



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

GIOVANNA SAYURI GARBELINI OTA

**HISTÓRIAS VIVENCIADAS: AÇÕES INTERDISCIPLINARES DA EDUCAÇÃO
FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CAMPINAS

2020

GIOVANNA SAYURI GARBELINI OTA

**HISTÓRIAS VIVENCIADAS: AÇÕES INTERDISCIPLINARES DA EDUCAÇÃO
FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestra na Área de concentração: Educação Física e Sociedade.

Orientadora: Elaine Prodócimo

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA GIOVANNA SAYURI GARBELINI OTA, E ORIENTADA PELOS PROFS. DRS. ADEMIR DE MARCO (IN MEMORIAN) E ELAINE PRODÓCIMO.

**CAMPINAS
2020**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Dulce Inês Leocádio - CRB 8/4991

Ota, Giovanna Sayuri Garbelini, 1995-
Ot4h Histórias vivenciadas : ações interdisciplinares da educação física na educação infantil / Giovanna Sayuri Garbelini Ota. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientadores: Ademir De Marco, Elaine Prodócimo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Educação Física. 2. Educação infantil. 3. Literatura infantojuvenil. 4. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. I. De Marco, Ademir, 1954-2020. II. Prodócimo, Elaine, 1967-. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. IV. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Experienced stories : interdisciplinary actions of physical education in early childhood education

Palavras-chave em inglês:

Physical education
Early child Education
Children's literature
Interdisciplinary approach to knowledge in education

Área de concentração: Educação Física e

Sociedade **Titulação:** Mestra em Educação Física

Banca examinadora:

Elaine Prodócimo

[Orientador]

Juliano Silveira

Vinicius Barroso Hirota

Data de defesa: 12-11-2020

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <http://orcid.org/0000-0002-2558-305X>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/7304195181358308>

COMISSÃO JULGADORA

Prof^ª. Dr^ª. Elaine Prodócimo (Orientadora)

Prof. Dr. Juliano Silveira

Prof. Dr. Vinícius Barroso Hirota

A ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

***Dedico este trabalho ao meu querido Profº Ademir De Marco, “In
Memorian”, pois sem ele este trabalho e muitos outros sonhos não se
realizariam. Jamais esquecerei tudo o que me ensinou e me proporcionou ao
longo destes seis anos!***

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Professor Ademir De Marco, não somente por todos os anos de orientação, mas pelos conselhos, exemplos, experiências e oportunidades, sempre oferecidos com carinho e gentileza. Não tenho palavras para expressar tamanha gratidão e também não tenho palavras para expressar a falta que você faz.

Agradeço também a minha família pelo apoio incondicional em todos os momentos. Em especial, Carlos, Valéria e Vinícius, que sempre fizeram de tudo por mim, que me mostraram o caminho da vida. Meu amor por vocês vai além dessa vida!

Ao meu companheiro, Hugo, muito obrigada por todos os momentos de carinho e compreensão. Por sempre me apoiar e me ajudar nos momentos mais difíceis. Juntos nós somos muito melhores, te amo!

Agradeço a Professora Doutora Elaine Prodócimo, que em um momento tão difícil, me acolheu. Agradeço também aos Professores Doutores Juliano Silveira e Vinícius Barroso Hirota pela colaboração. Estendo os agradecimentos às Professoras Doutoradas Isabel Filgueiras e Paula Teixeira Fernandes, que gentilmente aceitaram participar da Banca Examinadora, como suplentes.

Aos membros do Geefidi, pelas enormes contribuições que me concederam durante minha jornada, vocês são demais!

A todas as crianças que participaram com entusiasmo e alegria as sessões de intervenções, sem vocês a realização deste trabalho não seria possível, muito obrigada pequenos!

A todas as professoras, equipe pedagógica e funcionários da DEdIC que tornaram esse projeto possível.

Agradeço também o financiamento e apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

E por fim, agradeço a todas as pessoas que fazem parte da minha vida, meus amigos e colegas que de alguma maneira me incentivaram na realização desta dissertação, meu eterno agradecimento.

RESUMO

Embora a Educação Infantil seja caracterizada como interdisciplinar, a literatura nos mostra a dificuldade da inserção do professor de Educação Física de maneira integrada nesse contexto educativo. Vários são os estudos que apontam para a necessidade de intervenções pedagógicas interdisciplinares entre os diversos profissionais que ali atuam a fim de articular os diferentes eixos de conhecimentos nesta etapa da Educação Básica. Neste caminho, as Histórias Vivenciadas, caracterizadas pela realização de movimentos, gestos e brincadeiras, pautadas no enredo de uma história contada, poderia permitir essa articulação, tanto dos profissionais quanto dos campos de experiências, como sugerido na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017). Desta forma, esta dissertação tem como objetivo analisar os limites e possibilidades das Histórias Vivenciadas como recurso interdisciplinar da Educação Física na Educação Infantil. Para tanto, essa pesquisa se caracteriza como de natureza qualitativa do tipo Estudo de Caso. A coleta de dados foi realizada por meio de observações sistemáticas, com registros em diário de campo, acrescido de imagens captadas com câmeras fotográficas e também análise de documentos. Participaram desta pesquisa 13 crianças, de cinco anos a cinco anos e seis meses, pertencentes ao Centro de Convivência Infantil da Universidade Estadual de Campinas. Foram realizados encontros semanais, tanto de planejamento, quanto de intervenção durante um semestre. Os resultados obtidos apontam que as Histórias Vivenciadas se apresentam como um recurso que articulou todos os campos de experiências propostos na BNCC em todas as sessões, além de constituir-se como uma possibilidade de prática interdisciplinar pois integrou as professoras das diferentes áreas, Educação Física e Pedagogia no planejamento e na complementariedade das atividades, uma vez que aspectos não abrangidos na proposta de histórias, foram abordados em outros momentos da rotina escolar com a professora da turma.

Palavras chave: História Vivenciada; Interdisciplinaridade; Educação Física; Educação Infantil.

ABSTRACT

Although Early Childhood Education is characterized as interdisciplinary, the literature shows us the difficulty of inserting the Physical Education teacher in this educational context. There are several studies that already show interdisciplinary pedagogical interventions among the various professionals who work there in order to articulate the different strands of knowledge in this stage of Basic Education. In this way, the *História Vivenciada*, characterized by the realization of movements, gestures and games, based on the plot of a history tell, could allow this articulation, both from professionals and from the fields of experience, as suggested in the National Curricular Common Base - BNCC (2017). Thus, this work aims analyzing the limits and possibilities of the *História Vivenciada* as an interdisciplinary resource of Physical Education in Early Childhood Education. Moreover, this research is characterized as a qualitative case study type. Data collection was performed through systematic observations, with field diary records, captured with cameras and document analysis. Thirteen children participated in this research, from five years to five years and six months, belonging to the Children's Community Center of the State University of Campinas. Weekly meetings were held for planning and for intervention during a semester. The results obtained point out that the *História Vivenciada* are presented as a resource that articulated all the fields of experiences proposed in the BNCC in all intervention, thus constituting itself as a possibility of interdisciplinary practice. In addition, it integrated teachers from different areas as Physical Education and Pedagogy in the planning and complementarily activities, due to some aspects that were not covered in the story proposal were addressed in other moments of the school routine with the class teacher.

Keywords: Interdisciplinarity; Physical Education; Child education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Foto panorâmica da Sala CriCri, estruturada em uma das unidades do programa educativo da UNICAMP.....	15
Figura 2 - Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil.....	34
Figura 3 - Formas de narrativa de um livro.....	45
Figura 4 - Parque dos Pneus	53
Figura 5 - Leitura do livro em roda.....	54
Figura 6 - Crianças a procura das formigas.....	55
Figura 7 - Criança se pendurando no tecido acrobático como bicho preguiça.....	56
Figura 8 - Crianças rolando nos colchonetes como tatu bola.....	57
Figura 9 - Crianças realizando a brincadeira "Cada mico no seu galho".....	58
Figura 10 - Foto da sala de Ginástica do Laboratório Integrado da FEF/UNICAMP.	63
Figura 11 - Foto da sessão dois: uma atividade no tablado de ginástica.	64
Figura 12 - Criança correndo com o bico e asas de passarinho, durante a sessão 5.	65
Figura 13 - Capa e ilustração do livro "O Filho do Grúfalo".....	74
Figura 14 - Capa das obras "Uma Aranha Muito Ocupada" e "Uma Lagarta Muito Comilona".	75
Figura 15 - Pesquisadora e crianças brincando juntos com a capucheta.....	82
Figura 16 - Painel temático da Sala Cri Cri.....	83
Figura 17 - Diferentes usos dos pneus durante a proposta.	85
Figura 18 - Diferentes usos dos espumados durante a proposta.....	85
Figura 19 - Momentos no parque dos pneus.....	86
Figura 20 - Diferentes usos do paraquedas durante a proposta.	87
Figura 21 - Exemplos de recursos visuais utilizados ao longo da proposta.	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudos desenvolvidos pelo Geefidi na Sala Cri Cri: Espaço para a Criança Criar.....	16
Quadro 2 - Resumo dos resultados e análises encontrados no trabalho de Bento-Soares (2015).....	29
Quadro 3 - Cronograma das atividades desenvolvidas no Estudo Piloto.	63
Quadro 4 - Título dos livros e seus respectivos autores, que fizeram parte do planejamento pedagógico.	73
Quadro 5 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo "O eu, o outro e o nós".....	89
Quadro 6 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo "O eu, o outro e o nós" abordados nas sessões da proposta pedagógica.	90
Quadro 7 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo "Corpo, gestos e movimentos".....	93
Quadro 8 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo "Corpo, gestos e movimentos" abordados em cada uma das sessões da proposta pedagógica.	93
Quadro 9 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo "Traços, sons, cores e formas".....	95
Quadro 10 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo "Traços, sons, cores e formas" abordados em cada uma das sessões da proposta pedagógica.	96
Quadro 11 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação".....	98
Quadro 12 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação" abordados em cada uma das sessões da proposta pedagógica.	99
Quadro 13 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações".....	101
Quadro 14 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" abordados em cada uma das sessões da proposta pedagógica.	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CECI/Berçário	Centro de Convivência Infantil/ Berçário
CECI/Integral	Centro de Convivência Infantil/ Integral
CECI/Parcial	Centro de Convivência Infantil/ Parcial
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DEdIC	Divisão de Educação Infantil e Complementar
EF	Educação Física
EI	Educação Infantil
FEF	Faculdade de Educação Física
Geefidi	Grupo de Estudos de Educação Física no Desenvolvimento Infantil
LABFEF	Laboratório Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ROHV	Roteiro de Observação das Histórias Vivenciadas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	14
2.CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	20
2.1.A Educação Física na Educação Infantil	20
2.2.Interdisciplinaridade na Educação Infantil	25
2.3.A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular e suas relações com a Interdisciplinaridade	31
2.4.Histórias Infantis e as Histórias Vivenciadas	40
3.MÉTODO	48
3.1.Caracterização do Estudo	48
3.2.Sobre a Instituição Participante e Sujeitos da Pesquisa	48
3.3.Etapas da Pesquisa	49
3.4.Aspectos Éticos da Pesquisa	51
3.5.Considerações do estudo de caso piloto	61
3.6.Planejamento e Organização das Sessões	51
3.7.Instrumentos	59
3.8.Análise dos dados	60
4.RESULTADOS E DISCUSSÃO	61
4.1.Análise do Projeto Político Pedagógico e Plano de Trabalho Anual	68
4.2.Planejamento da Proposta Pedagógica	72
4.3.Desenvolvimento da Proposta	77
4.4.Mediadores das Histórias Vivenciadas	81
4.5.A presença da interdisciplinaridade	88
5.CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICES	114
ANEXOS	123

1. INTRODUÇÃO

Logo no primeiro ano do curso de graduação em Educação Física (EF) na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), me tornei¹ integrante do Grupo de Estudos de Educação Física no Desenvolvimento Infantil (Geefidi). Foi neste contato que o interesse pela educação infantil (EI) foi despertado, principalmente após o conhecimento dos projetos que se dedicavam aos espaços destinados ao movimento das crianças pequenas.

O Geefidi foi criado e certificado junto ao CNPq em 2007, sob a coordenação do professor doutor Ademir De Marco, docente do Departamento de Educação Física e Humanidades da Faculdade de Educação Física (FEF) da UNICAMP, contando com a participação de docentes de outras Instituições de Ensino Superior e alunos de graduação e de pós-graduação da FEF/UNICAMP.

O referido grupo tem suas ações voltadas ao desenvolvimento de pesquisas e projetos na Educação Básica, principalmente no nível da EI. Tem como missão contribuir significativamente com a formação inicial e continuada de profissionais que atuam com o desenvolvimento infantil, potencializando esta formação com a elaboração de estratégias inovadoras e interdisciplinares buscando aperfeiçoar processos pedagógicos fundamentados em princípios éticos e de cidadania.

Ao longo dos anos foi, e continua sendo, possível acumular conhecimentos e experiências práticas das intervenções realizadas junto à rede estadual e municipal de ensino de Campinas e região, além dos espaços educativos da UNICAMP, os quais estão sob a coordenação da Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC).

A interdisciplinaridade é a perspectiva pedagógica adotada nos estudos deste grupo e envolve parcerias que se sucedem nas relações com os sujeitos das instituições participantes.

Desde 2012, o referido grupo de pesquisa, de forma inovadora, tem realizado estudos e pesquisas nas unidades da DEdIC, sendo elas: o Centro de

¹ Neste momento inicial da dissertação, utilizarei a primeira pessoa para me colocar como pesquisadora e autora deste trabalho, no entanto posteriormente utilizarei a terceira pessoa, já que esta dissertação é fruto do trabalho e conhecimento de muitas outras pessoas que me orientaram e guiaram ao longo deste processo.

Convivência Infantil - Parcial (CECI/Parcial), Integral (CECI/Integral) e Berçário (CECI/Berçário). Esses espaços tem como foco o atendimento das demandas do horário administrativo da UNICAMP, para crianças de seis meses a cinco anos e onze meses, durante a jornada de trabalho ou estudo dos seus responsáveis.

Estes estudos, descritos no quadro abaixo, fomentaram o planejamento, a elaboração e a implantação de salas especialmente destinadas a jogos e brincadeiras, a partir da observação das características culturais, motoras e motivacionais das crianças atendidas pela DEdIC. Essas salas foram nomeadas de “Sala Cri Cri: Espaço para a **Criança Criar**” e visam oferecer espaços seguros e incentivadores para a movimentação das crianças, ao mesmo tempo em que pretende contribuir com o sentimento de autoconfiança dos professores para proporem práticas corporais diversificadas. Os espaços apresentam piso totalmente revestido por placas de E.V.A. (4 cm) e contém espumados de diferentes formatos (escada, rampa e plinto).

Ressaltamos que este projeto, e os demais apresentados no Quadro 1, constituem-se em subprojetos da pesquisa temática “CRI CRI – Espaço para a criança criar: Estudo pedagógico interdisciplinar na Educação Infantil” desenvolvido no Geefidi, visando investigar diferentes aspectos da EF na EI.

Figura 1 - Foto panorâmica da Sala CriCri, estruturada em uma das unidades do programa educativo da UNICAMP.



Fonte: Geefidi/FEF.

Quadro 1 - Estudos desenvolvidos pelo Geefidi na Sala Cri Cri: Espaço para a Criança Criar.

Referência	Estudos Desenvolvidos	Objetivo Geral
CAMPOS, 2015	Criação de um Espaço Pedagógico Interdisciplinar para Estimulação Integral na Educação Infantil (0 a 48 meses)	Elaborar e implementar um espaço destinado à movimentação corporal de crianças de 0 a 48 meses.
DINIZ, 2015	Planejamento Pedagógico para a Educação Infantil a partir de uma Parceria entre Pedagogia e a Educação Física.	Elaborar e desenvolver um curso de formação continuada para que as professoras do CECI/Parcial/Integral/Berçário possam realizar vivências motoras e transmiti-las para as crianças, sendo estas ações realizadas em conjunto com os integrantes do Geefidi.
CAMPOS, 2016	Avaliação de uma Proposta de Intervenção Pedagógica Interdisciplinar na Infância	Identificar possíveis manifestações no desenvolvimento neuromotor de crianças pequenas de 0 a 48 meses de vida, e, a partir deste mapeamento, implementar na sala Cri-Cri, um planejamento pedagógico interdisciplinar.
SANTOS, 2016	A Educação Física e o Movimento na Educação Infantil para Bebês de 06 a 18 meses	Acompanhar e avaliar as etapas de instalação da Sala Cri Cri, assim como acompanhar o processo de implementação de material, o desenvolvimento das atividades e o processo de desenvolvimento de um planejamento pedagógico que será elaborado em parceria com as professoras do CECI/Berçário.
SANTOS, 2019	Educação Física na Educação Infantil: ambiente e materiais como recursos pedagógicos para bebês	Investigar estratégias para promover um ambiente adequado, com materiais para exploração sensorial e motora para bebês, em uma instituição de Educação Infantil, adotando princípios de interdisciplinaridade.

Fonte: Adaptado de OTA (2016b).

Neste cenário, a experiência de integrar o Geefidi possibilitou-me a realização de duas pesquisas de Iniciação Científica (OTA, 2015, 2016a) e do Trabalho de Conclusão de Curso (OTA, 2016b). Além da participação em outros projetos e pesquisas desenvolvidas pelo grupo.

A primeira iniciação, em linhas gerais, consistiu na realização de oficinas com as educadoras das instituições de EI, em que havia sido implantada a Sala Cri Cri. Estas oficinas tiveram como objetivo compartilhar conhecimentos teóricos e práticos e motivar as professoras a desenvolverem, com as crianças, vertentes de movimentos corporais de forma autônoma. Ao final destas oficinas, diversas

professoras sugeriram que o tempo e a frequência de oferecimento das mesmas fossem maiores. Sendo possível notar o interesse que elas demonstraram em buscar aperfeiçoamento e continuar ampliando seus conhecimentos. Por isso, ações interdisciplinares como estas, que podem ocorrer durante o horário de trabalho se tornam de grande valia pois, além da praticidade, oferecem a possibilidade de interação com profissionais de diversas áreas de conhecimento, contribuindo com a formação continuada de todos que participam (OTA, DE MARCO, DE MARCO, 2018). Vale destacar que as oficinas pedagógicas e workshops realizados contaram como formação continuada com respaldo legal pela LDB (BRASIL,1996) nos artigos 62 a 67, e, desta forma, puderam ser feitas no âmbito da jornada de trabalho das professoras.

A segunda pesquisa de iniciação científica consistiu em avaliar a influência de uma intervenção pedagógica desenvolvida na Sala Cri Cri, visando contribuir com a coordenação motora de crianças de 5 a 6 anos. Ao final, os resultados demonstraram que o grupo experimental apresentou avanços estatisticamente significativos na coordenação motora, quando comparado ao grupo controle. E, além da tendência na melhora na coordenação motora a partir do planejamento pedagógico, o estudo proporcionou às crianças o contato com diferentes manifestações da cultura corporal (OTA, 2016a).

Assim, com maior ênfase, o trabalho de conclusão de curso intitulado “Ginástica historiada e formação humana na educação infantil” instigou a realização deste estudo de mestrado. Naquele momento, a proposta pedagógica embasada na ginástica historiada, caracterizada por reproduzir uma história de maneira gestual, visou contribuir com o processo de formação de valores e atitudes das crianças, visto a importância da educação voltada à formação humana na atualidade. Foram realizadas sete sessões que continham uma história e um valor primário, as obras foram adaptadas de forma que pudéssemos articular as ações dos personagens com movimentos ginásticos, a partir de jogos e brincadeiras. Pela análise dos resultados, pudemos depreender que durante o processo pedagógico a utilização das histórias contribuiu positivamente para o planejamento, pois, nesta faixa etária, as crianças necessitam de uma situação imaginária para dar sentido e motivação às suas vivências. Além disso, vivenciar a história permitiu às crianças identificarem-se com os personagens, enriquecendo as reflexões sobre os valores

e atitudes, uma vez que os enredos desenvolvidos desencadearam manifestações de emoções nas crianças (OTA, 2016b).

Estes e todos os outros projetos desenvolvidos pelo Geefidi, na EI, priorizavam a parceria entre os professores pesquisadores e professores participantes dos estudos, visando o estabelecimento de relações sem hierarquias e de aprendizagem mútua. O grupo considera que o compartilhamento de experiências e as próprias vivências quando realizadas em conjunto constituem ganhos não apenas para as próprias crianças, como também para todos os atores que delas participam, potencializando, com isto, os objetivos pedagógicos traçados. Por isto, pensamos na dimensão de trabalho colaborativo e integrativo pelo qual deve se dar a inserção do professor de EF e dos demais profissionais que atuam na EI.

Neste raciocínio, a perspectiva da interdisciplinaridade é fundamental para o desenvolvimento das práticas pedagógicas neste contexto. Práticas estas que não fragmentam os profissionais em seus “cantos” e não separam os saberes escolares dos saberes das crianças, ignorando toda a cultura e vivências que a criança já possui ao ingressar na EI.

A importância da interdisciplinaridade na EI é colocada como essencial por muitos autores (AYOUB, 2001; DE MARCO, 2012; BENTO-SOARES, PRODÓCIMO, DE MARCO, 2016), uma vez que contribui com a construção do conhecimento como um todo e com o desenvolvimento global da criança.

Neste trajeto, em meio a tantos interesses, uma hesitação me inquietava: seria possível a vivência de histórias, como foi realizado em meu trabalho de conclusão de curso, ser um recurso interdisciplinar na EI? Este recurso poderia integrar diversos eixos do conhecimento e ter como princípio norteador a parceria entre os professores e profissionais inseridos neste contexto da Educação Básica?

Desta forma, me propus, neste estudo, a responder essas questões. Para isto, recorri à literatura científica e à análise de uma proposta desenvolvida no cotidiano de uma instituição de EI.

A imersão desta pesquisa no âmbito da EI visa influenciar positivamente as práticas pedagógicas realizadas sem a disciplinarização, mantendo-a interdisciplinar e em totalidade. O estudo também caminha na contramão da “fragmentação do tempo” para os encontros semanais com o pesquisador/professor especialista, no qual a pedagoga “entrega” as crianças e não há o mínimo

movimento de aproximação entre os profissionais. Segue em concordância com Ayoub (2001, p. 54) que afirma que uma organização curricular em disciplinas na EI contempla “os riscos de uma abordagem fragmentária do conhecimento que tende a compartimentar a criança”. Por isso, a autora postula que profissionais com suas especificidades, formações e atuações, podem somar esforços e compartilhar saberes para a construção de projetos educativos com as crianças.

Desta forma, o trabalho em questão tem como objetivo geral analisar os limites e possibilidades das Histórias Vivenciadas como recurso interdisciplinar da da EF na EI, e, como objetivos específicos, analisar o desenvolvimento de uma proposta pedagógica alinhada com os documentos pedagógicos da instituição participante e articulada aos eixos de conhecimentos apontados pela BNCC (BRASIL, 2017) da EI, a partir de manifestações das crianças, professoras e equipe pedagógica; e analisar a influência da proposta pedagógica nas relações de parceria e integração entre as pedagogas e professora de EF.

Partindo dessas observações, este estudo foi esquematizado em uma introdução, três partes subsequentes seguidas das considerações finais. A primeira traz considerações teóricas que nortearam o estudo, apontamentos acerca da EF na EI, ponderações sobre: a interdisciplinaridade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), as práticas de leitura e as Histórias Vivenciadas. A segunda parte trata do método adotado neste estudo. Na terceira parte é retratada a proposta interdisciplinar a partir das Histórias Vivenciadas: olhares a partir da EF e a análise das sessões pedagógicas realizadas. E por fim, as considerações finais.

2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2.1. A Educação Física na Educação Infantil

Em 1996 foi criada a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), a qual regulamenta a EI como a primeira etapa da Educação Básica brasileira. Este documento marcou um significativo avanço no debate das necessidades e singularidades da criança de zero a cinco anos e onze meses. Entre os dilemas do contexto, destacamos a superação da concepção de prática assistencialista, que esteve presente nos palcos das discussões educacionais, uma vez que o cuidar norteou, durante muito tempo, as instituições voltadas à pequena infância (KUHLMANN, 2000). Atualmente, encontra-se unanimidade em considerar a indissociabilidade, entre o educar e o cuidar, como dimensões essenciais ao desenvolvimento da criança (AYOUB, 2001; PASCHOAL; MACHADO, 2009; SILVEIRA, 2015; BRASIL, 2017).

Neste sentido, as instituições de EI devem integrar o educar e o cuidar, oportunizando experiências e aprendizados comprometidos com o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, uma vez que as interações com o ambiente e com as pessoas apresentam potencial para influenciar o desenvolvimento em seus diferentes aspectos.

Em especial, o movimento é fundamental durante a infância. Desde o nascimento ele é propulsor das aquisições necessárias para o desenvolvimento e para as relações com o meio. Garanhani e Naldoy (2009) afirmam que é por meio do movimento que as crianças aprendem sobre si mesmas, se relacionam com o outro e com os objetos, desenvolvendo suas capacidades e habilidades.

As mesmas autoras também consideram o movimento corporal como uma linguagem, pois apontam que os movimentos da criança possuem significado e intenção. Desta forma,

[...] a criança utiliza a movimentação do seu corpo como linguagem para compreender, expressar e comunicar suas idéias, entendimentos, desejos, etc e, este fato, nos faz (re)pensar uma concepção de Educação Infantil que valorize a movimentação da criança, não somente como uma necessidade físico-motora do desenvolvimento infantil, mas também como uma capacidade expressiva e intencional (GARANHANI, NALDONY, 2009, p. 7005).

Segundo Vygotsky (2007) o uso da linguagem, entre elas a corporal, permite que as crianças reflitam sobre o mundo exterior e atribuam significados aos fenômenos e objetos que a cercam. Assim, mais do que se comunicar, a linguagem corporal permite que, a partir do seu entendimento de mundo, as crianças se expressem e compartilhem suas experiências.

Da mesma forma, é colocado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que cabe às instituições “garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” (BRASIL, 2010, p.18).

Ayoub (2001) compreende a expressão do corpo como uma das linguagens essenciais a serem exploradas pedagogicamente na primeira infância (AYOUB, 2001). A autora cita:

A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado, com prazer e alegria. Criança é quase sinônimo de movimento; movimentando-se ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Criança é quase sinônimo de brincar; brincando ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Descobrir, descobrir-se. Des-cobrir, tirar a cobertura, mostrar, mostrar-se, decifrar... Alfabetizar-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura (AYOUB, 2001, p. 57).

Logo, mais do que uma necessidade do desenvolvimento infantil, o trato pedagógico com o movimento é essencial na EI permitindo caminhar ao conhecimento e ao desenvolvimento da linguagem corporal das crianças pequenas.

O trabalho educativo com o movimento, a nosso ver e em conjunto com demais autores, é um desvelo muito próprio dos saberes e fazeres dos professores de EF. Segundo Nunes e Neto (2012) quem mais se interessa pela linguagem corporal é o professor de EF,

[...] que aborda essa linguagem numa relação com a experimentação, o desafio, a possibilidade de vencer limites, o medo, a insegurança, a vergonha, a exibição, e as sensações na experiência com habilidades motoras, jogos, brincadeiras, danças, lutas, atividades cênicas e em outras práticas que exigem maior expressão ou movimentação corporal (NUNES, NETO, 2012, p.508).

Para Silveira (2015) a justificativa para a presença do professor de EF na EI aponta diretamente para os aspectos que qualificam suas intervenções: as

bases conceituais didático-pedagógicas específicas da EF acerca das ações com o corpo e o movimento humano.

Mello et al (2016) afirma que dada a centralidade do corpo e do movimento e dos jogos e brincadeiras no processo de educação das crianças, é imprescindível a presença do profissional com formação em EF nesse contexto.

Ayoub (2001) aponta que a especificidade da EF localiza-se justamente no âmbito da cultura corporal, ressaltando que assume essa especificidade, sem a pretensão de ser “proprietário” da expressão corporal das crianças. Ou, como afirma Andrade Filho (2008), o trabalho pedagógico com o movimento corporal não é uma exclusividade da EF ou do professor deste campo do conhecimento. Segundo a legislação brasileira, especificamente no texto da LDB (BRASIL, 1996), a EF, integrada à proposta pedagógica da escola, é considerada como componente curricular obrigatório na Educação Básica; entretanto, não é explicitado quem deve ministrar este saber na EI.

O assunto explanado não tem intuito de levantar uma crítica de cunho corporativista, e sim, refletir a quem está ao cargo a EF na EI, quando não está aos cuidados de um profissional com formação específica?

Como aludido, o movimento e seus desdobramentos possuem um papel de suma importância para o desenvolvimento das crianças pequenas; os professores de EF possuem ampla possibilidade de contribuir com esse trato pedagógico; e por que não conferir o componente de EF ao professor licenciado em EF? Entretanto, assim como aponta Silveira (2015) este ainda é um campo de disputa, sejam políticas ou pedagógicas, a conquista da legitimidade do professor de EF na EI tende a ser uma batalha permanente². Sayão (1997) já ponderava sobre a necessidade de buscarmos superar as amarras que limitam a inserção da EF e de outras áreas na EI.

Recentemente, alguns municípios da região de São Paulo, como Valinhos, Jundiaí e Campo Limpo Paulista, passaram a contratar professores de EF para atuarem na EI. Entretanto, a prática geralmente adotada induz à disciplinarização e é este o temor de alguns estudiosos: a transferência dos modelos tradicionais de organização escolar dos demais níveis da educação básica para a EI. Para Guirra e Prodócimo (2010, p.711)

² No trabalho de Nunes (2012) é apresentado um caso no qual é possível refletir sobre as dificuldades e resistências da inserção do professor de EF na EI.

A grande preocupação da presença do especialista da área da educação física na educação infantil é a fragmentação dos objetos de estudo, em função deste ou daquele profissional, e a separação desse profissional da professora generalista, por também entender que a sua área de atuação não se liga, ou seja, não existem pontes que o liguem ao trabalho realizado pelos professores de sala de aula.

Estudos e práticas vêm sendo desenvolvidos de forma a superar as resistências e amarras educacionais entre os professores e áreas de conhecimentos, de forma que possam contribuir para uma educação voltada ao desenvolvimento integral das crianças, tendo como exemplo, o movimento que o Geefidi vêm realizando desde 2007 com as instituições de EI, como explanado anteriormente.

Guirra e Prodócimo (2010, p.712) também apontam que o trabalho em conjunto, entre diversos profissionais de áreas diferentes na EI, seria a melhor opção para o trabalho com as crianças:

[...] esses dois profissionais deveriam trabalhar juntos, dialogando, preparando as aulas, discutindo sobre os temas a serem tratados, e que eles sejam relevantes e contextualizados com a realidade e a vida das crianças. A professora de sala de aula conhece o dia a dia dos pequenos, suas características, suas dificuldades e suas qualidades. O especialista possui uma maior afinidade com o movimento, o corpo e as atividades relacionadas a ele.

Ao encontro dessa ideia, Ayoub (2001, p.56) destaca a necessidade de:

[...] construirmos relações de **parceria**, de confiança, não hierarquizadas, entre diferentes profissionais que atuam na educação infantil, poderíamos pensar não mais em professoras(es) “generalistas” e “especialistas”, mas **em professoras(es) de educação infantil** que, juntas(os), com as suas diversas especificidades de formação e atuação, irão compartilhar seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos educativos com as crianças (grifos da autora).

Mas, a fragmentação ou não do conhecimento não está pautada apenas na forma de organização dos profissionais ali presentes, mas também na compreensão da prática pedagógica que os mesmos possuem.

[...] podemos ponderar que a presença ou a ausência de especialistas em Educação Física, por si só, não garante a fragmentação ou a integração das ações pedagógicas na Educação Infantil. Mesmo sem a figura da/o especialista em creches e pré-escolas observamos posturas que

conduzem à dicotomização e à fragmentação das práticas educativas (AYOUB, 2005, p.144).

Assim, tanto os professores de EF quanto pedagogas³ não devem se organizar de forma disciplinar, e isolar-se em sua área de atuação. Em consonância com Silveira (2015, p.15), consideramos que professores de diferentes áreas possam “somar esforços na perspectiva da diversificação de propostas educativas a partir de diferentes olhares e formações”. Espera-se que os conhecimentos sejam apresentados e desenvolvidos de forma integrada, por meio de estratégias que articulem os diferentes saberes.

Nunes e Neto (2012, p.508) sinalizam “para o exercício de encontrar formas *não disciplinares*, que rompam com o isolamento profissional, promovam outras relações com os profissionais e novas experiências com as crianças”. Entre estas formas, a participação do professor de EF em parceria com as pedagogas pode ser exemplificada: na atuação de estruturação de ambientes adequados e estimuladores (CAMPOS, 2015), na elaboração, planejamento e execução de atividades e materiais pedagógicos (SANTOS, 2016; VASQUES, OTA, DE MARCO, 2019) e no desenvolvimento de cursos de formação continuada ou compartilhamento de experiências (OTA, DE MARCO M, DE MARCO A, 2018). Essas ações devem estar pautadas no diálogo e na troca de saberes, e, se possível, estar presentes e firmadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Garanhani (2008) afirma que é justamente pela característica e necessidade da educação da primeira infância, que se devem buscar especificidades em relação à presença da EF na EI, quando comparada às outras etapas de escolarização que a sucedem. Desta forma, essa organização diferenciada se constitui como um dos desafios atuais da EI.

Concluindo, organizações que partam de uma lógica não disciplinar e hierarquizada, podem ampliar as experiências, conhecimentos e expectativas dos adultos e das crianças que frequentam a EI. As propostas de desenvolvimento interdisciplinares entre professores de EF e pedagogas que ocorram de forma colaborativa, podem favorecer positivamente a educação das crianças pequenas.

³ Optei por utilizar o termo pedagoga no feminino, uma vez que neste nível de ensino, esse papel social vem sendo desempenhado majoritariamente pelas mulheres.

2.2. Interdisciplinaridade na Educação Infantil

As discussões sobre o tema da interdisciplinaridade surgem na Europa, em meados da década de 1960, principalmente no campo das ciências humanas e da educação, com a iniciativa de superar a fragmentação e especialização do conhecimento, até então fortemente instaurada pela racionalidade científica positivista.

Para muitos, o destino da ciência multipartida seria a falência do conhecimento. Falava-se em crise das teorias, dos modelos e dos paradigmas, uma vez que eles não poderiam abranger todo o conhecimento, e à medida que distanciavam-se de um conhecimento em totalidade, estariam mais perto da falência do humano (FAZENDA, 1995).

Mas foi somente na década de 1980 que o movimento da interdisciplinaridade ganhou força. Passou de uma fase mais filosófica, de definição e explicitação terminológica, para uma fase mais científica (THIESEN, 2008). Ou seja, caminhou na busca de epistemologias que elucidassem o teórico, o abstrato, a partir do prático e do real (FAZENDA, 1995).

Na medida em que as pesquisas sobre a interdisciplinaridade percorriam seus caminhos, ficava cada vez mais difícil esclarecer uma definição do termo e/ou teoria da interdisciplinaridade, em virtude do surgimento de novos desvelamentos que apontavam para diferentes direções. Nas palavras de Leis (2005, p.5),

Qualquer demanda por uma definição unívoca e definitiva do conceito de interdisciplinaridade deve ser rejeitada, por tratar-se de uma proposta que inevitavelmente está sendo feita a partir de alguma das culturas disciplinares existentes. Em outras palavras, a tarefa de procurar definições “finais” para a interdisciplinaridade não seria algo propriamente interdisciplinar, senão disciplinar.

Para esse autor, ao mesmo tempo em que não existe uma definição única possível para este conceito, em meio a tantas experiências interdisciplinares possíveis no campo do conhecimento, deve-se evitar procurar definições abstratas da interdisciplinaridade.

Como sublinham vários autores, como Leis (2005), Lenoir (2015) e Fazenda (2017) a perspectiva interdisciplinar é sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar, não é, portanto, oposta a ela; ao contrário, alimenta-se dela

para poder existir. Sendo a interdisciplinaridade, um movimento que pressupõe a existência de uma interação e a resistência às fragmentações.

Fundamentado num contexto de totalidade e nas palavras de Thiesen (2008) o que a interdisciplinaridade se propõe “é uma profunda revisão de pensamento, que deve caminhar no sentido da intensificação do diálogo, das trocas, da integração conceitual e metodológica nos diferentes campos do saber” (THIESEN, 2008, p.548). Um processo de ressignificação e integração recíproca.

Dessa maneira, a interdisciplinaridade foi, então, idealizada a partir da necessidade de uma produção de conhecimento que considerasse a amplitude e complexidade da realidade. Refere-se a uma dinâmica que construa novas formas de produzir e sistematizar o conhecimento.

Nesta dinâmica, Lenoir (2015) aponta quatro campos de operacionalização da interdisciplinaridade, considerando os objetivos traçados, sendo eles: a interdisciplinaridade científica, a interdisciplinaridade escolar, a interdisciplinaridade profissional e a interdisciplinaridade prática. Estes quatro campos podem ser acessados, dependendo de sua particularidade, em quatro ângulos: as questões organizacionais, a pesquisa e o ensino, e a prática. Ou seja, todos os campos de operacionalização poderão ser organizados, investigados (pesquisa), professorados (ensino) ou praticados (prática) (LENOIR, 2015). Logo, no enfoque escolar, a interdisciplinaridade pode ser objeto de organização, pesquisa, ensino e prática.

Este mesmo autor ressalta que a interdisciplinaridade escolar tem por objetivo

[...] a difusão do conhecimento (favorecer a integração de aprendizagens e conhecimentos) e a formação de atores sociais; colocando-se em prática as condições mais apropriadas para suscitar e sustentar o desenvolvimento dos processos integradores e a apropriação dos conhecimentos como produtos cognitivos com os alunos; isso requer uma organização dos conhecimentos escolares sobre os planos curriculares, didáticos e pedagógicos (LENOIR, 2015, p.52).

Entretanto, a operacionalização da interdisciplinaridade no campo da educação perpassa por inúmeras dificuldades. É escasso o desenvolvimento de práticas e experiências verdadeiramente interdisciplinares, segundo Thiesen (2008). São identificadas como razões para estas limitações (THIESEN, 2008; WEIGERT, VILLANI E FREITAS, 2005):

- ✓ O modelo disciplinar e desconectado de formação inicial presente nas universidades;
- ✓ A forma fragmentada como estão estruturados os currículos escolares;
- ✓ A lógica funcional e racionalista que rege a organização do quadro de funcionários e docentes, impossibilitando a integração e o diálogo entre os membros dos grupos;
- ✓ A exigência de alguns setores da sociedade que insistem em um saber cada vez mais utilitário.

Além disso, não podemos deixar de mencionar as dificuldades cotidianas de caráter pedagógico, enfrentadas pelos educadores.

Severino (2012) afirma que a superação da fragmentação da prática escolar só será possível se o projeto educacional for entendido como um conjunto articulado de propostas e planos de ação com finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos, assim como, a organização e funcionamento da escola devem estar voltados aos objetivos preestabelecidos. Ou seja, não há interdisciplinaridade se não existir intenção consciente, clara e objetiva por aqueles que a praticam.

Especificamente, sobre a atuação do professor, Thiesen (2008, p.557) pondera:

Só haverá interdisciplinaridade no trabalho e na postura do educador se ele for capaz de partilhar a postura do saber, se tiver a coragem necessária para abandonar o conforto da linguagem estritamente técnica e aventurar-se num domínio que é de todos e de que, portanto, ninguém é proprietário exclusivo.

A interdisciplinaridade requer atitudes orientadas pelo planejamento, parcerias, humildade, diálogo e resiliência. Mas, acima de tudo, é necessário ter equilíbrio na decisão junto ao coletivo (MELLO, LUZ, 2015).

Desta forma, para que o movimento interdisciplinar se concretize na escola, são necessárias transformações em seu interior, e, também, no campo da educação como um todo para que possamos ter propostas baseadas na totalidade da experiência humana.

Para Mello e Luz (2015) é ainda mais necessário articular saberes, conhecimentos e vivências no contexto da EI, dadas as especificidades e singularidades da criança de 0 a 5 anos.

Mello et al. (2015) ressaltam a importância de inovações teórico-metodológicas na EI, para uma efetiva produção de conhecimentos com as crianças, para que tenham a possibilidade de criar, transgredir e reinventar. Para isso é necessário “[...] estabelecer diálogos interdisciplinares que valorizem o protagonismo infantil, dando visibilidade às produções culturais das crianças nos contextos escolares” (MELLO et al., 2015, p.39).

Os autores consideram os diálogos interdisciplinares como um caminho a ser percorrido para que a infância possa ser contemplada em sua complexidade, superando os reducionismos demarcados historicamente sobre ela e seus espaços educacionais frequentados.

Desta forma, considera-se que este nível de escolaridade não deva ser estruturado no tradicional modelo disciplinar, como já apontado anteriormente; e sim, priorizar ações interdisciplinares, pelas vantagens já descritas.

Para tanto, além da literatura, a interdisciplinaridade também é uma prática incentivada pela legislação educacional brasileira (BENTO-SOARES et al., 2019). O trabalho de Bento-Soares (2015) se propôs a investigar como a interdisciplinaridade é tratada nos principais documentos norteadores da educação no Brasil, especificamente na EI. Em sua organização para apresentar suas análises, reuniu os documentos segundo seus temas e objetivos, sendo eles: EI como direito e primeira etapa da Educação Básica; Aspectos operacionais da EI; Ampliação e garantia do projeto nacional de EI; Qualidade do trabalho e os padrões de infraestrutura na EI; Orientações diretas sobre o trabalho educativo. Posto isto, descreveremos no quadro a seguir os principais resultados encontrados pela autora.

Quadro 2 - Resumo dos resultados e análises encontrados no trabalho de Bento-Soares (2015).

Temas	Documentos analisados	Resultados
A EI como direito e primeira etapa da Educação Básica	-Artº 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) -Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) -Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 1996) -Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) -Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013).	Os documentos indicam a importância da EI, sua preocupação na formação da criança como cidadã e em seu desenvolvimento pleno, a partir de uma educação que é direito e não favor social. Ao mesmo tempo, a interdisciplinaridade é destacada permitindo discussões epistemológicas e criadoras de cultura.
Aspectos operacionais da EI	-Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições (BRASIL, 1998b) -Diretrizes Operacionais para a EI (BRASIL, 2000).	Observa-se uma preocupação do Ministério da Educação em promover a divisão de responsabilidades sobre o nível de ensino no país e também o nivelamento dos aspectos mínimos de qualidade ofertados por estas instituições. Apesar disso, não foram encontradas referências específicas à proposta interdisciplinar na EI nestes documentos.
A ampliação e garantia do projeto nacional de EI	-Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) -Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) -Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) -Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2005a).	Nenhuma referência ao currículo interdisciplinar foi encontrada.
A qualidade do trabalho e os padrões de infraestrutura na EI	-Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as instituições de Educação Infantil (2005b) -Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as instituições de Educação Infantil (2005c) -Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) -Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b).	Os parâmetros expostos destacam alguns aspectos relativos à interdisciplinaridade e indicam que a promoção das diferentes áreas do conhecimento deve ocorrer de forma integrativa.
As orientações diretas sobre o trabalho educativo	-Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a) -Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) e sua revisão (BRASIL, 2013).	Em ambos os documentos pode ser observada forte tendência às propostas pedagógicas interdisciplinares na EI.

Fonte: Adaptado de Bento-Soares (2015).

Julgamos importante, detalhar com maior ênfase, as análises realizadas pela autora em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

(DCN) (BRASIL, 2013), sendo este o último documento até então publicado para a EI, para daí avançarmos na discussão do tema.

O documento, ao indicar o desafio da Educação, afirma que a sociedade “insere-se dialeticamente e movimenta-se na continuidade e descontinuidade, na universalização e na fragmentação, no entrelaçamento e na ruptura” (BRASIL, 2013, p. 17). Neste caminho,

[...] o documento exalta o caráter interdisciplinar da vida em sociedade, o qual se pressupõe da complementação de conceitos na formação de sua identidade. Desta maneira, propõe que a educação garanta, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação, considerando seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, potencializando o ser humano como cidadão pleno apto para viver e conviver em determinado ambiente, concretizando relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares. (BENTO-SOARES, 2013, p.33).

A interdisciplinaridade rejeita ideia rígida e segmentada de organização da realidade, como já indicado. Partindo deste ponto de vista, o trabalho pedagógico também deve superar o isolamento de conteúdo, podendo ser centrado em eixos temáticos e organizado em redes de conhecimento. Ainda, prevê que, na organização curricular, devem ser observados os critérios:

III – da interdisciplinaridade e da contextualização, que devem ser constantes em todo o currículo, propiciando a interlocução entre os diferentes campos do conhecimento e a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas, bem como o estudo e o desenvolvimento de projetos referidos a temas concretos da realidade dos estudantes;
[...] V – da abordagem interdisciplinar na organização e gestão do currículo, viabilizada pelo trabalho desenvolvido coletivamente, planejado previamente, de modo integrado e pactuado com a comunidade educativa. (BRASIL, 2013, p. 33).

Para que assim, “[...] a escola dê conta de tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente” (BRASIL, 2013, p. 29).

Em suma, nestes e em outros pontos, o documento propõe o desenvolvimento de práticas interdisciplinares na escola, de forma a propiciar o trabalho em equipe, superando práticas isoladas e desconectas.

2.3. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular e suas relações com a Interdisciplinaridade

Prosseguindo com as análises de Bento-Soares (2015), em dezembro de 2017 foi homologada a BNCC (BRASIL, 2017). Com este documento redes de ensino e instituições escolares passaram a ter esta referência nacional para elaboração dos currículos e propostas pedagógicas, considerando cada etapa da Educação Básica.

A implementação da BNCC (BRASIL, 2017) representa um grande desafio para unidades escolares, devido a todas as adaptações e mudanças que o processo implica, não apenas em relação à implantação da proposta curricular, mas também a fatores do contexto educacional como formação e capacitação dos professores e condições de trabalho que interferem no transcurso.

Para tanto, um documento extenso e complexo como a BNCC (BRASIL, 2017), que unifica as aprendizagens essenciais para todas as etapas da educação básica, torna-se de um tema polêmico, em virtude das diferentes correntes teóricas e ideológicas defendidas pelos principais protagonistas que elaboraram o documento e pelos críticos do mesmo, porém, não é nosso foco enveredar por esta discussão, uma vez que pontos de tensão sempre existiram e existirão e este não é o objetivo do presente estudo.

O documento está estruturado inicialmente com uma parte introdutória; seguida pelas dez competências gerais a serem desenvolvidas na Educação Básica como um todo; e, então, as contemplações dos níveis EI e Ensino Fundamental. As orientações deste documento para a sessão infantil se apresentam em 22 páginas e parte do que se encontra foi baseado nos documentos anteriores: DCNEI (BRASIL, 2010) e na DCN (BRASIL, 2013).

Ao alinhar as aprendizagens essenciais para serem desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, o documento afirma que deve ser assegurado às crianças/estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que se consubstanciam no âmbito pedagógico, sendo elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p.9 e 10).

Estas competências foram definidas a partir dos princípios éticos, estéticos e políticos, assegurados pelas DCN (BRASIL, 2013), e, dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para resolver demandas complexas da vida cotidiana, colocadas neste novo cenário mundial. Elas

[...] inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (BRASIL, 2017, p.6)

A seguir, o compromisso com uma educação integral é explanado no documento:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2017, p.14)

Há o reforço sobre a educação integral referir-se aos processos educativos que devem ser intencionais e promover aprendizagens sintonizadas de acordo com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017, p.15).

Ademais, a ideia de currículo adotado no manuscrito, entre outras ações, refere-se a:

[...] decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2017, p.16).

Além disso, devem ser incorporados aos currículos temas contemporâneos que afetam a vida humana, preferencialmente em forma transversal e integradora.

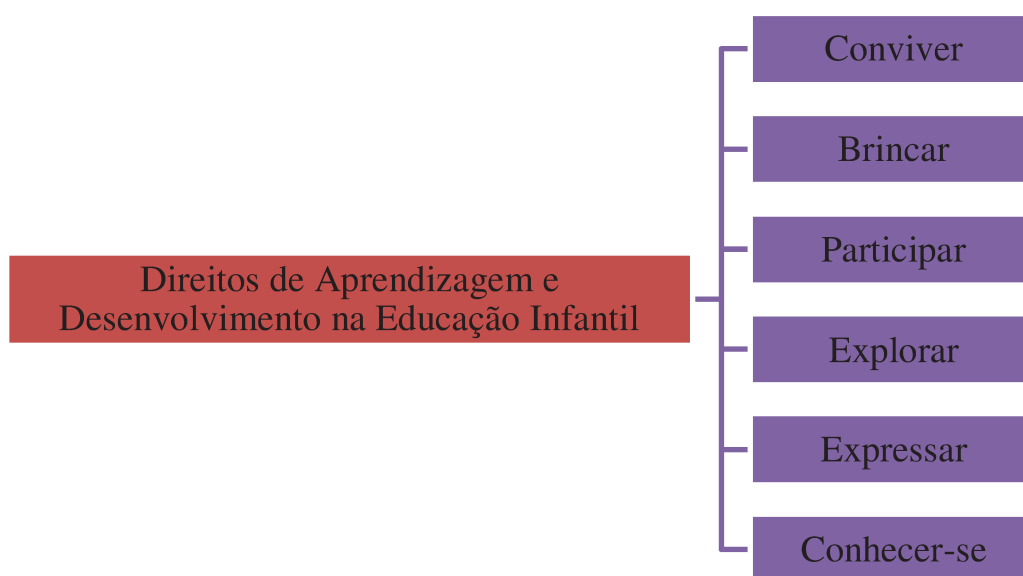
Desta forma, é explícito na BNCC (BRASIL, 2017) que, ao longo da educação básica, as ações dos professores, tanto pedagogas quanto professores de outras áreas, devem priorizar propostas que visem uma formação humana integral, observáveis tanto pelas dez competências como pelos ideais de currículo que fundamentam as práticas pedagógicas.

Na parte específica da EI, o documento reforça, como já apontado na DCNEI (BRASIL, 2010), que devem ser considerados como eixos estruturantes das práticas pedagógicas: as interações e brincadeiras. Uma vez que o brincar e a

interação da criança com seus pares e com os adultos possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Neste caminho, partindo dos eixos estruturantes (interação e brincadeiras) e das dez competências gerais propostas pela BNCC (BRASIL, 2017), foram definidos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Sendo eles:

Figura 2 - Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil.



Fonte: Adaptado de Brasil (2017)

Estes seis direitos asseguram:

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 35).

A partir destas considerações - eixos estruturantes das práticas pedagógicas e direitos de aprendizagem -, a BNCC (BRASIL, 2017) indica que os objetivos e as ações para a faixa etária de zero aos cinco anos e onze meses devem ser estruturados em cinco campos de experiências compreendidos como “[...] um conjunto de práticas que articulam os saberes e os fazeres das crianças com os conhecimentos já sistematizados pela humanidade” (BRASIL, 2015, p. 21). Para Mello et al (2016, p.136):

Os campos de experiência buscam integrar as diferentes linguagens e as diversas áreas do conhecimento presentes na Educação Infantil. Embora os conceitos de eixo (RCNEI), linguagens (DCNEI) e campos de experiências (BNCC) não sejam excludentes, pois eles se aproximam em vários aspectos, consideramos que este último conceito apresenta avanços no modo de organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Esta afirmação se dá pelo fato dos campos de experiências, além de se preocuparem com a não fragmentação do conhecimento e não disciplinarização da EI, assim como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e as DCNEI (BRASIL, 2010), ainda atribuírem centralidade à criança na construção do conhecimento ao valorizar as experiências infantis. O foco do processo de ensino-aprendizagem se desloca do que se “passa para as crianças”, para o que se “passa com e entre elas”, nas suas relações com os objetos do saber, com os seus pares e com os adultos (MELLO et al, 2016).

Esta proposta de organização curricular inclui as experiências fundamentais a serem propiciadas durante a infância e coloca o agir e fazer das crianças no centro do projeto educativo. Entretanto, é necessário atentar-se para a sua aplicabilidade na prática pedagógica, para que não se realize de modo disciplinar.

Assim, os campos de experiências não podem ser tratados como divisões de áreas ou componentes disciplinares, tal qual a escola está acostumada a se estruturar. Não significa olhar simples e isoladamente para uma divisão curricular, apartando-a da organização do contexto, mas compreender que a organização dos espaços, a escolha dos materiais, o trabalho em pequenos grupos, a gestão do tempo e a comunicação dos percursos das crianças constituem uma ecologia educativa. (FOCHI, 2015, p.1).

Portanto, compreendendo uma ideia de currículo na EI, organizado segundo os campos de experiências, que estimulam a criança a dar significado, reorganizar e representar suas próprias experiências, esta dissertação enfatizará os campos de experiências que serão analisados de maneira a investigar as relações propostas com a interdisciplinaridade e a EF, sendo os campos de experiências: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”

O eu, o outro e o nós

O campo “o eu, o outro e o nós” é o primeiro a ser apresentado pela BNCC (BRASIL, 2017) o que o torna uma importante dimensão, pois entende a interação com os pares e com os adultos a base para o desenvolvimento do ser humano. As ações deste campo permitem que a criança construa percepções e questionamentos sobre si e sobre o mundo. O documento destaca que:

Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. (BRASIL, 2017, p.36).

Desta forma, a partir das interações com o meio e com os outros a criança constitui seu próprio modo de ser e agir e descobre as diferenças e particularidades de cada ser humano, para, então, poder compreender e respeitar diferentes pontos de vista.

Para isso, a BNCC (BRASIL, 2017), assim como os demais documentos brasileiros norteadores desta etapa da educação, considera necessário “criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas” (BRASIL, 2017, p.36).

A importância das interações é também destacada nos preceitos de Vygotsky (2007), como fundamental no desenvolvimento das funções mentais superiores tais como: controle consciente do comportamento, atenção voluntária, memória consciente, pensamento lógico (que envolve o raciocínio dedutivo e a capacidade de planejamento), imaginação, afeto, emoções, conceitualização, gestualização, vontade. A partir da interação social se estabelecem processos de aprendizagem, como a fala humana e o uso de instrumentos, e, por consequência, o desenvolvimento das funções psicológicas.

Em suma, a BNCC (BRASIL, 2017) considera as interações da criança com o mundo e com os outros, um aspecto importante para o seu desenvolvimento. Valorizar sua identidade, se colocar no lugar dos outros, e reconhecer que as

diferenças nos constituem como seres humanos, são pontos fundamentais a serem alcançados na EI.

Corpo, gestos e movimentos

O segundo campo de experiência a ser apresentado é o “Corpo, gestos e movimentos”. Com Vygotsky (2007) já denotamos a importância do corpo e do movimento para as descobertas e experiências nos primeiros anos de vida. É no contato físico com os outros e na manipulação e interação com os objetos que os cercam, que os bebês descobrem e aprendem sobre si e sobre o mundo.

Com o tempo, progressivamente, os movimentos impulsivos e espontâneos dão lugar aos movimentos intencionais e coordenados. As crianças passam a estabelecer relações, a brincar e produzir conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se conscientes dessa corporeidade (BRASIL, 2017).

Adiante, o documento pontua que o movimento para as crianças não é apenas como um deslocamento do corpo no espaço, mas também uma linguagem: “Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (BRASIL, 2017, p.39).

E, apesar da BNCC (BRASIL, 2017) não aprofundar nesta discussão, corrobora com os demais documentos brasileiros desta etapa da educação básica, ao considerar o movimento como uma linguagem da criança.

Além disso, o corpo das crianças nas práticas de cuidado na EI, ganha centralidade, pois, segundo o manuscrito, ele é partícipe privilegiado, principalmente, das ações pedagógicas que envolvem o cuidado físico. Sendo importante uma orientação voltada à emancipação e liberdade, e não para a submissão.

Com isso, ao sugerir as intervenções com o movimento, o documento ressalta a importância de serem animadas pelo espírito lúdico e a possibilidade de interação com os pares, para que explorem e vivenciem um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo e com os outros, e descubram variados modos de ocupação e uso do espaço (BRASIL, 2017).

Traços, sons, cores e formas

O documento afirma que no cotidiano da instituição escolar deve ser oferecido às crianças o convívio com diferentes manifestações artísticas para que, desde cedo, desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Ainda, indica que a promoção da participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças (BRASIL, 2017).

Infere que a participação nessas experiências, sejam elas coletivas ou individuais, permite a expressão por várias linguagens, dentre elas: gestos, mímicas, encenações, danças. Mais uma vez, observa-se a importância do corpo e do movimento com os demais eixos.

Escuta, fala, pensamento e imaginação

O próximo campo apresentado no documento é “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Este campo relaciona-se ainda mais fortemente com as ações desenvolvidas neste estudo, uma vez que realça as experiências com a linguagem oral e com a leitura de histórias.

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação (BRASIL, 2017, p.40).

Novamente, o movimento tem destaque em outro campo de experiência. Nos primeiros anos de vida a linguagem corporal é preponderante para que as crianças se relacionem com o mundo e com os outros. Ao passo que se desenvolvem aprendem outros tipos de linguagens, como a verbal e a escrita. O uso dessas linguagens, como já descrito, segundo Vygotsky (2007) permite que as crianças atribuam significados aos fenômenos e objetos que as cercam e reflitam sobre o mundo exterior.

Desta forma,

[...] é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017, p.40).

O documento também realiza apontamentos sobre a cultura escrita, que permeia o cotidiano da criança desde cedo, seja na escola, em casa, ou no cenário comunitário. Na EI, o contato com a cultura escrita deve partir do que as crianças já conhecem e com propostas em contextos significativos e de curiosidade para os pequenos. Como, por exemplo, as experiências relacionadas à literatura infantil, que, apreciadas pelas crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. “Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita [...] em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua” (BRASIL, 2017, p.40).

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

O último campo de experiência denominado “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” reúne temas pertinentes ao mundo sociocultural e físico em seus tempos e espaços.

As crianças, desde cedo, mostram-se investigativas e curiosas para entender como os fatos acontecem,

[...] procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstam também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). (BRASIL, 2017, p. 41).

O campo ressalta, ainda, que as experiências de relações e transformações favorecem e possibilitam à criança fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, responder as curiosidades e indagações, contribuindo para a construção de conhecimentos e valores, percebendo os diferentes modos de viver de pessoas em tempos passados ou em outras culturas. Portanto, estas experiências permitem à criança compreender e ampliar seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e utilizá-los em seu cotidiano.

Por fim, os seis campos de experiências apresentados pela BNCC (BRASIL, 2017) subvertem a lógica disciplinar e fragmentária de estruturar o conhecimento, centrando-se em uma perspectiva mais complexa e de produção de saberes pelas e das crianças, assim como outros documentos já apontavam para essa organização não disciplinar. Sob o ponto de vista de Fochi (2016, p.4),

O que evidentemente avança no documento da BNCC em relação as DCNEIs é o fato de articular a esses campos de experiências direitos de aprendizagem que expressam diferentes modos como as crianças aprendem, ou seja, convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e conhecendo-se. Esses verbos, que se repetem em cada um dos campos, provocam o adulto a pensar e estruturar o trabalho educativo a partir de uma concepção de criança que age, cria e produz cultura, algo muito diferente da imagem de criança que é receptora passiva e expectadora do adulto, tão comum nas pedagogias tradicionais.

Desta forma, a BNCC (BRASIL, 2017) tem um papel importante na EI e na Educação Básica como um todo. Ela é referência para o trabalho pedagógico dos profissionais nas instituições escolares e, também, para o estudo em questão.

2.4. Histórias Infantis e as Histórias Vivenciadas

A literatura infantil nem sempre foi considerada relevante pedagogicamente; muitas vezes, era vista apenas como um meio para entreter e controlar as crianças, mantendo-as quietas. Somente a partir do século XX e alicerçada na psicologia experimental, inicia-se um processo de valorização da leitura para os pequenos, como um fenômeno que amplia conhecimentos e contribui com a formação da mente (LINSINGEN, 2008).

Atualmente, “quando se pensa em práticas pedagógicas na EI, dificilmente a literatura infantil ficará de fora” (BRITO E ROCHA, 2016, p.45). A relevância atribuída à literatura é unânime e considerada como um elemento fundamental para a evolução e formação da personalidade do indivíduo, uma vez que permite transitar pelo mundo da fantasia e colher elementos para lidar com sentimentos (COELHO, 2000).

Se entendermos que junto à literatura, existe um patrimônio cultural cuja fruição e cujo acesso constitui um direito a todos, o mesmo deve estar presente desde o nascimento. Nesta linha, Candido (2011, p.188) defende a literatura como: “um direito humano, fundamental, inalienável porque, ao dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, nos organiza, nos liberta do caos e, finalmente, nos humaniza.”

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e real, os ideais, e sua possível/impossível realização (COELHO, 1986, p. 27).

Ao compreendermos a literatura como uma arte, um direito, que permite realizar contribuições ao desenvolvimento humano, torna-se essencial apresentar histórias para as crianças, desde sua tenra idade.

Na primeira infância a experiência literária é de extrema importância para que as crianças possam adquirir e ampliar a capacidade simbólica da linguagem. Como exemplifica Colomer (2007) para um bebê a exploração das imagens estáticas de um livro, lhe oferece tempo para identificar e compreender os símbolos que há objetivamente em suas páginas. Ou seja, os livros ajudam a saber que as imagens e as palavras são representações do mundo; consistindo em um “andaime” privilegiado para a experiência infantil em relação a capacidade simbólica da linguagem.

Os livros também fortalecem o diálogo entre o indivíduo e a cultura, propondo acesso à formalização da experiência humana. As palavras, páginas e imagens de um livro são fruto do conhecimento construído e acumulado na sociedade ao longo dos séculos. A elaboração de uma obra se forma em relação com o que já foi dito pelos demais. Para as crianças, a leitura convida tanto ao entendimento dos sentidos da cultura e representações do mundo, quanto às projeções de seu próprio diálogo pessoal com a tradição (COLOMER, 2007).

Além do mais, o trânsito pelo mundo literário permite também, que se compreendam as distintas maneiras de se organizar as histórias, as quais se pautam na experiência humana.

Trata-se do itinerário no qual elas podem ser mais extensas e complexas (com ações paralelas, inter-relações, etc.) e podem adotar "modelos" (narrativas circulares, cumulativas, encadeadas, incluídas em uma história padrão, etc.) e gêneros (fábulas, lendas, contos maravilhosos ou policiais, etc.) cada vez mais variados na medida em que aumenta a capacidade das crianças para acompanhá-las sem perder-se. (COLOMER, 2007, p.60).

Por fim, mas muito importante para este estudo, outro ponto abordado pela autora se refere à possibilidade de multiplicar ou expandir a experiência do leitor com a vivência dos personagens e a oportunidade de explorar a conduta humana de um modo compreensível. Neste sentido, a literatura permite "ser o outro sem deixar de ser a si mesmo", uma experiência que oferece o mistério de permitir ser e não ser ao mesmo tempo.

É através dessa experiência tão particular de sonhar-se a si mesmo que se dá ao leitor um instrumento poderoso de construção pessoal e uma completa dimensão educativa sobre os sentimentos e ações humanas. (COLOMER, 2007, p.61).

Todas essas aprendizagens são de natureza sociocultural, portanto, não ocorrem espontaneamente a partir do desenvolvimento biológico da criança; são resultantes da participação e interação social, em experiências mediadas por adultos, que leem, cantam e/ou narram histórias.

Assim, embora pareça óbvio, essas experiências precisam ser significativas para que possam contribuir, de fato, na aprendizagem das crianças. Desta forma, as obras lidas durante a infância devem se atentar ao duplo movimento: ajustar-se à capacidade dos ouvintes e ajudar-lhes a progredir.

A história precisa ser apropriada para que seja interessante e motivadora à criança, culminando numa identificação do ouvinte com o enredo. As obras precisam ser adequadas em sua complexidade para que possam ser compreendidas. "As histórias devem ser curtas para não ultrapassar os limites da capacidade de concentração e memória infantil e para não exigir demais de sua confusa atribuição nas relações de causa e consequência" (COLOMER, 2007,

p.55). A autora ainda afirma que os livros são compreendidos melhor pelas crianças pequenas quando têm poucos personagens.

As histórias também devem e podem propor a ampliação da experiência, do entorno conhecido e das fronteiras.

Muitos livros infantis oferecem aos pequenos a confirmação do mundo que conhecem: a vida cotidiana em família, as compras, os jogos no parque, etc. Mas eles necessitam também de uma literatura que amplie sua imaginação e suas habilidades perceptivas, além de seus limites atuais, de maneira que os melhores livros ilustrados são aqueles que estabelecem um compromisso entre o que as crianças podem reconhecer facilmente e o que podem compreender através de um esforço imaginário, que seja suficientemente recompensado (COLOMER, 2007, p. 57).

Em concordância, Brito e Rocha (2016, p.46) ressaltam que os livros infantis permitem que a criança possa ser

[...] estimulada a imaginar, recordar, conhecer e experienciar situações nunca vividas. E, a partir delas e das (re)significações que faz delas, criar. Através da literatura, a criança pode ampliar suas relações com o mundo exterior e também tomar consciência sobre seus próprios sentimentos e pensamentos.

Entretanto, a escolha das histórias é tão importante quanto como será contada. Para que a criança se identifique com o enredo, o narrador deve se apropriar de estratégias que motivem e envolvam ainda mais o interesse pelas histórias.

Sousa e Straub (2014) apontam que o espaço da leitura deve ser acolhedor, preparado de acordo com as necessidades das crianças, convidativo e confortável, permitindo que circulem e falem livremente durante a narrativa.

Brandão e Rosa (2011) propõe que as histórias sejam contadas em rodas, pois permite o trânsito entre diversas posições comunicativas. As crianças, ao participarem da roda, inicialmente como ouvintes, ampliam suas formas de atuar no grupo, e, então, os papéis e atribuições, de adultos e crianças, podem variar na realização da atividade. Neste caso, contar histórias pode ser representado não só pelo narrador, mas também pelo ouvinte, que interage e é diretamente provocado por ela.

Sousa e Straub (2014) também consideram que o narrador pode trabalhar a história com diversos materiais, como: fantoches, encenações, utilização

de acessórios para a caracterização do personagem da história, teatros, entre outros. O trabalho de Ota (2016b), por exemplo, demonstrou que a utilização de máscaras inspirou ainda mais as crianças, induzindo-as no mundo da imaginação.

Além destes suportes que o narrador pode ou não utilizar, Cavalcanti (2009) afirma que um dos pontos cruciais para um bom contador é a paixão pelo mundo do “faz de conta”. Para a autora o envolvimento afetivo com a narrativa é ponto fundamental, para que a história possa ser partilhada de forma prazerosa, sedutora e envolvente para crianças.

Desta forma, para que o adulto possa contar qualquer história para as crianças, é essencial que conheça o enredo, que tenha estudado o texto antes da narração e que esteja preparado para sua contação. Como afirma Abramovich (1997, p. 20), qualquer história pode ser contada,

[...] desde que ela seja bem conhecida pelo contador, escolhida porque a ache particularmente bela ou boa, porque tenha uma boa trama, porque seja divertida ou inesperada ou porque dê margem para alguma discussão que pretende que aconteça, ou porque acalme uma aflição... o critério é do narrador... e o que pode se suceder depois depende do quanto ele conhece suas crianças [...].

Podemos classificar duas condutas de contar uma história: com ou sem o livro. Ponderamos a seguir, algumas de suas principais características. Relembrando que, para ambos os modos, é necessário: conhecer o texto com profundidade; sensibilizar o grupo para o momento da escuta; criar “ambiência”, convidando para entrar no mundo do “faz-de-conta”; e depois de estabelecida a confiança e intimidade, iniciar a contação (CAVALCANTI, 2009).

Figura 3 - Formas de narrativa de um livro.

Contar uma história com o livro	Contar uma história sem o livro
<p>O livro deve ser apresentado ao grupo. Dizer o título, autor, editora. Mostrar a capa.</p> <p>Segurar o livro aberto com as mãos, com cuidado e carinho, denotando respeito.</p> <p>A voz deve ser bem impostada, mas nunca "dramatizada" com exageros;</p> <p>Ler, pausadamente, mas demonstrando intimidade com o texto e entusiasmo com a leitura;</p> <p>A cada página virada, deve-se mostrar aos ouvintes as imagens (ilustrações/desenhos/palavras);</p> <p>Ficar sensível às reações dos ouvintes. No final, fechar o livro com respeito e permitir que os ouvintes expressem seus sentimentos com relação aos diversos aspectos do texto.</p>	<p>Procurar teatralizar por meio da voz (ritmo, timbre, pausas, sonoridade) e movimentos (mãos e faces)</p> <p>Usar a criatividade para dar "vida" às personagens. Ser absolutamente espontâneo.</p> <p>Prestar atenção nas expressões dos ouvintes, criando sinergia com o grupo.</p> <p>Agir com naturalidade e repassar emoção são fatores de sucesso no momento da contação.</p> <p>Ter capacidade de interpretação e de provocação no imaginário do ouvinte. Ao final da narração utilizar-se da tradição popular que em geral conclui as narrativas.</p>

Fonte: Adaptado de Cavalcanti (2009).

Dentre essas técnicas, não existe uma melhor. O contador deve escolher a técnica que mais se sinta à vontade. É aconselhável experimentar ambas as possibilidades, e perceber qual é o seu próprio jeito de contar uma história.

Sobre o trabalho pedagógico com a leitura, Geraldi (2002) apresenta quatro modos mais frequentes, a leitura como busca de informações, a leitura como estudo do texto, a leitura do texto como pretexto e a leitura como fruição do texto. Discorreremos, especificamente, sobre a leitura do texto como pretexto⁴, uma vez que os outros modos não se enquadram no objetivo da pesquisa e na faixa etária em questão do estudo e ressaltamos que, embora as considerações tenham sido formuladas tendo em perspectiva o ensino fundamental e ensino médio, podem contribuir para as discussões na EI.

⁴ Priorizamos apresentar apenas o modo "Leitura como Pretexto", mas os outros modos podem ser consultado em sua obra: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo, SP: Ática, 2002.

Geraldi (2002) coloca que a leitura do texto como pretexto pode aparecer em dois tipos de propostas. Em uma o texto é apenas pretexto para a realização de outra atividade, ou seja, a leitura do texto fica secundarizada ou mesmo se ausenta durante a execução do que é proposto, o que se valoriza não é o texto, e sim, a segunda atividade, como por exemplo, a leitura de um texto como pretexto para identificar aspectos gramaticais.

Outra proposta do texto como pretexto é o desdobramento de atividades a partir da leitura. Como exemplo, a transformação de um poema em um coro falado, a dramatização ou ilustração de uma história lida. Nesses casos, tanto o texto quanto as atividades conseguintes são valorizados no processo pedagógico.

O que deve ser valorizada é a interlocução que se estabelece a partir da leitura do texto como pretexto para outra atividade. Ou seja, a atenção deve ser dada ao pretexto e não ao fato de o texto ter sido pretexto (GERALDI, 2002).

Portanto, a proposta do estudo em questão, não tem como intenção deixar a história em segundo plano, embora a mesma leve para outra atividade. Nosso objetivo é valorizá-la tanto quanto as atividades decorrentes dela.

Apesar das diversas possibilidades existentes para a literatura na EI, as referências na literatura científica nos mostram poucas propostas que interacionam o movimento corporal e a literatura infantil. A ginástica historiada é/foi um meio que caminhou para este sentido.

A prática teve origem em 1942 com a professora Guiomar Meirelles Becker, que, com grande influência do movimento escolanovista e do método francês de ginástica, elaborou uma obra com histórias e possibilidades de movimento. De certo, para o período, foi uma forma inovadora de se pensar a EF infantil.

Entretanto, como ponderado por Ota, Rosa e De Marco (2018) o termo ginástica historiada, embora ainda seja utilizado por alguns autores, não possui os mesmos princípios da prática realizada em 1942, influenciada pelo método Ginástico Francês. Os estudos atuais não avançaram em discussões sobre o tema ou sobre os seus novos princípios, apenas utilizaram deste recurso em algum momento do trabalho pedagógico. Não tiveram como objetivo discuti-la ou caracteriza-la, por exemplo: há estudos que abordam a ginástica historiada como uma peça teatral (CHICON, SILVA DE SÁ, 2013; BARROS ET AL., 2008), outros como um conteúdo da ginástica (BENITES E RODRIGUES, 2008; SILVEIRA, 2015),

outros como uma prática que se baseia nos elementos da ginástica geral (GLOMB, FUGGI, 2001). Ou seja, não há uma unanimidade no que diz respeito às direções que norteiam a prática.

Talvez, a utilização do termo “Ginástica” provoque essa controvérsia, isto porque, apesar de todos nomearem a prática que realizam de ginástica historiada, apenas uma parcela faz um uso dos elementos ginásticos. Além do mais, é sabido que, ao longo do tempo, o termo ginástica já possuiu sentidos distintos do atual.

Por estas questões, a presente proposta tem como objetivo de articular histórias da literatura infantil com o movimento, e não os ‘movimentos ginásticos’. Pretendemos que o enredo esteja tão presente e seja tão importante quanto o movimento. Para que as crianças vivenciem, conheçam e se imaginem no lugar do personagem, “abrindo asas para a imaginação”. Há, portanto, a intenção de ressignificar essa prática da ginástica historiada, e, para isso, foi definido outro termo para nomeá-la. Assim, entre os integrantes do Geefidi, ficou decidido que reconheceremos essa prática em nosso trabalho como “História Vivenciada”.

É importante ressaltar que, nesta lógica, a história sempre vem antes. É a partir do enredo e dos acontecimentos que são pensados os movimentos que possibilitam as vivências. Ao mesmo tempo, para a escolha das histórias é necessário pensar nos movimentos que ela permite explorar, desenvolver e propor. Por isso, esta sequência não coloca o movimento em segundo plano, pelo contrário, a história e o movimento caminham juntos. Sem história o movimento perde o contexto, e sem o movimento não é possível conhecer, vivenciar e potencializar as emoções da história narrada.

Assim, em razão de todos os pressupostos colocados acima, este estudo a partir de referenciais teórico-metodológico críticos, buscou compreender a História Vivenciada como recurso pedagógico interdisciplinar da EF na EI.

3. MÉTODO

Tendo em vista o objetivo geral - analisar os limites e possibilidades das Histórias Vivenciadas como recurso interdisciplinar da EF na EI – e objetivos específicos do trabalho - analisar o desenvolvimento de uma proposta pedagógica alinhada com os documentos pedagógicos da instituição participante e articulada aos eixos de conhecimentos apontados pela BNCC (BRASIL, 2017) da EI, a partir de manifestações das crianças, professoras e equipe pedagógica; e analisar a influência da proposta pedagógica na parceria e integração entre as pedagogas e professores de EF - neste capítulo é apresentado o método que norteou as ações desta pesquisa.

3.1. Caracterização do Estudo

Para a realização desta pesquisa, de natureza qualitativa, foi adotado o modelo “estudo de caso” (YIN, 2003), o qual visa investigar um fenômeno em um contexto da vida real no qual não é possível prever generalizações, mas aprofundar uma dada situação a fim de compreendê-la melhor. Essa opção nos permite retratar o ambiente educacional em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa, sem desconsiderar a complexidade e multiplicidade de dimensões presentes em uma determinada situação, e, assim, compreender *como*⁵ a História Vivenciada pode ser uma estratégia interdisciplinar na EI, analisando suas possibilidades e limitações. A partir desta escolha é possível realizar uma descrição ampla e profunda da circunstância presente.

3.2. Sobre a Instituição Participante e Sujeitos da Pesquisa

O estudo foi realizado no CECI/Parcial que consiste em uma unidade educacional da DEdIC, que atende crianças entre seis meses a cinco anos e onze meses, em horário administrativo, durante a jornada de trabalho ou estudo dos

⁵ Grifo a palavra ‘como’, pois para o método “estudo de caso” quanto mais as questões do trabalho procurarem explicar como um fenômeno social funciona (por exemplo, “como” ou “porque”) mais a escolha deste método se mostra relevante.

responsáveis pelas mesmas (funcionárias e funcionários, docentes e discentes da UNICAMP).

A escolha desta instituição foi motivada por questões de conveniência, uma vez que, como explicitado na introdução, já existia relação de parceria entre a unidade e o grupo de estudos, bem como a localidade da instituição, próxima do local de estudo da pesquisadora, e, também, disponibilidade e motivação da equipe escolar na participação do estudo. Além, de a escola oferecer educação à faixa etária definida para este estudo.

Os participantes deste estudo foram representados principalmente pelas crianças e pelas professoras do CECI/Parcial, porém existiu também a participação indireta de toda a equipe de profissionais da instituição: estagiários, coordenadores, gestores e demais funcionários. Este grupo de profissionais que participa ativamente da rotina da instituição, de uma forma ou de outra, contribuiu para que esta pesquisa pudesse ser concretizada.

Portanto, a turma selecionada foi composta por 13 crianças⁶, 7 meninas e 6 meninos, de cinco anos à cinco anos e seis meses de idade, que frequentavam o CECI/Parcial no período da tarde das 13h às 19h. A maioria destas crianças já possuía vínculos formados em anos anteriores, pois frequentavam a instituição desde o berçário.

A instituição conta com dois professores de EF que atendem os grupos de 4 anos a 5 anos e 11 meses, tanto do CECI/Integral quanto do CECI/Parcial. O atendimento é realizado uma vez por semana durante 40 minutos com o acompanhamento da professora de referência. Neste caso, o grupo em questão da pesquisa, realizava as atividades com os professores de EF às quartas-feiras.

3.3. Etapas da Pesquisa

A pesquisa foi dividida em 3 etapas: procedimentos iniciais, intervenção e análise de dados. Inicialmente foi realizado estudo piloto para ajustes nos procedimentos e, posteriormente, foi dada continuidade ao estudo propriamente dito seguindo essas 3 etapas.

⁶ Neste estudo, tanto crianças quanto professora da turma, serão representadas por letras iniciais de modo a preservar o sigilo de cada uma delas.

A primeira etapa consistiu no contato com as responsáveis pela instituição, no qual foram expostos os objetivos e a metodologia da pesquisa. Após autorização e indicação de uma turma para o estudo foi realizada uma reunião com a professora responsável para explicação e esclarecimentos sobre o estudo.

As quatro semanas seguintes foram utilizadas para realizar a “adaptação/inserção” da pesquisadora na instituição, priorizando estabelecer uma relação interdisciplinar entre EF e Pedagogia, além dos vínculos com as crianças e profissionais que ali atuam. Foi realizada uma visita por semana sem intervenções pontuais, para acompanhar e observar a rotina escolar das crianças, e, ao final, refletir e discutir com a professora sobre a proposta. Concomitantemente a esta etapa, ocorreu o contato e análise do PPP da instituição e do Plano Anual de Trabalho da professora responsável pela turma participante.

No decorrer desta etapa inicial, foram elaborados instrumentos de coleta e análise de dados que se consolidaram em reuniões juntamente com os integrantes do Geefidi.

A segunda etapa da pesquisa refere-se às intervenções do estudo. Em parceria com as professoras e em concordância com os documentos da instituição, foram definidas as datas e horários das sessões de planejamento e execução da proposta de História Vivenciada para que assim pudesse dar início a coleta de dados do estudo, que ocorreu semanalmente durante 18 semanas, totalizando 16 sessões⁷. As sessões ocorreram na Sala Cri Cri e no Parque dos Pneus localizado no CECI/Integral. Ressaltamos que as reuniões de planejamento entre a professora e a pesquisadora foram realizadas inicialmente uma semana antes da execução da proposta com as crianças e foram mantidas durante todo o período de execução da intervenção. As sessões de intervenção ocorriam todas as terças-feiras e as de planejamento todas as sextas-feiras da semana anterior. Desta forma, foi possível analisar e refletir sobre as ações das sessões anteriores e realizar os ajustes necessários para as intervenções subsequentes.

Por fim, a terceira e última etapa consistiu na organização e análise dos dados obtidos ao longo da pesquisa.

⁷ As sessões foram realizadas de modo contínuo, a diferença de semanas para o número de sessões se dá pela presença de feriados durante o dia da intervenção.

3.4. Aspectos Éticos da Pesquisa

Este estudo faz parte do projeto temático denominado “CRI CRI – Espaço para a criança criar: Estudo pedagógico interdisciplinar na Educação Infantil” aprovado de acordo com as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo seres humanos e suas complementares (Resolução 196/196 do Conselho Nacional de Saúde), aprovado pelo comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, sob o parecer nº 937.801 e data relatoria: 28/12/2014 (Anexo A).

Após a concordância da instituição em participar da pesquisa, todos os responsáveis pelas crianças e as professoras envolvidas diretamente com a pesquisa tiveram que assinar TCLE (Apêndice A e B) e o Termo de Autorização para Uso de Imagem, tanto para o estudo piloto quanto para o estudo principal.

Este documento foi entregue para a professora em reunião, e a mesma encaminhou aos pais ou responsáveis. Após a obtenção de todos os termos, foram iniciadas as sessões e realizados os respectivos registros e coleta dos dados.

3.5. Planejamento e Organização das Sessões

As reuniões de planejamento da proposta pedagógica ocorreram, antes e durante a execução das atividades. Antes da proposta, em uma primeira reunião, foram acertados os aspectos organizacionais (datas, horários, locais), entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) das crianças convidadas aos responsáveis, explicitado com maiores detalhes o objetivo do estudo. Após essa fase inicial, foram realizadas durante a proposta quinze reuniões em que professora da turma e pesquisadora puderam planejar, analisar e discutir em conjunto o desenvolvimento das sessões de intervenções.

Ressaltamos que esta turma possuía uma professora de referência e duas professoras volantes⁸. Todas foram convidadas a participar da proposta e, acompanhavam o planejamento e desenvolvimento das intervenções, quando dispunham de disponibilidade, assim, a participação foi diferente entre as

⁸ Na instituição a professora caracterizada volante apoia grupos que apresentam necessidades específicas e cobrem turnos de horários de almoço ou de planejamento pedagógico da professora de referência.

profissionais, mas a professora de referência foi a que esteve mais presente ao longo da proposta.

As reuniões de planejamento foram momentos de extrema importância para que as atividades fossem alinhadas e se efetivassem como uma proposta de parceria e que atendesse também aos princípios interdisciplinares. Todas as professoras se mostraram participativas e entusiasmadas.

Soma-se, ainda, o fato destes momentos terem sido importantes para a inserção/adaptação da pesquisadora no ambiente físico e pedagógico do CECI/Parcial.

A partir do estudo piloto ficou definido que cada sessão de intervenção seria composta pelas seguintes etapas: (a) organização de uma roda de conversa (ritos de entrada), (b) acolhimento, momento para dialogar com as crianças, (c) relembrar os acontecimentos dos encontros anteriores e explicitar as atividades subsequentes (5 a 10 minutos); d) a leitura da história com a vivência das atividades corporais relacionadas a ela (20 a 30 minutos); por fim, (e) uma roda de conversa final (ritos de saída), momento em que as crianças poderiam se expressar, discutir e refletir sobre os fatos ocorridos e executarem a releitura da história (5 a 10 minutos). Embora tenhamos designado tempo de duração para as etapas, este poderia ser estendido ou diminuído de acordo com a atividade e com as necessidades, manifestações e interesses das crianças, visando respeitar o tempo de exploração e desenvolvimento da proposta.

Na etapa “explicitar as atividades subsequentes” eram apresentados às crianças os autores do livro, especificando quem escreveu e quem desenhou. Trabalhando ainda com a capa, era solicitado que descrevessem o que viam, e, de acordo com o título, imaginassem o que aconteceria ou do que se tratava, para que um clima de expectativa fosse criado, despertando o interesse das crianças pela história.

No momento da roda de conversa final, era realizada uma segunda apresentação contínua do livro, explorando as ilustrações, incentivando as crianças a observarem os detalhes e comentarem suas expressões. Esta foi uma estratégia que julgamos necessária após algumas sessões de intervenções do estudo piloto, uma vez que a primeira leitura não era contínua e detalhes da linearidade do enredo da história poderiam se perder.

Como descrito anteriormente, as atividades de intervenção foram desenvolvidas na Sala Cri Cri e na área externa do CECI/Integral, denominada 'Parque dos Pneus'.

Figura 4 - Parque dos Pneus



Fonte: Autoria própria.

A realização de parte das intervenções (2 sessões) no parque dos pneus ocorreu devido a uma necessidade observada no planejamento das atividades, uma vez que atividades com água ou que exigiam vento seriam mais apropriadas em ambientes externos.

Para esclarecer de forma mais detalhada, o desenvolvimento da proposta apresentaremos a sessão 10, para exemplificar. Optamos por explanar esta sessão em específico, pelo fato desta ter sido muito significativa, tanto para as crianças quanto para as professoras da turma e pesquisadora.

Após as etapas (a) organização de uma roda de conversa (ritos de entrada), (b) acolhimento, momento para dialogar com as crianças, (c) relembrar os acontecimentos dos encontros anteriores e explicitar as atividades subsequentes; iniciou-se a contação da história e a realização das atividades:

A descoberta, por Luara Almeida

Enredo da história: O livro inicia seu enredo falando sobre Nina, uma garota que adorava dias perfeitos para brincar. Seu quintal era um espaço grande com muitas flores. Mas um dia, Nina encontrou um filhote perdido de um animal que nunca tinha visto. Na tentativa de ajuda-lo, Nina e o filhote, foram encontrar com animais da floresta e tentar descobrir de quem ele era.

Vivência: Neste momento, as crianças foram convidadas a ajudarem Nina e o filhote perdido.

Figura 5 - Leitura do livro em roda.



Fonte: Autoria própria.

Enredo da história: Encontraram com tamanduá bandeira, e pensaram: se ele gostar de comer formigas pode ser que seja filho de tamanduá-bandeira. Então os dois amigos, foram tentar.

Vivência: Pela Sala Cri Cri estavam pneus espalhados com várias imagens de formigas, simbolizando um formigueiro. As crianças foram incentivadas a pegarem as formigas, como realizam os personagens no livro.

Figura 6 - Crianças a procura das formigas.



Fonte: Autoria própria.

Enredo da história: Entretanto não deu certo, no livro Nina e seu amigo aparecem com diversas picadas de formiga. Então pensaram que ele poderia ser filhote de bicho preguiça, caso conseguisse ficar pendurado em um galho. Então, eles foram tentar.

Vivência: Conversamos com as crianças o que acontece com eles quando eles levam picadas. Concluindo que o filhote não era filhote de tamanduá-bandeira, propusemos a eles verificar se era um filhote de bicho preguiça. Para isso, eles teriam que se agarrar em um galho, representado pelo tecido acrobático, e andar de um lado ao outro. Como essa é uma atividade direcionada, enquanto uma criança vivenciava a atividade com apoio da professora pesquisadora, o restante da turma aguardava sua vez com a professora da turma, que expôs fotografias de bicho preguiça para as crianças observarem.

Figura 7 - Criança se pendurando no tecido acrobático como bicho preguiça.



Fonte: Autoria própria.

Enredo da história: Nas ilustrações é possível observar que Nina e seu amigo caem das árvores porque não conseguem ficar pendurados por muito tempo. Assim, concluem que ele não é filhote de bicho-preguiça. Ao encontrarem com o peixe-boi, pensam que se ele conseguir ficar embaixo da água por muito tempo, pode ser o filhote de um. Nina e seu amigo tentaram.

Vivência: As crianças, apesar de conseguirem se pendurar, tiveram que fazer bastante força e precisaram do auxílio da pesquisadora para andar de um lado ao outro do galho. Concluimos novamente, que o filhote não era de bicho-preguiça, e fomos pesquisar se ele era um filhote de peixe-boi. Nesse momento, apenas dialogamos com as crianças se elas conseguiam ficar muito tempo embaixo da água ou se já tentaram, uma vez que não dispúnhamos do espaço necessário para tal vivência.

Enredo da história: No livro Nina e o filhote estão debaixo da água com uma expressão de sofrimento, devido à falta de ar. Concluindo, que não era filhote de peixe-boi encontraram com outros animais: se ele puder rolar, pode ser filhote de tatu-bola. E lá foram tentar.

Vivência: Conversamos com as crianças que, assim como os personagens do livro, nós também precisamos de oxigênio que está no ar para poder respirar e por isso, não podíamos ficar muito tempo embaixo da água. Dando continuidade, fomos tentar rolar como tatu-bola, em duas grandes montanhas feitas com colchonete e espuma, e as crianças foram incentivadas a rolar de diferentes maneiras (encolhidas, de frente, de lado).

Figura 8 - Crianças rolando nos colchonetes como tatu bola.



Fonte: Autoria própria.

Enredo da história: Então Nina e o filhote aparecem cheios de machucados de tanto rolar. E se ele não é filhote de tatu-bola, ele pode ser filhote de arara-azul se conseguir pegar as frutas das árvores. Nina e seu amigo tentaram.

Vivência: Novamente, conversamos com eles que apesar de nós conseguirmos rolar, ficamos um pouco tontos e andar é bem mais fácil! Em seguida, foram coladas frutas no painel lúdico da sala em diferentes alturas (algumas propositalmente, em lugares bem altos nos quais os pequenos não conseguiriam alcançar), e as crianças foram incentivadas a retirá-las.

Enredo da história: No livro Nina e o filhote não conseguem pegar as frutinhas, uma vez que estão no alto das árvores. Ao encontrar com o mico-leão-dourado, eles pensam: se conseguir pular de galho em galho, ele deve ser filho de mico-leão-dourado, como a gente.

Vivência: Assim como as crianças, Nina e o filhote não tiveram sucesso para retirar todas as frutinhas. Apesar de terem conseguido, algumas ainda ficaram lá. Conversamos com as crianças para que pudessem pensar o que seria necessário para alcançar todas as frutinhas. Logo disseram que era preciso ser mais alto ou saber voar, como a arara. Para verificarmos se o filhote era de mico-leão-dourado, espalhamos espumados pela sala, e realizamos a brincadeira “Cada mico no seu galho”, adaptação da brincadeira “Cada macaco no seu galho”. Eles

foram incentivados a pular de espuma para espuma sem cair no chão, como se fossem galhos.

Figura 9 - Crianças realizando a brincadeira "Cada mico no seu galho".



Fonte: Autoria própria.

Enredo da história: Nina e o filhote aparecem com machucados de tanto pular de galho em galho, e ela já estava cansada de tanta confusão, por isso decidiram voltar para casa. Quando chegaram seus pais estavam esperando por ela e ao avistarem o filhote perdido ficaram animados, pois dizem que a mãe dele com pernas compridas e pelo avermelhado rondou a casa o dia todo, o procurando.

Vivência: As crianças em alguns momentos caíram para fora do espuma ou colocaram os pés no chão. Conversamos com eles que se fosse um galho no alto, eles poderiam ter se machucado como os personagens do livro. Dando sequência, escondemos a foto de um lobo-guará pela Sala Cri Cri, então pedimos que eles encontrassem o animal que estava rondando a casa, já que ele estava por ali. Quando eles encontraram continuamos a ler a história.

Enredo da história: Então, Nina descobre o que o animal é filhote de lobo-guará e fica muito animada por ter ajudado seu mais novo amigo.

Vivência: Com a imagem do lobo-guará em mãos, conversamos com as crianças se eles conheciam este animal e outros presentes no livro. Em seguida, explicamos que todos fazem parte da fauna brasileira e que infelizmente, todos também correm risco de extinção.

Por fim, realizamos a última etapa da proposta: (f) uma roda de conversa final (ritos de saída), momento que as crianças puderam se expressar, discutir e refletir sobre os fatos ocorridos.

O plano de atividade de cada sessão do estudo principal está descrito com maiores detalhes no Apêndice E.

3.6. Instrumentos

Para a realização desta pesquisa foram adotados os seguintes procedimentos de coleta de dados: observação, diário de campo, registro de imagens, roteiros de observação e análise documental. Essa escolha foi direcionada pelo método desta pesquisa, pois um dos princípios do estudo de caso é a utilização de várias fontes de evidência, e não apenas uma, para que se confirme o conjunto de fatos (YIN, 2003).

a) Diário de Campo e Observação Participante: Todas as etapas foram observadas sistematicamente pela pesquisadora, na condição de observadora participante, a qual registrou momentos ou situações que ilustraram o cotidiano vivenciado. Como enfatiza Minayo (2011), esta técnica permite ao pesquisador o contato direto com os observados, assim como modificar e ser modificado pelo contexto. Deste modo, para registro dos dados, fez-se uso da observação participante e diário de campo. Estes instrumentos possibilitam assegurar percepções, questionamentos e informações dos processos observados, visando acrescentar detalhes e reflexões nos diferentes momentos da pesquisa. Com o objetivo de garantir a fidedignidade dos fatos, o diário de campo é preenchido logo após o término das atividades.

b) Coleta de Imagens – Filmagem e Fotografias: Visando ampliar o conhecimento do contexto estudado, recorreremos a um novo olhar, o da filmagem e fotografia. Com a filmagem e fotografia é possível examinar e interpretar os fatos repetidas vezes, identificar novos pontos e caminhos a serem trilhados, além de permitir sublinhar a imagem, o cenário e o ambiente da prática filmada (BELEI et al.,

2008). Este instrumento foi aplicado durante o desenvolvimento da proposta pedagógica.

c) Roteiro de Observação: Para a observação das sessões de Histórias Vivenciadas foi realizada uma adaptação do Roteiro de Observação de Atividades Práticas elaborado pelo Geefidi e pelos participantes do estudo de Bento-Soares (2015). A adaptação foi necessária, para atender os objetivos e especificidades desta pesquisa. Sendo assim, renomeado como Roteiro de Observação das Histórias Vivenciadas (ROHV) (Apêndice C) o documento permite organizar as descrições das atividades de acordo com o enredo das histórias e sistematizar dados importantes para a pesquisa. De modo sucinto, o documento apresenta os seguintes aspectos: Identificação do observador, turma e atividade; Instruções para preenchimento do roteiro; História, plano de atividade e comentários; Estrutura da sessão; Organização da Atividade: Adequação do espaço físico, do material, do tempo e organização das atividades; Crianças: Disposição, Motivação, Exclusão/inclusão de crianças na atividade; Interdisciplinaridade de conteúdos; e, Comentários Gerais. Este instrumento também é preenchido logo após o término das sessões de Histórias Vivenciadas.

d) Análise de documentos: A revisão dos documentos da instituição (PPP), assim como de projetos da turma participante proposto pela professora (Plano de Trabalho Anual), apresenta-se como uma fonte contemporânea de provas que fornece indícios sobre o fato investigado. O uso dos documentos deve ser cuidadoso e minucioso, sem esquecer que, neste caso, o documento é mais uma fonte de dados que corrobora e valoriza as evidências oriundas de outras fontes (YIN, 2003).

3.7. Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada de forma qualitativa, calçada nos pressupostos colocados por Bourguignon (2009), no qual

[...] acreditamos que há várias maneiras de descrever a realidade, e a missão da pesquisa é descrever as mais importantes percepções dessas realidades e explorar as diferenças entre elas (BOURGUIGNON, 2009, p.78)

No decorrer da pesquisa todos os dados coletados foram organizados em arquivo de computador e a partir destes pressupostos foram estabelecidas as relações com os documentos. Todos os dados foram lidos várias vezes pela pesquisadora, até as palavras serem internalizadas. Ao longo deste trajeto foram identificados e selecionados trechos relevantes da história para responder às perguntas da pesquisa. Uma lista provisória de categorias relacionadas ao tema foi elaborada a partir destes trechos, previamente selecionados (BOURGUIGNON, 2009).

Com a lista de categorias e tendo em mente os objetivos das perguntas da pesquisa, o próximo passo foi condensá-la. Refinar as categorias, perceber as regularidades que emergiram, reconhecer semelhanças e diferenças foi o passo seguinte. Desta forma, as categorias finais foram constituídas por elementos sobre o planejamento, desenvolvimento, mediadores e interdisciplinaridade da proposta.

Durante todo esse processo, apesar de serem reconhecidas categorias que estão relacionadas a um quadro conceitual, os dados forneceram “um fluxo contínuo de informações, mistérios, tema e contradições que necessitam ser perseguidos” (MILES; HUBERMAN, 1994, p.62 apud BOURGUIGNON, 2009, p.81).

3.8. Considerações do estudo de caso piloto

Por fim, para os ajustes na proposta do estudo, tanto em relação à intervenção quanto a forma de coleta de dados, foi realizado um estudo piloto (YIN, 2003, p. 100). O estudo piloto auxilia o pesquisador a ajustar os planos para a coleta, tanto em relação ao conteúdo dos dados, quanto aos instrumentos que serão utilizados. Sendo assim, por conveniência, o estudo piloto foi realizado na mesma instituição do caso, porém com diferentes crianças e pedagogas.

Após a realização dos procedimentos iniciais da pesquisa (primeira etapa), a turma selecionada para participar do estudo piloto foi constituída por 15

crianças com idades entre 4 anos e 6 meses à 5 anos completos, pertencentes à Turma das Letras, para a qual havia: uma professora responsável, uma professora volante e dois bolsistas do programa “Bolsa Auxílio Social”, oferecido pelo Sistema de Apoio ao Estudante⁹.

O primeiro passo consistiu na análise de documentos específicos da instituição, o PPP que direciona os educadores na elaboração dos projetos e vivências e nas formas de participação da comunidade escolar; e o Plano de Trabalho Anual da professora para ser desenvolvido com a turma das Letras, para que nossa proposta de intervenção estivesse em concordância com os princípios norteadores da instituição e o planejamento da professora.

Em seguida, foram realizadas reuniões de planejamento e observação da rotina escolar para adentrar o contexto e familiarizar-se com os sujeitos da pesquisa.

A partir disso, iniciou-se a elaboração e aplicação da proposta pedagógica para o estudo piloto, que ocorreu nos meses de Agosto, Outubro e Novembro, totalizando cinco encontros. O estudo piloto permitiu o ajuste de alguns aspectos da pesquisa no que dizem respeito ao local da realização das intervenções e da proposta pedagógica.

Sobre o local

As duas primeiras intervenções ocorreram na sala de Ginástica do Laboratório Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão (LABFEF) da FEF (Figura 4), por sugestão da professora que já conhecia o local, e as seguintes na própria instituição na Sala Cri Cri.

Todas as intervenções foram construídas, debatidas e analisadas previamente, em conjunto com a professora da turma e com o grupo Geefidi, desde a escolha da história até o local da atividade.

Por ser um estudo piloto, o cronograma de aplicabilidade das intervenções não seguiu à risca uma frequência semanal. Isso porque entre uma

⁹ Os dois bolsistas fazem parte do programa de auxílio social oferecido aos estudantes de graduação da UNICAMP, visando a permanência nos estudos. Neste programa o aluno realiza atividades em projetos dentro de diversas áreas da Universidade, como no CECI/Parcial, sempre com a orientação de profissionais nas áreas de competência, professores das unidades da UNICAMP, coordenadores e outros profissionais.

sessão e outra, eram necessários intervalos temporais para a realização de ajustes pontuais, como observamos no quadro abaixo:

Quadro 3 - Cronograma das atividades desenvolvidas no Estudo Piloto.

Data	Local	História
28 de Agosto	FEF/UNICAMP	Macaco Danado
9 de Outubro	FEF/UNICAMP	A Lagarta Comilona
30 de Outubro	Sala Cri Cri	Tatu-Balão
6 de Novembro	Sala Cri Cri	Uma Aranha muito Ocupada
13 de Novembro	Sala Cri Cri	A Abelha Aventureira

Fonte: Autoria própria.

Figura 10 - Foto da sala de Ginástica do Laboratório Integrado da FEF/UNICAMP.



Fonte: FEF/UNICAMP.

A sala de Ginástica do LABFEF é destinada às práticas corporais das diferentes modalidades da ginástica e de atividades circenses, sendo equipada com diversos aparelhos e materiais para as práticas.

No que diz respeito aos espaços em que as atividades foram desenvolvidas, LABFEF e Sala Cri Cri, destacamos o tablado presente na sala de ginástica, que por medir 12m x12m constitui-se como um grande atrativo para as crianças.

Figura 11 - Foto da sessão dois: uma atividade no tablado de ginástica.



Fonte: Autoria Própria.

Entretanto, é preciso destacar que o referido espaço de ginástica do LABFEF, uma vez que se destina ao curso de graduação em EF, não foi estruturado visando a participação de crianças, motivo pelo qual, no momento das práticas corporais com os participantes deste estudo, foram adotadas inúmeras medidas de segurança, visando garantir a prevenção de possíveis acidentes.

Além destes aspectos, grande parte dos equipamentos é feita com materiais resistentes e pesados, isso tornou difícil reorganizá-los de forma diferente daquela pela qual já estavam dispostos. Em contrapartida, a Sala Cri Cri, nos proporcionou segurança para realizar certas atividades. Os materiais presentes, por serem leves, permitiam a reorganização de diferentes formas em cada momento da intervenção, e o mesmo ocorreu com outros equipamentos da sala. Assim, a cada encontro, o espaço se constituía como um novo ambiente para que as crianças pudessem vivenciar a fantasia instigada pela história contada. A partir dessa perspectiva, optamos por utilizar a Sala CriCri e os demais espaços da escola na próxima etapa da pesquisa.

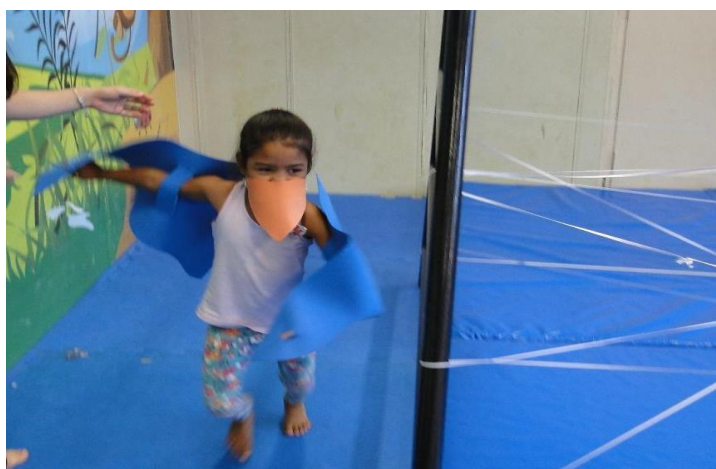
Sobre a Proposta Pedagógica

Após realizarmos a análise dos documentos, foram iniciadas as reuniões de planejamento da proposta pedagógica que ocorreram em dois momentos: anteriormente e durante a execução das atividades.

Estes momentos foram de extrema importância para que as atividades fossem alinhadas e se efetivassem como uma proposta de parceria, que atendesse aos princípios interdisciplinares. A professora se mostrou muito participativa e entusiasmada, contribuindo com músicas, atividades e histórias que foram englobadas no planejamento. Soma-se ainda, o fato destes momentos terem sido importantes para a inserção/adaptação da pesquisadora no ambiente físico e pedagógico do CECI/Parcial. Desta forma, tais procedimentos se mantiveram para o estudo principal.

Além disso, uma estratégia que se mostrou fundamental para que as crianças vivenciassem a história do começo ao fim foi o uso de elementos visuais no decorrer das atividades. Por exemplo: na proposta da sessão 1, em que as crianças eram desafiadas a rastejarem sobre a trave de equilíbrio como uma cobra rasteja sobre um galho, foram dispostas imagens de cobras a fim de estimular a imaginação das crianças. Assim como na sessão 5, “neste momento, a pesquisadora coloca um bico de passarinho e uma asa confeccionada em E.V.A., e tenta pegar as crianças que devem fugir, logo se inicia um pega-pega. Depois as crianças podem colocar o bico e as asas, e serem pegadores” (Diário de campo do estudo piloto), o uso das máscaras e das asas deu sentido à prática e fez com que as crianças se sentissem dentro da história. Notamos ao longo das sessões, que quando não utilizávamos os recursos visuais, as crianças distraíam-se do faz de conta que era proposto.

Figura 12 - Criança correndo com o bico e asas de passarinho, durante a sessão 5.



Fonte: Autoria Própria.

Para a escolha dos livros, optamos por utilizar histórias com animais, temas que se alinhavam com o projeto desenvolvido pela professora. Ocorreu uma seleção criteriosa, pois o enredo da história precisava atender às demandas da proposta: articular com o movimento e demais conhecimentos.

Dentre as formas de contação de histórias, optamos pela narrativa com o livro, pois facilitava a contação e o acompanhamento da sequência pelas crianças ao observarem as ilustrações. Observamos que, além da memorização dos enredos, eram exigidas encenações corporais dos personagens que a professora da turma e a pesquisadora não dominavam para que mantivessem a atenção dos pequenos.

Além do mais, três das cinco histórias, foram apresentadas sob uma estrutura de repetição e previsibilidade no uso da linguagem, no esquema pergunta-resposta-comentário, no qual as crianças podiam prever o desenrolar da história, por isso julgamos pertinente que a narrativa se desenrolasse a partir do enredo apresentado nos livros, respeitando as estruturas e modelos linguísticos-interativos. Além disso, o texto escrito e as ilustrações se complementavam, apresentando contribuições específicas para a leitura integral da história. Desta forma, a contação de história teve o caráter indutor para despertar o imaginário das crianças. Suas percepções e sentimentos atribuíam sentido e motivação às experiências corporais naqueles momentos, permitindo realizar as atividades de modo lúdico, em um mundo de fantasia e faz de conta.

A partir das situações lúdicas, a proposta explorou a criatividade e a imaginação e permitiu que as crianças vivenciassem momentos de muita emoção. Elas mostraram-se motivadas e envolvidas com o enredo das histórias, ficavam aflitas em momentos de suspense, curiosas nos momentos de expectativas e alegres em momentos felizes. Comovidas com as histórias, as expressões eram evidentes em seus rostinhos. Tudo de modo divertido e sem nenhum risco real do contexto em questão.

Além disso, para que as vivências dessas experiências fossem plenas de significados, o papel da pesquisadora e professora da turma foi de fundamental importância. Refletir sobre as individualidades e potencialidades de cada criança para definir estratégias pertinentes para cada momento, utilizando-se essencialmente da encenação, do brincar e do dançar como recurso para mobilizar o grupo e dar mais sentido às atividades que realizavam foi ação constante. Buscar

as formas mais adequadas de organização das atividades, em pequenos ou grandes grupos, individuais ou em roda, viabilizou a realização de experiências pertinentes para esta faixa etária.

A respeito da proposta se caracterizar como interdisciplinar, realizamos um ensaio ao relacionar os dados coletados com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados pelos campos de experiência da BNCC (BRASIL, 2017). Foi possível verificar que seria possível tal relação e integração dos mesmos.

Além disso, vale reforçar que o intuito deste trabalho não foi pensar que a EF se resume às Histórias Vivenciadas na EI, ou que ela seja uma “metodologia de ensino”. Também não acreditamos que a EI se resume às Histórias Vivenciadas, até porque há pontos importantes que não foram abordados nesta proposta, como a realização de registros pelas crianças, a expressão por meio de pinturas, colagens, dobraduras entre outros; entretanto, tais aspectos foram realizados com a professora de referência em outros momentos. Neste ponto é que a parceria se concretiza: os profissionais, quando atuam em conjunto, traçam os melhores caminhos, cada um com sua especificidade, para que sejam desenvolvidas propostas adequadas que contribuam para o desenvolvimento integral da criança.

Neste caso, os resultados do estudo piloto apontam para a validade da proposta interdisciplinar que pode ser realizada e articulada pelo professor de EF e de pedagogia. Os resultados também apontam que o movimento e as histórias infantis, em conjunto, podem se constituir em eixo articulador para os campos de experiências.

Desta forma, em consonância com Yin (2003) o estudo piloto forneceu informações relevantes sobre as questões práticas e sobre a logística da investigação de campo, bem como as adaptações necessárias ao longo do trajeto, tornando possível elaborar o delineamento metodológico para as vivências com as histórias.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentamos os resultados e discussão deste estudo. Nele são apresentadas, inicialmente, as informações referentes à análise documental do PPP e do Plano de Trabalho Anual da professora, que foram utilizados para desenvolver um estudo em concordância com os princípios da instituição e da proposta de trabalho da pedagoga. E, num segundo momento, estão apresentados os resultados das experiências da proposta pedagógica pautada nas Histórias Vivenciadas.

Como colocado anteriormente, o estudo principal foi realizado na mesma instituição do estudo piloto, porém com turmas e professoras diferentes. Participaram da pesquisa três professoras, uma de referência e duas volantes, e 13 crianças que possuem idade entre cinco anos a cinco anos e seis meses, conforme apontado no método.

4.1. Análise do Projeto Político Pedagógico e Plano de Trabalho Anual

A LDB (BRASIL, 1996) regulamenta que as instituições de ensino, a partir de uma gestão democrática, devem desenvolver o projeto pedagógico da escola com a participação de toda a comunidade escolar, garantindo que os projetos pedagógicos sejam coerentes com a realidade socioeconômica e cultural do local em que a escola está inserida, proporcionando melhores condições de aprendizagem às crianças.

Desta forma, o PPP é um ponto de referência do trabalho escolar, ele aponta um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente (VEIGA, 2009).

Para Guedes, Silva e Garcia (2017), neste projeto são definidas as bases do trabalho pedagógico, na qual os sujeitos podem conduzir, reestruturar e avaliar seu funcionamento para atender às exigências da comunidade e contribuir com o desenvolvimento de cidadãos capazes de compreender sua realidade e buscar modificá-la.

Para a DEdIC o PPP,

[...] torna-se relevante, principalmente por se tratar de um documento construído por várias pessoas cujas experiências e vivências viabilizam a unificação de uma proposta, respeitando-se a especificidade de cada Unidade. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E COMPLEMENTAR, 2016, p.3)

O primeiro PPP, vigente no estudo piloto, é um documento que já possuía três anos de elaboração¹⁰ e contemplava os seguintes pontos: apresentação; introdução; onde tudo começou; descrição das unidades; quadro de recursos humanos; organização da matrícula das crianças; conselho escolar; calendário escolar; concepção de EI da DEdIC; inclusão da pessoa com deficiência; processos e instrumentos de avaliação; considerações finais; projetos institucionais; planejamento anual; bibliografia; webgrafia; e anexos.

Quanto aos aspectos históricos da instituição, a criação da DEdIC se apresenta como uma necessidade das mães trabalhadoras na universidade, que lutaram por um espaço no qual pudessem deixar seus filhos em segurança, durante a jornada de trabalho. Desde 27 de julho de 1982, data oficial da inauguração do CECI, até os dias de hoje, foram realizadas muitas conquistas, tanto de espaços quanto de recursos, para que se concretizassem as cinco unidades socioeducativas que compõe a DEdIC.

Em seguida no documento, são apresentados os dados sobre os aspectos estruturais, administrativos, organizacionais e de funcionamento dessas escolas via levantamento dos recursos humanos, tecnológicos e materiais, e os espaços internos e externos de todas as unidades.

No conselho escolar há a presença de representantes das faculdades de Educação, EF e Artes e, do Centro de Saúde da Comunidade, sendo estes responsáveis por consolidar as parcerias existentes entre as instituições. Parcerias estas, que são retratadas individualmente no item projetos institucionais e que são importantes para ambos os participantes, como analisado nas relações estabelecidas com a FEF.

Assim, é possível verificar que a Faculdade de Educação Física, por iniciativa do professor Ademir De Marco e com o apoio dos órgãos acadêmicos e direção desta unidade de ensino, tem participado ativamente das propostas pedagógicas desenvolvidas pela DEdIC. Este intercâmbio é válido e positivo à medida que contribui com a formação dos alunos de graduação e de pós-graduação da FEF, com a formação continuada das professoras e principalmente com as crianças e adolescentes atendidos

¹⁰ Considerando o momento que se deu a análise deste estudo.

pelos programas realizados (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E COMPLEMENTAR, 2016, p.109).

Outro ponto que merece destaque é a referência das DCNEI (BRASIL, 2010) que fundamentam a concepção de EI e de criança no PPP¹¹. Desta forma, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, os eixos norteadores (brincadeiras e interações), os princípios básicos da EI (ético, político e estético) e a valorização das relações com a família e comunidade, são pontos abordados no decorrer do documento. Dentre eles ressaltamos que,

Na Educação Infantil busca-se organizar momentos em que contemplem a constituição da identidade coletiva e individual, a fim de se criar situações de conscientização corporal e de cuidado com o outro, tendo em vista a necessidade da elaboração da autonomia. Este aspecto se evidencia em situações de brincadeiras, pois são nessas ações que as interações e as trocas de experiências acontecem (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E COMPLEMENTAR, 2016, p.96).

Desta forma, o PPP atribui ênfase às situações de brincadeiras e também às experiências de interações que devem garantir às crianças:

[...] as possibilidades de um encontro com o mundo da autoconfiança, da confiança no outro, na confiança de saber que podem (inter)agir, se expressar e realizarem descobertas tanto individualmente quanto no coletivo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E COMPLEMENTAR, 2016, p.96).

Sobre os processos e instrumentos de avaliação, os mesmos devem ser contínuos, processuais e permanentes. São exemplificados como maneira de documentar as ações pedagógicas: portfólios em grupos e individuais, registros com fotos, filmagens, desenhos, livros, manifestações artísticas entre outras possibilidades. Além disso, é destacada a valorização do diálogo entre famílias e professoras durante o processo avaliativo, para que se possa compreender a realidade da criança e propor ações eficazes para o seu desenvolvimento.

Nas considerações finais do documento, fica evidente a preocupação com a intencionalidade e organização do trabalho pedagógico. Destaca-se que o trabalho pedagógico é também um trabalho coletivo e,

11 Embora cronologicamente óbvio, ressaltamos que não foi apresentada nenhuma citação ou referência a BNCC (BRASIL, 2017), uma vez que está foi publicada após a elaboração do documento.

[...] ocorre com base na análise dessa situação, no estabelecimento de metas, de prioridades, no levantamento de recursos, na definição de etapas e atividades básicas, na reconstrução do projetado na interação com as crianças, na verificação de aspectos do seu comportamento que se vão modificando no decorrer do processo; envolve uma visão de criança como alguém competente e com direitos próprios; **inclui também ouvir os profissionais em suas concepções e decisões, problematizar a visão deles, evitando perspectivas fragmentadas e contrárias**; implica em reconhecer as famílias como parceiras / interlocutoras / participantes da comunidade no processo educacional (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E COMPLEMENTAR, 2016, p.100, grifo nosso).

Por fim, ressaltamos que durante a execução do estudo, um novo PPP estava em elaboração, por isso foi considerado para o estudo principal o mesmo PPP do estudo piloto, uma vez que em ambos os momentos ele se constituía como o documento vigente. E ressaltamos que não existe nenhum tópico específico que destaca a EF no documento, apesar da instituição contar com dois professores da área.

Em relação ao manuscrito do Plano Anual de Trabalho que seria desenvolvido no ano de 2019, o mesmo não foi disponibilizado para a pesquisadora.

Ressaltamos que o Plano Anual de Trabalho, assim como nos afirma Padilha (2001) representa a elaboração de uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar é refletir sobre um processo para que se possa atingir um objetivo,

[...] pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja. (PADILHA, 2001, p. 63).

Na falta do Plano Anual, verbalmente a professora descreveu os dois principais projetos que norteariam o ano letivo¹².

No começo do ano as crianças tiveram a oportunidade de decidirem democraticamente o nome do grupo. Em votação foi escolhida a seguinte denominação: “Turma da Experiência”, uma vez que se mostraram interessados pelos fenômenos naturais e pelo desenvolvimento de experiências já realizadas;

¹² Informação fornecida na primeira reunião de Planejamento, em 13 de março de 2019.

como, por exemplo, experiências sobre as transformações de cores, sobre a transformação dos estados da água entre outras temáticas.

A professora pretendeu desenvolver um trabalho pautado nas transformações da natureza e nas experiências físicas e químicas. Um outro projeto concomitante a este também foi desenvolvido, e tinha como tema o corpo humano, tema que a professora considera importante para a faixa etária em que atua.

Neste sentido, à medida que acompanhamos ambos os projetos na prática, percebemos que os saberes e a curiosidade sobre os animais ainda era um tema muito presente na rotina escolar, mesmo com outros sujeitos e, que se enquadrava no projeto das “Experiências”, como por exemplo, no entendimento de como a lagarta se tornava uma borboleta. Por isso, novamente propusemos um projeto de Histórias Vivenciadas a partir da temática dos “Animais”, articulando com o que foi exposto pela professora e com a necessidade de responder às questões que foram suscitadas pela curiosidade das crianças ao longo do tempo.

4.2. Planejamento da Proposta Pedagógica

Reunindo a experiência prática, como professora-pesquisadora e observadora, e a construção teórica, resultante dos debates sobre os pressupostos que norteiam a EI, salientamos adiante, algumas das características que consideramos importantes para um processo educativo e para as questões formuladas por esta pesquisa.

Partiremos de um ponto crucial em relação ao planejamento desta proposta: a escolha dos livros. Os livros selecionados nortearam o planejamento pedagógico e possuíram centralidade para que os objetivos traçados pelo estudo pudessem ser alcançados. Assim, o olhar atento às obras escolhidas demandava sinalizações importantes para se adequar aos propósitos: articular-se com o movimento e demais conhecimentos propostos pelos campos de experiências.

De tal forma, foram utilizadas no desenvolvimento da proposta as seguintes obras:

Quadro 4 - Título dos livros e seus respectivos autores, que fizeram parte do planejamento pedagógico.

Sessão	Título do Livro	Autor(es)	Ano	Editora
1	Uma Aranha Muito Ocupada	Eric Carle	2018	Callis
2	Macaco Danado	Axel Schaeffler	2000	Brinque-Book
3	A Lagarta Comilona	Eric Carle	2011	Callis
4	Tatu-Balão	Sonia Barros	2015	Aletria
5	O Caranguejo Atrapalhado	Ruth Galloway	2010	Ciranda Cultural
6	O filho do Grúfalo	Julia Dohaldson e Axel Schaeffler	2006	Brinque-Book
7	Gato pra cá, rato pra lá	Sylvia Orthof	2018	Florescer
8	Aranha Aventureira	Keith Chapman e Jack Tickle	2011	Ciranda Cultural
9	Eu Sou o Rei	Leo Timmers	2017	Brinque-Book
10	Descoberta	Luara Almeida	2018	Pé da Letra
11	O Lobo e o Pastor	Adaptado de La Fontaine.	2017	Todo Livro
12	A dança dos Bichos	James Misse	2018	Pé da Letra
13	Galinho Binho	Mara Alperin	2014	Ciranda Cultural
15	Procura-se o Ladrão de Ovos	Doris Lecher	2011	Ciranda Cultural
16	Patinho Feio	Adaptada de Hans Christian Andersen	2004	Melhoramentos

Fonte: Autoria própria.

Algumas dessas obras, faziam parte do acervo da própria escola e as crianças já conheciam, outras foram disponibilizadas pela própria pesquisadora, a partir do seu acervo pessoal.

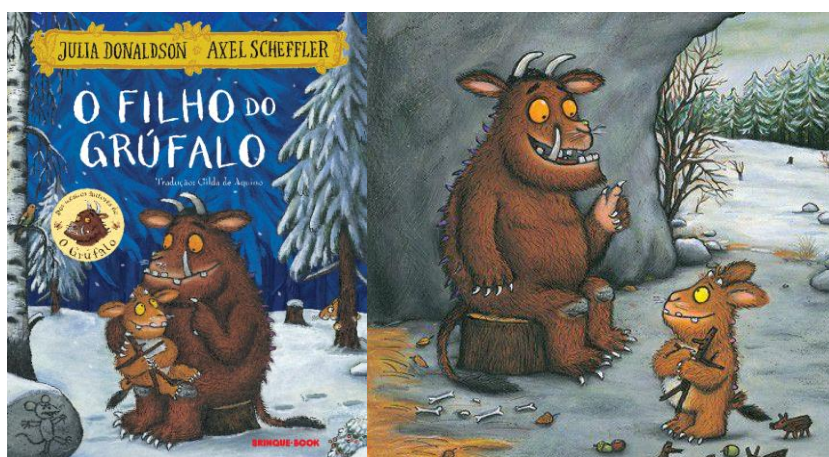
Para a inclusão destas histórias no planejamento, houve um olhar atento à sensibilização da consciência, à expansão da capacidade e ao interesse de analisar o mundo possibilitado pelos livros, assim como, a complementariedade do texto/imagem nas obras selecionadas. Foi refletido sobre a qualidade das ilustrações dos livros, não apenas quanto ao seu caráter estético, mas também considerando a relação entre a linguagem escrita e visual, numa leitura crítica, levando em conta que as imagens podem nos "dizer muitas coisas".

O título "Tatu Balão", por exemplo, é narrado em versos, num ritmo cadenciado e bem estruturado. A história é sobre um tatu-bola que sonhava em ser balão. No enredo é evidenciado o poder dos sonhos e das amizades em nossas

vidas. Suas ilustrações possuem cores suaves, numa impressão de entardecer. Os desenhos vão ao encontro à beleza do texto, ora num sentido de continuidade, ora num destaque poético.

Já o título “O Filho do Grúfalo” é um desdobramento da obra “O Grúfalo”, e representa uma história de suspense que se passa ao anoitecer. Na história um pequeno roedor cria uma estratégia muito criativa para se manter vivo na floresta e o pequeno Grúfalo, ignorando as ordens do pai, vai ao encontro do roedor. O texto possui rimas e repetições de estrutura que suscitam a curiosidade dos leitores. As ilustrações possuem uma predominância de tons mais escuros, que são expressivas, com muitos detalhes e até com certa irreverência, acrescentando uma dose extra de sentido ao livro ao se complementar com o texto.

Figura 13 - Capa e ilustração do livro "O Filho do Grúfalo".



Fonte: Editora Brinque-Book

As obras de Eric Carle, “Uma aranha muito ocupada” e “Uma lagarta muito comilona”, também contam com repetições de estruturas. As ilustrações vivas e coloridas são feitas pelo próprio autor “através de colagens, usando papéis pintados à mão, que ele corta em camadas para formar imagens brilhantes e alegres” (PIFFER, 2019). Na primeira obra, a diagramação evidencia um personagem por página em interação com a aranha, e, além disso, as páginas possuem texturas. Assim, é possível lê-lo e senti-lo. Na segunda obra, da Lagarta, a personagem está com tanta fome que come até as páginas do livro que possuem buraquinhos que divertem os leitores. Todas essas composições, em conjunto com

o texto, tornam as experiências literárias diferenciadas, pois as obras são criadas para serem lidas e tocadas.

Figura 14 - Capa das obras "Uma Aranha Muito Ocupada" e "Uma Lagarta Muito Comilona".



Fonte: Editora Callis

Além do mais, como ressalta Kirchof e Silveira (2009) o cuidado na escolha dos livros é também necessário, uma vez que existem obras produzidas para crianças cujo principal objetivo é o lucro e a falta de compromisso com valores literários ou artísticos. “Tais obras são produzidas em grandes tiragens, repetem clichês e estereótipos, além de banalizarem temáticas potencialmente complexas e reforçarem concepções de mundo ligadas ao senso comum” (KIRCHOF, SILVEIRA, 2009, p. 210).

Neste percurso, reconhecer nas obras as insinuações e os subentendidos presentes no texto literário consistiu em aspectos fundamentais, para que, assim, as histórias selecionadas, de fato, pudessem criar espaço para o leitor estabelecer sentidos próprios e se constituir como leitor, e não dispor dos fatos de forma simplificada, direta e limitada.

Quanto a contextualização e organização das narrativas, foram levadas em consideração as atividades globais do contexto pedagógico. Por exemplo, anteriormente à sessão 6, com a obra “O Filho do Grúfalo”, a professora da turma desenvolveu o trabalho com o livro “O Grúfalo”. Após este trabalho, uma história vivenciada que desse continuidade a este projeto aparentou ser relevante, uma vez que a temática do meio ambiente e das experiências¹³ estariam presentes; e, então, optamos pela utilização do segundo livro da série, o “Filho do Grúfalo”. E, de forma

¹³ No caso desta história são abordadas experiências com as luzes, sombras e tamanhos.

semelhante, pela mesma temática, ou por um acontecimento na rotina escolar, foram sendo definidos os livros e as atividades subsequentes, buscando a interdisciplinaridade entre a proposta da EF e o trabalho da pedagoga.

Além destes aspectos, a criança antes de ingressar no contexto educativo, traz consigo conhecimentos sobre o seu movimento corporal, apropriados e construídos nos diferentes espaços e relações em que vive/viveu (GARANHANI, 2002). A instituição escolar deve levar em conta os conhecimentos prévios da criança a, e partir deles, sistematizar e ampliar seus saberes, considerando as especificidades e características que constituem a criança.

Portanto, durante o planejamento das atividades que seriam desenvolvidas no estudo, o período de observação das crianças durante a rotina escolar e as reuniões de planejamento com as professoras das turmas foi elementar para que pudéssemos ter um ponto de partida e um ponto de chegada.

Como considera Silveira (2015, p.21)

A intencionalidade pedagógica deve ter o compromisso de fazer com que as crianças egressem das unidades com um repertório de vivências quantitativamente e qualitativamente superior do que quando ingressaram nas mesmas, dando ênfase para o acesso ao conhecimento culturalmente produzido e historicamente acumulado na esfera da cultura corporal.

Desta forma, durante as atividades que envolviam o movimento, ou como poderíamos dizer, durante interpretação corporal das histórias, levamos em conta não só o desenvolvimento físico e motor das crianças para planejar atividades adequadas e desafiadoras, mas também buscamos ampliar o conhecimento culturalmente produzido e historicamente acumulado sobre o corpo, o movimento e a linguagem.

E, por isso, além das brincadeiras de faz de conta, de representação de papéis, nas quais as crianças puderam vivenciar diversas possibilidades de movimentos e apropriar-se de gestos da cultura, foram realizadas brincadeiras tradicionais da cultura infantil, como pega-pega, esconde-esconde, capuchetas entre outras.

4.3. Desenvolvimento da Proposta

Conforme dados obtidos por meio do instrumento ROHV, observamos durante as sessões: a organização das atividades, refletindo sobre a adequação do espaço físico, do material, do tempo e organização das atividades; e a interação das crianças na mesma, levando em consideração a disposição, motivação, exclusão/inclusão, interdisciplinaridade. E abrimos espaço, nos registros, para Comentários Gerais.

Durante as sessões as crianças mostraram-se envolvidas com as atividades e com os enredos. As diversas experiências corporais, foram adequadas à faixa etária dos participantes, que se mostraram motivados e ansiosos para os nossos encontros. A professora da turma, relatava que eles aguardavam as terças-feiras (dia das sessões) e o momento do lanche com muita ansiedade, pois sabiam que em seguida, era hora das Histórias Vivenciadas na Sala Cri Cri.

Foi intenção das sessões proporcionar novas experiências, tentando não padronizar os movimentos a serem realizados. Por isso, embora em cada encontro tivesse um enredo que impulsionava uma ideia de movimento, as crianças tinham liberdade de se expressarem e eram incentivadas a criarem, inventarem seus próprios movimentos. Assim, uma mediação não restritiva permitiu às crianças descobrirem-se e experimentarem-se, concordando com a concepção de movimento de Ayoub (2001) como um universo a ser conhecido, explorado, desfrutado, com prazer e alegria pelas próprias crianças. Este ponto será abordado com mais ênfase no item seguinte deste estudo.

As crianças da turma possuíam uma boa relação entre eles no contexto escolar, o que pode ser também observado durante as sessões de Histórias Vivenciadas. Eles interagiam muito bem com seus pares e com as professoras (da turma e pesquisadora), cumpriam os combinados e orientações acordados por crianças e adultos, e, na maioria das vezes, quando surgiam conflitos ou discordâncias conseguiam dialogar entre eles e encontrar uma solução. Poucas intervenções foram necessárias neste aspecto, o que facilitou e contribuiu com o andamento das atividades e das propostas. Um simples exemplo que podemos citar, era a formação da roda: como na Sala Cri Cri não havia demarcações no tatame, as crianças tinham que se organizar para que todos entrassem na roda; era muito comum ouvirmos dizeres que partiam deles mesmos, como “vamos abrir a

roda pessoal, *fulano* está fora” ou “sente um pouco mais para trás, assim *ciclano* consegue ver a história também”.

Uma especificidade desta turma é a quantidade de crianças pertencentes a ela, apenas 13. A infraestrutura das salas do CECI/Parcial comporta no máximo 15 crianças, número inferior em relação às turmas do CECI/Integral, que, por exemplo, comportam até 25 crianças. Este fato facilitou a ação pedagógica, mas, por outro lado, também apresentou complicações. A pequena quantidade de crianças possibilita uma maior atenção a cada uma delas e facilita as atividades que necessitam de um auxílio individual, pois com menos crianças o ‘tempo de espera’¹⁴ é menor. Por outro lado, em uma sessão tivemos 5 crianças faltantes, assim, apenas 8 participaram. Isso dificulta a realização de atividades coletivas que necessitam de um número maior que crianças, e, claro, as crianças faltantes, deixam de apresentar suas opiniões e dialogar com os colegas. Especificamente neste dia, as professoras tiveram que realizar mais intervenções do que normalmente faziam, durante os diálogos na roda de conversa.

O tempo, também é outro ponto importante que deve ser refletido no contexto da EI, e, conseqüentemente, no desenvolvimento da proposta em questão. É necessário refletirmos sobre o tempo destinado desde as ações de cuidado pessoal, como por exemplo, lavar as mãos, como o tempo para as ações educativas, como os momentos de brincadeiras e interações.

Geralmente a gestão do tempo na rotina escolar é estabelecida segundo as prioridades dos adultos e pelos limites estruturais da própria escola, como a divisão do horário no parque para cada turma. Sabemos que, por trás de cada ação educativa, existe uma escolha, seguindo o exemplo acima: dar mais ou menos tempo para lavar as mãos, estender ou diminuir o tempo de interação, mas “Urge repensar nossas escolhas relativas ao tempo quando, para uma criança com menos de 6 anos, lavar as mãos sem pressa se torna um luxo” (PECOITS, 2017, p.176).

Nesta mesma lógica, além da fragmentação do conhecimento, a compartimentação do tempo necessita ser repensada para a inserção da EF na EI. Como afirma Simão (2005, p.169)

¹⁴ Neste trabalho, enquanto uma professora se destinava a atividade individualizada, a outra professora ficava com as demais crianças em uma proposta paralela em seu “tempo de espera”.

O tempo da infância é o tempo do lúdico, das brincadeiras, do faz-de-conta, no qual a atividade é que determina o tempo e não o tempo que determina a atividade. Assim, uma proposta pedagógica, que organize a Cultura Corporal de Movimento para a Educação Infantil nos moldes do Ensino Fundamental, onde existe a “hora da Educação Física”, não tem sentido e não respeita os interesses e necessidades das crianças.

No caso deste estudo, o desenvolvimento da proposta buscou ser o mais flexível possível em relação ao tempo. Concordamos com Ramos (2011), ao afirmar que a rotina na EI deve ser organizada, porém flexível, pois o professor ao organizar o tempo pedagógico “deve perceber as diversas relações sociais entre as crianças e também os gostos e necessidades individuais e coletivas” (RAMOS, 2011, p.98). Desta forma, dentro de um espaço de tempo, as atividades são propostas e, concomitantemente, numa avaliação pela observação, analisamos se é necessário mais ou menos tempo do que o previsto para a exploração da atividade, buscando respeitar as necessidades das crianças. Nesta tentativa, percebemos que a duração das sessões se mostrou muito variável, desde 30 minutos até 1 hora de duração.

E, além da duração do tempo, outro indicativo que nos permite refletir sobre esse aspecto é que as crianças passaram a demonstrar menos ansiedade durante as sessões, pois passaram a perceber que teriam tempo para vivenciar e explorar as atividades. Assim, deve ser levada em consideração a individualidade e as diferenças culturais das crianças que ali estão inseridas, e não entender o planejamento e a rotina da EI como uma “camisa de força”, com tempos pré-estabelecidos para todas as atividades, que devem ser seguidas rigorosamente (RAMOS, 2011).

Partindo para um outro aspecto, como destacado na introdução deste projeto, as relações entre as pedagogas e os professores de EF se fazem necessárias para, de fato, alcançarmos posturas interdisciplinar na EI.

Acreditamos que, desde o início, foi possível estabelecer relações de parcerias com as professoras da turma. Todas as professoras participaram, contribuíram e auxiliaram durante todo o desenvolver do estudo. A professora de referência participou com mais frequência, pois passa mais tempo com as crianças e foi com ela que as reuniões de planejamento aconteceram; mas de modo geral, todas, professoras de referência e professoras volantes, se envolveram e foram participantes ativas deste estudo.

Na realização da proposta, a professora de referência esteve sempre presente, participando e contribuindo ativamente com as atividades; elogiando, incentivando e realizando apontamentos que contribuíssem com o desenvolvimento das crianças nas propostas. Ela reconhecia, numa clara demonstração de totalidade e com um olhar prático, os medos, inseguranças e características de cada criança, uma vez que possui mais vivências com as mesmas. Além disso, em diversos momentos, registrou com fotografias e vídeos o andamento das sessões. Todos esses registros foram encaminhados à pesquisadora.

Especificamente, durante as reuniões de planejamento, notamos que as professoras se sentiam muito à vontade para dar sugestões e contribuir com as histórias. Indicavam livros que as crianças gostaram ou selecionavam do acervo da escola para incluir no estudo. Em relação às atividades de vivências corporais, elas opinavam, entretanto gostavam de ouvir as sugestões e ideias sugeridas pela pesquisadora. Relatavam ser sempre criativas e que agradariam e seriam adequadas às crianças. Frente a essa situação, talvez possamos inferir que elas possuíam uma relação mais estreita com a prática de leitura, uma vez que é muito presente no cotidiano da EI como uma prática realizada principalmente pelas pedagogas.

Além disso, houve momentos em que a professora deu continuidade nas atividades desenvolvidas nas sessões. No dia seguinte, após a sessão com a história “O Filho do Grúfalo”, por exemplo, a professora organizou o acolhimento com lanternas e cabanas. Segundo ela, a atividade com sombras e luzes despertou neles muita curiosidade e ela quis oferecer outros momentos para que pudessem continuar realizando experiências e testando suas hipóteses sobre esses materiais.

Acreditamos que projetos pedagógicos planejados e desenvolvidos em conjunto com diferentes profissionais, constituem em ganhos para as crianças, mas também para os atores que deles participam. O compartilhamento de experiências, a troca de informações, a ação de planejar em conjunto, potencializa os objetivos traçados e promove uma mútua aprendizagem para os envolvidos. Guirra e Prodócimo (2010, p.172) nos expressam que:

O trabalho conjunto entre professora generalista e professor especialista apresenta-se como a melhor forma de ação, pois respeitar os direitos, as vivências, observar as particularidades, talvez seja o grande sucesso dessa parceria em prol da educação das crianças da educação infantil.

Desta forma, a proposta possibilitou a integração de professores de diferentes áreas, no caso, da pedagogia e da EF.

4.4. Mediadores das Histórias Vivenciadas

Neste momento da dissertação descreveremos o papel mediador das professoras da turma, da pesquisadora, dos espaços e materiais no desenvolvimento da proposta pedagógica.

Para que as vivências dessas experiências fossem plenas de significados, o papel da pesquisadora e professora da turma foi de fundamental importância. Pensar nas individualidades e potencialidades de cada criança, permitiu que fossem definidas estratégias consideradas pertinentes para cada momento – utilizando-se essencialmente da dramatização, do brincar e do dançar como recursos para mobilizar o grupo e dar mais sentido às atividades que realizavam.

Além disso, a importância da ludicidade na vida do ser humano, e em especial na criança, é inegável. Por isso, a brincadeira não é vista apenas como mero ato de diversão, mas também como ato pedagógico. A brincadeira é a atividade que predomina durante a infância e constitui-se como fonte de desenvolvimento ao criar zonas de desenvolvimento iminente, uma vez que, na brincadeira, “a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano” (VYGOTSKY, 2008, p.35). Desta forma, ela dá um salto acima do seu comportamento habitual.

No caso deste estudo, o enredo das histórias permitiu que as situações e experiências propostas fossem vivenciadas de modo lúdico, no qual a brincadeira de faz de conta foi preponderante e desafiou a imaginação das crianças. Para Vygotsky (2008) as situações imaginárias podem ser analisadas como percursos para o desenvolvimento do pensamento abstrato, uma vez que as características dos objetos conservam-se, mas os significados deles mudam e se alternam.

As brincadeiras realizadas também permitiram a expressão de regras implícitas que se corporalizam nos temas das atividades. Por exemplo, na sessão 3, quando a criança experimentava o casulo, não era necessário dizer que ela precisava ficar parada ou fazer silêncio, ela incorporava o papel de uma lagarta em

um casulo e ficava o mais encolhida possível, esperando o momento de tornar-se borboleta.

M. ficou quietinha esperando a professora da turma anunciar que ela tinha virado uma borboleta. Não se mexia e escondia seu rostinho atrás do tecido acrobático. S. e G. também. Quando chegava o momento em que eles deviam colocar seus braços para fora e balançar o tecido seus sorrisos expressam a alegria daquela experiência (Sessão 2)

O enredo das histórias deu sentido às práticas e possibilitou a vivência de situações imaginárias e contextualizadas.

Outro ponto importante, consistiu em que o adulto, nesse momento, não abandonasse o seu papel de brincar com a criança e adequar-se ao brincar, permitindo-se, também, ser envolvido pela brincadeira.

A cumplicidade que se cria entre o adulto e a criança que brincam juntos, não possuem somente o efeito de oferecer à criança uma gama de possibilidades lúdicas posteriores, em relação àquela que poderia experimentar sozinha ou com os colegas, mas permite ao adulto a redescoberta de aspectos de sua infância esquecida. (BORDIOLI, 1998, p. 227).

Observando a figura e os relatos abaixo, no qual pesquisadora e crianças brincam juntos, acreditamos, assim como Silveira (2015, p.21), que “o adulto tem a possibilidade de contribuir com o desenvolvimento das crianças por meio da superação de dificuldades apresentadas, ampliação de possibilidades de movimentos, entre outros elementos latentes na relação com o outro.”

Figura 15 - Pesquisadora e crianças brincando juntos com a capucheta.



Fonte: Autoria própria.

Eles ficaram muito animados quando a professora pesquisadora começou a dramatizar a cena do tatu balão subindo a montanha na esperança de voar lá de cima. Mas quando a professora rolou pelos colchonetes eles riram e ficaram impressionados, não esperavam por essa! No final da sessão ao brincarmos juntos, com a capucheta, eles observavam os movimentos da professora pesquisadora, pois alguns diziam que suas pipas não estavam voando (Sessão 4).

Além das considerações feitas por Bordioli (1998) e Silveira (2015); nessa imersão do professor que brinca e vivencia junto as atividades, é possível refletir e realizar considerações sobre as propostas e sobre a interação das crianças, uma vez que o adulto sente “na pele” as experiências vividas pelos pequenos.

Também, como preconiza Vygotsky (2007), o desenvolvimento e a aprendizagem são de natureza interativa e dependem não só das capacidades da criança, mas também das características dos ambientes onde acontecem tais ações.

A Sala CriCri, local onde ocorreu a maioria das sessões, vêm se mostrando como ambiente confortável, acolhedor e com uma acústica apropriada para ouvir as histórias, as músicas e se relacionar com os colegas e professoras.

Um aspecto importante a destacar, foi o da padronização do painel temático de floresta e animais, disposto em todas as unidades da Sala CriCri.

Figura 16 - Painel temático da Sala Cri Cri.



Fonte: Santos (2019).

Durante nossas sessões, o painel foi um recurso que agregou às atividades. Como abordávamos temas com animais ou quando pedíamos para que

se imaginassem em uma floresta ou em uma fazenda recorríamos ao mesmo para mostrar às crianças.

Nesta sessão, recorremos ao painel temático da sala ao ler a história e dizer que Nina morava em uma casa com um grande quintal, que era uma floresta, como na imagem. Indicamos a casa presente no painel e pedimos às crianças que se imaginassem em um lugar como este. Ao convidá-las para ajudar a Nina e o Filhote perdido, prontamente se dispuseram. [...] No momento da leitura em que o mico leão dourado entra em cena, S. aponta para o macaco do painel temático e diz: “como este macaco professora? (Sessão 10).

Quando o patinho feio se distancia dos outros e de sua mãe, M. aponta para o painel temático e diz: “olha eles ali, indo embora”. Neste momento, a professora da turma confirma a fala de M. e aponta: “sim, olha eles ali indo embora, o que será que o patinho vai fazer sozinho agora?” (Sessão 15)

Nestes e em outros momentos, crianças e professoras recorreram ao painel temático para contextualizar as atividades e propostas. Santos (2019), em seu trabalho, aponta que o painel amplia a ludicidade do espaço e o torna mais agradável, pois apresenta cores vivas e vibrantes, além de temáticas relativas à infância. No mesmo estudo, o autor desenvolve propostas pedagógicas com bebês tendo como fundo o próprio painel temático, demonstrando que, além de decorativo, o painel pode ser utilizado como efetivo recurso pedagógico.

Em concordância com trabalhos anteriores (OTA, 2016b; VASQUES, OTA, DE MARCO, 2019; SANTOS, 2019), a Sala Cri Cri se apresenta como espaço muito funcional para as experiências realizadas; sua estrutura com tatames por todo o chão favorece a percepção de segurança e confiança para o desenvolvimento de atividades corporais, tanto para as crianças quanto para as professoras.

O espaço permitiu ser organizado de diversas formas, procurando atender as necessidades das crianças e das professoras durante as atividades. Como por exemplo, afastar tudo para organizar uma roda, transformar os espumados em um percurso na floresta ou distribuí-los pela sala e criar cantos e esconderijos. Desta forma, como grande parte dos materiais é fácil de transportar, foi possível exercer diferentes funções em diferentes momentos. Podemos observar, por exemplo, diferentes formas de organização e exploração dos pneus e dos espumados ao longo da proposta, através das imagens abaixo:

Figura 17 - Diferentes usos dos pneus durante a proposta.



Fonte: Autoria própria.

Figura 18 - Diferentes usos dos espumados durante a proposta.



Fonte: Autoria própria.

Para Nascimento, Firme e Cunha (2015) o espaço físico se relaciona diretamente com o desenvolvimento das crianças, uma vez que as formas de organização dos espaços podem:

[...] influenciar de forma positiva ou negativa, sendo que o espaço físico, neste contexto da Educação Infantil, torna-se um elemento indispensável a se observar. Em termos de contribuição, este deve ser organizado tendo como princípio oferecer um lugar acolhedor e prazeroso para a criança, isto é, um lugar onde as crianças possam brincar, criar e recriar suas brincadeiras, sentindo-se independentes e estimuladas (NASCIMENTO, FIRME, CUNHA, 2015, p. 4972)

Diferentemente, o parque dos pneus oportuniza outras experiências às crianças: a do espaço externo. O contato com a terra, a grama, o vento, o sol e os demais elementos da natureza, permitem contemplações e explorações

diferenciadas em relação às da Sala Cri Cri. Permite que atividades como a da capucheta na sessão 4, ou da bolinha de sabão na sessão 5 sejam desenvolvidas e vivenciadas pelas crianças.

Figura 19 - Momentos no parque dos pneus.



Fonte: Autoria própria.

Assim, destacamos a importância de variados espaços e materiais na EI. Eles se complementam e oportunizam, no cotidiano infantil, experiências diversificadas para movimentar-se e expressar-se.

Também foram utilizados outros materiais pensados especificamente para uma ou outra sessão. Foram levados em consideração aspectos de segurança e higiene, priorizando objetos de diferentes cores e texturas que motivassem a participação das crianças e complementassem os materiais já existentes no espaço. Podemos citar como exemplo o uso do paraquedas nas sessões 8 e 11. Além de seu uso tradicional, no qual as crianças seguram o material pela lateral e realizam movimentos em sincronia, ele exerceu função de cabana, apoiada sobre o suporte do tecido acrobático (Figura 20).

Figura 20 - Diferentes usos do paraquedas durante a proposta.



Fonte: Autoria própria.

Além disso, durante todas as sessões da proposta pedagógica, utilizamos os recursos visuais (fotografias, imagens, máscaras e adereços), como recurso para atrair a atenção das crianças, pois, como constado no estudo piloto, as crianças se mantinham mais imersas no enredo, e, conseqüentemente, na atividade quando utilizados os recursos visuais.

Estes recursos cativam as crianças e as fazem imaginar o contato com os elementos simbolizados. Ou seja, aproximam as vivências da realidade e as tornam mais interessantes, mas sem apresentar o risco da situação real.

Figura 21 - Exemplos de recursos visuais utilizados ao longo da proposta.



Fonte: Autoria própria.

Por isso, notada sua importância, uma opção realizada no estudo principal foi não utilizar desenhos para representar os animais ou demais objetos, e sim, imagens fotográficas dos mesmos, pois, segundo Vianna (2012, p.2) os desenhos estereotipados estão muito presentes nas escolas e eles “empobrecem a

percepção e a imaginação da criança, inibem sua necessidade expressiva; embotam seus processos mentais, não permitem que desenvolvam naturalmente suas potencialidades”. Para a autora um desenho estereotipado significa um desenho: simplificado, esquematizado, reduzido à expressão mais simples.

Nesta reflexão, quando observamos os desenhos utilizados no estudo piloto percebemos que poderíamos avançar muito mais neste aspecto. Por exemplo, as frutas utilizadas na sessão da “Lagarta Comilona” no estudo piloto foram confeccionadas em E.V.A. e, por isso, eram pouco visíveis as diferenças entre a maçã e a ameixa; para o estudo principal, utilizamos imagens fotográficas, ficando mais evidentes suas diferenças.

Um segundo exemplo, para ficar ainda mais claro: no estudo piloto utilizamos desenhos dos animais como cobras e lagartos, com o objetivo de tornar a proposta mais agradável, interessante e menos chocante para a criança. Entretanto, muitos desenhos são clichês e engessam o potencial criador das crianças. Por isso, no estudo principal ao utilizarmos as fotografias percebemos que as crianças não ficavam assustadas ou com aversão às imagens, muito pelo contrário, ficavam impressionadas com os detalhes e com a proximidade dos animais.

Desta forma, no estudo principal, fomos mais criteriosos na seleção dos recursos visuais, optando pelo uso das fotografias. Acreditamos que aprimoramos a proposta, uma vez mais conscientes à extensão e complexidade da questão.

Por fim, os espaços em que ocorrem as experiências possuem potencial para oferecer vantagens ou desvantagens, tal qual a disponibilização de recursos e apoios adicionais, dependendo da forma como é organizado e utilizado. Um espaço escolar sem estrutura, sem organização e que não acolhe a criança corre o risco de não possibilitar desenvolvimento e aprendizagem de qualidade. A busca pela constituição de um ambiente que proporcione boas experiências para a criança é imprescindível na infância e deve ser considerada parte do trabalho pedagógico do professor (MATOS, 2015).

4.5. A presença da interdisciplinaridade

Eis que chegamos a um ponto crucial do estudo: a reflexão sobre a presença da interdisciplinaridade na proposta. Acreditamos que a não

disciplinarização dos conteúdos é um trunfo muito grande nas mãos dos professores, que não podem limitar e impor barreiras ao conhecimento; mas sim, construir momentos de ensino e aprendizado em conjunto com os pequenos de modo interessante, desafiador e lúdico.

A proposta em questão, não deve ser reduzida a uma única prática a ser realizada pelos professores de EF na EI. Nossa intenção é a de encontrar, a partir destas experiências, possibilidades de práticas interdisciplinares e apontar novos caminhos para superarmos o receio da disciplinarização, contando, para isso, com a presença dos professores especialistas.

Desta maneira, para verificarmos a interdisciplinaridade de nossa proposta e compreendermos suas limitações e possibilidades, regressamos às orientações existentes no documento norteador dos currículos da EI, a BNCC e os campos de experiências.

As práticas no contexto educativo precisam dialogar com os campos de experiências que não devem ser tratados isoladamente, e sim facilitar as aprendizagens. Por isso, a proposta de Histórias Vivenciadas é a de articular os campos de experiências, propondo vivências significativas às crianças.

Para tal análise, apresentaremos a seguir as relações das Histórias Vivenciadas com os seis campos de experiências, especificando sua presença (ou ausência) em cada uma das sessões que compuseram o planejamento pedagógico.

O Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós”

O campo experiência “O eu, o outro e o nós” possui 7 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento¹⁵, sendo eles:

Quadro 5 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo "O eu, o outro e o nós"¹⁶

EI03EO01: Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

¹⁵ Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento deste campo e dos demais apresentados a seguir, pertencente a faixa etária dos 4 anos a 5 anos e 11 meses, referindo-se as crianças pequenas, como aludido no documento (BRASIL, 2017).

¹⁶ As siglas especificadas no quadro são ponderadas pela próprio documento (BRASIL, 2017), e referem-se à **EI** (Educação Infantil), **03** (Crianças pequenas, 4 anos a 5 anos e 11 meses), **EO** (Campo de Experiência: EO = O eu, o outro e o nós; CG = Corpo, gestos e movimentos; TS = Traços, sons, cores e formas; EF = Escuta, fala, pensamento e imaginação; ET = Espaços, tempos,

EI03EO02: Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
EI03EO03: Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
EI03EO04: Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
EI03EO05: Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
EI03EO06: Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
EI03EO07: Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

Fonte: Brasil (2017)

No quadro abaixo destacamos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento referentes a esse campo de experiência abordados em cada uma das sessões¹⁷:

Quadro 6 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo "O eu, o outro e o nós" abordados nas sessões da proposta pedagógica.

	EI03EO01	EI03EO02	EI03EO03	EI03EO04	EI03EO05	EI03EO06	EI03EO07
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							

Fonte: Autoria própria.

A proposta desenvolvida teve como ponto de partida a participação ativa das crianças no processo, possibilitando interações e relacionamentos, tanto entre crianças e professora quanto criança e criança. Nas atividades as crianças sempre

quantidades, relações e transformações) **01** (indica a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiências para cada grupo/faixa etária).

¹⁷ Nos quadros apresentados a seguir, o preenchimento das cédulas da tabela em verde significam que tal objetivo de aprendizagem e desenvolvimento foi abrangido na questão. Cédulas em branco indicam a ausência dos mesmos.

estavam acompanhadas da professora, de um colega ou do grupo como um todo, não houve momentos nos quais as crianças realizassem propostas sozinhas.

O início e o final da sessão, como definido, ocorreu em roda de conversa. A maioria das atividades ocorreu em grupo, apenas o momento do tecido acrobático foi direcionado com a professora pesquisadora e uma criança; mas simultaneamente, o restante da turma pode observar fotografias de bicho preguiça, em conjunto com a professora da turma. Essa forma de organização favoreceu as relações entre as crianças e possibilitou que compartilhassem suas opiniões e dialogassem entre eles. (Sessão 10)

Desta forma, as relações interpessoais sempre estiveram em ênfase, assim como o trabalho com o respeito próprio e coletivo, uma vez que, como já descrito nessa dissertação, foram acordados entre crianças e adultos, combinados e orientações para que pudéssemos conviver e nos relacionar de forma harmoniosa.

Assim como nos últimos encontros, não houve exclusão de nenhuma criança, seja por incapacidade, regras de brincadeira ou comportamento inadequado. Todos participaram, se mostraram motivados ao longo da sessão e respeitaram as diferenças dos colegas no desenvolvimento das atividades. Hoje, M. foi mais participativa na roda de conversa que o usual, e no final, todas as crianças tinham explicitado o que tinham achado da postura do pastor (Sessão 11)

Assim, os objetivos EI03EO01, EI03EO02, EI03EO03, EI03EO04, EI03EO06 e EI03EO07 estiveram presentes em todas as sessões.

Ressaltamos que a maioria das crianças do grupo acompanhado já se conhecia de anos anteriores, muitos frequentam o CECI/Parcial desde o berçário, segundo o relato da professora da sala. Com isso, as crianças já possuíam vínculos estabelecidos entre elas e tinham um ótimo relacionamento, demonstrando empatia, atitudes de cooperação e respeito.

As histórias permitiram o contato com a cultura em suas diferentes manifestações, como prevê o objetivo EI03EO06, contribuindo na formação e no desenvolvimento das crianças, ao passo que permitiram o contato com os conhecimentos historicamente acumulados, sendo formalizados em todas as sessões da proposta em questão.

As histórias infantis, ainda, possibilitam aos pequenos a oportunidade de se conhecerem e se encontrarem por meio das identificações de seus medos, anseios, sonhos e necessidades vivenciados pelos personagens das histórias. Os títulos: Tatu-Balão, O Caranguejo Atrapalhado, Gato pra lá, Rato pra cá, Galinho

Binho e Patinho Feio, além da história em si, apresentavam em plano de fundo, temas como amizade, diferenças, sonhos, cooperação e empatia, que foram possíveis de se dialogar com as crianças.

A partir do enredo as brincadeiras e práticas corporais foram organizadas de modo a considerar as individualidades e potencialidades de cada criança, para que pudessem vivenciar situações diversificadas, nas quais tivessem a possibilidade de reconhecer seus esforços e conquistas, bem como os de seus colegas, considerando desta forma, o objetivo EI03EO02.

Já o objetivo EI03EO05, consideramos apenas as sessões que de fato possibilitaram à identificação das características corporais pessoais e dos outros, como, por exemplo, a percepção sobre os atributos do corpo. Dessa maneira, apenas a sessão 5, 10, 12 e 15 refletiram sobre esta tematização.

Em consonância, o PPP da instituição considera que as interações:

[...] garantem às crianças as possibilidades de um encontro com o mundo da autoconfiança, da confiança no outro, na confiança de saber que podem (inter)agir, se expressar e realizarem descobertas tanto individualmente quanto no coletivo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E COMPLEMENTAR, 2016, p.96).

E, desta forma, devem ser organizados momentos que:

[...] contemplem a constituição da identidade coletiva e individual, a fim de se criar situações de conscientização corporal e de cuidado com o outro, tendo em vista a necessidade da elaboração da autonomia. Este aspecto se evidencia em situações de brincadeiras, pois são nessas ações que as interações e as trocas de experiências acontecem (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E COMPLEMENTAR, 2016, p.96).

Portanto, a proposta pedagógica em questão, no campo “O eu, o outro e nós” abrange a maioria dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em todas as sessões, uma vez que as situações de brincadeiras em grupos, com música, dança, dramatização, bem como atividades diversas de expressões e representações permitem relações com os outros e consigo mesmo, numa perspectiva de valorização e respeito pelas diferenças e singularidades de cada um.

O Campo de Experiência “Corpo, gestos e movimentos”

O campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” possui 5 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles:

Quadro 7 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo "Corpo, gestos e movimentos".

EI03CG01: Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
EI03CG02: Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
EI03CG03: Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
EI03CG04: Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
EI03CG05: Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Fonte: Brasil (2017)

No quadro abaixo é ponderado quais objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram abordados em cada uma das sessões:

Quadro 8 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo "Corpo, gestos e movimentos" abordados em cada uma das sessões da proposta pedagógica.

	EI03CG01	EI03CG02	EI03CG03	EI03CG04	EI03CG05
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					

Fonte: Autoria própria.

Na proposta de Histórias Vivenciadas, a articulação das brincadeiras com o enredo permitiu que as crianças vivenciassem os movimentos corporais de modo contextualizado, permitindo que expressassem sentimentos e emoções. Como, por

exemplo, na sessão 10 quando os pequenos estavam à procura de formigas, que estavam dentro dos pneus, e expressavam alegria e felicidade ao encontra-las. Ou quando na sessão 3 em que puderam dançar e se expressar ao som da música “Lagarta Comilonda” de Shauan Bencks.

Ao longo das sessões, as crianças puderam vivenciar diversas possibilidades de movimentos. E, embora em cada encontro tivesse um enredo que impulsionava uma ideia de movimento, as crianças tinham liberdade de se expressarem e eram incentivadas a criarem e inventarem seus próprios movimentos e novas possibilidades.

Na primeira vez eles pularam e rolaram como a professora-pesquisadora havia demonstrado, mas então, uma criança realizou um rolamento lateral e fizemos um elogio ‘de como este tatu bola rolava diferente’, a seguir as outras crianças também começaram a explorar diferentes formas de rolamento. (Sessão 4)

Eles estavam muito animados para brincar na teia de aranha, confeccionada como elásticos amarrados. Dessa vez, não foram dados indícios de como deveriam explorar o material. Na história a aranha estava feliz por ter voltado para casa e eles também. Primeiro a S. passou cuidadosamente evitando tocar na teia, já o G. passou bem rápido se enroscando no final. Pouco a pouco eles foram explorando o material, fizeram como os amigos e criaram seus movimentos para passar pelo desafio. Mostraram para os colegas e solicitavam a atenção das professoras para demonstrar como estavam fazendo (Sessão 8)

Os pontos descritos também vão ao encontro com o PPP da instituição, ao afirmar que, no contexto da DEdIC, devem ser organizados momentos que proporcionem vivências de diferentes linguagens como a manipulação de diferentes materiais e dos jogos dramáticos na brincadeira de faz de conta.

Além disso, a proposta permitiu que as crianças experimentassem uma variedade de movimentos como: pular, saltar, rastejar, balançar, escalar, rolar entre outros. As explorações sempre ocorreram de maneira lúdica, corroborando com os argumentos de De Marco (2012) ao afirmar que o profissional na EI deve criar situações pedagógicas lúdicas que propiciem vivências diversificadas para esta faixa etária; e, em concordância com o PPP, que destaca como objetivos específicos da instituição o desenvolvimento de situações de aprendizagem que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E COMPLEMENTAR, 2016, p.132).

Desta forma, dada a centralidades das brincadeiras e dos movimentos na proposta, os objetivos EI03CG01, EI03CG02 e EI03CG03 estiveram presente em todas as sessões.

Dando continuidade, o objetivo EI03CG04 não foi específica e intencionalmente tratado em nenhuma das sessões, embora em diversas falas das professoras da turma e professora-pesquisadora mantínhamos uma atenção especial para os hábitos de autocuidado, como por exemplo, lavar as mãos quando necessário, manter-se hidratados, cuidar dos procedimentos de higiene ao usarem o banheiro entre outros. Além disso, todas as propostas eram planejadas e organizadas de forma a manter o conforto das crianças durante sua realização.

Por fim, para o objetivo EI03CG05 constatamos quais sessões exigiam destreza dos movimentos das mãos e dos dedos com maior ênfase, sendo elas a sessões: 5, 8, 10 e 12, nas respectivas propostas: fazer e brincar com bolinhas de sabão, pega aranha (atividade na qual algumas crianças tinham pequenas aranhas em papel coladas pelo seu corpo, enquanto outras deveriam retirar-las rapidamente, realizando o movimento de pinça), colheita das frutas (nesta atividade havia imagens de frutas coladas no alto da parede e as crianças tinham que retirar-las com muito cuidado) e manuseio de instrumentos musicais (pandeiro, violão, reco-reco e castanholas).

O Campo de Experiência “Traços, sons, cores e formas”

O campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” possui 3 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles:

Quadro 9 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo "Traços, sons, cores e formas".

EI03TS01: Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
EI03TS02: Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
EI03TS03: Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Fonte: Brasil (2017)

No quadro abaixo seguem quais objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram abordados em cada uma das sessões:

Quadro 10 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo "Traços, sons, cores e formas" abordados em cada uma das sessões da proposta pedagógica.

	EI03TS01	EI03TS02	EI03TS03
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			

Fonte: Autoria própria.

Durante a proposta, apenas a sessão 12 contemplou o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento EI03TS01. Nela foram trabalhados instrumentos musicais por meio da história "A Dança dos Bichos".

A cada página do livro um instrumento era apresentado e, na mesma sequência, apresentamos às crianças. Eles puderam inicialmente explorar seus sons de forma espontânea e, somente depois, a professora pesquisadora realizava direcionamentos, de como segurar, como toca-lo, os sons que eles fazem e assim em diante. Por fim, a cada instrumento fazíamos uma brincadeira cantada ou criações musicais.

[...] No final da sessão, com a letra da música "Lavadeira" de Mônica Pinheiro e Sérgio Luiz da Cunha, fizemos uma criação sonora. A cada estrofe da música um instrumento tocava. Os instrumentos estavam divididos pelas crianças de acordo com o que elas mais tinham gostado. Eles adoraram e pediram para repetir. Assim como é dito no final do livro, a música nos faz cantar e nos emocionar! (Sessão 12)

Esta história foi a única na qual nos dedicamos com maior ênfase aos sons e instrumentos musicais. Entretanto, em um momento ou outro de outras sessões as crianças também puderam explorar sons de objetos e materiais diversificados, como, por exemplo, na sessão 4 com os ruídos da capucheta no ar

ou na sessão 5 com polvos confeccionado em papel crepom que ao serem balançados produziam sons.

Já o objetivo EI03TS02 não foi desenvolvido em nenhuma das sessões, uma vez que nelas foram priorizadas as atividades que envolviam brincadeiras e vivências de movimentos, entretanto, a professora da turma relatou que as crianças tinham a possibilidade de se expressar livremente através de diferentes recursos em outros momentos, como os momentos de acolhimento, de parque e de propostas com materiais diversificados.

Para tanto, em contrapartida, o objetivo EI03TS03 foi desenvolvido em todas as sessões. Através das brincadeiras em grupos foram proporcionadas situações de exploração e reconhecimento de sons diversos, como por exemplo, na sessão 1 e 8:

A cada animal que foi apresentado na história, foi colocado o som que o mesmo faz, e assim, as crianças tiveram que adivinhar de qual animal se tratava. Animais domésticos, como cachorro e gato, foram identificados rapidamente. O bode e a coruja foram os animais que eles tiveram maior dificuldade de adivinhar. (Sessão 1)

O enredo da história evidenciava os sons produzidos pelos animais presentes. Da mesma forma, na sessão optamos por apresentar os sons às crianças no momento da leitura. Com o trabalho conjunto entre professora pesquisadora, que lia a história, e professora da turma, que colocava os sons no momento certo, o resultado final foi muito interessante e contribuiu com a ambientação da proposta (Sessão 8).

O desenvolvimento desse objetivo também foi possível através das músicas apresentadas às crianças, nas quais elas puderam dançar conforme o ritmo e realizar diferentes manifestações sonoras com o seu corpo, como bater palmas, bater os pés, bater as mãos nas coxas... descobrindo, assim, os diversos tipos de sons que podem ser produzidos com seu corpo. Optamos, na maioria das vezes, por abordar, ao final das sessões, uma música que se relacionasse com a história e as brincadeiras propostas. Como ocorreu na sessão 3, já descrita anteriormente, e em demais sessões, como na sessão 4 e 13.

As crianças não conheciam a música 'Passeando no Jardim' do professor Chauan Bencks, então a cada estrofe era uma surpresa. Nela, animais vão surgindo e se movimentando pelo jardim. No momento do tatu bola, eles ficaram ainda mais animados. M. disse que tínhamos acabado de conhecer esse animal e sabia que ele iria rolar, e desta forma, foi dito na letra da música e nós fizemos (Sessão 4).

A música utilizada nessa sessão (Fazendinha) animou bastante as crianças, desta vez, elas puderam dançar e acompanhar o ritmo da

música. Algumas imitaram os movimentos das professoras e outras inventavam suas próprias criações de acordo com a letra e ritmo da música (Sessão 13).

Para a DEdIC, a música e as manifestações sonoras são elementos importantes na EI. Fato este que se constitui pela instituição apresentar uma sala de música com os equipamentos e instrumentos necessários para proporcionar experiências às crianças. Além de considerar, a partir da DCNEI (BRASIL, 2010), que as situações de aprendizagem devem garantir às crianças o relacionamento e a interação com diversificadas manifestações, como a música e a dança.

Desta forma, as crianças, durante as sessões, puderam apropriar-se melhor da utilização da linguagem gestual e musical, como formas de expressão. Para Gohn e Stavracas (2010) o trabalho com música na infância permite o desenvolvimento da percepção sensitiva quanto aos parâmetros sonoros – altura, timbre, intensidade e duração –, e favorece o controle rítmico-motor; beneficiando o uso da voz falada e cantada; estimulando a criatividade em todas as áreas; desenvolvendo as percepções auditiva, visual e tátil.

O Campo de Experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”

O campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” possui 9 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles:

Quadro 11 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação".

EI03EF01: Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
EI03EF02: Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
EI03EF03: Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
EI03EF04: Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
EI03EF05: Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
EI03EF06: Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
EI03EF07: Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
EI03EF08: Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).

EI03EF09: Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Fonte: Brasil (2017)

No quadro a seguir são apontados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento abordados em cada uma das sessões:

Quadro 12 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação" abordados em cada uma das sessões da proposta pedagógica.

	EI03EF01	EI03EF02	EI03EF03	EI03EF04	EI03EF05	EI03EF06	EI03EF07	EI03EF08	EI03EF09
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									

Fonte: Autoria própria.

Em todas as sessões, iniciávamos e finalizamos com rodas de conversa, nas quais as crianças podiam expor suas opiniões e compartilhar com colegas e professoras, os fatos e acontecimentos. Além disso, era intuito desta proposta que a criança fosse participante ativa do processo pedagógico, desta forma, desde o planejamento à execução, pensávamos nas interações, possibilidades de contribuições das crianças e diálogo entre os sujeitos ali presentes. Assim, por meio da linguagem oral, podiam comunicar suas ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, além das outras formas de expressão, como a musical e corporal, destacada anteriormente (EI03EF01).

Quanto ao objetivo EI03EF02, apesar das crianças terem a possibilidade de inventarem e explorarem movimentos, não foi trabalhada a criação de poemas e canções, criando rimas e aliterações. Apenas na sessão 12, como foi apontado no

campo “Traços, sons, cores e formas”, foi possível elaborar criações de brincadeiras cantadas e de ritmos musicais.

A proposta que está em análise nesta dissertação, teve como eixo central o movimento corporal e a contação de histórias, assim, os objetivos EI03EF03 e EI03EF07 tiveram ênfase nas sessões. As crianças tiveram a oportunidade de participar de situações de escuta de histórias, folhear os livros e identificar palavras conhecidas, observando as ilustrações e a parte do texto escrito a que se referem, para que levantassem hipóteses sobre o tema em questão.

Na primeira sessão, na etapa “explicitar as atividades subsequentes” ao apresentarmos o título ‘Uma Aranha Muito Ocupada’, S. logo disse para os colegas e professoras que ela sabia que a história era sobre uma aranha, mas não apenas porque tinha a figura de uma aranha na capa, mas porque ela havia identificado a palavra que começava com A, segundo ela era: A de Aranha. [...] Ao perguntarmos o que a palavra Ocupada significava, G. respondeu: ‘Minha mãe diz que está sempre ocupada!’ (Sessão 1)
Ao mostrarmos a capa do título ‘O ladrão de Ovos’ E. se mostrou muito animado para compartilhar sua opinião sobre a capa, segundo ele: ‘tem galinha bravas e assustadas, o cachorro parece bem desanimado, acho ele tá com sono.’ G. em seguida completou: ‘quem tá pegando aquele ovo? As galinhas devem estar bravas por causa disso’ (Sessão 14).

Nestes e em outros momentos, pudemos notar as relações com as imagens, textos e palavras conhecidas em seus cotidianos, tais aproximações permitem que as crianças construam repertórios e compartilhem narrativas. O que nos leva aos próximos objetivos: EI03EF04, EI03EF05, EI03EF06. Mesmo que as crianças tenham contado histórias ouvidas ou que aconteceram em suas vidas, a proposta não articulou com o reconto de histórias, planejamento de roteiros coletivos, produção e escrita de textos ou narrativas, por isso estes objetivos não foram abordados na proposta em questão, bem como, os objetivos EI03EF08 e EI03EF09.

Mas podemos refletir que, embora estes objetivos tenham sido abordados pela professora da turma em outros momentos da rotina escolar, as Histórias Vivenciadas poderiam, e fica como sugestão, ter possibilitado o reconto das histórias apresentadas ou de outras narrativas que as crianças tiveram acesso, explorando suas percepções sobre a mesma, realizando sugestões e alterações no enredo, nos personagens, nas ilustrações e em outros aspectos, permitindo, dentro dessa proposta, um espaço para exploração da obra.

O PPP da instituição em questão, novamente se volta às DCNEI (BRASIL, 2010) para pontuar a importância deste campo na EI, ao esclarecer que devem ser possibilitadas experiências “[...] de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”, para essa faixa etária. Além disso, existe na DEDIC um projeto que visa organizar espaços e tempos para o contato com livros e recursos, ampliando e valorizando a presença da literatura e a leitura de formas alternativas, além da escrita.

Desta forma, as Histórias Vivenciadas se alinham à perspectiva da instituição e caminham em um mesmo sentido.

O Campo de Experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”

O campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” possui 8 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles:

Quadro 13 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações".

EI03ET01: Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
EI03ET02: Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
EI03ET03: Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
EI03ET04: Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
EI03ET05: Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
EI03ET06: Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade
EI03ET07: Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência
EI03ET08: Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

Fonte: Brasil (2017)

Na sequência são explanados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento abrangidos em cada uma das sessões:

Quadro 14 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" abordados em cada uma das sessões da proposta pedagógica.

	EI03ET01	EI03ET02	EI03ET03	EI03ET04	EI03ET05	EI03ET06	EI03ET07	EI03ET08
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								

Fonte: Autoria própria.

Durante a proposta, o objetivo EI03ET01 foi abrangido em todas as sessões, uma vez que as brincadeiras e histórias permitiram o desenvolvimento de situações de explorações e investigações com diversos materiais, nas quais tinham percepções imediatas, realizavam comparações e verificavam suas diferenças.

Para os diferentes materiais utilizados, como colchonetes, pneus, espumados e bambolês, as crianças tiveram que realizar comparações, observando suas propriedades de tamanho e peso para saltá-los, arrastá-los e explorá-los de variadas formas. Da mesma maneira, realizaram comparações entre os próprios objetos, como por exemplo, na sessão 12:

M. ao decidir qual instrumento iria escolher, olhava para todos com muita atenção até que escolheu as castanholas, dizendo: 'Vou ficar com elas porque são pequenas e cabem na palma da minha mão e fazem esse som bem legal' [...] S. que decidiu ficar com o violão, pediu ajuda da professora da turma ao dizer que era muito grande e estava com medo de estraga-lo (Sessão 12).

Assim, nas brincadeiras e vivências as crianças puderam experimentar e participar de situações nas quais foram se apropriando das características dos objetos e de suas grandezas.

Já o objetivo EI03ET02 foi abrangido apenas na sessão 4, 5 e 6 nas respectivas propostas: experimentar e observar os efeitos provocados pelo vento na capucheta, explorar os efeitos provocados pelo ar e pelas bolinhas de sabão e, observar os efeitos da relação luz e sombra através de uma lanterna. Estas propostas permitiram que os fenômenos naturais e artificiais fossem colocados em pauta e que as crianças pudessem observar e estabelecer relações de causa e efeito, levantando hipóteses e realizando descobertas.

O objetivo EI03ET03 foi ponderado em todas as sessões, uma vez que as questões da natureza tiveram ênfase nas histórias, com exceção da sessão 12, que teve como ênfase os instrumentos musicais e os animais apareceram em segundo plano.

Na maioria das histórias os animais tiveram centralidade no enredo e, conseqüentemente, as questões da natureza, seus fenômenos e conservação também. Na sessão 2 e 3 as crianças puderam conhecer o fenômeno da metamorfose das borboletas através das brincadeiras e vivências corporais, nas sessões 1 e 8 as características das aranhas e a confecção da teia, na sessão 10 as peculiaridades dos diversos animais em extinção, e assim em diante ocorreu nas demais sessões, nas quais as crianças realizaram questionamentos, formularam hipóteses e buscaram informações para encontrar suas respostas.

Como já disposto anteriormente, dada a centralidade das brincadeiras e movimento, o objetivo EI03ET04, EI03ET06, EI03ET07 e EI03ET08 não foram atendidos na proposta, mas foram atendidos pelo seguimento dado pela professora da turma em outros momentos da rotina escolar, sendo assim, numa perspectiva interdisciplinar.

Adiante, o objetivo EI03ET05 foi compreendido em todas as sessões, uma vez que nas situações de brincadeiras, de exploração e observação das imagens (dos recursos visuais), das ilustrações (das obras literárias) e dos ambientes, foi possível identificar as propriedades dos objetos e figuras e classificá-las de acordo com suas diferenças e semelhanças.

Em concordância, no PPP (2016, p.127) da instituição é ponderado, de acordo com a DCNEI (BRASIL, 2010), que as experiências na EI devem recriar, “[...]”

em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;” e incentivar:

[...] a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E COMPLEMENTAR, 2016, p.127).

Acreditamos, assim como Klein e Konrath (2019), na possibilidade da construção de noções e conceitos pelas crianças da EI através do brincar e do expressar-se. O desenvolvimento de aprendizagens matemáticas, por exemplo, são possíveis a partir da atividade lúdica, da exploração e da interpretação do mundo à medida que a curiosidade é instigada nos pequenos (KLEIN, KONRATH, 2019).

Por fim, podemos afirmar que a proposta de Histórias Vivenciadas articulou com todos os campos de experiências da BNCC (BRASIL, 2017), embora não tenha ponderado todos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada campo. Barbosa e Richter (2015) afirmam que a organização curricular por campos de experiências favorecem a visibilidade das inter-relações complexas das áreas de conhecimento e das disciplinas acadêmicas, como ocorreu neste trabalho. Os mesmos autores também apontam que os campos de experiências indicam um modo de conceber a organização das aprendizagens, vinculando-a com a experiências vividas pelas crianças e não aos conteúdos de determinadas áreas ou disciplinas.

São as crianças, em suas brincadeiras e investigações, que nos apontam os caminhos, as questões, os temas e os conhecimentos de distintas ordens que podem ser por elas compreendidos e compartilhados no coletivo. O professor, com seu olhar de quem está com a criança, mas também com os saberes e conhecimentos, realiza a complexa tarefa educacional de possibilitar encontros, de favorecer interações lúdicas, constituir tempos e espaços para a experiência das criança [...] (BARBOSA, RICHTER, 2015, p. 195)

Também devemos ressaltar que a integração de histórias com o movimento foi essencial para entender as Histórias Vivenciadas como uma prática interdisciplinar. Assim como Pontin (2012) esboçou em seu trabalho uma proposta pedagógica a partir da literatura infantil, “é perfeitamente possível de ser explorada como atividade interativa e pedagógica” e auxilia na significação dos conteúdos.

Para a autora, no momento da contação, devem ser realizadas propostas que despertem as crianças para o questionamento, o conhecimento e a sua criação cultural de forma interdisciplinar.

No presente estudo, além de integrar profissionais de diferentes áreas, no caso a pedagogia e a EF, a proposta integrou os diferentes campos de experiências nas vivências das crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensamos que a educação realizada de forma interdisciplinar na EI pode contribuir para o processo educativo, e conseqüentemente, com o desenvolvimento das crianças. Portanto, neste estudo, refletimos sobre os limites e as possibilidades das Histórias Vivenciadas como recurso interdisciplinar da EF na EI.

Ressaltamos que nossa preocupação se refere ao tratamento dado ao conhecimento da EF na EI, ao risco de atuar como uma disciplina que compartimenta a criança e não estabelece vínculos com os demais conhecimentos de mundo. Nos limites que esta pesquisa se desenvolveu, constatamos, nos documentos da legislação educacional, o fomento para a prática interdisciplinar, e, também, na literatura científica. Ação emergente dos professores de EF, para que lentamente, em um processo colaborativo, possa existir melhor diálogo entre a EF e a pedagogia. Neste caminho, a prática das Histórias Vivenciadas se mostrou como um recurso que integrou os campos de experiências e conteúdos das mais diversas naturezas, necessários à compreensão, à resolução de um problema, de uma hipótese ou de uma curiosidade suscitada pelas crianças. A integração das professoras de áreas distintas, professora pesquisadora, da EF e professora da turma, da pedagogia, contribuiu para que a proposta se efetivasse como interdisciplinar, uma vez que, além da parceria existente, pontos que não foram abrangidos durante a execução da proposta de histórias, foram abordados em outros momentos da rotina escolar pela professora da turma. Além desse aspecto, nas Histórias Vivenciadas, o papel da pesquisadora e professora da turma foi de fundamental importância para a contação das histórias, adequação das propostas e ambientação dos espaços. Certamente essas duas áreas podem dialogar e construir excelentes propostas pedagógicas para as crianças da EI.

As Histórias Vivenciadas também permitiram uma relação estreita entre as histórias e os movimentos. O enredo teve despertou o imaginário das crianças, atribuindo sentido e motivação às experiências corporais vivenciadas naqueles momentos, permitindo realizar as atividades de modo lúdico, em um mundo de fantasia e faz de conta.

Somos conscientes que este trabalho possui suas peculiaridades e limitações, como o próprio fato da professora pesquisadora não conseguir acompanhar as propostas realizadas pela professora da turma em outros momentos

da rotina, ficando apenas ao cargo da pedagoga o desenvolvimento de outros objetivos, assim como ocorre, muitas vezes, no dia a dia das instituições escolares. Também somos conscientes que, ao longo da pesquisa, se levantam muitas outras questões, como por exemplo, o momento de planejamento interdisciplinar entre pedagoga e professora de EF ocorria semanalmente, mas no cotidiano escolar isso ocorre ou seria possível ocorrer?

Mas acreditamos que somente pela busca destas experiências é que podemos encontrar respostas e possibilidades para nossas dificuldades. De fato, as Histórias Vivenciadas, não como um “modelo” ou como uma “receita pronta”, mas como uma estratégia a ser adaptada, construída e realizada por cada profissional da EI, evolui em direção às práticas interdisciplinares que podem contribuir para o desenvolvimento da educação integral da criança, de modo lúdico e significativo.

Nesse sentido, esperamos poder seguir investigando, buscando novas experiências pedagógicas, que contribuam para a organização dos saberes na EI, assim, como a construção de um efetivo e amplo diálogo entre a EF, Pedagogia e demais áreas do conhecimento que interagem na EI.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ANDRADE FILHO, N. F. Movimento Corporal Humano: objeto de estudo/ensino exclusivo ou específico da educação física para a Educação Infantil. In: ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. (Orgs.). **Educação física para a educação infantil: conhecimento e especificidade**. Aracaju, Editora UFS, 2008. p. 123-142.
- AYOUB, E. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, 2005.
- _____. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de**, 2001.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.
- BARROS, E. A., et al. Como Nascem As Plantinhas? Brincando E Aprendendo Com A Horta Colorida. In: **III Congresso Nacional De Educação, Natal/RN, 5 a 7 de outubro de 2016**.
- BELEI, R.A. et al. O uso de entrevista, observação e vídeo-gravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de educação**, n. 30, 2008.
- BENITES, L. C.; RODRIGUES, S. Novas Possibilidades De Difusão Da Leitura: Um Olhar Para A Arte E A Educação Física. **Revista Iberoamericana De Educación ISSN**, P. 1681-5653, 2008.
- BENTO-SOARES, D. **O Diálogo na Educação Infantil: O Movimento, a Interdisciplinaridade e a Educação Física**. 2015. 186 F. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 2015.
- BENTO-SOARES, D.; PRODÓCIMO, E.; DE MARCO, A. O Diálogo na Educação Infantil: O Movimento, a Interdisciplinaridade e a Educação Física. **Revista Movimento**, v. 22, n. 4, out./dez. 2016.
- BONDIOLI, A. A dimensão Lúdica na criança de 0 a 3 anos na creche, in: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª ed, 1998. p. 212-227.
- BOURGUIGNON, J. A. **Pesquisa Social: reflexões teóricas e metodológicas**. Editora Toda Palavra, 2009.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.) **Ler e escrever na**

Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação** – Lei nº 9.394/96. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB nº 5/2009a. Brasília, DF: CNE/MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>. Acesso em: 13 de abril de 2018.

BRITO, L. E. B.; ROCHA, M. S. P. M. L. Literatura na Educação Infantil: modos de trabalho com textos e possibilidades do desenvolvimento da capacidade criativa. **Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.34, n.68, p.45-64, 2016

CAMPOS, T. C. Criação de um Espaço Pedagógico Interdisciplinar para Estimulação Integral na Educação Infantil (0 a 48 meses). In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA-UNICAMP/USP/UNESP, 6, 2015, Campinas. **Poster.** Campinas: UNICAMP, 2015.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. (Org.). **Vários Escritos.** 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011

CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil e juvenil:** dinâmicas e vivências na ação pedagógica. 3. ed São Paulo, SP: Paulus, 2009.

CHICON, J. F. et al. A Autopercepção De Alunos Com Deficiência Intelectual em Diferentes Espaços-tempos Da Escola. **Revista Brasileira De Ciências Do Esporte**, V. 35, N. 2, 2013.

COELHO, B. **Contar Histórias: uma arte sem idade.** São Paulo: Ática, 1986.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática.** 1ªEd. São Paulo: Moderna. 2000

COLOMER, T. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. São Paulo, SP : Global, 2007.

DE MARCO. Brincando e aprendendo com a educação física na educação infantil. In: MOREIRA, W. W. et al. (Org.). **Ciência do Esporte:** Educação, Desempenho e Saúde. Uberaba: UFTM, 2012.

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E COMPLEMENTAR. **Projeto Político Pedagógico:** Divisão de Educação Infantil e Complementar. Campinas: n.1, 142f., 2013.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Editora Cortêz, 2017.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M.C.S.; FARIA, A.L.G. de (orgs.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

_____. A didática dos campos de experiência. **Pátio Educação Infantil**, n.49, 2016.

GARANHANI, M. C. A educação física na escolarização da pequena infância. **Pensar a prática**, v. 5, p. 106-122, 2002.

_____. A educação física na educação infantil: uma proposta em construção. In: ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. (Orgs.). **Educação física para a educação infantil: conhecimento e especificidade**. Aracaju, Editora UFS, 2008. p. 123-142.

GARANHANI, M. C.; NADOLNY, L. F. Cultura e escola & movimento e linguagem na educação de crianças pequenas. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 4, 2009, Paraná. **Anais**. Paraná: PUCPR, 2009.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo, SP: Ática, 2002.

GLOMB, M. A. P.; FUGGI, V. A. A Ginástica Geral na Educação Escolar Infantil: Uma experiência com Projetos. In: **Anais do Fórum Internacional de Ginástica Geral, Campinas/SP, 24 a 31 de Agosto de 2001**.

GUEDES, J.; SILVA, A. M.; GARCIA, L. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 250, 2017.

GUIRRA, F. J. S.; PRODÓCIMO, E. Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo? **Motriz: rev. educ. fis. (Online)**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 708-713, setembro de 2010.

KIRCHOF, E. R.; SILVEIRA, R. M. H. Contação de história: uma análise da escolha de histórias em um recorte de experiências gaúchas. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 203-214, 2009.

KLEIN, D.; KONRATH, R. D. A matemática e os campos da experiência da educação infantil. In: **VIII Congresso de Professores do Ensino Superior da Rede Sinodal**. 2019.

KUHLMANN, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, 2000.

- LEIS, H. R. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas**, v.6, n. 73, 2005.
- LENOIR, Y. Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: Fazenda, I. C. A. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP. Papirus, 2015.
- LINSINGEN, L. **Literatura infantil no ensino de ciências**: articulações a partir da análise de uma coleção de livros. 2008. 137f. Dissertação (Mestrado). Curso de Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008
- GOHN, M. G.; STAVRACAS, I. O Papel da Música na Educação Infantil. **EccoS – Revista Científica**, v. 12, n. 2, p. 487-504, 2011.
- MATOS, J. M. A organização do espaço da educação infantil: a perspectiva das crianças. In: Congresso Nacional de Educação, 12, 2015, Paraná. **Anais**. Paraná: PUCPR, 2015.
- MELLO, A. S. et al. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016.
- MELLO, A S. et al. Pesquisas Com Crianças Na Educação Infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 28-43, 2015.
- MELLO, L. S.; LUZ, A. A. N. A importância da gestão na formação dos profissionais da Educação Infantil: respeito às diversidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 1, p. 105-119, 2015.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Editora Vozes Limitada, São Paulo, 2011.
- NASCIMENTO, D. C.; FIRME, J. L. M.; CUNHA, R. C. O Espaço Físico da Educação Infantil: um estudo em uma escola pública da cidade de Parnaíba – PI. In: Congresso Nacional de Educação, 7, 2015, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015.
- NUNES, K. R.; NETO, A. F. Os currículos da Educação Física na educação infantil em Vitória, ES (1991-2007). **Revista Diálogo Educação**, v. 12, n. 36, p.491-513, 2012.
- OTA, G. S. G. Avaliação de um Planejamento Pedagógico para o Centro de Convivência Infantil – CECI/DEdIC/DGRH/UNICAMP. In: Congresso de Iniciação Científica da Unicamp, 13, 2015, Campinas. **Poster**. Campinas: UNICAMP, 2015.
- _____. Educação Física, Avaliação Motora e Planejamento Pedagógico na Educação Infantil. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA-UNICAMP/USP/UNESP, 7, 2016, Campinas. **Poster**. Campinas: UNICAMP, 2016a.

_____. **Ginástica Historiada e Formação Humana na Educação Infantil.** 2016. 82p. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016b.

OTA, G. S. G.; DE MARCO, M. C.; DE MARCO, A. Possíveis contribuições da Educação Física para a educação infantil. In: BENTO, J. O. et al. (Org). **Cuidar da Casa Comum:** da natureza da vida, da humanidade. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2018.

OTA, G. S. G.; ROSA, A. L. M.; DE MARCO, A. Redescobrimo a Ginástica Historiada no contexto escolar: uma revisão sistemática da literatura. In: Congresso Sudeste de Ciências do Esporte, 6, 2018. Campinas. **Anais.** Campinas: UNICAMP, 2018.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico: Como construir o projeto político pedagógico** da escola. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 33, 2009.

PECOITS, S. S. Os adultos possuem relógios, as crianças possuem tempo. **Em aberto**, v. 30, n.100, 2017.

PIFFER, P. Leiturinha comemora 50 anos de Uma Lagarta Muito Comilona com Coleção de Livros especial, 2019. **Blog Leiturinha.** Disponível em: <<https://leiturinha.com.br/blog/-leiturinha-comemora-50-anos-de-uma-lagarta-muito-comilona-com-colecao-de-livros-especial/>> Acesso em: 30 julho de 2020.

PONTIN, A. L. **Contaço de histórias:** um caminho para interdisciplinaridade na educação infantil. 2012. 86p. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

RAMOS, J. S. S. (Des)organização do tempo pedagógico na educação infantil: significações docentes. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, 3 jul. 2011.

SANTOS, G. S. **Educação física e o movimento na educação infantil para bebês de 06 a 18 meses.** 2016. 68F. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 2016.

_____. **Educação Física na Educação Infantil: ambiente e materiais como recursos pedagógicos para bebês.** 2019. 179 F. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 2019.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: Fazenda, I. (Org). **Didática e Interdisciplinaridade.** Coleção Práxis. 17.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SILVEIRA, J. Reflexões sobre a presença da Educação Física na primeira etapa da educação básica. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 13-27, 2015.

SIMÃO, M. B. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a "hora da educação física". **Motrivivência**, Florianópolis, n. 25, p. 163-173, jan. 2005.

SOUSA, F. R.; STRAUB, S. L. W. A arte de contar histórias na educação infantil. **Eventos Pedagógicos**, Eventos Pedagógicos, v.5, n.2, 2014.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, 2008.

VASQUES, H. C.; OTA, G. S. G.; DE MARCO, A. O circo na educação infantil: vivências e representações artísticas. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 60, p. 01-21, set. 2019.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, 2009

VIANNA, M. L. R. Desenhos estereotipados: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal? **Instituto Arte na Escola**. 2012. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69343#>. Acesso em: 20 de julho de 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2007.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, n. 8, p. 23-36, 2008.

WEIGERT, C.; VILLANI, A.; FREITAS, D. "A interdisciplinaridade e o trabalho coletivo: análise de um planejamento interdisciplinar." **Ciência & Educação**, v. 11, n. 1, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2003.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Criança)

Título do Projeto Temático: Cri Cri – Espaço para a criança criar: Estudo pedagógico interdisciplinar na educação infantil. – CEP/UNICAMP - Parecer Nº 937.801.

Subprojeto: “Histórias Vivenciadas: uma estratégia pedagógica interdisciplinar na Educação Infantil”.

Nome do(s) responsável(is): Prof^a Giovanna Sayuri Garbelini Ota / Prof^o Dr^o Ademir De Marco – Orientador (DEFH/FEF/UNICAMP).

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se você não quiser autorizar a participação ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

Diversos estudos têm ressaltado que uma educação interdisciplinar tem um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. A Educação Física, com sua especificidade, visa contribuir com as ações educativas da Educação Infantil em parceria com a Pedagogia. Sendo assim, este projeto “Histórias Vivenciadas: uma estratégia pedagógica interdisciplinar na Educação Infantil” deverá, abranger as equipes pedagógicas e as crianças da Educação Infantil (pré-escola), será desenvolvido nos espaços educativos mantidos pela Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEdIC/DGRH/UNICAMP. O principal objetivo deste projeto visa elaborar e desenvolver uma proposta pedagógica interdisciplinar a partir da vivência de histórias.

Procedimentos:

Assinando esta autorização, você estará consentindo que seu filho (a) participe das sessões de Histórias Vivenciadas que serão desenvolvidas durante a rotina escolar, na presença da professora da turma, assim como, estará autorizando o acompanhamento da pesquisadora nas atividades da rotina escolar. Estará ciente que serão realizados registros por meio de observações, fotografias e vídeos.

Desconfortos e riscos:

A participação do aluno(a) neste programa não implicará em nenhuma alteração da rotina escolar, isto porque as ações serão desenvolvidas nos espaços educativos da DEdIC/UNICAMP. Os riscos para a participação de seu filho (a) são mínimos, pois as atividades não implicarão em alto impacto e haverá cuidadoso nível de prevenção para evitar intercorrências. No caso de intercorrências, estas serão atendidas pelos procedimentos padronizados e existentes na instituição, havendo necessidade será conduzido ao PS do HC que se localiza numa distância aproximada de 30 metros da DEdIC/UNICAMP.

Benefícios:

Os benefícios para os participantes consistirão na participação de um programa de atividades motoras, a partir do enredo de Histórias Infantis, que visarão proporcionar vivências e experiências que contribuam com o desenvolvimento integral dos participantes do estudo. Vale destacar que mesmo quando autorizada a participação, esta poderá ser revogada a qualquer momento, sem qualquer prejuízo de sua parte, desde que entre em contato com o responsável pela pesquisa.

Acompanhamento e assistência:

Uma vez que a proposta deste estudo é elaborar e desenvolver uma proposta na Educação Infantil, garantimos que estes resultados serão repassados para a equipe pedagógica da DEdIC/UNICAMP, pois estes dados podem contribuir com o planejamento pedagógico da instituição.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade e a de seu filho (a) serão mantidos em sigilo e nenhuma informação será repassada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, nenhum nome será citado. Todos os dados serão armazenados em um banco digital, que será de acesso restrito da equipe pesquisadora. Os dados apenas poderão ser utilizados na forma de publicação de artigos científicos, preservando sempre o sigilo das crianças avaliadas.

Ressarcimento:

A participação nesta pesquisa não implicará em nenhum tipo de despesa para a família da criança participante, assim como, não trará nenhum benefício financeiro para os participantes ou para suas famílias.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com os pesquisadores; Prof. Dr. Ademir De Marco – Departamento de Educação Física e Humanidades – Faculdade de Educação Física – UNICAMP. Telefone 3521-6618 ou Ramal 16618 – celular (19) 99798-6778 e e-mail: demarco@fef.unicamp.br ou com a Profª Giovanna Sayuri Garbelini Ota – Mestranda em Educação Física - Faculdade de Educação Física – UNICAMP. Telefone (11) 94299-5376 e e-mail: g.giovanas@hotmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP: Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Eu _____, RG _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, de _____ anos de idade autorizo-o(a) a participar da pesquisa.

_____ Data: _____

_____/_____/_____
(Assinatura do responsável)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/_____.
Prof. Dr. Ademir De Marco – DEFH/FEF/UNICAMP

_____ Data: ____/____/_____.
Profª Giovanna Sayuri Garbelini Ota - FEF/UNICAMP

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professora)

Título do Projeto Temático: Cri Cri – Espaço para a criança criar: Estudo pedagógico interdisciplinar na educação infantil. – CEP/UNICAMP - Parecer Nº 937.801.

Subprojeto: “Histórias Vivenciadas: uma estratégia pedagógica interdisciplinar na Educação Infantil”.

Nome do(s) responsável(is): Prof^a Giovanna Sayuri Garbelini Ota / Prof^o Dr^o Ademir De Marco – Orientador (DEFH/FEF/UNICAMP).

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se você não quiser autorizar a participação ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

Diversos estudos têm ressaltado que uma educação interdisciplinar tem um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. A Educação Física, com sua especificidade, visa contribuir com as ações educativas da Educação Infantil em parceria com a Pedagogia. Sendo assim, este projeto “Histórias Vivenciadas: uma estratégia pedagógica interdisciplinar na Educação Infantil”, deverá ser desenvolvido nos espaços educativos mantidos pela Divisão de Educação Infantil e Complementar - DEDIC/DGRH/UNICAMP, abrangendo as equipes pedagógicas e as crianças da Educação Infantil (pré-escola). Tendo como principal objetivo a elaboração e desenvolvimento de uma proposta pedagógica interdisciplinar a partir da vivência de histórias.

Procedimentos:

Participando do estudo você estará ciente que serão realizadas reuniões de planejamento pedagógico para o desenvolvimento da proposta, assim como, o acompanhamento da rotina escolar das crianças. Nestes momentos, serão realizados registros por meio de observações, fotografias e vídeos.

Desconfortos e riscos:

A sua participação neste programa não implicará em nenhum descolamento do ambiente de trabalho, isto porque as ações serão desenvolvidas nos espaços educativos da DEDIC/UNICAMP. Os riscos para a sua participação são mínimos, pois as atividades não implicarão em alto impacto e haverá cuidadoso nível de prevenção para evitar intercorrências. No caso de intercorrências, estas serão atendidas pelos procedimentos padronizados e existentes na instituição, havendo necessidade será conduzido ao PS do HC que se localiza numa distância aproximada de 30 metros da DEDIC/UNICAMP.

Benefícios:

Os benefícios para os participantes consistirão na participação de uma proposta de atividades que visão proporcionar vivências e experiências que contribuam com a elaboração do planejamento pedagógico da instituição. Vale destacar que mesmo quando autorizada a participação, esta poderá ser revogada a qualquer momento antes da divulgação do trabalho final, sem qualquer prejuízo de sua parte, desde que entre em contato com o responsável pela pesquisa.

Acompanhamento e assistência:

Uma vez que a proposta deste estudo é elaborar e desenvolver uma proposta na Educação Infantil, garantimos que estes resultados serão repassados para a equipe pedagógica da DEDIC/UNICAMP, pois estes dados podem contribuir com o planejamento pedagógico da instituição.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será repassada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, nenhum nome será citado. Todos os dados serão armazenados em um

banco digital, que será de acesso restrito da equipe pesquisadora. Os dados apenas poderão ser utilizados na forma de publicação de artigos científicos, preservando sempre o sigilo das crianças avaliadas.

Ressarcimento:

A participação nesta pesquisa não implicará em nenhum tipo de despesa, assim como, não trará nenhum benefício financeiro para os participantes.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com os pesquisadores; Prof. Dr. Ademir De Marco – Departamento de Educação Física e Humanidades – Faculdade de Educação Física – UNICAMP. Telefone 3521-6618 ou Ramal 16618 – celular (19) 99798-6778 e e-mail: demarco@fef.unicamp.br ou com a Prof^a Giovanna Sayuri Garbelini Ota – Mestranda em Educação Física - Faculdade de Educação Física – UNICAMP. Telefone (11) 94299-5376 e e-mail: g.giovanas@hotmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP: Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Eu, _____,
RG _____, nascido (a) em ____/____/____ e domiciliado (a)
_____, apresento minha concordância com a participação
livre e espontânea neste estudo, sem que tenha sido submetido a qualquer tipo de pressão.

_____/_____/_____
(Assinatura do participante)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Prof. Dr. Ademir De Marco – DEFH/FEF/UNICAMP

Data: ____/____/____.

Prof^a Giovanna Sayuri Garbelini Ota - FEF/UNICAMP

Data: ____/____/____.

Apêndice C – Roteiro de Observação das Histórias Vivenciadas (ROHV)

Nome do Observador:		Data:
Quantidade de adultos participantes:		Sala:
Nomes e funções:		
Nº de alunos:		
Local:		
Faixa etária:		
Horário de início:		Horário de término:
Título da História:		Autor(a):

Instruções:

O documento deve ser completado com o maior número de informações possíveis. Todas as questões devem ser respondidas de forma dissertativa; algumas possuem como complemento alternativas a serem escolhidas para padronização de respostas. Caso seja necessário mais espaço para as descrições, poderá ser utilizado o verso das folhas.

Ao final do roteiro, existe um espaço para comentários adicionais.

História (Explicitar o enredo da história que norteou o plano de atividade)	Plano de Atividade (Explicitar as atividades que foram propostas pelos/as educadores/as. Destacar o tempo de cada etapa ou atividade.)	Comentários

Estrutura da Sessão	Comentários
Roda Inicial	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Desenvolvimento	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Roda Final	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

**Organização da
Atividade**
Comentários

Adequação do espaço físico
(As atividades foram realizadas em espaço adequado? O espaço utilizado oferece riscos de acidentes para as crianças?)

Adequação do Material
(Analisar a relevância e a adequação do material quanto aos objetivos traçados. Havia segurança para o desenvolvimento correto da atividade? Foi adequada a faixa etária?)



Adequação do tempo
(Descrever se o tempo utilizado para esta atividade foi suficiente ou excessivo.)

Organização
(A organização foi clara? As crianças seguiram as sequências propostas pela atividade? A atividade teve intervalos, caso sim, por quais motivos?)

Crianças	Comentários
<p>Disposição (Como as crianças foram organizadas durante a atividade? Esta disposição favoreceu o desenvolvimento da mesma?)</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Motivação (As crianças estavam motivados durante a prática? Mostraram-se satisfeitos ao final dela?)</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Exclusão/inclusão de crianças na atividade (Descrever se, durante a atividade, houve exclusão de alguma criança. Caso sim, explicar o motivo - incapacidade, regras da brincadeira, comportamento inadequado, etc)</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Interdisciplinaridade de conteúdos (Foi possível identificar princípios da interdisciplinaridade nas atividades desenvolvidas nas atividades? As atividades enfocaram mais de um eixo de experiência? A Interdisciplinaridade está explicitada nos objetivos das atividades?)</p>	<p>A atividade envolveu os eixos:</p> <p>() O eu, o outro e o nós</p> <p>() Corpo, gestos e movimentos</p> <p>() Traços, sons, cores e formas</p> <p>() Oralidade e Escrita</p> <p>() Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Comentários Gerais</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

ANEXOS

Anexo A - Parecer de Aprovação do CEP/FCM/UNICAMP

	UNICAMP - CAMPUS CAMPINAS	
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
DADOS DA EMENDA		
Título da Pesquisa: CRI CRI - Espaço para a criança criar: Estudo pedagógico interdisciplinar na Educação Infantil.		
Pesquisador: ADEMIR DE MARCO		
Área Temática:		
Versão: 4		
CAAE: 33301914.7.0000.5404		
Instituição Proponente: Faculdade de Educação Física		
Patrocinador Principal: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP		
DADOS DO PARECER		
Número do Parecer: 3.597.993		
Apresentação do Projeto:		
<p>Trata-se de solicitação de nova emenda ao protocolo originalmente aprovado em 25/01/2015 sob número 937.801. Introdução: Ao longo dos anos a presença da criança na primeira infância em escolas de Educação Infantil tornou-se muito comum devido às novas estruturas familiares, fato que agregado aos altos índices de violência nas cidades, propiciou também mudança nos hábitos e práticas corporais emergent – como a substituição de jogos e brincadeiras na rua pelos jogos eletrônicos e utilização de meios de transporte motorizados – levando a privação de estímulos externos motores e sensoriais. Conseqüentemente a este aumento da frequência de crianças ainda na primeira infância ao ambiente escolar, conhecer e entender as fases do desenvolvimento infantil tem sido fundamental para estabelecer contato e oferecer estímulos suficientes capazes de auxiliar o desenvolvimento motor, psicológico e social dos indivíduos. O período da infância, composto pelas fases de lactação (0 a 23 meses) e pré-escolar (24 meses a cinco anos), abrange o início da construção do repertório motor do indivíduo; pelas aprendizagens, as quais inicialmente são proporcionadas por reflexos, é que são desenvolvidos os gestos motores ulteriores (WHITEHEAD, 2013). Na fase pré-escolar há predominância de capacidades simbólicas e não há mais dependência apenas do seu conhecimento sensorial. Desta forma, o desenvolvimento motor ocorre de forma a integrar e organizar o cérebro para que seja possível a aprendizagem, o desenvolvimento da cognição e dos processos afetivos que mediarão as primeiras relações sociais da criança (CAINE, 1991). Nestas primeiras etapas da vida, o desenvolvimento sensório-motor se destaca, pois</p>		
<p>Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887 UF: SP Município: CAMPINAS Telefone: (19)3521-8036 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br</p>		



Contribuição do Pesquisador: 3.597.993

permeia gradativamente que a criança progride em termos de sua coordenação motora global, por meio do sincronismo muscular que esta exige. Desta maneira, atribuem-se às ações motoras a característica de representações mentais, ou seja, a criança paulatinamente evolui da ação para a reflexão e poder ser considerado que o exercício, realizado de forma natural pela criança a partir do momento em que ela explora o seu meio, contribui de maneira significativa para o conhecimento do próprio corpo (esquema corporal) e posteriormente com a sua consciência corporal. (WALLON, 1977). Com a exploração destes conceitos, fica constatado como o fator ambiental tem, cada vez mais, influenciado a aprendizagem e o desenvolvimento da criança por toda a vida; portanto, é inegável a importância dos estímulos externos e das diferentes possibilidades ofertadas às crianças durante este processo (BRONFENBRENNER, 2002; SERGIO, 1989). Especificamente com relação aos movimentos, Newell (1986) afirma que estes surgem de interações da criança com o ambiente e com a tarefa proposta; estes movimentos são coordenados a partir de um resultado esperado ou de uma intenção, portanto, a partir da premissa de uma visão sistêmica, o autor considera para o movimento, seus três componentes, indivíduo, tarefa e o ambiente no qual este é realizado. Na Educação Infantil, além da formação social e pessoal, a criança interage com diferentes culturas e valores, se apropriando de diversas formas de expressão e comunicação, como o movimento do seu próprio corpo (GARANHANI, 2009). A sala de educação motora que será implantada "Cri Cri – Espaço para a Criança Criar", localizada na Instituição CECI/DEDIC/UNICAMP, será um espaço formado por materiais adequados para prática de atividades motoras de forma segura e lúdica propiciando a estimulação e o desenvolvimento integral da criança; oferecendo também oportunidade para maior exploração do corpo e ampliação do repertório motor. Em paralelo à necessidade de estimulação motora aos alunos da educação infantil, há também o interesse educacional em aperfeiçoar o planejamento pedagógico, desde o desenvolvimento integral de uma criança até a didática e o conteúdo aplicado em sala de aula, merecendo destaque as atividades pedagógicas realizadas na Educação Infantil, que é o primeiro segmento da Educação Básica. Tanto as propostas pedagógicas elaboradas quanto ao local que são realizadas, são de extrema importância para o início da vida escolar da criança pequena e devem priorizar o lúdico, a criatividade e a autonomia. Estas características constam do Referencial Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998); desta maneira é imprescindível que o professor esteja devidamente fundamentado em pressupostos teóricos e conhecimentos práticos para a realização de atividades pedagógicas com crianças na faixa etária de 0 a 5 anos. A elaboração de um plano de ensino fundamentado e compatível com este período está diretamente dependente da preparação e formação dos profissionais responsáveis pela Educação Infantil. Hipótese: Neste estudo podem ser

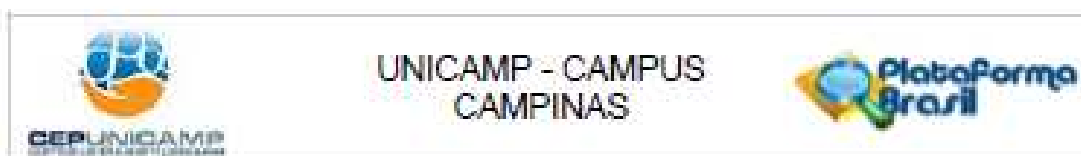
Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-8030 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 3.597.993

consideradas duas hipóteses principais que serão testadas e avaliadas durante o seu desenvolvimento: inicialmente a instalação de espaços específicos para a realização de atividades pedagógicas diferenciadas que ocorrerão tanto no CECi como na creche CAS. Pois a premissa básica é a de que poderão ser oferecidas atividades que normalmente as crianças não realizam, havendo, portanto, o fator novidade que servirá de desafio tanto para as crianças como para o planejamento pedagógico das professoras. O segundo ponto a ser destacado é o do oferecimento do curso de formação continuada para as professoras, priorizando a interação destas com os integrantes do GEEFID/FEF, portanto espera-se que esta intervenção seja positiva e promova avanços para o planejamento pedagógico nestes espaços educativos ao mesmo tempo em que contribua com a formação de discentes de graduação e de pós graduação da FEF/UNICAMP, principalmente dos cursos de licenciatura. Metodologia Proposta: Diante dos objetivos traçados neste projeto de pesquisa, os quais incluem vários aspectos das relações vivenciadas no espaço da Educação Infantil, como a formação profissional, conhecimento teórico e prático, estratégias pedagógicas adotadas e as relações interpessoais entre os diversos atores que atuam no âmbito deste segmento da Educação Básica, a equipe promotora desta pesquisa optou por adotar a pesquisa-ação como a estratégia mais adequada e que permite a interação plena entre pesquisadores e pesquisados e que ambos sejam protagonistas das ações a serem realizadas. Ressaltando ainda o caráter qualitativo desta pesquisa, que prioriza as condições de trabalho, as relações interpessoais entre professores e gestores, professores e crianças e, entre as próprias crianças. Desta forma, concordamos com Severino (2008) que considera a pesquisa-ação como um modelo definitivo para a Educação, pois permite avaliações permanentes que podem gerar mudanças que resultam em melhoria da qualidade do trabalho docente e dos procedimentos pedagógicos com a consequente elevação do nível de aprendizagem dos alunos. É importante destacar que neste tipo de pesquisa, os pesquisadores desempenham um papel ativo na solução dos problemas encontrados. O pesquisador não apenas realiza o diagnóstico de uma situação ou de um problema, como também participa efetivamente para a sua conscientização e participação dos envolvidos no processo. De maneira mais ampla, este projeto pode ser classificado como uma pesquisa-ação, pois tem por objetivo realizar um diagnóstico inicial sobre as características das instituições investigadas. Por meio de reuniões com os professores, coordenadores e diretores, serão analisados os aspectos pedagógicos e estruturais, estratégia esta que permitirá identificar as reais expectativas da população a ser atendida, bem como as aspirações das equipes pedagógicas para o desenvolvimento do projeto proposto. Portanto, na primeira fase, estes contatos iniciais serão mantidos em reuniões programadas e também por meio

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-8938 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fem.unicamp.br



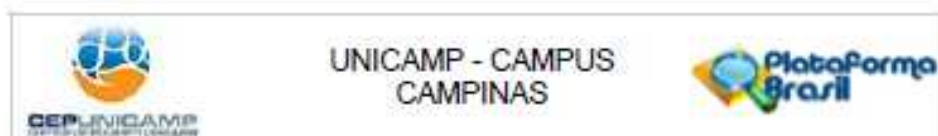
Continuação do Parecer: 3.597.963

de diálogos informais com os professores e coordenadores, possibilitando a elaboração de um diagnóstico o mais fidedigno possível, para que seja esboçado o plano de intervenção em parceria com os principais atores das Instituições participantes. Após estes contatos iniciais para a inserção do projeto nas instituições, o mesmo terá início com a segunda fase, que é a de intervenção. Com base em todas as informações colhidas nas reuniões iniciais com professores, coordenadores e direção, as atividades planejadas serão colocadas em prática, sempre acompanhadas de avaliações periódicas, pois um dos eixos que caracteriza esta metodologia é justamente o da avaliação. A terceira fase representa uma etapa mais consistente, detalhada e abrangente de avaliação, compreendendo um período de tempo maior, como um semestre ou um ano letivo, com a finalidade de obter as principais informações sobre todos os itens abrangidos pelo projeto, destacando-se as sugestões ou propostas de mudanças que visem o aprimoramento das ações para a adequada continuidade do projeto. Esta investigação se caracteriza como uma pesquisa de campo. De acordo com a autora, "A pesquisa de campo se detém na observação do contexto no qual é detectado um fato social (problema), que a princípio passa a ser examinado e, posteriormente, é encaminhado para explicações por meio dos métodos e das técnicas específicas." (FACHIN, 1999, pág. 125). Basicamente o projeto prevê atender a todas as professoras e estagiárias do CAS e CECI, cujo contingente consiste na seguinte distribuição: a) Creche da Área da Saúde - 35 professoras, 12 estagiárias e 180 crianças. b) CECI - 36 professoras, 22 estagiárias e 280 crianças. Além destas pessoas, estarão envolvidos os demais membros da equipe escolar, como diretores, coordenadores e orientadores pedagógicos, auxiliares, pessoas ligadas à limpeza e à segurança da escola, famílias e crianças. Todos os participantes assinarão o TCLE.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Adaptar espaços físicos existentes nas unidades de ensino não formal e creches (CECI e Creche CAS), mantidos pela UNICAMP, sob a coordenação do DEDIC/DGRH/UNICAMP, dotando os mesmos de condições materiais e pedagógicas para o desenvolvimento de atividades lúdicas e motoras. Elaborar e desenvolver cursos de formação continuada com as professoras e demais profissionais que atuam nestes espaços, adotando procedimentos metodológicos que permitam a participação ativa dos mesmos. **Objetivo Secundário:** Desenvolver e incentivar a participação das professoras e demais membros da equipe pedagógica em pesquisas conduzidas sob o método da pesquisa ação. Acompanhar as curvas de crescimento e de desenvolvimento das crianças que frequentam estes espaços, por meio de avaliações (antropométricas, capacidades físicas e motoras e de componentes afetivos e sociais. Manter avaliações periódicas e sistematizadas de todas as atividades constantes do planejamento pedagógico, elaborado para ser

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-867
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-6936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fom.unicamp.br



Continuação do Parecer: 3.597.993

desenvolvido com as professoras do CECIVAS/DEDIC/UNICAMP por meio de ação integrada com o GEEFIDI/FEF. Promover a mais ampla interação entre alunos de cursos de graduação da UNICAMP, principalmente das licenciaturas, com ações pedagógicas que visem diagnósticos, intervenções e avaliações que contribuam com o desempenho das professoras, equipe pedagógica, estagiários/estagiárias e demais profissionais que participam de atividades pedagógicas nestes espaços educativos da UNICAMP. Desenvolver intervenções pedagógicas, na forma de monografias, pesquisa de iniciação científica, dissertações de mestrado e teses de doutorado, que contribuam com a formação acadêmica e profissional de alunos de graduação e de pós graduação, das professoras e estagiárias participantes e, principalmente, com o desenvolvimento integral das crianças atendidas nos espaços escolares pesquisados. Elaborar revisão bibliográfica sistematizada sobre os principais conceitos e temas constantes deste projeto de pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Mantidos em relação ao projeto original.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta versão é uma emenda ao protocolo aprovado em 25/01/2015 via parecer nº 937.801 com a seguinte justificativa: "De acordo com o explícito no projeto guarda chuva "CRI CRI - Espaço para a criança criar: Estudo pedagógico Interdisciplinar na Educação Infantil", o presente a pesquisa "Histórias Vivenciadas: ações interdisciplinares da Educação Física na Educação Infantil" a ser desenvolvido pela aluna de mestrado Giovanna Sayuri Garbelini Ota, como parte de seu curso de mestrado, está incluído item "6.4.3. Educação Infantil: Planejamento pedagógico integrado com a Educação Física" do projeto guarda-chuva. A pesquisa da aluna se refere aos seguintes objetivos: 1- Elaborar e desenvolver uma proposta pedagógica interdisciplinar para crianças da Educação Infantil, pautada em Histórias Vivenciadas, 2- Elaborar uma proposta privilegiando o movimento corporal, de forma interdisciplinar, e em parceria com as professoras da instituição. Estes objetivos estão alinhados com os objetivos do projeto guarda chuva, em especial o objetivo "4.7 desenvolver intervenções pedagógicas, na forma de monografias, pesquisa de iniciação científica, dissertações de mestrado e teses de doutorado que contribuam com a formação acadêmica e profissional de alunos de graduação, pósgraduação e com as professoras e estagiárias participantes. Contribuindo, principalmente, com o desenvolvimento integral das crianças atendidas nos espaços escolares pesquisados." É importante lembrar que ambos estudos abrangem a Educação Infantil, cuja faixa etária compreende de 0 a 5 anos, sendo dividida pelos documentos oficiais (Constituição da República Federativa -1988), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - 2010) e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-6938 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fom.unicamp.br



Continuação do Parecer: 1.597.990

- 2017, a faixa de 0 a 3 anos para a Creche e 4/5 anos para a pré-escola. Assim a pesquisa desenvolvida pela aluna Giovanna, sob a minha orientação, se concentrou na fase de 4 a 6 anos, no qual as crianças são atendidos no CECI-Parcial, local onde esta pesquisa é desenvolvida. Ademir De Marco DEFH/FEF/UNICAMP Campinas, 5 de setembro de 2019.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Para a elaboração deste parecer foi analisado o seguinte documento: "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1428303_E2.pdf".

Recomendações:

-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A solicitação de emenda foi apresentada e justificada de forma adequada.

Considerações Finais a critério do CEP:

- O participante da pesquisa deve receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (quando aplicável). - O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (quando aplicável). - O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Se o pesquisador considerar a descontinuação do estudo, esta deve ser justificada e somente ser realizada após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou. O pesquisador deve aguardar o parecer do CEP quanto à descontinuação, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de uma estratégia diagnóstica ou terapêutica oferecida a um dos grupos da pesquisa, isto é, somente em caso de necessidade de ação imediata com intuito de proteger os participantes. - O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento. - Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial. - Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis:

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.085-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-8938 Fax: (19)3521-7167 E-mail: cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 3.597.993

meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo. -Lembramos que segundo a Resolução 466/2012, item XI.2 letra e, "cabe ao pesquisador apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento". -O pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_142830_3_E2.pdf	05/09/2019 14:49:49		Aceito
Outros	Projeto Cri Cri - Atendimento de Recomendações - 2014.pdf	19/12/2014 13:09:17		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO GEEFIDI atualizado 16-12-14.pdf	19/12/2014 13:08:36		Aceito
Folha de Rosto	Folha de rosto.pdf	10/07/2014 14:33:17		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Cri Cri - TCLE - Subprojetos .pdf	10/07/2014 11:07:18		Aceito
Outros	Cri Cri - Carta Autorização D'Edic - 2014 .pdf	10/07/2014 10:57:51		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 25 de Setembro de 2019

Assinado por:
Renata Maria dos Santos Celeghini
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: São Geraldo CEP: 13.083-887
UF: SP Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3521-6038 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fom.unicamp.br