

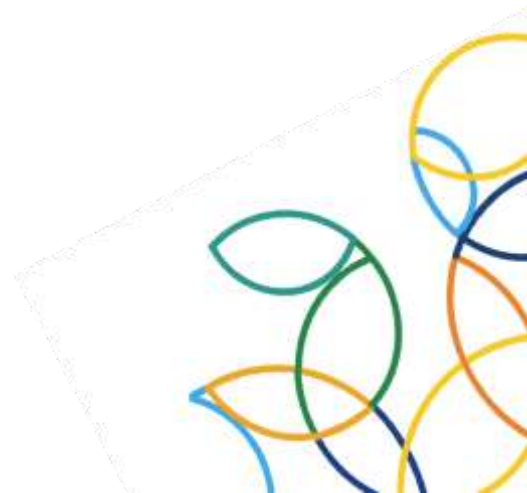


UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM REDE
NACIONAL - PROEF

JAQUELINE COSTA DE LIMA

**O PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL EM
UMA PERSPECTIVA DE COAUTORIA**

SEROPÉDICA
2026





JAQUELINE COSTA DE LIMA

O PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL EM
UMA PERSPECTIVA DE COAUTORIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física Escolar em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Física, Área de concentração: Educação Física escolar.

Orientador(a): Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central/Central de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
Com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L732p Lima, Jaqueline Costa de , 1990-
O planejamento da Educação Física com a Educação Infantil em uma perspectiva de coautoria / Jaqueline Costa de Lima. - Seropédica, 2026.
134 f.: il.

Orientador: Rodrigo Lema Del Rio Martins.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Educação Física Escolar em Rede Nacional - ProEF, 2026.

1. Educação física escolar. 2. Educação infantil. 3. Docência. 4. Infâncias. I. Martins, Rodrigo Lema Del Rio, 1984-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Educação Física Escolar em Rede Nacional - ProEF III. Título.

É permitida a cópia parcial ou total desta TFC/Dissertação/Tese, desde que seja citada a fonte

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM
REDE NACIONAL - PROEF

JAQUELINE COSTA DE LIMA

O PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL
EM UMA PERSPECTIVA DE COAUTORIA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-graduação em Educação Física escolar em Rede Nacional – ProEF, Área de concentração em Educação Física escolar.

Dissertação aprovada em 27 de fevereiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS**
Data: 29/03/2026 12:18:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins - Orientador – ProEF/UFRRJ

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA MARTINS CORREIA**
Data: 31/03/2026 08:33:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr.^a Adriana Martins Correia - Membro interno – ProEF/UFRRJ

Documento assinado digitalmente
 **FABIO PINTO GONCALVES DOS REIS**
Data: 31/03/2026 12:09:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. Fábio Pinto Gonçalves Reis - Membro externo – PPGEF/UFLA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu amado Rafael (*in
memoriam*) que me acompanhou nessa
trajetória, compartilhando sonhos e desafios.
Hoje nossos caminhos se separaram, mas sou
grata por ter estado comigo até os últimos
momentos dessa conquista.

AGRADECIMENTOS

Iniciar esse momento dos agradecimentos marca o encerramento de um ciclo. Um ciclo em que fui agraciada com muitos presentes. Ser grata é o que me move enquanto pessoa, buscando sempre honrar todo o tempo e cuidado que foi dedicado a mim por muitas pessoas durante essa trajetória na educação. Desde os meus professores na educação básica, aos professores que tive na formação inicial, algum dos quais pude reencontrar neste momento de formação continuada, e a tantos outros amigos de trabalho inspiradores que tive nesses 12 anos de educação pública.

Sou grata a Deus por ter permitido iniciar e concluir esse ciclo com leveza, mesmo passando por muitos momentos difíceis. Sou grata aos meus pais que ao longo da vida me dedicaram tanto cuidado e que hoje, na vida adulta, ainda são minha maior rede de apoio. Ao meu marido e à minha filha que me motivaram e caminharam junto comigo por esse percurso, mesmo em meio a tantos momentos em que precisei me ausentar.

O mestrado é um caminho árduo, mas não precisa ser um caminho triste e isolado. Ingressar no ProEF me permitiu fazer grandes amigos e companheiros de jornada, seja entre os amigos da turma 2024, seja entre os amigos que encontrei no GPDEF. Foi entre essas pessoas que pude compartilhar dos momentos alegres, dúvidas, incertezas e até os momentos mais difíceis.

Sou imensamente grata ao meu orientador, Rodrigo Lema, que dividiu comigo essa trajetória, com muita paciência, disponibilidade e, sobretudo, com muito respeito. Especialmente nos últimos meses que foram bem difíceis em minha vida. Não posso mensurar o quanto sou agradecida por essa parceria e pela confiança.

Aos membros da banca, professores Adriana Martins e Fábio Reis agradeço pelas contribuições ao meu trabalho e por qualificarem a dissertação com tanto cuidado e zelo. Suas orientações enriqueceram profundamente esta dissertação.

Agradeço a todo corpo docente do ProEF e, principalmente, a oportunidade de poder retornar à esta Universidade, que foi meu lar na formação inicial. Há uma frase bem conhecida entre os ruralinos e, neste momento de encerramento de ciclos, ela fica ressoando na minha cabeça: “Não permita Deus que eu morra, sem que eu volte pra Rural”. Sou muito grata por ter retornado e por ter encontrado tantas pessoas maravilhosas.

Agradeço também aos incentivos recebidos para que eu pudesse concluir a pesquisa. À Escola de Formação Paulo Freire e à CAPES gratidão por fomentarem esse sonho. Sou fruto da educação pública desde a Educação Básica até o Ensino Superior, e pude

ter acesso a uma educação e formação de qualidade devido à diferentes programas de incentivo à educação: iniciando no pré-vestibular social, passando pelo ingresso na universidade pública, pela Residência Docente e, agora, como discente de um Mestrado Profissional.

Por último e não menos importante, agradeço aos meus parceiros dos mais de 400 dias letivos que acumulamos juntos, que continuarão aumentando, pois iremos para mais um ciclo juntos. Agradeço às minhas crianças da antiga turma 54, atual 1106. Por me inspirarem a pesquisar com elas e por serem combustível para que eu continuasse. Se não fossem elas, esta dissertação não existiria.

*“A gente descobre que o tamanho das coisas
há de ser medido pela intimidade que temos
com as coisas”. (Manoel de Barros)*

RESUMO

LIMA, Jaqueline Costa de. O planejamento da Educação Física com a Educação Infantil em uma perspectiva de coautoria. 2026. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2026.

Esta dissertação investigou o planejamento didático dos encontros pedagógicos da Educação Física com a Educação Infantil, com foco na participação das crianças nesse processo. Fundamentado na Sociologia da Infância, o estudo reconheceu as crianças como sujeitos ativos, propondo uma prática pedagógica construída em coautoria. O objetivo da pesquisa foi desenvolver uma proposta de planejamento de encontros da Educação Física que contemplasse a escuta e a participação das crianças. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida na perspectiva de uma pesquisa ação do tipo existencial, realizada com uma turma de Pré II de uma unidade escolar da Prefeitura do Rio de Janeiro. A análise dos dados seguiu uma abordagem descritivo - interpretativa articulando a Sociologia da Infância, a Pedagogia da Infância e o Paradigma Indiciário aos registros das narrativas infantis. Os resultados evidenciaram que as crianças participaram ativamente do processo de planejamento, reconfigurando as propostas pedagógicas, ampliando os sentidos atribuídos às práticas corporais e tensionando a lógica adultocêntrica presente na organização dos encontros. Concluiu-se que o planejamento construído com as crianças se mostrou um processo possível e potente, quando alinhados as perspectivas de valorização da criança. Como recurso educacional, foi elaborado um Itinerário Pedagógico construído a partir das contribuições das crianças nos encontros vivenciados.

Palavras-chave: educação física escolar; educação infantil; docência; infâncias.

ABSTRACT

LIMA, Jaqueline Costa de. Planning Physical Education with Early Childhood Education from a co-authorship perspective. 2026. 134p. Dissertation (Master's in Physical Education) - Institute of Education, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, 2026.

This dissertation investigated the didactic planning of pedagogical encounters between Physical Education and Early Childhood Education, focusing on children's participation in this process. Grounded in the Sociology of Childhood, the study recognized children as active subjects, proposing a pedagogical practice built in co-authorship. The research aimed to develop a proposal for planning Physical Education encounters that contemplated listening to and involving children. This is a qualitative research study, developed from the perspective of an existential action research approach, conducted with a Pre-II class in a municipal school in Rio de Janeiro. Data analysis followed a descriptive-interpretative approach, articulating the Sociology of Childhood, the Pedagogy of Childhood, and the Indiciary Paradigm with the records of children's narratives. The results showed that the children actively participated in the planning process, reconfiguring the pedagogical proposals, expanding the meanings attributed to bodily practices, and challenging the adult-centric logic present in the organization of the encounters. It was concluded that planning developed with the children proved to be a possible and powerful process when aligned with perspectives that value the child. As an educational resource, a Pedagogical Itinerary was created based on the children's contributions during the experiences.

Keywords: school physical education; early childhood education; teaching; childhoods.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Unidade escolar	33
Figura 2 - Participantes da pesquisa	34
Figura 3 - Apresentação do Livrinho de pintar	35
Figura 4 - Produção dos dados	36
Figura 5 - Algumas obras de Ivan Cruz.....	40
Figura 6 - Desenhos das crianças	41
Figura 7 - “Brinquedômetro”.....	42
Figura 8 - Estrutura das mediações.....	43
Figura 9 - Mapeando as brincadeiras.....	52
Figura 10 - A Caixa do Mistério.....	53
Figura 11 - Pulando corda	54
Figura 12 - Brincando de pique	55
Figura 13 - Pique grama	56
Figura 14 - Brincando de amarelinha	57
Figura 15 - Brincando com aviõezinhos.....	59
Figura 16 - Brincando com barquinhos	60
Figura 17 - Lupa de avaliação	61
Figura 18 - Brincando com rodinhas	62
Figura 19 - Invenções das crianças.....	63
Figura 20 - Brincando com sabão.....	65
Figura 21 - Caça ao tesouro das brincadeiras	66
Figura 22 - Fotos produzidas pelas crianças.....	81
Figura 23 – Devolutiva com as crianças.....	90
Figura 24 –Recurso Educacional	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução do planejamento	42
Quadro 2 – Planejamento dos encontros (continua).....	44
Quadro 2 – Planejamento dos encontros (continuação)	45
Quadro 2 – Planejamento dos encontros (conclusão).....	46
Quadro 3 – Paradigma Indiciário: elementos e possibilidades nas pesquisas narrativas (continua).....	49
Quadro 3 – Paradigma Indiciário: elementos e possibilidades nas pesquisas narrativas (conclusão).....	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CALEF Centro Acadêmico de Licenciatura em Educação Física

CIAD Centro de Integrado de Apoio ao Deficiente

CRE Coordenadoria Regional de Educação

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

EDI Espaço de Desenvolvimento Infantil

FAETEC Fundação de Apoio a Educação Tecnológica

GPDEF Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PEI Professora de Educação Infantil

PRD Programa de Residência Pedagógica

PROEF Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

RCNEI Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

SEEDUC Secretaria Estadual de Educação

SME Secretaria Municipal de Educação

TALE Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCC Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFRRJ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Narrativa Autobiográfica: experiências que me aproximam do objeto de estudo	12
1.2 Contextualização e problematização da pesquisa	16
1.3 Objetivos.....	20
Objetivo Geral	20
Objetivos Específicos.....	21
 2 REFERENCIAL TEÓRICO: DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL	 22
2.1 A Educação Física e a Educação Infantil: tecendo laços	22
2.2 O planejamento com a Educação Infantil: desafios e sentidos para a Educação Física	24
2.3 Educação Física e Sociologia da infância - caminhos para pensar a atuação com a Educação Infantil.....	27
 3 PERCURSO METODOLÓGICO: UM ITINERÁRIO DE PESQUISA COM AS CRIANÇAS	 32
3.1 Contextualizando a investigação	32
3.2 Parceiros de investigação	34
3.3 Aspectos éticos da pesquisa com crianças	35
3.4 Produção de dados.....	36
3.5 Modo de análise dos dados.....	37
 4 QUANDO BRINCAR É PLANEJAR: COAUTORIA E CULTURA INFANTIL NAS EXPERIÊNCIAS COM AS CRIANÇAS	 38
4.1 Planejamento em coautoria: entre intenções e escutas	38
4.2 As brincadeiras como eixo do planejamento: valorizando a cultura infantil	39
4.3 Planejamento em ação: currículo vivido e cotidiano educativo	41
4.4 Encerrando (por ora): caminhos possíveis na construção da proposta.....	47
 5 QUANDO O PLANEJAMENTO ENCONTRA AS INFÂNCIAS: POR UMA COAUTORIA EM ATO	 48

5.1 Índícios, pistas e sentidos: o paradigma indiciário como caminho investigativo	48
5.2 Planejamento a partir da contribuição das crianças: um olhar <i>indiciário</i> para as narrativas infantis	51
5.3 O exercício de um olhar não insular: <i>pistas</i> emergentes em diálogo com a Sociologia da Infância.....	67
5.3.1 <i>Agências infantis: reprodução, imaginação e realidade</i>	68
5.3.2 <i>Cultura de pares e aprendizado horizontal</i>	70
5.3.3 <i>Adulto atípico e tensões produtivas</i>	72
5.3.4 <i>Entre o ofício da criança e os contornos institucionais</i>	73
5.4 Concluindo sem silenciar: o que as experiências nos fazem pensar	75
 6 PESQUISA COM CRIANÇAS: ESCUTA, IMPLICAÇÕES E DESAFIOS DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA	76
6.1 Narrar para compreender: a escrita autobiográfica como método da Educação	77
6.2 Planejar com elas, pesquisar com elas	78
6.3 Desafios de “fazer com” as crianças pequenas: entre o ser adulta e o estar com elas	82
6.4 Reconstruções e deslocamentos na prática: vestígios de um aprender a ser adulto ..	84
6.5 Concluindo (sem fechar): reflexões provisórias de uma professora pesquisadora	86
 7 RECURSO EDUCACIONAL: O PLANEJAMENTO COMO PERCURSO INVESTIGATIVO COM AS CRIANÇAS	89
 8 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS NO PLANEJAR COM AS CRIANÇAS: O QUE PERMANECE QUANDO O PERCURSO SEGUE.....	93
 REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE A – Parecer Consubstanciado do CEP	112
APÊNDICE B – Termo de Anuência Institucional	118
APÊNDICE C – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido	119
APÊNDICE D – Termo de Uso de Imagem	122
APÊNDICE E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	123
APÊNDICE F – Imagens do recurso educacional	133

1 INTRODUÇÃO

1.1 Narrativa Autobiográfica: experiências que me aproximam do objeto de estudo

Iniciei minha vida acadêmica na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em 2008. A minha escolha pela Educação Física foi a de uma pessoa que, desde a infância, esteve envolvida em projetos e equipes esportivas. Sempre participei de torneios, seja como atleta, seja como parte da equipe de apoio.

Mesmo tendo aulas de Educação Física não tão elaboradas ou diversificadas em relação aos conteúdos, tive a oportunidade de experimentar com mais profundidade o handebol e o atletismo fora do espaço escolar. E era isso que eu queria continuar fazendo: trabalhar com o esporte, vivenciando e aplicando tudo que aprendi nessa fase. Um pensamento não muito distante das tendências mais tradicionais e esportivistas da Educação Física brasileira.

Ao ingressar na UFRRJ, descobri que a Educação Física não era só aquilo que vivenciei na escola, mas sim uma parte de um todo muito mais amplo. Desde sempre, me interessei mais pelas disciplinas relacionadas à Educação Física escolar e à Didática de forma geral, apesar de representarem uma parcela pequena do currículo quando comparadas ao restante. Contudo, eram justamente nessas disciplinas de cunho pedagógico que passei a me sentir uma professora em formação. Fui apresentada a autores como Demerval Saviani, Paulo Freire, Lino Castellani, Marcos Neira, entre tantos outros, que me levaram a pensar a educação para além dos muros da escola.

Durante a graduação me voltei para duas atividades com mais ênfase: o estágio remunerado não obrigatório e o Centro Acadêmico de Licenciatura em Educação Física (CALEF)¹, no qual permaneci por três gestões. Na primeira participação, de 2010 a 2011, como voluntária, e nas duas gestões seguintes, integrei a Comissão de Comunicação e Eventos (2011-2013).

Em relação ao estágio, no quarto período (2009), tive a oportunidade de fazer parte do “Programa Bairro Escola” e, diferentemente da maioria dos colegas, recebi orientação consistente para a atuação nesse *espaçotempo*². Tínhamos reuniões regulares de estruturação das ações com a equipe pedagógica da escola e encontros de estudo com o orientador, que,

¹O Centro Acadêmico é uma entidade do movimento estudantil que representa os discentes de um determinado curso superior. No curso de Educação Física da UFRRJ, o CALEF tem mandato com duração de um ano e eu estive participando entre os anos de 2008 e 2013.

² Opta-se pelo uso do termo *espaçotempo* por compreender essas dimensões como indissociáveis, constituídas nas e pelas relações vividas no cotidiano educativo.

embora tivesse um olhar voltado para o “saber fazer”, sempre nos indicava leituras relacionadas à Didática da Educação Física e à Prática de Ensino. Nesse estágio, atuei nos anos iniciais do Ensino Fundamental e já começava perceber a minha aproximação com as crianças menores, tendo em vista que, na maioria das vezes, eu ficava com as turmas de pré-escola e 1º ano.

Durante a graduação, também estagiei no Centro Integrado de Apoio ao Deficiente (CIAD) Mestre Candeia, uma Vila Olímpica voltada para pessoas com deficiência. O CIAD foi outro espaço no qual aprendi muito, também em função da equipe com a qual compartilhava o trabalho e a formação profissional. Por ser o local onde estagiava no final do curso, foi natural a minha inclinação para pesquisar sobre a Educação Inclusiva. Meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tratou da Educação Física e da inclusão nas escolas municipais de Seropédica.

Na construção do TCC, em 2013, percebi que meu conhecimento sobre metodologia científica e a própria escrita acadêmica estava em um nível muito distante do ideal. Priorizei, durante a graduação, os estágios e o envolvimento com o Movimento Estudantil, e não tendo me inserido em nenhum grupo de pesquisa.

Logo após a formatura, em 2013, comecei a trabalhar como professora em escolas privadas e em projetos sociais na Baixada Fluminense (Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro), sempre com turma de crianças menores, na faixa etária de 4 a 6 anos. Paralelamente, trabalhei em uma Colônia de Férias, a princípio somente como auxiliar de recreação. Com a continuidade nesse campo de atuação, refleti sobre a necessidade de me voltar para a área do planejamento e, nas minhas últimas participações, me tornei responsável pela organização das atividades e pela coordenação das turmas.

Após um ano na iniciativa privada, já sentia que sabia “fazer um planejamento” de acordo com a fase de desenvolvimento infantil, baseado fortemente nos estudos de desenvolvimento motor e da psicomotricidade. Por ter trabalhado por um longo período na área da recreação, buscava adaptar as atividades aprendidas nesse contexto na Educação Física escolar. Ou seja, minha prática pedagógica estava assentada em dois eixos que são muito frequentes e, ao mesmo tempo, muito questionados na área da Educação Física com a Educação Infantil (Martins, 2018).

Durante as interações com as crianças, observava que outros aspectos relevantes extrapolavam aquilo que eu dominava em termos de conhecimento prévios, advindos da recreação e do desenvolvimento motor. Questões comportamentais, a resistência de alguns em determinadas aulas e questões relacionadas à violência permeavam meu cotidiano escolar. Motivada a compreender melhor esses fatores que perpassavam minha prática pedagógica, cheguei à conclusão de que precisava estudar mais. Decidi, então, ingressar em uma

especialização em Educação Física Escolar e Psicomotricidade na Universidade Castelo Branco, no ano de 2015.

Enquanto cursava a referida especialização, fui convocada nos concursos que havia prestado durante a graduação, e me vi na educação pública. No início, foi um choque de realidade, tanto pela falta de material e espaço quanto, principalmente, pelas demandas que vinham das crianças, muitas vezes em situação de extrema vulnerabilidade social. Atuei como professora na Baixada Fluminense, nas redes municipais de Belford Roxo (2014 - 2017) e Japeri (2014-2017) e, em 2015, na rede estadual da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), na Metropolitana V³, que abrange o município de Duque de Caxias. Nesse período, tive experiência com os anos finais do Ensino Fundamental, porém já me percebia com preferência pelas crianças menores.

Continuei atuando nos anos iniciais em Belford Roxo, com as turmas menores, porém sentia que faltava algo. Ao longo do curso de especialização, ainda não tinha a sensação de estar realmente aprendendo e, em uma das aulas, conheci o professor Ricardo Alves, do Colégio Pedro II, que era um dos docentes do Programa de Residência Docente (PRD) da instituição. Ingressei no PRD em 2015, que funcionava como uma pós-graduação *lato sensu*, em aspectos muito semelhantes ao ProEF, em relação ao recurso educacional e sua relação com o *chão da escola*. Nessa oportunidade, fui bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Na minha prática docente, o PRD foi um divisor de águas, pois estimulou o meu pensamento acadêmico, e me levou a refletir sobre o discente como sujeito da proposta pedagógica, e não como objeto a ser modelado. Meu tema de pesquisa nesse programa foi a “Ética Cooperativa como alternativa para redução de atitudes violentas”.

Conclui o PRD em 2016 e, no mesmo ano, ingressei na Prefeitura do Rio de Janeiro, sendo nesta oportunidade que a Educação Infantil entra de vez na minha vida profissional. Por obra do acaso, a escola em que fui inicialmente lotada não estava concluída, e fui cedida para um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI). Por não completar toda a minha carga horária de regência⁴, nesse EDI, me dividi em quatro unidades. Eu era professora da terceira Coordenadoria Regional de Educação (3ª CRE), que abrange a zona norte do Rio de Janeiro.

³ A rede estadual de educação do Rio de Janeiro se divide em treze Diretorias Regionais Metropolitanas, onde se concentram os atendimentos aos servidores públicos da educação e à comunidade escolar.

⁴ Atualmente o PROFESSOR DE ANOS FINAIS – 40 horas, tem sua carga horária dividida em horas de interação com o aluno e horas de planejamento. Na ocasião do meu ingresso, em 2016, essa divisão era de 32 horas de interação com o aluno e 8 horas de planejamento.

Lecionava três dias da semana em uma unidade educativa no Complexo do Alemão e, nos outros dois dias, me dividia entre o Complexo do Lins e o Morro do Urubu. São áreas conflagradas, de extrema vulnerabilidade socioeconômica, onde, infelizmente, os confrontos com a polícia e entre facções rivais são frequentes. Esses episódios de violência constantes interrompiam ou impediam completamente o funcionamento das unidades. A violência continuou sendo, para mim, uma situação limite⁵, porém não mais a violência entre os alunos, e sim a violência urbana e territorial que influenciava diretamente no cotidiano escolar.

Quando, em 2016, surge a primeira turma do ProEF, e por ter características semelhantes ao PRD, especialmente no formato híbrido das disciplinas, *mergulhei de cabeça*. Pretendia continuar estudando a violência na sua interface com a educação, agora sob a perspectiva infantil. A ideia inicial era relacionar o entorno escolar e seus desdobramentos a partir do olhar das crianças, voltando meus estudos para a violência e a influência do território no espaço escolar. Entretanto, por razões pessoais, acabei desistindo do Mestrado.

Em 2024, oito anos após realizar a primeira prova, ingressar em 2018 e desistir do ProEF, o desejo de continuar estudando e de me reconstruir continuavam vivos. Sigo atuando na Educação Infantil nesses nove anos de Secretaria Municipal de Educação Do Rio de Janeiro (SME-RJ), sendo oito deles atuando majoritariamente nessa etapa. A primeira etapa da educação básica, é para mim, uma escolha que reafirmo todos os anos, quando consultada sobre as turmas de preferência. No entanto, a atuação na Educação Infantil possui um caráter transitório, pois, geralmente, a Prefeitura do Rio de Janeiro garante prioridade de lotação dos professores no Ensino Fundamental. Assim, somos alocados na Educação Infantil, geralmente, por dupla regência⁶, complementação de carga horária ou, como no meu caso, quando há turmas dessa etapa em unidades de Ensino Fundamental.

Sempre me questionei sobre qual a Educação Física DA Educação Infantil e se, de fato, existe uma Educação Física NA Educação Infantil. Esses questionamentos passam por diversas temáticas, desde a legitimidade da nossa disciplina até o planejamento e a valorização do nosso lugar enquanto professores. A partir do meu novo ingresso no ProEF, em 2024, na UFRRJ, e do aprofundamento das leituras sobre infância e cultura infantil, passei a questionar meu próprio olhar sobre as crianças com as quais lido diariamente ao organizar didaticamente as aulas, problematizando se elas são, de fato, reconhecidas por mim como sujeitos ou apenas como destinatárias passivas das minhas intenções pedagógicas.

⁵ Paulo Freire refere-se à situações-limite como as condições históricas e sociais que limitam a ação dos sujeitos.

⁶ Dupla regência (DR) é o nome dado à hora extra no Município do Rio de Janeiro.

Retorno ao ProEF com a intenção de direcionar meu olhar para o protagonismo da criança na construção de uma proposta pedagógica realmente significativa, de modo a contemplar os anseios infantis nas interações com as práticas corporais desenvolvidas.

Por ocasião do meu reingresso no ProEF, tive a oportunidade de conhecer e ingressar no Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GDPEF)⁷, que reúne professores de Educação Física em diferentes níveis de formação e tem como o estudo da Educação Física escolar no contexto da Educação Básica. Ao conhecer os trabalhos em desenvolvimento e aqueles já concluídos pelo grupo⁸, me senti muito entusiasmada, já que estudar o “chão da escola” e suas potencialidades é uma grande motivação para mim.

Após dois anos do meu ingresso no grupo, reconheço a importância desse percurso para meu fazer pedagógico e para meu amadurecimento acadêmico. As produções, leituras e construções coletivas foram determinantes para qualificar minha contribuição aos estudos em Educação Física escolar e sobretudo, à Educação Infantil.

1.2 Contextualização e problematização da pesquisa

A relação da Educação Física com a Educação Infantil não é tão recente, como nos aponta o estudo de Bezerra (2011), pelo qual atesta que nos anos de 1932 a 1942 já existiam publicações sobre atividades típicas da Educação Física (sob o nome de ginástica) voltadas para o Jardim de Infância⁹. Todavia, a produção acadêmica sobre essa temática apresentou um aumento significativo a partir dos anos 2000 (Farias *et al.*, 2019; Rocha; Almeida; Doña 2021).

Documentos legais e pedagógicos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB¹⁰ (Brasil, 1996), a Lei do Piso¹¹ (Brasil, 2008), a Emenda Constitucional nº 59/2009¹², as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), contribuíram, em certa medida, para a expansão da presença do professor com formação inicial em Educação

⁷ Registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Disponível em: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/769807>. Acesso em: 2 jul. 2024.

⁸ Ver mais em: <https://www.gpdef.com.br/>. Acesso em: 2 jul. 2024.

⁹ O autor pesquisou as práticas corporais relativas à Educação de crianças no contexto de jardim de infância, nome dado à época para o que hoje entendemos ser a Educação Infantil, presentes na Revista de Educação Física do Exército.

¹⁰ Por meio da Lei 10793/2002, que torna a Educação Física componente curricular obrigatório da Educação Básica.

¹¹ Lei nº 11.738/2008 (Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério). Determina que os profissionais da Educação têm direito a 1/3 de planejamento e frequentemente os municípios têm garantido esse direito através da inserção de profissionais de Educação Física e Artes.

¹² Prevê a obrigatoriedade da Educação Básica a partir dos quatro anos de idade.

Física nessa etapa da Educação Básica (Martins, 2018), o que também impulsionou a expansão da produção de conhecimento sobre esse tema.

A relação da Educação Física com a Educação Infantil é um campo permeado por diferentes tensionamentos. Esses debates abrangem desde a discussão sobre o lugar e as formas de apresentação da Educação Física nos currículos de Educação Infantil (Martins, 2018), passando pela formação inicial e continuada de professores para atuar nessa etapa da Educação Básica (Marchiori; Santos; Mello, 2024; Martins, 2015; Zanotto; Alves; Januário, 2021), tangenciando a própria constituição de um conjunto amplo de produções acadêmicas que problematizam a presença da Educação Física na Educação Infantil (Farias *et al.*, 2021; Rocha; Almeida; Doña, 2021).

Essas discussões também transitam pela questão da legitimidade do professor especialista nesse espaço que prioriza a não compartimentalização dos saberes e que não se organiza de forma disciplinar (Ayoub, 2005; Mello *et al.*, 2018), tensionando a necessidade de um trabalho que não seja isolado dos demais profissionais da Educação Infantil (Mello *et al.*, 2020. Sayão, 2002).

Independentemente dessas contingências, Martins (2018) afirma que a Educação Física já é uma realidade na Educação Infantil, seja como opção pedagógica, seja como exigência legal para a sua inserção. Dessa forma, abre-se a possibilidade de um debate aprofundado sobre as ações pedagógicas relacionadas às dimensões do corpo, do movimento, dos jogos e das brincadeiras a serem materializadas com as crianças matriculadas em instituições educativas dedicadas às infâncias (Mello *et al.*, 2020).

Autores como Mello *et al.* (2012) e Silveira (2022) sinalizam que a inserção da Educação Física na Educação Infantil tem se configurado como um desafio para os professores. Ainda segundo Mello *et al.* (2020, p. 327), “Essa expansão, por si só, não garante a consolidação de uma prática pedagógica da Educação Física, articulada à lógica curricular da Educação Infantil”. Historicamente, a Educação Física constituiu-se a partir de um olhar centrado no “saber fazer”, oriundo de raízes ligadas às tendências higienista, militarista e esportivista, (Ghiraldelli Jr, 1991).

Na atuação da Educação Física com a Educação Infantil, esse “saber fazer”, se materializou em práticas ancoradas em abordagens que não foram concebidas essencialmente para a essa etapa, assumindo a criança em seu “vir a ser” e não como um sujeito do tempo presente (Guimarães, 2018). Concordamos com Lima, Martins e Oliveira (2022), que um dos grandes desafios da Educação Física, no aspecto didático-metodológico, está relacionado ao planejamento das ações pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil.

Nos últimos anos, observa-se um movimento de problematização dessa tradição por parte de diferentes pesquisadores, que aprofundam debates acerca da fragmentação dos saberes, a articulação da Educação Física com os atores e as particularidades da Educação Infantil, a formação inicial e continuada de professores e os processos avaliativos (Duarte 2022, 2023; Farias *et al.*, 2019, 2021; Guimarães 2018; Lano 2019; Martins 2015, 2018; Mello *et al.*, 2016, 2018; Sayão, 2002). Essas discussões indicam um crescimento, ainda que discreto, de produções que dialogam com a concepção de criança preconizada pela BNCC e pelas DCNEI.

Entretanto, apesar desses avanços, persiste uma dificuldade de compreender, de fato, quais discursos têm sido produzidos sobre a Educação Física com a Educação Infantil (Duarte; Neira, 2021; Rocha; Almeida; Doña, 2021). Além disso, análises de revisões recentes sobre a produção acadêmica demonstram que o planejamento permanece como um tema pouco explorado, o que sugere uma incipiência de estudos que focalizem a estruturação das ações da Educação Física com a Educação Infantil (Lima; Martins; Oliveira, 2022).

Farias *et al.* (2021) destacam, ainda, que as vozes que estão no *chão da escola* precisam ser mais ouvidas e que suas produções precisam ser conhecidas. Por essa razão, torna-se relevante considerar as produções acadêmicas que advêm do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF)¹³, uma vez que se trata de um programa que é composto majoritariamente por profissionais que atuam na Educação Básica.

Em um mapeamento inicial utilizando a Plataforma Sucupira¹⁴, identificamos um total de 169 dissertações disponíveis no período de 2019 a 2021, das quais vinte e cinco versavam sobre a Educação Infantil. Ao realizar uma busca mais refinada, com vistas ao tema de interesse dessa pesquisa, foram encontrados sete trabalhos que de alguma forma apresentam algum indício de abordar o planejamento. Após leitura dos resumos e, em alguns casos, dos procedimentos metodológicos, apenas três dissertações tratavam efetivamente dessa temática. Esse dado revela que, mesmo no contexto do *chão da escola*, a organização das ações pedagógicas na Educação Infantil é um tema explorado de forma discreta. Cabe ressaltar que esses resultados foram apresentados no Seminário de Educação Física e Esportes da Fundação de Apoio a Escola Técnica (FAETEC), em setembro de 2024, e publicado nos Anais¹⁵ do referido evento.

¹³ O Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), é um curso presencial, no modelo híbrido com oferta nacional, realizado por uma rede de Instituições de Ensino Superior associadas, para Professores da Educação Básica.

¹⁴ Ferramenta que coleta informações e funciona como base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

¹⁵ O resumo apresentado pode ser consultado no seguinte link: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1uLPJxrieIG2mThX8EToZh3YwrVU1JYne>

No campo da Educação, modelos organizacionais concebidos em uma racionalidade burocrática e industrial de “produção” em larga escala têm orientado o trabalho pedagógico, dando forma a uma “pedagogia burocrática” (Formosinho; Araujo, 2007). Nessa perspectiva, o planejamento é frequentemente reduzido a um documento técnico-prescritivo, associado somente ao cumprimento de metas e procedimentos administrativos, aproximando-se assim de uma pedagogia da transmissão, centrada no professor e nos saberes a serem transmitidos (Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Moruzzi, 2007).

Na Educação Física, essa racionalidade assume contornos mais evidentes. Ayoub (2005), Diedrich, Araújo e Rocha (2020) e Tristão e Vaz (2014) apontam que o planejamento historicamente aparece como um problema a ser superado: ora pela sua inexistência, ora pela dificuldade dos professores em compreenderem a importância dessa ação pedagógica. Com frequência, o planejamento é reduzido a uma etapa formal, associada ao registro de conteúdo ou à sequência de aulas, mantidas em formatos fixos. Nessa direção, Moreira (2008, p. 43) alerta que “O planejamento somente será uma exigência burocrática se não for compreendido e colocado em ação, tornando-se eminentemente vivo e concebido com responsabilidade”.

Quando se trata do planejamento didático da Educação Física com a Educação Infantil, essas dificuldades se intensificam. Parte delas decorre de uma formação inicial historicamente mais técnica, que dissocia o planejamento de uma dimensão pedagógica mais ampla; outra parte relaciona-se à necessidade de um trabalho integrado entre a equipe que atua com a Educação Infantil ou, ainda a representação social da Educação Física como um apêndice, um tempo-espaço apartado da dinâmica curricular dessa etapa (Guimarães, 2018). Soma-se a isso as particularidades do trabalho com as crianças pequenas, que muitas vezes são desconsideradas (Diedrich; Araújo; Rocha, 2020).

Ao planejar, deveríamos pensar em ações pedagógicas que reconheçam as crianças como sujeitos de direitos, produtores de cultura e protagonistas de seus processos de socialização (Lima; Martins; Oliveira, 2022). O planejamento de ações didáticas e metodológicas no âmbito da Educação Física com a Educação Infantil configura-se, assim, como uma tarefa urgente, que, segundo Barbosa, Zandomínegue e Mello (2020, p. 14-15), nos exige:

[...] superar um modelo de ensino centrado em quem ensina e deslocar o foco para as crianças, em suas relações com o objeto do conhecimento, é uma prerrogativa para a materialização de currículos que reconheçam as produções culturais infantis.

Pensar a Educação Física COM¹⁶ a Educação Infantil não implica em uma negação do nosso fazer pedagógico, excluindo o adulto, e tornando a criança como único produtor. Porém, implica uma relação de parceria, coautoria entre a criança e o adulto, assim como defendem Mello *et al.* (2020). Por esse ângulo, Barbosa, Zandomínegue e Mello (2020, p. 25) asseveram que:

o reconhecimento das crianças como ator social e produtor de cultura e a institucionalização das suas experiências no âmbito dos currículos são essenciais para assegurar que o ponto de vista delas próprias e suas narrativas e subjetividades encontrem espaço nos diferentes contextos de sua formação.

Considerando esse contexto, questiona-se: é possível estabelecer um planejamento das ações didáticas e metodológicas da Educação Física com a Educação Infantil assentado em um processo de coautoria com as crianças? É factível construir uma mediação pedagógica verdadeiramente COM as crianças? Desenvolver uma pesquisa em que as crianças sejam consideradas sujeitos competentes para pensar e agir é viável?

Parte-se da compreensão de que investigar as relações que se entrecruzam no processo de pesquisa, contemplando a participação efetivas das crianças no planejamento das ações pedagógicas a partir de suas demandas, justifica-se frente à necessidade de que a Educação Física se constitua, de fato, como parte integrante da Educação Infantil, com práticas pedagógicas centradas na criança.

Nesse sentido, valorizar a escuta das crianças e seus interesses de aprendizagem apresentou-se como um caminho a ser investigado, buscando tensionar e repensar o planejamento e as formas de atuação de professores com formação em Educação Física em uma etapa da Educação Básica que se caracteriza como não-disciplinar. Ao acompanhar esses processos, buscou-se identificar pistas de como materializar um trabalho pedagógico em que o corpo e o movimento se articulem às experiências infantis e às dinâmicas do cotidiano escolar.

1.3 Objetivos

Objetivo Geral

Desenvolver uma proposta de planejamento dos encontros de Educação Física, com a coautoria de crianças pequenas da Educação Infantil.

¹⁶ Farias e Rodrigues (2021), a partir de uma concepção Freireana de educação, defendem a necessidade da posição COM no sentido de fazer junto com as crianças e outros atores da Educação Infantil.

Objetivos Específicos

Construir estratégias didáticas que envolvam crianças pequenas como coautoras dos encontros de Educação Física.

Analisar a contribuição das crianças de uma turma de Educação Infantil para a elaboração do planejamento dos encontros de Educação Física.

Examinar os desafios e as possibilidades de implementação dos encontros de Educação Física planejados com as crianças de uma turma de Educação Infantil

Estruturar um itinerário pedagógico, em formato de recurso educacional, proveniente das interações com as crianças nos encontros de Educação Física planejados em coautoria.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 A Educação Física e a Educação Infantil: tecendo laços

A história da Educação Infantil no Brasil está intrinsicamente ligada aos processos de transformação social (Arelaro, 2017). No século XIX, essa história se inicia com a importação de modelos europeus de atenção à criança. Os primeiros cuidados voltados à infância tinham caráter predominantemente assistencialista, especialmente direcionados às crianças oriundas das classes trabalhadoras, e eram oferecidos, em sua maioria, por instituições filantrópicas ou religiosas (Nunes; Corsino; Didonet, 2011). Com o avanço da urbanização e a crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho, novas demandas sociais emergiram, pressionando o Estado a assumir maior responsabilidade pela oferta de educação e pelo atendimento às crianças das classes trabalhadoras (Moura; Costa; Antunes, 2016; Tangerino; Drape, 2024).

Esse olhar, inicialmente restrito ao cuidado, passa a incorporar uma valorização da criança como um sujeito dotado de direitos. Tal movimento foi impulsionado pela promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), que reconhece a criança de zero a seis anos como cidadã, e aprofundado com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. No campo da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) passou a definir a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 59/2009, tornou obrigatória a matrícula das crianças de quatro e cinco anos na pré-escola em todo o território nacional.

A partir desse contexto, foram elaborados documentos normativos e orientadores para a Educação Infantil, dentre eles, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos, segundo Tangerino e Drape (2024, p. 74), “[...] estabelecem princípios e diretrizes para a organização e oferta de uma educação de qualidade voltada às especificidades e necessidades das crianças nessa faixa etária”. Segundo Mello *et al.* (2016), os documentos normativos da Educação Infantil caracterizam essa etapa a partir de uma dinâmica curricular própria, não sendo dividida em disciplinas, razão pela qual não há menção específica à Educação Física nesses textos.

Moura, Costa e Antunes (2016) apontam que a obrigatoriedade da Educação Física prevista na LDB tem impulsionado a presença do professor especialista na Educação Básica.

Martins (2015, 2018), por sua vez, associa a essa expansão especificamente na Educação Infantil à chamada “Lei do Piso” (Brasil, 2008), que prevê, entre outras medidas, o cumprimento de um terço da carga horária semanal para atividades extraclasse, incluindo o planejamento. Em decorrência disso, a Educação Física tem sido utilizada como estratégia para garantir esse tempo de planejamento aos professores generalistas da Educação Infantil. Conforme observa Martins (2018, p. 33, destaque do autor):

Independentemente de ser uma *opção* ou uma *condição*, fato é que a Educação Física na Educação Infantil é uma realidade, que tem oportunizado a ampliação do campo de trabalho para profissionais licenciados Brasil afora. Portanto, essa área do conhecimento vem se consolidando na primeira etapa da Educação Básica face à ressonância de fatores de ordem legal e pedagógica.

Essa ampliação da presença do professor de Educação Física também impactou a produção acadêmica sobre a temática (Martins, 2015; Mello *et al.*, 2012). Até os anos 2000, essa produção representava cerca de 3% das produções desenvolvidas nos programas de mestrado e doutorado em Educação Física (Picelli, 2002). A partir desse período, Farias *et al.* (2019) identificam um aumento significativo das produções voltadas à Educação Infantil no campo da Educação Física, predominantemente pensadas sob a ótica das abordagens¹⁷ desenvolvimentista e psicomotora, conforme apontam Farias *et al.*, (2019), Richter e Vaz (2010) e Rocha (2021).

Mais recentemente, Duarte e Neira (2021) e Farias *et al.* (2021) apontam o crescimento de pesquisas que consideram a criança como sujeito do tempo presente, adotando referenciais teóricos que a compreendem para além de aspectos motores e que dialogam com documentos como a BNCC e as DCNEI. Ainda assim, os mesmos autores indicam a persistência de propostas pautadas predominantemente nos padrões de desenvolvimento infantil, que apresentam pouca ou nenhuma articulação com os pressupostos teóricos-metodológicos dos principais documentos da Educação Infantil.

Borre e Revertido (2019) destacam que, embora os documentos normativos e orientadores da Educação Infantil apresentem diretrizes para a prática pedagógica, isso não garante que as práticas da Educação Física estejam, necessariamente, em consonância com essas orientações. Segundo Rocha, Almeida e Doña (2021, p. 96), “[...] a educação e o cuidado da criança na Educação Infantil ainda estão muito atrelados ao Ensino Fundamental”. Já Mello *et al.* (2016), observam que o currículo da Educação Infantil tem orbitado entre uma pedagogia

¹⁷ Levou-se em consideração a classificação proposta por Darido (2003) que inclui a Psicomotricidade como uma abordagem da Educação Física.

em que as crianças brincam livres e o professor se torna um observador, e uma pedagogia de lógica mais disciplinar, preparando as crianças para o Ensino Fundamental. Nessa direção, Farias *et al.*, (2019, p. 5) destacam:

A complexidade do contexto escolar e, principalmente, a inserção da EF na EI tem se mostrado um grande desafio para os(as) professores(as) do componente, além da dificuldade de efetivar práticas pedagógicas que voltem seus olhares para os aspectos culturais e da sociologia bem como considerem as crianças da EI como seres históricos e sociais.

A Educação Física tem sido, portanto, constantemente desafiada a refletir sobre sua prática pedagógica com a Educação Infantil (Farias; Rodrigues, 2021; Mello *et al.*, 2014; Lima; Martins; Oliveira, 2022;). Para Borré e Revertido (2019), as práticas pedagógicas nessa etapa devem reconhecer a criança como coautora de sua aprendizagem, sendo o planejamento um elemento essencial desse processo. Diante desse cenário, torna-se fundamental aprofundar a reflexão sobre a organização das ações pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil, tomando o planejamento como eixo estruturante da investigação.

2.2 O planejamento com a Educação Infantil: desafios e sentidos para a Educação Física

O planejamento didático-metodológico tem sido um tema de interesse na área da Educação, abordado por diferentes perspectivas. As discussões envolvem questões relacionadas a como e o que planejar, sobre a adesão e a não valorização do planejar enquanto ação pedagógica e à mecanização desse ato (Assis; Barros; Cardoso, 2008; Brisolla; Assis, 2020; Ostetto, 2017).

O planejamento não é uma ação exclusiva do campo educacional, mas uma atividade inerente à humanidade, relacionada ao processo de projetar objetivos, metas e maneiras de atingi-los (Klosowski; Reauli, 2008). Porém, quando pensado no contexto educacional, precisa ser compreendido para além de simples formulação de conteúdo ou da listagem de atividades. Brisolla e Assis (2020, p. 956) indicam que:

A ideia de planejamento exige uma visão abrangente do universo educacional considerando as relações com a realidade social, política, cultural, econômica e escolar, as tendências pedagógicas, as finalidades da educação, o currículo escolar, o projeto político-pedagógico e, sobretudo, com a organização didática da aula.

No campo da Educação Física escolar, a reflexão sobre o planejamento ganha contornos

específicos e enfrenta desafios particulares. As discussões acerca da estruturação das ações pedagógicas apontam para diferentes concepções: ora o planejamento é compreendido como um ato burocrático (Diedrich; Rocha, 2020; Moreira, 2008; Rocha; Almeida; Doña, 2021), ora se apresenta como associado ao improviso e ao abandono pedagógico, ou ainda excessivamente centrado no “o que ensinar” (Ayoub, 2005; Nunes *et al.*, 2016).

Brisolla e Assis (2020), Lopes *et al.* (2016) e Pereira, Moraes e Nazário (2023), indicam que professores de Educação Física anseiam por um documento norteador ou por indicações práticas sobre como planejar. No entanto, a discussão sobre como, de fato, estruturar o planejamento das ações e refletir sobre o processo educativo como um todo ainda é escassa. González e Fensterseifer (2009) já apontavam a dificuldade da Educação Física em pensar e desenvolver uma prática docente como componente curricular, distanciando-se de seu histórico de atividade puramente instrumental.

Pereira, Moraes e Nazário (2023) destacam que diversos fatores interferem nessa ação pedagógica, entre eles “[...] a falta de materiais, infraestrutura precária das escolas e a escassez de estudos que abordam sobre a temática do planejamento e da organização dos conteúdos na EF escolar” (Santos e Pereira, 2021, p. 3). Diante desse cenário, professores de Educação Física enfrentam desafios concretos ao planejar suas práticas pedagógicas, o que pode comprometer a qualidade do ensino. Considerando que o planejamento constitui parte do fazer docente e elemento central do processo educativo, torna-se necessário pensá-lo de modo a orientar intencionalmente o processo de ensino-aprendizagem (Ayoub, 2005; Borre; Revertido, 2019).

Ostetto (2017) entende o planejamento como base da ação docente e, nessa condição, defende que ele deve ser compreendido como um norte a ser percorrido junto às crianças, e não como um grupo de atividades a serem executadas. Apesar de ser uma competência atribuídas aos professores, conforme estabelece a LDB (1996), o planejamento das ações pedagógicas permanece como um desafio a ser enfrentado na Educação Física escolar (Ayoub, 2005; Brostiolin; Moraes, 2021; Tristão; Vaz, 2014).

No contexto da Educação Física com a Educação Infantil, essa problemática se torna ainda mais complexa, em função das especificidades dessa etapa. A discussão sobre a atuação docente da Educação Física com a Educação Infantil envolve outros fatores, como a dificuldade de superar perspectivas biologizantes ou desenvolvimentistas (Martins; Trindade; Mello 2021; Silveira, 2022), os desafios de pensar o planejamento a partir das orientações legais e pedagógicas dessa etapa (Brostiolin; Moraes, 2021), a complexidade de propor ações planejadas que valorizem efetivamente as crianças e considerem a cultura infantil (Lima; Martins, Oliveira, 2022), além das limitações relacionadas à falta de estrutura e formação dos

professores para atuar na Educação Infantil (Tangerino; Drape, 2024).

Diante da complexidade que envolve a atuação da Educação Física com a Educação Infantil, seja por estar em uma etapa não organizada em disciplinas, seja pelas particularidades do trabalho com as crianças pequenas, torna-se necessário refletir e repensar a forma de atuação nesse *espaçotempo* (Marchiori; Santos; Mello, 2024). Segundo Borre e Revertido (2019, p. 102): “[...] é inaceitável pensar na significação da Educação Física na Educação Infantil, sem se pensar e discutir a qualidade da prática pedagógica do/a professor/a”. Repensar a forma de planejar configura-se, assim, como um movimento essencial para a legitimação da prática docente do especialista em Educação Física.

As reflexões sobre as práticas pedagógicas e sobre o “como fazer” da Educação Física na Educação Infantil têm sido recorrentes em estudos que abordam essa etapa (Duarte; Neira, 2021; Farias *et al.*, 2019). No entanto, de acordo com Diedrich, Araujo e Rocha (2020), o ato de planejar, para muitos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, tem se restringido à busca por atividades em livros ou na internet, vinculando essa ação docente predominantemente ao “saber fazer”, ao “como ensinar” ou ao “como treinar”. Duarte e Neira (2021, p. 11) complementam:

Além disso, de maneira geral, os estudos investigados concluem que a falta de sistematização de um subsídio teórico que oriente propostas de intervenção da Educação Física com a Educação Infantil pode ser considerada como uma grande lacuna na produção.

Diante desse cenário, a Educação Física tem sido provocada a repensar em como estar, de fato, com a Educação Infantil, se distanciando de modelos disciplinarizantes e refletindo sobre as crianças e a cultura infantil, compreendendo-as como sujeitos históricos e sociais, rompendo com o chamado “isolamento pedagógico” (Barbosa, Zandominegue; Zanotto; Alves; Januário, 2021; Mello *et al.*, 2014). Martins (2018, p. 87) indica que, para que se efetivem práticas pedagógicas alinhadas nessa perspectiva faz-se necessário:

[...] a ampliação de estudos que problematizem a atuação dos professores de Educação Física com a pequena infância, pautados nas concepções e pressupostos que atualmente balizam a organização legal e pedagógica da primeira etapa da Educação Básica, expressas tanto nas DCNEIs quanto na Base Nacional Comum Curricular.

Os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Infantil constituem importantes referências para que o professor de Educação Física se aproxime da dinâmica curricular dessa etapa. Por não estar organizada em componentes curriculares, a Educação Física não é citada explicitamente nos documentos pedagógicos ou legais da Educação Infantil. Contudo, o trabalho com jogos e brincadeiras, bem como o campo de experiências relacionado ao corpo e

ao movimento, tem possibilitado esse diálogo (Mello *et al.*, 2020; Silveira, 2022).

Os documentos legais e pedagógicos da Educação Infantil compreendem a criança a partir de uma perspectiva que valoriza a cultura infantil e o protagonismo ao longo de todo o processo educacional (Mello *et al.*, 2020). As DCNEI (2009) orientam que a organização pedagógica da Educação Infantil considere a indissociabilidade entre cuidar e educar, a brincadeira como eixo estruturante e valorização das interações. A BNCC (2017), ao propor o campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos”, estabelece que o planejamento das práticas pedagógicas deve garantir às crianças múltiplas oportunidades de experimentar o movimento de forma lúdica, investigativa e significativa.

Dessa forma, o planejamento das ações pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil precisa considerar a criança como sujeito com agência, reconhecendo e valorizando a cultura infantil e atribuindo-lhe centralidade no processo educacional. Precisa, também, respeitar as formas singulares pelas quais as crianças pequenas se relacionam com o mundo e garantir sua participação ativa em todo o processo de ensino- aprendizagem (Barbosa; Zandominegue; Mello, 2020; Lima; Martins; Oliveira; 2022; Quaranta; Franco; Betti, 2016; Silveira, 2022).

Ao analisarem a produção acadêmica sobre a Educação Física com a Educação Infantil, Rocha, Almeida e Doña (2021) identificam a emergência de produções que passam a tensionar modelos tradicionais e a indicar novas formas de pensar a atuação pedagógica com as crianças nesse *espaçotempo*. Fundamentadas em teorias críticas e, principalmente, na Sociologia da Infância, essas produções são compreendidas pelos autores como perspectivas emergentes, por oferecerem subsídios para repensar a atuação pedagógica da Educação Física na Educação Infantil.

2.3 Educação Física e Sociologia da infância - caminhos para pensar a atuação com a Educação Infantil

O olhar para a infância e a própria figura da criança passou por muitas mudanças ao longo da história. A infância, tal como a concebemos hoje, emergiu entre os séculos XVIII e XIX, na Europa, em decorrência de transformações na visão sobre família e sociedade (Abramowicz, 2018). Essas mudanças impactaram as relações entre adultos e crianças no âmbito familiar e escolar, bem como as políticas públicas de saúde e higiene, passando a infância a ser compreendida como um período de cuidado e proteção (Filgueiras *et al.*, 2022).

Com a infância tornando-se objeto de interesse, as primeiras pesquisas sobre o tema partiram de perspectivas maturacionais e biologicistas do desenvolvimento infantil, ancorada

em pressupostos da psicologia (Quinteiro, 2002; Sarmento, 2003; Soares; Sarmento; Tomás, 2005). No entanto, a compreensão da criança como um ser inacabado e dependente contribuiu para sua invisibilidade em diferentes esferas sociais (Abramowicz, 2018).

Marques (2017) aponta que, ao longo da história, a criança passou por espaços de “(in)visibilidade” que reforçam essa ideia. Entre esses espaços destacam-se: a (in)visibilidade histórica até o século XVIII; passando pela (in)visibilidade cívica quando é vista como um “cidadão do futuro”; e a (in)visibilidade científica, associada a produções que reforçavam a ideia de incapacidade e incompletude da criança.

Diante desse contexto, a Sociologia passou a reconhecer a criança na qualidade de ator social, e desse movimento emergiu um novo campo de estudos: a Sociologia da Infância. Na Europa, a partir das décadas de 1980 e 1990, esse campo passou a tecer críticas à psicologia do desenvolvimento/comportamento e à educação, por entender que essas áreas percebiam as crianças a partir de suas incompletudes e do seu “vir a ser” (Abramowicz, 2018). Em contraposição, propõe compreender a criança como um ser que já existe, com códigos próprios de comunicação e interação, reconhecida como categoria social (Sarmento; Pinto, 1997).

No Brasil, essa mudança paradigmática se reflete em documentos legais, entre eles a Constituição Federal (1988), a Convenção dos Direitos das Crianças (1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Além disso, diferentemente do que acontece na Europa, onde as pesquisas da Sociologia da Infância estão mais presentes no campo da Sociologia, no Brasil esse debate tem maior incidência na educação (Abramowicz, 2018).

Apesar de a Sociologia da Infância constituir um campo teórico relativamente consolidado, não se trata de um campo homogêneo. Há diferenças de natureza linguística e cultural, bem como de paradigmas e abordagens. No que se refere às diferenças de abordagem, Sarmento (2008) identifica três correntes: os estudos estruturais, interpretativos e de intervenção.

Segundo Sarmento (2008) os estudos estruturais concebem a infância como uma categoria geracional e analisam seus contornos a partir de indicadores demográficos, econômicos e sociais; já os estudos interpretativos entendem a infância como categoria social que interage com os adultos, apropriando-se da cultura e ressignificando-a na interação com seus pares; por fim, os estudos de intervenção focalizam a infância como grupo que vivencia condições de exclusão social, enfatizando processos de emancipação social. Neste trabalho, nos aproximamos da corrente interpretativa, por compreendermos que ela possibilita entender as crianças como sujeitos que constroem sentidos em interação, favorecendo a análise da participação, da agência e das produções culturais das crianças no cotidiano da Educação

Infantil.

A Sociologia da Infância compreende a infância enquanto uma construção social, o que implica uma mudança na forma de enxergar essa categoria social, antes num lugar de invisibilidade e secundarização, e agora como atores sociais ativos com seus próprios códigos e sentidos (Sarmiento; Pinto, 1997). A figura de criança e de aluno também passa a ser repensada, e essa compreensão ecoa em estudos sobre a educação, especialmente na Educação Infantil (Abramowicz; Moruzzi, 2016). Esses estudos buscam compreender a participação da criança em seu processo educativo para além de aspectos psicológicos, considerando dimensões sociais, econômicas, políticas e históricas (Quinteiro, 2002).

A escola foi uma das grandes impulsionadoras da “desprivatização” das crianças, tornando-as alvo de políticas públicas e do processo de transmissão de valores e saberes comuns (Sarmiento, 2011). Todavia, a escola se ocupa, muitas vezes, mais com o “ofício do aluno”, do que com o “ofício da criança” (Sirota, 2001). Nesse contexto, no espaço escolar, a infância e suas características peculiares podem ser deixadas de lado, e a ideia de criança se confunde com a de aluno, passando a infância a ser compreendida partir da participação da criança na vida escolar (Sarmiento, 2011).

Quando pensamos nas crianças pequenas, no contexto da Educação Infantil, apesar dos avanços no plano legal e em políticas públicas que buscam *dar visibilidade* a essa categoria social, no plano das práticas as crianças ainda permanecem em relação de subalternidade frente aos adultos (Sarmiento, 2008). Para tensionar e romper com essa lógica adultocêntrica, a Sociologia da Infância oferece conceitos que ajudam a compreender de que forma dar visibilidade as infâncias, principalmente no contexto escolar. Entre esses conceitos destacam-se, a agência infantil, a reprodução interpretativa e a cultura de pares (Corsaro, 2011).

A noção de agência infantil enfatiza a capacidade da criança de agir, negociar, produzir sentidos e influenciar os contextos sociais dos quais participam. Já a cultura de pares é necessária para entendermos que a construção dos significados pelas crianças se dá a partir das vivências e interações coletivas entre os seus iguais, daí o termo “pares”. Por sua vez o conceito de reprodução interpretativa expressa a forma singular pela qual a criança interpreta e atribui novos significados à cultura que está imersa. Esses conceitos possibilitam deslocar o olhar para as formas pelas quais as crianças produzem sentidos nas interações cotidianas.

A partir dessa perspectiva, Martins, Trindade e Mello (2021) apontam que os documentos legais e pedagógicos da Educação Infantil, embora não enunciem explicitamente os estudos da Sociologia da Infância, apresentam aproximação com esse campo teórico. Nessa direção, Mello *et al.* (2016) destacam que a concepção de criança presente nas DCNEI e na

BNCC dialoga com tais pressupostos, ao buscar superar a visão de “criança do futuro” e a reconhecê-la como ser do presente.

Essa perspectiva contribui para romper com uma lógica educacional “adultocêntrica” e com traços de negatividade que pairavam sobre a infância como uma idade do não: “o não-adulto, a não-razão, o não-trabalho, a não-fala” (Marques, 2017, p. 156). Esses elementos indicam caminhos para repensar o planejamento da Educação Física a partir desses pressupostos, considerando as crianças como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e efetivando sua participação na ação educativa (Borre; Revertido, 2019; Silveira, 2022).

Nesse sentido, a Sociologia da Infância oferece contribuições para essa reconfiguração, ao propor o deslocamento de um processo educativo centrado no “vir a ser” e exclusivamente sob o olhar adultocêntrico para uma prática pedagógica pensada *para e com* as crianças (Santos, 2024). Lima, Martins e Oliveira (2022) avançam nesse sentido ao investigarem como pensar ações pedagógicas que rompam com a perspectiva adultocêntrica, buscando conferir centralidade à criança no processo de planejamento.

Duarte e Neira (2021) e Marques (2017) destacam que, embora haja reconhecimento teórico das práticas autorais e das produções culturais das crianças, sua concretização nos cotidianos das instituições infantis ainda é limitada. Mello, Barbosa e Martins (2023, p. 863) indicam que:

No campo educacional, especialmente no contexto da Educação Infantil, um dos principais desafios para a efetivação dos direitos infantis e para o reconhecimento da criança como sujeito do seu próprio desenvolvimento é de natureza metodológica e está circunscrito à dimensão do como fazer.

Ayoub (2001) e Zandominegue, Barbosa e Mello (2020) ao refletirem sobre as ações pedagógicas da Educação Física, indicaram, em suas pesquisas, que pensar uma perspectiva de coautoria no processo educativo é uma forma de valorizar as experiências e os interesses da criança. Isso implica em não somente reconhecê-las como sujeitos, mas também garantir espaços de escuta e participação ativa na construção das práticas pedagógicas.

Dentre essas práticas, o planejamento pedagógico pode se configurar como um espaço privilegiado para a promoção de uma Educação Infantil comprometida com as crianças, e que as perceba como autoras e não somente destinatárias da ação adulto-docente (Lima; Martins; Oliveira, 2022). Essa concepção rompe com a lógica tradicional de controle e permite pensar o planejamento como um processo aberto à escuta e a participação infantil. Não se trata de abdicar da intencionalidade pedagógica, nem de anular a ação do adulto, mas de construir outras formas

de organização do cotidiano que respeitem as crianças como atores sociais e seu direito de participação (Coutinho, 2016).

Nesse cenário, o planejamento das ações pedagógicas pode se tornar um campo fértil para a promoção da coautoria infantil, ao articular saberes que emergem das interações entre crianças e adultos e ao considerar suas contribuições no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Essa perspectiva, em nossa avaliação, pode contribuir para a construção de um currículo que respeite as culturas infantis, valorize as experiências vividas e reconheça a criança como agente ativo na produção e reprodução dos sentidos atribuídos às práticas corporais.

3 PERCURSO METODOLÓGICO: UM ITINERÁRIO DE PESQUISA COM AS CRIANÇAS

Nessa seção, apresentamos o caminho metodológico que sustentou esta dissertação, explicitando as escolhas teóricas, os procedimentos adotados e a organização dos capítulos. Esta pesquisa caracterizou-se como um estudo de natureza qualitativa, que, segundo Minayo (2009), busca compreender aspectos da realidade que não podem ser quantificados, voltando-se para os significados, valores, crenças, motivações e atitudes contextualizadas. Esse enfoque permitiu explorar dimensões mais profundas das relações sociais, dos processos e dos fenômenos, que não se explicam apenas por variáveis mensuráveis.

Para o desenvolvimento da investigação, optou-se pela pesquisa-ação. Segundo Tanajura e Bezerra essa abordagem (2015, p.11): “propõe uma ação deliberada de transformação de realidades, trazendo em seu arcabouço uma dupla proposta como objetivo: a transformação da realidade investigada e a produção do conhecimento”. Nesta dissertação, desenvolveu-se uma pesquisa-ação existencial (Barbier, 2002), por seu caráter investigativo e formativo, integrando subjetividade e experiência vivida. No campo da Educação Física escolar, esse tipo de pesquisa tem sido utilizada para articular aliar a experiência não apenas do pesquisador, neste caso, a professora, mas também dos participantes do estudo, as crianças. Barbier (2002) indica que não há pesquisa-ação existencial sem atuação coletiva, entendida como uma ação ativa com envolvimento dos sujeitos.

3.1 Contextualizando a investigação

A pesquisa foi desenvolvida em um Centro de Educação Integrada e Pública – Ciep (Figura 1), localizado no município do Rio de Janeiro. A unidade atende turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais e Classe Especial, além de contar com uma Sala de Recursos. É, atualmente, a escola da Décima Coordenadoria Regional do Município do Rio de Janeiro (10ª CRE) com maior número de matrículas ativas, contando hoje com 1396 crianças matriculadas, distribuídos em 206 matrículas na Educação Infantil, 1190 matrículas no Ensino Fundamental¹⁸. A escola funciona em dois turnos parciais: manhã e tarde.

¹⁸ Dados do censo de 2024

Figura 1 - Unidade escolar



Elaborado pela autora.

A escola está situada no bairro de Guaratiba, na Zona Oeste do Rio de Janeiro e conta com 23 salas no prédio principal, além de um anexo multidisciplinar com espaços destinados aos professores das áreas de linguagens. Possui pátio, quadra coberta, espaços gramados e um prédio anexo destinado à Educação Infantil, composto por nove salas e dois parquinhos.

A equipe da unidade escolar é composta pela equipe diretiva (diretora geral, diretora adjunta e apoio a direção), coordenadora pedagógica, duas secretárias, três agentes de apoio à educação especial, cinco agentes de apoio educacional, seis merendeiras, seis funcionários da Comlurb e 32 professores entre professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental -anos iniciais e professores de Ensino Fundamental – anos finais ¹⁹, além da equipe de segurança terceirizada.

Em relação à Educação Física, a equipe é composta atualmente por seis professores e somente eu atuo com as turmas de Educação Infantil. Nos revezamos em relação aos espaços disponíveis, pois, em alguns dias, há até cinco docentes atuando simultaneamente. A escola realiza anualmente a reposição de materiais, de acordo com a necessidade e disponibilidade financeira, contando atualmente com um acervo satisfatório.

As turmas da Educação Infantil matriculam até vinte e cinco crianças²⁰, e todas as vagas foram preenchidas. No período de realização da pesquisa, havia dez crianças público-alvo da

¹⁹ Nomenclatura utilizada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, para os professores especialistas da rede

²⁰ Resolução SME nº 360, de 23 de novembro de 2022.

Educação Especial, distribuídas entre as sete turmas, o que implicaria a redução do quantitativo de matrículas por turma para vinte e três. Para além das discussões legais e políticas, essa contextualização reforça a opção por um planejamento que atenda os anseios de todas as crianças.

3.2 Parceiros de investigação

Os participantes da pesquisa foram as crianças de uma turma de Pré-Escola II (EI 54), com idades entre cinco e seis anos. O grupamento é composto por vinte e cinco crianças, sendo onze meninas e catorze meninos. A escolha desse grupo se justificou pela frequência regular das crianças e pelo horário dos nossos encontros, realizados em um dia da semana em que a escola dispõe de maior quantidade de espaços para serem aproveitados.

Os critérios de inclusão adotados foram: crianças regularmente matriculadas na turma EI-54 do Ciep; crianças cujos responsáveis legais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; e crianças que manifestaram voluntariamente o desejo de participar da pesquisa. Foram considerados critérios de exclusão: o não assentimento da criança mesmo com o TCLE assinado; ausências prolongadas que comprometessem a participação ativa nos encontros; e crianças matriculadas após o início da pesquisa. Após a aplicação desses critérios, 18 crianças compuseram o grupo de participantes da pesquisa (Figura 2).

Figura 2 - Participantes da pesquisa



Elaborado pela autora.

3.3 Aspectos éticos da pesquisa com crianças

Para assegurar a integridade e o respeito aos participantes desta pesquisa, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRRJ, seguindo as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas em Ciências Humanas e Sociais no Brasil. O estudo foi aprovado sob o parecer número 7.439.166 (Anexo 1), em 13/03/2025.

Foram elaborados um Termo de Anuência da Unidade Escolar (Apêndice B), um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) e um Termo de Uso de Imagem (Apêndice D), destinados aos responsáveis legais, entregues na ocasião da reunião de apresentação de pesquisa, que contou com a participação de 18 pessoas. Além disso, todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos, procedimentos e possíveis desdobramentos do estudo, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade das informações registradas. Para as crianças, considerando as especificidades da Educação Infantil, foi proposto um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) em formato de “livrinho de pintar” (Apêndice E), preenchido durante a conversa inicial sobre a pesquisa (Figura 3). Carvalho e Muller (2010) ressaltam que a pesquisa com crianças demanda um compromisso ético permanente com o respeito ao olhar e as decisões das crianças em todas as etapas da pesquisa.

Figura 3 - Apresentação do Livrinho de pintar



Elaborado pela autora.

A apresentação do TALE ocorreu em um momento coletivo e lúdico, no qual expliquei às crianças o que é uma pesquisa, suas etapas, os instrumentos utilizados e, principalmente, que elas eram livres para aceitar ou não participar. Utilizando a temática do mistério, apresentei a ideia de que, a cada etapa, buscaríamos pistas sobre como a Educação Física poderia ser construída junto com as crianças. O momento de exploração do livrinho permitiu garantir a compreensão da proposta e realizar uma escuta inicial sobre as percepções, dúvidas e interesses das crianças.

3.4 Produção de dados

A produção de dados se deu durante oito encontros de Educação Física, realizados entre os meses de março e maio do ano de 2025, nos quais investigamos os desafios e as potencialidades de construir um planejamento em processo de coautoria com as crianças. Os instrumentos mobilizados foram: diário de campo, a partir da observação participante; registro das narrativas infantis por meio de entrevistas semiestruturadas (roda de conversa); produções das crianças durante os encontros; e registros fotográficos e em áudio (Figura 4).

Figura 4 - Produção dos dados



Elaborado pela autora.

A escolha por mais de um instrumento para a produção dos dados se deu pela diversidade de formas de linguagem que as crianças apresentam, e somente uma forma de

registro não daria conta de esmiuçar os detalhes das ações cotidianas. A esse respeito, Mello *et al.* (2015, p. 39) destacam:

a necessidade de auscultar as múltiplas linguagens infantis, sobretudo a corporal, que, por meio de suas práticas cotidianas, fornecem pistas sobre os anseios, desejos e necessidades das crianças e contribuem para a compreensão do que se passa ‘entre elas’.

Assim, a escuta das diferentes linguagens infantis foi tratada não apenas como fonte de dados, mas como elemento fundamental do processo investigativo, buscando produzir conhecimento com a infância, em consonância com os pressupostos da Sociologia da Infância e com o compromisso ético-metodológico da pesquisa.

3.5 Modo de análise dos dados

Para a análise e discussão dos dados, adotou-se uma abordagem de natureza descritivo-interpretativa, em diálogo com autores da Sociologia da Infância, assumindo o *Paradigma Indiciário* (Ginzburg, 1989) como orientação metodológica. Essa perspectiva orientou a leitura dos dados a partir de *indícios* presentes nas ações, narrativas e interações das crianças, possibilitando a compreensão de seus modos de participação no planejamento dos encontros.

A análise buscou tecer relações entre os registros produzidos no cotidiano (diário de campo, falas, interações, usos de espaços e das brincadeiras) e os pressupostos teóricos-metodológicos discutidos ao longo da pesquisa, evidenciando como as crianças contribuíram para a construção, reorganização e ressignificação do planejamento. Para tanto, a análise foi organizada em três capítulos: no capítulo I apresentamos como o planejamento foi organizado e os elementos que o sustentaram; no capítulo II, analisamos as contribuições das crianças a partir das pistas deixadas ao longo da pesquisa; e, no capítulo III, discutimos as implicações dessa experiência para minha prática pedagógica como professora-pesquisadora.

4 QUANDO BRINCAR É PLANEJAR: COAUTORIA E CULTURA INFANTIL NAS EXPERIÊNCIAS COM AS CRIANÇAS

A fim de aprofundar a reflexão sobre “por que; o que; e como” se deu a construção, com as crianças, do planejamento dos encontros de Educação Física, neste capítulo buscou-se dialogar com os conceitos da Sociologia da Infância (Corsaro, 2005; Sarmiento, 2015; Sirota, 2001), articulados a estudos da Pedagogia da Infância (Focchi, 2015; Formosinho; Araujo, 2007; Gontijo; Portugal; Ostetto, 2020; Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007), principalmente no que tange à concepção da figura da criança como ator social detentora de agência, que se desenvolve nas relações com seus pares e na relação adulto-criança.

Neste capítulo, refletimos sobre a concepção de planejamento, desde a estruturação das ações com crianças da Educação Infantil até o processo de coautoria adulto-criança no planejamento. Tal movimento dialoga com o primeiro objetivo específico da dissertação, ao construir estratégias didáticas voltadas à promoção do protagonismo infantil nas práticas pedagógicas da Educação Física.

4.1 Planejamento em coautoria: entre intenções e escutas

Refletir sobre o processo de planejamento didático na Educação Infantil implica deslocar sua compreensão de um simples roteiro de atividades para uma construção pedagógica situada, sensível e partilhada (Pinazza; Focchi, 2018). Para tanto, nos amparamos nos achados da Sociologia da Infância, ao considerar a criança enquanto ator social, capaz de protagonizar seus processos de socialização (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2015). Ao articular essa concepção às contribuições da Pedagogia da Infância, busca-se entender o processo educativo como uma prática construída na relação entre adultos e crianças.

Pinazza e Focchi (2018) alertam que a construção de um novo paradigma implica também novas formas de organização da prática pedagógica. Desse modo, considerando os documentos normativos e pedagógicos, entre eles os DCNEI (2009) e a BNCC (2017), e os pressupostos teóricos que orientam esta pesquisa, buscou-se desenvolver uma proposta com o objetivo de promover o protagonismo infantil por meio de um processo de coautoria, articulando minhas intenções, na condição de adulta e professora, com a escuta e a participação das crianças no planejamento dos encontros de Educação Física.

Ao iniciar essa proposta, havia em mim um misto de expectativas e inquietações. A turma escolhida era, até então, marcada por certa passividade em nossos encontros: as crianças

aguardavam meus direcionamentos, envolviam-se pouco nas atividades livres e demonstravam distanciamento de uma postura mais autônoma durante os momentos em que estávamos juntos. Foi nesse contexto que o planejamento ganhou ares de investigação (Pinazza; Focchi, 2018) e, antes mesmo de pensar nos encontros em si, elaborei um “pré planejamento”, no qual o início e o fim do itinerário pedagógico foram projetados, enquanto o percurso permaneceu em aberto para ser construído junto às crianças.

Essa organização não se limitou à projeção de um bloco de conteúdos, mas à concepção de um conjunto de práticas corporais e brincadeiras a serem experienciadas com as crianças, cujos desdobramentos foram sendo negociados ao longo do itinerário pedagógico. A escolha do termo *itinerário* expressa justamente essa compreensão do planejamento como um percurso em movimento, construído no caminhar conjunto com as crianças.

Pensar o processo de participação foge à possibilidade de antecipar todas as ações, e essa imprevisibilidade um dos fatores que tornam tão complexa a atuação nessa práxis participativa. Outros elementos também contribuem para esse desafio, como desânimo, a formação docente insuficiente, o contexto local e, sobretudo, a concepção de infância e de educação do professor (Focchi, 2015). Por essa razão, destaca-se que toda prática é situada e que essa proposta não se pretende balizadora, nem um manual de instruções sobre “como fazer”, mas a apresentação de uma práxis vivenciada com as crianças, que possa suscitar reflexão, inspiração e ressignificação das experiências.

4.2 As brincadeiras como eixo do planejamento: valorizando a cultura infantil

À luz do planejamento compartilhado e da valorização da escuta e da participação das crianças, as brincadeiras emergiram como eixo estruturante das experiências vividas. Nesse sentido, são reconhecidas como norteadoras do currículo da Educação Infantil (Brasil, 2009), constituindo-se como potente possibilidade pedagógica e elemento central da cultura das crianças. Cabe ressaltar que a cultura infantil é aqui compreendida como “[...] a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (Sarmiento, 2004, p. 53-54).

Os jogos e as brincadeiras são elementos basilares da cultura infantil (Grillo *et al.*, 2021), carregando memórias e significados que vão além da simples ocupação do tempo. A escolha das brincadeiras tradicionais como eixo do itinerário não se deu de forma aleatória, mas

como uma escolha carregada de sentido. Elas foram compreendidas não apenas como um grupo de atividades, mas como expressões vivas da infância, capazes de reunir corporeidade, narrativa, regras, invenções e vínculos sociais (Grillo, 2024; Scaglia; Fabiano; Godoy, 2020).

Essa decisão dialoga com os documentos norteadores da Educação Infantil, que reforçam a centralidade das experiências lúdicas, das interações e brincadeiras no cotidiano da infância. No campo da Educação Física, o desafio consiste em pensar o jogo e a brincadeira para além de práticas reprodutivistas ou de caráter tecnicista e utilitária (Paula, 2020). Compreendemos a brincadeira não como um mero meio para alcançar determinados objetivos, ou como uma isca para atrair as crianças para a atividade (Martins, 2018), mas como patrimônio imaterial da cultura humana. Por esse ângulo, reconhecemos seu valor histórico-cultural e seu potencial para o desenvolvimento integral (Grillo, 2024). Portanto, a brincadeira assumiu, ao mesmo tempo, a condição de meio para o encontro, a escuta e a interação, e de fim, como expressão infantil da própria pesquisa.

4.2.1 Ivan Cruz: arte, infância e cultura lúdica

Para ampliar as possibilidades expressivas e simbólicas da proposta, elegemos as obras de Ivan Cruz como referência estética e temática. O artista carioca retrata, em suas pinturas, cenas de brincadeiras de rua, jogos populares e manifestações lúdicas da infância, com destaque para o colorido vibrante, o movimento dos corpos e a centralidade da cultura infantil, conforme pode ser visto na (Figura 5).

Figura 5 - Algumas obras de Ivan Cruz



Fonte: google imagens (2025).

A escolha de trabalhar com obras desse artista cumpriu dupla função: serviu como ponto de partida para o mapeamento das brincadeiras de interesse das crianças e atuou como mediação estética, valorizando a infância e a cultura infantil. Dessa forma, a presença da arte no planejamento não se configurou como um acessório, mas como uma estratégia de aproximação entre o imaginário e o real, estabelecendo uma ponte entre a fantasia a ação.

4.3 Planejamento em ação: currículo vivido e cotidiano educativo

O planejamento contou com estratégias didáticas que denominamos de “pré-planejamento flexível”, entendido como um mapeamento inicial das preferências com as crianças, o uso do “brinquedômetro” como avaliação formativa no quarto encontro e um processo de avaliação contínua, baseado na observação, nos registros dos encontros e nas narrativas produzidas pelas crianças. Os registros produzidos, para além de dados da pesquisa, foram compreendidos também como *documentação pedagógica*, constituindo um campo fértil para compreensão de como a criança pensa e concretiza suas ações (Gontijo; Portugal; Ostetto, 2020).

No primeiro encontro, as crianças tiveram contato com as obras de Ivan Cruz por meio de vídeos²¹ e, após essa visualização, produziram desenhos (Figura 6) sobre as brincadeiras que gostariam de vivenciar. A partir desse movimento, buscou-se organizar as propostas de acordo com os interesses manifestados pelas crianças e com as possibilidades materiais e físicas da escola. Assim, agrupamos as atividades por semelhança das ações.

Figura 6 - Desenhos das crianças



Fonte: Elaborado pela autora.

²¹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CUU4ad3sM_I&list=RDCUU4ad3sM_I&start_radio=1. Acesso em: 10 mar. 2025 e Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qDtqExV4wiA>. Acesso em: 10 mar. 2025.

No quarto encontro (Figura 7), foi proposta a dinâmica do “brinquedômetro”, um termômetro dos brinquedos e brincadeiras, no qual as crianças, organizadas em pequenos grupos, puderam apreciar novamente as obras de Ivan Cruz, impressas em formato de fotografias do tipo polaroid.

Figura 7 - “Brinquedômetro”



Fonte: Elaborado pela autora.

Após essa atividade, foram eleitas as brincadeiras a serem vivenciadas nos próximos encontros. Uma das solicitações das crianças foi a possibilidade de explorar mais de um “mistério” no mesmo dia. Acolhendo essa proposição, as brincadeiras foram agrupadas por “temas”, conforme apresentado no Quadro.

Quadro 1 - Evolução do planejamento

	Planejamento inicial	Planejamento após encontros
Encontro 1	Mapeando as brincadeiras	Mapeando as brincadeiras
Encontro 2	-	Brincando de pular
Encontro 3	-	Brincando de correr
Encontro 4	Brinquedômetro	Brincando de amarelinha + Brinquedômetro
Encontro 5	-	Brincando com papel
Encontro 6	-	Brincando com rodinhas
Encontro 7	-	Brincando com bolinhas de sabão
Encontro 8	Caça ao tesouro	Caça ao tesouro

Elaborado pela autora.

Em relação aos encontros, buscou-se que a coautoria não se limitasse ao planejamento das ações, mas que se efetivasse também durante os próprios encontros. Para isso, organizei uma estrutura mínima, intencionalmente aberta, que possibilitasse e estimulasse as contribuições das crianças ao longo das vivências (Figura 8).

Figura 8 - Estrutura das mediações



Elaborado pela autora.

A avaliação foi conduzida como um processo investigativo, tanto no campo científico quanto no campo pedagógico. Os instrumentos mobilizados incluíram os registros produzidos nos encontros, as narrativas espontâneas das crianças e a minha observação durante as propostas. Seguindo uma lógica de ação - reflexão - ação, as crianças foram convidadas diariamente a narrarem suas experiências por meio de desenhos, fotografias produzidas por elas e pela oralidade espontânea, bem como por narrativas motivadas pelos instrumentos mobilizados pelo “assistente de pesquisa”²².

A seguir, apresento a estrutura detalhada dos encontros e as estratégias de coautoria e avaliação mobilizadas, reservando para o próximo capítulo a reflexão sobre a participação das crianças e o processo de coautoria.

²² O assistente de pesquisa “Ursinho Ted” será retomado e analisado no Encontro 1, uma vez que sua elaboração decorreu de uma sugestão das crianças.

Quadro 2 – Planejamento dos encontros (continua)

Encontro 1 - Conhecendo a investigação		
Objetivo: Apresentar a proposta do itinerário, iniciando a temática do mistério que será investigado por nós. Envolver as crianças como investigadoras da pesquisa. Mistério: Como vamos descobrir as pistas?		
Planejamento inicial	Indícios de Coautoria	Pistas / avaliação
Explicar a pesquisa, com um enredo de mistério, apresentando o Livro de Brincadeiras; Assistir vídeos sobre as obras de Ivan Cruz, e o porquê usaremos esses desenhos.	A produção dos desenhos para a escolha das atividades que iremos vivenciar.	A partir dos desenhos ver as brincadeiras e/ou brinquedos que mais apareceram;
Para os próximos encontros:	Providenciar o Ted (assistente de pesquisa). Observar mais o que falam entre si;	
Encontro 2 - Pular corda		
Objetivo: Vivenciar brincadeiras com a corda, investigando os sentidos que as crianças darão a esse brinquedo, e promovendo o diálogo entre o que as crianças conhecem e desejam brincar. Mistério: “Serve para pular, serve para amarrar e serve até para puxar.”		
Planejamento inicial	Indícios de Coautoria	Pistas / avaliação
Caixa do mistério; Experimentação livre; Propostas mediadas;	Experimentação livre das brincadeiras com a corda; Solicitações de possibilidades na proposta mediada.	Escrever uma carta para o ursinho sobre como foi nosso encontro.
Para os próximos encontros:	Ter mais "tranquilidade” com a parte livre e ficar mais atenta aos indícios; Estimular a retomada do brincar livre no final, para observar o quanto a proposta mediada foi significativa ou não.	
Encontro 3 – Brincar de pegar		
Objetivo: Vivenciar diferentes piques, valorizando as brincadeiras de corrida e fuga, articulando as propostas das crianças com o repertório de brincadeiras proposto. Mistério: “Preciso correr, preciso pegar, preciso fugir.”		
Planejamento inicial	Indícios de Coautoria	Pistas / avaliação
Caixa do mistério; Experimentação livre; Proposta mediada – piques variados	Como irão lidar com a caixa vazia; Observar brincadeiras que vão propor;	Fazer uma gravação de mensagem para o ursinho.

Quadro 2 – Planejamento dos encontros (continuação)

Para os próximos encontros:	Ficar cada vez mais atenta ao que falam entre eles; Observar os mais “quietinhos” durante as brincadeiras.	
Encontro 4 – Amarelinhas		
Objetivo: Vivenciar diferentes formas de brincar de pular, promovendo a autonomia das crianças em criar suas amarelinhas. Sistematizar as brincadeiras já vivenciadas e promover a escolha das brincadeiras das próximas mediações. Mistério: “Posso pular com um pé só, posso pular sem parar, só preciso desenhar.”		
Planejamento inicial	Indícios de Coautoria	Pistas / avaliação
Caixa do mistério - distribuição do giz; Experimentação livre – cada um produz sua amarelinha Propostas mediadas – amarelinhas que construí: a estruturada, a de bambolês e a africana.	Produção de suas próprias amarelinhas e formas de pular;	Narrativas durante a produção das amarelinhas.
Para os próximos encontros:	Uma das crianças perguntou se poderíamos ter mais um mistério (brincadeira) nas mediações.	
Encontro 5 – Brinquedos de papel		
Objetivo: Proporcionar experiências sensoriais, promovendo descobertas em relação ao movimento e ao brincar livre. Mistério: “Nele posso escrever, nele posso desenhar e nele posso fazer bolinhas.”		
Planejamento inicial	Indícios de Coautoria	Pistas / avaliação
Caixa do mistério - papel A4; Produção dos aviões e colocar para voar; Pequenos grupos com barquinhos; Navegar o barquinho.	A pintura do seu avião; as formas do barquinho navegar.	Colocando a lupa no que é importante;
Para os próximos encontros:	A ideia inicial era de trazer três brinquedos que são transformações, o barquinho e avião de e as bolhas de sabão. Porém para garantir que de fato eles participassem do processo de tomada de decisão, abdiquei da última brincadeira nesse dia.	
Encontro 6 – Brincando com rodinhas		
Objetivo: Explorar brinquedos que envolvam o deslocamento e o equilíbrio sobre rodas, favorecendo a exploração do corpo em movimento, além da experimentação de diferentes percursos. Mistério: “Quando estou andando, giro sem parar; posso ser pequena ou grande; estou em muitos meios de transporte.”		

Quadro 2 – Planejamento dos encontros (conclusão)

Planejamento inicial	Indícios de Coautoria	Pistas / avaliação
Combinados sobre segurança; Vivências em percursos dirigidos e percursos livres.	Liberdade para criar seus percursos e as brincadeiras com cada “rodinha.”	Fotos para o ursinho, onde as crianças irão produzir os registros.
Para os próximos encontros:	Investir mais no protagonismo deles na produção dos dados.	
Encontro 7 – Bolinhas de sabão		
Objetivo: Promover experiências com a produção e manipulação das bolinhas de sabão. Mistério: “Sou uma transformação, sou feita de água e de sabão”.		
Planejamento inicial	Indícios de Coautoria	Pistas / avaliação
Caixa do mistério - como fazer? Produzir a mistura; Vivência com as bolinhas de sabão	Cada um produzindo sua própria bolinha; Auxiliando os colegas nesse processo.	Pistas: preparando a última brincadeira (desenhos);
Para os próximos encontros:	Brincar mais no gramado.	
Encontro 8 - “Caça ao mistério das brincadeiras”		
Objetivo: Relembrar coletivamente as vivências propostas na unidade, através de uma caça ao tesouro lúdica, promovendo a avaliação das experiências. Mistério: “Todas as pistas já foram dadas, será que hoje podemos encontrá-la?”		
Planejamento inicial	Indícios de Coautoria	Pistas / avaliação
Caça ao tesouro retomando as brincadeiras e espaços diferentes da escola.	Busca pelas pistas e tomada decisão ao longo da brincadeira.	Narrativas das crianças durante a caça e a mensagem aos próximos investigadores.

Elaborado pela autora.

O planejamento aqui concebido configurou-se como um processo de investigação reflexiva, no qual cada encontro não se limitou a uma ação previamente estruturada, mas se abriu como espaço de escuta sensível, permitindo que as contribuições das crianças tivessem efetiva repercussão nas práticas.

Os *indícios* deixados por elas, expressos em registros, narrativas e ações corporais, tornaram-se elementos centrais para organização e reorganização das propostas, bem como para a ressignificação de algumas práticas. Assim, o planejamento deixou de ser um roteiro escrito por uma só mão e se transformou em espaço de partilha, no qual os olhares das crianças e do adulto puderam atribuir novos sentidos ao brincar e à experiência educativa.

4.4 Encerrando (por ora): caminhos possíveis na construção da proposta

Este capítulo teve por intenção apresentar como o planejamento foi pensando e delineado, bem como os sentidos e interesses que orientaram esse processo. É importante destacar que a ação de compartilhar o planejamento não isenta o professor do exercício permanente de reflexão e de estruturação de suas ações, mesmo quando não é possível prever tudo o que irá acontecer. A estrutura básica pensada para os encontros nem sempre seguiu a ordem inicialmente prevista: não havia um tempo fixo para cada etapa e, por vezes, o momento de reflexão acontecia durante outras ações.

Segundo Mello *et al.* (2020, p. 332),

Há uma série de interpretações equivocadas que consideram as crianças nessa perspectiva defendida como autodidatas e a Educação Infantil como um espaço para o “laissez-faire” educacional. Não estamos defendendo a troca de uma racionalidade adultocêntrica por uma lógica centrada apenas nas crianças, mas que adultos e crianças, em processos de coautoria e coprodução, possam construir caminhos que valorizem a participação coletiva e colaborativa entre ambos. Nesse senti do, a ação docente é decisiva, pois cabe ao professor potencializar os espaços de participação infantil e organizar arranjos didático-pedagógicos que promovam ações autorais e criativas das crianças, tirando as práticas infantis da clandestinidade e trazendo-as para o centro da cena.

Ao pensar em um processo de coautoria com as crianças, é fundamental reconhecer que a lógica de organização infantil não é a mesma do adulto, e deslocar-se desse lugar de centralidade é um exercício cotidiano. No capítulo seguinte, aprofundaremos a análise de como as ações se desenvolveram a partir das narrativas infantis, das *pistas* deixadas pelas crianças e dos desafios e possibilidades do trabalho coletivo.

5 QUANDO O PLANEJAMENTO ENCONTRA AS INFÂNCIAS: POR UMA COAUTORIA EM ATO

Neste capítulo nos debruçamos sobre as narrativas das crianças durante os encontros, retomando o objetivo de analisar a contribuição de uma turma de Educação Infantil para a elaboração do planejamento dos encontros de Educação Física. No capítulo anterior, nos aprofundamos nos conceitos e na estrutura geral do planejamento. Embora haja articulação entre os dois capítulos, aqui o objetivo é outro: dar visibilidade ao que as crianças narraram, fizeram e provocaram ao longo do processo. Para isso, adotamos o *paradigma indiciário* (Ginzburg, 1989) como orientação analítica, o que nos auxiliou a tecer as reflexões a partir de pequenos sinais deixados nas falas, registros, gestos e perguntas infantis.

Cada encontro será brevemente retomado, com ênfase nas narrativas das crianças e em como elas contribuíram diretamente para a reorganização do planejamento. Em seguida, a partir das falas que emergiram, propomos uma análise que lança luz sobre aspectos relevantes da agência infantil (Sirota, 2001), em diálogo com pressupostos da Sociologia da Infância (Corsaro, 2009, 2011; Sarmiento, 2015).

Os encontros apresentados anteriormente sob a lógica do planejamento foram agora revisitados sob as marcas deixadas pelas crianças. É nesse exercício de reflexão após a ação que elas ganham novos significados, não apenas como etapas didáticas, mas como momentos vivos de escuta, negociação e invenção compartilhada. Cabe destacar que as análises aqui propostas não pretendem capturar uma suposta *voz infantil* em sua pureza, mas interpretar, a partir de meu olhar de professora-pesquisadora, os *indícios* e sentidos que emergiram nas interações, buscando, como apontam Martins Filho e Martins Filho (2021, p. 298), “[...] ouvir a viva voz das crianças para, nas pesquisas com elas, revelar um olhar diverso sobre a infância”.

Antes de nos aprofundarmos na análise propriamente dita, é importante destacar sob qual perspectiva nos debruçamos sobre os dados produzidos. Para tal concretização, apresentamos brevemente o *paradigma indiciário* e como ele orientou nossos passos nessa pesquisa.

5.1 Indícios, pistas e sentidos: o paradigma indiciário como caminho investigativo

Nesta seção, analisamos a implementação dos encontros a partir da perspectiva do paradigma indiciário, tomando como ponto de partida *pistas* deixadas pelas crianças ao longo do processo. O objetivo é tensionar o ato de planejar com as crianças à luz da Sociologia da Infância, articulando esses *indícios* à aspectos como agência infantil, participação e coautoria no cotidiano pedagógico.

Formulado por Carl Ginzburg (1989) em estudos históricos, o paradigma indiciário propõe uma investigação atenta aos vestígios e detalhes que, à primeira vista, podem parecer insignificantes, mas que revelam outros sentidos quando analisados em articulação com o contexto pesquisado. Trata-se de um olhar sensível ao cotidiano, capaz de reconhecer *indícios* que podem tender a escapar em métodos mais lineares e rígidos (Rodrigues, 2005).

Segundo Leandro e Passos (2021), ao analisarem as obras de Ginzburg, é possível identificar elementos que fundamentam essa abordagem investigativa e que orientam o olhar para as narrativas. A partir dessa sistematização, elaborou-se o quadro a seguir, no qual são apresentadas as possibilidades analíticas no contexto da pesquisa com crianças.

Quadro 3 – Paradigma Indiciário: elementos e possibilidades nas pesquisas narrativas (continua)

Elemento	Descrição geral	Contribuições para a pesquisa
Firasa	Passagem do conhecido ao desconhecido; Estranhamento ao óbvio; Questionar hábitos e convenções;	Permite olhar com maior atenção ao que nos é ordinário, como os gestos, falas e produções das crianças no dia a dia.
Elementos imponderáveis	Aspectos sutis que escapam aos métodos mais tradicionais, e não são levados em consideração; Exemplos: acaso, intuição, faro e golpe de vista;	Reconhece que as sensações e percepções também guiam a escuta e a interpretação das narrativas. Podem parecer mais subjetivos, mas contribuem para a compreensão de alguns fatos;
Elementos estruturais	Frequência de palavras, divagações, uso do tempo, etimologia e cronologia usadas nas narrativas;	Possibilita identificar de padrões e recorrências nas falas infantis.

Quadro 3 – Paradigma Indiciário: elementos e possibilidades nas pesquisas narrativas (conclusão)

Visão não insular	Consideração do ponto de vista e da distância do pesquisador em relação ao narrador.	Reforça a importância de apresentar as falas das crianças antes da interpretação, respeitando suas singularidades.
Proximidade e distância	Equilíbrio entre a familiaridade e estranhamento crítico do pesquisador.	Evita tanto a indiferença, quanto a compaixão excessiva; ajuda a manter uma “distância justa” dos narradores.
Elementos isomorfos	Elementos semelhantes presentes em diferentes narrativas e contextos.	Permite identificar redes de significados compartilhados entre as crianças.
Elementos imagéticos	Imagens e registros visuais.	Valoriza as produções visuais das crianças como pistas que ampliam a compreensão de suas narrativas.

Elaborado pela autora.

Os elementos apresentados evidenciam o *paradigma indiciário* como um caminho investigativo fértil para a análise das narrativas infantis. O campo acadêmico da educação física, incluindo autores que debatem a educação infantil, também vem se apropriando das contribuições de Carlo Ginzburg para pensar a relação entre as ações infantis e as ações docentes (Barbosa; Camargo; Mello, 2020; Martins *et al.*, 2016).

Martins *et al.* (2016) compreende que nas ações corporais de fuga do previamente previsto pelos docentes em seus planejamentos como pistas das crianças que precisam ser consideradas nos processos de ensino-aprendizagem. Para Barbosa, Camargo e Mello (2020), as lógicas das práticas infantis podem, à primeira vista, parecerem sem importância, no entanto, são justamente essas práticas que revelam *pistas* acerca dos saberes, dos desejos e das demandas das crianças.

Portanto, o olhar atento às *pistas* e aos detalhes sutis possibilita ao pesquisador não apenas identificar padrões, mas também reconhecer singularidades e sentidos que emergem nos cotidianos das crianças. Esse equilíbrio entre proximidade e distanciamento crítico permite acolher as narrativas e produções infantis sem perder o rigor analítico. Assim, os elementos destacados no quadro orientam o olhar para as narrativas analisadas neste capítulo, iluminando tanto as recorrências quanto as singularidades que contribuíram para o processo de planejar e pesquisar com as crianças.

5.2 Planejamento a partir da contribuição das crianças: um olhar *indiciário* para as narrativas infantis

Os encontros foram concebidos como um processo investigativo compartilhado com as crianças, motivo pelo qual termos ligados ao mistério permeiam as narrativas. Essa abordagem constituiu-se como uma estratégia para explicar às crianças o que é uma pesquisa, possibilitando que compreendessem esse processo como um mistério a ser desvendado e que, a cada encontro, uma nova pista contribuiria para ampliar essa descoberta.

Tal como na opção pelo uso do termo crianças em vez de adultos, optou-se, nesta pesquisa, por nomear esses momentos como encontros, e não como aulas. Essa escolha dialoga com os pressupostos teóricos assumidos nesse trabalho: o afastamento de uma lógica escolarizante; a compreensão desses momentos como espaços de fazer com as crianças, e não para elas; e o entendimento do encontro a partir do seu próprio sentido, fundamentado na presença, na relação e no estar juntos. Ao pensar o encontro da Educação Física com a Educação Infantil, compreende-se esse espaço como um lugar em que crianças e adultos compartilham o tempo, as decisões e o percurso pedagógico, reconhecendo-se como participantes do processo educativo, e não como emissor e destinatário de ações pedagógicas.

Os encontros serão apresentados a partir das intervenções das crianças e das ações que, a meu ver, foram mais significativas para redirecionar o planejamento e as próprias ações da pesquisa, seguidas de uma reflexão aprofundada sobre as *pistas* emergentes nas narrativas infantis. As crianças serão representadas por codinomes, cuja escolha, para além de uma decisão metodológica, configura-se como uma tentativa de dar visibilidade às produções e narrativas de cada criança. Os codinomes escolhidos representam a personagens infantis ligados à narrativa do mistério e da investigação.

Encontro 1 – Curiosidade em jogo

Em nosso primeiro encontro, trilhamos juntos a descoberta sobre o que era uma pesquisa e como ela aconteceria nas próximas semanas. Por meio do Livrinho de Brincar (Apêndice E), apresentei às crianças como iríamos investigar o “Mistério”. A temática envolveu rapidamente o grupo, e a primeira contribuição para a pesquisa aconteceu quando Sherlock sugeriu: “**Tia o ursinho vai investigar com a gente?**”. Assim, a pesquisa ganhou mais um membro o “Ursinho Ted”, que se tornou meu assistente durante toda a investigação. O nome foi escolhido pelas crianças, em referência a uma brincadeira cantada difundida nas redes sociais e apropriada por

elas em seu cotidiano.

Além disso, juntos escolhemos as primeiras brincadeiras que vivenciariamos. Nesse processo, as crianças conheceram as obras de Ivan Cruz, que expressam a cultura infantil por meio de pinturas de brincadeiras tradicionais. As crianças produziram desenhos das brincadeiras favoritas ou daquelas que tinham curiosidade em conhecer, em um momento marcado por muita conversa entre elas, pela observação dos desenhos umas das outras e por pedidos para assistir aos vídeos novamente (Figura 9). Segundo Ferreira (2022), “Durante a criação do desenho, elas fantasiam, relembram, planejam e narram, traduzindo conceitos históricos, culturais e sociais, que demarcam seu ponto de vista expressos em seus traçados”.

Figura 9 - Mapeando as brincadeiras



Elaborado pela autora.

Nesse momento, diferentes dúvidas surgiram, desde a possibilidade de incluir outras brincadeiras até dúvidas sobre a minha participação no processo de escolha, como denotam as falas a seguir: **“Tia posso colocar um brinquedo que não vi?”** (Narizinho); **“Tia você vai escolher um também?”** (Pedrinho); **“Tia, mas a gente vai brincar mesmo?”** (Emília).

As falas e interações das crianças durante a produção dos desenhos revelaram não apenas curiosidade, mas também abertura à proposta. As perguntas, sugestões e o interesse em rever os vídeos reforçaram que a investigação deveria se manter atenta às *pistas* e aos *indícios* (Ginzburg, 1989) deixados nas interações. Diante disso, organizei os encontros seguintes com base em suas proposições, prevendo momentos de exploração e inserindo o “Ted” como assistente de pesquisa, acolhendo a ideia das crianças, que, ao longo do percurso, mostrou-se

como grande aliado para ouvir as suas narrativas.

Encontro 2 – Isso pode?

Essa foi o encontro em que, pela primeira vez, a coautoria deixou de ser apenas um plano e começou a se desenrolar diante dos nossos olhos. E, tal como as crianças que estavam na dúvida sobre o que iríamos fazer, eu também me perguntava como esse processo se desenrolaria na prática.

Apresentei a “Caixa do mistério”, que, a cada encontro, traria uma brincadeira diferente a ser explorada (Figura 10). O mistério do dia foram as brincadeiras com corda. Assim que abrimos a caixa, as crianças pegaram suas cordas e foram brincar. Algumas ficaram me observando, esperando alguma orientação ou intervenção. Quando perceberam que não interrompia, se soltaram e começaram a explorar.

Figura 10 - A Caixa do mistério



Elaborado pela autora.

Ao notar que muitos tentavam pular e não estavam conseguindo, propus que aprendêssemos juntos. Comecei a organizar uma corda maior para realizar brincadeiras de aproximação. Foi quando a Moana começou a se equilibrar na corda no chão. Logo em seguida, fui questionada por Narizinho: **“Tia, a Moana fez isso. Podemos também?”**. Foi com essa pergunta que a brincadeira tomou outro rumo. Moana, que raramente toma a iniciativa e está

começando a se comunicar verbalmente, levantou-se e passou a se equilibrar na corda. A partir disso, outras crianças quiseram experimentar.

Ao perceberem que dei continuidade à ação da colega e não a interrompi, Pedrinho veio até mim perguntar: **“Tia, como ela sabia?”**, se questionando sobre como a colega sabia que era “aquilo que eu iria fazer”. Para ele, se não houve bronca, era porque estava certo. Essa percepção deu o tom do encontro: abrir espaço para a experimentação e legitimar as iniciativas das crianças é uma forma de reorganizar a relação adulto-criança, buscando democratizar essa relação (Campos; Ramos, 2023).

Aproveitando o engajamento do grupo, fui alternando as propostas de brincadeiras com a corda até que, juntos, chegamos ao desafio de pular corda (Figura 11). Durante esse encontro, outras falas marcaram o processo, principalmente no momento do “Relato para o ursinho” (Figura 11): **“o Fred me ajudou a pular”** (Watson); **“tia fiquei muito feliz”** (Salsicha); **“tia podemos fazer sempre assim”** (Velma).

Figura 11 - Pulando corda



Elaborado pela autora.

No início, assim como as crianças, eu também não sabia exatamente “o que podia” acontecer nesse encontro. Tratou-se de um processo de descoberta conjunta, no qual as falas e ações das crianças foram guiando o planejamento do dia e abrindo espaço para a coautoria. Trata-se, portanto, de reconhecer que “[...] o diálogo é o elemento central para se reconhecer os saberes e as diferenças. É valorizar a participação, a comunhão, o saber da experiência feito, a escuta atenta e o olhar afetuoso como fundantes da educação como ato político” (Farias;

Rodrigues, 2021, p. 106).

Encontro 3 – "Inventando uma ideia"

O terceiro encontro se iniciou, mais uma vez, com a Caixa do mistério, mas, dessa vez ela estava vazia. As crianças se entreolharam e questionaram se não iríamos brincar. Estimulei que pensássemos nas brincadeiras que havíamos escolhido e em quais delas não precisaríamos de nenhum material. Até que Cérebro gritou: **“É pique!”**, e logo todos estavam correndo. No entanto, passada a euforia inicial, os questionamentos começaram: **“Tia tá faltando uma coisa”** (Sherlock) ; **“Tia não dá pra fugir sem pegador”** (Tintim).

Essas falas despertaram a atenção das outras crianças, que também perceberam a ausência de um elemento central na estrutura da brincadeira: o pegador. Propus que explicassem o que estava faltando e decidimos que o colega que havia percebido primeiro assumiria o papel de pegador. Iniciaram o pique pega e, logo em seguida, Watson sugeriu uma variação, e fomos seguindo com as propostas das outras crianças (Figura 12).

Figura 12 - Brincando de pique



Elaborado pela autora.

Para minha surpresa, as crianças que fizeram essas observações geralmente não participavam muito, o que me levou a refletir que, ao se sentirem valorizadas, se mostraram mais à vontade para expor suas ideias. Esse episódio evidencia como o cotidiano escolar pode ser tornar um espaço de produção significativo quando as contribuições das crianças são

reconhecidas e consideradas nas atividades (Barbosa; Zandominegue; Mello, 2020).

No compasso da pergunta de Velma: **“tia, posso inventar uma ideia?”**, as brincadeiras foram acontecendo, revelando a capacidade de leitura do jogo, reinvenção das suas regras e a transformação da brincadeira conforme novas ideias surgiam. Uma delas foi o pique grama (Figura 13), em que as crianças estariam salvas ao permanecerem na grama.

Figura 13 - Pique grama



Elaborado pela autora.

Essas reorganizações e invenções evidenciaram não somente a vontade de participar, mas também o senso de criação e coautoria. Quando as crianças, para além de sugerirem os piques que já conheciam, criaram suas próprias versões, demonstraram o campo fértil da cultura infantil, que se transforma, e se constrói na interação entre elas, interação compreendida, neste trabalho, como a *cultura de pares* em ação (Corsaro, 2011).

Após um momento de exploração maior do que nos outros dias, propus o pique esconde, com alguns combinados sobre os espaços de esconderijo. As crianças pediram para utilizar locais da escola que geralmente não utilizo com elas, como as proximidades do refeitório, a garagem e os fundos da quadra, espaços com menor segurança, seja por terem acesso à rua, seja por estarem muito distantes da quadra, o que dificultaria meu contato visual.

Essas sugestões me provocaram a refletir: seria apenas curiosidade ou estariam testando os limites do nosso pacto de coautoria e da escuta que vinha sendo construída? Baseado em Tomás (2017, p. 17), compreendemos [...] a exigência de uma ação pedagógica ampla, espacial e materialmente, não apenas centrada nas salas de atividades. O direito à natureza e ao espaço

público assume-se não apenas como necessidade, mas como direito das crianças pequenas”. Foi então que, após muita conversa, estabelecemos combinados para utilização de espaços pouco explorados por nós, mas ainda seguros, e prosseguimos com o pique esconde.

Esse encontro evidenciou a coautoria como prática ativa: as crianças reinterpretaram regras, propuseram variações e ampliaram sentidos em grupo. Não apenas participaram, mas reorganizaram o jogo, cuidaram dos colegas e sugeriram novos desafios. Ao reivindicarem espaços poucos explorados, pareciam testar também os limites da escuta construída juntos. Segundo Marchi e Evangelista (2023), a cultura infantil se dá num entrelugar, entre o mundo dos adultos e o mundo produzido pelas crianças. O pacto de coautoria exigiu mais do que acolhimento: implicou refletir coletivamente sobre cada escolha. O brincar, assim, tornou-se espaço de invenção, negociação, pertencimento e exploração da cultura infantil (Pedrosa e Santos, 2009).

Encontro 4 - “Cada um tem sua amarelinha”

A proposta desse encontro partiu da brincadeira da amarelinha. Na Caixa do mistério descobrimos uma caixa de giz, que foi distribuído entre as crianças, por uma delas (Figura 14). Cada criança produziu sua própria amarelinha e, logo no início dessa produção, surgiram *pistas* significativas sobre se relacionaram de formas diferentes com a proposta.

Figura 14 - Brincando de amarelinha



Elaborado pela autora.

Perguntas como: **“Tia, essa amarelinha tá certa?”** (Tintim); **“Posso olhar a do amigo?”** (Salsicha); **“Esse número já foi, deixa eu te ajudar?”** (Sherlock); **“Tia, cadê a sua?”** (Scoobydoo) demonstraram diferentes formas de participação nesse momento: algumas crianças agiam com autonomia e auxiliavam os colegas; outras buscavam aproximação com as criações de outros colegas; e havia ainda aquelas que demonstravam insegurança diante da possibilidade de assumir sua autoria.

Ao desenharem suas amarelinhas e refletirem sobre as próximas escolhas, as crianças também iam descobrindo modos de se posicionar por meio de perguntas, observações, ajudas, diálogos e reinvenções. Para Araújo e Fratari (2011, p. 68),

Ao desenhar, a criança conta sua história, seus pensamentos, suas fantasias, seus medos, suas alegrias, suas tristezas. No ato de desenhar a criança age e interage com o meio, seu corpo inteiro se envolve na ação, traduzido em marcas que ela mesma produz, se transportando para o desenho, modificando-o e se modificando.

Após esse momento de construção das amarelinhas, fomos explorar as criações dos colegas, inclusive a minha. Dafne me questionou: **“Posso inventar como pular?”**, ao observar as diferentes amarelinhas, buscando autonomia e autoria nas formas de brincar. Já Cérebro questiona um colega: **“Como que vou pular nessa tão pequena?”**, demonstrando dúvida sobre como pular em uma amarelinha bem pequena. A pergunta foi prontamente respondida por Salsicha: **“Vai na ponta do pé”**. Essa pequena ação, aparentemente banal à primeira vista, revela uma cena curiosa: uma criança que geralmente apresenta atitudes desafiadoras em relação aos colegas mais retraídos acolheu, nesse momento, a sugestão de um desses colegas, com quem costuma ter atitudes negativas. Evidenciando o potencial do brincar como um espaço de diálogo entre as crianças (Lira; Oliveira; Saito, 2022).

Após a vivência, realizamos a avaliação com o “Brinquedômetro” (Figura 15), com o objetivo de estruturar os próximos encontros. As crianças votaram nas brincadeiras que gostariam de explorar e, como solicitaram que houvesse mais de um mistério por encontro, sugeri que escolhêssemos um número maior de brincadeiras, me comprometendo a refletir sobre como materializar essas escolhas. A definição das próximas brincadeiras se apresentou não somente como uma etapa avaliativa, mas também como um exercício de planejamento compartilhado, permitindo que as vozes infantis continuassem dando vida ao planejamento.

Encontro 5: “Deu errado?”

O encontro se iniciou em um contexto delicado. A turma foi surpreendida pela troca repentina da professora substituta que vinha acompanhando o grupo, uma decisão que pegou tanto a escola quanto as crianças e seus familiares de surpresa. O acolhimento na entrada foi marcado por tensões, o que gerou um clima de inquietação nas crianças. Percebi que não adiantaria iniciar a proposta naquele momento e fomos para a sala das crianças até que a situação ficasse mais tranquila.

Retomamos a Caixa do mistério, que, dessa vez escondia folhas de ofício e papéis coloridos. Disse às crianças que o mistério do dia eram as transformações. Aos poucos, a curiosidade foi ocupando o espaço da ansiedade. Ao propor que iniciássemos as dobraduras, para que o papel se transformasse em um brinquedo, percebi que a proposta não foi bem aceita. Diante da resistência, evitei insistir, para não acrescentar novas frustrações a um dia que já havia começado de forma difícil. Assim, transformei a proposta e combinamos que as crianças iriam colorir as folhas, enquanto eu fazia as dobraduras.

A mudança de rumo trouxe mais leveza, e aproveitei esse tempo para confeccionar os barquinhos, já que o tempo do encontro já estava reduzido em função da entrada conturbada. Com os aviões prontos, fomos para a área externa para experimentá-los (Figura 15) e, quando finalmente parecia que tudo voltaria a fluir, fomos interrompidos pelo horário do almoço.

Figura 15 - Brincando com aviõezinhos



Elaborado pela autora.

Ao retomarmos, questionei as crianças se gostariam de continuar com os aviões ou se testaríamos os barquinhos, sendo a segunda opção escolhida pelas crianças. Juntos, pensamos

em como faríamos para que os barquinhos navegassem e, após muitas ideias, decidimos criar um rio, utilizando o tatame, um tapete de amarelinha (Figura 16) e um “lago” usando a própria Caixa do mistério. Contudo, logo essa relativa tranquilidade, se tornou confusão: **“Tia o meu afundou!”** (Dexter); **“Tia posso fazer outro rio?”** (Velma); **“Isso não é brinquedo!”** (Pedrinho), **“Tia, o Cleitinho pode brincar?”** (Emília).

Figura 16 - Brincando com barquinhos



Elaborado pela autora.

As frases revelavam incômodos e frustrações que, naquele contexto, pareciam ganhar ainda mais intensidade. Houve disputas por espaço para navegar os barquinhos, frustrações quando eles se desmanchavam, recusas em compartilhar o barquinho e até a entrada inesperada de um cachorro, que frequentemente está na escola e ganhou o apelido de “Cleitinho” .

Diante de tantas situações, preferi que nos sentássemos para pensar sobre tudo o que havia acontecido no dia. Relembramos que estávamos em uma investigação sobre o brincar e que as *pistas* poderiam estar justamente nessas situações vividas. Após muita conversa, aproveitei esse momento para utilizar a “lupa da avaliação” (Figura 17), cuja ideia era “ampliar” algumas situações observadas e ouvir o que as crianças tinham a dizer.

Figura 17 - Lupa de avaliação



Elaborado pela autora.

Mesmo em meio às tensões, conversamos sobre o avião e o barquinho de papel serem ou não brinquedos, sobre as reações das crianças diante das frustrações e sobre a presença do cachorro no encontro, quando fui indagada por Narizinho: **“Todos não têm que brincar?”**. Segundo Marchi e Evangelista (2023), para que ocorram brincadeiras e outras interações, tanto entre as crianças, quanto entre as crianças e o adulto é necessário fazer negociações, resolver disputas e aceitar ou resistir as normas desse espaço de convivência.

Esse encontro, marcado por idas e vindas, revelou que o brincar ensina sobre limites, tolerância e negociação, e que há *pistas* valiosas nos momentos de crise, não apenas na euforia das brincadeiras bem-sucedidas. Ao lidar com as frustrações, conflitos e imprevistos, fomos entendendo que planejar com as crianças implica também estar disponível para o que escapa e para aquilo que não se organiza. Nesses momentos, o planejamento revela sua potência como processo vivo e situado, não como um roteiro fechado, mas como uma composição sensível entre intenções e acontecimentos (Focchi, 2015).

Encontro 6: “Estou com medo”

O sexto encontro trouxe um novo mistério: “as brincadeiras com rodas”, explorando as possibilidades de brincar com patinetes, bicicleta e pneus, aliados a materiais não estruturados, como papelão e cordas. A proposta era investigar, juntos, no que esses elementos poderiam se tornar.

A curiosidade inicial logo se converteu em preocupação: **“Tia, acho que a diretora vai brigar”** (Pequeno Príncipe); **“Tia, aqui não pode bicicleta”** (Watson). As crianças

demonstravam preocupação em relação à regra da escola que impede a os responsáveis de entrarem na unidade com bicicletas, sinalizando o quanto as normas institucionais perpassam o imaginário infantil e afetam suas iniciativas de autoria, tensionando o ofício de aluno e a condição de crianças (Sirota, 2001).

A arquitetura escolar nem sempre leva em consideração os sujeitos que irão habitá-la, muitas vezes, os espaços são construídos com base em uma lógica escolar em que alguns ambientes são abertos à exploração infantil, enquanto outros tantos são proibidos (Sodré, 2005). Em sentido contrário, Guimarães (2018) defende que a instituição escolar é também equipamento arquitetônico com o compromisso de fomentar a brincadeira como direito social das crianças.

Após conversarmos e fazermos os combinados do dia, iniciamos a exploração (Figura 18). A princípio, formaram-se pequenos grupos espontaneamente, o que gerou conflitos e exclusões sutis. Optei por não intervir imediatamente, observando como as crianças se organizariam. O encontro foi ganhando contornos mais complexos à medida que os conflitos surgiram, especialmente quando algumas crianças passaram a dominar determinados brinquedos, dificultando a participação daquelas que se mostravam mais receosas.

Figura 18 - Brincando com rodinhas



Elaborado pela autora.

Passado algum tempo, com algumas crianças sendo deixadas de lado de forma recorrente e com intervenções pontuais não serem suficientes, interrompi a atividade para pensarmos juntos em possíveis soluções. Nesse momento, surgiram sugestões como: **“Tia, podemos fazer uma fila?”** (Emília); **“Posso ensinar?”** (Pedrinho). A partir dessas falas, novas

formas de explorar as brincadeiras emergiram: **“Tia, pega os cones grandes”** (Sherlock); **“Vamos dividir”** (Velma). Assim, organizamos um rodízio dos brinquedos: cada grupo em uma fila, com a possibilidade de troca ao final de cada vez.

A partir daí, o encontro se transformou. O que antes era marcado por briga e medo se converteu em torcida pelo colega que estava no brinquedo, em sugestões de como brincar e em adaptações nos materiais, dando origem a criações como o “ônibus de papelão” e o “trenó sem rena” (Figura 19).

Figura 19 - Invenções das crianças



Elaborado pela autora.

Esse encontro foi especialmente significativo por evidenciar o potencial da escuta sensível e da valorização dos saberes das crianças. Tal compreensão dialoga com Zandominegue, Barbosa e Mello (2023), ao destacarem que a construção de um processo educativo baseado na relação participação-escuta das crianças exige do adulto a capacidade de reconhecer, no cotidiano das crianças, suas produções culturais.

Um encontro que se iniciou de forma insegura revelou-se um campo fértil para negociações, invenções e reorganizações coletivas. Mesmo em um planejamento construído de forma compartilhada, as crianças seguiram agindo taticamente, buscando brechas, explorando alternativas de seu interesse e negociando entre si modos de participação que escapam à organização adulta (Martins, 2015). Ao reconhecermos juntos os impasses e abrirmos espaço para a conversa, novas possibilidades emergiram. O encontro prosseguiu de forma mais cuidadosa, com as crianças mais envolvidas nas combinações coletivas, reafirmando a importância de planejar com as crianças e não apenas para elas.

Encontro 7: “Deixa eu mostrar”

Nesse encontro, o mistério se escondia nos ingredientes dentro da caixa: açúcar, detergente e uma garrafinha com água. A proposta era explorar mais uma transformação, agora por meio da criação de bolhas de sabão. Inicialmente, esse encontro aconteceria no mesmo dia dos brinquedos de papel, mas percebi que não seria possível realizar as duas experiências com a qualidade desejada. Assim, optei por dedicar um dia exclusivamente para essa vivência, garantindo às crianças mais tempo de exploração e brincadeira, concordando com Staviski, Surdi e Kunz (2013), que destacam a necessidade de refletir sobre o tempo na educação da criança.

O encontro aconteceu no pátio externo da escola, próximo ao gramado, o que permitiu às crianças maior liberdade de circulação nos espaços. Antes de iniciar, conversamos sobre os combinados do dia, já que iríamos, mais uma vez, utilizar água agora com acréscimo do sabão. **“Tia não pode molhar a blusa”**, alertou Dafne; **“Tia o sabão vai arder?”**, questionou Pequeno Príncipe. Decidimos que iriam duas crianças por vez até o balde, que levantariam as mangas do casaco e evitariam soprar as bolhas nos colegas.

Apesar da minha insegurança quanto à aceitação da proposta pela escola, especialmente por envolver a água e sabão, eu havia planejado deixar a mistura para as bolhas pronta. No entanto, por imprevistos no turno da manhã, precisei preparar tudo junto com as crianças. Essa reorganização acabou se tornando um momento de intenso diálogo e participação ativa (Figura x). As crianças demonstraram grande curiosidade em relação aos ingredientes e entusiasmo com a possibilidade reproduzir a brincadeira em casa: **“Tia ensina pra minha mãe”** (Dexter); **“Tia tem no tik tok?”** (Narizinho); **“Tia esse é sabão de pia?”** (Coraline). E por meio dessas expressões, percebi que um momento inicialmente improvisado se tornou uma partilha de saberes.

Após terminarmos a mistura, a deixamos descansar enquanto íamos para o almoço. Ao retornarmos as crianças se questionavam sobre como faríamos as bolhas: **“Cadê o canudo”** (Salsicha); **“Tia pega o potinho”** (Watson). Expliquei, então, que construiríamos as bolhas com as próprias mãos. A euforia tomou conta do grupo quando perceberam que iriam colocar a “mão na massa”, ou, no nosso caso, “no balde”.

Sem instruções iniciais, deixei que experimentassem as possibilidades. Algumas crianças tentavam “puxar” a bolha, outras chacoalhavam as mãos, até que, em uma dessas tentativas, Pedrinho perguntou: **“Tia posso assoprar?”**. Diante da minha resposta afirmativa, a descoberta do dia aconteceu. Logo ele correu para mostrar aos colegas, e as demais crianças

iniciaram suas próprias tentativas. Como algumas crianças ainda não conseguiam fazer suas bolhas, propus que pensássemos em estratégias para ajudar os colegas. Duas crianças se manifestaram prontamente: **“Tia posso ensinar também?”** (Velma); **“Tia vou ser o ajudante”** (Cérebro). Assim, organizamos duplas, e cada criança teve oportunidade de ir até o balde com calma, contando com o apoio dos colegas para fazer as bolhas (Figura 20).

Figura 20 - Brincando com sabão



Elaborado pela autora.

Nesse encontro, além do desejo de brincar, emergiu de forma marcante o desejo de ensinar, de mostrar aos outros aquilo que havia descoberto. Segundo Quinteiro (2002): “pela brincadeira a criança se tornará capaz de construir significados para as ações que realiza, utilizando-se de instrumentos e da própria fala para a organização do seu brincar”. A brincadeira, nesse contexto, não se restringiu a uma dimensão do fazer, mas em uma oportunidade de conhecer, investigar e se relacionar com os outros em uma rede de saberes construída coletivamente.

Encontro 8: “Desvendando juntos”

O último encontro foi pensado como um encerramento simbólico do percurso investigativo com as crianças, trazendo a proposta de uma “Caça ao mistério das brincadeiras”, resgatando, a cada pista, memórias do que havia sido vivido pelo grupo. Por meio de um mapa do tesouro, as crianças foram convidadas a percorrer a escola em busca de pistas que remetiam

aos encontros anteriores.

A brincadeira começou com uma roda, na qual apresentei o mapa, observamos os espaços da escola e identificamos onde estaria a pista 1, que daria início a resolução do mistério (Figura 21). O objetivo era que, a cada pista encontrada, retomássemos o que foi havia sido marcante para cada criança, enriquecendo, assim, nossa avaliação sobre a experiência vivenciada.

As crianças se envolveram rapidamente na narrativa de, enfim, resolver o mistério até chegarmos ao “tesouro”. O tesouro, nesse caso, foi a própria Caixa do Mistério, contendo os brinquedos utilizados ao longo da unidade e outros que haviam sido citados nos mapeamentos das brincadeiras, mas que não se tornaram temas de um encontro específico como: pião, boneca, carrinho, bola (Figura 21).

Figura 21 - Caça ao tesouro das brincadeiras



Elaborado pela autora.

Como avaliação desse encontro, propus que enviassem uma mensagem para os próximos investigadores. Aproveitei o momento posterior à descoberta do tesouro, enquanto brincavam livremente, para chamar uma criança por vez. Para estimular essa avaliação, produzi um vídeo no qual o ursinho Ted perguntava o que havia sido mais especial nessa investigação.

No vídeo, o Ursinho perguntava como havia sido investigar o mistério e do que mais tinham gostado. Em um primeiro momento, imaginei que as crianças trariam à memória os últimos encontros, no entanto, a maioria recordou o primeiro encontro, relacionado às brincadeiras com corda. O destaque recorrente à corda como a brincadeira “mais legal” ou a que “mais gostaram” pode sinalizar a força simbólica das experiências inaugurais e como estas

marcam afetivamente o percurso investigativo.

O vídeo foi bem recebido: todas as crianças riram ao ver o Ted falar e responderam prontamente às perguntas. Entre as respostas, houve aquelas que destacaram o processo de participação das crianças: **“O que mais gostei foi eu e a tia escolher as brincadeiras”** (Sherlock), **“Foi importante escolher as brincadeiras”** (Velma); **“Ver essa parte de todos brincarem”** (Dafne); **“Gostei do mistério e de brincar como a gente sabe”** (Pedrinho). Outras respostas enfatizaram elementos da própria pesquisa: **“A lupa do mistério”** (Watson); **“Achar os mistérios e as pistas”** (Tintim); **“Gostei de você (se referindo ao Ted)”** (Narizinho); **“Eu tirar fotos”** (Cérebro).

As respostas das crianças revelaram *pistas* importantes sobre os sentidos atribuídos à experiência. Doze delas apontaram que o mais significativo foi escolher as brincadeiras junto com a professora. Ao dizerem isso, evidenciaram como compreendiam a participação, autoria e o prazer no processo de aprender. Duas crianças preferiram que a professora escolhesse, o que também traz sentidos importantes, revelando que, para elas, a previsibilidade e a condução adulta ainda são percebidas como mais seguras. Nenhuma criança afirmou preferir escolher sozinha, o que pode indicar a valorização do espaço de escuta coletiva e do diálogo no grupo.

Esse encontro simbolizou não apenas o encerramento de uma sequência de atividades, mas a valorização das *pistas* deixadas pelas próprias crianças ao longo de todo o percurso. Foram as crianças e suas produções o fio condutor da investigação, orientando as decisões pedagógicas e compreendendo a aprendizagem como um processo em que a criança ocupa o lugar central (Mello *et al.*, 2020). Ao retomarem a experiência pelas *pistas* do “mistério”, as crianças evidenciaram como se perceberam autoras e investigadoras do processo, reforçando o quanto o planejamento pode ser um campo investigativo, compartilhado com a criança.

5.3 O exercício de um olhar não insular: *pistas* emergentes em diálogo com a Sociologia da Infância

A partir da análise dos encontros e das narrativas infantis, emergiram diferentes modos de participação das crianças que reconfiguraram o planejamento. Ao adotar um *olhar não insular* sobre essas narrativas, buscou-se, em um primeiro momento, dar-lhes visibilidade e, posteriormente, olhar para as pistas, recorrências e sentidos que emergiram durante os encontros, evitando utilizá-las apenas como ilustrações de sentidos previamente estabelecidos.

Ao observar os diferentes modos de participação, tornou-se evidente que eles não eram fruto apenas de respostas às ações adultas, mas se originavam de ações intencionais das

crianças, que negociavam espaços para explorar as propostas, reinventavam brincadeiras e produziam sentidos para as situações vividas, seja ao criar “rios” para navegar barquinhos, seja ao inventar modos próprios de pular amarelinha.

Essas ações evidenciaram a agência infantil como uma dimensão central dessa análise, não a partir de uma perspectiva individualizante, mas compreendida como um fenômeno relacional, construído nas interações estabelecidas com diferentes atores do contexto escolar. Para compreender melhor essas contribuições, propomos um conjunto de categorias analíticas que buscam dar visibilidade às múltiplas dimensões da agência infantil no contexto da Educação Infantil. Essas categorias não devem ser compreendidas como classificações fechadas, mas como pontos de apoio analíticos para pensar a complexidade da atuação pedagógica com crianças, especialmente no que se refere ao planejamento das ações delas.

A análise dos dados evidenciou que a agência infantil se manifestava de forma recorrente em quatro tipos de relações: da criança consigo mesma; da criança com outras crianças; da criança com o adulto; e da criança com a instituição escolar. A partir dessas relações, construímos as seguintes categorias, a saber: agências infantis reprodução, imaginação e realidade; cultura de pares e aprendizado horizontal; adulto atípico e tensões produtivas; entre o ofício da criança e contornos institucionais. Na sequência, discutimos cada uma dessas categorias, ilustrando-as com acontecimentos dos encontros e articulando-as a conceitos da Sociologia da Infância, de modo a compreender os sentidos atribuídos pelas crianças às suas contribuições no processo de planejamento.

5.3.1 Agências infantis: reprodução, imaginação e realidade

Esta categoria se debruça sobre como as crianças mobilizaram sua agência para atuar, descobrir e reinventar o mundo a sua volta, movimento observado de forma recorrente nos encontros, especialmente em situações em que as propostas eram apropriadas e transformadas por elas. Reconhecer a criança como sujeito de direitos implica reconhecer sua agência (Abramowicz, 2018), ou seja, sua capacidade de agir, decidir e produzir sentidos nas relações sociais das quais participa.

Para Corsaro (2011), ao discutir a agência infantil, a noção de *reprodução interpretativa* é fundamental para compreender como as crianças integram suas culturas. Segundo o autor, a reprodução interpretativa refere-se ao processo pelo qual as crianças apropriam-se criativamente da cultura adulta e a reinterpretem coletivamente, produzindo novas significações

a partir de seus interesses, experiências e relação com os pares. Trata-se, portanto, de um movimento que não se restringe à reprodução de normas e práticas sociais, mas que envolve transformação, imaginação e invenção.

Nessa perspectiva, e a partir da análise dos encontros, observamos que valorizar a agência infantil não se restringiu à escolha de brincadeiras pelas crianças ou buscar uma linguagem infantil nas atividades propostas. Esse reconhecimento **envolveu, sobretudo**, a criação de oportunidades para que as crianças pudessem vivenciar e reinterpretar as experiências a partir de seus próprios sentidos e interesses. Esse movimento já se evidenciou no primeiro encontro, quando, ao apresentarmos a proposta de investigação, as crianças sugeriram que o Ursinho participasse da pesquisa. Tal iniciativa exemplifica a reprodução interpretativa, na medida em que as crianças ressignificaram aquilo que, inicialmente, havia sido pensado apenas como uma forma lúdica de apresentar a pesquisa, atribuindo-lhe um novo sentido: o de companheiro de investigação.

De forma recorrente, a *reprodução interpretativa* (Corsaro, 2009) manifestou-se nas brincadeiras e nos brinquedos que se transformaram a partir do olhar das crianças. No encontro das cordas, por exemplo, algumas crianças perguntaram se poderiam inventar outras formas de pular, enquanto outras preferiram brincar de cabo de guerra. Movimento semelhante ocorreu na produção das amarelinhas, quando criança construiu sua própria versão da brincadeira. Essas situações evidenciam que as crianças não são consumidoras passivas das propostas adultas, mas sujeitos capazes de produzir variações, reinvenções e novos sentidos para as experiências vividas.

Outro movimento relevante dessa agência, que levou à reconfiguração do planejamento em ato, relacionou-se a organização dos momentos dos encontros. Aos poucos, tornou-se evidente que o tempo das propostas era ditado pelo tempo de fruição das crianças, e não pelo tempo cronológico previamente planejado. Um exemplo significativo foi o encontro do pique, no qual as contribuições das crianças conduziram grande parte da vivência. Essa reorganização foi construída a partir de suas ações, evidenciado como a agência infantil contribuiu para um planejamento que se afasta de uma lógica prescritiva e caminha para uma lógica relacional.

Ao longo do percurso, também foi possível observar que cada criança tem seu modo próprio de interação. Alguns codinomes aparecem com mais frequência, associados a ações mais investigativas, questionadoras ou de liderança; outros surgem em situações de dúvida ou aparecem poucas vezes. Isso não significa, contudo, que as crianças que verbalizaram menos não tenham participado do processo. Ao contrário, a análise indicou que as crianças inicialmente mais observadores ou posicionadas à margem das brincadeiras, gradualmente

passaram a se engajar, explorando espaços, materiais e regras de maneira singular.

Esse engajamento revelou *indícios da reprodução interpretativa* (Corsaro, 2009), reforçando a importância de que o adulto não iniba essas iniciativas, mas reconheça e ressignifique continuamente as contribuições infantis. Reconhecer esses diferentes modos de participação exige uma escuta sensível que ultrapassa a centralidade da fala, considerando gestos, deslocamentos, permanências e modos de estar como formas legítimas de agência infantil.

A *reprodução interpretativa* manifestou-se nos encontros quando as crianças retomaram elementos das propostas, recriando, adaptando ou ressignificando as ações iniciais a partir de seus interesses. Esses movimentos evidenciam que a agência infantil se concretiza tanto no fazer quanto na produção de sentidos, influenciando diretamente o planejamento e demandando reorganizações em ato.

Do ponto de vista da prática pedagógica, reconhecer essa agência implica oferecer tempo, espaço e abertura para iniciativas e interpretações das crianças, permitindo que negociem sentidos, explorem materiais e se impliquem nas experiências, sem a imposição de uma uniformidade. Implica, ainda, compreender o planejamento como um processo relacional e compartilhado entre crianças e adultos, que demanda abertura ao imprevisível.

5.3.2 *Cultura de pares e aprendizado horizontal*

Essa categoria se debruça sobre as relações entre as crianças, evidenciando como elas se apoiam, compartilham saberes e constroem coletivamente experiências significativas, ancoradas no conceito de cultura de pares. Ao longo dos encontros, observamos situações em que essa relação horizontal se mostrou central para o desenvolvimento das propostas: crianças que assumiam papéis de referência para os colegas, explicando ou demonstrando como explorar determinadas brincadeiras, incentivando os mais tímidos ou acolhendo aqueles que se frustravam.

Tal qual a reprodução interpretativa, a cultura de pares é um conceito importante para compreender como as crianças constroem sua cultura, e que essa construção também se dá no coletivo. Entendemos a cultura de pares (Corsaro, 2011) como um conjunto de interações em que as crianças estabelecem cooperação, negociação e invenção coletiva, independentemente da ação direta do adulto. Sob essa perspectiva, a aprendizagem não depende apenas do professor, mas acontece também por meio das relações horizontais entre as crianças, mediadas

pelo diálogo, observação e experimentação conjunta. Corsaro (2009) indica que, ao consideramos a criança como ator social, ela deixa de ser vista apenas como alguém que precisa ser educado e passa a ser reconhecida como sujeito que aprende na relação com seus pares.

Durante os encontros, observamos que essa relação entre as crianças se manifestava com maior frequência em duas situações. Na primeira, as crianças se observavam e se apropriavam das ideias dos colegas; na segunda, uma das crianças assumia uma postura de liderança. No que se refere a apropriação das ideias, foi possível identificar esse movimento no encontro de pular corda, quando as crianças pediram para imitar o movimento iniciado por Moana; quando um colega percebeu que estava faltando o pegador no pique e para de correr, e logo outros param também; ou ainda quando uma das crianças inventou o “trenó” com papelão e outra perguntou se poderia fazer igual.

Já nas situações em que uma criança assumia uma relação de liderança, essa posição não se configurou como uma tentativa de ordenar ou controlar o grupo, mas como uma forma de orientar os colegas. Exemplos disso ocorreram no encontro das bolhas de sabão, quando as primeiras crianças que conseguiram fazer suas bolhas de sabão perguntaram se poderiam ensinar os colegas; na amarelinha, quando Sherlock, ao perceber a dificuldade de um colega, perguntou se poderia ajudá-lo; ou ainda no encontro do pique, em que cada criança buscou explicar sua própria brincadeira ao grupo.

Tais interações revelam que as crianças aprendem umas com as outras, negociam regras e constroem coletivamente experiências mais ricas do que aquelas que seriam possíveis de forma individual. Essas dinâmicas de aprendizagem entre pares tiveram repercussão direta na forma de conceber o planejamento dos encontros. Ao observar as crianças explicando, demonstrando e reorganizando as possibilidades das brincadeiras, tornou-se evidente que eu, enquanto adulta, deixava de ocupar a posição central desse processo. Nos encontros do pique, das bolhas de sabão e da amarelinha, essa ação coletiva entre as crianças ficou mais evidente, e percebi que as orientações circulavam predominantemente entre elas. Isso exigiu abertura e acolhimento desses movimentos e, sobretudo, a valorização dos saberes produzidos pelas crianças, não como algo corriqueiro, mas como parte do processo pedagógico.

A *cultura de pares* emergiu, assim, como uma dimensão fundamental da participação infantil, revelando que as crianças assumem entre si papéis variados: inventora, mediadora, cuidadora ou observadora. Essa dinâmica de aprendizagem não deve ser interpretada como uma concorrência ao fazer pedagógico do professor, ao contrário, deve ser compreendida como um componente desse fazer. Em vez de esvaziar o papel do adulto, esse reconhecimento implica deslocar o olhar de uma condução direta para uma atenção às trocas entre as crianças, buscando

materializar momentos em que esse conhecimento circule e se fortaleça.

Nessa perspectiva, o planejamento não se enfraquece, pelo contrário, deixa de ser uma organização externa e passa a se constituir como um território de coautoria, não apenas entre crianças e adultos, mas também como construção compartilhada entre as próprias crianças.

5.3.3 *Adulto atípico e tensões produtivas*

Esta categoria se dedica a refletir sobre o papel do adulto na condição de professor da Educação Infantil, principalmente nas relações estabelecidas com as crianças e nas tensões que emergem quando a escuta e a coautoria são colocadas em prática. Segundo Corsaro (2005), a figura do *adulto atípico* representa aquele que se afasta da lógica tradicional de controle sobre as crianças, assumindo uma postura de proximidade, sendo uma espécie de “criança grande”. Essa figura, quando pensada em um contexto de atuação com as crianças, rompe com a lógica tradicional da docência centrada no adulto e abre espaço para novas formas de participação.

Ser um *adulto atípico* implica colocar-se em movimento, aceitar a imprevisibilidade e compreender que as situações de conflito, dúvida e resistência fazem parte do processo formativo tanto das crianças quanto do próprio professor. É nesse contexto que se constitui o diálogo intergeracional, entendido como um encontro de partilha de poderes, no qual crianças e adultos negociam sentidos e perspectivas diferentes (Ferreira; Sarmiento, 2008). Nas experiências vividas, esse diálogo se evidenciou quando as crianças testaram constantemente os limites e combinados.

Nos encontros, essa postura foi sendo construída de forma gradual, mas não sem tensões. No primeiro encontro, durante a produção dos desenhos que fundamentariam nossa proposta, fui questionada por uma das crianças se realmente elas iriam brincar com o que escolhessem, revelando uma desconfiança inicial em relação à proposta. Já no segundo encontro, as crianças, ao ficarem aguardando minhas orientações após eu dizer que poderiam brincar com a corda da forma que quisessem, ainda demonstravam dúvidas se realmente poderiam agir sem uma autorização direta do adulto. Essa desconfiança foi se desfazendo no decorrer do processo, à medida que eles perceberam que, de fato, suas escolhas e intenções eram acolhidas.

Um dos *indícios* que demonstraram a diminuição dessa desconfiança e da tensão inicial foi a recorrência da palavra posso, quando se direcionavam a mim. No início, o uso dessa palavra estava associado a uma lógica de autorização: perguntavam se podiam imitar um colega, se podiam ou não usar sua criatividade no desenho ou na construção de uma brincadeira, ou

ainda se suas produções estavam “certas” . Aos poucos, o sentido a palavra posso foi se ampliando, caminhando para ideia de pensar juntos possibilidades, seja ao perguntar ao colega se poderia ajudá-lo a construir sua amarelinha, seja ao sugerir formas de organizar uma brincadeira. Gradualmente, alguns passaram a utilizar a palavra vamos, o que demonstrou maior confiança nessa lógica participativa e se o reconhecimento de si como parte do processo.

Reconhecer o diálogo intergeracional como parte dos encontros implica também assumir que ele é permeado por tensões, justamente porque adultos e crianças partem de referências, tempos e lógicas distintas. O olhar adulto tende a buscar coerência, controle e resultados, enquanto o das crianças se move pela experimentação, pela curiosidade e pela invenção. Essa diferença, longe de ser um obstáculo, é o que torna possível o encontro educativo.

Houve momentos em que a proposta não foi bem aceita, como no caso dos “aviõezinhos de papel”, ou situações em que a intervenção adulta precisou ser revista, como quando as regras sobre o uso dos “brinquedos de rodinha” foram redefinidas pelas próprias crianças. Escutar o ponto de vista infantil e confrontar as intenções pedagógicas do adulto significa abrir-se à coautoria em sua forma mais complexa, aquela que desafia o professor a deslocar-se de uma centralidade pedagógica e reconhecer a potência formativa presente nas discordâncias, nos imprevistos e nas invenções das crianças.

Ao ceder espaço para a negociação e para o erro, o adulto também se reinventa, transformando o planejamento em uma prática mais aberta, dialógica e responsiva. Reconhecer-se como adulto do processo, que escuta e negocia com as crianças, permite que o planejamento se torne um espaço de criação coletiva, no qual ensinar e aprender se entrelaçam de maneira mais próxima. Assim, as tensões deixam de ser vistas como falhas e passam a ser compreendidas como *pistas* de coautoria, que tornam o cotidiano da Educação Infantil mais vivo e significativo.

5.3.4 Entre o ofício da criança e os contornos institucionais

Esta categoria se debruça sobre as tensões que emergem quando o modo de ser criança encontra os contornos institucionais da escola. Nessas brechas entre o que a escola permite e o que as crianças desejam fazer, surgem expressões genuínas do “ofício da criança”, que se realizam no brincar, experimentar, testar limites e habitar o mundo com curiosidade (Sarmento, 2011; Sirota, 2001).

Ao longo de alguns encontros, diversos momentos vistos inicialmente como problemas revelaram, na verdade, o exercício pleno da infância. As dúvidas sobre o que era permitido, como andar de bicicleta no pátio (o que é proibido para a comunidade escolar), a tia vai brigar se brincar com água (sobre molhar as mãos para fazer as bolinhas de sabão), expressaram o quanto as regras escolares atravessam o imaginário infantil e influenciam suas ações.

Além das tentativas de quebrar os combinados, como no episódio em que o cachorro invade a quadra e me dizem que todos tem que brincar; ou quando, ao pensarmos em espaços para se esconder, escolhem inicialmente espaços restritos aos adultos, como estacionamento ou o entorno da caixa d'água. Esses questionamentos, longe de indicarem desobediência, demonstram a consciência das crianças sobre o espaço que ocupam e seu desejo de compreender e negociar os combinados que os regem.

Também foi possível observar, nesses momentos, como os movimentos espontâneos das crianças tensionavam o olhar adulto, representando características próprias da cultura de pares, ao buscarem estratégias e ajustes secundários para fugir de regras ou de propostas com as quais não desejavam se envolver. Ao criarem suas *táticas*, não apenas desafiavam os combinados, mas me convidavam a repensar minha própria forma de atuação. Diante dessas situações, a questão não se resume ao “não pode”, mas a como o adulto reage e explicita os sentidos dessas regras, preservando a segurança, sem sufocar a curiosidade ou podar o protagonismo infantil.

Essa compreensão dialoga com as contribuições de Certeau (1994) ao distinguir estratégias e táticas como dimensões das práticas cotidianas. Enquanto as estratégias se referem às formas institucionais de organização, controle e ordenamento de espaços, as táticas se apresentam nas ações inventivas do sujeito, buscando brechas para agir. Nesse sentido, as ações táticas das crianças podem ser compreendidas como formas de resistência criativa, produzindo suas apropriações e sentidos no cotidiano.

Essas experiências evidenciaram que o cotidiano da Educação Infantil é permeado por microtensões que exigem do professor uma escuta sensível e reflexiva. O “ofício da criança” nem sempre se ajusta às rotinas e normas institucionais, mas é justamente nesse desencaixe que reside sua potência formativa. Cabe lembrar que o “ofício da criança” difere do “ofício de aluno”, que frequentemente remete a criança a um grau de aprendizagem escolar (Lima, Martins e Oliveira, 2023).

Mesmo quando estão sob uma lógica escolarizante, as crianças buscam caminhos para serem o que são: curiosas, inventivas e movidas pelo desejo de explorar. Reconhecer e legitimar os tensionamentos que surgem nessas situações, é compreender que o “problema” pode se tornar ponto de partida para a invenção. Nesse sentido o “ofício da criança” não é um obstáculo

à experiência educativa, mas sua razão de ser, convidando-nos a repensar os modos de organizar o tempo, o espaço e as relações a partir das próprias crianças.

Quando o adulto reconhece que o conflito, a transgressão e a dúvida fazem parte do aprender, o planejamento passa a se constituir não apenas como instrumento de internalização de normas e valores, mas como um processo construído por meio de negociações adulto - criança, criança - criança (Campos e Ramos, 2022).

5.4 Concluindo sem silenciar: o que as experiências nos fazem pensar

Este capítulo buscou compreender como as crianças contribuíram para o planejamento dos encontros de Educação Física com a Educação Infantil, reconhecendo o planejamento como um processo compartilhado, construído entre as intenções docentes e as ações infantis.

As análises revelaram que, mesmo em um contexto ainda atravessado por uma lógica escolarizante, as crianças afirmam sua condição de sujeitos ao mobilizarem suas agências em diferentes relações, encontrando caminhos para seguir sendo crianças e provocando o adulto a rever seus modos de propor, escutar, planejar e lecionar.

Assim, os tensionamentos, as invenções e as negociações vividas ao longo dos encontros não apenas compuseram o movimento formativo das crianças, mas também produziram deslocamentos no olhar docente, indicando que o planejamento, quando aberto à coautoria infantil, torna-se espaço de criação, diálogo e formação mútua.

6 PESQUISA COM CRIANÇAS: ESCUTA, IMPLICAÇÕES E DESAFIOS DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA

Este capítulo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades de implementação de práticas pedagógicas em Educação Física planejadas com crianças pequenas de uma turma de Educação Infantil. Diferentemente dos capítulos anteriores, aqui teço as reflexões por meio das minhas narrativas enquanto professora-pesquisadora, tomando o planejamento compartilhado como eixo central da análise e da escrita.

Marchiori, Santos e Mello (2024) apontam que, apesar de haver uma valorização do diário de campo e da escrita dos professores em processo de formação continuada, essa escrita ainda não tem rompido os muros escolares. Esse capítulo se configura como uma tentativa de romper esses muros e contribuir para a reflexão de outros professores sobre o planejamento com as crianças na Educação Infantil.

A proposta é tensionar a ideia de coautoria das crianças sob meu ponto de vista: como me senti ao planejar com elas, quais caminhos me provocaram dúvidas, quais momentos foram desafiadores e o que, de fato, consegui escutar. Para isso, trago minhas narrativas como parte desse processo de análise. São registros do diário de campo, anotações feitas após os encontros e reconstruções da memória que ajudam a revelar como fui compreendendo e lidando com a proposta ao longo de sua implementação.

A narrativa se apoia na pesquisa autobiográfica (Souza, 2008), articulando essas narrativas com o referencial teórico da dissertação e com *paradigma indiciário* (Ginzburg, 1989), que me ajuda a ler pequenos vestígios e detalhes deixados no texto. Essa articulação entre memória, registros e teoria busca dar fidedignidade à narrativa e permitir uma leitura sensível dos fatos vividos.

O capítulo fundamenta-se na ideia de que planejar com as crianças é também um modo de pesquisar com elas e constitui um exercício de escuta, flexibilidade e abertura, que desloca o olhar adultocêntrico. Não se trata de observar de fora, mas de estar junto, envolvida e, muitas vezes, impactada pelas situações vividas. Nesse sentido, pensar o lugar de professora-pesquisadora é reconhecer que esse processo pode ser marcado por afeto, dúvidas e escolhas que nem sempre são simples.

Ao trazer essa narrativa, não busco apresentar um modelo ou uma “boa prática”, mas compartilhar caminhos, dificuldades e aprendizados que compuseram esse percurso. Ao longo do capítulo, percorreremos fragmentos dessas vivências e reflexões sobre como fui

reconstruindo meu entendimento acerca da coautoria, da escuta e da participação das crianças no planejamento dos encontros de Educação Física.

6.1 Narrar para compreender: a escrita autobiográfica como método da Educação

A pesquisa autobiográfica baseia-se no exercício de narrar a si para compreender o mundo. Ancorada na memória e na escrita de si, busca produzir conhecimento a partir das experiências vividas, das memórias retomadas e do exercício de olhar para o passado com os olhos do presente. Não se trata de apenas narrar os fatos, mas de produzir sentidos a partir deles, sentidos que emergem do encontro entre lembrança, reflexão e formação (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011; Wittizoreck *et al.*, 2006).

No campo da Educação, a autobiografia tem se consolidado como uma metodologia potente para investigar a formação docente, evidenciando sua capacidade de revelar processos de aprendizagem profissional e de ressignificação da prática pedagógica. Ao revisitar episódios da trajetória profissional, o pesquisador se confronta com os modos de ser e agir que contribuíram para sua formação docente. Nesse movimento, as lembranças não são neutras: são permeadas por emoções, valores, deslocamentos e concepções que formam esse sujeito em constante reconstrução (Aguiar; Ferreira, 2021).

Na Educação Física escolar, ainda que com um avanço discreto, a pesquisa autobiográfica tem emergido como uma ferramenta importante para a reflexão sobre a formação inicial e continuada, favorecendo o diálogo entre prática e teoria (Lima *et al.*, 2025). Ao valorizar as experiências concretas e os sentidos produzidos nelas, esse tipo de abordagem permite compreender como o professor elabora seus saberes no cotidiano, transformando a própria ação educativa em campo de investigação (Aguiar; Ferreira, 2021).

É por esse caminho que este capítulo se orienta: mobilizando as memórias e os registros do diário de campo para analisar os desafios e as possibilidades de planejar em coautoria com crianças pequenas na Educação Infantil. Na narrativa, assumo, portanto, o lugar de professora-pesquisadora e me debruço sobre a experiência de planejar e viver encontros em coautoria com as crianças. Apoiada no referencial da Sociologia da Infância (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2015) e no Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989), procuro identificar, nas frestas das memórias e dos acontecimentos vividos, as *pistas* que revelam os sentidos dessa experiência.

6.2 Planejar com elas, pesquisar com elas

6.2.1 Primeiras impressões e diálogo

Atuar com a Educação Infantil é estar pronto para o que não se pode controlar, mas isso eu só descobri ao longo da minha trajetória com essa etapa. Nela, me redescobri na condição de professora e como pessoa. Estar com as crianças pequenas exige um deslocamento constante do lugar de centralidade, das respostas prontas e do previsível. É um exercício diário de escuta, reflexão e de recomeços. Exige superar concepções reduzidas de infância, que enxergam a criança apenas por suas ausências e negatividades, como um *vir a ser* que precisa ser preenchido pela racionalidade *adultocêntrica* (Sarmiento, 2004).

Foi nesse exercício que essa pesquisa nasceu, movida pela inquietação sobre a participação das crianças e seu envolvimento em nossos encontros. Particularmente, a turma escolhida para a pesquisa apresentava um comportamento bastante passivo, aguardando quase sempre meus comandos. Isso me inquietava profundamente, me levando a questionar se era desinteresse, incompreensão ou se as propostas não eram bem planejadas. Fui buscando formas de repensar nossos encontros, tivemos avanços na participação das crianças, porém ainda com essa característica mais passiva. Até mesmo nos momentos livres, que em outras turmas, geravam grande entusiasmo, nessa turma específica foram se tornando cada vez menores, pois as crianças pouco se envolviam nessa proposta mais aberta.

Durante o processo de submissão do projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa, já comecei a preparar o terreno com as crianças, explicando sobre a parceria que queria estabelecer com elas para resolver um mistério. E até de fato iniciar a pesquisa, em todos os encontros vinham me perguntar quando iríamos começar. Havia uma ansiedade compartilhada: da minha parte, em iniciar o projeto e das crianças, em descobrir como se daria essa investigação.

Meu primeiro desafio, no entanto, foi a recepção da escola e das famílias. Elaborei um planejamento prévio apenas com o primeiro e o último encontro, que seria posteriormente completado a partir das contribuições das crianças. Minha preocupação estava voltada, sobretudo, para a rotina da escola, que, por atender muitas turmas (26 por turno), já é bastante intensa, e qualquer modificação tende a gerar desconforto.

Apesar dessa preocupação, a escola acolheu bem a realização da pesquisa, embora esse acolhimento não tenha se desdobrado em engajamento com o que seria realizado. Assim, o apoio institucional ao longo da proposta foi marcado por certa indiferença. Rotineiramente,

tivemos liberdade para concretizar nossas projeções, e a escola apenas intervém quando acontece algum problema. Portanto, se o leitor se perguntar como a escola recebeu determinadas ações, a resposta é simples: ela não se envolveu.

A recepção das famílias, por sua vez, me surpreendeu positivamente. Realizei uma reunião inicial para explicar a pesquisa e tirar dúvidas e, após a aprovação, combinamos um dia para a assinatura dos termos. A presença dos responsáveis foi expressiva, e todas as famílias mais presentes na escola autorizaram a participação das crianças. O desafio concentrou-se nas crianças que chegavam de transporte escolar ou acompanhadas de irmãos menores de idade, cujos responsáveis não consegui contato até o final do mês de março. Essas crianças participaram dos encontros, mas seus registros não foram utilizados na análise. Ainda assim, não foram neutras no processo: inseridas em uma *cultura de pares* (Corsaro, 2011), certamente influenciaram os colegas, mesmo sem aparecerem diretamente na pesquisa.

Retomando o planejamento dos encontros, minha maior preocupação foi como promover a coautoria sem perder a intencionalidade pedagógica, buscando equilibrar a relação entre adultos e criança, tornando-a o mais horizontal possível. Então, a princípio, a partir do planejamento da unidade escolar em que trabalho e dos documentos orientadores da rede, principalmente o Currículo Carioca²³ e do Material Rioeduca²⁴, elegi as brincadeiras tradicionais como objeto do nosso planejamento.

Apesar de reconhecer a importância de um trabalho compartilhado com todos os profissionais que atuam com as crianças, essa ainda não é uma realidade na escola em que trabalho. A Educação Física é vista como um componente curricular separado e, geralmente, não participamos das poucas reuniões de planejamento que acontecem, não somos consultados no processo de elaboração do Plano de Dimensões²⁵, e pouco se percebe a necessidade de planejar juntos.

Além disso, nossos tempos são utilizados para o planejamento interno ou externo das professoras de educação infantil (PEI's). Diante disso, busco estabelecer esse diálogo com a Educação Infantil, me aproximando dos documentos orientadores da rede em que atuo. Essa realidade não é uma exclusividade da minha unidade: autores como Mello *et al.* (2018) apontam, em sua pesquisa, a dificuldade de a Educação Física ser valorizada e compreendida como parte da Educação Infantil.

²³ Disponível em: rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884555/4268548/EDUCACAOINFANTIL.pdf. Acesso em: ?

²⁴ Disponível em: https://multi.rio/materialrioeduca/pdf/viewer.php?arquivo=material-rioeduca-pre-escola&pdf=../arquivos/pdf_06264_preescola-2025-site.pdf&id=6264. Acesso em: ?

²⁵ Segundo a SME-RJ, é um documento que serve como referência para que a Unidade possa realizar uma diagnose qualitativa da Educação Infantil.

A escolha das brincadeiras tradicionais decorreu do diálogo com esses documentos orientadores e do planejamento inicial das turmas em que atuo. Por trabalhar com muitas turmas, busco promover temáticas próximas, tanto por questões de arranjo de material e espaço, quanto para otimizar a rotina. Mais do que planejar a partir das orientações curriculares, é necessário planejar com os pés fincados em nossa realidade. Não queria propor uma unidade em que as crianças não se sentissem familiarizadas desde o início, considerando que o tempo de pesquisa era limitado.

Essas primeiras reflexões me ajudaram a organizar o ponto de partida da pesquisa e, ao mesmo tempo, anteciparam alguns desafios que eu enfrentaria: como planejar com as crianças sem perder a intencionalidade pedagógica, como tornar real a coautoria no cotidiano e como lidar com a imprevisibilidade das experiências. Aos poucos, fui entendendo que escutar as crianças era mais do que uma escolha metodológica, era um convite a repensar minhas certezas, abrir espaço para o inesperado e reconstruir, com elas, o próprio sentido de aprender e ensinar. A partir dos próximos encontros, o planejamento foi ganhando forma e sentido, construído com as crianças no compasso do nosso convívio.

6.2.2 A escuta como fio da coautoria

Nas primeiras reflexões sobre como se daria esse planejamento que se propunha à coautoria com as crianças, busquei, de alguma forma, criar espaços reais de escuta para além das falas soltas, rotineiras ou esperadas. Queria dar sentido às narrativas infantis e, na tentativa de me aproximar da cultura infantil, encontrei nas obras de Ivan Cruz um caminho potente a ser explorado. As obras podem ser revisitadas na página 42 dessa dissertação. O artista, que dedica sua trajetória a pintar brincadeiras tradicionais e populares, produziu mais de 300 obras que dialogam com a cultura lúdica. Elegei essas obras como ponto de partida e reflexão inicial. Nosso planejamento inicial contava com nosso primeiro e último encontros definidos: sabíamos de onde partiríamos e onde pretendíamos chegar, mas o percurso entre esses dois pontos seria desenhado junto com as crianças.

Não se tratava de escutar para confirmar um desejo adulto, promovendo uma “liberdade” que, na verdade já vinha roteirizada. Foi necessário exercitar a escuta sensível e o olhar atento, tanto das palavras quanto dos movimentos das crianças. Segundo Barbosa, Zandominegue e Mello (2020, p. 18), “A escuta da criança perpassa por estar atento às suas práticas”.

Esse exercício de escuta foi testado desde a primeira etapa da pesquisa. Ao apresentar a pesquisa por meio de um “Livrinho de Pintar”, o Ursinho, que inicialmente era só um desenho em uma das páginas, foi ressignificado pelas crianças como um parceiro de pesquisa. Ali percebi que a própria investigação ganharia contornos de coautoria. Além disso, a sugestão deles próprios produzirem as fotos (Figura 22), de registrarem o que viam e viviam, exigiu de mim um posicionamento menos central e mais disponível, inclusive no que diz respeito a produção dos dados da pesquisa.

Figura 22 - Fotos produzidas pelas crianças



Elaborado pela autora.

Ao delinear a pesquisa, o primeiro encontro foi pensado como o momento de apresentação da pesquisa e de mapeamento das brincadeiras, para, assim, dar vida aos encontros seguintes. A proposta foi conhecer as obras de Ivan Cruz e, em seguida, produzir desenhos das brincadeiras que fossem da sua preferência. O próprio momento do desenho já se mostrou rico, onde pude observar a interação entre as crianças, que olhavam as produções dos colegas, faziam perguntas e comentavam as brincadeiras. Num primeiro instante, achei que os desenhos ficariam todos iguais, mas, ao me aproximar e olhar com mais atenção, percebi que, na verdade elas iam conversando e produzindo seus próprios desenhos.

Nesse primeiro encontro, compreendi que seria preciso estar atenta não apenas aos registros que havia planejado, mas, sobretudo às contribuições espontâneas das crianças. Um exemplo disso foi a produção dos desenhos, que ganhou camadas diversas de sentido: os traços, muitas vezes ainda em desenvolvimento, nem sempre traduziam a complexidade do que as crianças desejavam comunicar. Foi na escuta de suas narrativas que se revelaram sentidos muito

mais ricos do que aqueles que eu havia compreendido com meu olhar adulto (Ferreira e Sarmiento, 2008).

Com essa ideia em evidência, pensei em promover as narrativas por meio do Ursinho, que ganhou o nome de Ted. Concordando com Zandominegue, Barbosa e Mello (2020), considerei importante valorizar a voz e a ação das crianças, para isso a cada encontro as elas contavam ao Ted suas impressões do dia. Esse “contar” se configurou por diferentes meios: escrevemos carta, gravamos mensagens, produzimos desenhos e fotografias, além de outros instrumentos que foram se reconstituindo a partir dos encontros.

Após a escolha das primeiras brincadeiras a serem exploradas, o próximo desafio foi descobrir como a coautoria se daria na prática. E no segundo encontro as crianças ditaram o ritmo que iríamos seguir. A princípio, pensei uma organização mínima a ser seguida a cada encontro: garantindo a exploração das crianças e minha atuação mais dirigida. Porém, junto a elas, fui descobrindo que essa organização se daria a cada encontro, a cada situação emergente, e que o explorar das crianças e minha atuação aconteciam de forma integrada, e não em momentos demarcados pelo tempo do relógio. Mello *et al.* (2012, p. 451), já indicavam:

Nesse sentido, o tempo da aula na Educação Infantil não deve ser regido pelo “*tempo Kronos*”, determinado pelo relógio, mas sim pelo “*tempo kairós*”, que é regido pelo prazer e pelo envolvimento da criança nas atividades propostas.

Seja pela criança que uma pergunta e muda o rumo do encontro, seja pela que afirma que “aquilo não é brincadeira”, ou ainda pelos outros tensionamentos comuns a qualquer convivência coletiva, os encontros foram sendo desenhadas pelo tempo de fruição das crianças e pela minha percepção sobre o engajamento delas nas propostas.

Para além do exercício de ouvi-las, outro fator importante foi enxergá-las além de uma perspectiva funcional das atividades, buscando romper com a invisibilização da infância e de seus modos de ser (Barbosa; Zandominegue; Mello; 2020). E para enxergá-las é preciso proximidade, o que não significa que o adulto se torne uma criança, visto que não o somos, mas que essa proximidade permita que perceber os sentidos e vontades das crianças.

6.3 Desafios de “fazer com” as crianças pequenas: entre o ser adulta e o estar com elas

A cada encontro, fui confrontada com a tensão entre ser a adulta da relação e estar, de fato, com as crianças, principalmente nos momentos em que emergiam questionamentos e tensões, seja em relação às propostas, seja diante dos inesperados da rotina escolar. Para além

das expectativas que eu mesma criava para cada encontro, relacionadas à participação das crianças ou a produção dos dados junto a elas, era necessário lidar também com as expectativas que as próprias crianças carregavam sobre cada mistério a ser descoberto.

Assim como ouvir e perceber as crianças é fundamental, tornou-se igualmente necessário exercitar um olhar para nós mesmos, para nossas percepções sobre o ser criança e o ser adulto. Zanotto, Alves e Januário (2021) apontam que o conhecimento que o professor constrói sobre o sujeito-criança influencia diretamente os conteúdos e as estratégias adotadas na prática pedagógica. Aos poucos, fui percebendo que o planejar com as crianças não se construiria instantaneamente, nem em linha reta, mas como um processo entre o previsto e o vivido, entre minhas projeções e as construções e ressignificações propostas pelas crianças.

Havia dias em que o do grupo entusiasmo era evidente, em outros, foi necessário repensar as propostas, seja pelo baixo engajamento, seja pelas distrações provocadas por situações da rotina escolar. Houve também dias em que o brincar se confrontou com as demandas institucionais, exigindo o encerramento das atividades mesmo quando as crianças ainda estavam profundamente imersas nas experiências. Essas situações me colocaram diante da diferença gritante entre o tempo adulto e o tempo da criança, que pode ser relacionado diretamente com as expectativas sobre ofício do aluno e ofício da criança (Sirota, 2001). Essa tensão perpassa constantemente o cotidiano da Educação Infantil que, embora não devesse se organizar numa perspectiva escolarizante, muitas vezes se concretiza dessa forma, principalmente em unidades que não são exclusivas para essa etapa, como a escola onde a pesquisa foi realizada.

Essa diferença exigiu uma reflexão mais cuidadosa sobre o tempo da experiência no planejamento. Mesmo estando submetidos ao tempo *kronos*, tornou-se necessário garantir, sempre que possível, espaços para o tempo *kairós* das crianças. Mello *et al.* (2012) já indicavam que os “tempos de Educação Física” na Educação Física não podem ser pensados numa lógica racional e fragmentada.

Quando o planejamento era pensado somente por mim, a organização do tempo englobava a divisão das atividades em blocos de tempo previamente definidos. Ainda que tentasse assegurar um momento de “livre brincar”, percebia que, de certa forma, estava limitando a participação e o envolvimento das crianças, pois já estava preocupada com a próxima atividade a ser realizada. Com a construção do planejamento em coautoria, preocupação que se mostrou mais intensa no primeiro encontro, fui gradualmente desacelerando minhas expectativas em relação ao tempo e ao ritmo das experiências, me deixando guiar pelo engajamento das crianças nas propostas.

Refletir sobre o “fazer com” implicou, ainda, repensar não apenas a organização do tempo, mas também a organização dos espaços e dos materiais. Olhar para o cotidiano em busca de possibilidades tornou-se um eixo muito importante desse planejar compartilhado. A maior parte dos materiais utilizados era simples, proveniente do que já existia na escola ou de recursos de baixo custo, como giz, papel, detergente, cordas, papelão. Além dos materiais, ouvir as crianças ampliou também as possibilidades de espaços a serem explorados. Esses deslocamentos nos espaços, na escuta, no planejamento e nas relações foram vestígios de uma prática marcada pela tentativa de construir uma coautoria real com as crianças, sustentada por um olhar atento e sensível aos desafios que se impuseram nessa tentativa.

6.4 Reconstruções e deslocamentos na prática: vestígios de um aprender a ser adulto

Ao longo desse percurso, percebi que o planejamento com as crianças não se constituía apenas nos registros produzidos, mas também na observação atenta dos gestos, dos sentidos e das pequenas invenções que surgiam durante os encontros. Cada experiência trazia a necessidade de me reconstruir como professora e pesquisadora, revisando certezas e redimensionando minha compreensão sobre o fazer com as crianças.

Logo nos primeiros encontros, eu, que já me reconhecia como uma adulta atípica (Corsaro, 2005), fui desafiada a ter menos pressa, menos controle e a renunciar à previsibilidade de uma sequência planejada milimetricamente. Em muitos momentos, precisei suspender minhas expectativas para conseguir enxergar o que, de fato, estava acontecendo diante de mim. As crianças me mostravam, por meio de suas ações, que o caminho mais potente era aquele que se construía no inesperado, nas brechas e nas invenções que escapavam à capacidade adulta de planejar.

Um exemplo marcante foi o encontro das amarelinhas. Imaginei que cada criança ficaria envolvida somente com sua própria produção e que, posteriormente, faríamos um rodízio para observar as criações dos colegas. No entanto, logo no início do encontro, percebi que conversavam bastante enquanto desenhavam e que, se aproximavam das amarelinhas um dos outros. Minha primeira preocupação, enquanto “adulta”, foi a de que fizessem todas iguais ou de que não conseguiríamos finalizar a proposta conforme eu ainda idealizava sob o meu olhar.

De fato, não foi do jeito que imaginei. As crianças superaram minhas expectativas, tanto em relação às produções quanto à forma como buscavam compreender e valorizar o que cada colega produziu. Em determinado momento, pediram que eu também construísse a minha junto com elas. Eu havia pensado em fazer depois, como parte de um registro, mas aquele convite me

deslocou: era um pedido de partilha, de estar junto. Nesse sentido, Barbosa, Zandominegue e Mello (2020) apontam que reconhecer as produções culturais infantis se efetiva através desse “fazer com” as crianças.

Outro dia emblemático foi o das brincadeiras de pique. Eu havia previsto propor três ou quatro variações, mas o envolvimento das crianças e suas invenções ocuparam boa parte do encontro, e acabei trazendo uma brincadeira, o que se mostrou suficiente. O encontro foi se transformando com as criações e intervenções das próprias crianças, e ali, percebi de forma mais tangível o desejo delas de participar ativamente do processo. Bastava, muitas vezes, que eu não interrompesse esse movimento.

Essa constatação foi ainda mais significativa porque, no início, eu percebia essa turma como “mais apática” ou menos participativa. Com o tempo, compreendi que o que faltava não era vontade, mas a criação de espaços efetivos de valorização e escuta. Não basta afirmar a criança como produtora de cultura, se as suas produções não encontram espaço na prática pedagógica docente (Barbosa; Zandominegue; Mello, 2020).

Essas experiências me ajudaram a compreender que a coautoria não se limita a permitir que as crianças decidam algo pontual, mas implica um deslocamento profundo na maneira de olhar, escutar e estar com elas. Segundo Mello *et al.* (2020), um dos desafios metodológicos da Educação Física tem sido reconhecer a criança enquanto sujeito de direitos. Isso significa compreender que nem sempre é necessário ter controle de todas as ações, por vezes é necessário acompanhar, observar e permitir que o processo ganhe novos contornos. Em outras ocasiões, cabe ao adulto assumir a liderança, oferecendo segurança e direção. Esse movimento entre liderar e acompanhar constitui-se como outro eixo importante na pesquisa.

A imprevisibilidade, que no início me causava desconforto e insegurança, passou a ser compreendida como parte constitutiva do processo. A ideia de não seguir um plano rígido me assustava, pois temia que o trabalho se tornasse algo desorganizado, configurando uma nova forma de “rola bola”. No entanto, aprendi que abrir espaço para a escuta e para experimentação das crianças era parte essencial da proposta, e não significava ausência de planejamento, mas sim a construção de um planejamento vivo, em constante reconstrução.

Essas reconstruções na forma de planejar, conduzir, ouvir e de me perceber como adulta foram vestígios de uma transformação silenciosa. Aprender a planejar com as crianças foi também aprender a me descolocar das certezas, a desacelerar e a valorizar o que nasce do encontro. Mais do que uma metodologia, esse percurso constitui-se como um processo de amadurecimento profissional, no qual as crianças foram, de fato, minhas maiores parceiras e professoras.

6.5 Concluindo (sem fechar): reflexões provisórias de uma professora pesquisadora

Tentar encerrar este capítulo é, de certo modo, contrariar a própria natureza do processo vivido junto às crianças. Nada aqui se fecha completamente. São reflexões provisórias, que seguem em movimento, tal como as crianças que acompanharam esta pesquisa e me ensinaram que planejar é sempre uma travessia aberta.

Quando iniciei essa travessia, meu maior medo era não conseguir efetivar a coautoria com as crianças e que tudo permanecesse apenas no campo de um discurso bonito sobre participação. Com o tempo, compreendi que a coautoria não acontece como um método replicável, mas como um conjunto de deslocamentos: pequenos *indícios*, ajustes e escutas que se acumulam até transformar o modo como nos relacionamos com as crianças, com o planejamento e com nós mesmos enquanto adultos.

Este capítulo buscou analisar esses deslocamentos por meio das minhas narrativas, reconhecendo a tensão constante entre ser adulta, com expectativas, urgências e responsabilidades, e estar com crianças, numa relação que exige abertura, presença e disponibilidade para o inesperado. Retomar essas experiências me permitiu perceber que muitas das minhas dificuldades estavam menos nas crianças e mais nos modos como fui formada para compreender a criança, o tempo, espaço e o papel docente.

Entre os principais aprendizados, destaco três movimentos que perpassaram todo esse percurso:

1. A necessidade de ser menos adulta: a pesquisa evidenciou, dia após dia, o quanto nossas práticas carregam marcas profundas do adultocentrismo, seja no controle do tempo e espaço, nas formas de interagir com os materiais, na antecipação de resultados, na validação apenas das falas explícitas e invisibilização do que não é dito, entre outras marcas que nossa distância das infâncias nos impõe. Abrir mão dessa lógica exigiu um duplo movimento: olhar para mim e olhar para as crianças. Foi necessário revisitar certezas e comportamentos automáticos de controle, sem ignorar as narrativas, os gestos e as invenções infantis. Esse deslocamento não ocorreu de forma imediata, foi um exercício contínuo de vigilância ética e sensível.

2. Abertura a imprevisibilidade: planejar com as crianças exigiu abandonar a segurança de um roteiro rígido e adentrar um território marcado por surpresas, interrupções, tempos próprios e caminhos que eu não poderia antecipar. O imprevisível deixou de ser uma “falha” no planejamento e se revelou uma potência do cotidiano para o delineamento de novos contornos para práticas pedagógicas participativas entre crianças e adultos (Barbosa;

Zandominegue; Mello, 2020). Ao me deixar afetar pelas crianças, descobri o planejamento como um campo vivo, permeado por negociações, pausas, retomadas e invenções que só se tornam possíveis quando se desiste de ter todas as respostas.

3. Repensar o tempo e o espaço na experiência educativa: o planejamento compartilhado *explicitou um dos enfrentamentos constantes na Educação Infantil*: a tensão entre o tempo cronológico do adulto e o tempo de fruição da criança (Farias; Rodrigues, 2021). Precisei desacelerar, reorganizar expectativas e aceitar que viver intensamente uma única brincadeira poderia ser mais significativo do que realizar várias atividades em sequência. Da mesma forma, repensar os espaços (os possíveis, os improvisados, os inventados) abriu novas formas de compreender os encontros, transformando-os em territórios de invenção.

Essas reflexões não ignoram o contexto em que estou inserida. A unidade escolar em que trabalho enfrenta desafios estruturais e sociais importantes. Não se trata de uma unidade exclusivamente de Educação Infantil, o que torna constante o desafio de não pensar a infância em uma lógica escolarizante; não há um planejamento coletivo entre os professores que atuam com essa etapa; os recursos físicos são limitados; e a valorização do trabalho pedagógico, sobretudo do especialista, muitas vezes é frágil (Mello *et al.*, 2018; Quaranta; Franco; Betti, 2016; Silveira, 2022). No entanto, foi justamente dentro dessa realidade que buscamos construir algo possível: sem grandes materiais, sem condições ideais, mas com o que tínhamos: corpo, escuta, criatividade e desejo de construir experiências significativas com as crianças.

Se este capítulo deixa algo para quem virá depois, seja pesquisador, seja professor, que seja a lembrança de que não existe um método pronto para planejar com as crianças. O que existe são *indícios*, *vestígios* que apontam caminhos: uma pergunta inesperada, uma reorganização espontânea do espaço, uma recusa que precisa ser acolhida, um entusiasmo que pede continuidade. Meu maior achado é que planejar com as crianças é mais do que uma técnica, é um modo de estar no mundo. Um modo que implica reconhecer a infância em sua agência, autoria e potência e compreender que nós, adultos, precisamos nos deslocar da posição de centralidade para que essa potência possa emergir.

Por fim, a maior lacuna que permanece é também um convite: aprofundar pesquisas que narrem o fazer com as crianças a partir do cotidiano real das escolas públicas, com suas contradições, limitações e potências. Ainda é necessário ampliar as discussões sobre o planejamento compartilhado com os diferentes atores da Educação Infantil e sobre as representações sociais da Educação Física. Torna-se igualmente fundamental tensionar como emergem outras infâncias, marcadas por marcadores sociais de diferença, e de que forma essas crianças participam, concretamente, do planejamento em contextos permeados por rotinas

rígidas, demandas burocráticas e desafios comunitários e sociais. Há, portanto, um campo imenso a ser explorado.

O que deixo aqui, então, tal como as crianças deixaram dicas aos próximos investigadores, é uma carta aberta: que outros professores e pesquisadores possam continuar essa conversa, registrando seus próprios deslocamentos, dúvidas, acertos e tropeços. E que as crianças, sempre elas, sigam abrindo brechas onde acreditamos que não há espaço.

7 RECURSO EDUCACIONAL: O PLANEJAMENTO COMO PERCURSO INVESTIGATIVO COM AS CRIANÇAS

Como recurso educacional fruto desta pesquisa, propõe-se a elaboração de um Itinerário Pedagógico de Planejamento com a Educação Infantil, fundamentado na escuta e na coautoria das crianças. Ou seja, são frutos das aprendizagens obtidas no processo de fazer pesquisa e reaprender a planejar COM as crianças.

Esse itinerário nasce em diálogo direto com o último objetivo específico desta dissertação, que consistiu em estruturar um recurso educacional proveniente das interações com as crianças nos encontros de Educação Física planejados com elas. Sua construção se deu a partir da experiência vivida com uma turma de Educação Infantil, na qual as crianças participaram ativamente do processo de planejamento dos encontros, contribuindo com ideias, escolhas, reorganizações e sentidos que foram sendo incorporados ao percurso pedagógico.

O Recurso Educacional, no contexto de um Mestrado Profissional, tem como objetivo articular a produção de conhecimento acadêmico às demandas concretas da prática profissional, de modo a gerar desdobramentos que dialoguem diretamente com o cotidiano da Educação Básica (Gonçalves *et al.*, 2019). Mais do que um produto técnico, o Recurso Educacional se constitui como um dispositivo formativo, capaz de sistematizar experiências, provocar reflexões e inspirar outros profissionais a repensarem suas práticas pedagógicas a partir de realidades situadas (Siqueira; Martins, 2024).

Sob essa perspectiva, os recursos produzidos em mestrados profissionais assumem um papel relevante na circulação de saberes construídos no chão da escola, contribuindo para o fortalecimento da prática docente e para a aproximação entre a universidade e a educação básica. Siqueira e Martins (2024, p. 13) afirmam que os Recursos Educacionais no âmbito do ProEF “[...] colabora com a democratização do ato de ensinar, mostrando todo o percurso realizado, os acertos e novas indagações.”, bem como se constituem como materiais relevantes para a formação e para a atuação no magistério em Educação Física (Siqueira; Martins, 2024).

Embora o recurso dialogue diretamente com a dissertação, ambos devem ter identidades próprias. Mendonça *et al.* (2022) os diferenciam como *espaço do problema* e *espaço da solução*, sendo o recurso educacional responsável por materializar como a pesquisa respondeu a seu problema inicial. Esse espaço precisa ser compreendido e apropriado por outros profissionais de forma autônoma, sem a necessidade de leitura prévia da dissertação.

No que se refere a elaboração de recursos educacionais, Freitas (2019) e Mendonça *et al.* (2022) apontam para um certo “aprisionamento” às tipologias previstas, o que pode levar a

uma preocupação inicial maior com a “forma” do recurso, em detrimento de seu conteúdo. Os autores ainda problematizam a dualidade da função da forma: ora como um molde no qual se busca encaixar o conteúdo estudado, ora como uma forma que se materializa ao longo do processo de pesquisa.

Foi a partir dessa reflexão que o recurso desta pesquisa foi pensado como um processo a ser percorrido, e não como uma unidade didática ou manual de atividades a ser seguido. O itinerário foi concebido a partir da compreensão de que o planejamento com a Educação Infantil não se constitui como um movimento isolado ou exclusivamente prévio à ação, mas como um processo contínuo, construído no cotidiano das relações entre crianças e adultos (Formosinho; Araújo, 2007).

Dessa forma, a elaboração do recurso não antecedeu a experiência vivida com as crianças, ao contrário, foi sendo construído ao longo do percurso investigativo, com as *pistas* deixadas pelas crianças, com as reorganizações do planejamento e com as reflexões produzidas no movimento ação-reflexão-ação. Como parte do compromisso ético de pesquisar com as crianças, foi realizada uma devolutiva do recurso junto à turma participante da pesquisa. Afinal, “[...] mais do que normas pré-estabelecidas, o que faz a condução ética de uma pesquisa é a busca permanente do pesquisador em respeitar as crianças junto às quais sua pesquisa é desenvolvida” (Prado; Vicentin; Rosemberg, 2018, p. 58).

Essa devolutiva se constituiu como um momento em que as crianças puderam reconhecer, comentar e reagir às experiências das quais participaram. Esse reencontro das crianças com suas produções pode ser observado na Imagem 23.

Imagem 23: Devolutiva com as crianças



Elaborado pela autora.

A Imagem 23 mostra as crianças manuseando o Recurso Educacional produzido COM elas na versão impressa em colorido. Durante esse momento, algumas crianças como Tintin e Salsicha lembraram de brincadeiras: **“Tia foi o dia da amarelinha”**, **“Aqui foi o patinete”**. Outras reconheceram suas produções, como a Velma que demonstrou surpresa: **“Tia meu desenho”**, e Cérebro que identificou seu registro: **“Eu que tirei essa foto”**. Algumas apontaram suas preferências, dentre elas Sherlock: **“Essa foto tá mais bonita”**, e Narizinho: **“Nossa escola tá no livro”**. A intenção foi que elas tomassem conhecimento tátil, visual, olfativo e auditivo do material, para que, além de conhecer, se reconhecer nele. Como nos ensina Nilda Alves (2019), vivenciar os cotidianos escolares exige mobilizarmos todos os nossos sentidos nessa experiência de ser e estar em espaços educativos institucionais.

Ouvir o que as crianças acham do Recurso Educacional produzido diretamente com a participação delas, ver as formas peculiares com que estabeleciam interação entre elas e com o material impresso, bem como falar sobre esse material com as crianças é muito mais do que dar uma devolutiva é, também, evitar o que Natália Fernandes (2006) denomina de *eticocídio do conhecimento*, ou seja, é evitar que ignoremos

a ontologia ética das crianças nos processos de construção de conhecimento acerca de si, desvalorizam-se as suas perspectivas, a sua autoria e atoria social. Sem salvaguardarem-se essas pré-condições na pesquisa, todo o processo de construção de conhecimento fica inevitavelmente comprometido, bem como o estatuto atribuído às crianças nesse processo, subalternizando-se as perspectivas de uns (crianças) em detrimento de outras (dos adultos), invisibilizando dessa forma a riqueza que adviria dos seus contributos e heterogêneas visões e perspectivas (Fernandes, 2016, p. 762).

De igual maneira, buscou-se, assim, superar uma lógica centrada exclusivamente na forma do recurso, privilegiando a explicitação dos sentidos construídos até se chegar à proposição de planejar com as crianças. Para isso, o recurso foi organizado em etapas que partem de um olhar mais conceitual sobre criança e infância, avançam para a problematização do planejamento compartilhado e, posteriormente, apresentam a experiência vivida com as crianças.

O Recurso Educacional (Imagem 24) organiza-se em seções orientadas pela metáfora investigativa que perpassaram a proposta. Em **Companheiros de investigação**, apresenta-se a criança como investigadora do cotidiano; em **Pistas para planejar com as crianças**, discutem-se eixos que orientaram a prática; em **Ferramentas de investigação**, são apresentados elementos que contribuíram para colocar o planejamento em ação; em **Nosso Percurso**, são

narrados os encontros vividos com as crianças e, por fim, em **Caso solucionado**, propõe-se uma reflexão sobre o percurso vivido.

Imagem 24: Recurso Educacional



Elaborado pela autora.

O recurso intitulado “Planejar com as crianças – (re)pensando as práticas pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil, pode ser explorado no endereço eletrônico: https://drive.google.com/file/d/1gU5bLxyfBYvonDeT-2RYOVExvx6j7qEB/view?usp=drive_link e no Apêndice F desta dissertação.

Compreendemos, desse modo, o recurso como uma forma de dar visibilidade aos modos pelos quais as crianças foram reconhecidas como protagonistas de seus processos de ensino-aprendizagem, focalizando sua participação ativa no planejamento das ações pedagógicas. De forma complementar, o recurso busca inspirar docentes da área a pensar outras maneiras de organizar suas práticas pedagógicas, valorizando a cultura infantil e os modos próprios da criança de ser, estar e brincar na escola.

8 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS NO PLANEJAR COM AS CRIANÇAS: O QUE PERMANECE QUANDO O PERCURSO SEGUE

A presente dissertação nasceu de um processo de inquietação construído no cotidiano da prática docente, especialmente a partir das experiências com a Educação Infantil. Em um primeiro momento, minha atuação era sustentada por práticas relacionadas à recreação, ao desenvolvimento motor e à psicomotricidade, modos esses de planejar e intervir que recorrentemente são associados à atuação com crianças pequenas (Martins, 2018). No entanto, na interação cotidiana com as crianças, tornava-se cada vez mais evidente que outros aspectos estavam relacionados à Educação Física com a Educação Infantil, e que esses referenciais não eram suficientes para dar conta da complexidade do vivido.

Estar com as crianças provoca deslocamentos e reflexões que se originam de resistências, gestos e demandas, tensionando certezas e a questionando não apenas o que se planeja, mas como e para quem se planejam as ações. Foi nesse movimento que o planejamento das ações pedagógicas emergiu como uma inquietação central da minha prática pedagógica. Passei, então, a questionar a lógica prescritiva de um planejamento prévio, fechado e sem espaços para alterações, tensionando a possibilidade de construir esse processo no cotidiano das interações com as crianças.

Com o objetivo de desenvolver uma proposta de planejamento em coautoria com crianças pequenas de uma turma da Educação Infantil, esta pesquisa mobilizou a construção de estratégias pedagógicas e referenciais teóricos-metodológicos que sustentassem um fazer com as crianças, e não para elas. Nesse sentido, reconhecemos que grande parte da produção acadêmica na área da Educação Física na Educação Infantil ainda se ancora em perspectivas centradas no desenvolvimento motor e comportamental, o que tende a conceber a criança a partir de seu *vir a ser*, reduzindo-a a objeto das ações pedagógicas (Farias *et al.*, 2019).

Nesse cenário, o diálogo com a Sociologia da Infância (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2008) mostrou-se como um caminho possível, por se tratar de um campo teórico que reconhece a criança como sujeito do tempo presente, detentora de agência e capaz de intervir na sua realidade social. De modo articulado, dialogamos também com autores da Pedagogia da Infância (Formosinho; Araujo, 2007; Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007) e com o Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989), com o intuito de valorizar os *indícios* deixados pelas crianças em seus modos de participação no cotidiano das práticas pedagógicas.

Com intuito de responder aos objetivos propostos, a pesquisa se organizou em três movimentos analíticos que abordaram a concepção do planejamento, as contribuições das

crianças e as implicações dessa experiência na prática da professora-pesquisadora, culminando na estruturação de um itinerário pedagógico como recurso educacional. Retomar esse percurso implica olhar para os sentidos construídos ao longo da investigação, bem como para os desdobramentos teóricos, pedagógicos e formativos que emergiram da experiência de planejar e pesquisa com as crianças.

O primeiro movimento analítico da pesquisa teve como objetivo construir estratégias didáticas que envolvessem as crianças como coautoras do planejamento. Para isso, tensionamos a função do planejamento à luz da Pedagogia da Infância e a figura da criança enquanto ator social, por meio de aportes da Sociologia da Infância. Assim, esse movimento de construção do planejamento perpassou sua compreensão como um processo investigativo, situado e relacional, materializado por meio de estratégias pedagógicas intencionalmente mobilizadas para favorecer a escuta, a participação e a tomada de decisões.

Essa construção se deu a partir de um planejamento flexível, concebido como um itinerário a ser percorrido com as crianças, itinerário esse que tinha um ponto de partida e um ponto de chegada, mas cujos caminhos percorridos foram sendo construídos a partir dos registros, das reorganizações das propostas e das narrativas infantis ao longo do percurso. As diferentes estratégias didáticas propostas, dentre elas o mapeamento inicial das brincadeiras, o brinquedometro, a caça ao tesouro, além dos momentos de escuta e avaliação formativa, constituíram possibilidades de valorizar os interesses das crianças, buscando assim facilitar sua participação sem antecipar ou controlar suas respostas.

Nesse percurso, foi possível perceber que a busca pela coautoria das crianças não pode se limitar a momentos específicos de fala, nem à produção de registros que não reverberam nas ações pedagógicas. O registro, seja em forma de desenho, narrativa, imagem ou gesto, não pode ser pensado como um elemento meramente ilustrativo, e sim como possibilidade formativa que, por meio de *indícios* e *pistas*, orienta escolhas, provoca reorganizações e sustenta decisões pedagógicas (Gontijo; Ostetto; Portugal, 2020).

Nesse sentido, pensar na coautoria vai muito além de estimular as crianças a escolherem brincadeiras. Implica conceber as propostas como experiências a serem vividas, e não como conteúdos a serem transmitidos; implica, ainda, envolver as crianças não somente no processo de escolha inicial, mas em tomadas de decisões e negociações ao longo dos encontros. Para isso, torna-se necessário que os próprios encontros sejam projetados com uma estrutura aberta, capaz de acolher e sustentar esses movimentos de negociação.

Apesar de, no contexto da pesquisa, as estratégias mobilizadas terem possibilitado esse diálogo com as crianças, é fundamental destacar que as estratégias pensadas de forma

instrumentalizada e utilitarista, por si só, não são capazes de fomentar a coautoria. Planejar com as crianças não se resume a procedimentos específicos, mas exige uma reflexão sobre o porquê e para que se planeja, além desse ato ser diretamente influenciado pelas concepções de infância e de educação que orientam a prática docente (Focchi, 2015).

Do mesmo modo, estar aberto à coautoria não exime o professor de seu fazer pedagógico, pelo contrário, exige uma atuação ainda mais intencional, sensível e reflexiva. Pensar o planejamento em coautoria demanda do adulto a organização de tempos e espaços, a escuta atenta, o registro e a interpretação dos *indícios* deixados pelas crianças, transformando-os em elementos vivos do planejamento. Assim, a estruturação de estratégias para viabilizar a coautoria articula a intencionalidade docente à escuta das crianças e aos seus interesses.

No segundo movimento analítico, direcionamos o olhar para as contribuições das crianças na elaboração do planejamento das ações pedagógicas. Para isso, adotamos o Paradigma Indiciário como orientação metodológica e, inspirados no conceito de *visão não insular*²⁶, optamos por inicialmente apresentar as narrativas das crianças antes do movimento interpretativo. Essa opção buscou evitar um uso instrumental das falas infantis, no qual os registros serviriam apenas para confirmar hipóteses previamente estabelecidas.

Assim, a análise foi conduzida a partir de um olhar indiciário e relacional, no qual as *pistas* deixadas pelas crianças foram tomadas como elementos centrais do processo investigativo. Em um primeiro momento, deu-se a visibilidade ao que foi dito, feito e produzido, em seguida, essas *pistas* foram colocadas em diálogo com a Sociologia da Infância, buscando compreender as formas singulares de participação infantil.

A análise das narrativas evidenciou a agência infantil manifestando-se em diferentes relações no cotidiano dos encontros. Na relação da criança consigo mesma, a agência se expressou por meio da reprodução interpretativa, especialmente em ações nas quais as crianças atribuíram novos sentidos às brincadeiras. Na relação criança-criança, observou-se a materialização da cultura de pares, expressa nas negociações, nos conflitos, nas combinações e, em alguns casos, nas orientações entre as próprias crianças, trazendo à tona modos próprios de estabelecer aprendizagens de forma horizontal. Já na relação criança-adulto, a agência infantil se manifestou nessa condução do adulto ao lugar de adulto atípico, exigindo o deslocamento da centralidade docente e a abertura à imprevisibilidade dos encontros. Por fim, na relação criança-escola, evidenciaram-se os conflitos e deslocamentos produzidos na dualidade entre ser criança em um espaço que se espera o ofício do aluno.

²⁶ A descrição do conceito pode ser revista no quadro 3 desta dissertação.

Assim, mesmo inserida em um contexto de lógica escolarizante, a pesquisa evidenciou que a participação das crianças no planejamento dos encontros de Educação Física pode criar *espaçotempos* nos quais a cultura infantil emerge, tensionando formas tradicionais de organização pedagógica. Esses tensionamentos, expressos tanto nas ações e narrativas das crianças quanto na relação com o adulto, não se configuraram como problemas a serem corrigidos, mas como possibilidades formativas que impulsionaram a reorganização das ações e dos sentidos atribuídos ao planejamento. Quando as crianças se perceberam, de fato, como coautoras, suas contribuições incidiram diretamente nos rumos do percurso vivido.

O terceiro movimento analítico buscou examinar os desafios e as possibilidades de implementação dos encontros de Educação Física planejados com as crianças. Para isso, assumi o lugar de professora-pesquisadora, recorrendo à narrativa autobiográfica. A construção dessa narrativa apoiou-se nos registros do diário de campo, nas anotações reflexivas e nas reconstruções da memória, articulados ao referencial teórico da pesquisa e ao paradigma indiciário.

Esse movimento permitiu perceber algumas recorrências e preocupações que perpassaram todo o processo investigativo. Entre elas, destaca-se o desafio de pesquisar com crianças, que envolveu desde a construção de instrumentos sensíveis às nuances dos modos de ser criança até as constantes preocupações éticas. Soma-se a isso as expectativas do adulto em relação às crianças, presentes tanto nas concepções de infância que orientam o planejamento quanto nas formas como as propostas se concretizam no cotidiano. Por fim, emergiram os vestígios de um “aprender a ser adulto” em relação com as crianças, processo marcado por deslocamentos, revisões e reconstruções, que exigiu respeitar seus modos de ser e estar e, mais do que isso, reconhecer e valorizar suas produções como parte constitutiva dos encontros e do planejamento.

Esses elementos foram reverberando ao longo do percurso e trouxeram à margem a constatação de que a coautoria não se concretiza somente com a construção de uma estratégia pedagógica, mas por meio de deslocamentos sutis e contínuos na prática docente. Ao rememorar as experiências, três movimentos se tornaram evidentes e necessários: a necessidade de ser “menos adulto”, no sentido de suspender respostas prontas e deslocar a centralidade das ações; a abertura à imprevisibilidade, compreendendo que nenhum percurso é linear e que é nos “desvios” que a coautoria ganha corpo; e, por fim, a reflexão sobre o tempo na prática pedagógica, tensionada entre a lógica produtiva do adulto e o tempo de fruição da criança. É nesse entrelugar, entre o fazer do adulto e o fazer da criança, que se torna possível um fazer compartilhado.

Como desdobramento desse percurso investigativo e com o objetivo de estruturar um recurso educacional proveniente das interações com as crianças nos encontros de Educação Física, materializamos a experiência vivida por meio de um Itinerário Pedagógico. O itinerário, assim como todo o planejamento, foi pensando como um caminho a ser percorrido até o encontro com as crianças. Para isso, foi organizado a partir de uma reflexão sobre a infância e sobre como olhar para as crianças, seguida de uma reflexão sobre pistas para planejar com elas, de um olhar para as estratégias mobilizadas e, por fim, a apresentação da experiência vivida com as crianças.

A própria construção do recurso se materializou como um movimento reflexivo, buscando não somente apresentar o “como fazer”, mas, especialmente, fomentar uma reflexão sobre o “porquê” e “para quem”. Em consonância com a compreensão do planejamento não como um manual prescritivo de estratégias ou brincadeiras, mas como um movimento reflexivo e intencional, o recurso reafirma a possibilidade de planejar de forma compartilhada com as crianças, quando estas são percebidas em sua completude. Assim, o recurso reafirma o planejamento como experiência partilhada, e não como roteiro a ser seguido.

Em um movimento de encerramento desta do percurso investigativo, retomamos o objetivo geral do trabalho, que foi desenvolver a construção de um planejamento em coautoria com as crianças da Educação Infantil, mais especificadamente com crianças pequenas de uma turma de pré-escola. Para isso, tomamos como princípios orientadores a escuta e a participação infantil, articulando, durante esse processo a prática docente, a investigação com as crianças e a reflexão teórico-metodológica.

A pesquisa evidenciou que planejar com as crianças é possível, desde que essa ação não seja compreendida como um ato de consentimento do adulto ou como aplicação de estratégias isoladas. As contribuições das crianças mostraram-se capazes de incidir diretamente no planejamento, reorganizando ações, elegendo estratégias, espaços e materiais, além dos sentidos atribuídos às experiências vividas.

As análises dos diferentes movimentos investigativos permitiram compreender que planejar com crianças implica reconhecer o brincar como eixo estruturante e forma legítima de participação e produção de sentidos. As narrativas infantis evidenciaram que suas agências se manifestam em diferentes formas e relações, tensionando expectativas adultocêntricas e revelando modos próprios de negociar, criar e atribuir significados às propostas pedagógicas. Do mesmo modo, as reflexões da professora-pesquisadora indicaram que esse processo produz efeitos formativos no adulto, exigindo a revisão de concepções sobre a infância, tempo, controle e intencionalidade pedagógica, reafirmando o planejar como um exercício ético de escuta,

abertura e corresponsabilidade.

É importante, contudo, reconhecer as limitações desse estudo. Tal como na ação de planejar, em que os desvios são compreendidos como possibilidades, aqui essas limitações são vistas como aberturas para futuras investigações científicas e pedagógicas. Trata-se de uma pesquisa situada, realizada com uma única turma, em um contexto específico da Educação Infantil, permeado por condições institucionais, temporais e estruturais próprias.

Um primeiro limite refere-se à dificuldade de efetivar um planejamento compartilhado com outros atores da Educação Infantil, como professoras regentes e demais profissionais que atuam com crianças. Além disso, considerando os objetivos e os recortes da pesquisa, não foi possível aprofundar a discussão sobre a coautoria infantil em contextos permeados por marcadores sociais da diferença, o que aponta para a importância de estudos que articulem essa discussão a outras infâncias e realidades. Por fim, pesquisar com crianças mostrou-se um campo fértil, mas também desafiador, exigindo contínua reflexão ética e metodológica, o que reforça a necessidade de ampliar investigações que problematizem instrumentos, posturas e modos de escuta na pesquisa com a primeira infância.

O encerramento desta dissertação não é compreendido como ponto de chegada fixo, com respostas definitivas ou modelos a serem reproduzidos. As reflexões aqui tecidas permanecem em movimento e não se esgotam com o término da investigação. Esperamos que este trabalho seja um convite a outros adultos, professores e pesquisadores para que construam seus próprios percursos nos encontros com as crianças. Ao pesquisar com as crianças, não se busca uma última parada, tampouco um encerramento de percurso. O planejamento se mostrou muito mais como um caminho a ser percorrido, que exige deslocamento, escuta e negociação permanentes, um caminho que se reinventa a cada encontro com as crianças e com aquilo que elas nos provocam a repensar.

Que esse estudo possa inspirar outras travessias, nas quais adultos se permitam desacelerar, suspender certezas e reconhecer as crianças como parceiras legítimas na construção do cotidiano educativo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 8, n. 2, p. 371-383, 2018. DOI: 10.4322/2316-1329.064. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330209074_Sociologia_da_Infancia_tracando_alguas_linhas. Acesso em: 14 mar. 2025.
- ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. **Crítica Educativa**, v.2, n.2, p. 25–37, 2017. DOI: 10.22476/revcted.v2i2.94. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/94>. Acesso em: 14 mar. 2025.
- AGUIAR, T. B. de.; FERREIRA, L. H. Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**, v. 37, p. e74451, 2021. DOI: 10.1590/0104-4060.74451. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7BSc9kcffrnDdDDzqQ9RT9v/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2024.
- ALVES, N. Sobre as redes educativas que formamos e que nos formam. *In*: ALVES N. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje** São Paulo, SP: Cortez. p. 154-157
- ARAÚJO, J. M.; FORMOSINHO, J. Anônimo do Século XX: a Construção da Pedagogia Burocrática. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**. Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 293- 328.
- ARELARO, L.R.G. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Zero-a-seis**, v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez. 2018. DOI: 10.5007/1980-4512.2017v19n36p206. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p206>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- ASSIS, R.M.de; BARROS, M. O.; CARDOSO, N. S. Planejamento de ensino: algumas sistematizações. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí-GO., v. 4, n. 1, 2013. DOI: 10.5216/rir.v1i4.214. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20404>. Acesso em: 13 mar. de 2025.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-61, jan. 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/download/139594/134898/271210>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- AYOUB, E. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio. 2005. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/165>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARBOSA, R. F. M.; CAMARGO, M.C. da S. C.; MELLO, A. da S. A complexidade do brincar na Educação Infantil: reflexões sobre as brincadeiras lúdico agressivas. **Journal of Physical Education**, v. 31, p. e3156, 2020. DOI: 10.4025/jphyseduc.v31i1.3156. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/x4tQn8jXzjWRXqqb4DbYHpM/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2025

BARBOSA, R. F. M.; ZANDOMINEGUE, B. A. C.; MELLO, A. da S. Práticas brincantes e narrativas infantis nos espaçostempos da educação física com a educação infantil: análises a partir da sociologia da infância. **Revista Pedagógica**, Chapecó, SC, v. 22, p. 1–29, 2020. DOI: 10.22196/rp.v22i0.5777. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5777>. Acesso em: 10 out. 2024.

BEZERRA, F. M. **Educação física no jardim de infância: concepções e práticas corporais na revista de educação física do exército (1932-1942)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4824/1/arquivo6422_1.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

BORRE, L. M.; REVERDITO, R. S. Educação física na educação infantil: tempos, espaços e os direitos da criança. **Corpoconsciência**, Cuiabá - MT, v. 23, n. 02, p. 96-108, mai./ago., 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/8627>. Acesso em: 10 de out. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, Distrito Federal, 1988. Presidência da República, 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.1, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 jun. 2024.

BRASIL. Lei Federal 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**: seção 1, Brasília, DF, p.1357, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 02 jun. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 27883, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p.1, 17 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 02 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2298&Itemid=. Acesso em: 02 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 02 jun. 2024.

BRISOLLA, L. S.; ASSIS, Renata M. de O planejamento de ensino para além dos elementos estruturantes de um plano de aula. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, PB, v. 13, n. Especial, p. 956–966, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.45583. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/45583>. Acesso em: 14 abr. 2025.

BROSTOLIN, M. R.; MORAES, C. D. de Educação infantil e educação física na perspectiva interdisciplinar: (im)possibilidades. **Acta Scientiarum. Education**, n 43, p. e48032, 2020. DOI: 10.4025/actascieduc.v43i1.48032. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/48032>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CAMPOS, R.do N.K.; RAMOS, T. K.G. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da reprodução interpretativa e culturas de pares nas brincadeiras de crianças. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, SP, n. 60, p. e18466, 2022. DOI: 10.5585/eccos.n60.18466. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/18466>. Acesso em: 20 jan. 2026.

CAMPOS, R.do N.K.; RAMOS, T. K.G. Negociando a participação nas práticas pedagógicas: formas de participação das crianças no contexto da Educação Infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, TO, v.10, n.2, p. 42-51, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/8408/4862>. Acesso em: 20 jan. 2026.

CARVALHO, A. F. de; MÜLLER, F. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 65-84.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 443–464, mai. 2005. DOI: 10.1590/S0101-73302005000200008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/HkDSKzZZJKdsSFtqBHmZxbF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, A.S. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, GO, v. 19, n. 3, p. 762–773, 2017. DOI: 10.18224/educ.v19i3.5426. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5426>. Acesso em: 14 mai. 2025.

DIEDRICH, J.; ARAÚJO, S.N.; ROCHA, L.O. Planejamento de ensino na educação infantil: percepções de professores de Educação Física escolar. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, 2020. DOI: 10.5007/2175-8042.2020e75850. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80422020000300107. Acesso em: 10 jun. 2024.

DUARTE, L.de C. Sobre escutar as crianças na Educação Física cultural com as infâncias e a Educação Infantil. **Revista Ensino e Pesquisa**, v.21, n.1, p. 35-49, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/7742>. Acesso em: 15 mar. 2025.

DUARTE, L. de C. **Educação Física Cultural na Educação Infantil**: imagens narrativas produzidas com professoras e crianças nos/dos/com os cotidianos de uma EMEI Paulistana. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

DUARTE, L. C.; NEIRA, M. G. Educação Física cultural na Educação Infantil: intervenções sensíveis à escuta. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 29, p. e50727, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/50727>. Acesso em: 8 jun. 2024.

DUARTE, L. de C.; NEIRA, M. G. Educação física na educação infantil: um balanço das dissertações e teses da última década. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande, RS, v. 23, n. 1, p. 16–34, 2022. DOI: 10.14295/rds.v23i1.12886. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/12886>. Acesso em: 8 jun. 2024.

FARIAS, U.de S.; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T.; RODRIGUES, G. M.; MIRANDA, M. L.de J. Análise da produção do conhecimento sobre a educação física na educação infantil. **Movimento**, v. 25, p. e25058, jan.-dez., 2019. DOI: 10.22456/1982-8918.90145. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/LYRhjHYCV76C7Qk7vzDK8BK/?lang=pt> Acesso em: 7 jun. 2024.

FARIAS, U. de S.; MALDONADO, D. T.; MOREIRA, V. dos S.; FREIRE, E. dos S.; MASSOLI, G. Educação física escolar na educação infantil: uma revisão sistemática. **Pensar a Prática**, Goiânia, GO, v. 24, 2021. DOI: 10.5216/rpp.v24.65497. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/65497>. Acesso em: 5 jun. 2024.

FARIAS, U. de S.; RODRIGUES, Gracieli M. Repensando a educação física “na” educação infantil: estabelecendo o “com”. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande, RS, v. 23, n. 1, p.

95–108, 2022. DOI: 10.14295/rds.v23i1.12803. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/12803>. Acesso em: 7 jun. 2024.

FERNANDES, N.. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 759–779, jul. 2016. DOI: [10.1590/S1413-24782016216639](https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216639). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jqNWVT4RX8dLfNjKbPgNVfj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2026

FERREIRA, E. M. B. Tudo termina no desenho!? - notas sobre uma pesquisa com crianças. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantis, TO, v.10, n. 2, p. 358-367, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8404>. Acesso em: 10 ago. 2025.

FERREIRA, M.; SARMENTO, M. J. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v.2, no. 2, p. 60-91, nov. 2008. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/19/19>. Acesso em: 7 jun. 2024.

FILGUEIRAS, I. P., RODRIGUES, A. S., de S. M. D., FREIRE, E. dos S. Portfólio reflexivo, prática pedagógica e cultura infantil nas aulas de Educação Física. Desafios: Novas Tendências em Educação Física, Esportes e Recreação. **Revista Retos**, n.45, p. 1127–1136, 2022. DOI: [10.47197/retos.v45i0.91822](https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91822). Disponível em: <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/91822>. Acesso em: 15 out. 2024.

FOCHI, P. S. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, RS, n. 45, p. 4-7, out./dez. 2015.

FREITAS, R. Produtos educacionais na área de ensino da capes: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 5–20, 2021. DOI: 10.36524/profept.v5i2.1229. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229>. Acesso em: 20 jan. 2026.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 1991.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONÇALVES, C. É.L.de C. (Alguns) desafios para os Produtos Educacionais nos Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino e Educação. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 5, n. 10, 2019. DOI: 10.31417/educitec.v5i10.500. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/500> . Acesso em: 20 jan. 2026.

GONTIJO, F. L.; PORTUGAL, G.; OSTETTO, L. E. Documentar e avaliar na educação infantil: pertinências e especificidades. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 12, p. 102799-102815, 2020. DOI:10.34117/bjdv6n12-683. Disponível em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/22263>. Acesso em: 12 ago. 2025.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar” da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/978>. Acesso em: 15 mar. 2022.

GRILLO, R. de M.; RODRIGUES, G. S.; GODOY, L. B.; ZAIM-DE-MELO, R. Quando a escola vira o quintal de casa: um estudo dos jogos tradicionais e da cultura lúdica das crianças pantaneiras. **Brazilian Journal of Policy and Development**, v. 3, n. 3, p. 58-78, 2021. DOI: [10.52367/BRJPD.2675-102X.2021.3.3.58-78](https://doi.org/10.52367/BRJPD.2675-102X.2021.3.3.58-78). Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/356109080>. Acesso em: 12 out. 2023.

GRILLO, R. de M. O jogo/brincadeira como zona de possibilidades criativas. *Revista Linha Mestra*, v.18, n. 54, p. 5-24, set.-dez., 2024. DOI: [10.34112/1980-9026a2024n54](https://doi.org/10.34112/1980-9026a2024n54). Disponível em: <https://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/1565/1302>. Acesso em: 15 set. 2025.

GUIMARÃES, V. **Dinâmica curricular no cotidiano da educação infantil**: um olhar a partir das práticas pedagógicas com a educação física. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2018.

KLOSOWSKI, S. S.; REALI, K. M. Planejamento de Ensino como Ferramenta Básica do Processo Ensino-Aprendizagem. **Revista Eletrônica Lato Sensu – Unicentro**, v.5, p. 1-8, 2008. Disponível em: https://ufprvirtual.ufpr.br/pluginfile.php/1241908/mod_resource/content/1/Texto%20para%20leitura%20.pdf. Acesso em: 31 jan. 2025.

LANO, Marciel Barcelos. **Usos da avaliação indiciária na educação física com a educação infantil**. 2019. Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2019.

LEANDRO, E. G.; PASSOS, C. L. B. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista**, v. 37, p. e74611, 2021. DOI: [10.1590/0104-4060.74611](https://doi.org/10.1590/0104-4060.74611). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hk9sxtYY6BCfHxwYm3Q8zB/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2025.

LIMA, J. da S.; MARTINS, R. L. Del R.; DE OLIVEIRA, V.J.M. O planejamento da educação física com a educação infantil na perspectiva da sociologia da infância. **Zero-a-seis**, v. 24, n. 45, p. 379-402, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroais/article/view/82234/48550>. Acesso em: 8 ago. 2024.

LIMA, J. C.; LEOCADIO, F.; BRAZ, M. A.; BARCELOS, M. A pesquisa autobiográfica na Educação Física escolar: construindo memórias ao longo da formação docente. In: MARTINS, R. L. D. R.; BARCELOS, M. (Orgs.). **Pesquisar com as escolas**: métodos qualitativos para a Educação Física. 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2025. P. 103-120.

LIRA, A. C. M.; OLIVEIRA, M. R. F. de; SAITO, H. T. I. Cotidiano educativo infantil e protagonismo compartilhado: um lugar onde crianças e professores(as) podem até se molhar. **Revista Cocar**, Pará, PA, v. 17, n. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5709>. Acesso em: 21 jan. 2026.

LOPES, M. R. S.; MILLEN, A. R.; PARENTE, M. L. da C.; ARAÚJO, J. G. E.; SOUSA, C. B. de; MOURA, D. L. A prática do planejamento educacional em professores de educação física: construindo uma cultura do planejamento. **Journal of Physical Education**, Maringá, PR, v. 27, n. 1, p. e2748, 2016. DOI: 10.4025/jphyseduc.v27i1.2748. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/30193/18008>. Acesso em: 10 out. 2024.

MARCHI, R. de C.; EVANGELISTA, N. S. A Sociologia da Infância e o conceito de culturas infantis: aspectos e implicações teóricas. **Educação**, v. 48, n. 1, p. e122/1-25, 2023. DOI: 10.5902/1984644468569. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/68569/62053>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MARCHIORI, A. F.; SANTOS, W. dos; MELLO, A. da S. A Educação Física na Educação Infantil no cenário da pós-graduação: as práticas de escrita no contexto da formação continuada com professores. **Educação**, v. 49, n.1, e17/1–32, jan.- dez, 2024. DOI: 10.5902/1984644470595. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/70595> Acesso em: 14 mar. 2025.

MARTINS, R.L.D.R. **O Pibid e a formação docente em Educação Física para a Educação Infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2015.

MARTINS, R.L.D.R. **O Lugar Da Educação Física Na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2018.

MARTINS, R.L.D. R.; TRINDADE, L.H.; MELLO, A.da S. Diálogos entre as produções acadêmico-científicas da Educação Física e os documentos orientadores da Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, Brasil, v. 35, n. 1, p. 67–79, 2021. DOI: 10.11606/issn.1981-4690.v35i1p67-79. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/184420>. Acesso em: 7 set. 2024.

MARTINS, R.L.D.R.; SANTOS, W. dos; MELLO, A. da S.; VOTRE, S.J. Protagonismo infantil na educação física: Uma experiência pedagógica com a capoeira. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 29, núm. 2, pp. 59-79, 2016. DOI: 10.21814/rpe.7123. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/374/37449632004/html/>. Acesso em: 20 out. 2025.

MARTINS FILHO, A. J.; JOSÉ MARTINS FILHO, L. Pesquisas com crianças: deixar fazer viver a viva voz das crianças. **Revista Didática Sistemica**, v. 23, n. 1, p. 287–300, 2022. DOI: 10.14295/rds.v23i1.11959. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/11959>. Acesso em: 10 nov. 2024.

MARTINS, J. A.V.; TRINDADE, L. H.; ZANDOMENIGHE DA SILVA, G. M. da S.; DIAS, L. G.; MELLO, A. da M. As contribuições da Sociologia da Infância para as pesquisas da Educação Física com crianças. **Revista Cocar**, [S. L.], v. 20, n. 38, 2024. DOI:

[10.31792/rc.v20i38](https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8115). Disponível em:
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8115>. Acesso em: 14 mar. 2025.

MARQUES, A. C. T.L. Sociologia da infância e educação infantil: à procura de um diálogo. **Educação. Santa Maria**, Santa Maria, SC, v. 42, n. 1, p. 149-161, abr. 2017. DOI: [10.5902/1984644424418](https://doi.org/10.5902/1984644424418). Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-64442017000100149&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2025.

MELLO, A.da S. BARBOSA, R.F.M.; MARTINS, R.L.D.R. Crianças como praticantes do cotidiano: uma perspectiva metodológica para produção de conhecimentos com as infâncias. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 23, n. 77, p. 861–873, 2023. DOI: [10.7213/1981-416X.23.077.AO03](https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.077.AO03). Disponível em:
<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/29881>. Acesso em: 7 set. 2024.

MELLO, A. da S.; BERSCH, Ângela A.; RIBEIRO, C. B.; MARTINS, R. L. D. R. Da inserção à legitimação: dilemas e perspectivas da educação física com a educação infantil. **Revista Didática Sistêmica**, v. 23, n. 1, p. 9-15, 2022. DOI: [10.14295/rds.v23i1.13907](https://doi.org/10.14295/rds.v23i1.13907). Disponível em:
<https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/13907>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MELLO, A.da S.; MARCHIORI, E. F.; BOLZAN, E.; KLIPPEL, M. V.; ROCHA, M. C.; MAZZEI, V. R. Por uma perspectiva pedagógica para a educação física com a educação infantil. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 326-342, 2020. Disponível em:
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2868/1705> Acesso em: 7 set. 2024.

MELLO, A. da S.; MARTINS, R. L. D. R.; JORGE, R. S.; ZANDOMÍNEGUE, B. A. C. Educação Física na Educação Infantil: Do isolamento pedagógico à articulação com outras áreas do conhecimento. **Kinesis**, v. 36, n.3, p. 15-27, 2018. DOI: [10.5902/2316546433846](https://doi.org/10.5902/2316546433846). Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/33846>. Acesso em: 5 out. 2024.

MELLO, A. da S.; SANTOS, W. dos.; KLIPPEL, M. V.; ROSA, A. D. P.; VOTRE, S. J. Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira De Ciências Do Esporte**, v. 36, n.2, p. 467–484, 2014. DOI: [10.1590/S0101-32892014000200013](https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000200013). Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbce/a/rqYKzXmqSR65H8M47gW3RtL/abstract/?lang=pt> Acesso em: 5 out. 2024.

MELLO, A. da S.; ZANDOMÍNEGUE, B. A. C.; BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; SANTOS, W. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, v. 28, n.48, p. 130–149, 2016. DOI: [10.5007/2175-8042.2016v28n48p130](https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p130). Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p130>. Acesso em: 7 out. 2024.

MELLO, A. da S.; ZANDOMÍNEGUE, B.A.C.; VIEIRA, A.de O.; SILVA, A.C. da; ASSIS, L. C. de; BARBOSA, R.F.M.; MARTINS, R.L. Del R. Pesquisas com crianças na educação infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 28–43, 2015. DOI: [10.5007/2175-8042.2015v27n45p28](https://doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n45p28).

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p28>. Acesso em: 8 set. 2024.

MENDONÇA, A. P. O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional: Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, AM, v. 8, p. e211422, 2022. DOI: [10.31417/educitec.v8.2114](https://doi.org/10.31417/educitec.v8.2114).

Disponível em:

<https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2114>. Acesso em: 20 jan. 2026.

MINAYO, M. C. DE S. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 33, p. 83–91, 2009.

MOREIRA, E. C. Características, importância e contribuições da ação de planejar para a educação física escolar. In: MOREIRA, E. C. (Org.). **Educação física escolar: desafios e propostas** 1. 2.ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009. p. 43-54.

MOURA, D. L.; COSTA, K. R. N.; ANTUNES, M. Educação Física e educação infantil: uma análise em seis periódicos nacionais. **Pensar a Prática**, Goiânia, GO, v. 19, n. 1, jan./mar, 2016. DOI: [10.5216/rpp.v19i1.34061](https://doi.org/10.5216/rpp.v19i1.34061). Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/fe/article/view/34061> Acesso em: 10 set. 2024.

NUNES, M. F. R., CORSINO, P., DIDONET, V. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da Educação Básica**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214418>. Acesso em: 10 set. 2024.

NUNES, L. de O.; FONSECA, D. G. da; BOSSLE, C. B.; BOSSLE, F. Planejamento de ensino e Educação Física: uma revisão de literatura em periódicos nacionais. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, v. 29, n. 52, p. 280–294, 2017. DOI: [10.5007/2175-8042.2017v29n52p280](https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p280). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p280>. Acesso em: 14 maio. 2025.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Registros na educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P.P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Minas Gerais, MG, v. 27, n. 1, p. 369–386, abr. 2011. DOI: [10.1590/S0102-46982011000100017](https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

PAULA, M. V. G. de Escola e cultura: o papel da educação física na valorização dos saberes culturais lúdicos por meio dos jogos tradicionais. **Corpoconsciência**, Cuiabá, MT, v. 24, n. 1,

p. 205–216, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/8684>. Acesso em: 21 out. 2025.

PEREIRA, J. dos S.; MORAES, J. S. de; NAZÁRIO, M. E. dos S. Narrativas autobiográficas sobre o planejamento das aulas de educação física na Educação Infantil. **Dialogia**, [S. L.], n. 43, p. e23868, 2023. DOI: [10.5585/43.2023.23868](https://doi.org/10.5585/43.2023.23868). Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23868>. Acesso em: 14 mai. 2025.

PICELLI, L.A. **Produção científica sobre Educação Infantil nos Programas de Pós-graduação em Educação Física no Brasil**. 2002. (Dissertação de Mestrado) - Departamento de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13771>. Acesso em: 18 jun. 2024.

PINAZZA, M. A.; FOCHI, P. S. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, SC, v. 19, n. 40, p. 184–199, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018184>. Acesso em: 20 jan. 2026.

PRADO, R. L. C.; VICENTIN, M. C. G.; ROSEMBERG, F.. Ética na pesquisa com crianças: uma revisão da literatura brasileira das ciências humanas e sociais. **Childhood e Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 43-70, jan/abr. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5120/512054679004/html/index.html>. Acesso em: 29 ago. 2018

QUARANTA, S. C.; FRANCO, M. A. do R. S.; BETTI, Mauro. Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 12, n. 23, p. 57–81, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/906>. Acesso em: 10 out. 2025.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Santa Catarina, SC, n.20, p. 137–162, 2002. DOI: [10.5007/%25x](https://doi.org/10.5007/%25x). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10282> Acesso em: 05 jan. 2025.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 673–684, set., 2010. DOI: [10.1590/S1517-97022010000300002](https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300002) . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/BSrH7t9zSVYygxT9376kD9q/?lang=pt> Acesso em: 4 jan. 2025.

ROCHA, M. C.; QUINTÃO DE ALMEIDA, F.; MORENO DOÑA, A. A produção do conhecimento da Educação Física sobre Educação Infantil como tema de pesquisa. **Educación Física y Ciencia**, La Plata, Argentina, v. 23, n. 2, p. e171, 2021. DOI: [10.24215/23142561e171](https://doi.org/10.24215/23142561e171). Disponível em: <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/efyce171>. Acesso em: 5 jun. 2024.

RODRIGUES, M. B. F. Razão e sensibilidade: reflexões em torno do paradigma indiciário. **Dimensões – revista de História da UFES**, v.17, p. 213-221, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2431>. Acesso em: 15 ago. 2025.

- SANTOS, P.S.A. dos **Um olhar sobre a inclusão de crianças com deficiências a partir da relação entre Educação Física e Educação Infantil no município de Itaguaí**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Insitituto de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica; Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <http://rima.ufrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/20022/1/2024%20-%20Paulo%20Sergio%20Avelino%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.
- SANTOS, G. G.; PEREIRA, G. A. F. Entraves encontrados na prática do planejamento de aulas da Educação Física escolar. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, p. e55210918410-e55210918410, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i9.18410. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/18410/16459>. Acesso em: 08 out. 2024.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M. “As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo”. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **As crianças: Contextos e identidades**. Braga, Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.
- SARMENTO, M.J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2004.
- SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361–378, maio 2005. DOI: [10.1590/S0101-73302005000200003](https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J. e GOUVÊA, M. C. S. de (Orgs.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.
- SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, 2011. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos De Educação**, v. 21, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1467>. Acesso em: 4 jan. 2025.
- SARMENTO, M. J. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/sarmento.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- SAYÃO, D.T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, SP, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/270>. Acesso em: 05 jun. 2024.

SCAGLIA, A. J.; FABIANI, D. J. F.; GODOY, L. B. de. Dos jogos tradicionais às técnicas corporais: um estudo a partir das relações entre jogo e cultura lúdica. **Corpoconsciência**, Cuiabá, MT, v. 24, n. 2, p. 187–207, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10780>. Acesso em: 21 set. 2025.

SILVEIRA, J. Educação física, educação infantil e BNCC: refletindo sobre possíveis expectativas curriculares. **Pensar a Prática**, Goiânia, GO, v. 25, 2022. DOI: [10.5216/rpp.v25.69017](https://doi.org/10.5216/rpp.v25.69017). Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/69017>. Acesso em: 14 maio. 2025.

SIQUEIRA, L.; MARTINS, R.L.D.R. As contribuições de um produto educacional para o ensino das danças nas aulas de Educação Física escolar em uma perspectiva antirracista. **Corpoconsciência**, Cuiabá, MT, v. 82, p. e17980 jan. - dez. 2024. DOI: [10.51283/rc.28.e17980](https://doi.org/10.51283/rc.28.e17980) Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/17980>. Acesso em: 20 jan. 2026.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7–31, mar. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/X8n4RcnLnhdybsVSwNG5Twv>. Acesso em: 02 mai. 2025.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 12, n. 13, 2005. DOI: [10.14572/nuances.v12i13.1678](https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1678). Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678>. Acesso em: 14 mar. 2025.

SODRÉ, L. G. P. As indicações das crianças sobre uma edificação adaptada para a educação infantil. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, RJ, v. 5, n. 1, p. 73-91, jun. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812005000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2026.

SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, SE, v. 4, n. 4, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1808>. Acesso em: 20 set. 2024.

STAVISKI, G.; SURDI, A.; KUNZ, E. Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, n. 1, p. 113–128, jan. 2013. DOI: [10.1590/S0101-32892013000100010](https://doi.org/10.1590/S0101-32892013000100010). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/q8MfRspJcNjZL4dvQNXtb3L/?lang=pt> . Acesso em: 20 out. 2025.

TANAJURA, L. L. C.; BEZERRA, A. A. C. Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. **Revista Eletrônica Pesquisaeduca**. Santos, SP, vol. 07, n. 13, p. 10-23, jan./jun., 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/408>. Acesso em: 10 jun. 2024.

TANGERINO, D.A.F.; DRAPE, R.A. A educação física como componente curricular obrigatório na educação infantil. **Revista Transversal**, Bauru, SP, v.19, n.1, p. 78-96, jan./jun., 2024. DOI: 10.5281/zenodo.13617897. Disponível em: <https://publicacoes.uniesp.edu.br/index.php/4/article/view/201/178>. Acesso em: 10 jun. 2024.

TOMÁS, C. Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. **Humanidades & Inovação**, Palmas, TO, v. 4, n. 1, p. 3-20, jan./abr., 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/279/229>. Acesso em: 10 de nov. 2025.

TRISTÃO, A. D.; VAZ, A. F. Sobre a Formação de Professores de Educação Física que Atuam com Crianças Pequenas: relato de uma experiência. **Políticas Educativas – PolEd**, Rio Grande, RS, v. 7, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/51025>. Acesso em: 13 out. 2024.

WITTIZORECKI, E. S.; BOSSLE, F.; SILVA, L. O.; GÜNTHER, M. C.C.; SANTOS, M. V. dos; SANCHOTENE, M. U.; MOLINA, R.K.; DIEHL, V. R.O.; MOLINA NETO, V. Pesquisar exige interrogar-se: A narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**, Rio Grande, RS, v. 12, n. 2, p. 9–33, 2007. DOI: 10.22456/1982-8918.2904. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2904>. Acesso em: 20 jan. 2026.

ZANDOMINEGUE, B. A. C.; BARBOSA, R. F. M.; MELLO, A. S. Participação-escuta das crianças na Educação Infantil. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, SP, v.9, n.7, p. e06973758, 2020. DOI: [10.33448/rsd-v9i7.3758](https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.3758). Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/rsd/article/view/3758/3183>. Acesso em: 5 mar. 2025.

ZANOTTO, L.; ALVES, F. D.; JANUÁRIO, C. A base de conhecimentos de professores de educação física na pré-escola: o conhecimento do sujeito e o conhecimento do conteúdo. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande, RS, v. 23, n. 1, p. 51–68, 2022. DOI: 10.14295/rds.v23i1.12598. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/12598>. Acesso em: 11 out. 2024.

APÊNDICE A – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ) 								
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP								
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA Título da Pesquisa: A DIMENSÃO DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTE. Pesquisador: JAQUELINE COSTA DE LIMA Área Temática: Versão: 2 CAAE: R5779625.2.0000.0311 Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO Patrocinador Principal: Financiamento Próprio								
DADOS DO PARECER Número do Parecer: 7.436.100 Apresentação do Projeto: Apresentação do projeto: O(A) pesquisador(a) relata Desenvolver uma pesquisa em que as crianças sejam consideradas sujeitos competentes para pensar e agir em vídeo? Defendemos que investigar essas relações que se entrelaçam num processo de pesquisa, contemplando a participação efetivas das crianças no planejamento das ações pedagógicas a partir de suas demandas, se justifica frente a necessidade de que a Educação Física de fato seja parte da Educação Infantil, com práticas pedagógicas baseadas nos pressupostos da Sociologia da Infância. Ouvi-los que as crianças têm a dizer sobre seus interesses de aprendizagem tende a fortalecer a participação de professores com formação em Educação Física numa etapa de educação básica que se caracteriza como não-disciplinar. Sinalizando pistas de como materializar um trabalho pedagógico, em que o corpo e o movimento são centrais, de forma integrada com outras áreas do conhecimento. O(A) pesquisador(a) apresenta a seguinte equipe de pesquisa: 123.016.757-89 JAQUELINE COSTA DE LIMA 21993660913 JAQUELINE.LIMA@UFRRJ.BR Contato Científico: JAQUELINE COSTA DE LIMA								
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">Endereço: BR-405, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central 2º andar</td> <td style="padding: 2px; text-align: right;">CEP: 35.087-400</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Bairro: ZONA RURAL</td> <td style="padding: 2px; text-align: right;">Município: SEROPEDICA</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">UF: RJ</td> <td style="padding: 2px; text-align: right;">E-mail: efisica@ufrrj.br</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Telefone: (21) 2681-4148</td> <td></td> </tr> </table>	Endereço: BR-405, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central 2º andar	CEP: 35.087-400	Bairro: ZONA RURAL	Município: SEROPEDICA	UF: RJ	E-mail: efisica@ufrrj.br	Telefone: (21) 2681-4148	
Endereço: BR-405, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central 2º andar	CEP: 35.087-400							
Bairro: ZONA RURAL	Município: SEROPEDICA							
UF: RJ	E-mail: efisica@ufrrj.br							
Telefone: (21) 2681-4148								

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



Contribuição do Pesquisador: 1.438.168

Trata-se de um projeto fundamentado em uma abordagem qualitativa, que aliará uma revisão bibliográfica do tipo estado da arte e uma pesquisa ação do tipo existencial. A revisão bibliográfica abordará a produção acadêmica sobre a relação entre a Educação Física Escolar e a Educação Infantil.

Metodologia de análise:

Os instrumentos utilizados na coleta de dados serão: diário de campo com dados coletados a partir da minha observação participante; registro das narrativas infantis, por meio de entrevistas semi estruturadas (roda de conversa); as produções das crianças durante as mediações e registros de áudio e fotográficos. A escolha por mais de um instrumento para a produção dos dados, se dá pela diversidade de formas de linguagem que as crianças apresentam, e somente uma forma de registro não daria conta de esmiuçar os detalhes das ações cotidianas. Mello (2015, pg.39) destaca: a necessidade de auscultar as múltiplas linguagens infantis, sobretudo a corporal, que, por meio de suas práticas cotidianas, fornecem pistas sobre os anseios, desejos e necessidades das crianças e contribuem para a compreensão do que se passa entre elas. Para a análise dos dados pretende-se promover um diálogo com autores da Sociologia da Infância, tecendo relações entre os dados coletados com as crianças e os pressupostos teóricos e metodológicos citados anteriormente.

Desfecho primário:

A elaboração de um planejamento pedagógico em Educação Física com a Educação Infantil, desenvolvido em coautoria com as crianças, que resulte em práticas pedagógicas mais significativas e integradas, valorizando o protagonismo infantil e promovendo o engajamento das crianças no processo educativo.

Critérios de inclusão: Os critérios de inclusão para selecionar os participantes da pesquisa serão: crianças regularmente matriculadas na turma EI-54 do Ciep Hildebrando de Araújo Goes; crianças cujos responsáveis legais assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; crianças que manifestem voluntariamente o desejo de participar da pesquisa.

Crítérios de exclusão: Serão critérios de exclusão: o não assentimento da criança em participar.

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro: ZONA RURAL CEP: 23.897-000
UF: RJ Município: SEROPEDICA
Telefone: (21)2681-4749 E-mail: eticaciep@ufrrj.br

Página 52 de 58

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



Contribuição do Pesquisador: 1.438.168

mesmo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelo responsável; crianças que, por alguma razão, estiverem ausentes da escola por períodos prolongados durante a produção dos dados, comprometendo sua participação ativa nas mediações pedagógicas; crianças que sejam matriculadas na escola após o início da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Sistematizar uma proposta de planejamento de mediações pedagógicas em Educação Física que conta com a coautoria das crianças da Educação Infantil nesse processo didático.

Objetivo Secundário:

Compreender, a partir da literatura acadêmica, como a dimensão do planejamento das mediações pedagógicas em Educação Física, na etapa da Educação Infantil tem sido pensada. Construir estratégias didáticas para a promoção do protagonismo infantil nas mediações pedagógicas em Educação Física. Analisar a contribuição das crianças de uma turma de Educação Infantil para a elaboração do planejamento das mediações pedagógicas em Educação Física. Analisar os desafios e as possibilidades de implementação de mediações pedagógicas em Educação Física planejadas com as crianças de uma turma de Educação Infantil. Estruturar um plano de unidade em formato de recurso educacional proveniente das interações com as crianças em mediações pedagógicas da Educação Física que foram planejadas com elas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Em pesquisas dessa natureza, os riscos são pequenos, podendo ocasionar algum desconforto, estresse, cansaço e/ou situações de vergonha durante o desenvolvimento das práticas corporais que estarão sendo ensinadas ou nos momentos de registro das atividades desenvolvidas.

Contudo, a criança tem plena liberdade para desistir da participação durante qualquer momento da pesquisa, sem nenhum ônus. A criança continuará participando das aulas, porém não terá sua participação documentada na pesquisa. Caso, eventualmente, uma das crianças participantes

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro: ZONA RURAL CEP: 23.897-000
UF: RJ Município: SEROPEDICA
Telefone: (21)2681-4749 E-mail: eticacerp@ufrrj.br

Página 03 de 08

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



Contribuição do Pesquisador: 1.438.168

tenha necessidade, poderá ser encaminhado para serviço de saúde especializado, haverá assistência por parte da equipe responsável pela pesquisa, tendo acompanhamento semanal via contato telefônico, email e/ou whatsapp, para verificação das condições de saúde física e mental do aluno. Se houver necessidade, haverá ressarcimento de gastos que porventura o participante tenha com a pesquisa.

Benefícios:

Entendemos que essa pesquisa pode contribuir para o aprofundamento dos estudos sobre a Educação Física com a Educação Infantil, compreendendo as crianças como seres autônomos e protagonistas do processo de ensino aprendizagem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Incluir informações sobre a tramitação do projeto: protocolo original, resposta, recurso, emenda e notificação. Previsão do número de participantes. Informações solicitadas na emenda de documentos. Versão do documento que entrará em vigência. Se houve alterações dos membros dos centros participantes. Inclusão ou exclusão de centro (quando couber).

Em caso de documentação aprovada:

O protocolo de pesquisa apresentado possui os elementos necessários à apreciação ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos apresentados no protocolo de pesquisa pelo(a) proponente não possuem pendência, segundo as normas vigentes.

Recomendações:

Recomenda-se que o pesquisador acompanhe a tramitação do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil com regularidade, atentando-se às diferentes fases do processo e seus prazos.

- a) quando da pendência, o pesquisador terá até 30 dias para responder às demandas e relatoria;
- b) quando da aprovação, o pesquisador deverá submeter relatórios parciais a cada semestre.

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro: ZONA RURAL CEP: 23.897-000
UF: RJ Município: SEROPEDICA
Telefone: (21)2681-4749 E-mail: atscacp@ufrrj.br

Página 54 de 108

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



Contribuição do Pesquisador: 1.438.168

- c) quando da necessidade de emendas ou notificações no projeto, consultar a Norma Operacional 001/2013 - Procedimentos para Submissão e Tramitação de Projetos.
- d) quando da finalização do projeto, submeter relatório final.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A adequação à RESOLUÇÃO Nº 466 de 12 de dezembro de 2012, foi plenamente atendida pelo(a) pesquisador(a).

A adequação à RESOLUÇÃO Nº 510 de 24 de maio de 2016, foi plenamente atendida pelo(a) pesquisador(a).

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2482968.pdf	26/02/2025 21:10:57		Acerto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOJL.docx	26/02/2025 21:01:24	JACQUELINE COSTA DE LIMA	Acerto
Outros	UsodeimagemJL.docx	10/01/2025 12:02:03	JACQUELINE COSTA DE LIMA	Acerto
Folha de Rosto	folhaderosto_JACQUELINE_DE_LIMAassinado.pdf	10/01/2025 12:00:33	JACQUELINE COSTA DE LIMA	Acerto
Outros	ANUENCIAJL.pdf	10/01/2025 11:58:11	JACQUELINE COSTA DE LIMA	Acerto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TcleJL.pdf	08/01/2025 16:24:58	JACQUELINE COSTA DE LIMA	Acerto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEJL.docx	08/01/2025 16:23:51	JACQUELINE COSTA DE LIMA	Acerto

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro: ZONA RURAL CEP: 23.897-000
UF: RJ Município: SEROPEDICA
Telefone: (21)2681-4749 E-mail: etraccep@ufrrj.br

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



Continuação do Parecer: T-438/168

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

SEROPEDICA, 13 de Março de 2025

Assinado por:

Valeria Nascimento Lebeis Pires
(Coordenador(a))

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro: ZONA RURAL CEP: 23.897-000
UF: RJ Município: SEROPEDICA
Telefone: (21)2681-4749 E-mail: atconep@ufrrj.br

Página 05 de 08

APÊNDICE B – Termo de Anuência Institucional

 **Rio** | EDUCAÇÃO
MUNICÍPIO

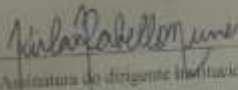
**TERMO DE ANUÊNCIA
INSTITUCIONAL - TAI**

Eu, Karla Rabello Nunes
na condição de DIRETORA GERAL, responsável pelo Ciep Hildebrando
de Amargo Goes, manifesto a ciência, concordância e disponibilidade dos meios necessários
para a realização e desenvolvimento da pesquisa intitulada "A dimensão do planejamento
didático para as salas de Educação Física na Educação Infantil" na nossa instituição. A
instituição assume o compromisso de apoiar a pesquisa que será desenvolvida por Jaqueline
Costa de Lima, sob a orientação do professor Rodrigo Lima Del Rio Martins, da
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, tendo ciência que a pesquisa objetiva
sistematizar uma proposta de planejamento de mediações pedagógicas em Educação Física,
que conta com a matutaria das crianças da Educação Infantil nesse processo didático.

A instituição assume o compromisso de que a produção dos dados estará
condicionada à apresentação do Parecer de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa,
junto ao Sistema CEP/Coeop.

Atenciosamente,

Rio de Janeiro, 08 de junho de 2025


Assinatura do dirigente institucional ou pessoa por ele delegada

Karla Rabello Nunes
Diretora Geral / CIEP HILDEBRANDO
CEP DE APOIO À PESQUISA DE A. G. G.
MUL. R/ 245. 104 - 5

APÊNDICE C – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL PROEF**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Para pais ou responsáveis por menores de 18 anos

Esclarecimentos

Caros responsáveis,

Este é um convite para você autorizar a participação de seu filho (a) em uma pesquisa que será realizada no Ciep Hildebrando de Araujo Góes (Pedra de Guaratiba/RJ) durante as aulas de Educação Física com o título "A DIMENSÃO DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL", que tem como pesquisadora responsável: Jaqueline Costa de Lima (professora da referida escola), sob a orientação do professor Rodrigo Lema Del Rio Martins, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a possibilidade da construção de um planejamento didático pedagógico das aulas de Educação Física, em processo de coautoria com as crianças, e será realizada como requisito parcial para a conclusão do curso de Mestrado da pesquisadora. Os participantes da pesquisa serão crianças da Educação Infantil, de uma turma de pré II. Seu filho está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa pois é aluno da Educação Infantil, no Ciep Hildebrando de Araujo Góes. A contribuição do seu filho (a) é muito importante e deve ser de forma livre e consentida. Por favor, fique à vontade para, a qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, solicitar mais esclarecimentos, recusar-se ou desistir da participação do seu filho (a) sem ser prejudicado, penalizado ou responsabilizado de alguma forma. Antes de aceitar participação no estudo, é importante que

entenda os procedimentos, os possíveis benefícios, riscos e desconfortos envolvidos nesta pesquisa.

INFORMAÇÕES QUE VOCÊ PRECISA SABER:

De que forma seu filho (a) vai participar desta pesquisa: a participação acontecerá durante oito aulas de Educação Física, entre os meses de abril a junho de 2025. As aulas serão registradas por meio de vídeos e fotos. As produções das crianças durante as aulas e os momentos de roda de conversa serão registradas no diário de campo da pesquisadora. Todos esses registros terão uso único e exclusivamente acadêmico e científico, incluindo publicação em literatura especializada, sendo respeitado o anonimato daqueles que concordarem em participar, em todo o processo da pesquisa. Para tanto, os responsáveis terão acesso a todos os dados referentes à participação das crianças na pesquisa, incluindo o relatório final. Todas essas informações ficarão guardadas em lugar seguro e de acesso restrito dos pesquisadores e da UFRRJ.

Benefícios em participar da pesquisa: entendemos que essa pesquisa pode contribuir para o aprofundamento dos estudos sobre a Educação Física com a Educação Infantil, compreendendo as crianças como seres autônomos e protagonistas do processo de ensino aprendizagem. As crianças terão a oportunidade de intervir diretamente nas escolhas dos conteúdos e metodologia da aula, tornando-as mais prazerosas e significativas para eles.

Riscos previsíveis em participar da pesquisa: em pesquisas dessa natureza, os riscos são pequenos, podendo ocasionar algum desconforto, estresse, cansaço e/ou situações de vergonha durante o desenvolvimento das práticas corporais que estarão sendo ensinadas ou nos momentos de registro das atividades desenvolvidas. Contudo, a criança tem plena liberdade para desistir da participação durante qualquer momento da pesquisa, sem nenhum ônus. A criança continuará participando das aulas, porém não terá sua participação documentada na pesquisa. Caso, eventualmente, uma das crianças participantes tenha necessidade, poderá ser encaminhado para serviço de saúde especializado, haverá assistência por parte da equipe responsável pela pesquisa, tendo acompanhamento semanal via contato telefônico, email e/ou whatsapp, para verificação das condições de saúde física e mental do aluno. Se houver necessidade, haverá ressarcimento de gastos que porventura o participante tenha com a pesquisa.

Custos envolvidos pela participação da pesquisa: não haverá custos aos participantes, e nem compensação financeira pela participação na pesquisa. Caso, eventualmente, ocorra qualquer despesa por parte do colaborador da pesquisa, a equipe deste estudo se compromete a ressarcimento desse custo.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro, sala anexa à Biblioteca Central. Pelo telefone (21) 2681-4749 de segunda a sexta, das 09:00 às 16:00h, pelo e-mail: eticecep@ufrj.br ou pessoalmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

Caso você concorde com esta pesquisa e aceite que seu filho possa participar dela, deverá rubricar todas as páginas deste Termo e assinar a última página, nas duas vias. Eu, a pesquisadora responsável, também rubricarei todas as páginas e assinarei a última página. Uma das vias ficará com você para consultar sempre que necessário.

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, declaro que concordo que meu filho participe deste estudo como voluntário(a). Fui informado(a) e esclarecido(a) sobre o objetivo desta pesquisa, li, ou foram lidos para mim, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios da participação e esclareci todas as minhas dúvidas. Sei que posso me recusar a participar e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade. Autorizo o uso dos dados de pesquisa sem que a minha identidade seja divulgada. Recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2025
 Nome _____ do(a) _____ participante:

 Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

 Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE D – Termo de Uso de Imagem



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL - ProEF

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E(OU) VOZ DO(A) MENOR PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, _____ (nome de responsável legal) responsável pelo aluno(a) _____ para fins de direito, autorizo o uso da imagem e/ou voz do(a) menor pela professora Jaqueline Costa de Lima, realizadora da pesquisa intitulada "A dimensão do planejamento didático para as aulas de Educação Física na Educação Infantil".

Estou ciente que as imagens e/ou voz poderão ser utilizadas de forma parcial ou total em diferentes meios de publicação e divulgação, tais como em eventos científicos diversos, apresentações audiovisuais, publicações em sites, redes sociais e divulgações comerciais ou não, em exposições e festivais com ou sem premiações remuneradas nacionais e internacionais, assim como disponibilizadas no banco de imagens e áudios resultante da pesquisa, e na Internet e em outras mídias futuras, desde que não se descaracterize seu vínculo com o projeto de pesquisa/extensão. A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso descrito acima e deverá preservar o anonimato do participante. Qualquer outra forma de uso, deve ser por mim autorizada. O pesquisador responsável pela pesquisa, assegurou-me que serei livre para interromper a participação do aluno (a) a qualquer momento e solicitar a posse das imagens já realizadas. Todas as informações ficarão em lugar seguro e de acesso restrito à equipe de pesquisadores da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2025

Assinatura do(a) responsável

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



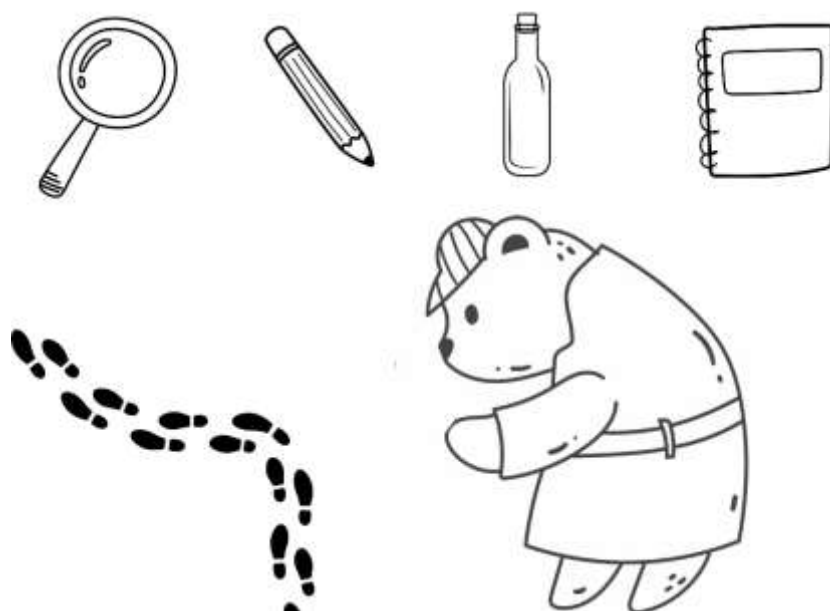
OI, EU SOU A PROFESSORA JAQUELINE!
ESTOU AQUI PARA CONTAR
UMA NOVIDADE MUITO ESPECIAL.
IREMOS JUNTOS DESCOBRIR
COISAS INCRÍVEIS!



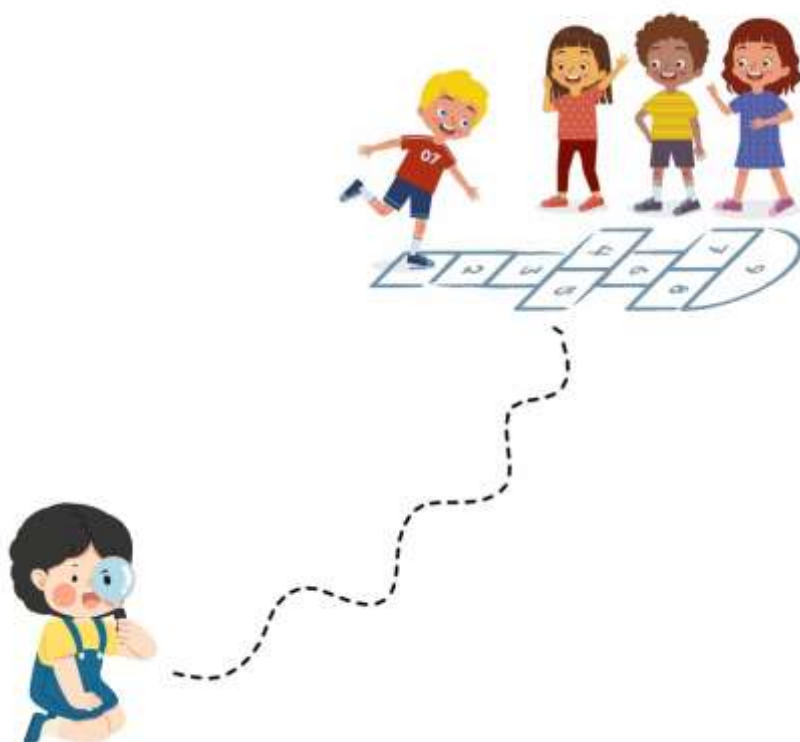
ESTOU EM UMA AVENTURA
CHAMADA MESTRADO,
E VOCÊS SÃO ESSENCIAIS
PARA QUE EU DESVENDE
UM MISTÉRIO.

O MISTÉRIO É UMA
PESQUISA CHAMADA:
“ A DIMENSÃO DO PLANEJAMENTO
DIDÁTICO PARA AS AULAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL”

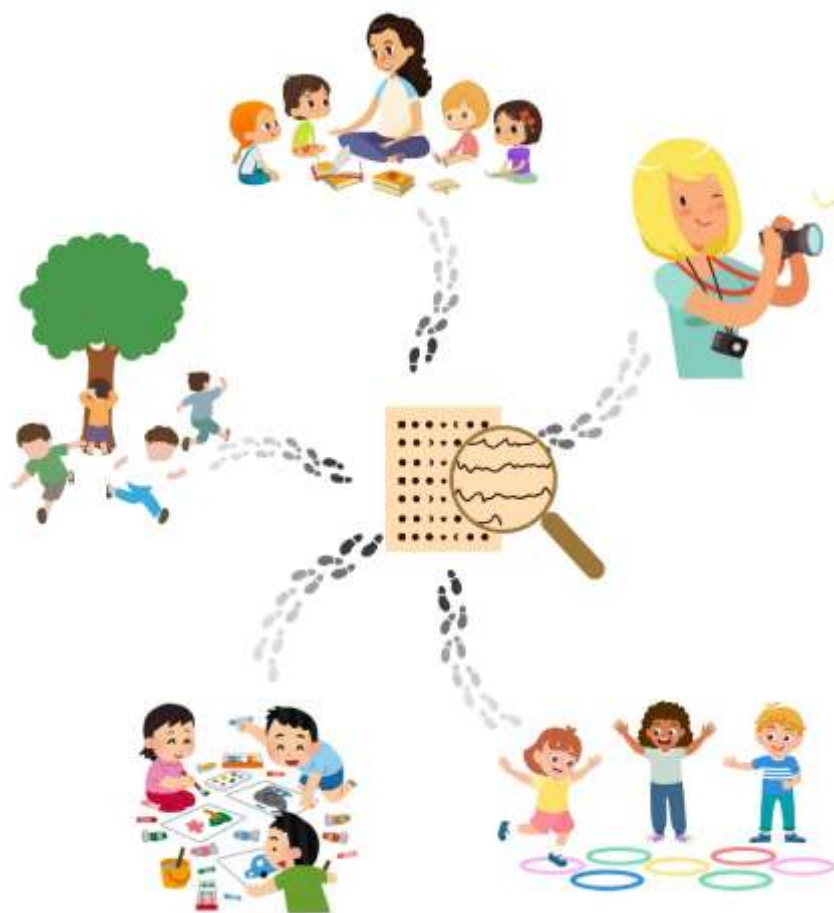
NOSSA PESQUISA QUER
ENCONTRAR JEITOS DIVERTIDOS, DE
PLANEJAR AS ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA JUNTO COM VOCÊS.
EU QUERO OUVIR SUAS IDEIAS
E CRIAR UM PLANO BEM LEGAL.
COMO BONS INVESTIGADORES, VAMOS
CIRCULAR O QUE PRECISAMOS PARA
ENXERGAR MELHOR AS PISTAS.



ESSA AVENTURA É PARA A
NOSSA TURMA EI-54. VOCÊS SÃO OS
CONVIDADOS ESPECIAIS PARA FAZER PARTE
DESTA INVESTIGAÇÃO.
PARA ISSO LEVE A COLEGA ATÉ OS OUTROS
AMIGOS.



NOSSA PESQUISA IRÁ DURAR OITO AULAS,
E NELAS IREMOS PROCURAR PISTAS, PARA
RESOLVER NOSSO MISTÉRIO.



VOCÊ PODE SENTIR MUITAS COISAS
DURANTE A NOSSA PESQUISA. VAMOS
LIGAR ESSAS EMOÇÕES ATÉ OS EMOJIS?



TUDO BEM SENTIR QUALQUER COISA. O
IMPORTANTE É VOCÊ ME CONTAR COMO ESTÁ!

SE VOCÊ NÃO SE SENTIR BEM, PODE ME
CONTAR, TUDO BEM?
EU ESTOU AQUI PARA TE AJUDAR E CUIDAR DE
VOCÊ.



**VOU GUARDAR O QUE FIZERMOS JUNTOS EM
ANOTAÇÕES E FOTOS.
ESSES REGISTROS VÃO ME AJUDAR A LEMBRAR
DE TUDO O QUE CRIAMOS.**



ESSA PESQUISA É MUITO IMPORTANTE, PARA
COMPREENDEMOS AS POSSIBILIDADES DE
PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM
AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.
SUA PARTICIPAÇÃO É MUITO IMPORTANTE
PARA NÓS.



AGORA, QUERO SABER: VOCÊ

QUER SER PARTE DESSA PESQUISA?



SIM



NÃO

APÊNDICE F – Imagens do recurso educacional

