



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

PEDRO ALEXANDRE MARTINS GALVÃO

EDUCAÇÃO FÍSICA, INFÂNCIA E CORPOREIDADE: uma crônica sobre o Estágio
Curricular Supervisionado I

São Luís - MA

2026

PEDRO ALEXANDRE MARTINS GALVÃO

EDUCAÇÃO FÍSICA, INFÂNCIA E CORPOREIDADE: uma crônica sobre o Estágio
Curricular Supervisionado I

Monografia apresentada ao Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão para obtenção parcial do grau de licenciatura em Educação Física.

Orientador: Dr. Mayrhon José Abrantes Farias

São Luís - MA

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Martins Galvão, Pedro Alexandre.

EDUCAÇÃO FÍSICA, INFÂNCIA E CORPOREIDADE : uma crônica sobre o Estágio Curricular Supervisionado I / Pedro Alexandre Martins Galvão. - 2026.

54 p.

Orientador(a): Mayrhon José Abrantes Farias.

Monografia (Graduação) - Curso de Educação Física - Licenciatura, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2026.

1. Corporeidade. 2. Fenomenologia. 3. Se-movimentar. 4. Estágio Supervisionado. 5. Educação Física. I. José Abrantes Farias, Mayrhon. II. Título.

PEDRO ALEXANDRE MARTINS GALVÃO

EDUCAÇÃO FÍSICA, INFÂNCIA E CORPOREIDADE: uma crônica sobre o Estágio
Curricular Supervisionado I

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Educação Física da Universidade Federal
do Maranhão Campus São Luís, como
requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciado em Educação Física.

Aprovado em 14 / 01 /2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mayrhon José Abrantes Farias (Orientador)

Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana

Universidade Federal do Maranhão

Prof. Mestre Antonio Higor Gusmão dos Santos

Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

A concretização desta jornada acadêmica e o alcance do sonho de me tornar professor de Educação Física seriam inatingíveis sem o suporte incondicional da minha família. Expresso minha profunda gratidão à minha mãe, Katiana, ao meu pai, Getúlio, e à minha irmã, Alessandra. Vocês representam a base de todo o meu desenvolvimento, oferecendo o incentivo e os recursos necessários para superar os desafios inerentes à pesquisa e à formação. O esforço e a crença depositados em meu potencial jamais foram minimizados, sendo a força motriz que garantiu a conclusão deste trabalho e o início desta carreira profissional.

Ao Professor Mayrhon José, meu orientador, expresso minha mais profunda gratidão. Seu papel foi fundamental na concretização deste trabalho. Agradeço imensamente por ter acreditado em meu potencial e por todo o suporte técnico e metodológico fornecido. Suas orientações foram sempre pautadas pela cautela e pelo cuidado, garantindo que o processo de pesquisa fosse rigoroso e enriquecedor. Além de guiar este TCC, o Professor Mayrhon José foi crucial ao me indicar, de forma lúcida e inspiradora, o caminho natural para o desenvolvimento de minha futura carreira. Sua notável disponibilidade e presteza em atender a qualquer momento demonstram o mais alto grau de compromisso com a formação de seus alunos.

Agradeço ao meu amor Myrela Marie, que carinhosamente se tornou a myrelinha, pela presença constante e pelo apoio incondicional em minha trajetória final acadêmica. Sua forma única de ser feliz trouxe leveza aos dias difíceis e motivação para seguir adiante. Sou grato pelas madrugadas compartilhadas em chamadas de vídeo, que se tornaram abrigo e companhia em meio ao cansaço. Seu respeito, compreensão e incentivo, tanto de forma direta quanto indireta, foram essenciais para a concretização deste trabalho. Este TCC também carrega as marcas do carinho e da força que recebi em cada gesto seu. Amo você.

À minha amiga, Melanie Martins, o meu reconhecimento mais sincero. Nossa amizade de cinco anos foi um pilar essencial para a conclusão deste projeto. O suporte oferecido estendeu-se tanto ao âmbito acadêmico quanto ao mental, sendo decisivo nos momentos de pressão. Sua presença discreta, mas consistente, em todos os âmbitos, foi uma fonte inesgotável de força e alegria, elementos cruciais para manter a estabilidade emocional e a perseverança necessárias ao longo da jornada universitária.

Agradeço à minha amiga Sarah Cristine. Sua presença trouxe leveza aos caminhos da formação, preenchendo o cotidiano acadêmico com afeto e alegria. Seu sorriso cativante iluminava os corredores e deixava o pós-aula com um toque próprio, sempre capaz de transformar o cansaço em riso e o estudo em convivência. A amizade construída nesse percurso foi um presente que deu sentido a muitos dias e tornou a caminhada universitária mais humana e acolhedora.

À minha amiga Rafaela Stefany, meus agradecimentos por ter se tornado uma figura ímpar e essencial em minha trajetória acadêmica na Universidade, cujo espírito alegre e a leveza contagiante transcenderam o ambiente de estudo, conferindo um toque distintivo e inspirador aos momentos de maior rigor, tanto nas discussões teóricas quanto nas aulas práticas, e nos instantes de convivência; o seu companheirismo de amizade, fiel e confiável, revelou-se um suporte inestimável, fundamental para a superação dos desafios e para a celebração das conquistas que enriqueceram significativamente minha experiência universitária, a quem dedico minha sincera gratidão.

À minha amiga Maysa Santos, por seus conselhos e força constante. Sua presença transcendeu os limites da Universidade, tornando-se uma base fundamental e inegociável que me acompanhou em todos os caminhos, sejam eles de rigor acadêmico ou de vivências pessoais. Juntos, construímos inúmeras histórias e colecionamos experiências que pavimentaram meu crescimento integral e me sustentaram até a conclusão deste ciclo. Minha gratidão mais sincera pela parceria de vida e pela força que me impulsionou à finalização deste curso.

À minha amiga Sthefany Santos, que chegou em minha vida como uma grande e bem-vinda surpresa e, com o tempo, consolidou-se como uma realidade linda e essencial. Ela trouxe consigo uma leveza própria e singular, dotada de um modo especial de acolher e fazer com que as pessoas se sintam genuinamente bem. As conversas engraçadas do pós-aula foram pausas valiosas, responsáveis por descontrair o cotidiano acadêmico, e o seu abraço confortante foi um refúgio nos dias mais exigentes. Sua presença constante, marcada por um sorriso resiliente, foi um farol de positividade, pelo qual sou imensamente grato.

Agradeço ao meu colega e parceiro de estágio, Paulo Ricardo, pelo suporte técnico e acadêmico fundamental durante nossa jornada de formação. Agradeço pela parceria constante e pelo aprendizado cooperativo que, indubitavelmente, contribuiu para a excelência desta pesquisa e para o meu crescimento profissional.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo geral compreender as experiências vividas no Estágio Supervisionado I pertencente à Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no curso de Educação Física – Licenciatura voltada à Educação Infantil. A prática pedagógica foi realizada em uma instituição de ensino filantrópica, especificamente uma creche situada no bairro do Anil, em São Luís - MA. Os principais cenários utilizados para a coleta de experiências foram as salas de aula, adaptadas para possibilitar o amplo movimento dos corpos e o pátio escolar. Ressalta-se que, embora o pátio oferecesse maior liberdade espacial, sua utilização foi restrita devido ao período chuvoso. Seguindo assim, interpretando como as sensações, os espaços institucionais, as interações e o cotidiano infantil expressam diferentes formas de corporeidade, considerando o olhar do estagiário, das crianças e da comunidade. Para tal, o estudo se orientou pelo objetivo específico de decifrar os registros do diário de campo do estágio para identificar e interpretar as manifestações de corporeidade infantil presentes nas categorias sensações, espaço institucional, interações e cotidiano, articulando-as ao triplo olhar do estudo: o do estagiário, o das crianças e o da escola/comunidade. Metodologicamente, a pesquisa se insere no campo qualitativo e biográfico-narrativo, utilizando o Diário de Campo como principal instrumento de captação de informações, seguido pela análise de conteúdo de Bardin. O Referencial Teórico está centrado na Fenomenologia de Merleau-Ponty, bem como, no conceito de Se-Movimentar, a partir de Elenor Kunz. As interpretações sistemáticas dos dados revelaram as seguintes categorias centrais: Sensações, Espaço Institucional, Brincar e Se-Movimentar, Interações e a de Desafios como ação do estagiário. A partir das vivências do estágio, buscou-se identificar como a corporeidade infantil se manifesta no campo de disputa entre a liberdade expressiva e a rigidez institucional, revelando o brincar livre como um ato de resignificação. Através da prática, a intervenção do estagiário foi exercida como um exercício ético de escuta sensível, atuando como agente de transformação no contexto escolar. Conclui-se que a imersão no cotidiano da creche permitiu validar a urgência de uma Educação Física que seja crítica, humana e que acolha a totalidade da história vivida pelo corpo da criança como o ponto de partida fundamental para a prática pedagógica.

Palavras-Chave: Corporeidade. Fenomenologia. Se-Movimentar. Estágio Supervisionado. Educação Física.

ABSTRACT

The general objective of this Final Course Project (TCC) is to understand the experiences gained during Supervised Internship I at the Federal University of Maranhão (UFMA), in the Physical Education course – Bachelor's Degree focused on Early Childhood Education. The pedagogical practice was carried out in a philanthropic educational institution, specifically a daycare center located in the Anil neighborhood, in São Luís, Maranhão. The main settings used for collecting experiences were classrooms, adapted to allow for ample body movement, and the school playground. It should be noted that, although the playground offered greater spatial freedom, its use was restricted due to the rainy season. Thus, interpreting how sensations, institutional spaces, interactions, and children's daily lives express different forms of corporeality, considering the perspective of the intern, the children, and the community. To this end, the study was guided by the specific objective of deciphering the records of the internship field diary to identify and interpret the manifestations of children's corporeality present in the categories of sensations, institutional space, interactions, and daily life, articulating them with the triple perspective of the study: that of the intern, the children, and the school/community. Methodologically, the research falls within the qualitative and biographical-narrative field, using the Field Diary as the main instrument for gathering information, followed by Bardin's content analysis. The Theoretical Framework is centered on Merleau-Ponty's Phenomenology, as well as on the concept of *Se-Movimentar* (Moving On), based on Elenor Kunz. Systematic interpretations of the data revealed the following central categories: Sensations, Institutional Space, Playing and Moving On, Interactions, and Challenges as actions of the intern. Based on the experiences of the internship, we sought to identify how children's corporeality manifests itself in the field of dispute between expressive freedom and institutional rigidity, revealing free play as an act of re-signification. Through practice, the intern's intervention was exercised as an ethical exercise in sensitive listening, acting as an agent of transformation in the school context. It is concluded that immersion in the daily life of the daycare center validated the urgency of a Physical Education that is critical, humane, and that embraces the totality of the history experienced by the child's body as the fundamental starting point for pedagogical practice.

Keywords: Corporeality; Phenomenology; Self-Movement; Supervised Internship; Physical Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO	12
2.1 Entre corpo, mundo e significação: um olhar fenomenológico contemporâneo da Educação Física.....	12
2.2 O cotidiano da infância como espaço de se-movimentar: diálogos com a educação infantil e educação física.....	14
2.3 Infraestrutura escolar e corporeidade: o espaço como limitador da experiência infantil sob o olhar do estágio.....	17
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	19
4 ANÁLISE DAS CATEGORIAS TEMÁTICAS.....	22
4.1 Sensações.....	23
4.2 Brincar e se – movimentar.....	28
4.3 Espaço institucional.....	31
4.4 Interações.....	35
4.5 Cotidiano	38
5 DESAFIOS	42
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	48
ANEXO	52

1 INTRODUÇÃO

A formação em Educação Física ultrapassa os limites do ensino técnico e das práticas motoras, configurando-se como um espaço de construção de sentidos sobre o corpo e a experiência humana. Ao longo da formação inicial, o futuro docente é convocado a refletir sobre o corpo não apenas como instrumento de ação, mas também como presença, linguagem e percepção. Nessa direção, Merleau-Ponty (1999, p. 203) afirma que “o corpo é o veículo do ser no mundo”, enfatizando que é através dele que o sujeito se relaciona com o ambiente e com os outros. O corpo, portanto, constitui-se como unidade sensível, viva e intencional, capaz de perceber e se expressar em constante diálogo com o mundo. Essa compreensão amplia o papel da Educação Física, deslocando-a da mera reprodução de gestos e técnicas para uma prática pedagógica centrada na experiência e na corporeidade.

A compreensão da corporeidade ganha densidade quando reconhecemos que conhecer é sempre um ato corporificado. Os estudos da percepção, especialmente a partir das contribuições de Merleau-Ponty (1999) e das abordagens enativas que têm como principais autores Maturana e Varela (1995), as quais mostram que a cognição não é um processo abstrato, mas emerge das ações sensório-motoras que realizamos no mundo. A percepção não se reduz a captar informações, mas é movimento, afecção e presença, pois somos corpo e, como tal, participamos de múltiplos contextos que configuram nossa maneira de perceber e agir. Pensar a formação a partir dessa perspectiva significa reconhecer que não se trata de incluir o corpo na educação, já que ele nunca esteve ausente, mas de assumir o desafio de nos percebermos como seres corporais cujas vivências, sensibilidades e modos de sentir constituem o próprio processo educativo. Assim, compreender o corpo como condição de conhecimento amplia a reflexão sobre a Educação Física e sobre a infância, pois evidencia que aprender é sempre um acontecimento encarnado, tecido entre movimento, emoção e cultura.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, enfatizando as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do processo educativo. Nessa etapa, o corpo e o movimento são compreendidos como formas de expressão e aprendizagem que permitem à criança conhecer a si mesma e o mundo que a cerca. Como sustentação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) assegura o

direito à formação integral, incluindo o desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo e social. Esses princípios dialogam diretamente com a proposta fenomenológica, ao reconhecerem o corpo como meio de existência e de relação com o outro, e a Educação Física como campo privilegiado para vivências que unem o sentir e o aprender.

O estágio supervisionado constitui-se, nesse contexto, como um território privilegiado de descobertas e aprendizagens. É nesse espaço que o estagiário vivencia a complexidade da escola e reconhece, na convivência com as crianças, a multiplicidade de sentidos que o corpo pode expressar. Conforme Tardif (2014), o estágio é um tempo de integração entre o saber acadêmico e o saber experiencial, momento em que o professor em formação aprende com o outro e sobre si mesmo a partir das situações concretas da prática. Durante o período vivenciado na creche, situada na comunidade do Anil, na qual a UFMA por meio de seus documentos protocolares de estágio possibilitou acesso, foi possível perceber que as crianças expressam o mundo por meio do corpo, seja nas brincadeiras, nas interações ou nos pequenos gestos do cotidiano. Essas experiências revelam que a escola, sobretudo na Educação Infantil, é um ambiente onde o corpo comunica antes mesmo da palavra.

A partir desse entendimento, o conceito de se-movimentar, desenvolvido por Kunz, representa uma chave de compreensão da corporeidade na Educação Física. O movimento humano, nessa abordagem fenomenológica, é entendido como manifestação da existência e expressão da subjetividade, e não apenas como resposta mecânica a estímulos. Brincar, correr, imaginar e interagir tornam-se formas de manifestação desse movimento intencional, por meio do qual a criança explora o espaço e constrói sua identidade. Assim, o movimento das crianças no contexto escolar não se limita à ação física, mas constitui uma linguagem do sensível, um modo de ser e aprender no mundo.

Nesta perspectiva, o cotidiano escolar não é tomado aqui como mero locus ou cenário passivo, mas como uma categoria central de análise pedagógica. Conforme postulam Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), o cotidiano é o espaço de construção do direito de participação da criança. É através do envolvimento nas práticas cotidianas que a criança exerce sua agência e materializa sua corporeidade, transformando o espaço institucional em um contexto de vida e aprendizagem significativa.

Diante desse contexto, este trabalho propõe-se a compreender a corporeidade como fenômeno que se manifesta nas relações e nas experiências vividas no cotidiano da creche, durante o Estágio Curricular Supervisionado I. O ambiente da creche permitiu observar que a corporeidade infantil não se restringe aos momentos das aulas de Educação Física no pátio; ela transborda para a rotina institucional. Assim, as vivências aqui analisadas emergiram tanto das regências e observações das aulas, quanto dos momentos fundamentais de cuidado e interação, como o horário do lanche e as atividades em sala de aula, onde o gesto e o movimento são as principais vias de expressão das crianças. Formula-se, portanto, a seguinte problemática: como as sensações, os espaços institucionais, as interações e o cotidiano infantil expressam diferentes formas de corporeidade, considerando a perspectiva do estagiário, das crianças e da comunidade? Essa questão orienta a construção desta pesquisa, que busca compreender como o corpo, o movimento e a experiência se entrelaçam no processo educativo, revelando as dimensões sensíveis da infância e o papel formativo da Educação Física como espaço de expressão, escuta e descoberta.

O seguinte trabalho tem como objetivo geral compreender as experiências vividas no estágio supervisionado em Educação Física na Educação Infantil, interpretando como as sensações, os espaços institucionais, as interações e o cotidiano infantil expressam diferentes formas de corporeidade, considerando o olhar do estagiário, das crianças e da comunidade. Para tanto, os objetivos específicos buscam interpretar os registros do diário de campo do estágio para identificar e explicar as manifestações de corporeidade infantil presentes nas categorias sensações, espaço institucional, interações e cotidiano, articulando-as, por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011), ao triplo olhar do estudo: o do estagiário, o das crianças e o da escola/comunidade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Entre corpo, mundo e significação: um olhar fenomenológico contemporâneo da Educação Física

A compreensão fenomenológica desenvolvida por Merleau-Ponty inaugura uma forma singular de pensar a percepção, deslocando-a do campo das operações mentais para o terreno vivo da corporeidade. No artigo de Nóbrega (2008), destaca-se que, para o filósofo, a sensação não é um estado mental isolado, mas algo que “se anuncia pela experiência de certa atitude de corpo que só convém a ela” (Merleau-Ponty, 1945/1994, p. 284, apud Nóbrega, 2008). Trata-se de reconhecer que a percepção é vivida como movimento, como uma ação do corpo que se relaciona com o mundo a partir de sua própria expressividade. Assim, “das coisas ao pensamento das coisas, reduz-se a experiência” (Merleau-Ponty, 1999, p. 497), indicando que o corpo é o campo criador de sentidos e o ponto originário de toda significação. Esse entendimento se aprofunda quando Merleau-Ponty afirma que a percepção emerge “no recesso de um corpo”, pois a carne antecede qualquer construção teórica e revela que “aprender a ver as coisas é adquirir um certo estilo de visão” (Merleau-Ponty, 1999, p. 212). O corpo não se reduz a suporte da percepção, mas se apresenta como um sistema autopoietico, um tecido vivo que produz e renova sentidos, operando em movimento contínuo entre interior e exterior, sensível e inteligível, gesto e pensamento. A percepção, nesse horizonte, manifesta-se como comunicação adentrada, na qual o existir se faz gesto e expressão, deixando sempre em aberto novas possibilidades de compreensão e de encontro com o mundo experimental.

Na esteira dessas reflexões, Dentz (2008) aprofunda o contexto ao evidenciar que o corpo não se limita a mediar a relação entre sujeito e mundo, mas se constitui como núcleo estruturante da subjetividade. Nessa perspectiva, o corpo não é sustentado por um Eu racional, mas é ele quem sustenta o Eu, pois é através de sua estrutura que se estabelecem as relações que definem nossa forma de existir. A consciência, portanto, não opera de forma autônoma, mas pensa “segundo o corpo e o universo das relações” que ele instaura. Como afirma o autor, “não há um Eu sustentador do corpo, mas, ao contrário, é a estrutura corporal que sustenta o Eu” (Dentz, 2008, p. 300). Assim, a corporeidade é compreendida como movimento original de intencionalidade, que se abre ao mundo e nele se configura como modo

de presença e ação. Por viver e experienciar o mundo, o sujeito torna-se uma transcendência vivida, isto é, alguém que se constitui na relação com aquilo que o afeta, sendo o pensamento não anterior, mas derivado desse processo. A subjetividade emerge da própria historicidade do corpo, compreendido como comportamento e expressão que se fazem no mundo, sempre situado e em constante processo de constituição, o que amplia as possibilidades de compreender como o sujeito se forma e se transforma na relação com aquilo que o atravessa.

Avançando nessa problematização da percepção, Merleau-Ponty (1999) enfatiza que o mundo não se apresenta como um conjunto de dados externos, mas como uma trama de sentidos que convoca o sujeito à participação. O filósofo critica a leitura que reduz a percepção a um exercício analítico e separado da vida sensível, pois essa redução empobrece nossa presença no mundo e transforma o sujeito em mero observador das qualidades exteriores.

Em oposição, defende que o sentir envolve uma adesão primordial às coisas, uma abertura que antecede qualquer elaboração conceitual. Nesse horizonte, afirma o autor que é somente quando reconhecemos que alegria, tristeza, vivacidade e tantas outras tonalidades afetivas emergem na relação imediata com o mundo que esse “mundo humano” deixa de ser metáfora e volta a ser o lugar originário de nossos pensamentos (Merleau-Ponty, 1999, p. 50). A vivência perceptiva passa a ser entendida como acontecimento encarnado, um modo de habitar o mundo no qual corpo e sentido se engendram mutuamente.

Quando a sistematização se desloca para o campo educacional, as contribuições de Sobreira, Nista-Piccolo e Moreira (2016) tornam-se fundamentais para reforçar a compreensão da corporeidade. As autoras argumentam que compreender o corpo implica admitir sua constituição histórica, cultural e sensível, rompendo com visões reducionistas que restringem o educando a um ser meramente técnico. Pela ação corporal que nos expressamos e atribuímos sentido ao mundo vivido, já que o conhecimento emerge das experiências encarnadas do sujeito (Sobreira; Nista-Piccolo; Moreira, 2016).

Nessa perspectiva, educar significa colocar o sujeito em relação com o mundo e com seus significados simbólicos, superando a separação cartesiana entre quem conhece e aquilo que é conhecido. Essa abordagem exige um deslocamento do olhar que reconhece o aluno não apenas como o Homo faber, centrado na produtividade, mas como o Homo imaginativus, plenamente capaz de criar, imaginar e ressignificar

suas próprias experiências (Nista-Piccolo; Moreira, 2016). Com esse delineamento, a corporeidade assume uma dimensão formativa essencial, pois opera como o campo onde o sujeito se constitui de maneira situada, atravessando experiências, vínculos e presenças que dão forma ao modo como se relaciona consigo, com os outros e com o mundo no qual está inserido.

Ao analisar a condição humana a partir da corporeidade, Santin (1984) evidencia que todas as formas de relação, expressão e presença se dão no e pelo corpo, que não funciona como instrumento exterior ao sujeito, mas como modo próprio de existir e de aparecer ao outro. É nesse registro que subjetividade e intersubjetividade se instituem, não como abstrações separadas da vida, mas como movimentos que se tornam significativos na medida em que se manifestam corporalmente. O gesto e a palavra, para o autor, ampliam esse universo de significação e tornam possíveis os encontros humanos, já que o corpo se coloca como centro das expressões e das ações que organizam a convivência.

Sob essa perspectiva analítica do ensino, especialmente no âmbito da Educação Física, evidencia-se a possibilidade de orientar a prática pedagógica para além dos imperativos do rendimento e da performance. A perspectiva aberta pela fenomenologia sustenta que educar implica reconhecer o corpo como eixo constitutivo da experiência e como fonte geradora de sentidos, permitindo que o processo formativo se desenvolva de modo mais atento às expressões, aos gestos e às presenças que configuram o estar no mundo.

Nessa linha argumentativa, Santin (1984) dialoga com essa compreensão ao defender uma Educação Física que considere o sujeito em sua inteireza, acolhendo as maneiras plurais pelas quais ele significa a realidade por meio da própria ação corporal. Ao reconhecer como potência, a aula se reposiciona como campo capaz de participar ativamente da construção humana, reafirmando o corpo como lugar de abertura, criação e sentido: um ponto de chegada que, em si mesmo, anuncia novos modos de pensar e praticar a educação.

2.2 O cotidiano da infância como espaço de se-movimentar: diálogos com a Educação Infantil e Educação Física

O panorama contemporâneo, no que concerne infância no campo da Educação Física brasileira, conforme discute Oliveira (2005), não pode ser desvinculada dos

processos históricos que estruturaram modos de olhar, categorizar e intervir sobre as crianças. Para a autora, a infância constitui-se como uma construção social marcada por tensões entre diferentes projetos educativos, especialmente porque, ao longo do tempo, a criança foi situada ora como “vir a ser”, alvo de disciplinamento e preparação para o futuro, ora como sujeito de direitos, portador de modos próprios de agir, sentir e participar da vida social.

Nesse percurso, ideias como paparicação e moralização configuraram práticas pedagógicas que, muitas vezes, limitaram a presença da expressividade infantil, reforçando visões adultocêntricas que definiam o que deveria ou não ser aprendido. Ao analisar essas trajetórias, Oliveira (2005) fala que a Educação Física incorporou tais concepções, estruturando-se historicamente a partir de noções de controle, rendimento e normalização, o que evidencia a necessidade de produzir leituras que reconheçam a criança como sujeito pleno, inserido em relações sociais e produtor de cultura no cotidiano.

Em razão do teor jurídico, a infância no Brasil estabelece um marco que ultrapassa a compreensão biológica da criança e atribui centralidade ao seu direito de existir, aprender e se expressar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e reconhece que seu objetivo fundamental é o desenvolvimento integral, abrangendo dimensões físicas, afetivas, cognitivas e sociais.

Essa orientação é reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente o ECA, Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 1990), que afirma a criança como sujeito de direitos, dotada de dignidade e participação na vida social. No diálogo com esses marcos, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) propõe a imagem da criança como sujeito potente, competente, curiosa e capaz de produzir cultura, o que inclui o reconhecimento do corpo como lugar de expressão, experiência e aprendizagem. Ao unificar tais documentos, destaca-se que a infância passa a ser concebida como fase marcada pela diversidade de modos de existir e pela presença ativa da criança no cotidiano educativo e urbano.

Carvalho e Foch (2017) compreendem o cotidiano da Educação Infantil como uma tessitura complexa, na qual sentir, pensar e comunicar deixam de ser etapas sucessivas e passam a operar de modo entrelaçado. Nesse movimento, a criança não se limita aos ritmos planejados pelo adulto, pois constrói saberes nos percursos que cria com seus pares, nas interações com objetos e espaços, e nos encontros com a

cultura que a atravessa. Tal compreensão desestabiliza modelos evolutivos lineares, abrindo espaço para considerar que o pensamento infantil não se submete integralmente às previsões institucionais, mas se reinventa na própria dinâmica da vida escolar.

Os autores destacam que a observação atenta do cotidiano permite identificar devires minoritários que interrompem o que está previamente estabelecido pela ordem escolar. São gestos, movimentos e invenções que escapam ao controle adulto e revelam modos singulares de estar e aprender, convocando a escola a se abrir aos acontecimentos que emergem no fluxo das relações. Essa postura pedagógica, comprometida com a escuta e com a permeabilidade ao inesperado, desloca a função da Educação Infantil de mera execução de rotinas para um território em que as crianças produzem sentidos e reconfiguram o próprio ambiente institucional.

A noção de “se-movimentar”, conforme elaborada Araújo et al. (2010), desloca o olhar da simples mecanização de gestos para a qualidade sensível que emerge das condutas corporais. Com isso, mover-se não consiste em responder a comandos externos, mas em dar forma expressiva ao modo como o sujeito se relaciona com o mundo, articulando emoções, percepções, culturas e intenções em cada ação realizada.

Araújo et al. (2010) aborda que a ciência moderna, ao adotar um racionalismo que separa sujeito e objeto, reduziu o movimento a variável mensurável, desconsiderando sua dimensão existencial. Em oposição a essa lógica fragmentada, o “se-movimentar” revela a unidade entre ação e percepção, já que ambas se constituem mutuamente no acontecimento corporal. Visão essa destacada, que o movimento humano carrega um sentido próprio, manifestado na espontaneidade de quem age, e abre espaço para compreensões pedagógicas que valorizem a experiência encarnada e a produção de significados corporais, preparando terreno para discutir como isso repercute na Educação Física escolar.

A simbiose do professor ao universo lúdico não se reduz a observar a criança de fora, mas implica participar de seu gesto criador, reconhecendo no brincar um modo legítimo de perguntar ao mundo e de construir sentidos. Simon e Kunz (2013) propõe que esse encontro exige do docente uma disponibilidade sensível, capaz de acolher as formas plurais de expressão infantil e de compreender que cada brincadeira produz uma maneira singular de existir. Quando o adulto se permite entrar na ação lúdica, abre espaço para que o diálogo corporal se realize como criação compartilhada, onde

a criança mostra o que pensa, sente e deseja. Nessa abertura, o brincar revela sua força formativa e reafirma a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem a linguagem do corpo em sua inteireza, lembrando-nos de que, na Educação Infantil reforçada pela Educação Física, ensinar também significa aprender a escutar os movimentos do outro.

2.3 Infraestrutura escolar e corporeidade: o espaço como limitador da experiência infantil sob o olhar do estágio

A relevância da infraestrutura transcende a dimensão disciplinar e crítica para se estabelecer como um fator mensurável de qualidade da educação. Autores apontam que prédios e instalações adequados podem, de fato, melhorar o desempenho dos alunos. Esta correlação positiva é destacada por Marri e Racchumi (2012) onde opina que a qualidade da infraestrutura escolar pode ser um fator relevante em países como o Brasil, onde há notável variação nos recursos, nas redes de ensino e na localização geográfica.

Sob esta ótica, garantir espaços físicos que promovam o bem-estar e a segurança do corpo da criança, como ambientes ventilados, limpos e com recursos lúdicos adequados passa a ser uma questão de equidade e de potencialização da aprendizagem, e não apenas um requisito administrativo.

Apesar da reconhecida associação positiva entre infraestrutura e desempenho, a quantidade de instalações adequadas é citada como o principal impedimento prático para a expansão de modelos pedagógicos avançados. Borges (2014) aponta a demanda por infraestrutura como o contraponto primário à execução da educação em tempo integral. Tal constatação valida o cenário crítico vivenciado no estágio: quando a instituição opera em regime de tempo integral sem a infraestrutura necessária, a falha estrutural compromete o próprio objetivo da proposta, reforçando o emparedamento (Castelli; Delgado, 2021) e forçando a Educação Física a um constante exercício de superação criativa dos limites do espaço.

A fragilidade da infraestrutura não se restringe à dimensão física, mas possui um impacto direto na esfera afetiva da aprendizagem. Prandina e Santos (2016) apontam que a falta de materiais e instalações adequadas constitui um dos grandes desafios da área, gerando, como consequência direta, a desmotivação dos estudantes em participar das atividades propostas pelos professores. Na perspectiva da

corporeidade (Merleau-Ponty, 1999), a ausência de um espaço que acolha e convide à prática é percebida pelo corpo da criança como um descaso com a sua experiência. Tal falha mina a intencionalidade e o entusiasmo necessários para o brincar livre e o se-movimentar reforçando o caráter punitivo ou desinteressante da disciplina.

Essa falha estrutural compromete, inclusive, a própria legitimação da Educação Física no projeto de escolarização. Conforme observado por Carvalho, Barcelos e Martins (2020), não é incomum a falta de quadras esportivas nas escolas públicas ou, quando existem, encontram-se em alto grau de deterioração, o que impacta diretamente na forma como os alunos se apropriam e compreendem a importância da Educação Física. O espaço físico inadequado ou instável impõe um currículo oculto de desvalorização, que se soma ao emparedamento (Castelli; Delgado, 2021). A infraestrutura precária comunica à criança que a sua cultura corporal de movimento não é prioridade institucional, dificultando a construção de sentido e a atribuição de valor formativo à disciplina.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96) estabelece o Estágio Supervisionado como um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de docentes. Sua relevância, contudo, transcende o cumprimento legal, posicionando-se como o espaço crucial onde a teoria encontra a prática e onde o futuro professor desenvolve sua identidade profissional. A importância desse processo reside no papel social do educador (Bernardy; Paz, 2012).

No contexto desta pesquisa, o estágio supervisionado foi cumprido a partir de 50% da grade curricular e estruturado para maximizar essa formação crítica. O processo foi dividido em duas etapas fundamentais: uma fase inicial de observação, onde foi possível aplicar a lente fenomenológica (Merleau-Ponty, 1999) para a escuta sensível do cotidiano; e a subsequente fase de regência, caracterizada pela intervenção prática e pela validação das propostas pedagógicas. Realizado em formato de dupla, o estágio possibilitou o compartilhamento de percepções e desafios. Além disso, a realização de reuniões mensais com o orientador e outros estagiários serviu como um espaço vital de reflexão e discussão crítica sobre os temas emergentes, garantindo que a prática fosse constantemente retroalimentada pela análise teórica e pela ética do cuidado.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritivo-analítica e abordagem narrativo-autobiográfica, tendo como base o Estágio Curricular Supervisionado I do curso de Educação Física - Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Como componente obrigatório para a conclusão da graduação, este estágio é voltado especificamente para a Educação Infantil, configurando-se como um espaço vital de formação onde a teoria acadêmica encontra a prática pedagógica.

A relevância dessa etapa reside em inserir o acadêmico na realidade cotidiana da escola, permitindo-lhe vivenciar de forma direta as problemáticas e as soluções que permeiam a vida profissional docente. Assim, a investigação foi desenvolvida a partir dos relatos registrados no diário de campo, compreendidos como um corpus de análise que traduz a sensibilidade e a percepção do pesquisador em diálogo com as crianças e o ambiente escolar, buscando refletir sobre as manifestações da corporeidade infantil.

O campo de pesquisa consiste em uma creche localizada no bairro Anil, em São Luís (MA). O estágio supervisionado foi realizado entre 27 de março e 25 de abril de 2024, contemplando momentos de observação e regência de aula. As atividades ocorreram, em média, três vezes por semana, com entrada entre 13h30 e 14h00 e saída por volta das 18h00, havendo pequenas variações de horário conforme a rotina da instituição.

As turmas observadas variavam entre 16 e 21 crianças, distribuídas entre as classes da creche e do maternal I, com idades aproximadas de 2 a 5 anos. Em diversos momentos, as turmas eram reunidas, o que favorecia a convivência entre diferentes faixas etárias e ampliava as possibilidades de observação das interações infantis. O ambiente da creche, embora simples, mostrou-se rico em experiências corporais, afetivas e expressivas, permitindo compreender a infância como um espaço de múltiplas descobertas e aprendizagens.

De acordo com Santos (2012), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos a partir dos significados que os sujeitos atribuem às suas experiências, priorizando a profundidade das relações e a interpretação dos contextos. Assim, mais do que quantificar dados, esta abordagem busca captar a essência do vivido, permitindo compreender as múltiplas dimensões que emergem do cotidiano escolar,

como o corpo, o movimento, as interações e as expressões das crianças, a partir do olhar do estagiário-pesquisador.

Para a organização e interpretação dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011), método que possibilita transformar informações aparentemente dispersas em categorias temáticas que revelam significados e sentidos subjacentes. Segundo a autora, o processo analítico percorre três etapas fundamentais: (1) pré-análise, momento de leitura flutuante e seleção do corpus; (2) exploração do material, em que se realiza a codificação, classificação e categorização das unidades de sentido; e (3) tratamento dos resultados e interpretação, que busca articular as categorias com o referencial teórico.

O dinamismo de organização das categorias seguiu um percurso de leitura atenta e interpretativa do diário de campo. Após a realização da pré-análise, as anotações foram revisadas em diferentes momentos, buscando reconhecer repetições de temas, sentimentos e expressões corporais que se destacavam na experiência com as crianças.

As unidades de registro foram agrupadas conforme sua afinidade de sentido e relevância para os objetivos do estudo, permitindo o surgimento das categorias de análise. Essa etapa exigiu sensibilidade e abertura ao vivido, pois, como lembra Bardin (2011), a categorização não é apenas um exercício técnico, mas um movimento de compreensão que transforma o material em significado. Desse processo emergiram quatro categorias principais: Sensações, Espaço Institucional (olhar adultocêntrico), Interações e Cotidiano Infantil, além da categoria transversal Desafios, que atravessa todas as demais e reflete as tensões e aprendizagens do percurso formativo.

O caráter narrativo-autobiográfico da pesquisa confere-lhe uma dimensão existencial, pois o pesquisador, ao revisitar suas experiências, reflete sobre o próprio processo formativo e sobre a constituição de sua identidade docente. Conforme destacam Silva e Carvalho (2025), a narrativa autobiográfica é uma via de acesso à compreensão das experiências, uma forma de ressignificar vivências e de reconhecer o sujeito como parte integrante do processo de conhecimento. Dessa maneira, o relato do estagiário não é apenas um registro descritivo, mas um espaço de diálogo entre o vivido e o pensado, entre a experiência e a teoria, no qual a corporeidade das crianças e a própria presença do pesquisador se entrelaçam no ato educativo.

Portanto, a metodologia aqui adotada busca articular a sensibilidade da fenomenologia com a rigorosidade da análise de conteúdo, reconhecendo o corpo como mediador do conhecimento e a narrativa como forma legítima de expressão e investigação. O processo metodológico se consolidou como um exercício de escuta e de reflexão, no qual a palavra, o gesto e o olhar se tornaram caminhos para compreender a infância em sua inteireza, um corpo que sente, aprende e habita o mundo.

4 ANÁLISE DAS CATEGORIAS TEMÁTICAS

A organização das categorias de análise neste estudo resultou da aplicação prática da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011), já apresentada na metodologia. A partir de uma leitura sensível e interpretativa do diário de campo, os registros foram revisitados com o intuito de compreender as experiências corporais e educativas que emergiram do cotidiano escolar. Esse movimento de leitura permitiu não apenas identificar repetições de temas, mas também perceber nuances, silêncios e gestos expressivos que revelam o modo como as crianças vivenciam e significam o mundo.

Desse processo emergiram quatro eixos interpretativos, a saber: Sensações, Espaço Institucional (visão adultocêntrica), Interações e Cotidiano Infantil, além da categoria transversal Desafios, que atravessa todas as demais e evidenciam os limites, tensões e aprendizagens que marcaram o percurso formativo.

Com o intuito de tornar o processo de análise mais claro e visual, o diário de campo foi lido e relido em diferentes momentos, sendo as anotações destacadas com o uso de cores distintas, o que possibilitou uma leitura mais interpretativa e organizada dos sentidos emergentes.

Cada cor representava um eixo de significação específico: o vermelho indicava registros ligados às sensações, percepções e aspectos relacionados à saúde das crianças; o verde claro correspondia à estrutura física da escola e ao espaço institucional; o verde escuro foi utilizado para os feedbacks e expressões espontâneas das crianças; o azul destacava as ações e comportamentos das crianças durante as aulas, revelando o objetivo pedagógico e corporal das vivências; o amarelo marcava as experiências e vivências de vida das crianças, evidenciando suas histórias e repertórios cotidianos; o roxo identificava os desafios e dificuldades do estágio, sob uma perspectiva fenomenológica e reflexiva do estagiário; o preto, ainda que não grafado no texto, foi utilizado para representar o contexto social da comunidade escolar; e, por fim, os tons de cinza claro e escuro assinalavam as manifestações da corporeidade, abrangendo desde gestos sutis até expressões mais marcadas do movimento.

Essa articulação de marcação por cores não teve apenas uma função técnica, mas também sensível e simbólica, pois possibilitou uma aproximação mais empática com o material e uma compreensão atenta às nuances da experiência. A leitura visual

do diário permitiu reconhecer que cada cor traduzia não apenas uma categoria analítica, mas também um modo de sentir e interpretar o cotidiano infantil, reafirmando a centralidade do corpo e da percepção na construção do conhecimento. Essa estratégia dialoga com a abordagem fenomenológica que orienta esta pesquisa, em que o ver, o sentir e o experienciar são compreendidos como dimensões inseparáveis da existência.

A escolha dessa metodologia de análise também se ancora em Merleau-Ponty (1999), que compreende o corpo como o centro da percepção e da experiência vivida. Assim, a leitura dos dados buscou respeitar o modo como as vivências corporais das crianças e do próprio pesquisador se apresentaram, evitando enquadramentos rígidos e privilegiando uma percepção atenta do que se revelou no cotidiano.

Nesse contexto, as categorias revelam não apenas temas descritivos, mas dimensões existenciais da corporeidade infantil. A categoria Espaço Institucional, por exemplo, relaciona-se ao modo como a escola organiza e regula os corpos, muitas vezes reforçando uma visão centrada no adulto. Por outro lado, as categorias Sensações e Interações apontam para a riqueza das relações entre as crianças, em que o aprender emerge do toque, do olhar e do brincar compartilhado.

Desse modo, a análise das categorias foi conduzida como um exercício de escuta e interpretação sensível, articulando a vivência do estágio com a reflexão teórica. Mais do que classificar dados, buscou-se compreender o que se mostra nas experiências infantis e docentes como expressão da corporeidade em seu contexto educativo. Dessa forma, cada categoria apresenta-se como um caminho de compreensão, permitindo entrever o modo como a criança, o professor e o ambiente se entrelaçam na construção cotidiana do aprender e do ser.

4.1 Sensações

A categoria denominada Sensações aborda, sob um olhar fenomenológico, as experiências sensoriais vivenciadas no Estágio Supervisionado I. Os movimentos, gestos, olhares, toques e sorrisos revelam uma forma singular de construção e reconstrução da percepção de mundo, em que o corpo se torna linguagem e presença. Nas propostas desenvolvidas a imaginação ganha corpo e ocupa o espaço-tempo de maneira criativa e espontânea. Nesses momentos, o sentir antecede a razão e se manifesta como forma de existir, ser e estar no mundo.

Como afirma Merleau-Ponty (1999, p. 28), “o visível é o que se apreende com os olhos, o sensível é o que se apreendemos sentidos”. Essa compreensão consolida a ideia de aprender pelo movimento, transformando as experiências vividas em conhecimento atemporal e trazendo consigo elementos para a vida acadêmica, social, cultural, histórica e cotidiana. Nóbrega (2008) ressalta que a experiência oriunda do corpo não tem origem mental, pois a percepção nasce dos sentidos, sendo, portanto, um episódio de corporeidade e de existência.

As experiências observadas em campo revelam que as sensações ocupam um papel essencial na forma como as crianças se relacionam com o espaço, com o outro e consigo mesmas. O corpo sente antes de compreender racionalmente; é por meio dele que a criança percebe e responde ao mundo ao seu redor.

O calor da sala, o toque entre colegas, o som das brincadeiras e a textura dos objetos se tornam modos de presença, expressão e aprendizado. Merleau-Ponty (1999, p. 4) afirma que “a percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. [...] o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece”. Essa compreensão reforça que o sentir antecede o pensar e que o conhecimento se constrói na experiência vivida e percebida.

Sob a ótica da fenomenologia husserliana, o sentir constitui a base da consciência e o ponto de partida para toda relação com o mundo. Como explica Gomes (2016), em Husserl, a percepção não é um dado passivo, mas um movimento intencional que coloca o sujeito em contato direto com aquilo que se mostra à sua vivência perceptiva. Essa interação constante entre corpo e ambiente manifesta-se nas atitudes das crianças, que exploram o espaço por meio de estímulos diversos, descobrindo formas de compreender o mundo a partir do próprio corpo. Cada gesto, olhar ou expressão revela a presença de uma consciência encarnada, que aprende sentindo e se reconhece no mundo por meio do corpo. Dessa forma, a experiência sensorial das crianças na escola não se limita a uma etapa da infância, mas expressa uma corporeidade viva que transforma o espaço em um campo contínuo de descobertas.

Essa corporeidade sensível também se manifestava no estagiário, que, ao observar e interagir, era igualmente atravessado pelas mesmas sensações do ambiente, como o calor, o som das vozes e a luz que adentrava pelas janelas, elementos que teciam a experiência compartilhada do cotidiano. Nesse contexto, as

vivências diárias tornaram-se um campo fértil para compreender como o sentir se traduz em movimento e criação. Em determinados momentos, a simples introdução de novos objetos, como bolas de borracha e arcos, despertava nas crianças a curiosidade e a invenção de gestos imprevisíveis, revelando corpos em constante experimentação.

A cada ação e brincadeira, elas construíam pequenas histórias corporais, expressando, por meio da imaginação, modos singulares de ver e habitar o mundo. Essa vivência mostra que a percepção é sempre relacional e criadora de sentido. Kant (2016, §9, p. 115) compreende a sensação como um sentimento que unifica as faculdades do entendimento e da imaginação, sendo “comunicabilidade universal é postulada pelo juízo de gosto”. A partir dessa concepção, o sentir adquire um valor estético e experiencial, unindo sensibilidade e reflexão.

De modo convergente, Merleau-Ponty (1999, p. 495) afirma que “o mundo é aquilo mesmo que nós nos representamos, não como sujeitos empíricos, mas enquanto somos todos uma única luz e participamos do Uno sem dividi-lo”. Dessa maneira, tanto as crianças quanto o estagiário são atravessados por um mesmo campo sensorial, no qual o conhecimento se constrói como experiência compartilhada e vivida.

Com o passar do tempo, acrescentamos elementos ao pátio, como bolas de borracha e arcos, para estimular a curiosidade corporal. O ambiente transformou-se em uma pluralidade de gestos e movimentos corporais, oriundos de corpos em experimentação, construtores de histórias. Histórias estas que não posso descrever, pois estão contidas apenas na imaginação daquelas cabecinhas. Talvez a única coisa que eu possa afirmar é que, individual e coletivamente, aquelas crianças, por algumas horas, construíram e reconstruíram seu modo de ver e estar no mundo (Fonte: Recorte do Diário de Campo - Dia 19/04/2024).

O trecho do Diário de Campo de 19 de abril capta a essência da sensação em uma perspectiva que transcende o estímulo físico e alcança o plano da percepção. O que se manifesta aqui é o reconhecimento da corporeidade como modo primário de estar no mundo, primeiramente pelo meu corpo de estagiário (corpo que percebe) e, em seguida, pelo corpo ativo das crianças (corpo que se expressa).

Ao descrever que o ambiente “transformou-se em uma pluralidade de gestos e movimentos corporais, oriundos de corpos em experimentação”, evidenciamos a força do corpo-próprio. Merleau-Ponty (1999) afirma que a percepção não é um ato racional, mas o ato pelo qual o corpo se lança ao mundo e o constitui. A sensação aqui é o

insight de que o movimento gerado pelos elementos (bolas e arcos) é a própria linguagem do corpo infantil, um processo de autoexpressão e conhecimento.

Essa percepção da criança como sujeito em ação é ainda mais acentuada no momento em que a experiência do estagiário encontra seu limite: “Histórias estas que não posso descrever, pois estão contidas apenas na imaginação daquelas cabecinhas”. Esta sensação de limite é um ponto crucial na fenomenologia, pois demarca o reconhecimento da intersubjetividade. O meu corpo, como observador, reconhece o corpo-sujeito do outro como um centro de significados que lhe é inacessível, respeitando a autonomia da criança.

Esta autonomia reconhecida, por sua vez, é a manifestação visível do conceito de “se-movimentar”. Quando as crianças “construíram e reconstruíram seu modo de ver e estar no mundo” através do movimento e do jogo, elas confirmam a proposição de Kunz, Surdi e Melo (2016). O “se-movimentar” é a ação intencional e com significado, o ato de superar a lógica do simples exercício físico para adentrar o campo da cultura corporal. A sensação que permeia o estagiário é a da constatação de que a Educação Física alcança seu objetivo mais profundo: permitir que o corpo se expresse e construa conhecimento.

Uma vez que a sensação revelou o corpo como o modo primário de estar e perceber o mundo (Merleau-Ponty, 1999), a análise fenomenológica precisou avançar para a dimensão da intersubjetividade e do cotidiano infantil. A Educação Física, no contexto do estágio, não pode se limitar ao movimento, mas deve se abrir para a cultura que a criança traz para a escola. Essa abertura ocorreu de forma mais explícita nas atividades que incentivaram a autonomia e a expressão individual, permitindo que a singularidade de cada aluno viesse à tona. É a partir desse olhar ampliado que o seguinte trecho do Diário de Campo se torna relevante:

Após uma explicação geral sobre como preparar os aviões, dividimo-nos para circular entre as mesas e auxiliar na confecção – sempre incentivando a liberdade e a autonomia na decoração de cada avião. O resultado foi uma coleção de aviões inteiramente coloridos e desenhados, recheados de histórias por trás de cada ilustração. Isso porque cada aluno, por meio de sua singularidade e de seu contexto social, tinha diferentes oportunidades de conhecer mais ou menos personagens animados. Essa percepção surgiu a partir das conversas com os próprios alunos (Fonte: Recorte do Diário de Campo - Dia 19/04/2024).

A circulação do estagiário entre as mesas e o incentivo à liberdade e a autonomia manifestam o princípio da intersubjetividade (Merleau-Ponty, 1999). O

estagiário (corpo que ensina) não se impõe, mas se abre ao corpo-sujeito do outro (a criança), reconhecendo que a expressão corporal vai além do movimento físico e se manifesta na cultura e na história que a criança deposita em seu desenho. A diversidade dos aviões é, fenomenologicamente, a diversidade dos modos de ser e estar no mundo.

O ponto fulcral da análise reside na percepção de que a singularidade de cada aluno é inseparável do seu contexto social. Neste momento, a experiência em Educação Física se integra à crítica social. Ao constatar que as crianças tinham diferentes oportunidades de conhecer personagens animados, a análise toca na realidade da desigualdade social que molda o repertório cultural.

Este achado ressoa fortemente com a pedagogia libertadora, pois, como afirma Freire (1967), existir é um conceito dinâmico que implica numa dialogação eterna do homem com o homem e do homem com o mundo. Esta transitividade da consciência permeabiliza o sujeito e leva-o a vencer o seu compromisso com a existência, característico da consciência intransitiva, comprometendo-o com o seu tempo histórico. Sob esta ótica, a atividade lúdica, ao integrar o contexto de vida e os personagens animados, evita o mecanismo de destemporalização e alienação (Marcondes, 2022). Em vez de ser oprimida por expectativas alheias, a criança, através desse diálogo com o lúdico e com os desafios da sua realidade, emerge do presente e coloca-se como sujeito crítico de sua própria ação (MARCONDES, 2022).

A ação pedagógica de auxiliar na confecção, em diálogo constante, estabelece o vínculo amoroso (Marcondes, 2022). Este vínculo, traduzido na comunicação e na humildade do estagiário em aprender sobre o mundo da criança, promove a integração e, conseqüentemente, a libertação das relações de dominação, mesmo no ato simples de decorar um avião. Neste olhar, assume a responsabilidade de ser um espaço de acolhimento da cultura e da história dos corpos que ali interagem.

A imagem descrita é uma poderosa evidência a totalidade (Merleau-Ponty, 1999). O fato de as crianças estarem livres, com seus bambolês, em perspectivas demonstra que a mediação do estagiário foi capaz de criar um espaço existencial onde a corporeidade pôde se manifestar sem o peso da disciplina adultocêntrica. A liberdade aqui é a manifestação da intencionalidade do corpo que se move para criar e se relacionar.

O ponto mais forte da imagem é a descrição do professor interagindo da mesma forma com o bambolê. Este gesto rompe a dicotomia sujeito-objeto, professor-aluno.

O estagiário se coloca como corpo-sujeito entre corpos-sujeito, um par que brinca, ensina e aprende simultaneamente (Merleau-Ponty, 1999). A ludicidade não é apenas permitida; ela é compartilhada, solidificando o vínculo amoroso e comunicativo.

4.2 Brincar e se – movimentar

O brincar e o se-movimentar trazem consigo a concepção de priorizar a criança como um ser integral, concedendo-lhe autonomia e sensibilidade por meio do gesto de ser-estar-no-mundo, que perpetua sua impressibilidade e necessidade de vivenciar o tempo presente. O ambiente regrado no qual a instituição escolar se baseia tem, cada vez mais, aprisionado os corpos - nas cadeiras, no enfileiramento e em um olhar esportivista, conforme retratam Surdi, Melo e Kunz (2016, p. 460).

Falar sobre o se-movimentar é reconhecer o tempo lúdico, que se inter-relaciona com o corpo, o movimento e o jogo, e é mediado pela força da imaginação. Dessa forma, se liga à criação e aos símbolos cotidianos reais, como afirma Vygotsky (1994), sendo, portanto, expressão da autonomia da criança diante das regras sociais pré-estabelecidas. Diante do exposto, uma fabulação, uma história contada ou uma nova brincadeira que surge não são frutos do acaso, mas manifestações da emancipação do aluno perante a sua corporeidade e liberdade.

Quando, por meio da imaginação, um objeto se transforma em outro - como no caso do caixote que se tornou um carro, ou de uma brincadeira recriada pelas próprias crianças -, estabelece-se por intermédio da imaginação um processo de ensino em que o professor atua como mediador e os pequenos se tornam construtores do próprio saber, em relação consigo mesmos, com o outro e com o mundo. Construir práticas educacionais epistemológicas que ressaltem a importância do ser em constante deslocamento é promover, de forma direta, a expressividade, a diversidade e a subjetividade provenientes do repertório cultural infantil. À vista disso, habilitar a perspectiva de sensações como fator de origem do conhecimento é perceber o mundo em sua totalidade, sem interferência adulta como propõe Kunz (2020).

Após saborearem a ceia e os chocolates, reservamos algumas caixas de bombons para realizarmos a brincadeira da "caça aos ovos", adaptada para aquele momento especial. Essa vivência foi extremamente mágica para os alunos, pois muitos, pela primeira vez, puderam experimentar uma ambientação pascal que lhes permitiu vivenciar e construir em suas mentes uma historinha para contar mais tarde à mamãe, ao papai, à vovó, ao

amiguinho - sobre como viveram o verdadeiro sentido daquela data: amor, diversão, felicidade e gratidão. Ter a percepção daquelas crianças - daqueles corpos que gritavam por meio de gestos, olhares e sorrisos - foi fundamental para que a certeza adentrasse minha razão e emoção: ser o professor daqueles sorrisos era, sem dúvida, o que eu mais desejava. Houve ali uma dança, um bailar sem música, sem técnica, sem comandos. Apenas corpos em movimento, indiscutivelmente singulares, traçando uma rota em direção a um objetivo que, curiosamente, não era o chocolate, mas sim a liberdade de ser, estar e existir” (Fonte: Recorte do Diário de Campo - Dia 27/03/2024).

A investigação deste trecho revela que o brincar é o campo onde o corpo alcança sua máxima expressão. A descrição de “corpos que gritavam por meio de gestos, olhares e sorrisos” é a materialização da corporeidade como linguagem (Merleau-Ponty, 1999). O estagiário (corpo perceptivo) é afetado por essa manifestação, o que gera uma certeza que adentra a razão e a emoção, confirmando a vocação para a docência.

A essência do “se-movimentar” reside na parte final do relato: “Houve ali uma dança, um bailar sem música, sem técnica, sem comandos.” Esta afirmação é a antítese do “mover-se” (o mero exercício ou repetição). A ausência de técnica e comandos é a prova da intencionalidade e da autoria corporal das crianças (Surdi; Melo; Kunz, 2016). O movimento, livre da disciplina, torna-se uma expressão estética e ética da própria existência.

A imagem se alto descreve como o ponto culminante da análise de conteúdo. A cena das crianças saltando os bambolês, sem regras, ou normais é a materialização da autonomia e da liberdade corporal em oposição à disciplina adultocêntrica. Este é o “se-movimentar” em sua essência (Surdi; Melo; Kunz, 2016), onde o movimento é uma ação intencional, dotada de significado e não uma mera repetição de técnica. O fato de a ação ser guiada pela imaginação e pela ludicidade estabelece a ponte direta com a Fenomenologia da Percepção (Merleau-Ponty, 1999).

Entretanto, a constatação de que o objetivo do movimento não era o chocolate, mas sim “a liberdade de ser, estar e existir”, eleva a Educação Física e a Educação Infantil a uma dimensão existencial e política. O estágio proporcionou uma vivência que permitiu aos corpos a integração plena e a superação das expectativas alheias, assumindo-se como sujeitos de sua ação. A atividade lúdica, ao permitir a construção de uma historinha para ser contada, consagra o direito à narrativa da criança e valida o formato crônico deste trabalho como um espelho da experiência vivida.

O corpo, para Merleau-Ponty, é o veículo do ser e do conhecimento. Nesse sentido, o ato de gerar o conhecimento através do corpo válida a tese central deste

trabalho: que a Educação Física na Educação Infantil, cria um ambiente de liberdade, permite que a criança apreenda o mundo, construa a intersubjetividade e, essencialmente, seja a autora de sua própria existência através do “se – movimentar”.

Se a corporeidade, na perspectiva fenomenológica, é o modo pelo qual o ser humano constrói e apreende o mundo, então o cotidiano da Educação Infantil deve ser lido como um campo de invenção constante. O “se-movimentar” se manifesta de maneira mais clara e radical quando a criança demonstra a capacidade de ressignificar objetos e espaços que, originalmente, não foram pensados para o brincar. O trecho do Diário de Campo do 11 / 04 / 2024 a seguir é um exemplo vívido de como a imaginação infantil subverte a função de um objeto trivial, e de como a sensibilidade do estagiário é essencial para dar vida a essa nova cultura corporal, estabelecendo um diálogo intersubjetivo através da ação:

No momento de guardar os brinquedos - que eram colocados dentro de um caixote plástico, semelhante aos utilizados para frutas na CEASA - uma criança sentou-se dentro dele e começou a emitir sons como se estivesse acelerando um carro, movimentando o corpo de um lado para o outro, como se estivesse em plena corrida. Ao percebermos a cena, tivemos a simples iniciativa de empurrar o caixote por trás, dando vida ao seu “carrinho” e possibilitando uma locomoção real. Imediatamente, a vitalidade e a imaginação afloraram. Aos gritos de “sai da frente que eu estou ganhando uma corridaaa!”, iniciou-se uma nova brincadeira, nascida de seu repertório de mundo (Fonte: Recorte do Diário de Campo - Dia 11/04/2024).

A análise do brincar infantil culmina com o recorte do Diário de Campo a seguir, que representa a consagração da liberdade corporal na Educação Física nas aulas da Educação Infantil:

Na segunda parte da aula, voltada ao momento prático/lúdico, colocamos uma música na caixa de som e iniciamos uma sequência de movimentos corporais utilizando bambolês (arcos). Durante a atividade, observamos com entusiasmo que as próprias crianças se organizaram espontaneamente e criaram uma nova brincadeira, incluindo regras e envolvendo todos os colegas. A proposta consistia em distribuir os arcos pelo chão em diferentes direções e distâncias, realizando saltos de um arco para outro, primeiramente em ritmo lento e, depois, acelerando conforme a música. Essa criação espontânea foi, claramente, um reflexo das dinâmicas do “se - movimentar” trabalhadas em aulas anteriores e representou de forma lúdica o encerramento (Fonte: Recorte do Diário de Campo - Dia 17/04/2024).

O devido recorte dos bambolês demonstra que o corpo-próprio (Merleau-Ponty, 1999) é um corpo essencialmente criador. A iniciativa de “se organizarem espontaneamente e criaram uma nova brincadeira, incluindo regras” é a evidência

máxima da criança como sujeito de sua ação e produtor de cultura. O movimento, aqui, é uma ação intencional que transforma a proposta inicial em algo novo, uma projeção do ser no mundo que é ativa e autônoma.

Este momento valida o conceito as questões desenvolvidas pela teórica do Kunz (Surdi; Melo; Kunz, 2016), pois a criança supera o mover-se (a simples execução da sequência proposta) para adentrar o campo da criação de significados. A criação de regras e a organização coletiva ilustram que a ludicidade não é sinônimo de ausência de ordem, mas sim de uma ordem gerada de dentro para fora, pelo próprio coletivo infantil. Este é o ápice da educação sensível.

4.3 Espaço institucional

O espaço escolar é fundamental para a formação do sujeito - especialmente na Educação Infantil -, pois possibilita as primeiras interações institucionais e sociais da criança. O brincar e as brincadeiras deveriam ser as principais formas metodológicas para a construção do conhecimento, pois é nesses momentos que as crianças aprendem a tomar decisões, expressar sentimentos e usar o corpo como mediador de sentidos.

Entretanto, quando os corpos infantis são reprimidos por estruturas físicas inadequadas - salas quentes, espaços reduzidos e ambientes inacabados -, o processo de aprendizagem é comprometido. Nessas condições, o corpo deixa de ser expressão e passa a ser contido por um olhar adultocêntrico. A linguagem cede lugar ao silêncio, e o adulto se torna o dominador das ações da sala, transformando a subjetividade das crianças em uma objetividade motora e intelectual. Essa realidade dialoga com Foucault (1999), ao afirmar que as instituições, entre elas a escola, se assemelham a presídios, hospícios e quartéis, por regularem de forma intrusiva os corpos e os tempos humanos.

Os episódios observados e descrito no diário de campo, evidencia a tensão entre o corpo que sente e o olhar que controla. As crianças, guiadas pela sensibilidade e pela necessidade de conforto, buscavam instintivamente o melhor espaço para permanecer, exercendo sua autonomia corporal. Contudo, a intervenção dos adultos - motivada pelo desejo de manter a ordem - reflete a sua visão, na qual o corpo infantil é disciplinado e o espaço é moldado segundo convenções externas.

Como aponta Foucault (1999), o poder institucional regula corpos e tempos, moldando condutas e comportamentos, em consonância, Paulo Freire (1996) defende que a prática educativa deve partir da escuta e do diálogo com o sujeito, respeitando sua realidade sensível e histórica. Assim, compreender o espaço escolar sob o olhar fenomenológico significa reconhecer o corpo da criança como presença ativa, que sente, percebe e habita o ambiente de modo singular. A superação do olhar adultocentrista requer um professor que observe, escute e permita o movimento, valorizando o espaço escolar não como campo de controle, mas como lugar de experiências e significações corporais.

Observamos que a escola enfrenta uma limitação estrutural relevante: a ausência de um sistema de ar-condicionado para amenizar o calor intenso, especialmente no período vespertino. Como alternativa, são utilizados ventiladores posicionados no chão, e uma pedagoga permanece atenta, acompanhando as crianças com cuidado, a fim de garantir sua segurança e bem-estar (Fonte: Recorte do Diário de Campo - Dia 02 /04/2024).

Este registro é formativo para a crítica a ótica adulta da escola. A ausência de um sistema adequado para lidar com o calor intenso impõe uma condição ambiental que afeta diretamente o corpo vivo (Merleau-Ponty, 1999), limitando o conforto e, conseqüentemente, a disposição para a criação do conhecimento derivado das experiências (Surdi; Melo; Kunz, 2016). O desconforto térmico se torna um limite imposto pela estrutura física, dominando a percepção corporal e forçando o corpo à contenção.

A consequência desta limitação é o que Castelli e Delgado (2021) chamam de “emparedamento das crianças”, citando a ideia de que a concepção predominante da sala de aula é a de um espaço “entre-paredes” (Tiriba, 2005, apud Castelli; Delgado, 2021). Mesmo com a falha na estrutura física, acontece uma maior permanência das crianças nos espaços fechados e supervisionados, impedindo a livre exploração do ambiente externo e a expansão da corporeidade.

A resposta da instituição a algumas falhas estruturais, por sua vez, revela um mecanismo de disciplina sutil. A presença da pedagoga “atenta, acompanhando as crianças com cuidado” - embora eticamente motivada - pode ser lida como uma técnica de micro-poder que visa a regulação dos corpos e dos tempos, tendo uma visão por exemplo padronizada na direção dos corpos quando estão dormindo ou forçar um sono em um momento importuno. Foucault (1999), ao afirmar que as

instituições se assemelham a presídios, hospícios e quartéis, oferece a lente para entender que essa vigilância constante, necessária devido ao ambiente insalubre, alinha o espaço escolar a uma lógica de disciplinamento. Consequentemente, a falha na estrutura torna-se um instrumento indireto para a regulação dos corpos, impedindo o florescimento pleno da corporeidade e reforçando o conceito de emparedamento.

Seguindo o raciocínio imposto na devida categoria, o seguinte recorte mostra a importância da imaginação para caracterização e transformação de um ambiente.

Havíamos planejado uma aula bastante criativa, na qual a ludicidade seria de suma importância para o desenvolvimento das atividades. A aula consistia em uma oficina de construção de aviões de papel, seguida de um momento lúdico-prático, em que transformamos o pátio em mundos imaginários criados pelos alunos. Nesses mundos, os aviões voavam, faziam acrobacias no ar, embelezavam os céus - que, por vezes, tinham nuvens de algodão-doce e, em outros momentos, cenários de batalhas eletrizantes sob céus estrelados (Fonte: Recorte do Diário de Campo - Dia 19/04 /2024).

A descrição da transformação do pátio em “mundos imaginários criados pelos alunos” é uma evidência clara da intencionalidade corporal na perspectiva fenomenológica (Merleau-Ponty, 1999). O espaço físico, sendo o pátio, deixa de ser um limite estrutural fixo para se tornar um campo existencial que reflete a fantasia e a narrativa das crianças. A imaginação atua como uma força perceptiva que subverte a realidade objetiva, permitindo que o corpo habite novas realidades.

O movimento dos aviões - “voavam, faziam acrobacias no ar” - é um ato autônomo de imaginação, nascida de uma construção cultural vinda de um movimento vivido em algum momento de sua vida. O ato de correr e lançar é carregado de significado; não é apenas um movimento físico repetitivo, mas sim a concretização de uma narrativa (“céus estrelados”, “batalhas eletrizantes”). O corpo infantil, ao lançar o avião e vivenciar a história, projeta-se no voo imaginário, exercendo a liberdade corporal em sua forma mais expressiva e gerando conhecimento através do corpo em ação.

A construção de um mundo compartilhado com “nuvens de algodão-doce” e “batalhas eletrizantes” evidencia a vida sociocultural e a potência do brincar livre. A Educação Física, ao se colocar como facilitadora desses processos criativos, valida a tese de que a ludicidade é o principal motor para o desenvolvimento do ser, da cultura e do conhecimento na infância.

Esta prática transcende a simples atividade lúdica e se torna um ato de resistência, alinhado à visão de que o brincar livre é uma prática de libertação. O momento em que o pátio se torna um céu de fantasia é a demonstração da suspensão da lógica de dominação do corpo. Segundo Tiriba; Santos e Schaefer (2023), o brincar livre é o “espaço da imaginação, do corpo se manifestar, se reinventar, ser o que quiser ser, é a suspensão de uma lógica de dominação do corpo do outro, de moralização [...]”.

Além da observação da dinâmica lúdica e social no ambiente escolar, a investigação focou na relação entre o corpo, o espaço físico e as normas pedagógicas. A estrutura arquitetônica da escola, notadamente o fator climático e o conforto ambiental, revelou-se um elemento inesperado, mas decisivo, na forma como as crianças interagiam com a sala de aula. Portanto, segue um recorte analítico de como o desconforto térmico não apenas redefiniu a ocupação espacial, mas também gerou uma zona de conflito entre a lógica adaptativa dos próprios e a rigidez da organização docente.

Um ponto que começamos a notar foi a distribuição dos alunos nas salas, influenciada diretamente pelo calor. As crianças posicionavam-se estrategicamente próximos às janelas, o que ocasionava um acúmulo de alunos em apenas um lado do ambiente. Tal atitude fazia sentido, considerando o desconforto térmico, mas percebemos que alguns professores não apreciavam essa disposição. Por preferirem uma turma organizada de forma padrão, insistiam em redistribuir os alunos conforme sua própria lógica, desconsiderando as necessidades corporais impostas pela estrutura física da escola (Fonte: Recorte do Diário de Campo - Dia 10/05/2024).

A análise da ocupação espacial revelou um aspecto significativo: a distribuição dos alunos era diretamente influenciada pelo desconforto térmico inerente à estrutura. As crianças, buscando alívio do calor, tendiam a se agrupar e se posicionar em locais estratégicos, sobretudo próximos às janelas, resultando em uma concentração desigual no ambiente.

Embora essa atitude demonstrasse uma legítima resposta às necessidades corporais, a distribuição atípica gerou resistência por parte de alguns educadores. Estes, ao darem preferência a modelos de organização de sala padronizados, frequentemente buscavam redistribuir os alunos segundo sua própria conveniência, ignorando a lógica adaptativa subjacente aos movimentos e a limitação imposta pela arquitetura escolar.

Em suma, a observação desse fenômeno revela um descompasso significativo entre a rigidez da gestão do espaço por parte de alguns docentes e a lógica de adaptação e bem-estar manifestada pelos corpos infantis. A insistência em manter um padrão organizacional, em detrimento das necessidades fisiológicas impostas pela arquitetura, sinaliza uma área crítica na prática pedagógica, a subordinação das demandas reais do aluno à convenção administrativa. Fica evidente, portanto, a necessidade de repensar o design dos ambientes escolares e as metodologias de ocupação, permitindo que o conforto e o bem-estar sejam prioridades, em vez de obstáculos a serem corrigidos.

4.4 Interações

As interações entre pares - criança com criança e criança com adulto - constituem formas fundamentais de construção do sujeito social. No ambiente escolar, elas ocorrem de diferentes maneiras, principalmente nas brincadeiras e nas atividades em sala de aula. Durante o brincar, as crianças, por meio da corporeidade, têm a oportunidade de construir uma visão de mundo ampliada, coletiva e individual, além de promoverem uma integração social, como afirmam Silva e Sarmiento (2017). Assim, estabelece-se uma interligação entre o meio e o indivíduo, permeada por perspectivas subjetivas e étnicas, nas quais o ambiente, mediador do processo, carrega símbolos de desenvolvimento emocional, social e motor.

A forma como o educador promove intencionalmente as interações entre as crianças exerce papel fundamental nos resultados, pois a sustentação dessas relações nasce do respeito, da escuta e da confiança mútua. O brincar, o brinquedo e os objetos utilizados nas aulas devem favorecer a cooperação e o trabalho lado a lado, possibilitando experiências corporais e imaginativas sobre a temática proposta. O olhar desprovido de pré-julgamentos e uma escuta sensível por parte do professor são aspectos essenciais para a conexão entre pares - adultos e crianças -, fortalecendo o vínculo social e emocional existente entre o compreender a si e compreender o outro, conforme destacam Silva et al. (2016)

As interações observadas durante o estágio revelam a riqueza das trocas entre as crianças e entre elas e os adultos, marcadas expressões e movimentos que ultrapassam a palavra. Em muitos momentos, a comunicação acontecia pelo olhar, pelo toque e pelas brincadeiras compartilhadas, como nas situações em que as

crianças se uniam espontaneamente para organizar jogos, dividir materiais ou até mesmo nas condutas errôneas de alguns alunos. Esses episódios evidenciam que o aprender não se restringe à instrução formal, mas emerge da convivência, da curiosidade e da cooperação. Mendes e Figueira (2022) defendem que as interações entre pares se constituem como espaços de aprendizagens múltiplas, nos quais as crianças têm a oportunidade de negociar significados, desenvolver empatia e construir conjuntamente o conhecimento.

Para esse dia, tínhamos como objetivo desenvolver a intencionalidade do corpo das crianças por meio de circuitos lúdicos, trazendo, assim, uma percepção da relação do eu com o espaço, os objetos e os seres (colegas), fomentando a construção e reconstrução de mundo. Esses circuitos se apresentavam de forma simples e divertida. O primeiro era composto por arcos coloridos espalhados pelo chão, sem um padrão definido, permitindo que as crianças saltassem nas distâncias que quisessem, no seu tempo e no seu próprio ritmo. O segundo circuito trazia cones enfileirados, e deixávamos as crianças livres para escolher como iriam percorrê-lo: algumas iam “pulando como sapinhos”, outras passavam “em zigue-zague em cima de uma moto imaginária”. Já o terceiro e último circuito tinha uma corda esticada no chão, que, com a força da imaginação, se transformava em uma “ponte na floresta mágica”, onde pisar fora dela significava ser devorado por um temível tubarão! Uma variação surgiu a partir da nossa percepção de que as crianças gostavam de “brincar de passar por debaixo da mesa”. Assim, unimos três mesas uma à outra e colocamos, embaixo delas, cones como obstáculos a serem ultrapassados, além de brinquedos espalhados para serem coletados durante o percurso (Fonte: Recorte do Diário de Campo - Dia 09/04/2024).

O planejamento do dia buscou ativamente o desenvolvimento da intencionalidade do corpo das crianças, estabelecendo uma forte ênfase na relação tridimensional entre o eu, o espaço, os objetos e os pares. Através da metodologia de circuitos lúdicos simples e progressivos, almejamos catalisar a construção e a reconstrução do universo imaginário.

A progressão dos circuitos demonstrou como o material físico se torna mediador da fantasia: os arcos iniciais permitiram a exploração livre do ritmo e do salto; os cones sequenciais incentivaram a projeção de papéis e a narrativa motora; e, finalmente, a corda esticada transformou-se em um palco dramático de risco e superação (“ponte na floresta mágica”).

A inclusão de uma atividade observada, como o interesse em brincar de passar por debaixo da mesa, evidenciou a escuta ativa na pesquisa, culminando na criação de um túnel de exploração (mesas unidas com cones e brinquedos para coleta), que potencializou a percepção espacial em diferentes níveis e a interação com o ambiente como um desafio a ser superado.

Essa busca pela intencionalidade do corpo das crianças nos circuitos lúdicos dialoga profundamente com o conceito de corpo - sujeito de Merleau-Ponty (1999), que o define não como um objeto no espaço, mas como o agente primário da percepção e da ação no mundo. Ao saltarem, desviarem e criarem narrativas, as crianças demonstram que o corpo é o mediador entre o eu e o ambiente, sendo o ponto zero a partir do qual o espaço se articula. Os circuitos, portanto, deixam de ser meros obstáculos físicos para se tornarem extensões do projeto experimental da criança, onde a relação eu-espaço-objeto e a construção de mundo são inseparáveis da experiência vivida e da intencionalidade do movimento.

Se o corpo, no ato do se-movimentar, afirma sua liberdade e autonomia, ele o faz em um contexto que é sempre social e histórico. A experiência do estágio, portanto, exigiu que a lente fenomenológica se movesse da alegria e da criação lúdica para a realidade mais complexa e vulnerável da vida das crianças. O registro a seguir, ocorrido durante uma rotina aparentemente comum, desvela como o cotidiano carrega consigo não apenas a sensação do presente, mas também o peso e as marcas das situações familiares e sociais que configuram a sua existência fora dos muros da escola, exigindo do professor em formação um olhar de escuta e acolhimento que transcende o plano pedagógico:

As crianças seguiram a rotina normal (neste dia tivemos a maior presença até então, com um total de 21 alunos). No horário do lanche, percebemos que uma das crianças, que estava com dor de dente, acabou arrancando o dente. Durante esse momento, também tomamos conhecimento de algumas situações familiares delicadas: o pai de uma menina estava internado no hospital, e o pai de outra encontra-se preso - sendo que esta última relatou o fato sorrindo, o que demonstrou não compreender ainda o significado social da situação (Fonte: Recorte do Diário de Campo - Dia 17/04/2024).

Este registro é crucial por mostrar que a experiência do estágio vai além da atividade lúdica, imergindo na vulnerabilidade e no contexto social dos corpos. O evento espontâneo da perda do dente, somado aos relatos de doença e encarceramento familiar, revela o corpo como um ser histórico que carrega consigo as marcas e as tensões de seu ambiente (Merleau-Ponty, 1999). O corpo da criança é, simultaneamente, o corpo natural (que perde o dente) e o corpo social (que vive uma situação familiar delicada).

A verificação se aprofunda na percepção da criança que relata o aprisionamento do pai “sorrindo, o que demonstrou não compreender ainda o

significado social da situação”. Este insight fenomenológico demonstra a dissociação entre a experiência vivida e a compreensão objetiva da tragédia social.

Neste ponto, o estágio ilumina a necessidade de uma pedagogia experimental. A ausência de uma compreensão plena do significado social impede a integração da criança em seu tempo histórico de forma crítica (Marcondes, 2022). O professor em formação, ao se deparar com essa vulnerabilidade, é convocado a uma escuta amorosa e crítica, reconhecendo que a Educação Física não pode ser indiferente à história que o corpo carrega, mas deve ser um espaço de acolhimento e suporte para que o aluno se torne sujeito de sua ação em seu próprio contexto de vida.

Para este dia, havíamos preparado atividades especiais, pois se tratava do nosso último dia de estágio na escola e, especificamente, na turma da creche do ensino infantil. Organizamos uma pequena comemoração para as crianças, com bolo de chocolate, bolo de abacaxi, pipoca e suco - tudo seguindo as recomendações da nutricionista da escola. As crianças adoraram o momento, comeram tudo com entusiasmo e, sempre que possível, diziam: “obrigado pelo lanche, titio”. O preparo da pipoca na pipoqueira foi um espetáculo à parte para elas, que ficavam fascinadas ao ver os grãos de milho se transformando em pipoca (Fonte: Recorte do Diário de Campo - Dia 25/04/2024).

O ato de planejar uma comemoração de despedida, já denota a preocupação do estagiário que transcende a tarefa acadêmica e adota uma postura de cuidado integral com o corpo da criança. A resposta das crianças - o entusiasmo e, sobretudo, a expressão de gratidão, “obrigado pelo lanche, titio” - sela o reconhecimento recíproco.

Além do plano afetivo, o trecho é uma síntese da sensação pura. A fascinação das crianças ao ver “os grãos de milho se transformando em pipoca” é o corpo-próprio voltado à percepção do mundo em transformação. Este é o motor da curiosidade e do conhecimento, onde a experiência sensorial mais simples é um espetáculo que capta a atenção dos corpos, demonstrando que a Educação Física não se limita ao movimento, mas à experiência vivida em sua totalidade.

Este registro final reitera que o estágio foi um sucesso ao criar um ambiente onde as interações se deram em um clima de humanidade, comunicação e respeito, permitindo que a corporeidade se expressasse tanto na liberdade do movimento.

4.5 Cotidiano

O cotidiano infantil está repleto de pequenas descobertas e aprendizagens que nascem das ações simples e dos momentos compartilhados entre as crianças. O modo como cada uma se expressa, se movimenta e se comunica revela linguagens próprias e criativas, que fazem do dia a dia escolar um espaço de constante construção de sentidos. Durante o estágio, foi possível perceber que o cotidiano não se limita às atividades planejadas, mas se amplia nos gestos espontâneos, nas conversas, nas brincadeiras e nas relações estabelecidas entre os pequenos. Conforme afirma Gobbi (2010), as crianças estão imersas em múltiplas linguagens - gestos, sons, desenhos e movimentos - que expressam suas percepções de mundo e configuram o cotidiano como um espaço de criação e cultura. Nesse contexto, o corpo é a principal forma de expressão, permitindo que o aprender se manifeste de maneira sensível, autônoma e significativa.

As observações realizadas evidenciam que o cotidiano da Educação Infantil é marcado por expressões corporais e interações que revelam a forma como as crianças percebem e experimentam o mundo ao seu redor. Cada gesto, olhar ou palavra carrega significados e intenções que se ligam à curiosidade e à imaginação próprias da infância.

Gobbi (2010, p. 3) explica que “desde que nascem, as crianças estão mergulhadas em contextos sociais diversos que lhes apresentam aromas, sons, cores, formas, texturas, gestos, choros e variadas manifestações culturais e expressivas que, em profusão, anunciam o mundo”. Assim, compreender o cotidiano é perceber que nele habitam experiências singulares e plurais, em que o corpo, o brincar e a convivência se tornam caminhos para o conhecimento e para o reconhecimento de si e do outro.

A vivência do Estágio Supervisionado em Educação Física exigiu uma escuta que transcende o gesto motor, alcançando a dimensão da corporeidade histórica e socialmente vulnerável. O registro a seguir é uma dolorosa evidência de como o cotidiano escolar se torna o palco para a manifestação de traumas profundos:

Muitas vezes, compartilham vivências que exigem escuta sensível, como relatos de violência doméstica - mencionando agressões físicas por parte dos responsáveis, a prisão de familiares, e condições precárias em suas residências (Fonte: Recorte do Diário de Campo - Dia 02/04/2024).

A investigação analítica deste cotidiano exige a compreensão de que a organização da rotina escolar opera, muitas vezes, em conflito com o tempo da

criança. Conforme argumenta Monção (2017), a organização da rotina “revela muito sobre as concepções de currículo, criança, infância e educação infantil”. Quando “não se prioriza o tempo da criança para suas aprendizagens, o tempo institucional é o que determina as ações, prevalecendo a perspectiva tradicional de organização do cotidiano da criança, com traços marcantes de homogeneidade e ritualização.”

As manifestações de vulnerabilidade e trauma, seja o choro pela dor de dente, a notícia espontânea sobre a prisão do pai, ou o relato de violência. São a eclosão do tempo vivido que desmantela a ritualização e a homogeneidade do tempo institucional. O professor em formação, ao se deparar com a perda do dente durante o lanche ou com a escuta sensível de um relato de agressão, percebe que a verdadeira Educação Física e Educação Infantil não podem se dar em um tempo pré-determinado e rígido.

O professor é forçado a suspender a rigidez institucional para acolher o corpo em sua história real e vulnerável. O acolhimento dessa narrativa da violência e da dor é o ato de valorizar o tempo da criança sobre o tempo da instituição, transformando o cotidiano em um espaço de cuidado e acolhimento ético

Essa devida foto, captura a essência da ludicidade como força criativa e autônoma da infância. O objeto originalmente construído para aula (o palhaço de papelão) é imediatamente ressignificado pelo grupo de meninas, que o transforma em um elemento central para uma nova brincadeira de "cozinha". Esta interação espontânea e colaborativa, na qual o palhaço se torna um ser a ser alimentado, ilustra o princípio de suspensão da lógica de dominação (Tiriba; Santos; Schaefer, 2023).

A função original do objeto é descartada em favor da narrativa imaginária, demonstrando que sujeito criança é um agente ativo que projeta sua afetividade e seu repertório de mundo (Merleau-Ponty, 1999). A ação de alimentar é um gesto expressivo que evidencia como a corporeidade constrói significados subjetivos, afirmando o se-movimentar como criação cultural e não como mera reprodução de regras.

O ambiente de liberdade lúdica é também o espaço onde as estruturas de discriminação presentes na sociedade podem emergir. O recorte marca o momento em que a intervenção pedagógica precisou transcender a motricidade e a brincadeira para atuar diretamente no campo da formação ética e do respeito à diversidade racial, transformando um conflito em uma oportunidade de aprendizado sobre o vínculo amoroso e crítico:

Um episódio em particular chamou nossa atenção: uma aluna ofendeu outra colega com um comentário discriminatório relacionado à cor da pele. Com muita delicadeza, aproveitamos a situação como oportunidade educativa, explicando por que aquela fala era inadequada e incentivando o pedido de desculpas, que foi prontamente feito pela criança (Fonte: Recorte do Diário de Campo - Dia 02/04/2024).

Este acontecimento revela que a corporeidade (Merleau-Ponty, 1999) é inseparável da identidade social e racial. A ofensa dirigida à colega demonstra que o corpo não é apenas percebido por seus gestos, mas também marcado e julgado por traços que refletem estruturas sociais de discriminação. A Educação Física, nesse contexto, assume um papel que transcende o currículo motor e se torna um espaço de educação para as relações étnico-raciais.

A explicação sobre a inadequação da fala e o incentivo ao pedido de desculpas são atos pedagógicos que buscam romper com a lógica de dominação e de moralização que, segundo Tiriba, Santos e Schaefer (2023), o brincar livre tenta suspender.

A prontidão no pedido de desculpas, por sua vez, demonstra a plasticidade e a receptividade do corpo infantil à intervenção ética. O estágio prova que a escuta sensível e a mediação assertiva são ferramentas fundamentais para que a escola cumpra seu papel de formar sujeitos críticos, que respeitam a diversidade e que se relacionam de forma humana e acolhedora.

5 DESAFIOS

A jornada do estagiário no Estágio Supervisionado é marcada por experiências significativas que contribuem para a formação docente e para o amadurecimento pessoal. Ao pensar na palavra “desafios”, é comum associá-la a obstáculos a serem superados; contudo, seu significado é mais amplo e plural, abrangendo também aspectos como subjetividade, coletividade, medos superados, escuta sensível e experiências cotidianas que transformam o olhar do futuro professor.

Durante o estágio, cada desafio enfrentado - desde a gestão das atividades até a observação das condições estruturais e das necessidades das crianças - tornou-se uma oportunidade de aprendizado. O contato direto com a realidade escolar evidenciou a importância da reflexão constante sobre a prática e da capacidade de adaptar-se às situações imprevistas, consolidando uma postura investigativa e ética frente ao ensino.

Conforme Tardif (2014), o estágio supervisionado representa um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, no qual o licenciando vivencia a complexidade do cotidiano escolar e amplia sua compreensão sobre o papel docente. Essa etapa, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) desde 2006, constitui um campo de observação, pesquisa, planejamento e avaliação que permite ao futuro educador desenvolver competências pedagógicas e compreender a docência como prática reflexiva.

O papel do professor em formação (estagiário) não se restringe à mediação das atividades lúdicas, mas se expande para o campo da escuta sensível das condições de vida e saúde das crianças. O trecho do Diário de Campo ilustra um desafio ético que colocou a rotina institucional em xeque:

Um ponto que observamos durante o lanche foi que algumas crianças reclamaram bastante de dores nos dentes. Paramos para observar mais atentamente e verificamos, em diversos casos, excesso de cárie dentária, sendo que alguns dentes apresentavam manchas escuras em cantos já bastante comprometidos. Decidimos solicitar uma explicação à direção sobre como é realizada a escovação bucal no período em que as crianças estão na escola, considerando que a instituição funciona em tempo integral (Fonte: Recorte do Diário de Campo - Dia 11/04/2024).

Do meu olhar de estagiário, a observação das cáries e das dores de dente transcendeu a mera constatação. Foi o corpo perceptivo (Merleau-Ponty, 1999) lendo

o corpo do outro como um sinal de vulnerabilidade e de falha na estrutura de cuidado. Os dentes comprometidos são a evidência física de que o corpo da criança está sendo afetado pela precariedade, seja ela social ou institucional.

A dor e a condição de saúde não podem ser separadas do currículo, especialmente em uma instituição de tempo integral, o que implica o compartilhamento da responsabilidade pelo cuidado essencial. Neste modo, a organização da rotina (Monção, 2017) é colocada em questão: se o tempo institucional não está garantindo o cuidado básico como higiene bucal, ele está falhando em priorizar o tempo da criança e seu bem-estar.

Minha atitude de solicitar uma explicação à direção foi um ato de responsabilidade ética, marcando a minha transição de observador para agente de intervenção. Foi a afirmação de que o profissional de Educação Física não pode se calar diante das condições que afetam o corpo em sua totalidade.

A análise do Espaço Institucional (4.2) demonstrou que a Educação Física opera, frequentemente, sob a limitação de recursos. Essa constatação, contudo, não deve gerar inação, mas sim inspirar a criatividade pedagógica. O olhar do estagiário, fundamentado na fenomenologia, busca na resignificação dos objetos uma via para a liberdade do movimento. O recorte notado agora transmite exatamente como a inteligência e a intencionalidade do professor em formação podem transformar itens utilitários do cotidiano em ferramentas lúdicas para o se-movimentar, garantindo que a qualidade da vivência seja prioritária, mesmo na escassez:

Nesse dia, havíamos planejado uma aula que correspondesse o corpo em movimento por meio de circuitos, utilizando também materiais alternativos, como um cesto de roupa, uma bacia e uma pá (todos devidamente higienizados de forma minuciosa) (Fonte: Recorte do Diário de Campo - Dia 11/04/2024).

A decisão de incorporar cesto de roupa, uma bacia e uma pá no circuito é um ato pedagógico que rompe com a dependência de materiais especializados e caros. Essa prática, que enfatiza a importância da higiene minuciosa por parte do estagiário, demonstra o compromisso com o cuidado (uma dimensão vista em 4.3), mas, principalmente, com a ludicidade criativa.

O corpo da criança, ao interagir com o cesto ou a bacia, é convidado a exercitar o seu poder imaginativo (Merleau-Ponty, 1999) para transformar o objeto utilitário em um obstáculo, um barco ou um portal. Essa resignificação é o motor do “se-

movimentar” (Surdi; Melo; Kunz, 2016), provando que a pobreza de recursos materiais não implica pobreza pedagógica. Pelo contrário, a necessidade estimula a autonomia e a criatividade, permitindo que o brincar se manifeste como um ato de invenção cultural que desafia a lógica de mercado e de produção de materiais (Tiriba; Santos; Schaefer, 2023).

A abordagem pedagógica adotada no estágio centrou-se na metodologia ativa que ativassem a ludicidade e o se-movimentar autônomo. Nesse sentido, materiais simples e alternativos se tornaram catalisadores para a corporeidade criativa. Objetos como o palhaço feito de papelão, preenchido com bolinhas de papel (utilizados em brincadeiras de alimentação e cuidado), caixotes e bambolês, bem como os aviões de papel (que transformaram o pátio em "mundos imaginários"), demonstraram a potência da ressignificação. Adicionalmente, o planejamento integrou ferramentas para o conhecimento estruturado do corpo, como os desenhos com a anatomia do corpo humano. Essa integração de objetos lúdicos e didáticos assegurou que conhecimento cumprisse seu papel buscar o corpo em sua totalidade, abrangendo tanto a liberdade expressiva quanto a consciência perceptiva sobre a própria.

O conjunto de desafios enfrentados nesta etapa do estágio passando desde a vulnerabilidade socioeconômica que se manifesta no corpo adoecido (cáries, trauma), até os conflitos éticos de discriminação racial vem para consolidar a percepção de que a Educação Física não pode se furtar à sua responsabilidade social e política. A rigidez da rotina institucional (Monção, 2017) e a escassez de recursos, embora imponham limites estruturais, serviram como catalisadores para a intervenção crítica do estagiário. Em último estudo, os desafios do cotidiano provaram que a lente fenomenológica, é a ferramenta essencial para transformar a queixa em ação pedagógica, reafirmando o compromisso com a totalidade e a dignidade da corporeidade infantil, e não apenas com a transmissão de conteúdos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões tecidas ao longo desta escrita, estruturada sob a forma sensível e rigorosa de uma crônica, permitem compreender que as experiências vividas no Estágio Curricular Supervisionado I, vinculado ao curso de Educação Física em Licenciatura da UFMA, transcenderam em larga escala o mero cumprimento de uma etapa burocrática ou obrigatória do currículo acadêmico. Esta jornada consolidou-se como o verdadeiro despertar da identidade docente frente às complexidades, contradições e belezas imensuráveis da Educação Infantil.

Ao retomar o objetivo central desta pesquisa, que buscou analisar a corporeidade infantil a partir das vivências no Estágio Curricular Supervisionado I em Educação Física na Educação Infantil, sob a luz da fenomenologia e da abordagem narrativo-autobiográfica, observa-se que a corporeidade não se manifestou como um conceito abstrato ou estritamente biológico, mas como um fenômeno vivo que deu voz e corpo às vivências na creche.

Nesta perspectiva, a realização dos objetivos específicos permitiu uma imersão profunda na realidade escolar. Ao descrever as vivências e observações ocorridas no cotidiano do estágio, foi possível notar que o ambiente da creche é um ecossistema de aprendizagens que ocorrem muito além do plano de aula formal. O objetivo de identificar as manifestações da corporeidade infantil revelou que a criança comunica a sua existência através do gesto, da corrida e do toque, provando que o corpo é o seu primeiro instrumento de conhecimento do mundo. Por fim, ao investigar as estratégias pedagógicas e os desafios emergentes, tornou-se evidente que a prática docente na infância exige uma sensibilidade aguçada para transformar limitações em potências educativas.

A fundamentação teórica que sustentou este trabalho não serviu apenas como um acessório intelectual, mas como o próprio alicerce da percepção enquanto educador. A fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) foi o fio condutor que permitiu romper com as amarras de uma visão dualista de corpo-objeto para alcançar a compreensão profunda do corpo-próprio. Durante as regências, percebeu-se que a criança habita o mundo através da sua motricidade; ela não usa o corpo para brincar, ela é o próprio movimento. Compreende-se, portanto, que o corpo infantil na Educação Infantil é um corpo-sujeito que resiste e reivindica o seu lugar. Essa percepção baseada em Merleau-Ponty (1999) faz entender que cada gesto é uma

linguagem originária que o docente deve aprender a decifrar como texto de significação.

Complementarmente, o conceito de "Se-movimentar" de Elenor Kunz (2020) ofereceu a base pedagógica para ressignificar a Educação Física na infância. Através da lente de Kunz (2020), entende-se que o movimento humano é um diálogo constante entre o sujeito e o mundo. A análise amadurecida pela prática permite afirmar que a nossa disciplina não se deve limitar ao ensino mecânico de técnicas. Pelo contrário, deve ser o espaço da dialogicidade, onde a criança, ao se movimentar, atribui sentidos à sua existência. O estágio provou que, quando se oferece liberdade para a exploração da corporeidade, promove-se a autonomia e a capacidade de interagir criticamente com a realidade, consolidando a transformação didático-pedagógica proposta por Kunz (2020).

Ao percorrer as categorias de análise extraídas do corpus documental, Sensações, Espaço Institucional, Interações e Cotidiano, a pesquisa revelou a face da sensibilidade, dia a dia, política e estrutura do chão da escola. De forma subsequente, a categoria dedicada aos Desafios revelou-se fundamental para expor a prática do estagiário e a visão crítica sobre o fazer pedagógico. Nesta categoria, os obstáculos deixaram de ser apenas entraves para se tornarem o palco da atuação direta. O fenômeno do "emparedamento" (Castelli; Delgado, 2021) e a estrutura física precária, observados na categoria de Espaço Institucional, exigiram um posicionamento que transcendesse a teoria. É perceptível que esses desafios refletem uma negligência histórica com a infância, mas foi justamente no enfrentamento dessas adversidades que a propriedade docente e a capacidade de intervenção foram fortalecidas.

A experiência do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na Educação Infantil revelou-se, portanto, como um espaço de fronteira onde a teoria e a prática se tensionam e se retroalimentam. Para além da aplicação de conteúdos, o estágio exigiu uma postura ética e política, na qual a escassez de recursos e as limitações físicas da instituição foram combatidas com uma superação criativa. Deduz-se que a atuação do docente de Educação Física nesse contexto não se limita ao ensino do movimento, mas constitui-se como um ato de resistência pedagógica. Ao transformar materiais simples, como caixas de papelão e aviões de papel, em ferramentas de estimulação da corporeidade, o estagiário não apenas contorna a precariedade, mas afirma que a prática educativa é, acima de tudo, um compromisso

com a dignidade do aprendiz. A autoridade conferida pela vivência permite ver nessas ações a aplicação prática do olhar fenomenológico sobre o real.

Neste cenário, a Infância emerge não como uma fase de preparação para a vida adulta, mas como um tempo de plenitude e de direitos que devem ser resguardados no presente. Percebeu-se que a criança habita o mundo de forma inteira, ressignificando o cotidiano institucional através do brincar e do se-movimentar. A infância na creche, muitas vezes atravessada por vulnerabilidades sociais e desafios éticos, como os episódios de bullying e exclusão observados, encontra na Educação Física um território de acolhimento e proteção. Respeitar esta fase significa, portanto, reconhecer o corpo da criança como um território sagrado de história e dignidade, garantindo que o ambiente escolar seja um local onde a liberdade de expressão corporal e a segurança emocional caminhem juntas.

Em última análise, esta pesquisa cumpre o seu propósito fundamental ao demonstrar que a Educação Física na primeira infância não é um apêndice do currículo, mas a base onde se alicerça a subjetividade e a dignidade da criança. O objetivo maior deste trabalho, legado a futuros professores e pesquisadores da área, é instigar um olhar que não se paralise diante do padrão estrutural e curricular educacional, mas que encontre na escuta sensível dos corpos a bússola para uma prática libertadora. Este estudo serviu para validar que o Estágio Curricular é o terreno onde a teoria fenomenológica de Merleau-Ponty (1999) ganha vida e o se-movimentar de Kunz (2020) se torna diálogo real. Que este texto sirva de encorajamento para que novos docentes compreendam que educar na infância exige uma presença inteira, ética e politicamente engajada. Conclui-se esta jornada com a certeza de que este trabalho não encerra uma etapa, mas abre um caminho de resistência e esperança, onde o aprender a ver e o poder se - movimentar sejam os pilares de uma Educação Física que verdadeiramente respeita e celebra o ser criança.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, L. C. G. de; KUNZ, E.; DOMINGUES, S. C.; SURDI, A. C. Ontologia do movimento humano: teoria do “se-movimentar” humano. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, 2010. DOI: 10.5216/rpp.v13i3.9782. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/9782>. Acesso em: 26 nov. 2025.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BORGES, Jesus Rosemar. **Levantamento da situação escolar em sistemas municipais de ensino do Rio Grande do Sul: uma determinação política de financiamento do ensino público e/ou ferramentas de gestão?** 2014. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BERNARDY, Katieli; PAZ, Dirce Maria Teixeira. Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. In: SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 17., 2012, Cruz Alta. **Anais...** Cruz Alta: Unicruz, 2012. p. 1-4
- CARVALHO, R. S. de; FOCH, P. S. “O muro serve para separar os grandes dos pequenos”: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. **Horizontes**, Itatiba, v. 35, n. 1, p. 41–52, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/129>. Acesso em: 26 nov. 2025.
- CARVALHO, João Paulo Ximenes; BARCELOS, Marciel; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. Infraestrutura escolar e recursos materiais: desafios para a educação física contemporânea. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 218-237, 2020
- DENTZ, R. A. Corporeidade e subjetividade em Merleau-Ponty. **Intuitio**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 296–307, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/intuitio/article/view/4238>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOBBI, M. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil**. 2010. Relatório de Pesquisa (Livre-Docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

KANT, I. **Crítica da faculdade de julgar**. Tradução de Fernando Costa Mattos. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2016.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 9. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2020.

MACHADO CASTELLI, Carolina; COLL DELGADO, Ana Cristina. Educação infantil na pandemia e pós-pandemia: reflexões sobre o emparedamento das crianças. **Sociedad e Infancias**, [S. l.], v. 5, n. 2, 2021.

MARCONDES, Ofélia Maria. Paulo Freire: por uma educação amorosa! **Revista Cactácea-Educação**, Filosofia, [S. l.], v. 2, n. 4, 2022.

MARRI, Izabel; RACCHUMI, Júlio. Infraestrutura escolar e desempenho educacional em Minas Gerais: possíveis associações. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 28., 2012, Águas de Lindoia. **Anais...** Águas de Lindoia, SP: Abep, 2012

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco G. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Tradução de Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Editorial Psy, 1995.

MENDES, I. B. S.; FIGUEIRA, S. M. F. C. Crescemos juntos: As interações entre pares na creche e no jardim de infância. **Medi@ções**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 22–37, 2022. DOI: 10.60546/mo.v10i1.346. Disponível em: <https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/346>. Acesso em: 26 nov. 2025.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MONÇÃO, M. A. G. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 162–176, jan. 2017.

NÓBREGA, T. P. da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia** (Natal), Natal, v. 13, n. 2, p. 141–148, maio 2008.

OLIVEIRA, N. R. C. de. Concepção de infância na Educação Física brasileira: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 95–109, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. **Análise psicológica**, v. 22, n. 1, p. 81-93, 2004.

PRANDINA, Marilene Zandonade; SANTOS, Maria de Lourdes dos. A Educação Física escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área. **Horizontes - Revista de Educação**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 99–114, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/5745>. Acesso em: 1 dez. 2025.

SÁ, J. D. S.; WERLE, F. O. C. Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 386-413, abr./jun. 2017.

SANTIN, S. Educação Física e Desportos: uma abordagem filosófica da corporeidade. **Kinesis**, Santa Maria, n. esp., p. 143-156, dez. 1984.

SANTOS, F. M. dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 383–387, maio 2012.

SILVA, G. P. da; CARVALHO, D. F. Pesquisa narrativa autobiográfica: uma revisão de literatura de teses no período de 2019 a 2024. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 46, p. 1–21, out. 2025.

SILVA, I. L. da; MARQUES, L.; MATA, L.; ROSA, M. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf. Acesso em: 25 nov. 2025.

SILVA, M. C.; SARMENTO, T. O brincar na infância é um assunto sério... In: SARMENTO, T.; FERREIRA, F. I.; MADEIRA, R. (org.). **Brincar e aprender na infância**. Porto: Porto Editora, 2017. p. 15-30.

SIMON, Heloisa dos Santos; KUNZ, Elenor. O Brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica. **Movimento**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 375–394, 2013. DOI: 10.22456/1982-8918.39749. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/39749>. Acesso em: 26 nov. 2025.

SOBREIRA, V.; NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. Do corpo à corporeidade: uma possibilidade educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 3, p. 68–77, 2016. Disponível em: <https://periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5799>. Acesso em: 25 nov. 2025.

SURDI, A. C.; MELO, J. P.; KUNZ, E. O brincar e o se-movimentar nas aulas de Educação Física infantil: realidades e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 459–470, abr./jun. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TIRIBA, Lea Vargas; SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos; SCHAEFER, Kátia Almeida Bizzo. Na contramão da BNCC: do emparedamento colonizador ao livre brincar. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto et al. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ANEXO

ANEXO I – Significados das Cores no Diário de Campo (Análise de Conteúdo – Bardin)

Cor	Significado	Descrição / Enfoque analítico
Vermelho	Olhar do estagiário e aspectos de saúde das crianças	Reúne as percepções pessoais e reflexões do estagiário sobre as vivências do estágio, incluindo observações sobre o bem-estar físico, higiene, alimentação e manifestações de cansaço ou vitalidade das crianças. Esses registros revelam uma preocupação com a saúde como dimensão da corporeidade infantil.
Verde claro	Estrutura e ambiente escolar	Evidencia as condições físicas e materiais da instituição: salas, pátio, muros, brinquedos, e a influência desses espaços na liberdade de movimento das crianças.
Verde escuro	Feedback e reações das crianças	Aponta as respostas emocionais e corporais das crianças às propostas pedagógicas: alegria, resistência, entusiasmo ou desinteresse, funcionando como retorno espontâneo da experiência educativa.
Azul	Ações e comportamentos das crianças (objetivo das aulas)	Destaca o agir infantil em suas múltiplas formas - brincar, correr, interagir, tocar, comunicar-se - representando a linguagem corporal e expressiva das crianças no cotidiano escolar. Além dos anúncios das atividades com objetivo de corporeidade.
Amarelo	Vivência e experiência de vida das crianças	Enfatiza os relatos das próprias crianças sobre as vivências das suas vidas particulares fora e dentro do contexto escolar.
Roxo	Desafios e dificuldades do estágio - Olhar fenomenológico	Mostra as situações que exigem reflexão e adaptação por parte do estagiário: dispersão, limitações de espaço, falta de recursos, desafios de manejo pedagógico e experiência de bullying.
Preto	Contexto social da comunidade (não grafada, mas presente)	Reflete o entorno das escolas observadas - regiões periféricas, vulnerabilidade social, presença policial, e o papel da escola como espaço de acolhimento e proteção.
Cinza – na tonalidade clara e escura	Corporeidade	Representa as experiências do corpo vivido: sensações, gestos, movimentos e formas de expressão corporal observadas no cotidiano das crianças.