interpretar os efeitos dessas práticas no desenvolvimento das crianças, relacionando aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais.

A pesquisa foi classificada como uma pesquisa-ação, por se concentrar em uma turma específica do Infantil III, no turno manhã, do Centro de Educação Infantil Nossa Senhora de Guadalupe, localizado no bairro Cajazeiras, Fortaleza-CE. A pesquisa-ação se caracteriza por uma abordagem colaborativa, que busca não apenas compreender a realidade investigada, mas transformá-la, ao envolver os sujeitos participantes na construção do conhecimento e na tomada de decisões. Ao articular teoria e prática, essa modalidade de pesquisa se mostra especialmente adequada ao contexto educacional, por favorecer processos formativos em que o pesquisador atua também como agente de mudança, comprometido com a melhoria da prática pedagógica.

Para Tripp (2005, p. 445), a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (...).

De acordo com Silva, Oliveira e Ataídes (2021), a pesquisa-ação se caracteriza como um processo investigativo que alia o ato de pesquisar à prática transformadora, partindo das demandas e problemáticas vividas pelos sujeitos envolvidos no contexto educacional. Trata-se de uma proposta metodológica que reconhece o educador como pesquisador de sua própria realidade, comprometido com a escuta ativa e com a construção coletiva de soluções que impactem positivamente o cotidiano escolar. Essa concepção dialoga com Tripp (2005), que defende a pesquisa-ação como um instrumento reflexivo que permite aos professores olharem criticamente para suas práticas e promoverem mudanças sustentadas por evidências empíricas e pela análise sistemática de suas experiências.

Para David Tripp (2005), a popularização do termo pesquisa-ação acabou por gerar confusões conceituais, sendo muitas vezes utilizado de maneira imprecisa para se referir a qualquer tentativa de investigar ou aprimorar a prática. O autor, no entanto, propõe uma definição mais rigorosa, considerando a pesquisa-ação como uma forma específica de investigação-ação que se caracteriza por ser uma tentativa contínua, sistemática e empiricamente fundamentada de melhorar a prática. Tripp destaca ainda a importância da reflexão crítica, da gestão do conhecimento e da

ética como elementos fundamentais desse processo. Nesse sentido, a pesquisa-ação proposta neste estudo visa não apenas observar e relatar as práticas corporais na Educação Infantil, mas promover a reflexão dos envolvidos e subsidiar mudanças pedagógicas sustentadas em evidências e na experiência compartilhada.

Além disso, a investigação foi bibliográfica e documental, considerando que utilizou-se de diversas fontes teóricas e normativas para embasar a análise. Foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, relatórios e documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Autores como Gray, Naomi, Paiva, Praça, Praxedes e Tavares serão referências iniciais, podendo ser ampliados ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

3.4 Quanto aos instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados, foram utilizados três instrumentos principais:

1. Entrevistas semiestruturadas com o professor de Educação Física, com a professora regente e com a professora PRB (todos do Infantil III), buscando compreender suas percepções sobre a relevância, a implementação e os desafios das práticas corporais no cotidiano escolar;
2. Observação participante das atividades em sala de aula e nos momentos em que as práticas corporais forem desenvolvidas com os alunos do Infantil III. As observações foram registradas em diário de campo, buscando captar interações, comportamentos, reações e formas de participação das crianças;
3. Registros fotográficos foram utilizados como recurso complementar para documentar visualmente as práticas corporais realizadas, com o devido consentimento dos responsáveis, respeitando os princípios éticos da pesquisa com crianças.

A observação participante, tal como proposta por Malinowski em *Os Argonautas do Pacífico Ocidental* (1978), é um dos pilares da metodologia etnográfica. Para Malinowski, o pesquisador deve "habitar" o campo, ou seja, imergir completamente na cultura estudada, vivendo com os nativos e participando de suas

rotinas diárias. Ao invés de se manter como observador externo e distante, o etnógrafo se engaja ativamente nas práticas sociais, buscando compreender a vida do outro "a partir de dentro". Segundo ele, esse envolvimento direto permite acessar significados mais profundos das ações humanas, uma vez que a cultura se revela não apenas em discursos, mas em gestos, hábitos e interações cotidianas.

Na introdução de sua obra, Malinowski (1978) defende que a meta central do pesquisador deve ser “conhecer a visão do mundo do nativo”, compreender como ele pensa, age e organiza sua vida. A observação participante, portanto, exige um equilíbrio entre envolvimento emocional e distanciamento analítico, sendo necessário que o pesquisador mantenha registros sistemáticos, ao mesmo tempo em que interage com empatia e respeito com os sujeitos da pesquisa. Esse método permite captar nuances culturais que dificilmente seriam apreendidas por meio de observações pontuais ou pesquisas documentais.

Com base nesse referencial, é possível articular a observação participante com outras técnicas qualitativas, como as entrevistas semiestruturadas e os registros fotográficos. As entrevistas aprofundam os dados coletados em campo, permitindo que os sujeitos expressem seus pontos de vista e experiências, enquanto os registros visuais capturam elementos do ambiente e das interações que enriquecem a análise. Essa combinação metodológica favorece uma compreensão mais ampla e sensível da realidade investigada, mantendo a coerência com os princípios da etnografia clássica e fortalecendo o rigor da pesquisa qualitativa.

As entrevistas e observações foram realizadas ao longo de um período previamente acordado com a gestão da escola, permitindo uma visão abrangente e contextualizada da prática pedagógica.

3.5 Quanto à análise dos dados

Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), que prevê três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Essa técnica permitiu organizar os dados em categorias temáticas, interpretando os significados atribuídos pelos participantes às práticas corporais.

Além disso, foi utilizada a triangulação de dados, conforme Minayo, Assis e Souza (2005), cruzando informações provenientes das entrevistas, observações e documentos, a fim de ampliar a validade e a profundidade da análise. A triangulação permitiu verificar a consistência entre diferentes fontes e pontos de vista, enriquecendo a compreensão dos fenômenos observados.

3.6 Quanto ao lócus da pesquisa

A presente pesquisa visa trazer uma avaliação sobre de que maneira o brincar e as práticas corporais contribuem para a aprendizagem das crianças na Educação Infantil, com base nos referenciais normativos e pedagógicos que orientam essa etapa da educação básica. O estudo se fundamenta na Política Nacional de Educação Infantil, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e nas Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil da Prefeitura de Fortaleza.

O foco da investigação recai sobre uma turma de Infantil III do Centro de Educação Infantil Nossa Senhora de Guadalupe, localizado no bairro Cajazeiras, Regional 9 de Fortaleza. O intuito é compreender como as práticas corporais são mobilizadas no cotidiano da sala de aula e de que forma elas favorecem o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Estudar a presença e o papel das práticas corporais no contexto da Educação Infantil é relevante, especialmente quando se considera o escopo do Programa de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas. A pesquisa buscou compreender de que modo os documentos normativos nacionais e municipais integram essa temática em suas diretrizes, com ênfase nas configurações pedagógicas presentes no espaço escolar. A análise se voltou, assim, para a dinâmica da sala de aula, considerando a atuação dos professores, o engajamento das crianças e as interações estabelecidas nesse ambiente.

O brincar é reconhecido como elemento central no desenvolvimento integral da criança. Através das brincadeiras, as crianças expressam emoções, constroem vínculos afetivos, aprendem a lidar com conflitos e exercitam a regulação

emocional (Brasil, 2018). As práticas corporais, enquanto experiências lúdicas e educativas, oferecem oportunidades para que as crianças aprendam com o corpo em movimento, estimulando a psicomotricidade, a coordenação motora, o equilíbrio e a concentração.

Ao brincar, a criança interage com o outro e com o ambiente, desenvolvendo não apenas habilidades motoras, mas também aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Como destacam Praxedes *et al.* (2021), as práticas corporais favorecem o desenvolvimento integral do aluno ao trabalharem com o corpo em múltiplas dimensões: física, cognitiva e psicossocial. Por meio dessas atividades, a criança amplia seu repertório expressivo e constrói conhecimentos significativos a partir de sua própria vivência.

No cotidiano da Educação Infantil, as práticas pedagógicas baseadas no lúdico valorizam a cultura da infância e reconhecem a criança como sujeito histórico, social e de direitos. Isso implica respeitar o seu tempo, suas formas de expressão e seus modos de aprender. A escuta sensível por parte do professor é essencial para captar as manifestações das crianças, interpretar seus gestos, falas e brincadeiras, e, a partir disso, qualificar a intervenção pedagógica.

As interações estabelecidas no momento do brincar são também espaços de comunicação. As crianças negociam entre si o que brincar, como brincar e quais serão as regras, habilidades semelhantes às praticadas na comunicação entre adultos. Ao resolverem conflitos e tomarem decisões em grupo, desenvolvem autonomia e senso crítico. Como afirma Gray (2017), ao brincar, as crianças criam suas próprias atividades e encontram soluções para seus próprios problemas, sem depender da intervenção de uma autoridade externa.

Incluir no planejamento atividades como circuitos com obstáculos — engatinhar sob mesas, saltar dentro de bambolês, equilibrar-se sobre cordas ou subir e descer rampas — contribui para o fortalecimento da psicomotricidade e para o desenvolvimento global das crianças. Tais práticas possibilitam que elas conheçam melhor o próprio corpo, desenvolvam noções de espaço, tempo e lateralidade, além de favorecerem o trabalho em grupo e a autonomia.

A pesquisa foi realizada no Centro de Educação Infantil Nossa Senhora de Guadalupe, localizado no bairro Cajazeiras, em Fortaleza-CE. Trata-se de uma

região periférica e vulnerável, marcada por carências socioeconômicas, precarização dos serviços públicos e pela presença de conflitos territoriais relacionados a facções criminosas.

Essas condições impactam diretamente a vida das famílias e das crianças, que enfrentam desafios como insegurança, dificuldade de mobilidade, ausência de espaços públicos seguros e acesso limitado a recursos culturais e esportivos. Esses fatores tornam ainda mais relevante o papel da escola como espaço de proteção, acolhimento e promoção do desenvolvimento integral das crianças.

3.7 Aspectos éticos da pesquisa

A pesquisa respeitou os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos. Foi elaborado e aplicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos professores e aos pais dos alunos do Infantil III, explicando os objetivos, os procedimentos, os riscos e os benefícios da pesquisa.

Também foi utilizado o TCLE com os pais ou responsáveis legais das crianças participantes, por serem menores de idade, assegurando o anonimato, a confidencialidade e o direito de recusa ou desistência a qualquer momento.

3.8 Cronograma

Quadro 1 - Cronograma de Atividades

Etapa	Atividades	Período
Planejamento e organização	Levantamento bibliográfico e reuniões com a gestão escolar	Junho de 2025
Diagnóstico inicial	Observações sistemáticas da turma e registro das atividades já realizadas com foco em práticas corporais	Agosto de 2025
Elaboração do plano de intervenção	Organização de um plano de práticas corporais semanais em parceria com o professor de Educação Física (circuitos, jogos simbólicos, atividades rítmicas)	Agosto de 2025

Implementação das práticas	Aplicação das atividades planejadas com registros fotográficos, vídeos e relatos de experiência.	Setembro de 2025
Avaliação e sistematização	Análise dos resultados com base nos registros e coleta de relatos das crianças e da equipe pedagógica.	Outubro de 2025
Produção da dissertação final	Elaboração do texto final com os resultados alcançados e sugestões para continuidade	Outubro e Novembro de 2025
Apresentação à comunidade escolar e SME	Apresentação do produto final (portfólio) em reunião pedagógica e encaminhamento para a Secretaria	Dezembro de 2025

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

3.9 Produto Final

O produto final deste trabalho consiste na elaboração de um portfólio prático de atividades corporais voltadas para a aprendizagem na Educação Infantil, com ênfase no Infantil III, elaborado a partir de experiências vivenciadas em sala de aula e fundamentado em pressupostos teóricos que reconhecem o corpo como elemento essencial no processo de construção do conhecimento na infância. O portfólio “Movimento que Ensina: Portfólio de Práticas Corporais para Aprendizagem na Educação Infantil (Infantil III)” buscou sistematizar práticas corporais lúdicas e intencionais que contribuem para o desenvolvimento integral da criança, promovendo aprendizagens significativas por meio do movimento, da exploração do espaço e da interação com os pares.

Inspirado em autores como Vygotsky (1991), que destaca a importância da mediação social e da ludicidade no desenvolvimento infantil, e Wallon (1968), que considera o corpo como a base da constituição do sujeito, o portfólio propôs atividades que vão além do entretenimento, funcionando como instrumentos pedagógicos que favorecem o desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora, do equilíbrio, da percepção espacial e da autonomia das crianças. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) também serviu como referência central, ao valorizar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente no campo "Corpo, gestos e movimentos".

As práticas propostas incluíram circuitos psicomotores com obstáculos variados, jogos simbólicos, brincadeiras cantadas e atividades de ritmo e expressão corporal, todas contextualizadas e adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças do Infantil III. As atividades foram apresentadas com orientações claras sobre objetivos pedagógicos, materiais necessários, formas de condução e possibilidades de adaptação. Além disso, o portfólio inclui instrumentos simples de avaliação e observação, como fichas de acompanhamento e sugestões de registros descritivos, contribuindo para a sistematização da prática pedagógica e o planejamento contínuo.

O objetivo é que esse produto possa ser replicado e adaptado por outros docentes da Educação Infantil, ampliando a valorização do corpo como linguagem e potencializando o brincar como estratégia de aprendizagem. Sua proposta se alinha ao princípio da equidade educacional, ao oferecer um material acessível, construído com base na realidade de uma escola pública municipal de Fortaleza, e que respeita as especificidades do contexto educacional local. Ao final do trabalho, será feita a entrega do portfólio à equipe pedagógica da escola e à Secretaria Municipal de Educação, com a intenção de que possa servir como subsídio formativo e prático para os profissionais da rede.

O conteúdo do produto inclui uma introdução teórica baseada nos aportes de Wallon, Vygotsky e nas diretrizes da BNCC, seguida por sequências de atividades detalhadas, contendo objetivos pedagógicos, materiais necessários, descrição passo a passo, sugestões de adaptação, instrumentos de observação e avaliação, bem como registros fotográficos (quando autorizados). Também são apresentadas orientações para integrar essas atividades ao planejamento pedagógico anual da escola.

Esta produção será disponibilizada em formato impresso, para uso direto pelas escolas, e em versão digital (PDF), a ser encaminhada à Secretaria Municipal da Educação (SME) e disponibilizada, mediante solicitação, a outras instituições da rede. Espera-se, com isso, promover maior valorização do brincar como forma de aprender, estimular o uso intencional do movimento no cotidiano das salas de aula e fortalecer a prática docente a partir de experiências concretas e contextualizadas.

O portfólio “Movimento que Ensina: portfólio de Práticas Corporais para Aprendizagem na Educação Infantil (Infantil III)” constitui um produto educacional comprometido com a valorização do corpo como eixo estruturante da aprendizagem na Educação Infantil. A partir da escuta atenta das crianças, da observação cotidiana e da vivência pedagógica concreta, foi possível construir um material sensível, aplicável e alinhado às diretrizes curriculares nacionais, especialmente à BNCC, ao mesmo tempo em que dialoga com as necessidades e possibilidades do contexto escolar público.

Mais do que um simples compilado de atividades, o portfólio se propõe a ser uma ferramenta de apoio à prática docente, incentivando o planejamento de experiências significativas que envolvam o corpo em movimento, o brincar, a expressão e a interação social, fortalecendo o papel do professor como agente de reflexão e transformação.

Assim, o produto educacional aqui apresentado busca contribuir para a qualificação da prática pedagógica na rede pública municipal de Fortaleza, promovendo uma educação infantil que respeita os direitos das crianças, reconhece suas potencialidades e entende o brincar como linguagem fundamental do aprender.

4 O BRINCAR EM AÇÃO: AVALIANDO AS PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo apresenta e discute os resultados obtidos a partir da pesquisa-ação desenvolvida com a turma do Infantil III no Centro de Educação Infantil Nossa Senhora de Guadalupe, em Fortaleza. A análise busca compreender de que modo o brincar e as práticas corporais contribuem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, considerando o corpo como mediador essencial do conhecimento e da experiência. As informações foram obtidas por meio da observação participante, das entrevistas com os professores e dos registros no diário de campo, permitindo uma leitura sensível e reflexiva sobre as práticas pedagógicas vivenciadas.

Ao articular teoria e prática, o capítulo assume uma perspectiva avaliativa qualitativa, ancorada na avaliação em profundidade proposta por Rodrigues (2008), que combina a análise de conteúdo das práticas, o contexto político-pedagógico, a trajetória institucional e o espectro territorial e temporal do lócus da pesquisa. Essa abordagem permitiu compreender como as práticas corporais se configuram no cotidiano escolar e quais sentidos elas assumem na formação das crianças e dos educadores.

4.1 A vivência da pesquisa-ação: o campo em movimento e as práticas corporais no cotidiano

Este tópico apresenta o contexto da pesquisa-ação e as etapas desenvolvidas ao longo do trabalho de campo, que se configurou como um processo dinâmico, participativo e reflexivo, no qual teoria e prática se entrelaçaram de forma contínua. A pesquisadora, atuando simultaneamente como professora e observadora participante, acompanhou as rotinas da turma do Infantil III, inserindo-se nas experiências cotidianas e nas interações que emergiam a partir do corpo e do movimento. Essa imersão possibilitou compreender o campo em sua complexidade, identificando como o brincar se manifesta como linguagem de aprendizagem, comunicação e expressão da infância, e como as práticas corporais

se consolidam como instrumentos pedagógicos potentes no desenvolvimento integral das crianças.

Ao longo das observações, foi possível perceber que o brincar, em suas múltiplas formas, sendo espontâneo ou orientado, articula-se às práticas corporais, constituindo-se como eixo estruturante da educação infantil. O corpo, em movimento, revela-se como mediador das descobertas, das relações e das aprendizagens, tornando-se elemento central para a construção de sentidos e para o fortalecimento das experiências educativas.

Essa constatação dialoga com as reflexões de Vygotsky (1991), para quem o brincar constitui uma atividade fundamental no desenvolvimento infantil, pois permite à criança atribuir significados, criar zonas de desenvolvimento proximal e construir conhecimento de forma mediada pelas interações sociais. De modo semelhante, Wallon (1968) compreende o corpo como base da afetividade, da inteligência e da formação do sujeito, sendo o movimento uma forma primária de relação com o mundo. Nessa perspectiva, o brincar e o agir corporal não se limitam a momentos de recreação, mas assumem função cognitiva, expressiva e simbólica no processo de aprendizagem.

Além disso, Kishimoto (2011) destaca que o brincar orientado, quando planejado pedagogicamente, amplia as possibilidades de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que respeita a liberdade e a espontaneidade da criança. Assim, as práticas observadas em campo evidenciam uma pedagogia que reconhece o corpo como linguagem e o movimento como via de aprendizagem significativa, conforme propõe a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) ao valorizar o campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”.

Dessa forma, este subtópico busca discutir de que maneira o campo da pesquisa-ação evidenciou a indissociabilidade entre corpo, movimento e brincar, destacando as possibilidades pedagógicas que emergem quando o cotidiano escolar é atravessado por práticas corporais intencionais e significativas.

O processo de pesquisa-ação no CEI Nossa Senhora de Guadalupe ocorreu de forma imersiva e colaborativa. A pesquisadora atuou como observadora participante, acompanhando as atividades pedagógicas, especialmente as conduzidas pelo professor de Educação Física e pelas professoras regentes. O

campo empírico revelou um espaço de múltiplas aprendizagens, onde o corpo, o movimento e o brincar emergiam como eixos estruturantes do cotidiano escolar.

No Infantil III, do turno da manhã, a turma é acompanhada por três profissionais que atuam de forma integrada no processo educativo. O professor Marcos², responsável pela área de Educação Física, conduz atividades voltadas ao movimento, à ludicidade e ao desenvolvimento corporal das crianças. A professora Denise³, regente da turma, organiza o planejamento pedagógico e orienta as práticas diárias, articulando as diferentes áreas do conhecimento. Já a professora Lorena⁴, profissional de apoio da Educação Infantil (PRB), oferece suporte para as crianças quando a professora regente está no planejamento, proporcionando o fortalecimento das experiências de aprendizagem. A atuação conjunta desses docentes revela uma prática colaborativa e interdisciplinar, que potencializa o desenvolvimento integral das crianças do Infantil III.

Durante o período de observação, percebeu-se que tanto a professora regente, Denise, quanto a professora de apoio (PRB), Lorena, não realizavam atividades, de forma cotidiana, diretamente relacionadas às práticas corporais em suas rotinas pedagógicas. As vivências com o corpo e o movimento apareciam de forma pontual, geralmente quando estimuladas por iniciativas externas ou pelo trabalho articulado com o professor de Educação Física.

Essa constatação revela um desafio recorrente na Educação Infantil: a dissociação entre o corpo e os processos de aprendizagem. Como observa Sayão (2002), ainda persiste, no cotidiano escolar, uma concepção fragmentada de ensino, na qual o corpo é visto como instrumento de controle ou gasto de energia, e não como linguagem constitutiva do conhecimento. Para Faria e Finco (2011), o corpo da criança é território de experiências e saberes, e sua exclusão das práticas pedagógicas reflete uma herança escolar marcada pela racionalidade moderna e pela separação entre mente e corpo. Nesse sentido, as ações de Denise e Lorena, embora sensíveis às necessidades das crianças, revelam uma lacuna na formação

² Nome fictício, utilizado para preservar a identidade dos participantes, conforme princípios éticos da pesquisa.

³ Nome fictício, utilizado para preservar a identidade dos participantes, conforme princípios éticos da pesquisa.

⁴ Nome fictício, utilizado para preservar a identidade dos participantes, conforme princípios éticos da pesquisa.

docente quanto à valorização das práticas corporais como eixo estruturante do trabalho pedagógico. A ausência de intencionalidade sistemática nas experiências corporais reforça o papel central do professor de Educação Física, que, ao propor atividades integradas e lúdicas, amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece o desenvolvimento global das crianças, conforme orienta a BNCC (Brasil, 2018).

Desde o início da pesquisa, o professor de Educação Física mostrou-se bastante receptivo e colaborativo. Ele compartilhava sugestões de atividades, enviava registros fotográficos e dialogava com a coordenadora e a pesquisadora para planejar, em conjunto, os circuitos psicomotores realizados com as turmas. A montagem dos circuitos era feita de forma coletiva, o professor e a pesquisadora organizavam os espaços e materiais, e cada docente podia levar sua turma para participar das atividades. No entanto, observou-se que nem todas as professoras aderiam à proposta, mesmo tendo a oportunidade de utilizá-la.

Essa situação evidencia a importância da articulação entre os diferentes profissionais da Educação Infantil e, ao mesmo tempo, os desafios de efetivar práticas verdadeiramente integradas. Conforme Kramer (1993), a fragmentação do trabalho pedagógico é uma herança de uma lógica escolar disciplinar, que separa o “ensinar conteúdos” das experiências corporais, artísticas e afetivas. No caso observado, o professor de Educação Física atua como um mediador de experiências significativas, enquanto parte do corpo docente ainda compreende o movimento como algo periférico ao processo de aprendizagem.

De acordo com Le Boulch (1984), o movimento é a base de toda a aprendizagem, pois permite à criança construir sua identidade corporal e desenvolver funções cognitivas, afetivas e sociais de maneira integrada. A não adesão de algumas docentes às propostas corporais indica, portanto, uma lacuna formativa e institucional: a necessidade de uma cultura pedagógica que reconheça o corpo como mediador de saberes e não apenas como expressão espontânea do brincar. A experiência do professor de Educação Física, articulada ao olhar da pesquisadora, reforça que o trabalho coletivo e interdisciplinar é um caminho potente para transformar as práticas e valorizar o corpo como linguagem educativa, conforme orienta a BNCC (Brasil, 2018).

A professora Denise atuava como regente da turma, enquanto Lorena, professora PRB, permanecia na sala apenas nas terças-feiras, quando Denise se ausentava para o planejamento. Já às quintas-feiras, a pesquisadora acompanhava as aulas de Educação Física, participando ativamente da organização dos circuitos e das conversas com o professor sobre os objetivos pedagógicos de cada atividade, como o desenvolvimento do equilíbrio, da coordenação motora e da socialização das crianças. Esses momentos possibilitaram uma compreensão aprofundada sobre como as práticas corporais eram pensadas e executadas no contexto da escola.

Além das aulas de Educação Física, as quintas-feiras também permitiam observar a rotina conduzida pela professora regente. Após o recreio, as crianças tinham o momento de descanso e ninar, onde algumas adormeciam, seguido do horário de almoço e de atividades mais tranquilas, como leitura, modelagem com massinha e outras vivências leves até o momento da saída. Observou-se que, nesses períodos, as práticas corporais praticamente desapareciam da rotina, cedendo espaço a atividades de menor movimento.

Durante a pesquisa, algumas dificuldades interferiram no cumprimento integral do cronograma previsto para as observações e entrevistas. A professora Denise precisou remarcar dois encontros previamente agendados por motivos pessoais, o que exigiu ajustes no planejamento temporal da coleta de dados. Além disso, em setembro ocorreram duas paralisações dos servidores municipais, nos dias 11 e 25, motivadas pela tramitação da reforma administrativa e pelas reivindicações de reajuste salarial. Já em outubro, uma nova paralisação, realizada em uma quinta-feira, também inviabilizou a realização de atividades de campo planejadas para aquele período.

Essas situações revelam que as pesquisas realizadas no âmbito das escolas públicas estão sujeitas às dinâmicas e tensões próprias das políticas educacionais e das condições de trabalho docente. Como observa Minayo (2006), a pesquisa social se desenvolve em contextos vivos, permeados por imprevistos, relações humanas e fatores estruturais que demandam flexibilidade metodológica e sensibilidade por parte do pesquisador. Assim, os ajustes realizados ao longo do processo não foram apenas operacionais, mas constituíram parte da própria

experiência investigativa, reafirmando o caráter dinâmico e situado da pesquisa-ação.

Outro desafio relevante foi a resistência de algumas docentes em participar das atividades de circuito psicomotor. Apesar da infraestrutura simples e da proposta ser breve, cerca de 15 minutos de duração, as turmas do Infantil IV e V raramente eram levadas ao pátio. As professoras preferiam dar continuidade às atividades do livro didático, mesmo após o recreio, horário em que o espaço estava livre para uso coletivo. Essa postura evidencia uma compreensão ainda restrita sobre o papel do movimento na aprendizagem, reforçando a importância da temática desta pesquisa. Conforme observado, o corpo e o brincar continuam sendo vistos, por parte de alguns profissionais, como elementos secundários na rotina da Educação Infantil, mesmo diante da presença e do engajamento de um professor de Educação Física, algo ainda recente e valorizado no CEI Nossa Senhora de Guadalupe.

Tal constatação reforça a pertinência e a urgência da temática desta pesquisa, pois revela a distância entre as orientações curriculares, que reconhecem o brincar e as práticas corporais como direitos de aprendizagem (Brasil, 2018), e as práticas efetivamente realizadas no cotidiano escolar. Como observa Kishimoto (2011), o brincar, embora amplamente reconhecido nos discursos pedagógicos, ainda encontra barreiras em sua materialização nas rotinas escolares, especialmente quando o planejamento docente está centrado em atividades de caráter mais conteudista. Mesmo com a presença e o engajamento do professor de Educação Física, um elemento novo na realidade do CEI Nossa Senhora de Guadalupe, o desafio permanece. É necessário ressignificar a compreensão do corpo como linguagem e meio de construção do conhecimento, e não apenas como instrumento de gasto de energia ou recreação.

A coordenadora pedagógica, ao ser consultada sobre o tema, optou por não intervir, deixando a decisão sobre o uso do circuito a critério das professoras de sala. Tal atitude demonstra como, mesmo em contextos onde há abertura para a prática corporal, a efetivação depende fortemente da sensibilização e da intencionalidade pedagógica dos docentes.

Sob a ótica da avaliação de políticas públicas, tal cenário reflete um desafio de implementação: as diretrizes e normativas que reconhecem o corpo e o brincar como eixos estruturantes (Brasil, 2018) ainda não se traduzem plenamente em práticas cotidianas. Conforme destaca Oliveira (2011), a coordenação pedagógica tem papel central na mediação entre a política e a prática, atuando como elo entre as orientações normativas e as condições concretas do trabalho docente. Quando essa mediação é fragilizada, a política tende a perder força no cotidiano escolar, permanecendo mais como prescrição do que como ação efetiva.

Durante as observações, foi possível identificar uma intencionalidade clara nas ações do professor Marcos, responsável pelas atividades de movimento, que organizava circuitos psicomotores com objetivos definidos, como o desenvolvimento da coordenação motora, da percepção espacial e da autoconfiança. A prática do circuito psicomotor, conforme registrado em 04/09/2025, mostrava-se rica em desafios: “mesas para passar por baixo, cadeiras com elástico, colchonetes para rolar e uma escadinha de tecido com quadrados para saltar”. Abaixo, a figura 1 demonstra como essas atividades eram realizadas:

Figura 1 - Registro do diário de campo na data de 04/09/2025



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2025.

Essa diversidade de estímulos refletia a compreensão de que o corpo é, simultaneamente, meio e fim do processo educativo, como aponta Wallon (2015), ao destacar o movimento como base da construção do eu e da inteligência. Para o autor, o desenvolvimento da criança ocorre de forma integrada, e não fragmentada em dimensões isoladas, o gesto, a emoção e o pensamento compõem uma unidade dinâmica que estrutura a relação do sujeito com o mundo. Nesse sentido, o corpo deixa de ser apenas instrumento de ação e passa a ser reconhecido como fundamento da consciência, pois é por meio das experiências corporais que a criança organiza o espaço, o tempo e a própria identidade. Assim, as práticas corporais assumem papel central na formação integral, permitindo que a criança aprenda sobre si, sobre o outro e sobre o ambiente a partir da vivência sensível e do movimento significativo.

Nas semanas seguintes, as práticas foram ressignificadas pela presença de temas transversais. Durante a Semana da Inclusão, observada em 18/09/2025, o professor transformou o circuito em uma vivência empática: crianças vendadas eram guiadas por colegas, experimentando a sensação da ausência de visão. Antes da atividade, uma conversa coletiva antecedeu o momento prático, um espaço de reflexão sobre respeito e solidariedade.

Figura 2 - Registro do diário de campo na data de 18/09/2025



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2025.

Essa postura evidencia o caráter formativo da prática corporal, que, segundo Vygotsky (1991), só adquire sentido quando mediada pela interação social e pela construção compartilhada de significados. Para o autor, o aprendizado é um processo essencialmente social, em que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como atenção, memória e pensamento, emerge da relação dialógica entre o sujeito e o meio. Nesse contexto, o corpo e o movimento são dimensões mediadoras dessa interação, pois é através da ação corporal que a criança experimenta, comunica e internaliza conceitos, transformando o gesto em linguagem e o brincar em conhecimento. Assim, a prática corporal na Educação Infantil transcende o mero exercício físico e se converte em um espaço simbólico de aprendizagem, onde o contato, o ritmo, a cooperação e a imaginação atuam como instrumentos de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

A trajetória da pesquisa-ação demonstrou que a presença da pesquisadora no campo gerou uma aproximação com os docentes e favoreceu a reflexão sobre o planejamento pedagógico. Como destacou a professora Denise (entrevista, 2025, sic):

A gente acaba revendo nossas práticas quando tem alguém observando com um olhar de pesquisa. Eu passei a perceber que o movimento não é só pra gastar energia, mas também pra aprender.

Essa vivência reafirma a dimensão formativa da pesquisa-ação, que, conforme Thiollent (2011), transforma não apenas o objeto investigado, mas também os sujeitos envolvidos no processo. Para o autor, a pesquisa-ação caracteriza-se por um movimento contínuo de reflexão e intervenção, em que o pesquisador atua como participante ativo na realidade estudada, buscando compreender e modificar as práticas sociais a partir da colaboração dos envolvidos. Nesse sentido, a produção de conhecimento não se limita à observação externa, mas emerge do diálogo, da escuta e da construção coletiva de saberes. Assim, o processo investigativo se converte também em um espaço de formação pessoal, profissional e institucional, no qual os sujeitos se reconhecem como agentes de mudança, capazes de ressignificar suas práticas e contextos.

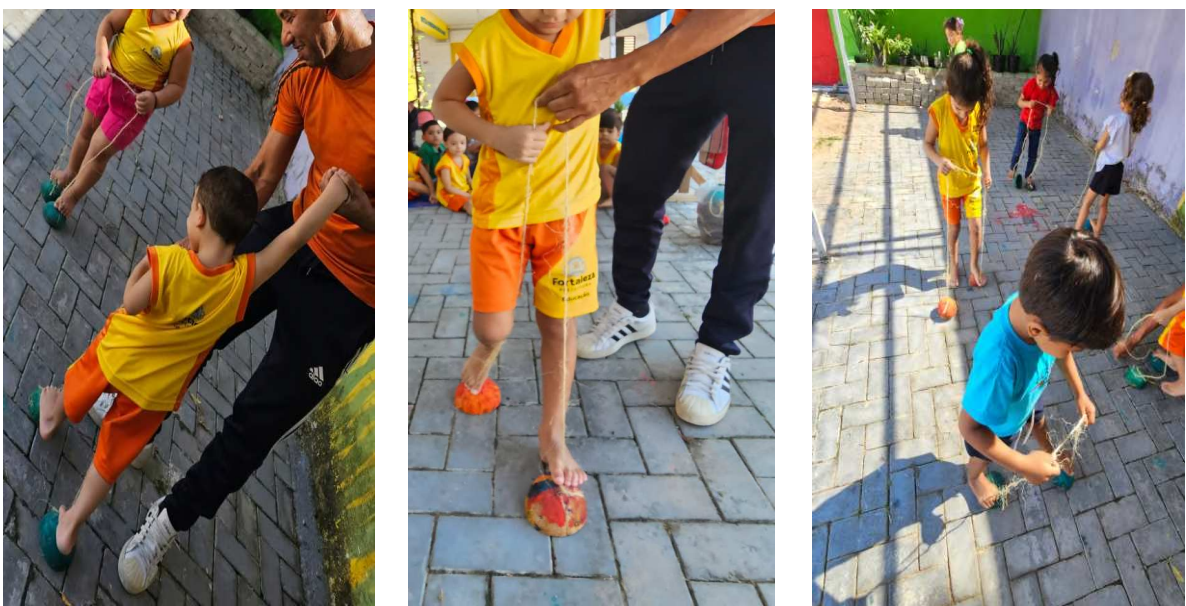
As observações de campo evidenciaram que as práticas corporais estão profundamente entrelaçadas ao cotidiano do CEI, ainda que nem sempre de forma

sistemática. As atividades planejadas pelo professor Marcos e pelas professoras regentes revelam diferentes modos de mobilizar o corpo como mediador da aprendizagem, seja por meio de brincadeiras espontâneas, circuitos psicomotores ou dinâmicas de grupo. Essa presença constante do corpo nas interações cotidianas reforça o entendimento de que o movimento é linguagem e conhecimento, constituindo-se como elemento essencial na formação integral da criança.

Conforme destacam Kishimoto (2011) e Barbosa (2006), o corpo na Educação Infantil é espaço de expressão, de experimentação e de relação com o outro, sendo através dele que a criança constrói significados sobre si e sobre o mundo. Assim, ainda que nem todas as práticas observadas apresentem um planejamento estruturado, a vivência corporal se mostra como uma dimensão potente do processo educativo, cuja valorização depende do reconhecimento pedagógico do brincar e do movimento como eixos formadores.

No registro de 02/10/2025, destaca-se a atividade “Brinquedo de casca de coco”, proposta dentro do projeto A Alegria de Ser Criança. Ao utilizar materiais alternativos, o professor buscou desenvolver a psicomotricidade fina e a superação de desafios corporais. Crianças exploravam o brinquedo com os pés, estimulando movimentos de pinça e apoio, ao mesmo tempo em que se incentivava a cooperação entre pares.

Figura 3 - Registro do diário de campo na data de 02/10/2025





Fonte: Acervo pessoal da autora, 2025.

Essa prática traduz o que Le Boulch (1984) denomina de educação psicomotora, um processo que integra corpo e mente, ampliando o repertório motor e cognitivo das crianças. A proposta do “Brinquedo de casca de coco” estimula não apenas habilidades físicas, como o equilíbrio, a coordenação e o controle postural, mas também aspectos afetivos e sociais, uma vez que o brincar em grupo requer cooperação, respeito e sensibilidade ao outro. Nesse sentido, o corpo torna-se meio e fim da aprendizagem, sendo por meio dele que a criança experimenta, compreende e ressignifica o mundo que a cerca.

De acordo com Fonseca (2004), a psicomotricidade não se limita à execução de movimentos, mas abrange a organização global do sujeito em sua relação com o espaço, o tempo e o outro. Ao propor uma atividade simples, com materiais cotidianos e acessíveis, o professor cria oportunidades para que as crianças explorem suas potencialidades de forma lúdica e criativa, fortalecendo a autonomia e a autoconfiança. Além disso, práticas como essa reafirmam o valor do brincar como experiência formativa, conforme defendem Kishimoto (2011) e Vygotsky (1991), para quem a brincadeira constitui um espaço privilegiado de desenvolvimento simbólico e social.

Dessa forma, a experiência observada demonstra como a integração entre ludicidade e movimento pode potencializar aprendizagens significativas, aproximando-se dos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação

Infantil (Brasil, 2010), que destacam o corpo e o brincar como eixos estruturantes das práticas pedagógicas.

Em outra ocasião, durante a Semana da Criança (16/10/2025), o professor trabalhou com espaguete de piscina, conduzindo as crianças a reconhecerem noções espaciais e formas geométricas: “O que é isso?” — questionou ele. As respostas (“Uma roda!”, “Um círculo!”) revelaram o diálogo ativo entre movimento e linguagem. A atividade evoluiu em graus de dificuldade, exigindo adaptação e controle corporal.

Figura 4 - Registro do diário de campo na data de 16/10/2025



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2025.

Essa dinâmica reforça o princípio defendido por Vygotsky (1991) de que o aprendizado se dá na zona de desenvolvimento proximal, isto é, nas situações em que o desafio é mediado pelo outro. Ao conduzir a atividade com espaguete de piscina, o professor cria um ambiente de mediação intencional, em que o movimento não é apenas expressão corporal, mas também instrumento de elaboração simbólica e cognitiva. As crianças, ao nomearem formas e reconhecerem noções espaciais, transformam a ação física em pensamento, articulando linguagem, percepção e raciocínio geométrico.

De acordo com Wallon (1968), o corpo é o primeiro mediador das relações da criança com o meio, e o movimento constitui o ponto de partida para o desenvolvimento da inteligência. Assim, o exercício proposto não apenas fortaleceu aspectos motores, como equilíbrio e coordenação, mas também ampliou o repertório cognitivo e linguístico, evidenciando a integração entre ação e reflexão.

Além disso, práticas como essa revelam a intencionalidade pedagógica do professor de Educação Física, que ultrapassa a dimensão recreativa das atividades e as insere em um contexto formativo, em consonância com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), que reconhecem o corpo e o movimento como eixos fundamentais para o desenvolvimento integral.

A experiência com os espaguete de piscina também evidencia a potencialidade do trabalho interdisciplinar na Educação Infantil. O diálogo entre o professor de Educação Física e as professoras regentes cria oportunidades para que o movimento se torne um conteúdo transversal, articulando-se com a linguagem oral, a matemática, a arte e a socialização.

Conforme defendem Kramer e Leite (1998), o conhecimento não se organiza de forma fragmentada na infância; ao contrário, as crianças constroem significados integrando o que vivem, sentem e percebem. Nesse sentido, a atividade analisada ilustra como o corpo em ação pode ser um ponto de convergência entre diferentes áreas do saber, promovendo aprendizagens mais significativas e contextualizadas. A cooperação entre os docentes, ainda que por vezes limitada pelas rotinas e pela divisão tradicional das disciplinas, mostra-se essencial para o fortalecimento de uma prática pedagógica mais integradora, sensível e responsiva às necessidades das crianças pequenas.

A professora regente Denise, no turno em que houve a observação (23/10/2025), conforme observa-se na figura 5, reforçou essa integração ao propor a leitura da história O som dos pés de Amara (Magali Teixeira), seguida da brincadeira africana Ampe. A combinação entre narrativa, ritmo e coordenação corporal mostrou que o corpo é também espaço de memória e cultura.

Figura 5 - Registro do diário de campo na data de 23/10/2025



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2025.

Em suas palavras:

Quando a gente faz essas brincadeiras, as crianças aprendem sobre si e sobre o outro. Elas percebem que o corpo fala, conta história, tem identidade (Professora regente, entrevista, 2025, sic).

Essa dimensão cultural do corpo dialoga com Le Boulch (1984), que compreende o corpo como fundamento do saber, superando a ideia de que a aprendizagem ocorre apenas pela via cognitiva. Para o autor, o corpo é o primeiro instrumento de relação com o mundo e, por meio do movimento, a criança estrutura sua percepção, sua afetividade e sua inteligência. Nessa perspectiva, o movimento torna-se linguagem, expressão e meio de conhecimento, como também afirma Wallon (1968), ao reconhecer que a motricidade é inseparável do desenvolvimento emocional e intelectual. Assim, o corpo assume papel central no processo educativo, articulando emoção, pensamento e ação em uma dinâmica que produz sentido e aprendizagem.

O brincar, observado em suas múltiplas formas, seja livre, orientado, simbólico ou cooperativo, revelou-se a principal linguagem de aprendizagem na Educação Infantil. Durante as observações, as crianças demonstravam prazer, curiosidade e autonomia nas atividades corporais. O professor Marcos frequentemente incentivava o protagonismo das crianças, como em 23/10/2025,

quando propôs a atividade com fita vermelha no chão: “*Agora vamos andar de costas... de lado... ajoelhados!*”. As crianças reagiam com entusiasmo, riam, inventavam novos modos de se mover.

Figura 6 - Registro do diário de campo na data de 23/10/2025



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2025.

Essa liberdade expressiva reafirma o entendimento de Kishimoto (2011) de que o brincar é uma forma de pensar e elaborar o mundo. O corpo, nesse contexto, é instrumento da imaginação e da criação simbólica, o que torna o brincar uma prática pedagógica e não apenas recreativa. Ao se mover, experimentar e inventar novas possibilidades de ação, a criança constrói significados sobre si e sobre o ambiente, mobilizando aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais em um mesmo gesto.

Conforme destaca Vygotsky (1991), o brincar é um espaço de mediação entre o real e o imaginário, onde a criança aprende a agir de acordo com regras, papéis e significados socialmente compartilhados. Nessa interação, o professor assume papel essencial como mediador, ampliando a zona de desenvolvimento proximal, isto é, o espaço entre o que a criança já é capaz de fazer sozinha e aquilo que pode realizar com apoio e estímulo. Assim, o incentivo do professor Marcos para que as crianças explorassem diferentes movimentos com o corpo contribuiu

não apenas para o desenvolvimento motor, mas também para a construção de autonomia, criatividade e autoconfiança.

Além disso, o brincar corporal promove um modo de aprender que é vivido e sentido, conforme aponta Le Boulch (1984), para quem o movimento é uma forma de conhecimento e expressão. Ao propor deslocamentos, desafios e novas combinações, o professor possibilitou que as crianças experimentassem o corpo como mediador da aprendizagem, transformando o chão, as fitas e o espaço da sala em territórios de descoberta. Nessa perspectiva, o brincar deixa de ser um intervalo entre momentos de “ensino” e passa a constituir o próprio caminho da aprendizagem, em que o prazer e o conhecimento se entrelaçam.

Essa compreensão também se reflete nas práticas das demais docentes do CEI, que, cada uma a seu modo, buscaram integrar corpo, arte e sensibilidade ao cotidiano pedagógico. A professora Lorena, por exemplo, ao propor a atividade com jornais (04/11/2025), reforçou essa concepção ao articular movimento e criação:

Eu gosto de deixar que explorem o papel, que amassem, recortem, inventem o que quiserem. O corte é exercício de coordenação, mas também é arte e descoberta (Professora Lorena, entrevista, sic, 2025).

Figura 7 - Registro do diário de campo na data de 04/11/2025



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2025.

O brincar, portanto, assume um caráter epistemológico: ele produz conhecimento sobre o corpo, o espaço, o tempo e o outro. O desafio pedagógico, conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil,

2010), é garantir que esse brincar seja planejado com intencionalidade e integrado às demais áreas do saber. Nessa perspectiva, o brincar e o movimento não são atividades acessórias, mas dimensões estruturantes da prática educativa, capazes de promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral das crianças.

Encerrar essa discussão sobre o brincar enquanto linguagem e forma de conhecimento abre caminho para compreender como os docentes percebem e incorporam essas concepções em suas práticas cotidianas. As experiências, interpretações e desafios vividos por professores e professoras revelam como o corpo e o movimento são entendidos, ou ainda silenciados, na rotina pedagógica. É nesse contexto que se insere o próximo tópico, que apresenta as vozes docentes e suas percepções sobre o corpo e o brincar na prática pedagógica.

4.2 Vozes docentes: percepções sobre o corpo e o brincar na prática pedagógica

Aqui são apresentadas as percepções das professoras e do professor de Educação Física, obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas. O objetivo é compreender como os docentes percebem o papel das práticas corporais e do brincar no processo educativo, bem como os desafios enfrentados para integrá-los de forma sistemática ao planejamento pedagógico.

As falas analisadas revelam concepções distintas sobre o corpo, o movimento e o brincar, mas convergem na valorização dessas dimensões como essenciais ao desenvolvimento infantil e à construção de uma prática educativa mais sensível e significativa.

As entrevistas com os docentes revelaram percepções convergentes acerca do papel das práticas corporais e do brincar na aprendizagem. Embora reconheçam a importância dessas práticas, os professores apontam desafios estruturais e institucionais para sua consolidação como eixo pedagógico.

4.2.1 Entre o lúdico e o pedagógico: a prática corporal na visão do professor de Educação Física

O professor Marcos, atuante no CEI Nossa Senhora de Guadalupe desde janeiro de 2024, tem desempenhado papel central na inserção das práticas corporais na Educação Infantil, especialmente a partir da implementação do circuito psicomotor e do resgate de brincadeiras tradicionais. Sua fala revela tanto a potencialidade quanto as limitações estruturais e pedagógicas que permeiam o trabalho com o corpo e o movimento na escola.

Ao ser questionado sobre a forma como avalia o espaço destinado às práticas corporais, o professor reconhece que o ambiente físico não é ideal, mas demonstra um olhar propositivo diante das condições disponíveis:

A escola dá o espaço que tem, não é o adequado, nem tem o parquinho com areia que possa proporcionar uma atividade em que as crianças possam cair e não se machucar, mas o espaço é grande e dá pra fazer atividades como o circuito psicomotor, atividades de equilíbrio, brincadeiras antigas como esconde-esconde... dá pra fazer uma adaptação. Não é o espaço adequado, mas a gente se vira com o que tem" (Professor de Educação Física, entrevista, 2025, sic).

A fala do professor evidencia uma postura criativa e resiliente diante das limitações materiais, característica recorrente nos contextos da educação pública infantil. Essa fala dialoga com Tardif (2014) e Nóvoa (1997), ao evidenciar que o trabalho docente é constantemente atravessado por processos de criação e reinvenção frente às limitações do contexto escolar. Mesmo diante da precariedade dos espaços, o professor mobiliza saberes da experiência e constrói alternativas pedagógicas que garantem a vivência do corpo e do brincar.

Conforme destacam Kishimoto (2011) e Brougère (2010), o espaço é um elemento ativo na aprendizagem infantil, pois organiza possibilidades de interação e movimento. Assim, a criatividade docente emerge como forma de resistência e compromisso ético com o direito da criança de aprender com e pelo corpo.

Ainda sobre o espaço, Marcos acrescenta uma visão mais otimista:

Avalio como uma nota satisfatória. É um espaço grande, onde consigo desenvolver várias atividades com o Infantil III, tanto resgatando brincadeiras antigas quanto garantindo o direito delas de brincar, juntamente com o profissional da área, que sou eu. Todas as propostas são bem aceitas, as crianças gostam de participar, são bem ativas, sempre querendo

saber o que tem de novo (Professor de Educação Física, entrevista, 2025, sic).

A ênfase no direito ao brincar, articulado ao papel da Educação Física na Educação Infantil, revela uma compreensão ampliada da formação integral, em consonância com as diretrizes da BNCC e com o princípio da indissociabilidade entre cuidar e educar.

A fala do professor revela uma concepção coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010) e com a BNCC (Brasil, 2018), que reconhecem o brincar como um direito de toda criança e como eixo estruturante das práticas pedagógicas. Essa visão também se aproxima da perspectiva de Kishimoto (2011) e Sarmiento (2004), para quem o brincar é uma linguagem de expressão, participação e cidadania.

Ao associar o brincar à atuação docente na Educação Física, o professor evidencia uma compreensão ampliada do papel dessa área na infância, conforme defendem Darido e Rangel (2005) e Bracht (1999), ao apontarem que o movimento não se restringe à dimensão motora, mas envolve também aspectos afetivos, sociais e simbólicos. Assim, o espaço físico, ainda que limitado, transforma-se em território de experiências significativas, onde o cuidar e o educar se entrelaçam na vivência corporal cotidiana.

Quando aborda as práticas mais aceitas pelas crianças, o professor ressalta a relevância dos desafios motores e da ludicidade como eixos de engajamento. Segundo ele:

são as atividades onde elas se sentem desafiadas... percebo também que onde tenha alguma atividade que ela tenha que se locomover, correr, circuitos, brincadeiras bem antigas como esconde-esconde... atividades que usam a imaginação, como corre cotia, qualquer coisa que use a imaginação deles, eles amam (Professor de Educação Física, entrevista, 2025, sic).

Essa observação confirma a potência do brincar como mediador da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, reafirmando a importância de práticas corporais que valorizem a criatividade e a experiência do corpo em movimento.

Entre as estratégias mais sistematizadas, destaca-se o circuito psicomotor, atividade semanal realizada sempre às quintas-feiras em parceria com a professora Daniele. O professor explica que o projeto teve início em janeiro de 2025 e vem se consolidando como uma prática integrada:

Todas as crianças do Infantil III, assim que termina o lanche, vão para o pátio e participam do circuito psicomotor, onde tem escala de agilidade, pular sem pisar na parte amarela da escada, passar por debaixo de mesas, se equilibrar em cima de madeira, fazer rolamento no colchonete, passar por cima de bastão, pular elásticos trançados em cadeiras... A gente percebe que as crianças gostam dessa atividade (Professor de Educação Física, entrevista, 2025, sic).

Essa descrição reforça o caráter intencional e planejado da prática corporal, vinculando o movimento a objetivos psicomotores e cognitivos que sustentam o processo de aprendizagem.

A fala do professor evidencia o que Le Boulch (1984) denomina de educação psicomotora, em que o corpo é compreendido como mediador do desenvolvimento global da criança: motor, afetivo e intelectual. Ao propor desafios motores por meio de jogos e circuitos, o docente estimula não apenas habilidades físicas, mas também capacidades cognitivas, como atenção, memória e resolução de problemas. Vygotsky (1991) já apontava que o aprendizado ocorre nas interações mediadas e que o brincar constitui uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança experimenta papéis, regras e situações que a ajudam a compreender o mundo.

Nesse sentido, o circuito psicomotor assume uma função pedagógica estruturante: transforma o movimento em experiência de aprendizagem significativa, conforme defendem Wallon (1968) e Kishimoto (2011), que reconhecem o corpo como linguagem e o brincar como forma privilegiada de expressão e construção do conhecimento. Assim, a sistematização dessa prática pelo professor revela não apenas uma ação planejada, mas um compromisso com a valorização do brincar como eixo central da infância e com a formação integral das crianças da Educação Infantil.

No tocante às contribuições da Educação Física para a formação integral, Marcos demonstra clareza conceitual ao relacionar o desenvolvimento motor ao processo de alfabetização:

Eu parto do princípio de que, quanto mais as crianças desenvolverem coordenação motora, motricidade fina, equilíbrio e noção de espaço, mais preparadas estarão para o processo de alfabetização. Tudo é consequência. Quanto mais forem estimuladas, melhor será o processo de ensino e aprendizagem (Professor de Educação Física, entrevista, 2025, sic).

Essa perspectiva evidencia uma compreensão interdisciplinar da Educação Física na Educação Infantil, articulando o corpo como fundamento da construção do conhecimento e da linguagem escrita (Bracht, 1999).

Em outro momento, ele reforça essa concepção a partir de sua experiência docente:

Posso citar sendo excelente para o desenvolvimento físico, social e mental. As atividades propostas trabalham motricidade fina, equilíbrio, coordenação motora global, noção de espaço... Quanto mais a criança for estimulada, melhor será o processo de alfabetização (Professor de Educação Física, entrevista, 2025, sic).

A fala do professor converge com estudos que apontam a centralidade do corpo e do movimento na consolidação das habilidades prévias à alfabetização, como coordenação visual motora, atenção e ritmo. Essa concepção encontra respaldo em Wallon (1968), ao compreender o movimento como base para o desenvolvimento da inteligência e da afetividade. O corpo, para o autor, é o primeiro instrumento de relação da criança com o mundo e, portanto, constitui o alicerce de todas as formas posteriores de simbolização, inclusive da linguagem escrita.

Nessa mesma direção, Le Boulch (1984) afirma que a educação psicomotora prepara o terreno para a aprendizagem escolar, uma vez que o domínio da motricidade fina, da coordenação viso-manual e da orientação espacial são pré-requisitos para a alfabetização. Kishimoto (2011) reforça que o brincar e o movimento ampliam a capacidade da criança de organizar o pensamento, antecipar ações e compreender regras, o que repercute diretamente na aquisição da leitura e da escrita.

Assim, ao reconhecer a importância do corpo no processo de alfabetização, o professor demonstra uma visão integrada da Educação Física, que ultrapassa o mero exercício motor e se alinha a uma concepção de aprendizagem significativa e interdisciplinar, conforme propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010).

Entretanto, as limitações estruturais e institucionais impõem desafios à continuidade dessas ações. O professor cita, entre as principais dificuldades, a inadequação do espaço físico e o incômodo de alguns docentes com o barulho das atividades:

As brincadeiras são feitas em frente à sala de aula, e os professores reclamam do barulho, com razão, porque os meninos dentro da sala olham o que está acontecendo no pátio e perdem a atenção. E o tempo é pouco, só duas horas de aula por semana para cada turma (Professor de Educação Física, entrevista, 2025, sic).

Observa-se tensões entre a concepção pedagógica ampliada de corpo e brincar e as condições reais de sua implementação no cotidiano escolar. Oliveira (2013) aponta que, embora os documentos oficiais reconheçam o brincar e o movimento como direitos da criança, a falta de infraestrutura adequada e de tempo pedagógico suficiente dificulta a concretização desses princípios. De modo semelhante, Kramer (1993) e Sayão (2002) destacam que a Educação Infantil ainda enfrenta a herança de uma organização escolar centrada na quietude e na disciplina corporal, o que limita a expressão motora e criativa das crianças.

Deste modo, a crítica do professor não se restringe às condições físicas, mas evidencia um embate cultural e institucional sobre o lugar do corpo na escola, um espaço que, historicamente, valoriza mais o controle do movimento do que sua potência formativa. Essa contradição reforça a necessidade de repensar tempos, espaços e concepções pedagógicas para que as práticas corporais sejam, de fato, reconhecidas como componentes essenciais da aprendizagem infantil.

Além da infraestrutura, Marcos relata enfrentamentos relacionados a preconceitos de gênero:

Por eu ser homem, desde 2022 venho trabalhando mais com turmas menores, como creche e pré-escola, e enfrento dificuldades de aceitação com alguns gestores. Estou aos poucos quebrando esse paradigma de que o homem não pode trabalhar na Educação Infantil (Professor de Educação Física, entrevista, 2025, sic).

Esse relato evidencia a persistência de estereótipos de gênero no campo da docência infantil, que impactam não apenas a valorização do profissional, mas também a diversidade de referências que as crianças encontram na escola. De acordo com Louro (1997), as identidades de gênero são construídas socialmente e atravessam os espaços educativos, influenciando tanto as expectativas sobre o comportamento das crianças quanto a forma como se percebem os papéis docentes.

Nessa perspectiva, a presença de homens na Educação Infantil desafia a associação histórica entre cuidado e feminilidade, contribuindo para desconstruir a

ideia de que o cuidar e o educar são práticas essencialmente femininas. Como reforça Kramer (1998), ampliar a diversidade de sujeitos na docência é também ampliar as experiências culturais disponíveis às crianças, promovendo uma educação mais plural e inclusiva.

Por outro lado, a adesão das crianças às aulas é quase total: “A adesão é 99%. Eles gostam, perguntam o que vai ter hoje, qual é a brincadeira, são bem eufóricos quando chego na aula” (Professor de Educação Física, entrevista, 2025, sic). Esse entusiasmo indica que o espaço corporal é vivenciado como lugar de prazer, descoberta e pertencimento, elementos fundamentais para o desenvolvimento emocional e social das crianças.

Essa relação positiva entre o corpo, o brincar e o aprender encontra respaldo em autores como Sayão (2002) e Darido (2005), que defendem a Educação Física na Educação Infantil como campo de experiências que integra movimento, emoção e cognição. Nessa etapa, o brincar não é um intervalo do aprender, mas sua própria condição de possibilidade. Ao favorecer a exploração corporal e a expressão simbólica, o professor de Educação Física contribui para a formação integral, em consonância com a BNCC (Brasil, 2018), que reconhece o corpo como linguagem e o movimento como direito de aprendizagem. Essa integração exige diálogo entre os docentes, planejamento conjunto e reconhecimento da Educação Física como área de conhecimento que media o desenvolvimento infantil em suas múltiplas dimensões.

Quanto à relação com os demais docentes, o professor aponta a necessidade de maior integração pedagógica e empatia entre as equipes:

Sempre nos planejamentos, seria importante uma interação entre os professores que trabalham a parte pedagógica e o professor de Educação Física, porque se unir um ao outro só tem a complementar o processo de ensino. As crianças só têm a ganhar com isso (Professor de Educação Física, entrevista, 2025, sic).

Ele ainda acrescenta:

Alguns professores acham que a Educação Física não é importante, acham que a criança só brinca e não aprende. Mas, pelo contrário, quando a criança brinca, ela aprende. Está na lei: o cuidar e o educar são palavras indissociáveis na Educação Infantil” (Professor de Educação Física, entrevista, 2025, sic).

As falas de Marcos reforçam a relevância da prática corporal como eixo estruturante da aprendizagem na primeira infância e revelam a necessidade de uma cultura institucional que reconheça o brincar como linguagem legítima de desenvolvimento e aprendizagem. Sua atuação evidencia a importância de políticas públicas que garantam condições estruturais adequadas, formação continuada e espaços de diálogo entre os profissionais, de modo que a Educação Física não seja vista como um complemento, mas como parte constitutiva do projeto pedagógico da Educação Infantil.

Essa compreensão dialoga diretamente com autores como Wallon (1968) e Vygotsky (1991), que reconhecem o corpo como mediador das experiências cognitivas, emocionais e sociais. A partir do movimento, a criança apreende o mundo, estabelece relações simbólicas e constrói os fundamentos da linguagem e do pensamento. Quando o professor afirma que *“quanto mais as crianças desenvolverem coordenação motora, motricidade fina, equilíbrio e noção de espaço, mais preparadas estarão para o processo de alfabetização”*, ele traduz empiricamente o que Wallon denomina de unidade funcional entre motricidade e inteligência, revelando uma percepção alinhada às concepções contemporâneas de desenvolvimento integral.

Do ponto de vista das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p. 38), a fala do professor também se insere no campo do direito de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente no direito de *“explorar movimentos, gestos e formas corporais nas interações com o espaço e com os outros”*. A ênfase na ludicidade, no desafio e na imaginação, como nas brincadeiras de esconde-esconde, corre cotia e tubarão, evidencia que o professor compreende o brincar como forma de expressão e linguagem. Nesse sentido, há forte aproximação com Kishimoto (2011), para quem o brincar é simultaneamente uma atividade de prazer e uma prática pedagógica que permite à criança significar o mundo e participar ativamente do processo educativo.

A experiência relatada por Marcos também reflete os limites das condições estruturais das políticas públicas para a Educação Infantil. A ausência de espaços adequados e seguros para as práticas corporais, *“não é o espaço*

adequado, mas a gente se vira com o que tem”, revela as contradições entre as orientações legais e as condições reais das instituições, especialmente aquelas situadas em territórios marcados por vulnerabilidade social. Assim, o relato expõe o descompasso entre o que as políticas prescrevem e o que a prática cotidiana permite realizar.

Essa discrepância se torna ainda mais relevante quando se considera o espectro territorial e temporal em que o CEI Nossa Senhora de Guadalupe está inserido: um contexto de carência estrutural, onde o imprevisto e a criatividade dos docentes se tornam mecanismos de resistência. A prática do circuito psicomotor, realizada semanalmente no pátio da escola, assume, portanto, um caráter de política de base local, uma microinovação que traduz, em escala escolar, a implementação de princípios da BNCC e das DCNEI, mesmo sem apoio material adequado.

Observa-se que a presença do professor de Educação Física representa um avanço significativo no reconhecimento das práticas corporais na Educação Infantil. Historicamente, o trabalho corporal nessa etapa era relegado à espontaneidade ou à “recreação” conduzida por professores generalistas. O relato de Marcos sobre a parceria com a pesquisadora no circuito psicomotor demonstra uma ruptura com essa tradição, instituindo uma prática planejada, com objetivos psicomotores e intencionalidade pedagógica. Essa transformação institucional, ainda que incipiente, revela o papel da avaliação em profundidade como ferramenta para compreender mudanças graduais na cultura escolar.

Outro aspecto relevante identificado nas falas é a fragilidade na articulação pedagógica entre o professor de Educação Física e as demais docentes. A ausência de integração e a falta de empatia entre as áreas refletem uma visão ainda fragmentada do trabalho educativo, como o próprio Marcos pontua: *“Se unir um ao outro só tem a complementar o processo de ensino. As crianças só têm a ganhar com isso”*. Essa constatação converge com Cagliari (1997), que defende a importância de práticas integradas entre linguagem, corpo e pensamento para que o aprendizado se realize de forma significativa. O corpo, enquanto fundamento do saber, deve ser compreendido como parte da linguagem e não como um campo separado da cognição ou da alfabetização.

Ao mencionar que alguns professores “*acham que a Educação Física não é importante, acham que a criança só brincar ela não vai aprender*”, Marcos toca em uma dimensão simbólica da política pública: o reconhecimento social do brincar como prática de aprendizagem. Essa resistência revela a persistência de uma lógica escolar centrada no ensino formal e na antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental, em detrimento das experiências corporais, expressivas e relacionais que caracterizam a Educação Infantil. Essa visão contradiz os princípios das DCNEI, que determinam que o brincar, o cuidar e o educar são práticas indissociáveis e constitutivas da infância (Brasil, 2010).

Ao analisar as falas sob a ótica da avaliação, é possível inferir que a atuação do professor de Educação Física contribui para o fortalecimento das dimensões avaliadas pela pesquisa: (1) há coerência entre as práticas desenvolvidas e os objetivos formativos da Educação Infantil; (2) o contexto institucional, ainda que limitado, possibilita experiências significativas de movimento e ludicidade; (3) há evidências de avanço na trajetória institucional, pela consolidação do circuito psicomotor como prática regular; e (4) o espectro territorial e social influencia diretamente as possibilidades de ação, exigindo do professor uma postura adaptativa e colaborativa.

Dessa forma, o caso analisado demonstra que as práticas corporais, quando intencionalmente planejadas e integradas à rotina pedagógica, constituem-se em instrumentos potentes de aprendizagem, desenvolvimento e inclusão. Elas não apenas promovem o aprimoramento motor, mas favorecem a socialização, o fortalecimento da autonomia e a expressão criativa das crianças, dimensões fundamentais para uma Educação Infantil de qualidade.

Por fim, a análise evidencia que o trabalho do professor Marcos, apesar dos desafios estruturais e institucionais, expressa uma forma concreta de implementação da política pública de Educação Infantil em sua dimensão mais viva: aquela que se materializa na relação cotidiana entre corpo, movimento e brincar. Sua prática revela que a avaliação em profundidade não se limita à mensuração de resultados, mas se traduz em compreensão crítica e transformadora das condições que sustentam, ou limitam, o direito das crianças a aprender com o corpo, pelo corpo e através do corpo.

4.2.2 Entre o cuidar e o ensinar: o corpo e o brincar na visão das professoras da Educação Infantil

A fala da professora Denise, regente do Infantil III, revela uma compreensão sensível e ampliada sobre o papel do corpo e do movimento no desenvolvimento global das crianças. Para ela, o movimento não se restringe à dimensão motora, mas se articula com o aspecto cognitivo, emocional e social, sendo uma via concreta de expressão e aprendizagem. Em suas palavras:

Nos movimentos corporais as crianças realizam brincadeiras e atividades que incentivam interação para explorar o ambiente ao seu redor. Eles começam a ter mais facilidade, entusiasmo, também promove o desenvolvimento emocional, social e cognitivo, pois incentiva a interação, a criatividade e o aprendizado por meio do movimento e do toque (Professora Regente, entrevista, 2025, sic).

A fala da professora reforça uma concepção de criança como sujeito ativo, que aprende por meio das experiências corporais e do brincar, em consonância com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), que reconhecem o corpo como linguagem e o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas. O movimento, nesse sentido, é compreendido como elemento que articula o conhecimento e possibilita a construção da autonomia.

Essa compreensão dialoga com Leontiev (2004) e Vygotsky (1991), ao reconhecer que o desenvolvimento infantil ocorre nas interações mediadas socialmente e nas ações concretas sobre o mundo. O corpo, portanto, não é apenas um suporte biológico, mas um mediador simbólico das relações e aprendizagens. Conforme destaca Wallon (1968), a emoção, o gesto e o movimento formam um todo indissociável no processo de constituição do sujeito, o que confere às práticas corporais um papel central na formação integral. Nesse sentido, as atividades observadas demonstram o potencial da Educação Infantil para integrar o brincar, o sentir e o pensar, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Ao relatar as atividades que realiza em sala, Denise menciona práticas diversificadas que envolvem dança, música, exploração sensorial, jogos cooperativos e exercícios de respiração e relaxamento. Ela afirma:

Dança e músicas estimulando o ritmo, expressão corporal e coordenação motora. A exploração sensorial que envolve textura, sons, movimentos. Inclusão de jogos cooperativos que promovam o trabalho em equipe e exercícios de relaxamento também, a prática de respiração profunda com músicas suaves para desenvolver a autonomia emocional (Professora Regente, entrevista, 2025, sic).

Essas práticas dialogam diretamente com Kishimoto (2011), que destaca o valor do jogo simbólico e do brincar dirigido como ferramentas pedagógicas capazes de promover aprendizagens significativas. Do mesmo modo, aproximam-se da perspectiva walloniana, ao reconhecer a indissociabilidade entre emoção, movimento e cognição. Para Wallon (1968), o corpo é o primeiro instrumento de relação com o mundo, e a atividade motora é base para o desenvolvimento do pensamento e da afetividade.

A professora ainda identifica impactos concretos dessas práticas no cotidiano da turma, enfatizando o quanto o movimento favorece a autorregulação, a atenção e as interações sociais:

Eu acho que melhora muito a atenção, a capacidade de alternar tarefas, autorregulação do corpo, aquisição do conceito da lateralidade, espaço e a questão emocional. [...] O movimento ajuda a descarregar energia, reduz a ansiedade, as frustrações, confiança e competência. E no aspecto social é a formação de vínculos, no momento da brincadeira eles formam aqueles vínculos, formam os pares, a cooperação a partir do espaço e a resolução de conflitos (Professora Regente, entrevista, 2025, sic).

Essas observações evidenciam que a prática corporal, quando incorporada ao cotidiano escolar, atua como ferramenta de mediação emocional e social, permitindo à criança compreender-se e relacionar-se com o outro. A análise dessa fala, mostra que as práticas corporais promovem não apenas o desenvolvimento físico, mas a aprendizagem integral, conforme orienta a BNCC (Brasil, 2018), ao afirmar que a Educação Infantil deve garantir às crianças o direito de explorar movimentos, gestos e formas corporais nas interações com o espaço e com os outros.

Contudo, a professora destaca desafios relevantes para inserir essas práticas no planejamento. Ela aponta como principal obstáculo a heterogeneidade das turmas e a necessidade de adaptar as atividades à capacidade de atenção e coordenação das crianças:

As crianças possuem diferentes níveis de coordenação motora, então exige uma adaptação das atividades para atender as necessidades individuais. [...] Se for um negócio assim muito prolongado já não dá certo, então tem que ser atividades curtas e bem lúdicas. E também, outra coisa muito importante é a garantia da segurança nos espaços (Professora Regente, entrevista, 2025, sic).

Essa fala revela a dimensão avaliativa das práticas pedagógicas, em que o docente ajusta estratégias conforme observa as respostas e os limites do grupo. A necessidade de improvisar espaços e reorganizar tempos reforça a importância de políticas públicas que assegurem infraestrutura e formação continuada, de modo que o brincar e o movimento não dependam exclusivamente do esforço individual do professor.

Ao refletir sobre como potencializar essas práticas, Denise amplia o olhar para além da sala de aula, defendendo uma abordagem intersetorial e comunitária:

Promovendo eventos que envolvam a comunidade escolar, como corrida, danças, oficinas de movimentos que envolvam diferentes grupos. [...] Levar profissionais da saúde até a escola para dar palestras informativas também é algo que pode estimular essa prática, é a importância das atividades de movimento nas escolas e também promover inclusão das pessoas com deficiência (Professora Regente, entrevista, 2025, sic).

Essa fala evidencia uma visão de política pública ampliada, em que o movimento é compreendido como parte de uma rede de cuidados que envolve educação, saúde e cultura, conforme defende Nascimento (2010), ao tratar da importância da intersetorialidade nas políticas sociais. No espectro territorial e temporal, nota-se o desejo da professora por uma escola mais aberta, inclusiva e colaborativa, o que reforça o potencial transformador das práticas corporais na primeira infância, especialmente quando articuladas com outras dimensões da vida comunitária.

A professora de apoio Lorena, que atua como PRB, oferece uma perspectiva complementar à da regente, reforçando o caráter inclusivo e relacional das práticas corporais. Sua fala enfatiza a interdependência entre brincar, movimento e aprendizagem, afirmando que essas dimensões não se separam no cotidiano infantil:

Ao meu ver, essas três coisas estão totalmente interligadas, pois a criança que se movimenta, ela é mais alegre, mais sorridente, e esse movimento vem através do brincar. A criança que aprende brincando, ela aprende melhor, ela aprende com prazer, não é algo que pesa na criança, ela vai

aprendendo naturalmente através da brincadeira (Professora PRB, entrevista, 2025, sic).

Essa concepção se aproxima das proposições de Cagliari (1997), que entende o brincar como prática de linguagem e expressão do pensamento infantil, além de constituir um caminho privilegiado para o desenvolvimento das competências cognitivas e linguísticas. Do ponto de vista das políticas públicas, a fala de Lorena traduz, na prática, o princípio do direito de brincar como direito de aprender, assegurado na BNCC e nas DCNEI.

Ao descrever suas intervenções, a professora demonstra consciência da potência inclusiva das práticas corporais, destacando que o movimento desperta o interesse e amplia a participação, inclusive das crianças mais tímidas:

Eu procuro sempre introduzir alguma brincadeira em que haja o movimento, seja ela uma brincadeira com bola, com bambolê, uma brincadeira de saltar [...] porque eu acredito que essas atividades englobam a todos. [...] Até mesmo as crianças tímidas começam a se envolver mais, começam a se entregar nas brincadeiras (Professora PRB, entrevista, 2025, sic).

Percebe-se que as ações da PRB estão alinhadas à dimensão socializadora do brincar, que favorece a inclusão, a construção de vínculos e o sentimento de pertencimento. O uso de músicas, danças e objetos simples, como bolas e bambolês, demonstra a criatividade pedagógica em contextos com poucos recursos materiais, o que é um dado importante no espectro territorial e institucional da política.

Essa postura dialoga com a perspectiva defendida por Vigotski (1991), segundo a qual o desenvolvimento ocorre nas interações mediadas e o brincar funciona como espaço privilegiado para a emergência de novas formas de relação e aprendizagem. Do mesmo modo, Wallon (1968) enfatiza que o movimento e a emoção constituem dimensões indissociáveis do ato educativo, sendo o corpo o primeiro instrumento de comunicação e expressão da criança. Assim, ao promover atividades que acolhem diferentes modos de participação, a professora concretiza um princípio central da Educação Infantil: o direito de todas as crianças a aprender e se expressar por meio do corpo, em experiências coletivas, afetivas e inclusivas.

A professora também menciona a limitação do espaço físico como um entrave significativo:

Uma das barreiras de maior limitação que há no CEI é porque é um espaço pequeno. [...] É o pátio comum onde pessoas estão transitando, onde crianças estão passando para ir ao banheiro, para o refeitório. Acho que o espaço é muito limitado e isso atrapalha um pouco (Professora PRB, entrevista, 2025, sic).

Essa observação evidencia o que a efetividade das práticas corporais depende de condições estruturais adequadas. Tal limitação, contudo, não anula a potência da ação docente, pelo contrário, evidencia a resiliência das educadoras em criar oportunidades significativas mesmo em contextos adversos.

Conforme Tardif (2014) e Nóvoa (1997), o saber docente é construído no entrelaçamento entre experiência, reflexão e contexto, revelando que a prática pedagógica carrega uma dimensão criadora e transformadora, mesmo diante das restrições impostas pelo sistema educacional. Nessa perspectiva, a ação das professoras reafirma o papel do professor como sujeito ativo das políticas públicas, capaz de reinterpretar diretrizes e transformá-las em práticas concretas de aprendizagem.

Em outro momento, Lorena reconhece o esforço de integração entre os profissionais, especialmente entre o professor de Educação Física e os pedagogos, destacando o trabalho psicomotor realizado no CEI:

Há no nosso CEI uma conexão bem legal entre o profissional de educação física e os pedagogos. Há um trabalho de psicomotricidade bem feito entre esses profissionais. Mas eu acho que esse trabalho seria melhor aproveitado se a escola proporcionasse uma estrutura melhor, equipamentos melhores e até um espaço próprio (Professora PRB, entrevista, 2025, sic).

Essa fala revela uma complementaridade entre papéis profissionais: a regente e a PRB desenvolvem atividades corporais que reforçam a aprendizagem, enquanto o professor de Educação Física atua como mediador técnico e formativo. Observa-se um avanço significativo: há uma cultura emergente de valorização das práticas corporais como parte do currículo, ainda que limitada por questões materiais.

Conforme Tardif (2014) e Nóvoa (1997), o trabalho docente é essencialmente coletivo e se constrói na partilha de saberes, na troca de experiências e na cooperação entre profissionais. Essa perspectiva dialoga com Libâneo (2012), ao compreender a escola como um espaço de formação

permanente, onde a interdisciplinaridade e o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento potencializam as aprendizagens e fortalecem o sentido pedagógico das práticas corporais.

Tal movimento de integração dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010), que preconizam o trabalho coletivo e interdisciplinar como condição essencial para a formação integral das crianças. Nessa perspectiva, o corpo não é domínio exclusivo da Educação Física, mas atravessa todas as áreas do conhecimento, constituindo-se como linguagem e meio de aprendizagem. Como apontam Barbosa e Horn (2008), a prática pedagógica na infância deve articular diferentes saberes e profissionais em torno de um mesmo projeto educativo, garantindo que o brincar, o movimento e a expressão corporal sejam tratados como direitos e não como atividades complementares.

A análise da fala de Lorena permite inferir que o brincar e o movimento funcionam como dispositivos de inclusão e aprendizagem sensível, capazes de integrar crianças com diferentes ritmos, perfis e habilidades.

Assim, a partir das falas das professoras Denise e Lorena, observa-se que as práticas corporais na Educação Infantil configuram-se como eixo transversal de desenvolvimento e inclusão, sendo percebidas como elementos fundamentais para a aprendizagem significativa. Apesar das limitações estruturais e materiais, ambas as docentes demonstram clareza quanto ao papel do movimento no fortalecimento das dimensões cognitivas, emocionais e sociais das crianças.

Essa compreensão corrobora o que defende Vygotsky (1991), ao afirmar que o aprendizado é um processo social e mediado pela ação, no qual o corpo desempenha papel central na construção de sentidos. Do mesmo modo, Le Boulch (1968) destaca que a educação psicomotora é condição para o desenvolvimento global, pois integra o pensar, o sentir e o agir em um mesmo processo formativo. Assim, as práticas corporais, quando orientadas pedagogicamente, deixam de ser momentos de recreação e assumem o estatuto de práticas de conhecimento, contribuindo para a inclusão e para a valorização da diversidade presente no contexto escolar.

No conjunto, suas falas indicam avanços na trajetória institucional do CEI, expressos pela integração de professores e pela consolidação de rotinas que

valorizam o corpo e o brincar. Dessa forma, há coerência entre as ações observadas e os princípios orientadores das políticas públicas da Educação Infantil.

Em síntese, a experiência dessas professoras evidencia que avaliar em profundidade significa compreender as práticas cotidianas como materialização concreta das políticas públicas, e que a efetivação do direito de aprender passa, necessariamente, pelo reconhecimento do corpo e do brincar como dimensões fundantes da infância.

Essas falas evidenciam as limitações institucionais da prática pedagógica, relacionadas à trajetória institucional do programa e ao espectro territorial e temporal, dois eixos da avaliação em profundidade. O CEI, situado em território vulnerável, enfrenta restrições materiais e contextuais, o que influencia diretamente o modo como as práticas corporais são desenvolvidas. Ainda assim, os professores demonstram comprometimento e sensibilidade, compreendendo o corpo e o brincar como caminhos para a aprendizagem significativa.

4.3 Síntese da experiência: considerações, reflexões, desafios e aprendizagens

Este subtópico sintetiza as reflexões produzidas ao longo da pesquisa-ação, destacando as transformações observadas nas práticas pedagógicas, nas interações entre crianças e educadores e na própria postura investigativa da pesquisadora. A partir da análise dos dados e da vivência no campo, são discutidos os principais avanços, limitações e aprendizados gerados pelo processo. Essa avaliação busca não apenas sistematizar os resultados, mas também apontar caminhos para a continuidade da prática e o fortalecimento do uso intencional das práticas corporais e do brincar como instrumentos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.

A análise em profundidade permitiu compreender que as práticas corporais observadas no CEI Nossa Senhora de Guadalupe constituem não apenas uma estratégia pedagógica, mas também um instrumento de política pública voltado à promoção do desenvolvimento integral.

A análise de conteúdo revelou coerência entre os objetivos pedagógicos das atividades e as metas previstas nos documentos oficiais (BNCC, DCNEI e

DCRC), evidenciando que o brincar e o movimento estão alinhados às competências gerais da Educação Infantil, especialmente no campo “Corpo, gestos e movimentos”.

No contexto de formulação da política, verificou-se que os educadores interpretam e ressignificam as diretrizes nacionais conforme as condições locais, revelando a capacidade de mediação das políticas públicas no chão da escola.

A trajetória institucional mostra avanços significativos na incorporação das práticas corporais ao planejamento, especialmente a partir da atuação do professor de Educação Física e da valorização crescente do movimento nas rotinas.

Por fim, o espectro territorial e temporal evidenciou a influência do contexto social da comunidade, marcada por vulnerabilidades, o que torna o espaço escolar um território de resistência e de construção de novas possibilidades educativas.

Refletindo sobre o processo, a pesquisadora observou que a experiência transformou o olhar docente: o corpo deixou de ser visto apenas como instrumento de ação, passando a ser reconhecido como fonte de conhecimento e expressão. As crianças, por sua vez, mostraram-se mais seguras, participativas e colaborativas nas atividades, demonstrando aprendizagens que ultrapassam os limites do conteúdo formal.

Em síntese, a experiência desta pesquisa reforça que as práticas corporais são dispositivos potentes de aprendizagem e inclusão, e que sua sistematização pode fortalecer políticas públicas de qualidade na Educação Infantil. Como destacou a professora Denise ao final da entrevista: *“Quando a gente entende que o corpo também pensa, tudo muda. A sala fica mais viva, as crianças se envolvem, e a gente aprende junto com elas”*.

Este capítulo evidenciou que o brincar e o movimento, quando intencionalmente planejados e avaliados sob a ótica da profundidade, tornam-se práticas transformadoras, tanto no plano pedagógico quanto no político. A experiência no CEI Nossa Senhora de Guadalupe demonstra que a Educação Infantil, ancorada no corpo e na ludicidade, é espaço legítimo de produção de saberes, formação cidadã e desenvolvimento integral.

5 PRODUTO FINAL

MOVIMENTO QUE ENSINA: PORTFÓLIO DE PRÁTICAS CORPORAIS PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL (INFANTIL III)

Centro de Educação Infantil Nossa Senhora de Guadalupe – Fortaleza/CE
Profª Daniele Carvalho de Almeida

APRESENTAÇÃO

O portfólio Movimento que Ensina foi elaborado a partir de uma pesquisa-ação desenvolvida no Centro de Educação Infantil Nossa Senhora de Guadalupe, em Fortaleza, com turmas do Infantil III. Seu objetivo é oferecer subsídios práticos aos professores da Educação Infantil para a inserção intencional e significativa das práticas corporais no cotidiano pedagógico, reconhecendo o corpo e o brincar como linguagens fundamentais de aprendizagem.

As atividades aqui reunidas nasceram da observação do campo, da escuta dos professores e do diálogo com autores que compreendem o corpo como elemento central na formação da criança, entre eles Henri Wallon (1968), Lev Vygotsky (1991) e Jean Le Boulch (1984).

O portfólio propõe experiências que integram movimento, ludicidade, expressão e cognição, favorecendo o desenvolvimento motor, afetivo, social e intelectual das crianças, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

INTRODUÇÃO TEÓRICA

O corpo é o primeiro mediador da criança com o mundo. É por meio dele que ela explora, sente, comunica e aprende. Na Educação Infantil, o movimento é a base do pensamento e da linguagem.

De acordo com Wallon (1968), o desenvolvimento infantil é um processo integrado, no qual emoção, movimento e cognição formam uma unidade indissociável. Para Vygotsky (1991), a aprendizagem ocorre nas interações sociais,

e o brincar é o espaço privilegiado em que a criança internaliza regras, significados e papéis. Já Le Boulch (1987) defende que a psicomotricidade permite à criança organizar o corpo no espaço, compreender o tempo e construir autonomia.

Assim, o brincar e o movimento não são “momentos de pausa” na rotina escolar, mas estratégias pedagógicas essenciais. O corpo, quando valorizado, transforma-se em um instrumento de aprendizagem, expressão e criação. Portanto, planejar práticas corporais intencionais é reconhecer que o brincar é uma linguagem e o corpo é um texto, onde a criança escreve e lê o mundo com gestos, expressões e ações.

As práticas corporais intencionais fortalecem competências previstas na BNCC, especialmente no campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”, ao mesmo tempo em que dialogam com outros campos, como Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação e O eu, o outro e o nós.

Este portfólio parte dessa concepção, unindo teoria e prática para inspirar professores a incorporar o movimento ao planejamento pedagógico diário, promovendo aprendizagens significativas e experiências que respeitam o ritmo e a singularidade de cada criança.

Além disso, reconhece-se a necessidade de ampliar o olhar para a diversidade presente nas salas de Educação Infantil, contemplando também as crianças atípicas, aquelas cujo desenvolvimento neurológico, motor, sensorial ou comunicacional se diferencia dos padrões esperados. Nessa perspectiva, é fundamental considerar, como defende Vygotsky (2022), que todas as crianças têm potencial de aprendizagem quando lhes são asseguradas interações significativas e mediações adequadas, sendo a limitação sempre resultado mais de barreiras sociais do que da condição individual.

Para essas crianças, as práticas corporais não são apenas recursos pedagógicos, mas oportunidades essenciais de participação, pertencimento e expressão. Wallon (1968) destaca que o corpo é eixo estruturante das emoções, da comunicação e das relações, reforçando que o movimento contribui para a autorregulação, o vínculo e a construção da identidade. De modo semelhante, Pikler (1984) evidencia que o movimento espontâneo é base para segurança emocional e

autonomia, permitindo que cada criança encontre formas singulares de agir no mundo.

Essa compreensão dialoga com a abordagem de Reggio Children (2021), para quem as crianças se expressam por múltiplas linguagens e precisam de ambientes que acolham sua diversidade expressiva. Assim, práticas corporais acessíveis favorecem que cada criança manifeste suas próprias “cem linguagens” e participe de modo pleno da vida coletiva.

Nesse sentido, o portfólio reforça a importância de que o professor planeje experiências acessíveis, flexíveis e sensíveis às singularidades. Mantoan (2015) ressalta que a educação inclusiva se concretiza quando a escola se adapta às necessidades das crianças, e não o contrário, garantindo que todas possam brincar, criar e aprender em igualdade de direitos. Essa concepção também se alinha às DCNEI e à BNCC (Brasil, 2010; 2017), que orientam práticas que respeitem ritmos, culturas, modos de ser e necessidades específicas, assegurando participação e aprendizagem a todas as crianças.

Essa perspectiva dialoga fortemente com a obra Territórios do Brincar, de Renata Meirelles (2015), que evidencia a potência das culturas infantis e a centralidade do corpo e do movimento nas formas como as crianças se relacionam com o espaço, com os objetos, com o tempo e com as outras pessoas. O documentário mostra como o brincar emerge da curiosidade, da exploração e do encontro com diferentes ambientes e materiais, mesmo que simples, revelando a criatividade e a autonomia como forças constitutivas da infância. Ao trazer esse referencial para o portfólio, reforça-se que as práticas corporais devem valorizar a invenção infantil, respeitar a diversidade de modos de brincar e reconhecer os territórios simbólicos que as crianças constroem com o corpo.

Incorporar essa visão ao portfólio significa reconhecer que o brincar, seja de uma criança típica, seja de uma criança atípica, é sempre um ato de autoria, uma forma de produzir cultura e de construir sentidos sobre o mundo. Assim, as práticas corporais sugeridas neste material não buscam padronizar gestos, movimentos ou respostas, mas abrir caminhos, oferecendo propostas que possam ser ajustadas conforme as necessidades, capacidades e modos de ser de cada criança.

Desse modo, a inspiração do Território do Brincar reforça um princípio ético e pedagógico fundamental: toda criança tem direito ao corpo, ao movimento, ao brincar e à expressão, e a escola deve garantir espaços, tempos e práticas que respeitem suas singularidades. Ao aproximar teoria, pesquisa e sensibilidade cultural, o portfólio Movimento que Ensina reafirma a infância como território vivo, múltiplo, criador e profundamente corporal.

Nessa direção, o Movimento que Ensina busca aproximar a prática docente de uma educação que acolha a pluralidade infantil, considera o brincar como cultura e garante a cada criança, típica ou atípica, o direito de se movimentar, experimentar, imaginar e construir sentido por meio do corpo.

ORIENTAÇÕES DE USO DO PORTFÓLIO

As atividades foram planejadas para turmas do Infantil III (crianças de 3 a 4 anos), podendo ser adaptadas conforme o contexto.

Cada proposta apresenta objetivos, materiais, descrição passo a passo, duração média e sugestões de avaliação.

O professor pode escolher atividades por tema ou necessidade (coordenação motora, socialização, ritmo, expressão corporal, etc.).

Todas as práticas priorizam a segurança, o respeito ao ritmo da criança e a ludicidade como eixo estruturante.

É recomendável realizar registros fotográficos ou escritos (com autorização das famílias) e reflexões semanais para acompanhar a evolução do grupo.

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

Cada proposta apresenta objetivos, materiais, descrição passo a passo, duração média e sugestões de avaliação.

As descrições são detalhadas para apoiar professores com pouca experiência em práticas corporais.

1. Caminho das Sensações	
Objetivo	Estimular percepção tátil, equilíbrio e atenção plena
Materiais	Tapetes, caixas com areia, folhas secas, algodão, tampinhas, tecido e pedrinhas lisas
Descrição	Monte um caminho no chão com diferentes texturas. Peça que as crianças tirem os sapatos e caminhem lentamente, descrevendo o que sentem em cada parte. Incentive-as a comparar (“aqui é áspero”, “aqui é geladinho”)
Duração	20 minutos
Avaliação	Observe curiosidade, equilíbrio e ampliação do vocabulário sensorial
2. Dança das Cores	
Objetivo	Trabalhar expressão corporal e percepção visual
Materiais	Lenços coloridos e músicas instrumentais
Descrição	Entregue um lenço colorido a cada criança. Explique que cada cor representa um sentimento (ex: vermelho = alegria, azul = calma). Toque músicas variadas e convide as crianças a dançar expressando as emoções
Duração	15 a 20 minutos
Avaliação	Observe a participação e o reconhecimento de cores e emoções
3. Circuito do Movimento	
Objetivo	Desenvolver coordenação global e noções espaciais
Materiais	Bambolês, cones, cordas, fitas e colchonetes
Descrição	Monte um circuito: saltar dentro dos bambolês, rastejar sob cordas, equilibrar-se em uma linha. Faça com que cada criança percorra o trajeto e depois sugira variações (de costas, mais rápido etc.)
Duração	25 minutos
Avaliação	Observe domínio corporal e cooperação
4. Brincando com o Vento	
Objetivo	Explorar ritmo, respiração e observação
Materiais	Sacolas plásticas amarradas a barbantes, ventilador

Descrição	Com o ventilador ligado, as crianças soltam e observam o movimento das “pipas”. Em seguida, tentam movimentá-las com o sopro, percebendo a força do ar
Duração	15 minutos
Avaliação	Envolvimento e controle respiratório
5. Som do Corpo	
Objetivo	Trabalhar ritmo, escuta e coordenação
Materiais	O próprio corpo
Descrição	Em roda, o professor cria sequências de sons: bater palmas, estalar dedos, bater pés. As crianças repetem, criando uma “banda corporal”
Duração	15 minutos
Avaliação	Coordenação e atenção ao ritmo coletivo
6. O Corpo Conta Histórias	
Objetivo	Desenvolver imaginação e expressão simbólica
Materiais	Histórias curtas e músicas instrumentais
Descrição	O professor narra uma história (ex: “A floresta encantada”) e as crianças representam os personagens com o corpo
Duração	25 minutos
Avaliação	Expressividade e compreensão da narrativa
7. Estátua Musical	
Objetivo	Trabalhar atenção e autocontrole
Materiais	Aparelho de som e músicas animadas
Descrição	As crianças dançam livremente. Quando a música para, todos viram “estátuas”. Quem se mexer, conta uma brincadeira ou faz um gesto divertido
Duração	15 minutos
Avaliação	Atenção auditiva e autocontrole
8. Pega-cor	
Objetivo	Promover atenção, agilidade e reconhecimento de cores

Materiais	Fitas coloridas e cones
Descrição	Cada criança recebe uma fita de cor diferente. O professor chama uma cor e quem tiver a fita correspondente corre até o cone da mesma cor
Duração	20 minutos
Avaliação	Agilidade e associação de cores
9. Brincar de Ser	
Objetivo	Estimular imaginação e linguagem corporal
Materiais	Fantasia simples (animais, profissões)
Descrição	As crianças escolhem “quem querem ser” e criam gestos para representar. Depois, compartilham com os colegas quem foram e o que sentiram
Duração	25 minutos
Avaliação	Criatividade e comunicação gestual
10. Pula-Formas	
Objetivo	Identificar formas geométricas por meio do corpo
Materiais	Fitas adesivas formando figuras no chão
Descrição	Crie figuras (círculo, quadrado, triângulo). Diga comandos: “Pule dentro do círculo!”, “Role no triângulo!”
Duração	15 minutos
Avaliação	Reconhecimento de formas e coordenação motora.
11. Roda das Emoções	
Objetivo	Trabalhar autoconhecimento e empatia
Materiais	Cartazes com rostos expressando emoções
Descrição	Em roda, cada criança escolhe uma emoção e representa com o corpo. O grupo tenta adivinhar qual é
Duração	20 minutos
Avaliação	Reconhecimento e expressão de emoções
12. Brincadeira das Sombras	

Objetivo	Explorar luz, corpo e percepção espacial
Materiais	Lanterna ou projetor
Descrição	Projete luz na parede. As crianças criam formas com o corpo e tentam reproduzir as sombras dos colegas
Duração	20 minutos
Avaliação	Criatividade e exploração de espaço.
13. Correio do Movimento	
Objetivo	Trabalhar socialização e afetividade
Materiais	Cartinhas com desafios de movimento
Descrição	Cada criança sorteia uma carta com desafios como “abraçar um amigo”, “pular como sapo”, “fazer uma pose feliz”
Duração	15 minutos
Avaliação	Participação e interação
14. Brincando de Equilíbrio	
Objetivo	Estimular equilíbrio e concentração
Materiais	Fitas no chão ou tábuas baixas
Descrição	Monte linhas no chão. Peça que caminhem sobre elas carregando um objeto leve
Duração	20 minutos
Avaliação	Coordenação e foco
15. Relaxar e Respirar	
Objetivo	Desenvolver autocontrole e relaxamento
Materiais	Colchonetes e músicas calmas
Descrição	Deitados, inspirem e expirem lentamente. O professor pode conduzir dizendo “o mar vai e volta”, incentivando a calma
Duração	10 minutos
Avaliação	Tranquilidade e concentração

MODELOS DE FICHAS DE ACOMPANHAMENTO

<p>Ficha 1 — Observação Geral</p> <p>Ficha de Observação das Práticas Corporais – Infantil III</p> <p>Nome da atividade: _____</p> <p>Data: ____/____/_____</p> <p>Objetivo principal: _____</p> <p>Aspectos observados:</p> <p>Participação ativa () sim () parcialmente () não</p> <p>Interação com os pares () positiva () regular () difícil</p> <p>Coordenação motora global () adequada () em desenvolvimento () necessita apoio</p> <p>Expressão emocional () espontânea () contida</p> <p>Observações gerais: _____</p> <p>Assinatura do professor: _____</p>
<p>Ficha 2 — Registro Reflexivo do Professor</p> <p>O que funcionou bem? _____</p> <p>O que poderia ser ajustado? _____</p> <p>Como as crianças reagiram? _____</p> <p>Relações com objetivos pedagógicos da BNCC: _____</p>

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PORTFÓLIO

O portfólio Movimento que Ensina reafirma uma concepção de Educação Infantil em que o corpo é protagonista da aprendizagem, fundamento defendido por

autores como Wallon (1968), Le Boulch (1984), Vygotsky (1991), Kramer (1993) e pelas experiências do movimento Reggio Emilia (Reggio Children, 2021), que reconhecem o brincar e o movimento como linguagens essenciais da infância. Ao integrar movimento, ludicidade e intencionalidade educativa, este material possibilita que as crianças construam saberes de forma prazerosa, significativa e coerente com suas formas próprias de ser e estar no mundo.

Mais do que reunir atividades, o portfólio inspira uma postura docente investigativa e sensível, convidando os professores a enxergarem o brincar como linguagem, mediação e direito, dimensão também reforçada pelo documentário Territórios do Brincar (Meirelles, 2015), que evidencia a potência expressiva e cultural das ações corporais da criança.

Implementar práticas corporais regulares contribui de maneira decisiva para o desenvolvimento integral, físico, afetivo, cognitivo, social e simbólico, aproximando-se das diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) e do marco legal da primeira infância. Além disso, quando planejadas de forma inclusiva e acessível, tais práticas ampliam oportunidades de participação, pertencimento e expressão, contemplando também as crianças atípicas, em consonância com autores como Oliveira (2013), Mantoan (2015) e Sayão (2002).

Assim, espera-se que este material funcione como ferramenta formativa e transformadora, fortalecendo o compromisso com uma escola que educa pelo movimento, pela descoberta e pela alegria de aprender, uma escola onde o corpo narra, cria, comunica e produz conhecimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como propósito compreender e evidenciar as potencialidades das práticas corporais como instrumentos de aprendizagem na Educação Infantil, articulando teoria, prática e política pública em um processo de investigação-formação e avaliação que se materializou na produção do portfólio “Movimento que Ensina: Portfólio de Práticas Corporais para Aprendizagem na Educação Infantil (Infantil III)”. A pesquisa, desenvolvida em uma escola pública municipal de Fortaleza, insere-se no campo da avaliação de políticas públicas educacionais, ao buscar refletir sobre como as diretrizes nacionais e municipais para a Educação Infantil são efetivamente traduzidas nas práticas pedagógicas cotidianas, e de que modo essas práticas podem ser aprimoradas a partir da escuta sensível, da observação participante e da proposição de intervenções contextualizadas.

Desde o início, partiu-se da premissa de que a Educação Infantil é um espaço de construção de sentidos, experiências e corporeidades, e que o brincar, o gesto e o movimento constituem linguagens legítimas de expressão e aprendizagem da criança. Nessa perspectiva, compreender o corpo como sujeito e não apenas como objeto de ação pedagógica foi um dos eixos estruturantes desta dissertação. A observação do cotidiano da turma do Infantil III revelou que, mesmo em contextos marcados por limitações de espaço físico e recursos materiais, as crianças produzem cultura, criam jogos, comunicam-se por gestos e constroem significados por meio do corpo em movimento.

A pesquisa-ação adotada como metodologia permitiu articular a prática docente e a investigação científica, possibilitando que teoria e experiência se retroalimentassem continuamente. Cada etapa do processo, desde a observação participante às rodas de conversa com docentes e crianças, reafirmou a necessidade de uma educação que considere o corpo como dimensão fundante do desenvolvimento humano, e não apenas como um suporte biológico. O olhar avaliativo da pesquisadora, nesse contexto, assumiu um caráter formativo, no sentido de compreender a política pública em ação, a partir da escola e com a

escola, valorizando as práticas que emergem do chão da sala e da interação entre sujeitos.

Ao longo do percurso, foi possível identificar avanços e desafios no que se refere à implementação dos princípios da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), especialmente no campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos”. Embora o documento reconheça o direito da criança a aprender por meio do brincar e do movimento, observa-se, na prática cotidiana das escolas públicas, uma tendência ainda presente de intelectualização precoce das aprendizagens e de subvalorização das dimensões lúdicas e corporais do ensino. Nesse sentido, o portfólio elaborado busca responder a uma lacuna concreta das práticas pedagógicas, oferecendo subsídios acessíveis, teórica e metodologicamente fundamentados, que apoiem o professor na tarefa de planejar, executar e avaliar atividades corporais com intencionalidade educativa.

A elaboração do portfólio “Movimento que Ensina” constituiu, assim, um produto de natureza formativa e transformadora, concebido a partir de um processo de coautoria entre pesquisadora, docentes e crianças. A escuta das vozes docentes, em especial do professor de Educação Física e das professoras regentes e de apoio, revelou diferentes concepções sobre o corpo e o brincar, que variaram entre o entendimento do movimento como momento de “desgaste de energia” e sua valorização como linguagem e meio de aprendizagem significativa. Tais percepções evidenciam que a formação docente inicial e continuada ainda carece de uma abordagem mais consistente sobre a corporeidade na infância, o que reforça a relevância do portfólio como instrumento de apoio pedagógico e formativo.

Ao sistematizar quinze propostas de práticas corporais, elaboradas e testadas no contexto escolar, o produto final assume uma função dupla: de um lado, como ferramenta pedagógica aplicável, de linguagem simples e estrutura clara, de outro, como instrumento avaliativo e reflexivo, que convida o professor a observar, registrar e repensar sua própria prática. As fichas de acompanhamento incluídas no portfólio ampliam a perspectiva avaliativa, deslocando o foco do resultado imediato para o processo de aprendizagem, valorizando dimensões qualitativas, como envolvimento, criatividade, cooperação e autonomia das crianças.

A avaliação, nessa concepção, deixa de ser um instrumento de verificação e se torna um espaço de escuta, observação e interpretação das expressões corporais e simbólicas da criança. Avaliar as práticas corporais, portanto, é também avaliar o modo como o professor media as experiências, organiza o espaço, propõe desafios e reconhece os gestos e movimentos como manifestações legítimas de pensamento. Esse deslocamento conceitual é fundamental para o fortalecimento de uma Educação Infantil mais sensível, democrática e inclusiva.

Além do caráter pedagógico, o portfólio também se propõe a dialogar com o campo da avaliação de políticas públicas, ao contribuir para a reflexão sobre os mecanismos de implementação e efetividade das diretrizes da BNCC nas redes municipais de ensino. A construção do produto evidenciou que a efetivação de uma política não se esgota em sua formulação normativa, mas depende de condições concretas, como as materiais, estruturais e formativas, para se realizar no cotidiano escolar. O contexto investigado, uma escola pública municipal de Fortaleza, reflete tanto as potencialidades quanto os limites do sistema: professores comprometidos e criativos convivendo com carências de espaço, de formação continuada e de tempo para o planejamento coletivo.

Nesse cenário, o portfólio “Movimento que Ensina” busca potencializar as práticas já existentes, valorizando o saber docente e oferecendo novas possibilidades de ação pedagógica, sem desconsiderar a realidade concreta das escolas públicas. As propostas apresentadas não exigem materiais sofisticados ou espaços amplos, ao contrário, foram pensadas a partir da escuta do contexto e da criatividade pedagógica que emerge das limitações. Essa característica confere ao produto educacional uma natureza inclusiva, ao permitir sua aplicação em diferentes realidades e contextos, respeitando as especificidades locais e as singularidades de cada turma.

Outro aspecto relevante diz respeito ao impacto formativo do processo para os profissionais envolvidos. A pesquisa-ação, ao promover momentos de reflexão coletiva e experimentação prática, favoreceu a formação continuada em serviço, estimulando a troca de saberes entre docentes e fortalecendo o sentimento de pertencimento e autoria sobre as práticas educativas. Assim, o produto final não representa apenas um resultado tangível, mas também o registro de um processo de

aprendizagem institucional, em que a escola se torna espaço de pesquisa, criação e transformação.

A partir dessa experiência, reforça-se a compreensão de que avaliar uma política pública implica compreender suas materializações na prática cotidiana e os modos como os sujeitos a ressignificam. O portfólio “Movimento que Ensina” é, portanto, expressão concreta de uma política pública em ação, traduzida em linguagem pedagógica e corporificada na experiência dos professores e das crianças. Ele contribui para que a BNCC e as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil deixem de ser documentos de referência distante e passem a se concretizar em experiências vivas, sensíveis e contextualizadas.

Cabe ressaltar, ainda, que o processo de elaboração e testagem do portfólio evidenciou o potencial transformador das práticas corporais na formação integral da criança. As atividades propostas favoreceram não apenas o desenvolvimento motor, mas também a socialização, a linguagem, a autonomia e a expressão emocional. O corpo, em movimento, mostrou-se um território fértil de aprendizagens, onde o gesto se converte em pensamento, o brincar em linguagem e o encontro em construção de sentidos. Essa constatação reafirma a importância de investir em políticas públicas que garantam condições estruturais e pedagógicas para o trabalho com o corpo e o movimento nas escolas de Educação Infantil.

Do ponto de vista institucional, recomenda-se que a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, bem como outras redes públicas, incorporem o portfólio “Movimento que Ensina” como material de apoio formativo e pedagógico, a ser utilizado em formações continuadas, oficinas e grupos de estudo com professores da Educação Infantil. Além disso, sugere-se a ampliação da proposta para outras faixas etárias, adaptando as atividades para o Infantil IV e V, e até mesmo para o primeiro ano do Ensino Fundamental, respeitando as especificidades de cada etapa.

Como produto educacional vinculado ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, este portfólio reforça a missão do programa de articular produção de conhecimento, intervenção prática e impacto social, contribuindo para a qualificação das políticas educacionais e para a valorização da docência na Educação Infantil. Sua concepção e implementação representam um

exemplo concreto de como a pesquisa acadêmica pode dialogar com as demandas reais da escola pública, oferecendo respostas contextualizadas, sensíveis e efetivas.

Por fim, acredita-se que o “Movimento que Ensina” cumpre uma função simbólica e ética: reafirmar o direito da criança de aprender brincando, movimentando-se, expressando-se e sendo reconhecida em sua totalidade. O corpo é, antes de tudo, o primeiro território da infância, um território de descobertas, afetos, identidades e aprendizagens. Valorizar o corpo na escola é valorizar a vida que pulsa em cada gesto, a curiosidade que move cada olhar e a potência criadora que habita cada criança.

Em síntese, esta dissertação e o produto educacional que dela decorre reafirmam o compromisso com uma Educação Infantil que integra o pensar e o sentir, o brincar e o aprender, o corpo e a palavra, contribuindo para uma política pública de educação mais justa, humanizadora e comprometida com o desenvolvimento integral da infância. Que este trabalho possa inspirar professores, gestores e pesquisadores a continuar movendo a escola, com o corpo, com o afeto e com o pensamento, rumo a uma educação que ensina, aprende e transforma em movimento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carmem Júlia Silvério de *et al.* A psicomotricidade e o desenvolvimento infantil: em destaque a psicomotricidade relacional. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 6, p. 1153-1170, jun. 2023.

BACH JÚNIOR, Jonas. Os impasses da pedagogia Waldorf na atualidade. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 60, p. 135-153, 2022.

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

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Brasil: Penso, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BESSA, Larissa Aparecida Silva; MACIEL, Rosana Mendes. A Importância da Psicomotricidade no Desenvolvimento das Crianças nos Anos Iniciais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 59-78, dez. 2016.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. 600p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Desenvolvimento Infantil**. Governo Federal, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-crianca/primeira-infancia/desenvolvimento-infantil>. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde da criança: crescimento e desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. 272 p.

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

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, São Paulo, v. 19, n. 48, p. 69–88, ago. 1999.

BRITES, Luciana. **Atividades para coordenação motora global das crianças**. Instituto NeuroSaber, publicado em 31 de janeiro de 2025. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/atividades-para-coordenacao-motora-global-das-criancas/>. Acesso em: 10 maio 2025.

BRITES, Luciana. **Habilidades Motoras Grossas: Como identificar dificuldades na criança?**. Instituto NeuroSaber, publicado em 27 de junho de 2022. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/habilidades-motoras-grossas-como-identificar-dificuldades-na-crianca/>. Acesso em: 10 maio 2025.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

CAMARGO, Daiana; DORNELLES, Leni Vieira. Brincar, corpo e movimento como eixos de formação de professores de crianças pequenas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, p. e77386, 2023.

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

COLLA, Rodrigo Avilla. O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 111-126, jan./abr. 2019.

COSTA, Ana Sheila Fernandes; AKKARI, Abdeljalil; SILVA, Rossana Valéria Souza. Educação básica no Brasil: políticas públicas e qualidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 11, p. 73-93, jul./dez. 2011.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (org.). **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DELFINI, Ana Cláudia; ALEXANDRIA, Tânia Maria Cordeiro de. Desafios da formação continuada docente na educação infantil brasileira. **Intern. Journal of Profess. Bus. Review.**, Miami, v. 9, n. 12, p. 01-20, e05149, 2024.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

EHRENBERG, Mônica Caldas. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 25, n. 1, p. 181-198, jan./abr. 2014.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FÉLIX, Evelise Dourado. Educação Infantil e a sua importância no desenvolvimento das crianças. **Revista FT**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 139, out. 2024.

FONSECA, Vítor da. **Psicomotricidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Pedagógicas para Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza - 2023**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2023.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Curricular para a Educação Infantil de Fortaleza**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2020.

FREITAS, Eunice Garcia Ramos de. **A educação infantil no Brasil**: limites e perspectivas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal do Pará, Faculdade de Pedagogia, Graduação em Pedagogia, Castanhal, 2019.

FURTADO, Juarez Pereira. Um método construtivista para a avaliação em saúde. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 165-181, 2001.

GANDRA, Alana. **Estudo mostra desafios da educação infantil brasileira**. Agência Brasil, publicado em 16 de novembro de 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-11/estudo-mostra-desafios-da-educacao-infantil-brasileira>. Acesso em: 10 maio 2025.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. (Série Educação a Distância) - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GOHN, Maria da Glória Gohn. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOMES, Aline Patrícia. **"Eu quero meu celular"**: as tecnologias digitais, a criança e a Educação Infantil. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Lavras, Programa de Pós-graduação em Educação, 2024.

GRAY, Peter. Culturas das infâncias e como nós adultos quase as destruímos. Traduzido por Pedro Ribeiro Nogueira. **Educação e território**. 2017. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/culturas-da-infancias-e-como-nos-adult-os-quase-as-destruimos/>. Acesso em: 19 jul. 2022.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Fourth Generation Evaluation**. Newbury Park: Sage Publications, 1989.

GUSSI, Alcides Fernando. Avaliação de políticas públicas entre modelos hegemônicos e perspectivas epistemológicas emergentes. *In*: VIII JORNADA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 8., 2017, São Luís. **Anais** [...]. São Luís: UFMA, 2017. p. 2-12.

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 07-41, 1995.

HOSHINO, Camilla. **Abordagens pedagógicas**: saiba como diferenciar e escolher. Lunetas, 14 set. 2022. Disponível em: <https://lunetas.com.br/abordagens-pedagogicas/>. Acesso em: 10 maio 2025.

KENDZIERSKI, Mariana; PIETROBOM, Sandra R. Gardacho. **Friederich Froebel e os jardins-de-infância**. UNICENTRO, Pós-Graduação em Educação Infantil, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola: o direito à infância. São Paulo: Ática, 1993.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (org.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

LE BOULCH, Jean. **O Desenvolvimento Psicomotor**: do nascimento até os 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LEJANO, Raul P. **Frameworks for Policy Analysis: Merging Text and Context**. New York: Routledge, 2006.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 4. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003

MEIRELLES, Renata; REEKS, David. **Território do Brincar**. Documentário, 2015. Brasil. Disponível em:

https://play.mercadolivre.com.br/assistir/territorio-do-brincar/3b5cac64c12944b29964b9699b85e014?matt_tool=39220561. Acesso em: 06 dez. 2025.

MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira. O problema da superlotação e suas implicações nas aprendizagens das crianças na Educação Infantil no município de Porto de Moz - PA. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 8, p. e15765, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec; 2006. 406 p.

MONTSSORI, Maria. **A descoberta da criança: Pedagogia científica**. São Paulo: Edições Kíron, 2017.

MONTSSORI, Maria. **A educação e a paz**. São Paulo: Papyrus, 2014.

MONTESSORI, Maria. **A Mente da Criança**. Portugal, Alma dos Livros, 2024.

MONTESSORI, Maria. **Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini**. Roma: Maglione & Strini, 2000.

MORAES, Andréa Alzira de. **Educação Infantil: Uma Análise das Concepções de Criança e de sua Educação na Produção Acadêmica Recente (1997-2002)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Mestrado em Educação, Florianópolis, 2005.

MORAIS, Carla dos Santos. **A expressão corporal na educação infantil [livro eletrônico]: corpo e movimento**. São Paulo, SP: Ed. do Autor, 2022.

MORAIS, Carla dos Santos *et al.* O corpo e o movimento na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 2125-2136, mar. 2022.

NAOMI, Aline. O que é a cultura da infância e como garantir os direitos de aprendizagem na prática. **Nova Escola**. 2021. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20698/primeira-infancia-o-que-e-a-cultura-da-infancia-e-como-garantir-os-direitos-de-aprendizagem-na-pratica>. Acesso em: 19 jul. 2022.

NASCIMENTO, Sueli do. Reflexões sobre a intersetorialidade entre as políticas públicas. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 101, p. 95-120, jan./mar. 2010.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2013.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York: Organização das Nações Unidas, 1989.

PAIVA, Amanda Kleemann Spinicei. **A importância das práticas corporais**. Life Psicologia Clínica Psicológica. 2022. Disponível em: http://www.lifepsicologia.com.br/artigos/praticas_corporais.asp. Acesso em: 20 jul. 2022.

PASTOR, Márcia. BREVILHERI, Eliane Cristina Lopes. Estado e política social. **Serv. Soc. Rev.**, Londrina, v. 12, n.1, p. 135-156, jul/dez. 2009.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PIKLER, Emmi. **Mover-se em libertad**: desarrollo de la psicomotricidad global. Madrid: Narcea, 1984.

PRAÇA, Thainá Rodrigues de Moura. **Práticas corporais infantis em campo**: a relação infância e corpo em uma escola do campo no Distrito Federal. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2016.

PRAXEDES, Valeska Silva Thé et al. Práticas corporais: conteúdos abordados pelos pedagogos na educação infantil em Caucaia-CE. *In*: Almeida, Flávio Aparecido de (org.). **Educação infantil**: as contribuições da educação no processo de desenvolvimento da criança. Guarujá, SP: Científica Digital, 2021. p. 182-190.

REGGIO CHILDREN. **As cem linguagens em mini-histórias**: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2021.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 2008.

ROSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SAYÃO, Débora Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Uberlândia, v. 23, n. 2, p. 55-68, 2002.

SILVA, Anair Araújo de Freitas; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ATAÍDES, Fernanda Barros. Pesquisa-Ação: Princípios e Fundamentos. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 2-15, 2021.

SILVA, Cylly Viviane da et al. Brincar na Educação Infantil: O Papel Do Professor. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 5, maio 2022.

SILVA, Fabio José Antonio da. A importância do desenvolvimento motor na Educação Infantil. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 31, 23 ago. 2022.

SILVA, Maria Barbosa Franco; MAGALHÃES, Pammela Natasha Paiva. **A psicomotricidade na Educação Infantil**: práticas pedagógicas como ferramentas

para o desenvolvimento psicomotor. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Centro Universitário UNIATENEU, Graduação em Pedagogia, Fortaleza, 2018.

SAB. Sociedade Antroposófica no Brasil. **A pedagogia Waldorf**. São Paulo: SAB, 2025. Disponível em: <https://www.sab.org.br/movimento-antropos%C3%B3fico/aplica%C3%A7%C3%B5es-da-antroposofia/pedagogia-waldorf>. Acesso em: 10 maio 2025.

SOUSA, Keilor da; TORINO, Luciana Garcia; RODRIGUEZ, Jesus Alves. As contribuições da Educação Física Escolar para formação dos indivíduos. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 2337–2347, mar. 2024.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20–45, jul./dez. 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

TAVARES, Alexandre Lima *et al.* **Corporeidade e educação física na educação infantil: a atuação das professoras do município de Miracema do Tocantins**. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2021. 78 p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TINÔCO, Dinah dos Santos; SOUZA, Lincoln Moraes de; OLIVEIRA, Alba Barbosa de. Avaliação de Políticas Públicas: modelos tradicional e pluralista. **R. Pol. Public.**, São Luís, v.15, n.2, p. 305-313, jul./dez., 2011.

TORRES JÚNIOR, Paulo; GUSSI, Alcides Fernando; SILVA, Paulo Junior Barbosa da; NOGUEIRA, Tiago Amorim. Avaliar em profundidade: Dimensões Epistemológicas, Metodológicas e Experiências Práticas de uma Nova Perspectiva de Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, Paraíba, v. 5, n. 2, p. 147-170, ago./2020.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Obras Completas – Tomo Cinco. **Fundamentos de Defectologia**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento:** ensaio de psicologia comparada. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

ANEXO A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Roteiro de Observação Participante

- **Título da dissertação:** Avaliação do Brincar e das Práticas Corporais na Infância: Corpo e Movimento em Foco a partir de uma Pesquisa-Ação
- **Objetivo da observação:** Registrar e analisar como as crianças expressam saberes, interações e aprendizagens por meio das práticas corporais, considerando o brincar como eixo estruturante da infância.
- **Contexto da observação:** O local será a sala de aula, o pátio ou outros espaços de vivência. Os participantes serão as crianças da turma observada e os professores do Infantil III e a pesquisadora. Serão observadas situações de atividades dirigidas, momentos livres de brincadeira e interações espontâneas.
- **Focos de observação:**
 - Corpo em movimento: como as crianças se expressam corporalmente (gestos, deslocamentos, ritmos, movimentos criativos).
 - Brincar: quais brincadeiras aparecem, como surgem (espontâneas ou mediadas), quem participa, como se organizam.
 - Saberes construídos: aprendizagens visíveis nas práticas (cooperação, regras, coordenação motora, linguagem, imaginação).
 - Interações sociais: relações entre pares, entre criança-professora, partilhas e conflitos.
 - Ambiente: espaço, materiais e recursos utilizados; como influenciam as práticas corporais.
- **Instrumentos de registro**
 - Diário de campo: anotações detalhadas, narrativas e descrições.
 - Notas rápidas em fichas ou celular (discretas): palavras-chave durante a observação, a serem expandidas no diário.
 - Registros visuais (fotos/desenhos): apenas se permitido e autorizado.
- **Estrutura para o diário de campo**
 - Data, horário e local da observação

- Atividade/prática observada
- Descrição objetiva (o que aconteceu, como, quando, quem participou)
- Descrição subjetiva (impressões, percepções da pesquisadora)
- Reflexão inicial (ligações com a pesquisa, hipóteses, sentidos possíveis)

ANEXO B – ROTEIROS DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA TURMA DO INFANTIL III

Roteiros de Entrevista

1. **Professora Regente** → relevância das práticas corporais no cotidiano da sala de aula
 - Como você percebe o papel do corpo e do movimento na aprendizagem das crianças do Infantil III?
 - Quais práticas corporais você já utiliza em sua rotina com a turma?
 - Que impactos observa no desenvolvimento das crianças (cognitivo, social, emocional) quando há espaço para o brincar e o movimento?
 - Quais desafios você enfrenta para inserir práticas corporais no planejamento?
 - De que forma acredita que essas práticas podem ser potencializadas na escola?

2. **Professora PRB** → complementaridade das práticas corporais
 - Como você percebe a relação entre o brincar, o movimento e a aprendizagem das crianças?
 - Em sua prática de apoio, como as atividades corporais podem favorecer a inclusão e participação dos alunos?
 - Quais barreiras ou limitações você encontra para promover atividades de movimento?
 - Na sua visão, como a escola poderia integrar melhor práticas corporais entre diferentes profissionais?

3. **Professor de Educação Física** → implementação específica e articulação pedagógica
 - Como você avalia o espaço que a escola dá às práticas corporais na Educação Infantil?
 - Que tipos de práticas corporais são mais aceitas ou valorizadas pelas crianças?

- Em sua experiência, quais contribuições a Educação Física traz para a formação integral das crianças do Infantil III?
- Quais dificuldades você enfrenta (infraestrutura, tempo, adesão das crianças/professores)?
- Como poderia ocorrer uma maior articulação entre sua prática e o trabalho das demais professoras?

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “AVALIAÇÃO DO BRINCAR E DAS PRÁTICAS CORPORAIS NA INFÂNCIA: CORPO E MOVIMENTO EM FOCO A PARTIR DE UMA PESQUISA-AÇÃO”, desenvolvida pela pesquisadora Daniele Carvalho de Almeida, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC). Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Este estudo tem como objetivo avaliar, a partir do método de pesquisa-ação, de que modo o brincar e as práticas corporais contribuem para o processo de aprendizagem das crianças da turma de Infantil III do CEI Nossa Senhora de Guadalupe, considerando os princípios da Política Nacional de Educação Infantil. Para isso, caso aceite participar, você irá autorizar a observação das atividades das crianças em sala de aula e nos momentos de práticas corporais e brincadeiras, permitindo também o registro dessas experiências em diário de campo elaborado pela pesquisadora. Além disso, irá responder a entrevistas semiestruturadas, nas quais serão abordadas suas percepções sobre as práticas corporais, o brincar e a aprendizagem, e eventualmente participar de encontros de devolutiva e reflexão coletiva, típicos da pesquisa-ação, para discutir os resultados parciais e sugerir encaminhamentos. Todo o material coletado, como anotações, entrevistas e registros fotográficos (quando autorizados), será utilizado exclusivamente para fins acadêmicos desta pesquisa. A duração prevista da participação é de aproximadamente dois meses (setembro e outubro), acompanhando o calendário escolar. A pesquisa não apresenta riscos físicos, mas pode gerar pequenos desconfortos, como o tempo destinado à entrevista ou a exposição de opiniões pessoais. Ressaltamos que não existem respostas certas ou erradas e que todas as contribuições serão respeitadas. Entre os benefícios esperados estão a

possibilidade de promover reflexões coletivas sobre a importância das práticas corporais e do brincar na Educação Infantil, a contribuição para a qualificação das práticas pedagógicas na turma observada e, futuramente, em outras turmas da rede, bem como a produção de um portfólio prático de atividades corporais, que será disponibilizado para a escola e para a Secretaria Municipal de Educação. Destacamos que sua participação é voluntária e não implicará em qualquer pagamento ou benefício financeiro.

Informamos que, a qualquer momento, o participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa e que também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Garantimos ainda que todas as informações obtidas por meio de sua participação serão tratadas com sigilo/confidencialidade e não permitirão sua identificação. Os resultados da pesquisa poderão ser publicizados sem identificação dos participantes.

Endereço dos responsáveis pela pesquisa:

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – Centro de Ciências Agrárias – Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas – PPGAPP.

Endereço: Avenida Mister Hull, 2977, Bloco 860, Campus do Pici – Fortaleza.

Telefone para contato: (85)3366-9663

E-mail: daniele.carvalho.almeida82@gmail.com

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da CEP/UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: (85)3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____,
_____ anos, RG ou CPF: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do participante da pesquisa: _____

Data: ____/____/____ Assinatura: _____

Nome do pesquisador: Daniele Carvalho de Almeida

Data: ____/____/____ Assinatura: _____

Nome do profissional que aplicou o TCLE: Daniele Carvalho de Almeida

Data: ____/____/____ Assinatura: _____

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezada família,

Estamos realizando uma pesquisa chamada “Avaliação do Brincar e das Práticas Corporais na Infância: Corpo e Movimento em Foco a partir de uma Pesquisa-Ação”, que será desenvolvida com as crianças da turma do Infantil III. O objetivo é compreender como as práticas corporais, como jogos, brincadeiras e atividades de movimento, podem ajudar no aprendizado e no desenvolvimento das crianças. A participação do seu filho(a) será apenas nas atividades normais da escola, planejadas de forma lúdica e educativa. Todas as atividades serão seguras e pensadas para a idade das crianças, sem trazer riscos à saúde ou ao bem-estar delas. Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados em trabalhos acadêmicos, mas a identidade das crianças e de suas famílias será preservada. Nenhum nome verdadeiro será divulgado, garantindo total sigilo. Destacamos que sua autorização e a participação da criança é voluntária e não implicará em qualquer pagamento ou benefício financeiro, e você pode desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para a criança ou para sua vida escolar. Se concordar que seu filho(a) participe, pedimos que assine este documento, confirmando seu consentimento.

Agradecemos a colaboração e confiança.

Eu, _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, declaro estar ciente da participação da criança nas atividades de brincadeiras e práticas corporais previstas na pesquisa “Corpo, movimento e saberes na infância: práticas corporais em foco a partir de uma pesquisa-ação”, autorizando a observação e o registro de fotos, vídeos e anotações, que poderão ser usados em trabalhos acadêmicos e eventos científicos, garantindo a preservação da identidade da família e da criança.

Fortaleza, ____ de _____ de 2025.