



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROGRAMA JOGOS SENSORIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO BIOECOLÓGICO

ANA RAQUEL DE OLIVEIRA FRANÇA

JOÃO PESSOA - PB

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PROGRAMA JOGOS SENSORIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO BIOECOLÓGICO**

ANA RAQUEL DE OLIVEIRA FRANÇA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Processos de Ensino-aprendizagem para fins de cumprimento parcial das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva

JOÃO PESSOA - PB

2016

F814p França, Ana Raquel de Oliveira.
 Programa Jogos Sensoriais para a educação infantil:
 percepção e desenvolvimento bioecológico / Ana Raquel de
 Oliveira França.- João Pessoa, 2016.
 176f. : il.
 Orientador: Pierre Normando Gomes-da-Silva
 Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE
 1. Educação - ensino-aprendizagem. 2. Jogos. 3. Infância.
 4. Sensorialidade. 5. Formação de professores.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

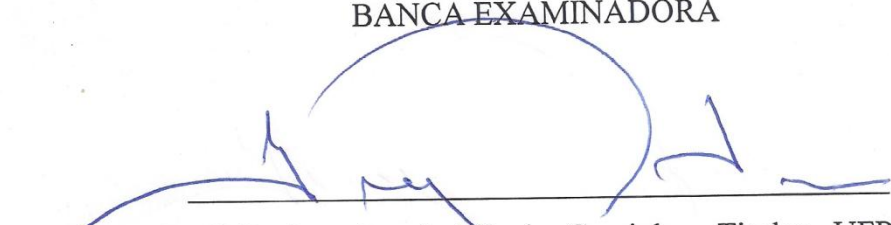
ANA RAQUEL DE OLIVEIRA FRANÇA

**PROGRAMA JOGOS SENSORIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO BIOECOLÓGICO**

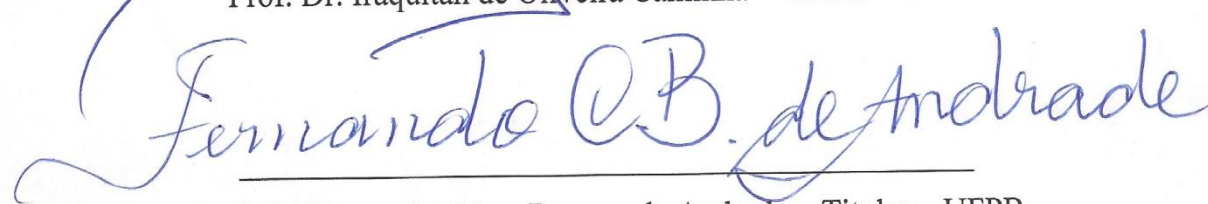
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Processos de Ensino-aprendizagem para fins de cumprimento parcial das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADA EM: 29.03.2016

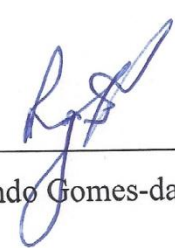
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Iraquiton de Oliveira Caminha – Titular - UFPB



Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade – Titular – UFPB



Prof. Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva – Orientador – UFPB

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e irmãos, pela condução da minha educação e pelo valor que sempre deram às nossas conquistas.

A Edson (esposo) e a Sofia (filha), por terem respeitado meus momentos de ausência, pelo companheirismo presente até o final deste processo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva, pela confiança depositada em mim durante este tempo de estudo e dedicação. Por me impulsionar descobertas no mundo do conhecimento, de modo particular, do jogo, brincadeira infantil, corporeidade e literatura.

Aos professores da Banca da Examinadora: Profs. Dr. Fernando Cézar Bezerra de Andrade, Dr. Erick Conde e Dr. Antônio Pereira Júnior, pela leitura atenta e contribuições oferecidas, demonstrando grande compromisso com a educação e a ciência.

Aos(às) professores(ras) do mestrado, Dra. Rogéria Gaudêncio, Dr. Antônio Novaes, Dr. Matheus Zica, pelo grande incentivo que tive na produção do conhecimento. De maneira especial ao **Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves**, grande exemplo de amor e serviço aos pobres e excluídos.

Aos(às) meus(minhas) colegas do LEPEC – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação – pelos anos de troca de saberes, apoio e incentivo à produção científica. De maneira especial ao GTJS – Grupo de Trabalho Jogos Sensoriais – com quem tive o privilégio de discutir as teorias que aqui apresentamos.

Aos (às) participantes da pesquisa que me receberam de maneira respeitosa, contribuindo para que pudéssemos chegar à conclusão deste trabalho. Somos muito gratos (as).

Aos (às) meus (minhas) colegas da Turma 34 do mestrado, pelo respeito e momentos de partilha de saberes. Em especial a Roberta Alencar, Sawana Araújo, Débora Michele e Jackson Resende. Cada um (a) sabe a importância que tiveram neste processo.

A todos (as) que contribuíram para este momento, de maneira especial: Diane Ferraz, Maristela Menezes, Angélica Maia, Micaela Ferreira, Mário Dutra, Marta Furtado, por estarem comigo emanando boas energias e bem querer.

Agradecimentos a **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, que viabilizou financeiramente esta pesquisa.

A Marcos Tadeu Lacerda (psicólogo) que me ajudou, com sua competência e responsabilidade, na jornada do autoconhecimento com suavidade e ternura.

*“Escrever é imprimir a experiência do espanto de estar no mundo.
É estender as dúvidas, confessar os labirintos, povoar os desertos.
E mais, escrever é dividir sobressaltos, explicitar descobertas
e abrir-se ao mundo na ilusão de tocar a completude”.*

Bartolomeu Campos de Queirós

RESUMO

Objetivamos analisar a proposta pedagógica com que o Programa Jogos Sensoriais para a Educação Infantil (ProJsei) aplicou a Pedagogia da Corporeidade (PC) na Educação Infantil, entre os anos de 2008 a 2014. O referencial teórico tem como base a Teoria Ecológica da Percepção-Ação e a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano que serviram para iluminar as discussões sobre a metodologia utilizada na Pedagogia da Corporeidade. O ProJsei foi analisado dentro do contexto da educação física escolar, a partir de dados recolhidos nos projetos, 12 relatórios e 8 entrevistas semiestruturadas com pessoas que participaram do ProJsei, no período demarcado em 4 escolas públicas de João Pessoa. O material coletado foi analisado a partir das categorias analíticas (Análise de Conteúdo) que elegemos: objetivos (metas), referencial teórico adotado (conceitos), metodologia (modos) e resultados (efeitos). Identificamos os conhecimentos relativos aos cinco sentidos dos participantes do ProJsei; discutimos a metodologia de ensino-aprendizagem que foi desenvolvida pelos integrantes do programa, além de examinarmos as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças. O estudo apontou que os projetos, a partir dos *objetivos/metas* conseguiram ampliar a consciência das crianças em relação a si mesmo e ao entorno. Todas as aulas seguiram os momentos propostos pela PC que utilizaram 95 jogos criados pelos Professores em Formação Inicial (PFI), envolvendo 372 crianças participantes do ProJsei, no decorrer de 188 aulas, totalizando 170 horas de atividades. No campo dos *conceitos/referencial teórico*, os projetos acadêmicos, a partir de 2011, contemplaram atividades específicas para os sentidos e se voltaram para uma perspectiva ecológica ao implantar atividades que ampliaram a relação criança-ambiente. Nesse sentido, os(as) PFI apresentaram compreensão em relação a PC, mas demonstraram necessidade em aprimorar os conhecimentos da teoria gibsoniana e bronfenbreniana. Ao analisarmos os *modos/metodologia* do ProJsei, verificamos que os(as) PFI se concentraram no segundo momento da Aula Laboratório da Pedagogia da Corporeidade (ALPC), tendo como recurso os registros da avaliação diagnóstica. Constatamos que o microssistema tem influência na escolha dos jogos por parte dos(as) PFI e que as crianças conseguiram se expressar com mais facilidade o que aprenderam, por meio dos desenhos, mais do que oralmente. Nos *efeitos/resultados* do ProJsei, os(as) PFI relataram que houve ampliação sensorial dos participantes: na *visão*, ampliaram o conceito de cores primárias e suas nuances além da percepção do ambiente; nos projetos quimiossensoriais, como o *paladar*, ampliaram o prazer em saborear e a aceitação de alimentos que antes eram rejeitados; no *olfato*, ampliaram o conhecimento em relação ao cheiro picante e pútrido e no projeto sensorial-manipulativo – *tato*, obtiveram melhor desempenho na categoria térmica e textura; na *audição* houve melhora de desempenho na localização sonora e, em menor escala em relação à memória sequencial, além de desenvolverem uma maior sensibilidade na percepção do seu entorno. Podemos afirmar que o ProJsei se mostra como alternativa pedagógica para a aplicação da PC na Educação Infantil, mesmo requerendo aperfeiçoamentos pedagógicos. O ProJsei promove abertura dos(as) educandos(as) ao mundo do movimento, não apenas com habilidades perceptivo-motoras, mas também de comunicação consigo mesmo(a), com os outros e com o mundo.

Palavras-chave: Jogo. Ensino. Infância. Sensorialidade. Formação de Professores.

ABSTRACT

This paper aims at analyzing the pedagogical proposal of the Sensorial Games for Early childhood education Program (ProJsei), which applied the Pedagogy of Embodiment (PC) to early childhood education, between the years 2008 and 2014. The theoretical references are based on the Perception-Action Ecological Theory and on the Bioecological Human Development Theory, which helped to guide the discussions about the methodology used in the Pedagogy of Embodiment. The ProJsei program was analyzed within the context of regular school physical education, based on data collected from the projects, 12 reports and 8 semi-structured interviews with people who took part in the ProJsei program over the period defined in 4 public schools in João Pessoa. The data collected was analyzed taking into consideration some analytical categories (Content Analysis) that we defined: objectives (aims), theoretical reference adopted (concepts), methodology (procedures) and results (effects). We identified types of knowledge related to the five senses of the participants of the ProJsei; we discussed the teaching-learning methodology that was developed by members of the program, and we examined the patterns of learning achieved by the children involved. The study has shown that the projects, departing from the objectives/aims defined, could expand children's awareness in relation to themselves and to their environment. All lessons followed the phases proposed by the Pedagogy of Embodiment, which used 95 games developed by teachers in initial education (PFI), involving 372 children participating in the ProJsei, along 188 classes, covering 170 hours of activities. In the scope of concepts/theoretical references, the academic projects, from 2011, involved specific activities for the senses and were directed to an ecological perspective, developing activities that expanded the relationship child-environment. In that sense, the teachers in initial education (PFI) showed understanding in relation to the Pedagogy of Embodiment (PC), but they revealed the need to build knowledge about the gibsonian and bronfenbrenian theories. When analyzing the procedures/methodology of the ProJsei, we noticed that the teachers in initial education (PFI) concentrated on the second moment of the Pedagogy of Embodiment Lab Class (ALPC), using as resource the diagnostic evaluation data. We perceived that the microsystem has influence on the choice of games by the teachers (PFI) and that children could express what they learned more easily through drawings than orally. As for the effects/results of the ProJsei, the PFI reported that there was sensorial amplification of participants: in *sight*, they expanded the concept of primary colors and their nuances, in addition to the perception of the environment. In chemosensory projects, like *taste*, they took more pleasure in tasting and accepting food that were previously rejected; in terms of *smell*, they built some knowledge in relation to spicy and putrid scents and in the sensorial manipulative project – *touch*, they got better performance in the thermal category and in texture; in *hearing*, there was improvement in performance in terms of acoustic location and, in small scale, in relation to sequential memory, in addition to developing more sensitivity in the environment perception. We may say that the ProJsei stands as a pedagogical alternative for the application of PC in Early Childhood education, in spite of the fact that pedagogical improvements are required. The ProJsei promotes the access of students to the world of movement, not only in relation to perceptual motor abilities, but also in terms of communication with oneself, with others and with the world.

Keywords: Game. Teaching. Early childhood. Sensoriality. Teacher Education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALPC:	Aula- Laboratório da Pedagogia da Corporeidade
BNCC:	Base Nacional Comum Curricular
CREIS:	Centros de Referência em Educação Infantil
ECA:	Estatuto da Criança e do Adolescente
GEPEC:	Grupo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação
LDB:	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEC:	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação
PC:	Pedagogia da Corporeidade
PCNs:	Parâmetros Curriculares Nacionais
P1	Professora da escola atendida
PFI	Professores(as) em formação inicial
PIBIC:	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIVIC:	Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica
PROBEX:	Programa de Bolsas de Extensão
ProJsei:	Programa Jogos Sensoriais para a Educação Infantil
PROLICEN:	Programa de Licenciatura
RCNEI:	Referencial curricular nacional para a Educação Infantil
UNESCO:	Programa das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF:	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZC:	Zona de Corporeidade

LISTA DE QUADROS

	Pág.
Quadro 1: Pesquisa documental	50
Quadro 2: Projetos acadêmicos e relatórios do Programa Jogos Sensoriais para a Educação Infantil (ProJsei)	51
Quadro 3: Sujeitos que foram entrevistados	53
Quadro 4: Informações sobre o material de análise	54
ARTIGO 2	
Quadro 1: Modelo demonstrativo de dados quantitativos R6/2011	109
Quadro 2: Classificação dos jogos do ProJsei a partir das categorias de Callois	114

LISTA DE FIGURAS

Figura nº 1: Meninas pulando corda, de Orlando Teruz	37
Figura nº 2: Processo Metodológico da Pedagogia da Corporeidade	42
Figura nº 3: Diagrama conceitual do ProJsei	45
Figura nº 4: Categorias analíticas do ProJsei e seus desdobramentos	58
ARTIGO 1	
Figura nº 1: Temas desenvolvidos pelos projetos de PIBIC	68
Figura nº 2: Temas desenvolvidos pelos projetos de PROLICEN	69
Figura nº 3: Temas do Referencial teórico do ProJsei	76
ARTIGO 2	
Figura nº 1: Quantidade de aulas e alunos (as) atendidos(as) pelo ProJsei	105
Figura nº 2: Desdobramento das categorias ProJsei-Audição	138

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 PROBLEMÁTICA	14
1.2 OBJETIVOS	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 PERCEPÇÃO A PARTIR DA TEORIA DE JAMES GIBSON	21
2.2 DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA DE BRONFENBRENNER.....	27
2.3 PEDAGOGIA DA CORPOREIDADE: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	35
3 METODOLOGIA	48
3.1 NATUREZA DA PESQUISA	48
3.2 UNIVERSO DA PESQUISA	49
3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	53
3.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	59
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: ANÁLISE DO PROGRAMA JOGOS SENSORIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	60
4.1 ARTIGO 1 - PROGRAMA DE JOGOS SENSORIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: METAS E CONCEITOS	62
4.2 ARTIGO 2 - PROGRAMA DE JOGOS SENSORIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: MODOS E EFEITOS	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
6 REFERÊNCIAS	158
APÊNDICES	
APÊNDICE 1: PROTOCOLO DESCRITIVO E ANÁLITICO DOS DOCUMENTOS ...	168
APÊNDICE 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL - GRADUANDOS(AS) .	169
APÊNDICE 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL – INSTUIÇÃO ATENDIDA	170
APÊNDICE 4: CARTA DE ANUÊNCIA	171
APÊNDICE 5: TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	173

1 INTRODUÇÃO

Iniciamos o Século XXI com um antigo desafio, dentre outros, na área da Educação, que resolvemos enfrentar nesta pesquisa de uma maneira propositiva: uma educação que leve em conta os sentidos. Isso significa dizer, assim como defende Freire (1991), que é preciso mudar nossa crença nas divisões corpo-mente, na superioridade do espírito sobre o corpo, do inteligível sobre o sensível.

Esta pesquisa é uma investigação que busca experiências significativas capazes de garantir a oportunidade de se refletir sobre a corporeidade como participante do momento de ensino-aprendizagem. A corporeidade é entendida, aqui, como o “enraizamento existencial da movimentação com o entorno, como a maneira humana de habitar o tempo e o espaço circunstancial. Compreende a tendência dos gestos do ser no mundo, a maneira habitual de nos movermos no entorno” (GOMES-DA-SILVA, 2014a, p.17).

Essa abordagem afasta-se da perspectiva cartesiana, que prima por uma educação voltada para o ser pensante e, nesse caso, a corporeidade é, de certa forma, colocada à margem do processo da aprendizagem formal. É preciso, portanto, “saber ver, ouvir, cheirar, saborear e tocar, o que equivale a dizer que os sentidos devem ser educados tanto quanto o pensamento lógico ou moral” (FREIRE, 2003, p. 126).

Desde a antiguidade grega, houve teóricos que afirmaram o quanto é importante uma educação que considerasse o ser humano integralmente, em sua corporeidade. Todavia, ainda temos uma tradição hegemônica do conhecimento lógico-matemático e linguístico, baseado nos domínios da razão. Essa postura racionalista, de valorização do pensamento em detrimento do corpo, mostra-se em todas as modalidades educacionais.

Este problema parece de modo especial relevante quando se pensa na Educação Infantil, tempo em que as bases da corporeidade são construídas. Deve-se lembrar que a concepção de infância, na perspectiva de Sarmiento (1997), varia entre sociedades, culturas e comunidades, assim como há diferenças individuais de classes sociais, etnias, gêneros, culturas e espaços geográficos de residência. Assim, encontramos uma multiplicidade de infâncias, constituídas como sujeitos de direitos, com direito à participação ativa na sociedade. Donde, uma multiplicidade de corporeidades.

Internacionalmente, as iniciativas da UNESCO (2001) impulsionaram um novo olhar para a infância na escola. A primeira meta a ser cumprida, na pauta do encontro da Coreia, em 2015, foi formulada da seguinte maneira: “expandir e melhorar o cuidado e a educação da

criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem” (UNESCO, 2001). No caso do Brasil, apesar de existirem muitas diferenças, devido às grandes dimensões territoriais, às dificuldades de acesso e de permanência na escola – decorrentes, também, dos problemas sanitários, econômicos, sociais, além do trabalho infantil (UNICEF, 2009) – temos desafios semelhantes, que segregam nossas crianças e provocam a proliferação do ciclo de pobreza, o que requer esforços dos governos federal, estadual, municipal, assim como de toda a sociedade civil organizada. Nesse sentido, deve-se reconhecer que a Educação Infantil, entendida como etapa do processo de escolarização brasileiro, é uma conquista valiosa.

Confirmam esta constatação as políticas públicas brasileiras para a Educação Infantil. Houve um aumento no financiamento da Educação Básica, além de um reconhecimento dessa etapa como essencial para investimentos de recursos e preparação de docentes, ampliando-se a faixa etária de escolarização obrigatória (que passou a incluir crianças a partir dos quatro anos – logo, o atendimento da pré-escola). De acordo com mudanças ocorridas na LDB (BRASIL, 1996), a partir da Lei nº 12.796¹ (BRASIL, 2013), a primeira fase compreende os(as) atendidos(as) por creches de zero a três anos, e a segunda, denominada de pré-escola, atende a crianças de quatro e cinco anos. Com isso, a Educação Infantil passou a ser considerada modalidade indispensável para promover o desenvolvimento da infância e que inclui crianças de zero a cinco anos de idade nas creches e nas pré-escolas brasileiras.

Esse cenário é importante para que possamos conhecer as políticas públicas e a realidade em que o Programa Jogos Sensoriais para a Educação Infantil (ProJsei) está envolvido. Ora, o que vemos, no dia a dia das escolas de Educação Infantil e da Educação Especial, é o fato de alguns(mas) educadores(as), mesmo com dificuldades teóricas e metodológicas, tentarem criar possibilidades de inserir uma educação que valorize os sentidos nos processos de ensino-aprendizagem. Entretanto, quando observamos outros níveis ou modalidades de ensino, essa prática é comumente, esquecida. Tanto na esfera da educação pública quanto na rede privada, é comum se ver o corpo e o movimento sendo tratados como se fossem da competência exclusiva da Educação Física, e as crianças e os adolescentes esperarem esse momento para ter uma oportunidade de se sentir inteiros(as). Como dizem os alunos (as), ir para “fora da sala de aula”, como se a corporeidade devesse ficar do lado de fora do processo de ensino-aprendizagem.

¹ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da área de Educação e dar outras providências.

Deparamo-nos com uma educação marcada pela complexidade, tanto para os pais e os profissionais que atuam com crianças e adolescentes, quanto para a concepção de políticas públicas para essa faixa etária. É preciso considerar a multiplicidade da infância (FROTA, 2007) e de contextos diversos. Para isso, é necessária uma reflexão constante frente a tantas exigências. Recorrendo ao pensamento de Moraes (2003), entendemos que é urgente um novo paradigma educacional, que pensemos em uma pedagogia voltada para a formação integral, que coloque no centro do processo de ensino-aprendizagem o indivíduo em totalidade, com todas as suas inteligências.

De acordo com Assmann (1995, p.77), “sem uma filosofia do corpo, que permeie a educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global, enfim, é de entrada, falaciosa”. Existe, portanto, um desafio para nós, educadores(as) do Século XXI: como criar uma escola que seja capaz de proporcionar experiências aos(às) seus(suas) alunos(as) na perspectiva de fazê-los sentir, agir e pensar?

Infelizmente, a literatura científica não tem dedicado a merecida atenção a esse desafio no contexto da Educação Infantil. Fizemos, recentemente, uma pesquisa bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Portal de Periódicos da Capes, nas quais foram consultadas produções do período de 2007 a 2013 e do Google Acadêmico (2000 a 2013), tendo como foco a produção científica relacionada à infância e à percepção com crianças da Educação Infantil. O resultado dessa pesquisa demonstrou que as produções, em países de língua portuguesa, concentraram-se no reconhecimento dos canais sensoriais (visão, audição, paladar, olfato, tato), na investigação da ausência ou na dificuldade de se processarem os sentidos.

Dentre as pesquisas consultadas, duas delas se destacaram, por tratar da percepção com crianças pequenas e por se aprofundarem no campo da percepção, porquanto foram além do simples reconhecimento de canais sensoriais: uma desenvolvida por Lino (2008), e outra, por Carvalho (2005). A tese de Lino (2008) é uma pesquisa etnográfica com crianças da Educação Infantil, na área de Educação Musical, em Porto Alegre, com enfoque na audição. A proposta da referida tese foi de escutar os sons produzidos pelas crianças, utilizando o que a autora chama de *escuta sensível*, que exige o envolvimento multissensorial. O conceito de *escuta sensível* foi desenvolvido por Barbier (1993), teórico que leva em consideração a aceitação incondicional e a totalidade complexa do outro, utilizando os cinco sentidos. Segundo Lino (2008), a música para brincar é feita de movimentos dinâmicos. No “Barulhar” as crianças experimentam viver as materialidades e resistências de seu corpo como

sonoridade e demonstraram que fazer música é brincar, sendo especialmente tocadas pelas paisagens sonoras de seu entorno e pelos seus pares.

Já a tese de Carvalho (2005), que foi desenvolvida na área de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, na Universidade de Minho – Portugal, focaliza suas atividades nas crianças de creche e tem como objetivo central fazer um estudo sobre os “efeitos de estimulação multissensorial” no desempenho de crianças desta modalidade de ensino. Para isso, utiliza uma sequência de atividades que intitula de “portas de estimulação sensorial múltipla”, e como o nome já diz, é um conjunto de atividades que estimulam os sentidos. Os jogos desenvolvidos pela autora contemplam a exploração da sensorialidade por etapas (visão, audição, paladar, tato e olfato). Essa tese é um importante referencial teórico, por apresentar seu enfoque baseado em uma perspectiva ecológica que, segundo a autora, apresenta o ser humano sendo influenciado por uma rede capaz de afetar o próprio desenvolvimento.

O enfoque dado pelas duas teses chama a atenção, não só por pensar em uma dimensão de corporeidade, verificando que, além de uma unidade existente entre corporeidade, leva em consideração seu entorno, seja pelos seus pares ao barulhar (Lino, 2008), como também verificando as implicações ecológicas que afetam o desenvolvimento infantil das crianças da creche, na tese de Carvalho (2005).

Apesar de nossa pesquisa identificar produções importantes sobre percepção, verificamos que o tema ainda é pouco abordado no âmbito da educação. Sendo assim, entendemos ser preciso apresentar abordagens ligadas à corporeidade que estabeleçam diálogo com a aprendizagem dentro de um contexto de movimentação, como a que propomos apresentar por meio de jogos sensoriais.

Sabemos que todos os jogos são sensoriais, pois utilizamos os sentidos na perspectiva de alcançarmos as metas a que o jogo se propõe. É nesse sentido que, com esta pesquisa, feita a partir de análise de documentos e de entrevistas de participantes do Programa Jogos Sensoriais para a Educação Infantil – abordaremos a articulação entre aprendizagem e sensorialidade, campo ainda pouco discutido, considerando a revisão da literatura.

1.1 PROBLEMÁTICA

O interesse pela questão da corporeidade surgiu ainda durante a prática de ensino com crianças do ensino fundamental e quando trabalhei como coordenadora de um projeto financiado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2009), durante onze anos. Esse projeto tinha como objetivo promover a inclusão escolar de crianças vulneráveis em uma comunidade da periferia da cidade de João Pessoa/PB. Nossa intenção era de criar ambientes no espaço da sala de aula que estimulassem os alunos a aprender de uma forma diferente, visto que a maioria não se interessava por assuntos escolares. Para amenizar o problema, tentávamos elaborar aulas cujas estratégias levassem em consideração os sentidos, obviamente ligados ao tema sobre o qual iríamos discutir, como: trabalho infantil, violência doméstica, meio ambiente, etnia entre outros.

Naquele tempo enfrentamos muitas dificuldades, principalmente pelo fato de as educadoras acreditarem que era muito trabalhoso planejar e ministrar as aulas que teriam como um critério básico tornar as crianças protagonistas do processo educativo. No final, reconheciam o quanto despertavam o interesse das crianças e o quanto as envolviam no processo de ensino-aprendizagem.

No início de 2012, conheci o Grupo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação, criado em março de 2006, com sede no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação (LEPEC), pertencente ao Núcleo de Ciências do Movimento Humano – CCS-UFPB/Campus I. Nesse grupo, tive a oportunidade de entrar em contato com a Pedagogia da Corporeidade, por meio do estudo da tese do Prof. Dr. Pierre Gomes-da-Silva e da pesquisa do Programa Jogos Sensoriais para a Educação Infantil (ProJsei), desenvolvido pelo GEPEC-CCS/UFPB, nos Centros de Referência em Educação Infantil (CREI) do município de João Pessoa.

O ProJsei está voltado para o ensino e a aprendizagem da Pedagogia da Corporeidade na Educação Infantil, um programa cujo objetivo é de desenvolver pesquisas que contribuam para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem com crianças, a fim de expandir suas experiências sensoriais, tendo a percepção como núcleo da aprendizagem. Para Santos Soares *et al.* (2015), o ProJsei tem como iniciativa contribuir para a educação física e de modo geral na educação na infância.

Como esse programa, há vários anos, vem desenvolvendo projetos do PIBIC, do PROLICEN, do PIVIC e do PROBEX, resolvemos verificar o que já acontece nos campos de

atuação do LEPEC, quando se aplica a teoria da Pedagogia da Corporeidade no âmbito da percepção, no contexto da Educação Infantil. Acredita-se que esses projetos fornecem dados substanciais para refletirmos sobre nosso objeto de estudo.

1.2. OBJETIVOS

Entendemos que ações como a que vamos descrever nesta pesquisa podem ser utilizadas e adotadas por várias disciplinas e não somente pela Educação Física. Isso porque a criança dessa faixa de idade deve ser vista como um ser integral, e não fragmentado, como constatamos frequentemente na prática pedagógica. Nesse contexto, surgiu uma questão que se tornou central e norteadora de nossa pesquisa: De que forma a proposta pedagógica do ProJsei aplica a Pedagogia da Corporeidade na Educação Infantil?

Por acreditarmos que é possível uma educação que promova a formação do ser humano em sua totalidade, em especial, a criança, de maneira integral e sistêmica, traçamos o seguinte *objetivo geral*: Analisar de que forma a proposta pedagógica do ProJsei aplica a Pedagogia da Corporeidade na Educação Infantil entre os anos de 2008 a 2014.

Para organizar a pesquisa com vistas a alcançar o objetivo geral, prevemos os seguintes *objetivos específicos*:

- a) Identificar os conhecimentos relativos aos cinco sentidos de crianças de 4 e 5 anos participantes do ProJsei entre os anos de 2008 a 2014.
- b) Discutir a metodologia de ensino-aprendizagem desenvolvida pelos integrantes do ProJsei na Educação Infantil naquele período.
- c) Examinar as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças atendidas pelo ProJsei no período concernente.

No que diz respeito à estrutura, este texto está dividido em quatro capítulos. No capítulo um, apresentamos a introdução, a problemática e os objetivos gerais e específicos. No capítulo dois, tratamos do referencial teórico. No capítulo três apresentaremos a metodologia e no capítulo quatro, resultados e discussão.

Assim, como se pode ver no capítulo dois, a primeira categoria de estudo é a da *Percepção*, central em nossa investigação, cujo teórico de referência é James Gibson (1904-1979), teórico da Psicologia cuja abordagem ecológica da percepção norteou este estudo, no que toca à dinâmica estruturadora da percepção-ação. Esse autor concebe o mundo como um

espaço rico de informação, e os(as) percebedores(as) como ativos(as) no processo de percepção do mundo (GIBSON, 1986).

Continuando a discussão, abordamos a *teoria do desenvolvimento*, conceito que norteou a análise dos resultados com crianças. Tomamos como referência principal a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner. Nesse sentido, consideramos que, para alcançar resultados com as crianças, precisamos conceber a educação, nessa modalidade de ensino, atrelada ao ambiente ecológico em que elas vivem.

A teoria de Bronfenbrenner (2011) não só se preocupou em estudar a criança em ambiente de laboratório, como também demonstrou a importância de investigar em ambiente natural. Segundo o autor, em contextos ecologicamente válidos. Por isso, é possível estabelecer algumas aproximações com a Teoria Ecológica da Percepção de Gibson (1986), assim como com a Teoria da Pedagogia da Corporeidade, de Gomes-da-Silva (2011,2012, 2014,2015), cuja discussão é apresentada no capítulo dois.

No terceiro capítulo demonstramos o percurso metodológico que orientou o desenvolvimento da pesquisa. Por fim, o quarto capítulo foi destinado aos resultados e às discussões, sendo este dividido em duas partes que optamos por ter uma estrutura de artigos: o primeiro tratou das *metas* (objetivos) e *conceitos* (referencial teórico) do ProJsei e o segundo artigo, aborda os *modos* (metodologia) e *efeitos* (resultados) do referido programa.

A relevância desta pesquisa pode ser demonstrada em, pelo menos, dois aspectos fundamentais: acadêmico-científico e socioeducacional. A tradição educacional formulou um ideal de ser humano em que a dimensão corpórea e, conseqüentemente, os sentidos, estivessem em segundo plano. Por conta das filosofias racionalistas, as correntes pedagógicas priorizaram a formação do intelecto, assumindo uma concepção de ser humano reducionista, fragmentadora do homem e da mulher. Assim como já tivemos oportunidades de mostrar, foram raras as pesquisas científicas, nos últimos anos, que se dedicaram à superação desse paradigma no tocante à questão da percepção no contexto da Educação Infantil. Sendo assim, esta pesquisa se mostra de grande relevância, pois se trata de uma investigação em que compreende o ser humano em sua totalidade, enquanto sujeito pensante e sensório-motor, inserido e interagente com o ambiente.

Outro aspecto da relevância desta pesquisa refere-se ao à dimensão social e educacional. O cuidado com a infância é uma urgência. Embora tenhamos políticas públicas, no Brasil e em muitos outros países, de proteção e cuidado com a criança, é preciso compreender essa relação de cuidado no contexto educacional por uma nova lente

epistemológica. A superação de teorias educacionais que concebem a criança de forma dualista e descontextualizada do seu ambiente é um papel que os cientistas da educação não podem se privar. É preciso compreender que o cuidado da criança se faz num processo que engloba todas as dimensões antropológicas: na relação consigo mesma, numa relação amorosa com seu corpo, numa atitude de respeito com o outro e de cuidado com o ambiente em que está inserida. Isto é o que esta pesquisa pretende provocar.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresenta-se o referencial teórico utilizado na análise dos dados empíricos relativos ao ProJsei. Nesse sentido, são apresentadas e articuladas as categorias mais importantes: percepção, na teoria de James Gibson (1986), o desenvolvimento humano na teoria de Bronfenbrenner (1996, 2011) e a Pedagogia da Corporeidade (PC), na teoria de Gomes-da-Silva (2011, 2012, 2014, 2015). Outros teóricos são apresentados neste texto, como Vigotski e colaboradores (2007, 1999) da teoria sociohistórica, e Kurt Lewin (1967) da Ecologia Psicológica. Fizemos uma opção por Gibson e Bronfenbrenner, que nos ajudarão a iluminar a discussão sobre o ProJsei propõe para a Educação Física Escolar a partir da Pedagogia da Corporeidade.

A Pedagogia da Corporeidade, em especial, é apresentada em duas partes. Na primeira parte, apresentaremos a teoria que norteia a concepção de educação do ProJsei demonstrando como se desenvolve a partir de situações de movimento propondo um novo olhar para a Educação Física Escolar. Na segunda parte do texto, expomos o processo metodológico da PC e sua estruturação de aula, culminando com um quadro demonstrativo em que fazemos aproximações desta Pedagogia com as teorias de Gibson e de Bronfenbrenner.

Existe uma tendência cada vez maior a se fazer pesquisa com crianças utilizando uma abertura para enfoques ambientais (PROFICE; PINHEIRO, 2009). Hoje o termo ecológico, ou ecologia, ultrapassou o espaço da Biologia. É comum encontrar teorias que têm terminologias usando o termo ecológico. Etimologicamente, o vocábulo ecologia vem do grego, *oikos* = casa, e *logos* = estudo. Assim, a ecologia pode ser compreendida como a ciência que estuda as relações entre os seres vivos e o seu meio ambiente. Mas o que esse termo provoca de mudança quando está presente em uma teoria?

Verificamos nos dias de hoje que há uma demanda na educação que é a de oportunizar reflexões sobre a questão da ecológica, a fim de que as pessoas possam mudar o quadro alarmante em que se encontram as condições de vida do planeta. Podemos afirmar que o ser humano é um dos principais responsáveis pela situação planetária.

Segundo Pinheiro (2007), temos verificado uma tendência à valorização de quase todas as áreas da psicologia certa tendência a valorização não só do social mas também, do meio físico que nos rodeia. Diante disso, trataremos neste capítulo da teoria de três autores que iluminarão nossa investigação: James Gibson (1986), Bronfenbrenner (2011) e Gomes-da-Silva (2014, 2012, 2011), considerados autores que pensam a dimensão ecológica fazendo

parte da sua teoria. Eles ultrapassaram a visão experimental e iniciaram os estudos considerando o ser humano inserido em toda uma conjuntura ambiental.

Quanto a James Gibson (1986), podemos afirmar que é considerado um dos psicólogos de maior renome no Século XX. Sua maior contribuição foi a de desenvolver estudos relativos à percepção visual. O que difere a teoria ecológica gibsoniana das demais teorias da percepção é que ele acreditava que a mente é capaz de perceber diretamente os estímulos oriundos do ambiente sem a construção cognitiva adicional. Sua abordagem ecológica rejeita a ideia cognitivista da pobreza do estímulo e de que os percebedores devem contar com representações mentais, pois têm acesso a dados fragmentários ou falíveis. De acordo com Gibson, o conhecimento tem início com a percepção (MACE, 2005).

Bronfenbrenner (2011), por sua vez, escreveu sobre a Bioecologia do desenvolvimento humano e investigou o comportamento humano dentro de uma situação real para verificar suas consequências. Criou o modelo denominado de processo-pessoa-contexto-tempo (PPCT), que estabelece a fusão e a dinâmica de relação entre o indivíduo e o ambiente em que ele está inserido.

Perspectivas como as de Gibson e de Bronfenbrenner estão em consonância com o novo paradigma educacional, defendido por estudiosos como Vasconcellos (2012) e Moraes (2004), que propunham uma epistemologia sistêmica.

Moraes (2004), em seu livro *Pensamento Eco-sistêmico*, aborda a importância de associar os conceitos ecológico e sistêmico para denominar o que emerge a partir das teorias e dos temas selecionados. Nessa mesma perspectiva, encontra-se a teoria da complexidade, proposta por Morin (2010), que concebe a sociedade como uma unidade completa, aberta, autoprodutora, reprodutora de seus elementos constituintes e de suas formas. A sociedade, segundo esse autor, é, também, autoeco-organizadora, por isso, sistêmica. Para Moraes (2004), um pensamento ecológico-sistêmico vai além da ecologia natural, porquanto não só envolve o sistema relacional agente-ambiente, como também sua cultura, a sociedade, a mente e o indivíduo.

Outros teóricos levaram em consideração a cultura e o ambiente e sua influência no comportamento humano. Entre eles, destacam-se Vigotski e colaboradores (2007,1999), na concepção da Teoria sociohistórica, e Kurt Lewin (1967), com a Ecologia Psicológica.

Vigotski considerou aspectos interativos do contexto social. Defendia a ideia que todo o processo de desenvolvimento é socialmente construído, esse foi um dos motivos que estudou a infância. “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de

outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VIGOTSKI, 2007, p.20). A criança participaria do ambiente de forma ativa em processos dialéticos em que sofre influência do contexto e o influencia também. Sendo assim, o ambiente sociocultural impulsionaria o desenvolvimento e consequentemente a aprendizagem.

A Teoria da Ecologia Psicológica de Lewin se contrapõe ao Behaviorismo clássico que defendia que o comportamento era ditado pelo ambiente. Para Lewin, o comportamento resultaria tanto do indivíduo quanto do ambiente, assim, "a influência ambiental somática, tanto como a psicológica, estão constantemente agindo sobre a criança como um todo" (LEWIN, 1933;1967, p. 590). Neste contexto é importante refletir sobre a relação do ProJsei e a sua relação com o estudo da Ecologia.

É sabido que o sucesso de um determinado comportamento está ligado a relação que se estabelece com o ambiente, utilizando para isso, a percepção, sendo este um dos motivos que acreditamos na pesquisa com crianças da Educação Infantil por meio dos jogos sensoriais seja essencial para o desenvolvimento humano. Se são pelos sentidos que captamos o mundo a nossa volta, então, desenvolver a percepção pelos jogos sensoriais proporciona um visão de mundo muito mais relacionada com o ambiente.

Sendo assim, a Pedagogia da Corporeidade – PC – (GOMES-DA-SILVA, 2011,2012, 2014, 2015) desenvolve por meio do ProJsei/ LEPEC uma série de pesquisas junto com graduandos dos programas de pesquisa da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que envolvem a percepção (paladar, olfato, audição, visão e tato), sistemas básicos de orientação, com crianças de 4 e 5 anos de idade numa perspectiva ecológica, utilizando para isso, como uma das bases teóricas, a teoria de James Gibson (1986), no campo da psicologia da percepção, a psicologia do desenvolvimento de Bronfenbrenner (1996, 2011) e a PC – esta última, a teoria que norteia o próprio ProJsei.

Quando fazemos pesquisas sobre sistemas básicos de orientação, propomos não só um novo modelo de Educação Física para crianças da Educação Infantil, mas também a ampliação, pela ecologização, do contexto de observação e investigação, como afirmam Profice e Pinheiro (2009), além do despertar de uma consciência ambiental.

Nesse sentido, daremos início à nossa reflexão a partir da categoria *percepção*, à luz da teoria gibsoniana.

2.1 PERCEPÇÃO A PARTIR DA TEORIA DE JAMES GIBSON

Antes de iniciar nossa reflexão sobre a categoria da *percepção* apresentada por Gibson, é necessário distinguir os conceitos de *percepção*, *sensação* e *sensorialidade*. Nosso ponto de partida é a etimologia da palavra percepção que, etimologicamente, vem do latim, *per* (através) e *capere* (obter, pegar, coletar), formando o verbo *percipere* (aprender através dos sentidos). Segundo Gobry (2007), etimologicamente em grego, a palavra *Aisthesis* significa sensibilidade, tendo duplo significado: conhecimento sensível (percepção) e aspecto sensível da nossa afetividade.

De acordo com Shiffman (2005, p. 2), “a percepção envolve organização, interpretação e atribuição de sentido àquilo que os órgãos sensoriais processam inicialmente”. Seria, portanto, resultado da conexão de sensações que proporcionam consciência dos objetos e do que acontece no ambiente.

Outro conceito importante e que é preciso distinguir é o de *sensação*. Trata-se de um conceito que está intimamente ligado ao da percepção, mas que detém outro sentido. A palavra sensação vem de uma adaptação do termo latim *sensatio*, que significa compreender. A raiz etimológica é o verbo latino *sentire*, que significa perceber através dos sentidos. Podemos dizer que a sensação está relacionada à consciência de qualidades ou atributos vinculados ao ambiente físico (SCHIFMAN, 2005). A palavra *sensorialidade*, por sua vez, é um neologismo de traduções, que significa o domínio de conhecimento baseado nos sentidos. Nesse contexto, é importante desenvolver várias situações de aprendizagem com crianças, que possibilitam experimentações perceptivo-cognitivas com os cinco sentidos.

De acordo com Hagen (1980), existem três grandes escolas que tratam da teoria da percepção: a dos construtivistas, a dos gestaltistas e a dos gibsonianos. Para os construtivistas, “percepcionar é *interpretar* uma realidade externa, inacessível e caótica” (SANTOS; MESQUITA, 1991, p. 157). Consistiria em acrescentar significado por meio da correlação ou associação ao estímulo visual, para isso, utilizaria a inferência probabilística. Os perceptos seriam formados de sensações elementares e imodificáveis (SANTAELLA, 2004a).

Para os gestaltistas, “percepcionar é *atribuir sentido* a uma realidade externa inacessível e caótica” (SANTOS; MESQUITA, 1991, p. 157). Nesta corrente de pensamento, acredita-se que há uma indissolubilidade entre as partes e o todo quando percebemos algo (CAMINHA, 2010).

Notamos que a abordagem construtivista, como a gestaltista, está pautada em uma relação sujeito-objeto e prioriza o conceito de informação que é captada no ambiente. Nos paradigmas tradicionais, a percepção visual seria concebida como indireta, mediatizada por um órgão sensorial: a imagem retiniana.

Nesta pesquisa, concentraremos-nos mais detalhadamente na teoria gibsoniana da percepção, por acreditar que mais se aproxima do nosso objeto de estudo e de não ser nossa intenção fazer comparações precipitadas entre as três teorias, considerando a importância delas no estudo da Psicologia da Percepção.

A Teoria da Psicologia Ecológica de Gibson constitui-se como um referencial fundamental para nossas aproximações com a Psicologia da Percepção. Uma das preocupações epistemológicas dessa teoria é de questionar sobre como vemos o ambiente que nos rodeia, como nos situamos em nosso ambiente e qual a relação do animal com o ambiente? (GIBSON, 1986) O termo ecologia, na obra de Gibson, refere-se, de acordo com Jorge (2011, p. 78), ao fato de “substituir a ideia de inferência por aquela da coleta de informações e reflete sobre o tipo de informação que está disponível ao sistema visual.” O ser humano, um organismo com uma dimensão sensitiva, é um agente em constante interação com o ambiente, que capta informações disponíveis por meio do aparelho visual.

Para Gibson (1986), a capacidade de perceber depende dos órgãos responsáveis pelos sentidos, com os quais descobrimos o mundo: assim, a percepção não seria algo computado pelo cérebro a partir de uma somatória de sensações. Os órgãos sensoriais exteroceptores (olho, ouvido, pele, nariz, boca) captam as informações do ambiente, do mesmo modo como os proprioceptores (músculos, juntas e ouvido interno) e os interoceptores (terminações nervosas nos órgãos viscerais) de acordo com Santaella (2004).

Somos ensinados que a visão depende de um olho, o qual está conectado ao cérebro. Sugiro que a visão natural depende de um olho em uma cabeça que está sobre um corpo suportado pelo chão, sendo o cérebro somente o órgão central de um sistema visual completo (GIBSON, 1986, p.1).

Segundo Santaella (1998; 2012), alguns psicólogos da percepção afirmam que a maioria das informações que recebemos do mundo moderno é captada através de imagens, sobretudo quando é reforçada pela tecnologia. Alguns chegam a afirmar que setenta e cinco por cento dos estímulos seriam visuais. Acredita-se que a visão é o principal sentido que possibilita o ser humano sobreviver em seu ambiente. Os outros vinte por cento são atribuídos à audição, e os cinco por cento, aos outros sentidos, nesse caso, o olfato, o paladar e o tato.

Verificamos, na prática, que só o ouvido e o olho receberam invenções de extensões que potencializam sua capacidade. Falamos dos óculos e do aparelho de surdez. Santaella (1998, p. 12) refere que são buracos que se conectam diretamente com o cérebro, em oposição aos outros sentidos, que se conectam com outros sentidos mais viscerais. A autora amplia a discussão, afirmando que o ouvido e o olho são sentidos mais cerebrais.

A ideia de que a percepção seria apenas uma “faculdade de aprender por meio dos sentidos ou da mente” foi superada por Gibson já na década de 1950, quando escreveu sobre a relação adaptativa do animal em relação ao seu meio. Suas investigações foram se aprofundando, até chegar, nos anos 1960, a ampliar a dimensão psicofísica para uma perspectiva ecológica. A partir de então, a percepção passou a ser compreendida como “habilidade de detectar informação” (LOMBARDO, 1987).

Essa mudança de perspectiva ou de ampliação do conceito de percepção é facilmente percebida pelo estudioso de sua obra. Santaella (2012, p.48) chama a atenção, por exemplo, para a substituição de alguns termos, tais como: *imagem retiniana*, por *arranjo óptico*, *estimulação óptica*, por *informação óptica*, *sistema perceptivo que recebe informação*, por *sistema perceptivo*, *que ressoa informação* (SANTAELLA, 2012, p.48).

Essas substituições significam muito mais do que simples mudança de nomenclatura. Elas vislumbram um novo olhar para o “*percebedor e o ambiente*,” fazendo com que, na concepção ecológica, possamos verificar o quanto podemos conceber um percebedor ativo e um ambiente gerador de informação. Nota-se que mudanças estratégicas como arranjo, informação e ressonância mudam de fato o olhar sobre dois grandes sujeitos da percepção: animal, ambiente.

Gibson (1986) afirma que o processo de ver não é circular, não é uma transmissão unidirecional, o sistema olho-cabeça-cérebro-corpo registra as invariantes na estrutura da luz ambiente. Nesse sentido, como bem alerta Lombardo (1987, p.253), o ambiente é ontologicamente relativo ao percebedor e não há, em absoluto, uma separação entre mente e matéria, entre o percebedor e o mundo. Esse mesmo raciocínio é complementado por Santaella (2012, p.49), quando afirma que a vida animal só existe no interior de um contexto ecológico. Portanto, a relação entre organismo e ambiente é abordada de acordo com uma visão sistêmica.

Mas o que isso tem a ver com a educação e com o que nos propusemos a estudar?

No início do nosso texto, abordamos sobre o quanto ainda existe dicotomia entre mente e corpo e que a proposta de pensar uma Pedagogia considerando a corporeidade

significa que é preciso pensar em uma educação de corpo inteiro, e não, fragmentada sujeito-ambiente. Ainda hoje, valoriza-se uma educação mentalista, em detrimento daquela que oportuniza conhecimento a partir da interação com o meio. A proposta da teoria gibsoniana está em consonância com a compreensão, que somos integrados ao ambiente em que ressoa informação.

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem envolve a relação entre o ensinante e o aprendente. Além desses sujeitos, o ambiente em que eles se encontram. Todavia, a noção de ambiente formulada por Gibson não se limita a um espaço físico ou geográfico de uma mesma comunidade de viventes. Trata-se, antes, de uma concepção ecológica em que a realidade é percebida sistemicamente, envolvendo sentidos, estímulos, histórias, emoções etc.

Gibson (1986) rejeita a tese representacionista que defende a ideia de que a percepção seria mediada por representações mentais. Defende a ideia de que a percepção é direta e que o ambiente oferece informação ao percebedor, existindo uma ressonância entre o ambiente e o percebedor. Quando afirma que a percepção do ambiente é direta, quer dizer que não é mediada por imagens da retina ou imagens mentais. A Teoria Ecológica sugere que os percebedores não são recipientes passivos de informação, mas ativos e intencionais (CARELLO; MICHAELS, 1981, p.15).

Na concepção de Gibson (1986), existe uma reciprocidade sistêmica que o animal estabelece com o ambiente que é capaz de captar informações significativas necessárias para manter a vida. Assim, o autor cria um conceito que é essencial à sua obra e que não tem tradução para a língua portuguesa. Trata-se do termo *affordances*, que significa a complementaridade do animal e do meio ambiente (GIBSON, 1986, p.12). Um leitor desatento poderia traduzir por *nicho* ou *habitat*, na linguagem dos ecologistas. Todavia, tais traduções ou compreensões não indicam o sentido dado por Gibson. Para nosso autor, o *nicho* seria um conjunto de *affordances* considerando a Teoria Ecológica da Percepção.

Segundo Gibson (1986, p.12),

As *affordances* do ambiente são o que ele oferece ao animal, o que ele provê ou fornece, seja para o bem ou para o mal. O verbo fornecer/prover é encontrado no dicionário, mas o substantivo *affordance* não é. Eu o inventei com ele, eu quero representar algo que se refere tanto ao meio ambiente quanto ao animal, de uma forma que nenhum outro termo faz. Ele implica em uma complementaridade entre animal e o meio-ambiente. (GIBSON, 1986, p.12).²

² The *affordances* of the environment are that it *offers* the animal, what it *provides* or *furnishes*, either for good or ill. The verb to *afford* is found in the dictionary, but the noun *affordance* is not. I have made it up. I mean by it something that refers to both the environment and the animal in a way that no existing term does. It implies

Nesse sentido, o ambiente é percebido como *affordances* (SANTAELLA, 2012, p.57), um ecossistema dinâmico que pode favorecer a vida ou a morte. Essa relação corresponde ao que compreendemos como relação sistêmica, cuja separação é inconcebível. As condições físicas, químicas, meteorológicas e geológicas da superfície da terra favorecem a vida ou a morte de um animal. Gibson (1986) ressalta que o organismo depende de seu ambiente para perpetuar a vida, mas o ambiente não depende do organismo. Verificamos que espécies de animais se localizam em lugares frios, úmidos, escuros porque ali encontram um ambiente ideal para viver. O homem, no entanto, para viver melhor, artificializa o ambiente, mas ele não deixa de existir, embora seja impiedosamente devastado.

No ato de perceber as imagens, não são captadas as propriedades do ambiente, mas quais as suas possibilidades de ação, de acordo com Jorge (2011). A percepção, portanto, possibilitaria a identificação de *affordances*. Dessa forma, o percebedor teria habilidade (ability) para selecionar ações que promoveriam a possibilidade do alcance de suas metas.

Podemos fazer uma relação com um termo utilizado por Gomes-da-Silva (2014a, p.23) quando se refere à semiotização espacial: “semiotizar não é percepção passiva das qualidades e propriedades do ambiente, mas as possibilidades de ação”. Na situação de movimento é possível perceber as possibilidades de jogo; sendo assim, percebem-se *affordances* a fim de poder interferir com jogadas, por exemplo. O jogo é um ambiente ao mesmo tempo percebido e forjado por *affordances* que indicam como jogar. Semiotizar, por sua vez, sendo uma organização de conduta de acordo com a interpretação percebida na situação, é um processo de interpretação que converge para as *affordances*, inclusive no jogo, dada a estreita relação aqui considerada entre semiotização espacial (significação do espaço) e *affordance* (percepção que conduz a decisão sobre ação no espaço).

Quando transportamos essas informações para a hora do jogo, mesmo com crianças da Educação Infantil, decisões são tomadas, havendo uma ligação entre percepção da situação e ação. O ato de perceber gera no percebedor uma ação, essa é uma das razões que procuramos informação no ambiente.

De acordo com Araújo (1997), não só as ações motoras promovem o sucesso na situação de movimento, mas da tomada de decisão diante do que o jogador tem que enfrentar, seja em jogos coletivos no esporte, ou nos jogos sensoriais realizados pelo ProJsei.

the complementarity of the animal and the environment. The antecedents of the term and the history of the concept will be treated later; for the present, let us consider examples of an affordance. (GIBSON, 1986, p.12) (Tradução nossa).

Autores como Tenenbraun e Bar- Eli (1993) acreditam que o comportamento do jogador está vinculado as capacidades cognitivas como: percepção, memória e a seleção de repostas. Na abordagem ecológica (ARAÚJO, 2005; ARAÚJO; DAVID; PASSOS, 2007), defende-se que a tomada de decisão depende de informações que estão disponibilizadas no ambiente e que podem ser captadas pelos jogadores.

A partir dos trabalhos de Gibson (1986) sobre percepção, a ciência cognitiva contemporânea dispensa a noção clássica de representação, diferente a postura cognitivista; para Gibson (1986), a percepção dá-se de forma direta, integrando-se a um marco ecológico, não recorrendo à memória ou a estruturas de conhecimento que envolve representações.

De acordo com Davids *et al.* (2001), Araújo *et al.* (2004), na concepção ecológica, não se separa a influência da percepção, ação e cognição, não fazendo sentido um postura hierárquica, pois a relação com o ambiente é percebida pela corporeidade, contextos sociais e biológicos. “As estruturas músculo-esqueléticas e o ambiente interagem continuamente, evoluem e influenciam-se umas às outras em simultâneo” (GUIA, 2009, p.31).

Verificamos que na abordagem cognitiva, na situação de movimento, a ênfase é dada e no sistema nervoso central. Centra-se no processo de seleção da resposta, não enfatiza as características do contexto como na abordagem ecológica (SILVA, 2014).

Ao relacionar o conceito de *affordances* com o contexto dos jogos, é possível verificar que o praticante procura conhecer os movimentos e as qualidades dos adversários e do ambiente para alcançar um desempenho melhor (GOMES-DA-SILVA, 2014a). O mesmo pode ser dito em relação à sala de aula. Como os estudantes que ali se encontram estão interessados em alcançar sucesso em seus estudos, terão *affordances* disponíveis para influenciar o bom desempenho. O ambiente, aqui, refere-se aos recursos didáticos, humanos, materiais e a outras realidades internas e externas à sala de aula.

Em seu livro, *The Ecological Approach to visual perception*, Gibson (1986) dedica um capítulo escrevendo sobre o meio (ar), as substâncias (água), as superfícies e os objetos (incluindo pessoas e animais), que contribuiriam oferecendo *affordances* por meio da informação visual. De certa forma, auxilia no comportamento do animal e o prepara para aproveitar as possibilidades do ambiente ou alertar para os perigos que podem ocorrer, por isso seria um ecossistema dinâmico de vida e de morte. Animal e ambiente coexistem.

Cada layout contribui para diferentes *affordances*, pois cada um possui repertórios diferentes de ações (GIBSON, 1971). Para exemplificar a partir da perspectiva da infância, Gibson (1986, p.128) afirma que: “a altura do joelho de uma criança não é a mesma de que a

altura do joelho, para um adulto, então a *affordance* é relativo ao tamanho do indivíduo”³. A percepção estará sujeita a condição de cada indivíduo no ambiente, no espaço e tempo que habita e na circunstância em que se encontra.

O mesmo pode ser dito acerca da ação cultural na percepção das *affordances*. Simões e Tiedmann (1985, p.82) apresentam um exemplo, a nosso ver, bastante pertinente: os esquimós conseguem distinguir cerca de dez tipos de tonalidade do branco, enquanto, para a maioria dos brasileiros, conseguimos classificar apenas duas, branco neve e branco gelo. Exemplos como esse nos faz pensar o quanto o ambiente favorece a percepção, pois dependemos dele para sobreviver. Ver as dez tonalidades do branco faz parte das *affordances* que são oferecidas pelo ambiente dos esquimós.

No material que iremos analisar nesta pesquisa, encontra-se o plano de aula, cujo objetivo era de desenvolver aulas criativas, utilizando a estratégia de jogos sensoriais com crianças da Educação Infantil. Uma questão que poderíamos antecipar à análise dessas aulas, à luz da teoria da percepção de Gibson, seria analisar como se desenvolveu a *affordance* nas aulas de Educação Física que foram ministradas, ou seja, saber se as crianças conseguiram *perceber* o ambiente em que se encontravam e buscar nele as possibilidades de superar as próprias dificuldades e a dos outros.

Compreender as interações feitas pelos sujeitos de um mesmo ambiente pode ajudar a desenvolver situações mais favoráveis à aprendizagem e uma melhor *percepção* de si, do outro, dos objetos e de todo o ambiente em que se encontra.

2.2 DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA DE BRONFENBRENNER

Ao pesquisar sobre crianças e adolescentes, em processo de aprendizagem, é imprescindível também conhecer as teorias da aprendizagem e as teorias do desenvolvimento. Optamos por tratar do desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva ecológica. Nesse sentido, Urie Bronfenbrenner (1917-2005). Foi psicólogo russo, radicado nos Estados Unidos, que defendia a ideia de que o indivíduo se desenvolve por meio de um sistema complexo e que ele é afetado pelos fatores ambientais. A Teoria de Bronfenbrenner é compatível com a visão da Teoria Ecológica da Percepção de Gibson que já apresentamos. A Teoria

³ Knee-high for a child is not the same as knee-high for an adult, so the *affordance* is relative to the size of the individual (Tradução nossa).

Bioecológica do Desenvolvimento Humano expandiu-se significativamente na década de 1970 (KREBS, 1995). Assim, surgiu um novo paradigma que aborda a ecologia humana dentro da área da Psicologia do Desenvolvimento. Pensar o desenvolvimento de uma maneira ecológica é perceber a complexidade das relações que estabelecemos com o mundo de forma dinâmica.

A teoria de Bronfenbrenner presta grande contribuição, tanto para compreendermos a importância do social e do político no ambiente educacional quanto os processos de desenvolvimento humano. Essa reflexão é apresentada a seguir.

Bronfenbrenner foi muito mais longe ao observar o comportamento humano, porquanto extrapolou o contexto familiar, cruzou fronteiras em relação aos sistemas que interagem com o ser humano e inovou defendendo a ideia de se desenvolverem pesquisas em ambientes naturais, contrapondo-se ao modelo estático e experimental vigente na época (BRONFENBRENNER, 1996).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento é definido “como sendo um fenômeno de continuidade e de mudanças das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos”. Esse fenômeno se estende ao longo do ciclo de vida humana por meio das sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado quanto presente (BRONFENBRENNER, 2011, p.43).

Nessa teoria, devem-se ressaltar alguns aspectos importantes. Inicialmente, trata-se uma teoria dinâmica, segundo a qual a pessoa em desenvolvimento tem um ciclo de vida - um sistema que se integra com outros grupos e, conseqüentemente, com outros sistemas. Processos psicológicos, cognitivos, afetivos, emocionais, motivacionais e sociais se integram reciprocamente com as pessoas e o ambiente (HAAD, 1997).

Chama a atenção, na obra de Bronfenbrenner (1996), a importância que ele dá às políticas públicas para o bem-estar das pessoas que estão em um contexto social. Em relação a isso, comenta:

A segunda lição que aprendi a partir do trabalho em outras sociedades é que as políticas têm o poder de afetar o bem-estar e o desenvolvimento dos seres humanos, ao determinar as suas condições de vida. Essa percepção me levou a um profundo envolvimento, durante os últimos quinze anos, nas tentativas de modificar, desenvolver e implementar políticas, no meu próprio país, que pudessem influenciar vida das crianças e das famílias (p.ix).

Veja-se que qualquer que seja o trabalho com a educação, no caso da Educação Infantil, as questões políticas e sociais não poderão passar despercebidas.

É sabido que a criança deve crescer tendo como primeira célula social a família, que deverá ser um lugar de proteção e cuidado, como prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em seu Art. 19. (BRASIL, 2002). À medida que a criança vai se desenvolvendo, outras relações vão sendo construídas, num entrelaçamento de contextos físicos, culturais e sociais, que serão responsáveis por sua formação como ser humano. Somos seres que se complementam com as relações sociais e precisamos dos outros para desenvolver a linguagem, a cognição, os afetos e o desenvolvimento motor.

Bronfenbrenner (1996; 2011) percebe a influência do contexto na vida do ser humano. Um fato biográfico importante a ser considerado foi a mudança de país, na primeira infância, quando saiu da Rússia devastada pela Revolução de 1917 e se mudou para os Estados Unidos, país em que desenvolveu sua teoria. Situações de êxodo nos impõem mudanças de contexto e adaptações ao novo. Podemos considerar esta mudança recorrendo a sua própria teoria, quando define o termo “transição ecológica”, ocorrendo sempre que a posição do indivíduo no ambiente ecológico é alterada como resultado de uma mudança no papel, no ambiente, ou em ambos (BRONFENBRENNER, 1996).

Aproximando sua teoria da nossa investigação, podemos inferir que qualquer informação oriunda do sistema social em que vivem os sujeitos da nossa pesquisa complementa nossos estudos e nos ajudam a encontrar respostas para o nosso problema de pesquisa, no sentido de oferecer pistas que ampliem nosso olhar sobre o que está sendo investigado.

Na perspectiva de Bronfenbrenner, o ambiente influencia o desenvolvimento. Portugal (1992) alia-se a essa tese quando afirma que,

na investigação ecológica, as propriedades do sujeito e do meio, as estruturas ambientais e os processos que ocorrem nelas e entre elas, devem ser vistos como interdependentes e analisados em termos sistêmicos. Apenas desse modo, podemos identificar o processo de interação mútua entre o sujeito em desenvolvimento e o mundo em transformação (BRONFENBRENNER, 1992, p. 50).

Verificamos que alguns estudiosos, quando se deparam com a vida de um animal marinho, fazem um estudo minucioso sobre seu habitat, porque é preciso saber como ele vive em situação real para compreender seu comportamento. Esse mesmo procedimento deve ser dado ao estudo com seres humanos. Cada sistema biológico se desenvolve dentro do contexto de sistemas ecológicos que sustentam ou sufocam seu crescimento (PAPALIA *et al.*, 2010, p.41).

Quais os contextos em que devemos nos debruçar? Algumas pessoas não têm ideia de o quanto são influenciadas por seu contexto. Um exemplo claro é o número de quenianos e de etíopes que vencem a Corrida da São Silvestre, em São Paulo. Mesmo estando longe do seu lugar de origem, desenvolvem uma potencialidade para correr. Poderíamos perguntar: o lugar de onde vêm possibilita o desenvolvimento motor, a resistência ao clima? O que facilita a habilidade para esse tipo de competição ou, quem sabe, existem nesses países políticas públicas para esportes de alto rendimento? O fato é que, desde 2007 até o ano de 2014, pelo menos um(a) etíope ou queniano(a) vence a competição.

Bronfenbrenner (1996) afirma que, para uma criança aprender a ler, depende tanto da forma como é ensinada quanto da existência e da natureza de laços entre a escola e a família. Isso demonstra o quanto o ambiente influencia no desenvolvimento humano. Para ele, o *óikos* que, em grego, significa habitação, família, representa um espaço muito maior. A partir de sua teoria, constatamos que pertencemos a muitos lugares, em uma relação dinâmica em cada lugar que se constitui cenário social. “Para isso, cada pessoa precisa descobrir-se como parte do ecossistema local e da comunidade biótica, seja em seu aspecto de natureza, seja em sua dimensão de cultura” (BOFF, 2000, p.135).

Essa visão de educação permite que pensemos em uma atitude para uma visão planetária, em que a dimensão ecológica faça parte da consciência dos(as) nossos(as) educandos(as), inicialmente despertada a partir do núcleo familiar e transbordando para a escola e a sociedade, como um tripé que forma a base do desenvolvimento humano.

Nessa mesma perspectiva, situam-se Yunes e Juliano (2010):

Pode-se afirmar que a ecologia e a bioecologia do desenvolvimento humano também propõe uma educação que desloca o ser humano da posição de onipotência antropocêntrica para integrar a posição de componente do todo, configurado como espaço psicológico ou espaço vital pelos objetos, pessoas e acontecimentos aos quais a pessoa atribui significado. Ademais, as duas perspectivas apontam a educação como ferramenta e espaço vital/ sistêmico de reflexão, de produção de conhecimento em rede, de esperança e de resistência ao instituído. Fica subentendido, nos pressupostos teóricos das duas áreas, que, nos processos educativos, há processos criativos que se constituem como produto de interações e inter-relações de subjetividades, de sociabilidades e de contextos (YUNES; JULIANO, 2010, p.368).

Pensando em um modelo ecológico de ensino que tenha impacto no desenvolvimento das crianças, seria preciso pensar que a escola está inserida em um sistema educacional que, infelizmente, ainda fragmenta seus saberes. Em geral, os profissionais da área de Educação Infantil verificam a influência do ambiente sobre o público atendido, levando em

consideração o núcleo familiar. Dificilmente ultrapassam esse sistema, devido à dinâmica da escola brasileira e a que pretendemos pesquisar, mais especificamente, no Nordeste do Brasil. Antes de iniciar a aplicação de um modelo que tenha um princípio de educação ecológica, é preciso pensar numa didática que integre os saberes nas práticas curriculares das crianças. Que possam promover situações problematizantes e incentivem para uma visão planetária desde a mais tenra infância, deixando de lado práticas tradicionais que se concentram na imitação, na repetição, na falta de autonomia e na competição. Para isso, a mediação educativa teria que passar por uma formação voltada para esse novo olhar para a escola, ou melhor, para um novo paradigma educacional.

Bronfenbrenner (1996,2011) propõe sistemas que compõem o modelo sistêmico, que investiga as relações entre as mudanças que ocorrem na pessoa que está em desenvolvimento e os vários sistemas aos quais ela pertence. Buscou integrar outros níveis do sistema do desenvolvimento humano, a Biologia, a Psicologia e o comportamento. Ao unir a Biologia à Ecologia, desenvolveu aquilo que ficou denominado de *Bioecologia do desenvolvimento* (LERNER, 2011).

Na sua teoria identificou cinco sistemas que se ligam a partir de um contexto: *microsistema*, *mesossistema*, *exossistema*, *macrossistema* e *cronossistema*. Criou o modelo *processo-pessoa-contexto-tempo* (PPCT). Podemos nos reportar à Teoria Ecológica da Percepção, de Gibson, que estabelece essa relação dinâmica integrando agente-ambiente, em que um influencia o outro. Podemos dar o exemplo de ressonância para compreender esse fenômeno.

O processo de desenvolvimento envolve a pessoa e o contexto; a pessoa é descrita como aquela que apresenta as características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais; o contexto inclui todos os sistemas que se conectam entre si e, por fim, o tempo, chamado de cronossistema, responsável pelo tempo do desenvolvimento.

De acordo com Lerner (2011), para o desenvolvimento humano, o ambiente é imprescindível e existem conexões entre eles. Os cinco sistemas, identificados por Bronfenbrenner (1996), podem ser caracterizados assim: *Microsistema*: *mikrós* significa pequeno, curto. São os contextos encontrados no dia a dia, que envolvem relações mais próximas, em que a pessoa tem interações face a face com a família;

Mesossistema: *meso* significa meio. Pode haver mais um microsistema interagindo e é formado sempre quando se ampliam microsistemas. Pode estabelecer relações entre a família e a escola, parentes, praça, vizinhança. Bronfenbrenner (1996) afirma que, “uma vez

que tal participação necessariamente ocorre em sequências, a participação multiambiental pode também ser definida como de uma rede social direta ou de primeira ordem entre os ambientes dos quais a pessoa em desenvolvimento participa” (p.161). A rede social de primeira ordem é o próprio mesossistema;

Exossistema: *exo* significa movimento para fora; designa ligações entre dois ou mais ambientes que influenciarão indiretamente. Consideramos como um trabalho da família (ou desemprego), rede de apoio familiar, assistência de saúde, conselho tutelar, serviço público municipal ou organizações de bairro;

Macrossistema: *makros* significa comprido, longo, grande. Seria o maior dos sistemas descritos por Bronfenbrenner (1996, 2011), que conteria os demais sistemas (micro, meso e exossistemas) e seria caracterizado pela cultura, pelos sistemas de crenças ou ideologias de determinada sociedade (BRONFENBRENNER, 1996). Esse conceito apoia-se nas teorias de Lewin, Piaget e Vigotski (BRONFENBRENNER, 1996, 1995) e estabelece a tese de que, para nos desenvolvermos individualmente, sofremos o impacto de determinada cultura em certo momento histórico (BRONFENBRENNER, 2011).

Por fim, de acordo com Papalia *et al.* (2010, p.41), “os quatro primeiros sistemas são como cilindros ocos que se ajustam uns aos outros, envolvendo a pessoa em desenvolvimento”. O quinto sistema envolveria o tempo no processo de desenvolvimento. A ideia do *cronossistema* aparece na obra de Bronfenbrenner, já em 1986. Surgiu devido à necessidade de diferenciar a pesquisa baseada na ecologia do desenvolvimento humano das tradicionais pesquisas longitudinais (KREBS, 1995). *Cronos* vem do grego, *khrónos*. Exprime a ideia de tempo. Nesse caso, seriam os eventos que consideramos de origem biológica e sociocultural que provocam impacto na vida da pessoa. Como exemplo do cronossistema, poderíamos considerar mudanças familiares, lugar de residência, ciclo econômico, guerras, tudo o que provoca mudanças e que acontece a partir de um evento circunstancial.

Outro aspecto muito importante a ser destacado na Teoria de Bronfenbrenner, de acordo com Krebs (1995), é que sua teoria não contém informações que se assemelham aos conteúdos de outros teóricos do desenvolvimento, mesmo considerando tais conteúdos como relevantes. Para Bronfenbrenner,

as omissões não refletem nenhuma falta de interesse nesses tópicos [aos conteúdos de outros teóricos]. Pelo contrário, o presente trabalho [a teoria da ecologia do desenvolvimento humano] é motivada por minha convicção de que maiores avanços na compreensão científica da base intrapsíquica e

processos interpessoais do desenvolvimento humano requerem sua investigação em ambientes reais, tanto imediato quanto remoto, nos quais os seres humanos vivem (BRONFENBRENNER, 1996, p.11).

Bronfenbrenner não se baseou em processos universais do desenvolvimento humano. Para a teoria da ecologia humana, o foco está na acomodação progressiva entre organismos humanos em desenvolvimento e seus ambientes imediatos (KREBS, 1995, p. 88). Por ser de origem russa, descreve o modelo teórico dos sistemas, por meio de um exemplo em que faz referência ao conjunto de bonecas russas (BRONFENBRENNER, 1996), ou seja, cada estrutura cabe dentro da próxima.

Nossa intenção, quando utilizamos os conhecimentos desse autor para analisar a proposta do programa de sensorialidade desenvolvido pelo LEPEC/UFPB, teve a finalidade de dirigir o olhar à dimensão bioecológica para o desenvolvimento infantil, considerando o trabalho realizado com crianças de quatro e cinco anos de uma pré-escola municipal. Bronfenbrenner, como vimos, não trabalha com uma visão estática da realidade em que estamos inseridos, mas acredita nas possibilidades de mediação que interfere na vida da criança e do sujeito da pesquisa, reconhecendo a dinâmica das relações existentes no sistema. Ele considera que a creche e a pré-escola são contextos do desenvolvimento humano (KREBS, 1995, p 85).

A teoria da bioecologia do desenvolvimento humano construída por Bronfenbrenner nos obriga a olhar a educação, em especial, a Educação Infantil, a partir de uma nova perspectiva. É preciso conceber a educação como um processo ecossistêmico. É justamente essa perspectiva que apresentamos a seguir.

Um dos problemas enfrentados na Educação Infantil é a falta de sincronia que existe entre os vários programas destinados a essa modalidade de educação. No interior de uma escola de Educação Infantil, encontramos programas e/ou projetos oriundos do governo federal e do municipal. Além desses, vários projetos vindos das universidades (das redes pública e privada) se fazem presentes. A escola, devido à dinâmica em que se encontra, frequentemente tem dificuldades de gerir tantas demandas dos projetos, como: espaço, tempo destinado às atividades, currículos a serem cumpridos e recebimento de alunos(as) das universidades. Cada projeto tem objetivos diferentes, e isso provoca práticas docentes e de gestão marcadas pela fragmentação.

Não é fácil o trabalho dos profissionais da educação dessas escolas, sejam docentes ou gestores(as). A dificuldade não brota somente das diferenças de objetivos e de operacionalização dos programas, mas também do referencial teórico que sustenta tais

empreendimentos. A comunidade escolar acaba se tornando uma visível “torre de babel”, mesmo que, algumas vezes, tenha interesse efetivo pelo projeto a ser executado. A crítica apresentada por Galeano (1990) permanece atual:

Assim estamos: cegos de nós, cegos do mundo. Desde que nascemos, somos treinados para não ver mais que pedacinhos. A cultura dominante, cultura do desvínculo, quebra a história passada como quebra a realidade presente; e proíbe que o quebra-cabeça seja armado (GALEANO, 1990, p.30-31).

Morin (1999, p.135-136) chama a atenção para o fato de que a Ciência nunca teria sido Ciência se não tivesse sido transdisciplinar. É preciso que redescubramos a capacidade de pensar em parcerias e congregar esforços para pensar melhor e desenvolver as práticas educativas. É preciso articular diversos saberes e serviços. Trata-se de uma exigência dos novos tempos e daqueles que não mais aceitam a fragmentação dos saberes que domina nossa cultura (GUARÁ, 2003).

O conceito de *comunidade de aprendizagem*, defendido por Torres (2003), pode ser um dos caminhos para se repensar esse ambiente educacional que é a escola. Segundo Torres,

comunidade de aprendizagem faz parte de e deve articular-se com um projeto de desenvolvimento local e nacional, integral e integrador, o que implica romper com o setorialismo e estabelecer alianças operacionais e estratégicas, tanto em nível micro (comunidade de aprendizagem), como macro (política educativa, política social, política e econômica) (TORRES, 2003, p.86).

Pensar a Educação Infantil, nesse sentido, implica concebê-la numa perspectiva ecossistêmica. Acreditamos que esse modo de pensar a educação deve perpassar também os programas de governo, pois, assim como defende Morin (2013, p. 104), a reforma do pensamento é inseparável de uma reforma da educação. E Morin insiste:

Precisamos dissipar a ilusão de que teríamos chegado à sociedade do conhecimento. Efetivamente, chegamos à sociedade dos conhecimentos separados uns dos outros, separação que nos impede de religá-los para conceber os problemas fundamentais e globais, tanto de nossa vida pessoal, com onde nossos destinos coletivos (MORIN, 2013, p.184).

Não é nossa intenção defender um pensamento uniformizado, mas que tenhamos espaço para pensar coletivamente com base em nossas diferenças e objetivos. A concepção de educação com a qual estamos trabalhando reúne essa complexidade humana, inserida numa rede de relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Portanto, o ser humano a ser educado é *ecológico*, pertencente a um ecossistema vivo, e é com essa concepção, como

teremos oportunidade de demonstrar, que a Pedagogia da Corporeidade vê a Educação Infantil.

Podemos perceber que embora existam termos que se pareçam entre a Teoria Ecológica da Percepção de Gibson e a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, existem diferenças no enfoque teórico.

O termo bioecologia aparece na teoria de Bronfenbrenner como um modelo que apresenta a dinâmica existente entre as relações entre o indivíduo e seu ambiente complexo, integrado e mutável. A ênfase dada é no desenvolvimento humano e para que seja efetiva a interação deve ocorrer em uma base estável em estendidos períodos de tempo (LERNER, 2011). Ver-se então, que esta teoria está localizada no campo de convergência com as ciências biológicas, psicológica e social, sendo considerados vários fatores, interferindo no desenvolvimento do indivíduo na sociedade.

A Teoria Ecológica da Percepção, por sua vez, elabora sua teoria na relação que o agente estabelece com o ambiente, em que o agente está em constante interação com o ambiente captando informações e reagindo a elas no sistema de percepção-ação. A produção de movimentos está relacionada tanto com a capacidade física do agente, quanto com as informações do ambiente.

Conhecidos como fundadores do movimento da psicologia ecológica, Gibson e Bronfenbrenner, definiram como sendo "o estudo da percepção no mundo complexo em que ela ordinariamente ocorre" (WINTER, 1995, p.241). Defendem a ideia de que uma verdadeira compreensão da percepção deve basear-se em fenômenos não-laboratoriais. Winter (1995, p. 283), define que a psicologia ecológica é o “estudo da experiência e do comportamento humanos, em seus contextos físicos, político e espiritual, de forma a construir um mundo sustentável”.

2.3. PEDAGOGIA DA CORPOREIDADE: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Assim, como temos tido oportunidade de demonstrar, a concepção de educação e de humanidade com a qual trabalhamos implica uma visão ecológica da realidade, numa situação em que o ser humano e o ambiente estão intimamente conectados. Desenvolver processos de ensino-aprendizagem, nessa perspectiva, demanda um novo olhar sobre o fenômeno educacional, a que chamamos de *Pedagogia da Corporeidade (PC)*, assunto deste tópico.

Corporeidade é um neologismo utilizado pelo LEPEC. Segundo Gomes-da-Silva (2014a),

corporeidade é a matriz do pensamento, a partir da qual compreendemos o ensino-aprendizagem partindo das situações de movimento. Trata-se de um conceito operacional que nos auxilia tanto na analítica da movimentação quanto na orientação pedagógica. De modo que nossa abordagem da Corporeidade é prioritariamente pragmática peirceana, daí porque nossa linha de pesquisa chama-se Pedagogia da Corporeidade, porque tratamos de investigar a unidade tensional corpo-mente-circunstância (GOMES-DA-SILVA, 2014a, p. 17).

Para a Pedagogia da Corporeidade, “as situações de movimento, especialmente o jogo, constituem-se no epicentro da aprendizagem” (GOMES-DA-SILVA, 2014a, p. 17). Consideramos ainda que o centro do processo de ensino aprendizagem não está inclusive nos aprendizes em situação de movimento, mas está na intencionalidade pedagógica do professor, conjuntamente ao interesse do aprendiz e no que o ambiente disponibiliza tanto na perspectiva física como socioambiental (GOMES-DA-SILVA, 2015).

Essa abordagem distancia-se de modelos educacionais do passado, como, por exemplo, o adotado na Idade Média, de tradição judaico-cristã, em que o centro da formação do ser humano encontrava-se no aspecto religioso. Segundo Cambi (1999, p. 163),

a reflexão pedagógica medieval permanece toda inserida dentro da *paidéia* cristã, da qual ela acentua a dimensão religiosa reunida em torno da figura do Cristo. [...] Estamos diante de um modelo de formação que desenvolve os aspectos de interioridade e de sublimação, que invoca uma atitude de fuga da realidade para convergir para o crescimento de uma consciência que se mede na abertura para a transcendência, para a presença ao mesmo tempo forte e inefável do divino e, portanto, marcada por um conflito constantemente aberto (entre Deus e mundo, entre pecado e salvação etc).

O modelo racionalista, por sua vez, concebe o humano reduzido ao pensamento, numa distinção entre *ser pensante* e *ser corpóreo*. Nesse modelo, o pensamento passa a ser orientado por um *método* de conhecimento segundo o qual o sujeito pode fazer o correto uso da razão. Educar, segundo o modelo racionalista cartesiano, significa formar o pensamento empregando um método seguro. Descartes (1979, p.14) define o método como “a ordem que o pensamento deve seguir para chegar à sabedoria e em conformidade com a qual ele pensa uma que aí chegou”.

Segundo Ramos (2008, p.75), esse método orienta-se por uma ordem matemática que alicerça a perspectiva de entendimento do conhecimento. A matemática, nessa perspectiva, “parece traduzir, através de seus cálculos e do imperialismo dos números, uma forma de

pensar o saber. [...] O histórico precisa se dissolver, tornando-se a-histórico, para obter a aura da cientificidade” (RAMOS, 2008, p.75).

A Pedagogia da Corporeidade, por sua vez, assim como defende Gomes-da-Silva (2014a),

concebe a formação do humano em situações de movimento, como o brincar funcional do bebê até o jogo de cartas dos idosos, passando pela sistematização dos esportes, ginásticas, lutas, exercícios educativos, atividades circenses, vivências terapêuticas, são investigadas como sistemas dinâmicos, em cujo fluxo de informações ocorre uma produção de subjetividade, formando o ser em sua sensibilidade e concepção de mundo. (GOMES-DA-SILVA, 2014a, p.17).

O primeiro conteúdo da Pedagogia da Corporeidade refere-se ao movimento humano, dotado de comunicação. O movimento é sempre da pessoa inserida no ambiente em que se encontra. É assim que nos configuramos com o mundo (GOMES-DA-SILVA, 2012).

A *corporeidade* é, portanto, um “enraizamento existencial da movimentação com o entorno, como a maneira humana de habitar o tempo e o espaço circunstancial. Compreende a tendência dos gestos do ser no mundo, a maneira habitual de nos movermos no entorno” (GOMES-DA-SILVA, 2014a, p.17).

Um exemplo que ilustra a ideia de movimento da vida humana pode ser visto em uma das obras do artista plástico carioca, Orlando Teruz (1976). Em seu quadro, *Meninas pulando corda*, vemos que o autor demonstra a infância e destaca, por meio das pernas, a importância desse momento do brincar.



Figura 1: Meninas pulando corda, de Teruz
 ORLANDO TERUZ. *Meninas pulando corda*, 1976.
 Óleo sobre tela 65x 81 cm
<https://www.google.com.br> (2015)

O movimento vigoroso transforma as pernas, que são o centro do quadro. Nesse processo, as crianças são integradas ao ambiente culturalmente e, conseqüentemente, as diferenças culturais se expressam em sua corporeidade constituinte. É possível verificar o quanto estão comprometidas com ao brincar de pula cordas, verificamos também, que Teruz fez imagens de uma brincadeira ao ar livre que sugere movimento, nos braços, nos pés, nas mãos, nos cabelos, expressam os contornos das crianças sem rosto, como se o brincar propriedade de qualquer infância. O autor, além de expressar por meio da arte o movimento vigoroso das crianças retrata uma experiência de movimento ligado ao mundo feminino, como o que é demonstrado no pula corda.

Que linguagens podemos expressar por meio da nossa corporeidade? Que sinais encontramos quando usamos a semiose como forma de interpretar o movimento que expressamos diariamente?

Algumas dessas perguntas se constituem objeto de estudo do da PC. Segundo Gomes-da-Silva (2012), podemos ter modos de comunicação com o mundo, mesmo quando não há participação de outros, o que o autor chama de *modo de comunicação deficiente*. Existem outras formas de comunicação com o mundo: quando não nos sentimos tocados pelo movimento comunicativo, temos chamado *modo indiferente*; e o modo de *comunicação primordial*, quando percebemos o outro como *presença* para a pessoa que se move. Essas formas de movimento são analisadas à luz da teoria heideggeriana, quando o autor faz uma aproximação com a escuta existencial.

Sendo assim, a PC compreende que o movimento humano é dotado de linguagem, sendo esta linguagem mais do que um meio de comunicação ou forma de comunicação. Aqui não sugere que o movimento humano representa apenas a possibilidade de desempenhar ações motoras “mas a quem ou ao que ela remete”. Os movimentos possuem vínculos históricos e sociais, eles apontam para os seus enraizamentos históricos.

Pensando no aspecto da linguagem que emana dos movimentos, a Educação Física de acordo com o referencial da PC está de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC⁴ (BRASIL 2015) que foi elaborada por meio de consulta popular no ano de 2015. O objetivo da BNCC é de sinalizar percursos de aprendizagem de desenvolvimento dos

⁴ O Ministério da Educação (MEC) iniciou a redação do documento em junho de 2015, em colaboração com membros das secretarias municipais e estaduais de educação, acadêmicos especialistas nas disciplinas e professores de educação básica.

estudantes ao longo da Educação Básica. Neste documento a Educação Física é concebida como linguagem, assim como a língua portuguesa, língua estrangeira e artes. Cabe a esta área oferecer oportunidades de vivências significativas que envolvem experiências de criação, de produção e de fruição de linguagens. O termo linguagens aponta para a vivência de aprendizado não só verbal, mas musical, visual e corporal o que é um avanço em relação aos RCNEI (BRASIL, 2000a,b,c) e outros documentos existentes.

A Educação Física Escolar, admitindo a teoria da PC, é abordada a partir do campo da comunicação ou linguagem e é fundamentada pelos seguintes teóricos: Heidegger (2000), Pierce (1995) e Winnicott (1975), de acordo com Gomes-da-Silva (2015):

A corporeidade concebida por Gomes-da-Silva (2011, 2014, 2015) faz com que seja introduzido um elemento novo às palavras corpo e mente – trata-se do termo circunstância, para revelar o papel importante do mundo influenciando a corporeidade. Somos moldados a partir da circunstância. Nessa mesma perspectiva, compreendem-se a corporeidade e o mundo comunicativo. Habitamos corporalmente no mundo, estamos continuamente instalados, interligados e interdependentes, por isso a importância de pensar a partir de uma visão sistêmica.

Quando verificamos os fundamentos da perspectiva ecológica, percebemos que a Pedagogia da Corporeidade está em sintonia com a proposta da Teoria Ecológica da Percepção de Gibson, por acreditar que estamos em atividade constante e atuando no mundo e somos afetados por ele, não como meros espectadores da realidade, mas numa perspectiva ativa (GIBSON, 1986).

Uma aproximação também é possível de ser estabelecida com a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1996), que verifica a importância do ambiente influenciando o desenvolvimento humano. Defende que os efeitos do caos atualmente vivido pelas sociedades influenciam no desenvolvimento do indivíduo dentro dos cinco sistemas. Movimento e existência se articulam dinamicamente. O desenvolvimento seria resultado de uma ação conjunta entre as características da pessoa, o seu contexto imediato e a quantidade e frequência de tempo na qual a pessoa está exposta (BHERING; SARKIS, 2009).

Estar no mundo, tendo como princípio a ecologia, remete-nos a uma dimensão ontológica que, segundo Boff (2000, p. 89) entra na constituição do ser humano. É um modo de ser singular do homem e da mulher. Sem cuidado, deixamos de ser humanos.

Chamamos a atenção para um fato curioso: nota-se que a defesa aqui não é só o discurso de proteção da natureza. O que está em jogo é mais do que isso, somos partes

integrantes da natureza. A relação seria sujeito-sujeito e não, sujeito-objeto, como defende Boff (2000, p. 95). Na Pedagogia da Corporeidade, tem como linguagem, agente-ambiente-circunstância. Nesse sentido, muda-se a relação de poder ou domínio e se evidencia a relação de con-vivência. É assim que o cuidado deve estar presente na forma de ser-no-mundo.

Um teórico que contribui para pensar no aspecto ecológico é Guatarri (1995), quando assume o que ele chama de ecosofia. Etimologicamente, poderia significar filosofia da ecologia, mas, para ele, é muito mais do que isso, seria uma postura política que objetiva o agir no mundo – a postura de assumir um sentido revolucionário, pois, para esse teórico, não só considera a ecologia do ambiente, mas também as que são formadas pelas relações humanas. Não só apoia a diversidade ambiental, como também defende uma diversidade cultural e, por isso, a ecosofia deve considerar o ambiente, o social e o mental. Portanto, não bastaria tomar uma atitude interpretante do mundo, o que seria de natureza filosófica, mas também agir sobre ele. Notamos, aí, a influência de Marx (1818-1883) na ecologia (ou ecosofia) proposta por Guatarri, que considera que lutar em favor dos direitos humanos e combater o racismo, a homofobia e o machismo é ecosofia, tão importante quanto lutar por questões ambientais.

Alan Drengson (1997), outro estudioso da ecosofia, apresenta quatro níveis de relação com a natureza e as questões ambientais. Ele considera que existem níveis de aprofundamento nessa área: os que respeitam a relação homem-natureza (nível I); os que pensam, refletem e discutem sobre ela, a partir de movimentos apartidários (o nível II); os que organizam suas práticas politicamente (nível III) e, por fim, os que desenvolvem ações de protestos e estratégias de intervenções ambientais, como os grupos de ambientalistas (níveis IV), por exemplo.

Percebemos, portanto, que todos esses autores defendem uma perspectiva ecológica, em que o estar-no-mundo, de modo dinâmico, pertence à dimensão ontológica do humano, obviamente, cada uma tem seu foco de aprofundamento, mas se encontram na medida em que levam em conta o entorno e as suas reações em relação ao sujeito que habita o ambiente.

Na Pedagogia da Corporeidade, chama-se de *Zona de Corporeidade* esse *estar-no-mundo* em movimento. Para Gomes-da-Silva (2014a), refere-se a um conceito que não separa o ser humano do seu ambiente. Segundo esse autor, trata-se de uma abordagem ecológica, pois o que interessa é “a situação de movimento, a ambiência social e libidinal impressa e produzida na circunstância, o diálogo das formas de vida presente na movimentação” (2014,

p.22). A Zona de Corporeidade “envolve os corpos humanos e inumanos, uns em relação aos outros, no movimento de repetição e/ou inovação ” (2014, p.22).

Propõe, portanto, uma educação em que as crianças pequenas sejam consideradas nessa Zona de Corporeidade, desenvolvendo-se com o apoio de uma Educação da sensibilidade e de um novo modo de ser-no-mundo. Assmann (1995, p.113) defende a ideia de que “somente uma teoria da corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica”, de modo a constituir uma mudança de paradigma, não só para a área de Educação Física, como também para a Educação em geral.

A partir da leitura da teoria que orienta o Programa Jogos Sensoriais para a Educação Infantil (ProJsei), verifica-se que o ser humano é concebido em sua totalidade complexa, não sendo possível dissociar corpo e mente, cognição, afetividade e motricidade. Para tanto, é preciso ter presente uma metodologia educacional que leve em conta essa nova perspectiva e tratar da dimensão metodológica da Pedagogia da Corporeidade, assunto do próximo tópico.

A metodologia da corporeidade é justamente a construção de um processo de ensino-aprendizagem desenvolvido com base em uma hermenêutica da corporeidade, em que o sujeito envolvido vivencia situações de movimentação, “como produtor de significados, como falante, como aquele que atribui sentido ao que faz, seja nas falas, nos movimentos e na obra realizada” (GOMES-DA-SILVA, 2014b, p.4).

Segundo Gomes-da-Silva (2014b),

é possível pensar a corporeidade em termos pedagógicos, no sentido de proporcionar no processo educativo vivências, situações contextuais significativas para que os sujeitos da aprendizagem possam elaborar novas configurações existenciais, mantendo o senso de si mesmo (GOMES-DA-SILVA, 2014b, p.3).

O objeto da PC é a aula, tendo o aprender como foco. Nesse processo de aprender o(a) educador(a) a partir da sua mediação possibilitar o avançar, expandir e o crescer. Nesse sentido, elegemos o jogo como elemento de análise, sendo instrumento necessário para possibilitar uma hermenêutica da corporeidade.

Tomamos o jogo sensorial como situação de movimento escolhida pelo ProJsei, este faz exigências motoras, como também, provoca subjetividade, exigindo do(a) jogador(a) mudanças de comportamento a partir do que é percebido.

Uma das formas de hermenêutica corporal denominada pela PC se chama Analítica Existencial do movimento (AE), como um dos instrumentos capazes de potencializar o educador para analisar a corporeidade que se faz linguagem por meio do jogo.

No movimento criado pelo jogo, existe uma relação direta entre o praticante com a circunstância por ele provocada. O jogo provoca, então, movimentações e situações próprias (GOMES-DA-SILVA, 2014a). Podemos ter como exemplo quando as crianças estão sendo encorajadas para decifrar enigmas sobre as cores nos jogos sensoriais do ProJsei, existe uma movimentação circunstancial que provoca uma forma de agir, não como princípio de causa e efeito defendida pelo Behaviorismo Clássico, mas influenciado pelo pensamento gibsoniano da Percepção-Ação. É o que a Figura 2 ilustra, a seguir:

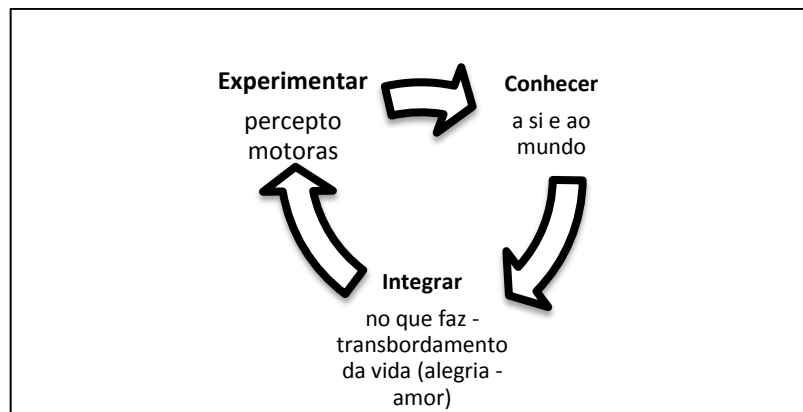


Figura 2: Processo metodológico da Pedagogia da Corporeidade
Fonte: GOMES-DA-SILVA (2014b, p.2).

O objetivo do ProJsei é de mobilizar capacidades sensoriais para estabelecer uma relação mais ampliada de percepção do mundo e de consciência de si e do seu entorno, fazendo com que haja o movimento de experimentar, conhecer e integra-se a experiência proporcionada pelo jogo. As linguagens são analisadas e concebidas como situações de movimento, passíveis de serem interpretadas por meio da Analítica Existencial do Movimento.

Os três níveis propostos pela Pedagogia da Corporeidade têm como fundamento a lógica triádica do signo de Pierce (1995), constituída em três momentos. O *sentir* é o momento de sensibilização, que compreende o momento estético. São propostas cantigas de roda, poesias, contos, conversas que, preferencialmente, tenham relação com o tema a ser trabalhado (GOMES-DA-SILVA, 2015). Em seguida, o professor-pesquisador apresenta o tema que será objetivo da aula.

O segundo momento é destinado ao *reagir*. Consiste o momento ético, aquele destinado a mudança de hábitos, sempre ocorrendo a partir de ações problematizadoras.

De forma criativa, o(a) professor(a) propõe uma sessão interoceptiva, que é caracterizada pelos exercícios de alongamento, flexibilidade e exercícios respiratórios. Ainda no agir, são introduzidas uma sessão exteroceptiva (em que se trabalham os órgãos sensoriais) e uma proprioceptiva (em que se trabalham os músculos e as articulações).

É nesse momento em que se propõem as atividades criadas para desenvolver a percepção sensorial e que oportuniza as atividades de vários sistemas integrados. Neste momento existem subcategorias que devem ser parte da aula: respirar com atenção; perceber as (re)ações; problematizar os jogos (GOMES-DA-SILVA, 2015).

O último nível é o do *refletir*. Nesse momento, faz-se relaxamento por meio de técnicas de respiração e é proposto um diálogo sobre a vivência do dia. É preciso que a aula gere a possibilidade de síntese, para tomar consciência do sentido do que foi vivenciado, utiliza-se o desenho para expressar o que foi mais interessante na aula proposta.

Por isso, a importância de unir, situação de movimento (jogo), espaço que garanta a voz e a representação gráfica a partir do desenho. Existem subcategorias: representação icônica; verbalização do argumento e rito de encerramento (GOMES-DA-SILVA, 2015). Para Mèredieu (2000), a evolução do desenho depende intimamente da evolução da linguagem e da escrita.

Essa lógica triádica não está fragmentada, ela se intercomunica com o sentir, o agir e o refletir, mas, para que possamos compreender bem mais, é preciso considerar as esferas que não podem faltar no fazer da Pedagogia da Corporeidade. Trata-se, portanto, de uma metodologia que propõe um processo de ensino-aprendizagem a partir de uma educação da sensibilidade, de um novo modo de ser-no-mundo.

Então, a Pedagogia da Corporeidade seria uma alternativa pensar uma estratégia metodológica em relação à ecologia de ensino?

De acordo com Gomes-da-Silva (2015, p.123), a Aula-Laboratório da Pedagogia da Corporeidade (ALPC) é uma lição significativa, resultante da experiência de interação, implicação e integração agente-ambiente. Considerando os níveis de aprofundamento de Alan Drengson (1997), existe todo um processo em galgar estágios mais avançados de relação com a natureza e a questões ambientais.

Podemos supor, verificando as relações estabelecidas com o ambiente, que os jogos sensoriais se constituem em uma das possibilidades do exercício dessas primeiras relações com a natureza, tendo a Educação Infantil como espaço privilegiado para isso.

Na Educação Infantil, o jogo e o brincar infantil são situações de movimento que interessam à Pedagogia da Corporeidade: ora, se, de acordo com Gomes-da-Silva (2014), o lúdico constitui uma ambiência educativa por excelência – porque, através dele, educador(a) e educandos(as) descobrem o mundo, descobrem-se e se interconectam continuamente –, os princípios adotados pela Pedagogia da Corporeidade podem orientar atividades dirigidas às crianças.

Para o ProJsei as teorias de Gibson (1966, 1986), Bronfenbrenner (1995, 1996, 2011) e Gomes-da-Silva (2011, 2012, 2014, 2015) são essenciais, afim de pensar a prática com crianças da Educação Infantil no campo da Educação da percepção, pelo fato de que tais teorias, mesmo gestadas em campos diferentes, serviram, no período compreendido por esta pesquisa, como substrato teórico que fundamenta o referido Programa.

Com o objetivo de apresentar uma síntese que permite visualizar essa convergência, desenvolvemos um diagrama, apresentado a seguir na Figura nº 3, que mostra cada teoria em um campo coniforme, constituído por quatro níveis circunferentes, sendo o primeiro não numerado (por se referir ao nome da teoria e do teórico) e os outros, assim distribuídos:

Nível 1: fenômeno estudado – descreve o plano da realidade enfocado pela teoria;

Nível 2: categorias básicas da teoria – lista a(s) unidade conceitual com que o fenômeno é estudado e a teoria, produzida.

Nível 3: área de aplicação da teoria – indica o contexto relacional em que o fenômeno se produz (e, portanto, a que se aplicam as explicações de cada teoria).

No centro da figura, encontra-se o ProJsei, como ponto de unidade a que as três teorias associam-se. É em função de arrematar a análise dos dados concernentes ao referencial teórico de relatórios do ProJsei (e, em menor escala, de entrevistas com seus autores) que tal diagrama foi concebido, como se verá no capítulo 3. Ressaltamos, por fim, que a figura pode ser lida dinamicamente, do centro para as margens e, no mesmo nível, de um cone para o outro.

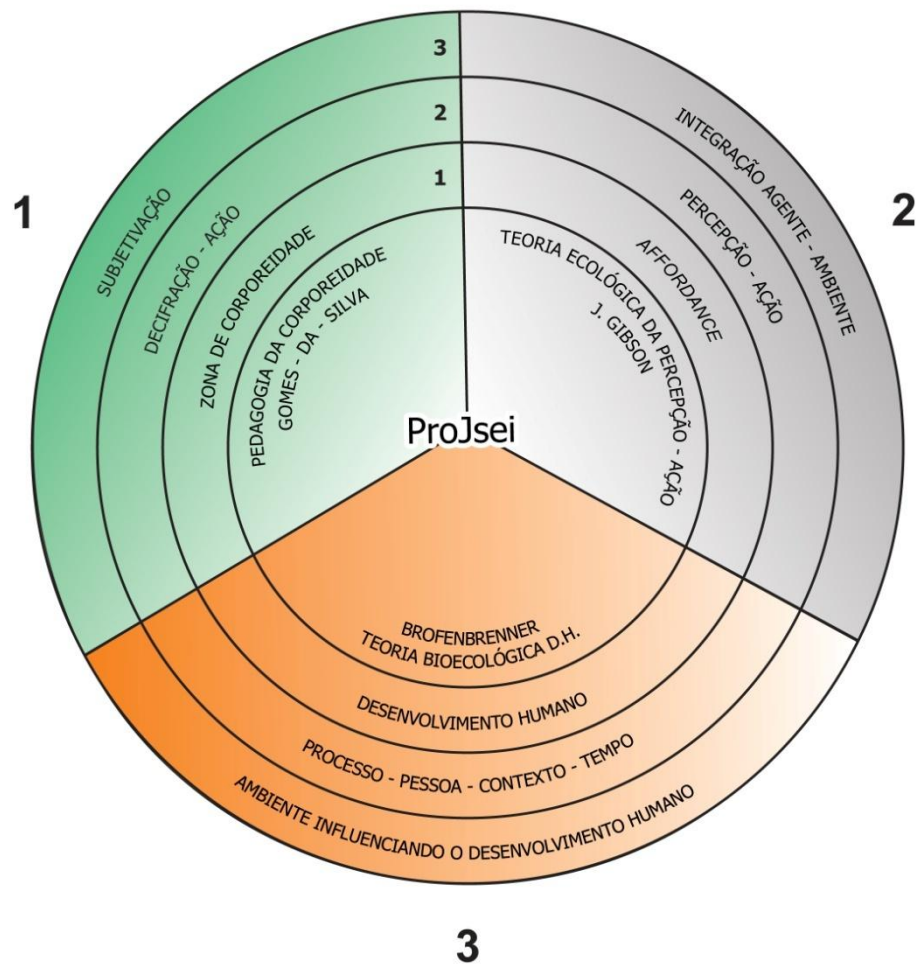


Figura nº 3: Diagrama conceitual do Projsei

Lendo a figura, identificamos os números externos como referentes a cada teoria (o 1 para a PC, o 2 para a teoria gibsoniana e o 3 para a de Bronfenbrenner). Comparando essas teorias numa perspectiva circular (isto é, considerando-as entre si no mesmo nível), reconhecemos que a Pedagogia da Corporeidade (1), mesmo não empregando termos relacionados aos títulos das outras duas (como “ecológica” e “bioecológica”), aproxima-se das teorias de Gibson (2) e Bronfenbrenner (3), pois Gomes-da-Silva (2014, 2015) considera que o ser humano está inserido em toda uma conjuntura ambiental e é influenciado por ela, a partir de uma perspectiva sistêmica e não dualista.

Na circunferência do Nível 1, constatamos as especificidades das teorias: cada uma considera aprofundadamente um fenômeno. No campo da educação física escolar, a PC se dedica à Zona de Corporeidade (1.1), que é a ambiência em que o indivíduo se encontra no mundo. Ora, a ambiência consiste de uma síntese dialética entre três termos, como explica

Gomes-da-Silva: “O processo ensino-aprendizagem é complexo, envolve o encontro de três agentes (educador, educando e ambiente), trabalha com a situação emergida deste encontro (zona de corporeidade)” (2015, p.121). Os corpos humanos e inumanos estão em relação com o mundo a partir da situação de movimento em que estão inseridos e pela qual são influenciados. Nesta pesquisa o jogo, considerado sensorial, é a situação de movimento privilegiada. Ao nos reportarmos à teoria de Gibson, no campo (2.1) referimo-nos ao conceito de *affordance*, que consiste nas condições dadas pelo ambiente captadas pelo animal. As *affordances* influenciam no nosso estar no mundo, na medida em que “o ato de buscar informações, além de tudo, é contínuo, uma atividade que é incessante e ininterrupta”⁵ (GIBSON, 1986, p. 240). Para Bronfenbrenner (1996), o foco do seu estudo recai sobre a influência do ambiente no contexto do desenvolvimento humano (3.1). Constata-se uma visão sistêmica quando o organismo (ou agente) se insere a partir das interações que são amplamente constituídas pelo ambiente e influenciam na situação de movimento, na percepção e também no seu desenvolvimento.

Encontramos na circunferência do Nível 2 conceitos-chave das teorias estudadas. Na PC, a partir da Zona de Corporeidade (ZC) criada no jogo capta-se a atmosfera vivida, por meio da decifração, o que acontece para nela agir – o que é resumido pelo conceito de “decifração” (1.2); no caso do ProJsei, a ZC refere-se ao jogo sensorial e às repercussões que ele pode ocasionar como resposta do participante. Na ZC, todos os elementos que constituem a cena estão em comunicação ao mesmo tempo, em processo contínuo. Por sua vez, pela teoria gibsoniana, as ações inerentes ao jogo sensorial devem ser exploradas como *affordance* – daí o conceito de percepção-ação (2.2), ação contínua que impele o organismo/agente a dar respostas a partir da captação de informação direta (GIBSON, 1986).

Podemos estabelecer uma relação entre o conceito de *affordance* com o termo “processo (proximal)” introduzido por Bronfenbrenner (2011). Tal processo diz respeito a interações entre o organismo e o ambiente que promovem mudanças na pessoa, como também no contexto em que está inserida, englobando outros sistemas e os períodos de tempo envolvidos nas interações.

Os processos (proximais), ao influenciarem o desenvolvimento, estão sujeitos a características individuais e ao contexto. Sendo assim, de acordo com Bronfenbrenner (2011), ao longo da vida o desenvolvimento humano acontece contando com as interações recíprocas que há entre organismo humano (pessoa) e objetos do seu ambiente externo (3.2). Para que

⁵ “The act of picking up information, moreover, is a continuous act, an activity that is ceaseless and unbroken” (Tradução nossa).

haja uma ação efetiva, essa interação deve ser regular, ocorrendo em longos períodos de tempo. Esta teoria difere das demais por dar ênfase às capacidades biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento e ao potencial genético do organismo humano: por isso a nomenclatura bioecológica (BRONFENBRENNER; CECI, 1984).

Por fim, tratando da circunferência no Nível 3, verificamos possibilidades de aplicação dessas teorias, ao estudarem o ambiente. Segundo a PC, ao decifrar o ambiente e agir numa ação comunicativa, a pessoa intervém à situação, na medida em que é por ela é influenciada gerando subjetividades (3.1) – no caso do nosso estudo, os jogos sensoriais. De acordo com Gomes-da-Silva (2012, p. 166), “o corpo move-se buscando sentido no mundo, daí que uma educação que desconsidera a percepção espaço-temporal circunstancial dos seus educandos não está favorecendo a criação de cultura”. Entendemos, por “percepção espaço-temporal circunstancial”, precisamente a necessária leitura do ambiente que cada aprendiz faz ao situar-se através do movimento.

Conforme Gibson (1986), o ambiente fornece recursos e apoio para que haja interação com o agente (3.2). Existe, de forma dinâmica, uma reciprocidade na percepção que acontece a partir de *affordances*, possibilitando a ação do agente no mundo, levando em consideração as particularidades do seu nicho ecológico. A criança tem *affordances* (diferente dos adultos e de outros animais) durante o jogo, captando-o segundo as condições de seu nicho (que é, inclusive, temporalmente determinado). As *affordances* permitem que o agente se localize no ambiente e perceba a si mesmo (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2006); sendo assim, o movimento poderá ser melhor explicado, não apenas pelas características do sujeito isoladamente, mas a partir dele e do ambiente que o rodeia (GIBSON, 1966).

Estes autores nos ajudam a pensar o quanto é importante a investigação que acontece além do ambiente em que as crianças estão inseridas, o qual influencia e contribui para o desenvolvimento humano, abrangendo percepção e comunicação da criança com o mundo – o que transparece em cada situação de movimento.

3 METODOLOGIA

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Diante dos objetivos traçados e da delimitação do problema, traçamos o percurso metodológico da pesquisa. Foi analisado de que forma a proposta pedagógica do ProJsei aplica a Pedagogia da Corporeidade, sempre no sentido de conhecer o modo como o referido programa tem contribuído para desenvolver uma Pedagogia da Corporeidade para a Educação Física Infantil.

A pesquisa que desenvolvemos teve como método o que se convencionou chamar de *pesquisa qualitativa*, entendida como um método de observação que pretende recolher informações que permitam, à luz de uma teoria apropriada, compreender o sentido de determinados fenômenos. Trata-se de interrogar os indivíduos, situados em contextos históricos específicos, e conhecer suas representações, atitudes, vivências, experiências e intencionalidades. “A *pesquisa qualitativa* vem a ser o conjunto de métodos ou técnicas qualitativas de captação de *factos* que se prestam à análise da ação social” (ÉVORA, 2011, p. 5).

De acordo com Oliveira (2010), a pesquisa qualitativa é um processo por meio do qual se pode refletir sobre determinada realidade, que utiliza métodos e técnicas para compreender o objeto de estudo, e analisá-la. Permite um diagnóstico mais aprofundado da realidade a ser pesquisada. Nesta pesquisa, fizemos uma análise da consistência das produções do ProJsei, no tocante aos objetivos, ao referencial teórico, à metodologia e resultados apresentados nos documentos escritos (relatórios) e em entrevistas com seus autores e autoras, considerando esses elementos à luz dos pressupostos da PC.

Foi feita uma pesquisa de natureza *descritiva analítica*, porquanto se pretendeu descrever características dos sujeitos, dos processos de ensino-aprendizagem e dos resultados de pesquisa, com vistas a coletar o material, analisar, classificar e interpretar (GIL, 2012).

3.2 UNIVERSO DA PESQUISA

Quanto ao *procedimento de coleta dos dados*, utilizamos duas fontes: documentais e depoimentos, por meio de entrevistas semiestruturadas. Nesse sentido, esta pesquisa é do tipo *documental* e *survey* (levantamento de campo).

Fizemos escolha por dois procedimentos para a coleta de dados por considerar que são complementares. A entrevista ofereceu aos autores dos documentos uma oportunidade para reverem suas práticas e aprendizagens, retomando o registro de suas produções, a fim de atualizarem os relatos apresentados por escrito. Mais do que preencher alguma lacuna do relatório, importava identificar, tempos depois, quais aprendizagens significativas relacionaram-se à participação no ProJsei. Assim, foi possível esclarecer dúvidas, ouvir os(as) docentes e permitir-lhes que se avaliassem, tomando como foco a produção textual de suas autorias.

Segundo Gil, a *pesquisa documental* “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2012, p. 51). Foram consultados os projetos e os relatórios de pesquisa do ProJsei, vinculados aos programas acadêmicos PROLICEN e PIBIC/PIVIC, dos anos 2008 a 2014. Durante este período, foram escritos projetos que tinham como foco os Jogos Sensoriais para Educação Infantil, por isso foi feito um recorte temporal de sete anos.

Nos projetos escritos para PROLICEN/PIBIC/PIVIC foram consultados a introdução, os objetivos, a fundamentação teórica, a metodologia, a proposta metodológica e os planos de trabalho. A leitura teve o objetivo de verificar qual a proposta vigente na época da execução dos referidos projetos, a fim de verificar se os(as) alunos(as) executavam propostas que tivessem consonância com o projeto.

Os relatórios tiveram uma leitura analítica mais aprofundada, pelo fato de ser uma das fontes documentais que possibilitaram uma investigação do que aconteceu naquele período e que responderia de que forma a proposta pedagógica do ProJsei aplica a Pedagogia da Corporeidade na Educação Infantil no município de João Pessoa.

No quadro de nº 1, podemos verificar a quantidade de projetos, como também o que foi visto no protocolo de leitura e análise dos documentos.

Quadro nº 1: Pesquisa documental

Quais os documentos que foram-selecionados?	• 12 relatórios de pesquisa (2008-2014) desenvolvidos entre os anos de 2008 a 2014 • (Em função dos relatórios, para melhor compreender os processos neles registrados, ainda que não tenham sido objeto de análise: 12 projetos de pesquisa para Educação Física infantil [2008-2014])
Técnica de identificação e de registro do material (Ver Apêndice nº 1)	• <i>Protocolo descritivo e analítico dos documentos</i>, com o objetivo de identificar e analisar: ○ Os objetivos; ○ A fundamentação teórica; ○ A metodologia; ○ Os resultados.

Fonte: Autoria própria

Fizemos um levantamento de projetos e relatórios que foram escritos de 2008 até 2014. Para a análise destes projetos e relatórios foi feito Protocolo descritivo e analítico dos documentos (apêndice 01), para subsidiar os principais pontos que seriam utilizados para a análise.

As análises dos documentos ocorreram entre os meses de julho a setembro de 2015. Para poder ter as identidades preservadas nomeamos os relatórios utilizando a letra “R”, tendo uma ocorrência de até 12 participantes e o ano (ex: R1/2008).

O Quadro nº 2 apresenta os doze projetos e seus respectivos relatórios de pesquisa desenvolvidos entre os anos de 2008 e 2014 pelo Programa Jogos Sensoriais para a Educação Infantil, desenvolvido pelo LEPEC.

Quadro nº 2 – Projetos Acadêmicos e Relatórios do
Programa Jogos Sensoriais para a Educação Infantil (ProJsei)

Ano	Tipo de projeto	Temas dos projetos acadêmicos
2008	PIBIC	1. Prática de Educação sensorial com crianças
2009		
2008	PROLICEN	2. Educação dos sentidos no Ensino da Educação Física na Infância
2009	PIBIC	3. Práticas corporais de sensorialidade e a aprendizagem perceptiva das crianças
2010		
2009	PROLICEN	4. Sensorialidade e inteligência expressiva: uma metodologia para o ensino da Educação Física na infância
2010		
2010	PROLICEN	5. Sensorialidade para crianças: por uma metodologia do ensino da Educação Física
2011	PROLICEN	6. Sensorialidade para crianças: por uma metodologia do Ensino da Educação Física
2011	PIVIC	7. O jogo para aprendizagem do equilíbrio e da percepção corporal em crianças nas creches
2012		
2012	PROLICEN	8. Sensorialidade para crianças: por uma metodologia de ensino da Educação Física (Tato)
		9. Sensorialidade para crianças: por uma metodologia de ensino da Educação Física (Olfato)
2013	PIBIC	10. O jogo e a percepção visual em crianças de 4 e 5 anos nas aulas de Educação Física
2014		
2013	PROLICEN	11. Sensorialidade para crianças: o ensino da percepção visual das cores
2014	PIBIC	12. Brincadeiras cantadas e a percepção auditiva em crianças de 4 a 6 anos nas aulas de Educação Física.
2015		

Fonte: LEPEC

Todos os projetos e relatórios selecionados foram arquivados digitalmente como também impressos para serem analisados, obedecendo aos critérios estabelecidos por meio do Protocolo descritivo e analítico dos documentos (Apêndice 1).

Os relatórios selecionados para esta análise foram os que tratavam da aplicação dos jogos sensoriais, que tivessem uma atuação na Educação Infantil com resultados passíveis de serem analisados. Foram utilizados todos os relatórios, pelo fato de acreditarmos que de uma forma ou de outra os relatórios se complementariam. Uns apresentaram dados mais completos em um campo e outro não, assim fomos reunindo informações que nos dessem subsídios para análise.

Nesta pesquisa, além da análise dos documentos, recorreremos à entrevista semiestruturada. De acordo com Minayo (2013), nesse tipo de entrevista, é possível combinar perguntas fechadas e abertas, com a possibilidade de se desprender da indagação formal. A

entrevista é um tipo de comunicação verbal cuja finalidade é de obter informações por meio de depoimento sobre o tema do estudo. Foi criada para orientar este momento da pesquisa, um Roteiro de entrevista individual (Apêndice 2 e 3), sendo realizadas sete entrevistas com bolsistas que atuaram no período de execução do projeto e duas com professoras de Escola Pública Municipal de João Pessoa.

Por considerarmos que o público que deu depoimento por meio de entrevista tem óticas diferenciadas em relação ao ProJsei, foram feitas entrevistas a partir do lugar que ocupam na comunidade escolar.

O *levantamento de campo* (survey) é definido por Gil, como um tipo de pesquisa caracterizada pela “interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (GIL, 2012, p. 55), é isso que será feito a partir das entrevistas.

A partir desta proposta metodológica, entrevistamos bolsistas vinculados ao LEPEC entre os anos de 2008 a 2014, conforme mostra o Quadro 3 (sujeitos que foram entrevistados). Os objetivos dessas entrevistas são de descrever as aprendizagens dos(as) bolsistas(as) que denominaremos de discentes em formação, envolvidos(as) no ProJsei, em relação à Pedagogia da Corporeidade, como também, analisar de que forma a proposta pedagógica do ProJsei aplica a Pedagogia da Corporeidade na Educação Infantil e eventuais repercussões sobre uma das escolas que recebeu os bolsistas.

Os(as) discentes em formação inicial (PFI) foram escolhidos(as) por terem atuado nos anos 2008 a 2014 e terem sido os autores dos relatórios de PIBIC, PROLICEN ou PIVIC. Houve a entrevista com uma professora de escola pública que foi beneficiada pelo projeto. Foi escolhida pela atuação que teve em conjunto com discentes em formação no projeto de 2014, sendo esta professora da Creche da Universidade Federal da Paraíba e participou atuando junto com a i que escreveu o R12/2014.

No intuito de preservar a identidade dos(as) discentes em formação inicial entrevistados(as), foram utilizadas as letras “PFI” de 1 a 7. Foi escolhido este nome pelo fato de termos entre o grupo uma estudante bolsista do PIBIC ainda atuando, sendo assim, preferimos esta nomenclatura. A sigla para identificar a professora da Escola Pública selecionada é de “P1”. A participação de apenas um sujeito da Escola Pública se deu pelo retorno que foi dado diante da solicitação da entrevista. Tivemos outra pessoa escolhida que não se prontificou a participar da entrevista desta pesquisa.

Quadro nº 3: Sujeitos que foram entrevistados

2ª Etapa: Entrevistas	
Sujeitos entrevistados	Entrevistas: • Sete com Professores(as) em formação (PFI) da UFPB que participaram dos projetos no período de 2008 a 2014; • Uma professora (P1) de uma escola pública beneficiada pelo ProJsei.
Registro das entrevistas	Protocolo de entrevista semiestruturada (ver Apêndice 2, 3).

Fonte: Autoria própria

3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

O início da investigação consistiu na leitura dos projetos, comparando com o respectivo relatório. Nesse momento se buscou verificar se os objetivos propostos foram contemplados nos relatórios.

Após essa primeira investigação, demos início à pré-análise da documentação. Foi possível organizar os projetos e relatórios escritos por ordem cronológica, de forma digital e impressa. Na exploração do material, foram analisados os primeiros dados dos relatórios e fizemos uma síntese do conteúdo, considerando o protocolo descritivo e analítico (Apêndice 1a), como também a transcrição das entrevistas, utilizando um software Format Factory 3.6.0. Para tratar os resultados foi elaborado um quadro de análise com as categorias empírica, unidades de registro e unidades de contexto (Apêndice 1b). Nesse momento, propomos inferências de acordo com o quadro teórico adotado.

Para uma análise vertical, utilizamos no decorrer dos textos de resultado e discussão, tanto partes do que conseguimos coletar dos relatórios como também das entrevistas. Cada material tem um código para que pudéssemos manusear os dados tendo uma ideia temporal. Tivemos um maior número de relatórios do que de entrevistados(as), como podemos verificar no quadro abaixo.

Quadro nº 4: Informações sobre o material de análise

Relatórios e sua correspondência com o Professores(as) em formação inicial - PFI		Data das Entrevistas
R1/ 2008	PF1	18.09.2015
R2/2008	PF2	03.09.2015
R3/2009	-	-
R4/2009	-	-
R5/2010	-	-
R6/2011	PF3	04.08.2015
R7/2011	-	-
R8/2012	-	-
R9/2012	PF4	01. 08.2015
R10/ 2013	PF5	08.08.2015
R11/ 2013	PF6	27.07.2015 e 06.08.2015
R12/2014	PF7	04.08.2015

Fonte: Autoria própria

A análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), é um conjunto de técnicas que atuam no sentido de fazer com que possamos compreender os significados manifestos e também os latentes de comunicação. Para Bardin (2011), a Análise de Conteúdo consiste em um

conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção de mensagens (BARDIN, 2011, p.42).

A partir da Análise de Conteúdo, buscamos resgatar aspectos relevantes das respostas, tanto dos relatórios, na pesquisa documental, como das falas e das participações dos pesquisados(as) em relação a questão problema levantada.

Nesta pesquisa, utilizamos a análise categorial tanto para os documentos quanto para as entrevistas. Na análise categorial, são feitas operações de desmembramento do texto em unidades e categorias (MINAYO, 2013). Para que possamos fazer uma análise do material coletado, relatórios e entrevistas foi preciso descobrir os núcleos de sentido que compunham a comunicação. Para isso foi feita uma Pré-análise a partir de uma leitura flutuante dos documentos e a constituição do corpus (quanto a representatividade e homogeneidade dos material).

Na leitura flutuante fizemos o reconhecimento dos projetos, relatórios de pesquisa como também a leitura das transcrições das entrevistas feitas a partir de depoimento tanto dos(as) PFII (Professores em formação inicial) quanto da P (professora). Verificamos em relação aos relatórios, projetos e entrevista se estavam dentro dos anos previstos pela pesquisa 2008 – 2014 e se haveriam respostas passíveis a responder os objetivos do trabalho.

Para a exploração do material procuramos as categorias que consiste num processo de redução do texto às palavras e expressões significativas (MINAYO, 2013, p. 317) e a partir daí construindo o texto dos resultados que subsidiou a discussão da pesquisa.

Uma vez esclarecido como foram realizados o levantamento, tratamento e análise dos dados, resta explicitar os passos percorridos ou a ordem seguida na análise, a qual pode ser apresentada da seguinte forma:

- 1º Categoria analítica;
- 2º Categoria empírica;
- 3º Unidade de contexto;
- 4º Unidade de registro.

Por *categoria analítica* consideramos os conceitos principais que orientam esta pesquisa. Assim como defende Minayo (2013, p. 178), servem como “guias teóricos e balizas para o conhecimento de um objeto nos seus aspectos gerais”. A categoria analítica foi apresentada no referencial teórico. A primeira delas é o ProJsei, por ser a proposta pedagógica que aplica a Pedagogia da Corporeidade na Educação Infantil. A segunda é a *Affordance* - ‘percepção’, por considerarmos que a percepção na perspectiva gibsoniana fundamenta nosso olhar sobre o fenômeno que estamos atuando, que são os jogos sensoriais.

Minayo (2013, p. 179) compreende a *categoria empírica* como “expressões classificatórias” dos atores sociais de determinada realidade. No caso desta pesquisa, por se tratar, também, de uma pesquisa documental, vinculada a projetos acadêmicos, as categorias empíricas já estão presentes nos documentos a serem investigados. Organizamos as categorias empíricas de acordo com a estrutura dos projetos e dos relatórios selecionados. Como tais documentos, em geral, têm a mesma estrutura, achamos por bem considerar as seguintes categorias: objetivos, fundamentação teórica, metodologia e resultados. Uma vez que as entrevistas foram realizadas com os protagonistas dos relatórios, optamos por seguir a mesma estrutura, considerar como categorias empíricas, também os objetivos, fundamentação teórica, metodologia e resultados.

Para cada uma das categorias empíricas, transcrevemos o texto (no caso dos documentos) e a fala (no caso das entrevistas) associada àquela categoria empírica. Em seguida, identificamos “expressões ou palavras chaves” que sintetizassem a ideia central do que fora apresentado. Por último, iniciamos a análise do material coletado, aproximando-o do referencial teórico.

Como previsto em nossos objetivos específicos, analisaremos as produções do Programa Jogos Sensoriais para a Educação Infantil (ProJsei), a fim de identificar a presença de conteúdos e metodologias em conformidade com a Pedagogia da Corporeidade (ver Apêndice 1).

A *unidade de contexto*, segundo Bardin (2011, p. 137) corresponde ao segmento ou contexto a que se referem os dados coletados. Em nosso caso, julgamos relevante situar os contextos dos conteúdos selecionados dos documentos e das entrevistas nas *categorias empíricas*. Então, consideramos as seguintes *unidades de contexto*:

O contexto da Educação Infantil:

Na medida que o ProJsei escolheu o público da Educação Infantil como sendo os que receberam a metodologia utilizada pela Pedagogia da Corporeidade, verificamos ser a modalidade como campo de atuação.

O contexto da aula:

Para que a metodologia seja aplicada, é preciso que siga uma estrutura didática. Sendo assim, o contexto da aula foi o espaço que foi possível se verificar a aplicabilidade de Pedagogia da Corporeidade como proposta pedagógica. A entrevista semi-estruturada permitiu que abordassem temas mais variados que nos permitisse constituir o contexto de aula atribuída naquele momento.

O contexto dos estudantes, vinculados ao ProJsei:

Para que possamos relatar as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças atendidas pelo ProJsei, verificamos o que foi vivenciado pelos(as) PFII, a partir do relato da prática enquanto eram vinculados ao Programa. O que vivenciaram e em que circunstância estavam no campo de atuação.

O contexto das instituições beneficiadas pelo Programa.

A instituição que recebeu o Programa foi parte constituinte da rede de aprendizagem que foi estabelecida, assim, foi importante saber quais foram as impressões sobre o trabalho realizado. A partir do depoimento da professora entrevistada, pudemos verificar a recepção, a continuidade e a incorporação do que foi vivido durante o período de atuação.

Por fim, consideramos a *unidade de registro* como “uma unidade de significação codificada” (BARDIN, 2011, p. 134). Tratou-se, portanto, de um conjunto de categorias que sintetizam o sentido das teorias e das experiências presentes nos projetos, nos relatórios e nos depoimentos dos entrevistados.

Os conceitos que permearam a análise dos dados serão percepção (*affordances*), Educação Infantil e corporeidade (GOMES-DA-SILVA). Os conceitos estão ligados ao referencial teórico que estamos adotando e que norteará nossas discussões.

Poderemos compreender com mais clareza, a partir da Figura nº4: Categorias Analíticas e seus desdobramentos.

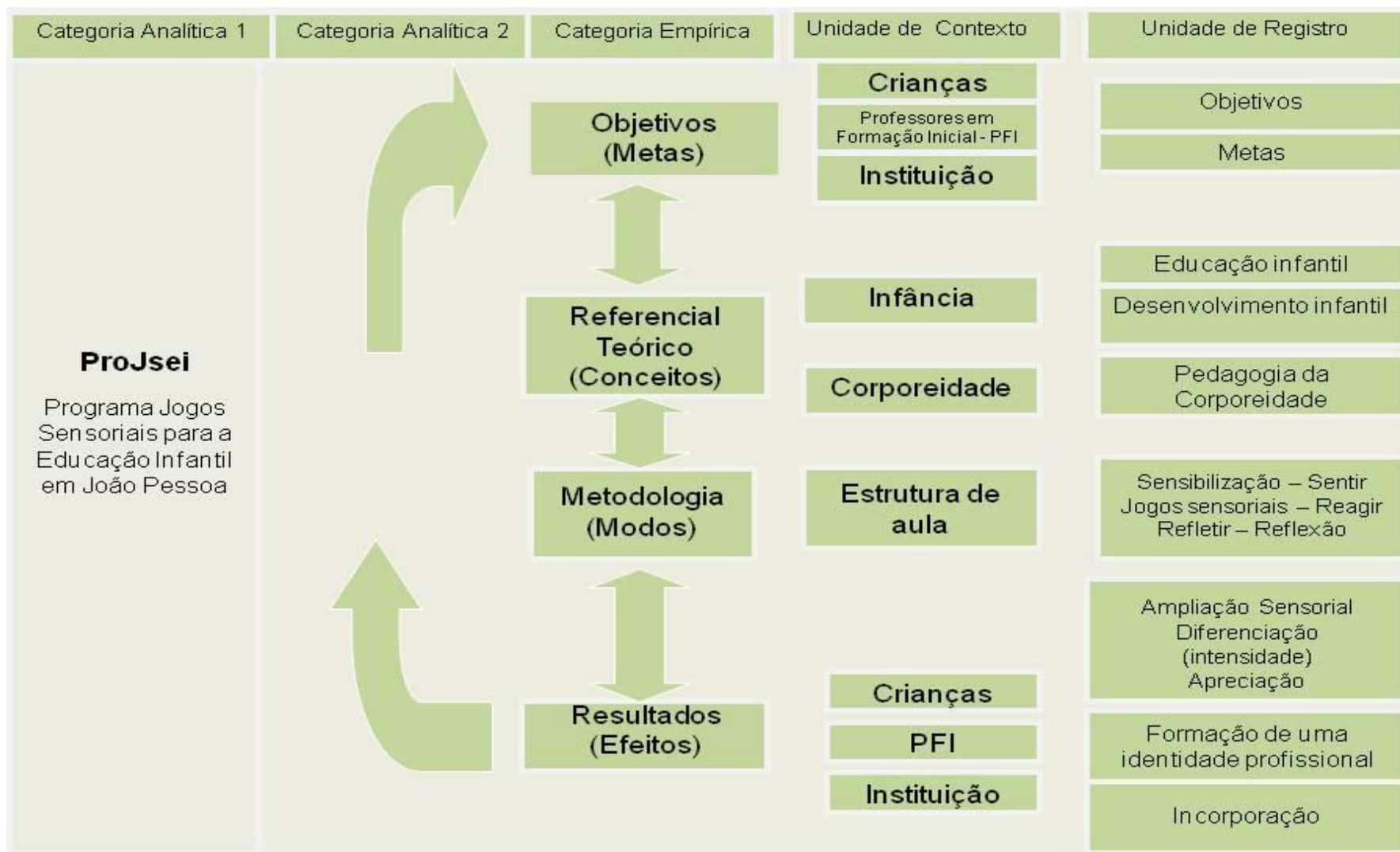


Figura nº 4: Categorias Analíticas do ProJsei e seus desdobramentos.

Autoria própria.

3.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Quanto aos procedimentos éticos, esta pesquisa seguiu os trâmites necessários para ser autorizada pelo Comitê de Ética. O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética do Hospital Universitário Lauro Wanderley/ UFPB. A documentação foi organizada com base na Resolução de nº 466/12. Foi aprovado em Maio de 2015 (CAAE: 39392714.2.0000.5188) com o Protocolo de nº 0665/14.

As informações sobre a metodologia das aulas, a fundamentação teórica utilizada no Programa e os resultados alcançados com crianças serão averiguados por meio dos projetos e dos relatórios, que já contaram com os pareceres consentidos pelo Comitê de Ética.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi utilizado com adultos antes da entrevista (Apêndice 5). Optamos por não entrevistar crianças por se tratar de uma tarefa não exequível, visto que esta pesquisa se inicia desde o ano de 2008 e se estende até os dias de hoje.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: ANÁLISE DO PROGRAMA JOGOS SENSORIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Apresentaremos os resultados em forma de artigo, divididos em dois blocos: na primeira parte analisaremos os objetivos e o referencial teórico como “metas” e “conceitos”, respectivamente. As *metas* (objetivos) foram analisadas, levando em consideração três *unidades de contexto*: Crianças, PFI e Instituição. Com relação aos *conceitos* (referencial teórico), verificamos quais os principais temas que foram apresentados nos relatórios, levando em consideração duas unidades de contexto: Infância e Corporeidade.

Na segunda parte analisaremos a metodologia e os resultados denominados de “modos” e “efeitos”. Nos *modos* (metodologia) verificamos a unidade de contexto: Estrutura de aula e, nos *efeitos* (resultados) as unidades de contexto: Crianças, PFI e Instituição. Ao tratar dos modos, analisamos três aspectos: a conduta didática dos(as) PFI no que diz respeito à estruturação da Aula-Laboratório da Pedagogia da Corporeidade (ALPC); o modo como foi abordada a Educação Física como campo de investigação; e, por fim, os resultados considerados pelos(as) PFI, tanto nos relatórios quanto nas entrevistas.

O ProJsei envolveu aproximadamente 372 crianças ao longo dos oito anos de atividade considerados nesta pesquisa, como também desenvolveu cerca de 95 jogos especialmente preparados para as atividades. Foram desenvolvidas atividades em quatro creches e/ou Escolas Públicas de Educação Infantil no município de João Pessoa.

Analisamos a proposta pedagógica do ProJsei, no período compreendido entre 2008 e 2014, em que se aplicou a PC na Educação Infantil no município de João Pessoa. Tomamos como fontes os Relatórios do PIBIC/PIVIC/PROLICEN referentes ao Projeto, assim como sete entrevistas com PFI, além de uma professora de uma instituição que foi beneficiada pelo ProJsei.

Em relação ao perfil dos participantes da pesquisa, cinco são professoras e dois são professores, restando apenas uma graduanda. Em relação à idade, a faixa etária é de 21 a 35 anos para as mulheres e de 24 a 29 anos para os homens.

Destacamos que não constam nas referências informações adicionais sobre os autores dos relatórios e os(as) entrevistados(as) para proteção da identidade dos sujeitos, visto que no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constou que as identidades seriam omitidas.

Sabemos que a concepção de uma proposta de cunho científico surge a partir de investigações de quem a concebe: tivemos como objeto de estudo material elaborado pelo

LEPEC - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação desde o ano de 2008. Os projetos tiveram objetivos, metas a serem cumpridas pelos(as) PFI selecionados para executarem a proposta do ProJsei nas escolas e creches do município de João Pessoa.

Iniciamos nossa análise pelos relatórios, considerando depois as entrevistas. Os relatórios foram considerados em todos os seus elementos, visto que todos os passos do projeto são importantes para chegar ao resultado final. Existe uma relação entre o que é concebido como ideia e como é aplicado. Por isso, consideramos todos os passos da construção dos relatórios, pois acreditamos que o processo se desenvolve a partir de uma rede complexa que se inicia desde a concepção dos objetivos até aos resultados alcançados.

Procuramos verificar a conformidade entre a as *metas (objetivos)* que o autor dos projetos elaborou com as práticas desenvolvidas com crianças de Educação Infantil e com os discentes em formação.

Nos *Conceitos (referencial teórico)*, foi verificado quais foram os principais teóricos que embasaram a análise dos relatórios, utilizados pelos(as) PFI. Nos *Modos* (metodologia), analisamos de que forma a proposta pedagógica do ProJsei aplica a Pedagogia da Corporeidade em Educação Infantil a partir da estruturação da aula e, por fim, ao tratarmos dos *Efeitos* (resultados), apresentamos uma síntese do que os(as) PFI registraram acerca dos resultados alcançados pelos projetos acadêmicos em que estiveram envolvidos.

Para a apresentação dos resultados da dissertação de mestrado, optamos pelo formato de artigos científicos que serão submetidos a periódicos qualificados na área de Educação e Educação Física.

Artigo 1: PROGRAMA JOGOS SENSORIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: METAS E CONCEITOS

Artigo 2: PROGRAMA JOGOS SENSORIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: MODOS E EFEITOS

4.1 ARTIGO 1

PROGRAMA JOGOS SENSORIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: METAS E CONCEITOS

Resumo:

Objetivamos analisar de que forma o Programa Jogos Sensoriais para a Educação Infantil (ProJsei) aplicou a Pedagogia da Corporeidade (PC) nas aulas de educação física para crianças de 4 a 5 anos. O ProJsei, baseado nas teorias gibsonianas e bronfenbrenniana, aplicou 95 jogos, para 372 crianças, em 188 aulas, totalizando 170 horas de atividade, durante os anos de 2008 a 2014. Trata-se de uma pesquisa documental, tendo como fonte 12 relatórios de pesquisas e 8 depoimentos, sendo 7 graduandos, autores dos relatórios, e 1 professora das 4 escolas públicas atendidas. Os resultados indicam que houve, em relação às crianças, ampliação da consciência de si mesmo e do entorno. Em relação aos professores que implantaram as atividades, houve avanço na compreensão da relação criança-ambiente e limitação em relação às teorias de base. Concluímos que o ProJsei se mostra como alternativa pedagógica para a aplicação da PC na Educação Infantil.

Palavras-chave: percepção, jogo, infância, ensino, formação de professores.

Abstract:

Our objective is to analyze how the Games Sensory Program for Early Childhood Education (ProJsei) applied the Pedagogy of Corporeity (PC) in physical education classes for children 4-5 years. The ProJsei, based on Gibson and Bronfenbrenner theories, applied 95 games for 372 children in 188 classes, totaling 170 hours of activity during the years 2008-2014. This is a documental research, and has as source 12 research reports and 8 depositions, 7 graduate students, authors of the reports, and 1 teacher among 4 public schools attended. The results indicate that there were, The results indicate that there were, in relation to children, increased awareness of self and surroundings. In relation to teachers who implemented the activities, there has been progress in the understanding of child-environment relationship and a limitation on the theories of base. We conclude that the ProJsei proves to be as a pedagogical alternative to the application of the PC in Early Childhood Education.

Keywords: perception, game, childhood, education, teacher training.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo tratamos das *metas* (objetivos) e *conceitos* (referencial teórico) do Programa Jogos Sensoriais para a Educação Infantil (ProJsei), no período de 2008 a 2014. Trata-se de uma investigação que busca experiências significativas sobre a corporeidade como participante do momento de ensino-aprendizagem. A corporeidade é entendida, aqui, como o

“enraizamento existencial da movimentação com o entorno, como a maneira humana de habitar o tempo e o espaço circunstancial”. (GOMES-DA-SILVA, 2014a, p.17).

Do ponto de vista social e político, esta investigação se justifica pela importância da Educação Infantil no processo de formação do humano, assim como se mostra na primeira meta apontada pela UNESCO, no encontro da Coreia, em 2015, é preciso “expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem” (UNESCO, 2001). No caso do Brasil, constata-se um maior reconhecimento da importância de políticas públicas para a Educação Infantil. Nesse sentido, a LDB (BRASIL, 1996), a partir da Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), passou a considerar essa modalidade de ensino indispensável para promover o desenvolvimento da infância e que inclui crianças de zero a cinco anos de idade nas creches e nas pré-escolas brasileiras.

Esta pesquisa se justifica também pela relevância acadêmica. Infelizmente, a literatura científica não tem dedicado a merecida atenção ao aspecto sensorial no contexto da Educação Infantil. A consulta que fizemos recentemente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses Dissertações (BDTD), do Portal de Periódicos da Capes, revelou que apenas duas pesquisas realizadas entre os anos 2007 a 2013 tinham como foco a percepção na Educação Infantil. A consulta que fizemos no Google Acadêmico (2000 a 2013), constatamos que as produções, em países de língua portuguesa, concentraram-se no reconhecimento dos canais sensoriais (visão, audição, paladar, olfato, tato), na investigação da ausência ou na dificuldade de se processarem os sentidos.

Dentre as pesquisas consultadas, duas delas se destacaram, por tratar da percepção com crianças pequenas e por se aprofundarem no campo da percepção, porquanto foram além do simples reconhecimento de canais sensoriais: uma desenvolvida por Lino (2008), e outra, por Carvalho (2005). A tese de Lino (2008) é uma pesquisa etnográfica com crianças da Educação Infantil, na área de Educação Musical, em Porto Alegre, com enfoque na audição. A proposta da referida tese foi de escutar os sons produzidos pelas crianças, utilizando o conceito da *escuta sensível* de Barbier (1993). Já a tese de Carvalho (2005), que foi desenvolvida na área de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, na Universidade de Minho – Portugal, focaliza suas atividades nas crianças de creche e tem como objetivo central fazer um estudo sobre os “efeitos de estimulação multissensorial” no desempenho de crianças desta modalidade de ensino. Os jogos desenvolvidos pela autora contemplam a exploração da sensorialidade por etapas (visão, audição, paladar, tato e olfato). Essa tese é um importante referencial teórico, por apresentar seu enfoque baseado em uma perspectiva ecológica que,

segundo a autora, apresenta o ser humano sendo influenciado por uma rede capaz de afetar o próprio desenvolvimento.

Apesar de nossa pesquisa identificar produções importantes sobre percepção, verificamos que o tema ainda é pouco abordado no âmbito da educação. Sendo assim, entendemos ser preciso apresentar abordagens ligadas à corporeidade que estabeleçam diálogo com a aprendizagem dentro de um contexto de movimentação, como é caso dos jogos sensoriais, desenvolvidos no ProJsei.

O ProJsei está voltado para o ensino e a aprendizagem da Pedagogia da Corporeidade na Educação Infantil, no sentido de expandir as experiências sensoriais das crianças e contribuir para a educação física escolar.

Para a análise dos dados, articulamos três conceitos que consideramos fundamentais para analisar as experiências significativas sobre a corporeidade como participante do processo de ensino-aprendizagem, são elas: *percepção*, na teoria de James Gibson (1986), o *desenvolvimento humano*, na teoria de Bronfenbrenner (1996,2012) e a *Pedagogia da Corporeidade* (PC) na teoria de Gomes-da-Silva (2011, 2012, 2014, 2015). Fizemos uma opção por Gibson e Bronfenbrenner pelo fato de ambos desenvolverem suas teorias numa perspectiva ecológica e bioecológica, o que nos permitiu melhor aprofundamento em relação à análise dos objetivos (metas) e referencial teórico (conceitos) do ProJsei.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva analítica. Para coleta de dados foram utilizadas duas fontes: documentos e entrevistas semiestruturadas. Os documentos consultados foram os projetos e relatórios de pesquisa do ProJsei, vinculado aos programas acadêmicos PROLICEN e PIBIC/PIVIC, dos anos 2008 a 2014. As entrevistas foram feitas com estudantes do curso de Educação Física da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), envolvidos nos projetos do ProJsei, do mesmo período.

Com o intuito de preservar a identidades dos sujeitos, utilizamos códigos tanto para os documentos como para as entrevistas semiestruturadas. Os documentos foram identificados pela letra R com número de identificação e ano a que corresponde (R1/2008), tendo uma ocorrência até 12. Quanto à identidade dos(as) discentes em formação inicial entrevistados, foi utilizada a sigla “PFI” de 1 a 7.

Os procedimentos éticos para esta pesquisa seguiram os trâmites necessários para ser autorizada pelo Comitê de Ética. O projeto foi encaminhado ao Comitê do Hospital

Universitário Lauro Wanderley / UFPB. A documentação foi organizada com base na Resolução de nº 466/12. Foi aprovado em Maio de 2015 (CAAE: 39392714.2.0000.5188) com o Protocolo de nº 0665/14.

Para melhor orientar o leitor, dividimos o texto em duas partes: na primeira, tratamos das metas para crianças, para Professores em Formação Inicial (PFI) e para a instituição escolar. Na segunda parte, analisamos os conceitos encontrados nos documentos do ProJsei.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 METAS ENVOLVENDO CRIANÇAS

Utilizamos, para uma análise inicial, a leitura de todos os objetivos gerais e também os específicos, por considerarmos que o objetivo geral parte de uma proposição maior e os específicos evidenciam-se o que se pretende com os grupos de participantes envolvidos na intervenção: as crianças, os(as) PFI e a instituição.

Um dos primeiros objetivos traçados pelo ProJsei se concentrou na avaliação das práticas educativas de experiência sensorial e expressividade para crianças a fim de contribuir para o desenvolver ao sujeito-criança sua função de lugar fundamental de prazer. Neste sentido, por meio dos jogos sensoriais segundo os relatórios, foram oportunizadas experiências de prazer, de conhecimento de si. “Avaliar as práticas educativas de experiência sensorial e expressividade em sua capacidade de contribuir para desenvolver ao sujeito, ao corpo da criança, sua função de lugar fundamental de prazer” (R1– 2008).

No R3/2009, nos objetivos gerais, outro objeto de investigação é apresentado no decorrer da pesquisa, foi visto como objeto de estudo a *plasticidade* corporal de crianças, compreendida como a capacidade de adaptar-se no campo sensorial e a ampliação da configuração de movimentos. Neste sentido, existe uma abertura para o novo por meio dos jogos sensoriais, que exigem uma postura ativa diante do objeto de conhecimento.

Sabemos que primeiro a criança tem consciência de si e aos poucos constrói a consciência do outro. A experiência sensorial que resulta da exploração sinestésica desempenha um papel fundamental para que haja adaptação gerando plasticidades. Gomes-da-Silva (2015, p. 121) afirma que “ensinar é fazer conscientemente emergir experiências de aprendizagem e aprendizagem é envolvimento com o entorno, reagindo às circunstâncias e reorganizando-se como corporeidade”.

Inicialmente, verificamos que as pesquisas se concentravam em experiências que mobilizavam a corporeidade centrada na consciência de si, ou na ampliação da capacidade sensorial, vitalidade, postura, tonicidade, inteligência expressiva. Encontramos-nos R1/2008, R2/2008, R4/2009, R5/2010 e R7/2011 a influência de Wallon na compreensão sobre a aproximação entre inteligência e aprendizagem: quando afirma que a criança se desenvolve a partir das relações que estabelece com o seu ambiente, sua teoria privilegia a pessoa em sua totalidade e nas suas expressões singulares na relação com os outros (NASCIMENTO, 2004).

No R2/2008, verificamos a utilização da palavra “corpo” no objetivo do relatório, categoria essa definida como aquele se reconhece, brinca, sente, se concentra, se encontra, cria. O corpo em atividade leva a uma ampliação da capacidade sensorial, para isso nos reportamos a Freire (1997, p. 19), quando afirma que “a criança em sua primeira infância, é muito centrada nela mesma. Constrói sua realidade trabalhosa e, adquirindo noções espaciais, temporais e do próprio corpo”. Podemos relacionar com o que Piaget (1971) chama de egocentrismo, que impede de colocar-se no lugar do outro. A faixa de idade atendida pelo ProJsei contempla uma fase em que as crianças estão em processo pleno de desenvolvimento, por isso atenção especial deve ser dada aos objetivos propostos.

Verificamos o quanto é importante na formação docente conhecer o desenvolvimento infantil e compreender que a criança passa por etapas evolutivas, sendo influenciada pelo seu meio ambiente. Nas aulas de Educação Física e na vivência da creche a criança pode descentralizar-se, como ensaio para outras etapas vigentes, quando, por exemplo, se envolve na construção de sua imagem corporal, determinada pelas relações entre pares e com o(a) docente. De acordo com Fonseca (1996, p.71), “a edificação progressiva da imagem do corpo faz-se no mundo e pelo mundo, não só físico, mas também social”.

Numa segunda etapa de verifica-se uma preocupação como o entorno a partir de expressões, presentes nos relatórios R2/2008 e R3/ 2009: “ampliar a percepção do mundo e de consciência de si e do mundo social”.

Esta preocupação em oportunizar espaço nas aulas de Educação Física como promotora de experiências que vão além da consciência de si está presente nos relatórios a partir do R5/2010, R6/2011, R8/2012, R9/ 2012, R10/ 2013 e R12/2014. Nestes casos, a ênfase foi dada à capacidade de mobilizar os sistemas de atenção das crianças para que os mesmos sejam configurados para uma comunicação consigo e com os outros.

Nos relatórios R1/2008 e R2/2008 que iniciaram as primeiras pesquisas nesta área, na estruturação da aula baseada na PC, aparece em seus objetivos específicos, um espaço para partilha de saberes, denominado de Círculos de Cultura (FREIRE, 2011) e Balanço do saber

(CHARLOT, 2000). Encontramos referência a este momento no R2/2008, R4/2009/ R5/2010, R7/ 2011, R8/2012, R9/2012. “Criar um Círculo de Cultura (FREIRE, 1980) com um grupo de crianças, com o qual será desenvolvido o diálogo na comunicação cooperativa, compartilhando cognição e afetividade.”

Por cinco anos seguidos foram utilizados nos objetivos específicos o termo “Círculo de Cultura” na perspectiva freireana, após o ano de 2012 não houve menção sobre este procedimento técnico; podemos considerar que era dada ênfase à partilha de saberes por meio do diálogo como exercício pedagógico. Este espaço de partilha de saber oportuniza também a linguagem verbal, reunindo possibilidades de partilhar da forma que é possível nesta etapa de vida. No R10/2013(p.6), R11/2013 (p.3) e R12/2014 (p.6), não é mencionado no nos objetivos específicos tal procedimento, muito embora apareça na descrição detalhada da estruturação da aula que há espaço para partilha de saberes.

É possível inferir que a partilha de saberes, proporcionada pelo modelo do denominado de “círculo de cultura” e “Balanço do saber”, a partir de 2013, é parte integrante da metodologia de Gomes-da-Silva (2015), não sendo destacada nos objetivos, apesar de sua formatação estar presente em intervenções dos anos subsequentes, segundo os relatórios.

Podemos verificar como as investigações mudam ao longo dos anos a partir das pesquisas do PIBIC: considerando os títulos dos projetos, reconhecemos que obviamente há mudanças nos objetivos dos relatórios que foram analisados. Observamos nos documentos referentes ao PIBIC e ao PROLICEN que se optou sair do estudo de forma genérica dos sentidos e organizar a prática dos projetos acadêmicos, investigando um sentido específico. Isso certamente contribuiu para que as intervenções se tornassem mais focadas, aprofundando-se os processos de estimulação sensorial.

Isso pode ser identificado na Figura nº 1, a seguir:

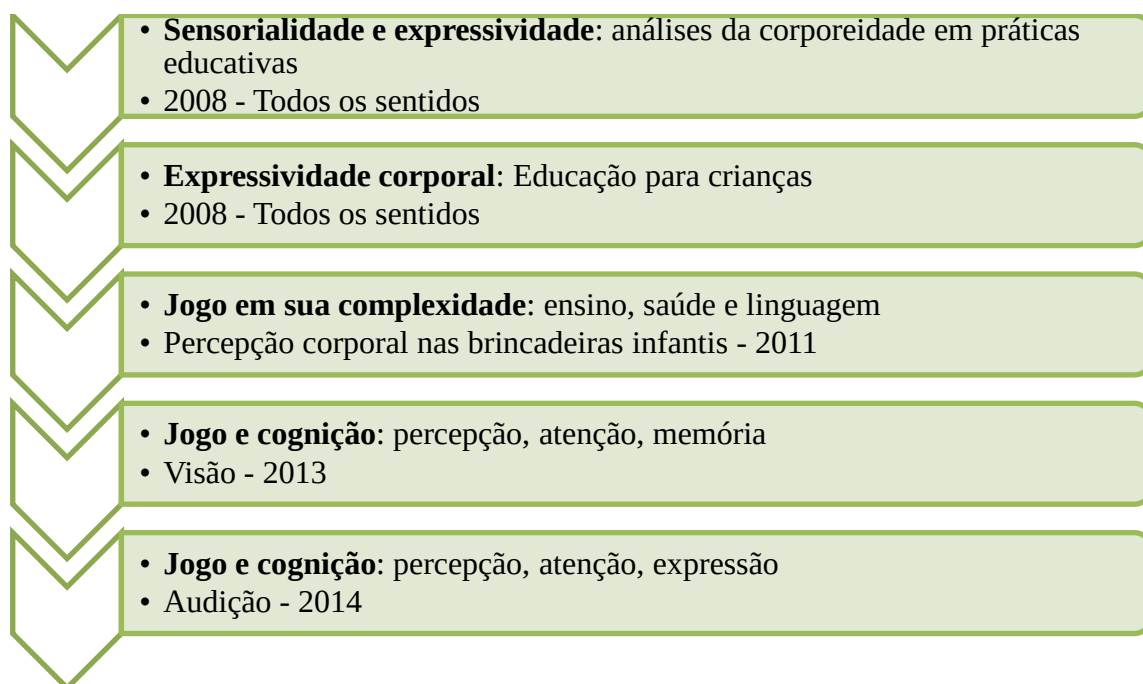


Figura n º 1: Temas desenvolvidos pelos projetos de PIBIC / Fonte: Relatórios LEPEC

Verificamos que as pesquisas de PIBIC iniciam-se com o objetivo de pensar atividades ligadas à *sensorialidade e expressividade* nos dois primeiros anos, depois investiga o *jogo e a complexidade, saúde e linguagem* e posteriormente volta-se para *Jogo, cognição*. Estas últimas temáticas se direcionaram a partir de dois parâmetros: o jogo como fenômeno complexo e a cognição como campo investigativo, que têm desdobramentos na educação e saúde. A cognição seria tratada como processo corporal, situacional e operacional em termos de habilidade e mobilidade.

Lembramos que concepção ecológica, cognição, percepção e ação não se separam, como é concebida na perspectiva cognitivista, considerando afirmações de Davids *et al.* (2001) e de Araújo *et al.* (2004). Podemos constatar nos objetivos específicos, foram descritos da seguinte forma nos anos em que o jogo e suas variações começam a fazer parte das atividades dos projetos acadêmicos. “Descrever a possível relação entre a capacidade perceptiva e expressiva na comunicação entre crianças” (R10/2013); “Avaliar o desenvolvimento sensorial e funcional de crianças em relação a atividade desenvolvida (jogos sensoriais)” R11/2013); “Avaliar a progressão das crianças, no decorrer das aulas com brincadeiras cantadas, quanto a localização sonora, intensidade/volume dos sons e memória sequencial (ritmo)” (R12/2014).

Constatamos nesta nova abordagem que existe uma necessidade de fazer uma hermenêutica corporal frente a capacidades adquiridas durante a situação do jogo, verificando, assim, uma tentativa de ir além da simples proposição do reconhecimento dos sentidos, como acontece com muita frequência em atividades de Educação Infantil. Podemos inferir a partir dos objetivos que os(as) PFI devem estar atentos ao que é percebido e aos efeitos que os alunos apresentam, podendo relacionar-se ao conceito e Gibson (1986) de percepção-ação. Neste caso, o que se espera é que a criança regule suas atividades a partir do que capta no ambiente.

Partiremos agora para verificar como foram constituídos os temas basilares dos relatórios acadêmicos do PROLICEN.

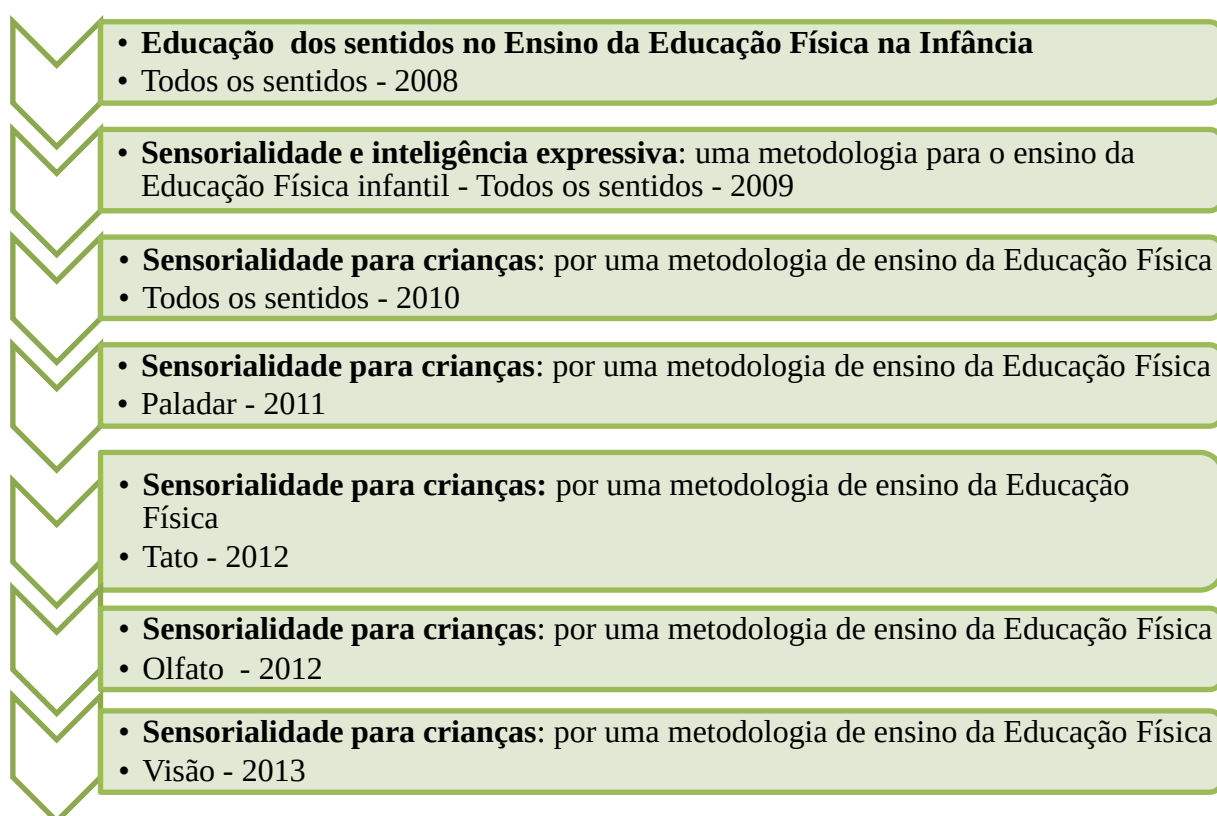


Figura nº 2: Temas desenvolvidos pelos projetos do PROLICEN/ Fonte: Relatórios LEPEC

Nos relatórios ligados ao PROLICEN, verificamos haver uma preocupação em desenvolver uma metodologia específica ligada à prática de ensino. Observamos a mesma estratégia em relação ao que foi observado nos relatórios do PIBIC a partir de 2011. Os

projetos elegeram apenas um sentido para estudo. Condutas como esta provavelmente facilitaram o planejamento e a organização de material.

Observando os objetivos destinados a tais projetos acadêmicos, percebemos que, ao passo em que se elege um sentido a ser investigado, verificamos que os jogos e brincadeiras adotadas se tornam mais complexas na sua execução, como poderemos ver detalhadamente no campo destinado a metodologia.

Diante do que foi visto, constatamos que, nos relatórios ligados ao PIBIC, a intenção foi de formação de pesquisadores aprofundando o modo teórico e metodológico do saber do jogo pela cognição frente aos sentidos escolhidos, havendo uma variação entre percepção corporal, visão e audição.

Nos relatórios do PROLICEN, houve uma constância maior dos temas, que se mantiveram em torno da atuação do(as) PFI, visando uma tentativa de se desenvolver uma metodologia de ensino para a educação física na infância, além de evidenciar a importância da utilização dos sentidos nas práticas da disciplina.

Observamos algumas relações entre os relatórios do PIBIC e PROLICEN, a partir do estudo dos objetivos:

1. Elegem *o jogo* como instrumento didático, acreditando que a partir do que é proposto no jogo pode-se haver uma mudança de comportamento proporcionando o conhecimento de si e do ambiente que circunda a criança. Podemos observar também que a partir do jogo, espera-se um conhecimento tanto ético (na relação com os outros, incluindo a natureza), como também estético, (a partir do ver, cheirar, tocar, ouvir, provar) sendo capaz de contemplar ou experimentar situações que são evidenciadas a partir dos sentidos no cotidiano da escola.
2. Existe uma preocupação em desenvolver uma atitude de investigação dentro das situações de movimento que são proporcionadas. Na medida em que foi planejada uma atividade para conseguir um determinado objetivo, é preciso pensar sobre o tema e inicia-se princípios investigativos.
3. Proporcionam uma nova concepção de Educação Física voltada a uma perspectiva ecológica.

Verificamos que ao longo desses sete anos de projetos houve um avanço no que tange os objetivos relacionados à criança-sujeito de aprendizagem. A saída de si para gradativamente integrar-se ao mundo social, faz com que possamos verificar um avanço em

termos de teoria. Ao evidenciar objetivos que unam configuração de movimentos e de percepção do mundo tendo como o jogo como elemento mediador para desenvolvimento de uma linguagem motriz, revela que Gomes-da-Silva (2015) inicia uma passagem teórica para um olhar ecológico, de saída de si para o outro

A aprendizagem é compreendida como uma ecologia cognitiva que envolve a coletividade s gnica, formada por todos os seres humanos e não humanos (GOMES-DA-SILVA, p. 121). Este processo de conhecimento de si para configurar-se com o mundo   possível devido a uma Zona de Corporeidade que se forma entre a criança e o mundo, intermediada pelo jogo.

Com o conhecimento do jogo, a criança passa a compreender que para se relacionar precisará cumprir regras, respeitar espaço e tempo destinados às jogadas, como também pensar estratégias diante do prazer e a frustração que são gerados. Para Caillois (1990) e Piaget (1971), o jogo está sujeito a regras que precisam ser respeitadas para um bom desenvolvimento da atividade. Cabe ao( ) educador(a) pensar em alternativa exequíveis que garantam ludicidade.

O jogo provoca interesse de várias áreas do conhecimento: psicanálise, pedagogia, psicologia, educação física escolar, história. Dentro do contexto do ProJsei, verificamos que existem várias abrangências nos objetivos traçados, tais como: o jogo como elemento capaz de conhecimento de si , no conhecimento do mundo (como elemento cultural e social), o jogo como mediador do conhecimento (como elemento didático), sendo possível uma interpretação do jogo por meio de uma hermenêutica corporal (verifica-se a influência da semiótica nesta  tica). Podemos verificar neste objetivo do R9/2012. “Discutir a participação das interações corporais das crianças no jogo, a partir da expressividade emocional” (R9/2012).

Bronfenbrenner (1996, p.48) desenvolve uma hipótese de que quando sujeitos participam de uma atividade conjunta,   provável que desenvolvam sentimentos mais diferenciados e duradouros um em relação ao outro. Isto amplia sua capacidade de se relacionar, transformando-se em díades primárias, neste caso   o primeiro passo para uma expansão não só territorial (conhecimento do mundo), mas também para a construção de relações humanas.

Outro aspecto que chama atenção nos objetivos que encontramos no R2 (2008)   a utilização da palavra “corpo”, evidenciada dessa forma:

Favorecer, pelas vivências, o entregar-se das crianças aos saberes do corpo: **o corpo se reconhece**, na execução dos movimentos espontâneos; **o corpo brinca** na liberação do dinamismo vital no jogo corporal; **o corpo se sente**,

na tomada de consciência e controle da respiração e o despertar dos sentidos; o **corpo se concentra**, nos exercícios de relaxamento e descontração; o **corpo encontra**, no trabalho de comunicação com outrem e com a dimensão coletiva da expressão; o **corpo cria** e significa, nas formas expressivas a partir das próprias sensações (R2/2008, p. 4, grifo nosso).

É visível que no decorrer dos anos de projeto, vai existindo uma compreensão maior da visão ecológica que evita a dualidade cartesiana, e busca-se uma unidade em termos de terminologia. A ação do corpo não é vista isoladamente, mas como um acontecimento motor efetivado na relação com as circunstâncias. (GOMES-DA-SILVA, 2011, p. 91). Nos demais anos não encontramos objetivos que destaquem *o corpo*, como encontrado no R2/2008, nota-se a influência da Fenomenologia da Percepção, de Merleau-Ponty, para quem, de acordo com Caminha (2010, p. 34), não podemos considerar o mundo percebido sem que nos situemos imediatamente nele.

Para se pensar a partir de uma teoria ecológica, a premissa básica pressupõe uma reciprocidade sistêmica, na qual o percebido e o ambiente estão interconectados (GIBSON, 1986). Como a ampliação do conceito de corpo para corporeidade, nota-se uma mudança em termos de objetivos e consequentemente em termos de opção de referencial teórico, que passa do enfoque dado a corpo vivido na perspectiva da fenomenologia para a perspectiva ecológica. Afirmou Gomes-da-Silva (2011, p. 30) que “a corporeidade, portanto, é a forma desenhada pelo encontro entre o “eu” e a circunstância local. É o contorno que a tendência geral dos gestos desenhava numa dada situação motora”.

Em síntese, a partir dos objetivos, examinamos como unidades de registro – que no decorrer dos anos, as aulas de educação física são elaboradas a partir de uma estruturação do modelo adotado pelo ProJsei – impulsionaram as aprendizagens das crianças em busca de:

Conhecimento de si e busca do conhecimento do outro e do mundo, a partir da utilização do jogo como instrumento didático;

Modificação de configurações de movimento a partir da percepção de informação, sendo o jogo um elemento que acelera esta mudança de configuração (percepção-ação), ampliando assim sua capacidade sensorial;

Que a criança encontre espaço para expressar o que viveu durante as aulas podendo compartilhar por meio de expressão verbal ou icônica.

3.2 METAS ENVOLVENDO PROFESSORES(RAS) EM FORMAÇÃO INICIAL (PFI)

Quando nos reportamos aos objetivos ligados aos(as) PFI, verificamos que se busca favorecer ao(às) alunos(as) de Educação Física a oportunidade de implementar uma metodologia de ensino para a EF Escolar, que difere das demais propostas vigentes, voltadas para a prática de esportes. Leva-se em consideração não só o aspecto da consciência de si: ao descobrir-nos como sujeitos capazes de ter uma corporeidade que possa dar lugar ao prazer, configuramo-nos com o mundo e, aos poucos, numa relação integral com seu entorno. Fica claro que a proposta neste sentido é inovadora. Foi verificada a menção sobre a implementação de uma metodologia de ensino para a educação dos sentidos na Educação Física nos relatórios, R2/2008, R3/2009, R5/2010, R6/2011, R8/2012 e R11/2013: “Favorecer aos alunos de educação física a oportunidade de implementar uma metodologia de ensino para a educação dos sentidos na Educação Infantil”.

O diferencial visto a partir dos documentos vai além do simples reconhecimento dos sentidos, ampliando o repertório das crianças não só no campo dos exercícios corporais (alongamento, flexibilidade, respiração), mas utilizando jogos como elemento que impulsiona a aprendizagem.

É preciso formar professores(as) que compreendam ser possível uma nova forma de conceber a Educação Física Escolar e, para isso, os projetos acadêmicos do ProJsei evidenciam na formação inicial a importância da utilização do tato, da visão, da audição, do paladar e do olfato, implementando uma metodologia baseada nos preceitos da PC, que, ao nosso ver, intenciona pensar uma educação da sensibilidade.

De acordo com Gomes-da-Silva (2015, p. 119), há mais de trinta anos pesquisas anunciam elementos para a estruturação de aulas que proponham outras formas de desenvolver atividades sem pensar exclusivamente em esportivização. A tentativa destaca vários autores, como a abordagem crítico-emancipatória de Kunz (2002); a crítico-superadora do Coletivo de Autores (1992); a aberta à experiência de Hildebrandt-Stramann (2009); e a do corpo-inteiro de Freire e Scaglia (2003).

Em síntese, a partir dos objetivos pudemos constatar, como unidade de registro, que a aprendizagem, para os(as)PFI, se concentra em: Compreender o que vem a ser Pedagogia da Corporeidade, como teoria que embasa uma implementação de uma metodologia que relaciona o jogo com a cognição a partir de uma educação dos sentidos na Educação Infantil.

3.3 METAS ENVOLVIMENDO A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Foram encontrados poucos objetivos pensados para a instituição. Nos R2/2008 e R4/2009 são encontramos o seguinte objetivo:

Aproximar a teoria que o aluno traz do curso de Educação Física tanto com suas vivências corporais e com a prática no atendimento a comunidade, conhecendo as dificuldades e possibilidades presentes nesta relação (universidade e mundo do trabalho) (R2/2008, p.5; R4/2009, p.5).

O objetivo traçado tem como proposta aproximar o mundo do trabalho, visando diminuir a distância entre teoria e prática. Não foram encontrados relatos em outras unidades de registro que indicassem que o objetivo tenha sido alcançado. Desse modo, no conjunto de relatórios analisados, constata-se o quase total silêncio às referências acerca dessa dimensão.

Ainda que se suponha ocorrerem, muitas vezes, experiências que não são contempladas em relatórios de projetos acadêmicos, considerando o corpus desta pesquisa, deve-se considerar a identificação de apenas um objetivo que explicita a consideração da relação entre universidade e mundo de trabalho, sugerindo a necessidade de apontá-la, para que se torne visível, em razão das propostas da PC. Além disso, devolver à comunidade os resultados do trabalho deveria remeter à consideração desse item, no relatório. Sabemos da importante preocupação ética com a melhoria da qualidade de vida da comunidade atendida – escolas, no caso do ProJsei.

Ora, de acordo com Breglia (2002, p.83), a iniciação científica é “uma atividade que pode motivar o aluno na sala de aula, e lhe proporcionar uma visão mais ampla do curso, maior base de conhecimentos prévios, bem como desmistificar conceitos e teorias”. Esse olhar crítico e abrangente, uma vez estabelecido, muito provavelmente aparece na qualidade das produções textuais – relatórios inclusive; a menção isolada a ele leva-nos a pensar na importância de que a dimensão macrossistêmica (BRONFRENBRENNER, 1996), seja mais desenvolvida na formação dos(as) PFI.

Por outro lado, devemos ressaltar que, quando os(as) PFI participam pela primeira vez de um projeto acadêmico que demanda mudança de papel, defrontam-se com novos desafios intelectuais: boa parte de suas formações profissionais não pensa macrossistemicamente e o contato com a PC pode requer mais tempo para a assimilação de seus pressupostos, considerando-se esse um momento de mudança de ambiente, causando impacto. Bronfenbrenner (1996) alerta para a importância da transição ecológica, por serem exigidas habilidades dos(as) PFI no novo papel que desempenham frente à aproximação com a escola.

Verificamos a importância desde momento para as aprendizagens dos(das) PFI que estavam se desenvolvendo enquanto profissionais, diante de um espaço ainda por descobrir.

Foi o caso da PFI4, que resumiu um pouco do encontrado em campo: “Essa pesquisa é muito profunda e complexa, porque a gente tem que unir vários elementos, desde a criação de brincadeiras, saber se dá certo, como é o comportamento das crianças”. Percebe-se, neste trecho da reflexão da professora, durante sua entrevista, que ela se deparou com tarefas cuja complexidade parecia-lhe inédita (“a gente tem que unir vários elementos”), aberta ao imprevisto da experiência (“saber se dá certo”) e voltada para o universo de intervenção (“como é o comportamento das crianças”).

Articular todos esses elementos exigiu que os(as) PFI produzissem *affordances*: se pensarmos a partir da teoria de Gibson (1986), acreditamos haver um reconhecimento de vários elementos distintos, como o espacial. O espaço da escola/creche para que sejam desenvolvidas atividades e que corresponde a que estão atuando diante da possibilidade de reconhecer, por exemplo, remete ao que lembra Gibson (1986): todas as superfícies possuem certo layout [traçado, formato, plano]. Igualmente, podemos pensar nas interações dos(das) PFI com o ambiente social: crianças (já destacadas), docentes da escola, formato das aulas etc. Isto faz com que o tempo todo seja possível verificar as ações que foram planejadas e mudar, se for necessário.

Pensar em uma educação física para crianças pequenas constitui-se em um grande desafio: além da dimensão metodológica, temos que captar informações dos ambientes que ocorrem a partir da prática pedagógica, da corporeidade que se revela entre as crianças e o objeto de conhecimento, a fim de que possamos ter uma eficácia no plano elaborado.

Em síntese, no conjunto de relatórios analisados, constatou-se o quase total silêncio às referências acerca da relação entre universidade e mundo do trabalho.

3.4 CONCEITOS DO PROJSEI

Ao analisar o referencial teórico dos relatórios, aqui tomado como categoria empírica, verificamos que vários temas autores foram utilizados para fundamentar a introdução dos relatórios, como também a análise e discussão dos resultados do ProJsei. Destacamos na observação do referencial teórico os autores que foram citados, as áreas de conhecimento que foram necessárias para a argumentação dos(das) PFI na escrita dos relatórios. Verificamos qual o referencial teórico que foi utilizado pelo ProJsei, a partir dos relatórios e o que foi citado durante as entrevistas. Elegemos para isso, alguns pontos que consideramos ser

essenciais na construção do referencial teórico e que são imprescindíveis para um programa que se propõe a eleger o jogo, percepção e desenvolvimento infantil com área de atuação. Escolhemos comentar temas que foram frequentes e/ou que julgamos ser de grande importância para o embasamento do ProJsei, considerando que o Referencial teórico como categoria empírica.

O aporte teórico utilizado pelos(as) PFI demandam leituras que abrangem várias áreas do conhecimento, tais como: psicologia e filosofia da percepção, psicologia da criança, fisiologia, concepção de infância e desenvolvimento humano, pedagogia da corporeidade, jogo, filosofia, biologia, documentos oficiais no campo da Educação Infantil e literatura.

Sabemos que o embasamento teórico não é um processo rápido nem instantâneo, que a maturação intelectual leva certo tempo e está vinculada a elemento que não se dissociam: como infraestrutura adequada, investimento permanente (FAVA-DE-MORAES; FAVA, 2000).

Para isso destacamos os principais assuntos para o Referencial Teórico, que estão ligados ao que encontramos nos relatórios analisados. Podemos verificar os temas a partir da Figura n° 03, intitulado de Referencial Teórico do ProJsei.

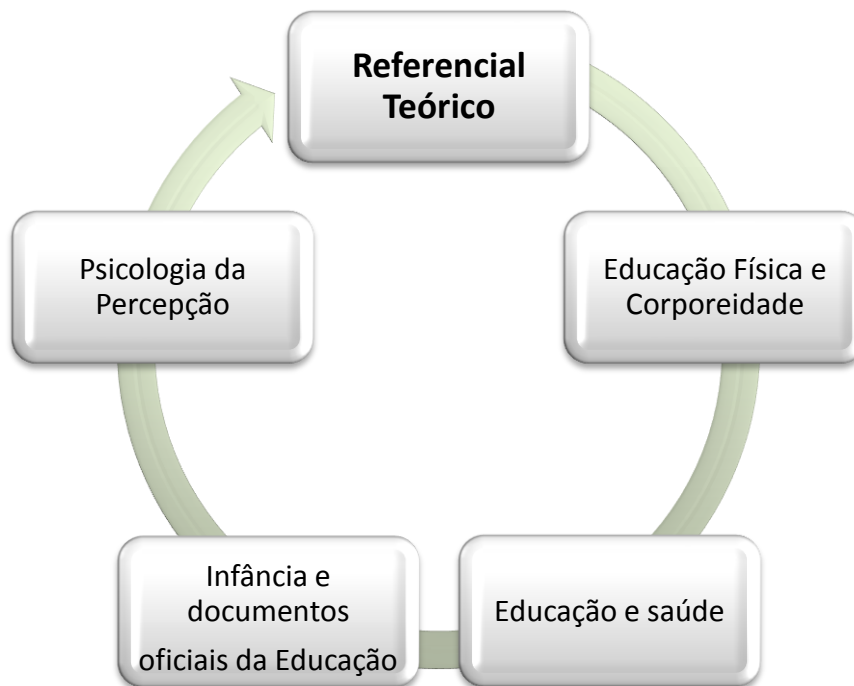


Figura n° 3:Temas encontrados no Referencial Teórico do ProJsei/ Fonte: LEPEC

Iniciaremos a discussão pelos referenciais encontrados no campo da Psicologia da Percepção, depois qual a perspectiva da Educação Física Escolar encontrada, o conceito de infância que foi relatado e por fim e que percebemos de relação entre educação e saúde.

3.4.1 *Psicologia da Percepção*

Considerando essa diversidade de perspectivas teóricas, verificamos o quanto é exigido de leitura para que o(a) PFI consiga minimamente fundamentar sua pesquisa de natureza qualitativa. Como estratégia para apresentarmos nossa inferência sobre tais perspectivas em cada relatório, pinçamos citações de autores(ras) referido(as)s pelos(as) PFI, de modo a extrairmos de tais citações posições teóricas subjacentes, ou assumidas, nos relatórios objeto de nossa análise.

Na área de Psicologia e Filosofia da Percepção Gibson (1986) norteou o embasamento teórico dos relatórios R1/2008, R2/2008, R10/2013, R12/2014.

A percepção não é algo computado pelo cérebro a partir de uma somatória de sensações, os órgãos sensórios não são apenas canais de sensações, receptores passivos que respondem caso qual à sua forma de energia apropriada, mas constituem também em sistemas perceptivos complexos que, além de ativos, são inter-relacionados fornecendo ao organismo informações contínua e estável que torna a vida adaptativa possível (GIBSON apud SANTAELLA, 2003, p. 31) (R2 /2008, p. 1).

Observa-se que em 2008, 2013 e 2014 os(as) PFI apresentam uma ideia de que existe uma complexidade em relação aos sistemas de orientação básicos, que são inter-relacionados, e que a percepção é ativa e não mediada. Outro aspecto que aparece mais no R12/2014 é a relação que se estabelece entre os sentidos e o ambiente.

Encontramos também um relatório que cita Luria (1984), fundamentando a concepção de percepção para R1/2008. Mesmo sendo um autor importante na fundamentação da introdução do relatório, verifica-se que a citação escolhida por R1/2008 ainda dá um destaque para a uma leitura tendencialmente mentalista.

No corpo humano, encontram-se distribuídos os diferentes receptores, são os responsáveis por captar os estímulos do meio, transformando-os em uma informação que será transportada, pelas vias nervosas aferentes, até o sistema nervoso central e, em particular, até o córtex, onde será submetida a uma decodificação que determinará de onde procede, a natureza do excitante e sua intensidade.

Podemos dizer que os receptores vão à busca da informação. São seletivas na medida em que destacam dos influxos do entorno aqueles que têm uma acentuada importância biológica (LURIA, 1984). (R1/2008, p.6).

Tais citações revelam uma contradição entre a perspectiva gibsoniana e aquela apontada por Luria (esta mais mentalista). Ora, esses extratos revelam uma perspectiva que somente aos poucos vem se introduzindo no ProJsei – aquela que presume a percepção imediata, ainda com presença inconstante. Ainda encontramos a ideia de codificação sensorial (representada pela citação da obra de Luria), pautada em processos de informação. Ao visualizar um objeto, um lugar ou um evento, o homem compara com suas representações mentais, portanto seria uma concepção de percepção mediada e não a percepção direta defendida por Gibson (1986). Para a Teoria Ecológica da Percepção, o ambiente possui informações suficientes para a necessidade do agente (humano ou não), regulamentando assim suas atividades.

Percebemos que os estudos da percepção iniciaram em 2008, havendo lacunas em termos de referências de base gibsoniana nos anos de 2009, 2010, 2011, 2012, sendo tal base retomada em 2013 e 2014. Gibson (1986) foi citado a partir do livro de Santaella (2004), uma das principais divulgadoras da Teoria Ecológica da Percepção. Podemos inferir que se deve à pouca divulgação da obra do autor durante este período, mesmo sendo uma teoria importante quando fazemos estudos ligados à percepção. A relação da Teoria Ecológica da Percepção não é vista na graduação em Educação Física, além de contarmos com um universo restrito de artigos traduzidos, o que, muitas vezes, impede o graduando de uma aprofundamento maior da sua obra.

Na leitura dos relatórios percebe-se que os(as) PFI citam muitas vezes o teórico norte-americano, mas não estabelecem a relação entre sua teoria e a Educação Física, bem como com a nova concepção de corporeidade, defendida por Gomes-da-Silva (2014, 2015). Muitas vezes compreendem a ideia de Gibson, quando este defende uma ecologia e uma visão sistêmica, mas no decorrer do texto, os(as) relatores(as) utilizam citações que evidenciam uma ideia representacionista, ainda pautada no dualismo cartesiano.

Não é uma tarefa fácil compreender as implicações trazidas por esta mudança de paradigma, visto que fomos formados numa tradição que promove a fragmentação do corpo e mente: para isso, o embasamento filosófico impulsionaria compreensão da teoria gibsoniana e, mais ainda, a PC.

Verificou-se que só no relatório R12/2014 o conceito de *affordance* aparece, conectando o agente com o ambiente. “Trata-se do termo *affordances*, que significa a complementaridade do animal e do meio ambiente (GIBSON, 1986, p. 12)” (R12/2014, p.05). E, antes: “Assim como os animais precisam monitorar e interagir com o conteúdo químico de

seu ambiente, é necessário compreender os sentidos como um atributo vital para a sobrevivência (SCHIFFMAN, 2005; GIBSON, 1986).” (R12/2014, p.04).

Parece óbvio estabelecer uma relação entre os sentidos e capacidade de sobrevivência, mas estabelecer uma relação entre o conceito de *affordances* com a Educação Física é um passo à frente em relação a outras correntes de pensamento da Educação Física Escolar.

Une-se aí o que Araújo (2005) defende a partir do conceito de ecologia do jogo, quando o atleta consegue atender à complexidade do jogo. Se analisados o momento de um jogo, seja de quadra, ou os jogos adotados pelo ProJsei, verificamos que as ações dos jogadores nunca são iguais, pode haver jogadas parecidas, mas nunca idênticas; sendo assim, os jogadores sempre estão tentando novas jogadas fazendo uma leitura do ambiente – se levarmos em consideração a linguagem utilizada por Gibson (1986), poderemos pensar nas *affordances* oferecidas pelo ambiente. Se nos reportarmos à teoria de Gomes-da-Silva (2014), poderemos pensar sobre a semiotização espacial que é gerada pela zona de corporeidade. Este conceito é fundamental para ser compreendido em se tratando das ações do ProJsei, pois relaciona claramente a teoria e prática no momento do jogo.

3.4.2 *Perspectiva da Educação Física Escolar a partir da Corporeidade*

Muito embora haja ausência de citações de Gibson em quatro anos de relatórios, encontramos uma maior preocupação em justificar a importância dos jogos sensoriais tomando com base uma nova concepção de Educação Física Escolar, que defende a ideia da presença do lúdico no desenvolvimento da capacidade sensitiva, sobretudo na Educação Infantil. Isso pode ser visto nas citações dos relatórios: “E ainda devendo estas proporcionar atividades lúdicas estimulantes de prazer, respeitando o universo infantil como preconiza”. Freire (1991)” (R5/2010, p.7). No relatório R9/2012 (p.1), encontramos o seguinte relato.

Como pedagogos, temos de lidar, antes de tudo, com a hipótese educacional, segundo a qual as pessoas precisam ser educadas para ter acesso a uma cultura mais elaborada. Portanto, é preciso saber ver, ouvir, cheirar, saborear e tocar, o que equivale a dizer que os sentidos devem ser educados tanto quanto o pensamento lógico ou moral (FREIRE, 2000, p. 126).

Verificamos também que a concepção de Educação Física Escolar permite às crianças tomarem consciência de si, valorizando uma característica da faixa etária atendida na Educação Infantil, na qual a criança ainda é muito centrada em si mesma. Para isso, a PC defende a ideia pela qual o jogo sensorial é um dos elementos que provoca o encontro com o

outro, ampliando assim a ideia do ambiente. Encontramos citações de teóricos que demonstram o pensamento dos(as) PFI: “Para Vayer e Toulouse (1985) é necessário que as crianças possam desenvolver de forma mais rápida a consciência de si, do mundo social e a estimulação das relações com o meio” (R5/ 2010, p.8); “De Meuer e Staes (1984) colocam a importância do desenvolvimento do esquema corporal, porque a partir dele a criança percebe-se e percebe os seres e as coisas que estão ao seu redor” (R5/ 2010, p.8.);

O processo educativo que envolva a educação física infantil que não contempla o jogo pode desencadear atrasos no processo do aprender, principalmente na infância, pois, para (Gomes-da-Silva, 2011; 2012), o jogo constitui-se no centro do trabalho pedagógico, como prática educativa escolar, de lazer, esportiva e de saúde (R10/2013, p.14).

Nos relatórios foi percebido que os(as) PFI tinham clareza sobre ser a Educação Física Escolar ser muito mais do que as teorias clássicas dispõem, reconhecendo que os teóricos, atualmente, assumem uma visão mais ligada a uma abordagem sistêmica, que é influenciada pelo movimento iniciado no final dos anos 1980 e que tem como expoente João Batista Freire. Em alguns casos encontramos citações do Coletivo de Autores (1992), nos levando a crer que os(as) PFI tinham clara esta nova perspectiva da Educação Física, não somente a considerando como uma atividade técnica, sendo influenciada pelo fenômeno psicológico e social.

Levar em consideração o lúdico para a sala de aula é forma de preservar a cultura, pois a variação e as possibilidades do jogo ampliam a concepção de aprendizagem ativa de significados e processos sociais, não só na infância, mas em todas as idades (GOMES-DASILVA, 2015). No R5/2010, encontramos uma citação afirmando a concepção de Educação Física que leva em conta uma construção histórica:

A Educação Física é compreendida como uma disciplina curricular, cujo objeto de estudo é a expressão corporal entendida como uma forma de linguagem social e historicamente construída (COLETIVO DE AUTORES, 1992) (R5/2010, p.7)

O jogo pensado para a Educação Física Escolar a partir da concepção da PC pode ser compreendido não só como recurso de aprendizagem, mas como produtor de significados durante a situação de movimento, que possibilita ao jogador aguçar sua relação com o mundo. Verificamos que Alves (1999) é citado nos R1/2008, R6/ 2001, R8/ 2012, R10/ 2013 e R12/ 2014, ajudando na elaboração de uma Educação Física baseada na PC. “[...] a educação física deveria ensinar as pessoas a aguçarem sua capacidade sensitiva (ALVES, 1999)” (R9/2012, p.1).

Assmann (1995), autor encontrado nos relatórios, nos faz refletir, ao afirmar que, a corporeidade apresenta-se como um caminho epistemológico e metodológico para um novo olhar sobre este corpo e sobre a educação e a saúde.

A concepção de corporeidade não está presente em todos os relatórios, ela se expressa por meio do que os(as) acreditam ser uma Educação Física propiciadora de uma visão mais integral. Vejamos como foi apontada nos R1/2008. “Corporeidade é a configuração de ser corpo no mundo. corporeidade é configuração das ações e inações do corpo no cotidiano existencial” (GOMES DA SILVA, 2007). (R1/2008, p.6); e no R12/2014: “Para Gomes-da-Silva (2014) a corporeidade é compreendida como a matriz do pensamento, a partir da qual compreendemos o ensino-aprendizagem partindo das situações de movimento”(R12/2014, p.3).

Constatamos que outras citações são feitas em relação ao PC, esta giram em relação à valorização do cognitivo feita pela escola tradicional e afirmam que o trabalho da PC tem o jogo como centro da atividade pedagógica.

3.4.3 *Relação com documentos oficiais da Educação Infantil*

A fim de pensar na Educação Física Escolar é necessário recorrer aos documentos oficiais, pois oferecem diretrizes, referenciais, base curriculares comuns para pensar o caráter prático em que se materializa toda teoria. Dos doze relatórios analisados encontramos apenas três com citações utilizando documentos oficiais para fundamentar teoricamente suas ações. Citamos duas delas, encontradas em R1/2008, R9/2012 e R12/2014, existindo lacunas nos relatórios dos anos 2009, 2010, 2011 e 2013.

No R1/2008, foi citado o Referencial curricular nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2000a) para conceituar infância.

[...] o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos, o RCNEI (BRASIL, 2000), a criança é concebida como um ser historicamente construído, que não se apresenta de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. (p.4)

Nos R9/2012 (p.1) e R12/2014 (p.3), os(as) PFI recorrem ao mesmo trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) para iluminarem a discussão sobre Educação Física Escolar.

Vale salientar que no ensino da Educação Física a literatura voltada para a temática dos sentidos corporais como conteúdo programático a ser ensinado nas escolas é muito escasso, embora nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998) traga melhor essa temática para ser ensinada, não é dado o devido valor para implantá-lo no processo de ensino aprendizagem.

Autores como Moreira e Silva (2002) demonstram a necessidade de desenvolver programas que eduquem futuros professores como intelectuais críticos, capazes de praticar o discurso da liberdade, da democracia, da justiça social. Não podemos ser profissionais críticos se não conhecermos o que acontece no âmbito da política pública ligada, neste caso, à educação.

Para Cecconello e Koller (2003), a linha de pensamento ecológico da pesquisa em desenvolvimento humano deve se basear na política pública, sendo essencial para o progresso da pesquisa evolutiva, pois alertam para aspectos que são críticos para o desenvolvimento. Os documentos oficiais nos oferecem o que se propõe para a escola/creche e estão embasados nas teorias que regem os sistemas de ensino.

Para Bronfenbrenner (1996), o modelo teórico-metodológico deve incluir o macrosistema (ideologia, estruturas institucionais): os documentos permitem aproximarmos do que é pensado para a Educação e também demonstram as principais diretrizes que poderão nortear o nosso local de pesquisa.

O ambiente construído para a aprendizagem inclui desde a arquitetura, materiais didáticos disponíveis, gestão pública e políticas públicas, não se restringindo apenas aos(as) professores(as) (GOMES-DA-SILVA, 2015, p. 121).

3.4.4 *Infância*

A concepção de infância é apresentada nos relatórios teve a contribuição dos documentos oficiais que foram citados, PCNs (BRASIL, 1998) e RCNEI (BRASIL, 2000). Encontramos, nos relatórios R1/2008, R5/2010, R9/2012 e R11/2013, reflexões sobre o que é infância a partir de uma perspectiva histórico cultural e psicogenética:

A infância é compreendida como um conjunto de possibilidades criativas, onde todo ser humano tem necessidade vital de saber, pesquisar e trabalhar. Para as crianças essas necessidades se manifestam, nas brincadeiras com seus desafios (CRUZ, 2005). (R9/2012, p.2)

Acreditamos que a concepção de infância presente nos relatórios ajuda a compreender que olhar se tem para esta etapa de vida. Esta concepção se traduz na ação dentro da escola. Se concebermos a criança como sujeito de direito, que merece atenção, proteção, afeto como também ser capaz de expressar seus sentimentos, veremos como isso repercute na didática proposta a ela. Na medida em que os(as)PFI desenvolvem tanto competência técnica como ética em relação aos discentes da escola atendida, revelam-se suas concepções de infância, que orientam o fazer didático.

Para Bronfenbrenner (1996, p.156), “a capacidade dos ambientes de grupo para que a criança pequena intensifique o desenvolvimento da competência intelectual e educacional depende da extensão em que as cuidadoras e os profissionais da pré-escola, em suas interações com a criança”. É importante, além da competência técnica, a competência ética, que se constitui em perguntar, responder, elogiar e consolar as crianças nesta etapa de vida.

A concepção de infância baseada no enfoque histórico-cultural encontrada nos relatórios leva em consideração que a infância é um tempo de preparação para a vida e a atividade adulta, numa perspectiva histórico-cultural. Chama-nos a atenção que apenas quatro dos doze relatórios tenham explicitado sua concepção de infância, num Programa que se executava, no período compreendido, havia sete anos. Nesse sentido, parece-nos importante que essa noção seja não apenas clara para os(as)PFI, mas transparente nas produções textuais decorrentes do Projeto, sobretudo com vistas a aprimorar um Programa que é pensado para a Educação Infantil, que tem uma teoria e uma prática a ser compreendida.

Entretanto, a concepção de infância apresentada nos relatórios ainda é incipiente, exigindo um maior aprofundamento. Ademais, o pequeno número de relatórios que demonstram uma preocupação em evidenciar o conceito de infância sugere fortemente que se deve destacar a criança dentro do sistema escolar. Quando não há problematizarão com relação à infância, corre-se o risco de reproduzir ideias simplistas ou até mesmo próprias do senso comum.

Encontramos registros sobre a infância como momento de “possibilidade criativa”, o que é muito importante, mas caberia uma compreensão mais aprofundada ou articulada com as políticas públicas. No R12/2014 podemos encontrar a seguinte definição: “A infância é a fase na qual as crianças descobrem tudo o que as rodeiam, adquirindo conhecimento sobre o mundo, é um ser que está em constante construção” (R12/2014, p.3).

Revendo as afirmações de Debortoli e Borges (1997), a consolidação de qualquer proposta para a Educação que forma nossas crianças deve superar o discurso desenvolvimentista, focando na dimensão lúdica que é proporcionada pela situação de

movimento, fortalecendo a ideia de que além de serem sujeitos de direito as crianças são sujeitos de suas aprendizagens.

Isto condiz com as Teorias de Gibson (1986), quando pensamos em uma aprendizagem ativa, a partir da captação de *affordances* no ambiente. Também contempla a PC, ao priorizar a situação de movimento na relação de ensino-aprendizagem, tendo mais que uma conduta individual de movimentação, levando em conta o próprio modo de organizar a vida pelo princípio do ser brincante (GOMES-DA-SILVA, 2015).

PFI 2, que não tivera, até então, trabalhado na Educação Infantil, afirmou: “Para mim foi bem significativo, como posso dizer... do jeito de lidar com aquela faixa etária. A gente sentia um retorno muito maior, uma aceitação, de respeito e carinho”. Nesse trecho de sua entrevista, PFI 2 evidenciou sua caracterização sobre a infância: as crianças, em atividades da Educação Física Escolar são mais receptivas, respeitosas e carinhosas, mais recompensadoras do trabalho docente, enfim.

Ora, essa representação é importante. A forma como as crianças são vistas por seus cuidadores e, conseqüentemente, respeitadas e cuidadas nas suas áreas de interesse; a forma com que são encorajadas tanto ao sucesso quanto à reflexão sobre o fracasso, respondendo à sua individualidade, terá efeitos significativos para o desenvolvimento (CARVALHO, 2005). Quanto mais se conhece o público para que se desenvolve atividades, melhor pode-se planejar, proporcionando assim, espaços para aprendizagem. A escola/creche é um espaço essencial para que possamos apoiar a capacidade potencial de desenvolvimento.

Vemos como essencial que a prática dos(das) PFI do ProJsei seja permeada pelo conhecimento de um desenvolvimento holístico, não se fixando apenas em valorização de certos domínios em relação a outros. Principalmente pelo fato de que a Aula laboratório da Pedagogia da Corporeidade (ALPC) contempla ações de várias linguagens além da corporal, unir o que é visto na grade curricular com a prática em campo parece ser ainda uma dificuldade. Quando foram entrevistados sobre o que poderiam melhorar no relatório acadêmico, obtivemos respostas como: “Analisando hoje o relatório, eu vi que faltou muita brecha, mas muita brecha por falta de conhecimento que não se compara com o conhecimento que a gente tem hoje da sensorialidade” (PFI 3).

Sabe-se que o conhecimento em relação é processual, mas muito se perde quando se vai a campo sem o conhecimento mínimo sobre a infância, sobre a didática do jogo aplicada na Educação Infantil. Essa falta se evidencia quando PFI3 comete um lapso de língua, ao reforçar a ideia de lacunas por ele identificadas. A princípio uma contradição, a construção “faltou muita brecha” indica, no fundo, que houve, de fato, imaturidade teórica.

PFI6 afirma: “Eu melhoraria as atividades primordiais para o aprendizado, o jogo é facilitador do aprendizado, ele tem que ser muito bem organizado e muito bem elaborado, principalmente para Educação Infantil. Podemos inferir que, quando PFI6 diz “muito bem elaborado, queira se referir a uma proposta que será feita para uma faixa de idade que está em desenvolvimento. Saber desenvolver uma linguagem para crianças, saber fazer leituras sobre determinados comportamentos durante o desenho ou a partir da participação de um jogo são fundamentais para atingir os objetivos do projeto acadêmico.

3.4.5 Educação e saúde

A partir de 2012, observou-se uma preocupação em fundamentar os relatórios utilizando assuntos ligados a fisiologia. Nos relatórios R8/2012 (p.2 e 7), R9/2012 (p.1, 2, 3 e 10), R11/2013(p.1 e 2) e R12/2014 (p.4, 5, 6 e 18,) autores como Nakasato (2005), Goldsmidt *et al.* (2008), Tafner e Fisher (2001) e Schiffman (2005), entre outros, tornam-se visíveis na parte teórica dos relatórios; assim, iniciou-se um diálogo com autores da fonoaudiologia e biologia, indicando ao leitor uma possibilidade de explicar como acontece na captação dos sentidos.

Percebemos que citações apresentadas no campo da fisiologia não correspondem à visão sistêmica que embasa teoricamente a percepção compreendida pelo ProJsei. Vejamos: “A percepção é compreendida como o produto dos processos psicológicos nos quais significado, relações, contexto, julgamento, *experiência passada e memória* desempenham um papel (SCHIFFMAN, 2005)” (R11/2013, p.4, grifo nosso); “A prática explora a maior parte dos sentidos sensoriais ao mesmo tempo, tornando maior essa porta de entrada do mundo exterior, facilitando a *interpretação do cérebro* no processo cognitivo (GOLDSCHMIDT *et al.*, 2008)” (R9/2012,p.3, grifo nosso).

Como se pode ver no parágrafo anterior, existe uma tentativa válida de orientar o leitor no sentido de aproximá-lo da compreensão de como se processa internamente a percepção (audição, tato, paladar, visão, olfato), mas, ao mesmo tempo, não se tem aprofundamento suficientemente para compreender, a partir de uma perspectiva ecológica, que, para Gibson (1986), tem a preocupação em definir a percepção como um sistema de captação de informação direta possibilitando a ação dos organismos no ambiente.

Reconhecemos a importância de fazer um diálogo entre a percepção e a fisiologia dos sistemas básicos de orientação (os sentidos), mas não está claro, nos relatórios, como os(as) PFI conseguiriam fazer tal relação, visto que Gibson fornece elementos essenciais para pensar

com mais profundidade os fenômenos perceptivos visuais. De acordo com Lombardo (1987), Gibson dá destaque ao aparato visual que ocupa a maior parte do livro *The Senses Considered as Perceptual Systems* (1966), sendo necessárias, na perspectiva ecológica, outras fontes introdutórias ao conhecimento relativo a aspectos da fisiologia, de modo a responder às necessidades dos(as) PFI, no tocante a outros sentidos explorados pelo ProJsei.

Nos relatórios R1/2008, R9/2012/ R10/2013, R11/2013 e R12/2014, aparecem essas tentativas de buscar explicações de ordem fisiológica, mas ainda de forma tímida para a necessidade do ProJsei. Sendo a Educação Física incluída na área de saúde, a fisiologia merece atenção especial: todavia, ainda é tratada numa perspectiva dualista. Ora, os(as) PFI dificilmente terão na sua grande curricular oportunidade para pensar a fisiologia humana numa leitura ecológica – o que pode ser garantido com os estudos gibsonianos e com outros autores complementares, cabendo ao LEPEC uma formação paralela nesse sentido.

Nos relatórios considerados, não verificamos grandes discussões nesse sentido, mas isto não significa desimportância do tema para a formação docente inicial: na medida em que ampliamos os sistemas de orientação das crianças, conseqüentemente estabelecemos um diálogo com o campo da saúde.

Ora, sabemos que o desenvolvimento dos sentidos é fundamental para a sobrevivência humana (SIMÕES; TIEDEMANN, 1985). A audição, além de contribuir para o nosso senso de orientação, responde parcialmente pelo equilíbrio; o olfato tem grande importância no processo de alimentação e nos estímulos discriminatórios. O paladar responde sobre o reconhecimento de sabores dos alimentos (doce, salgado, amargo, azedo e *umami*⁶) e também consistências. O tato, que tem ação repleta de mecanorreceptores, responde pelos estímulos exteroceptores, vibrações, movimentos, pressão, além de estímulos mecânicos, térmicos e dolorosos, leves e pesados.

Neste sentido, é valioso, dentro do que se constatou em relação ao referencial teórico, o reconhecimento da importância de caminhar numa perspectiva de Educação Física mais atual, como dizem Bracht e González (2014, p.246):

A Educação Física e a escola moderna são contemporâneas, gestadas no mesmo caldo histórico-social e cultural. [...] Objetiva-se na Educação Física escolar, assim, formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e de forma transformadora como cidadãos políticos.

⁶ Terminologia criada no Japão por Kikunae Ikeda em 1908. Ao analisar caldo feito de algas marinhas deu o nome de *umami* ao glutamato que proporcionava um gosto a este alimento.

Dentro do campo que compartilha saberes com a Pedagogia da Corporeidade, precisa haver certa correspondência entre o que se constitui essencial como embasamento do referencial teórico para os projetos e relatórios. Alguns autores, como Piaget (1971), Vigotski (2007), Winnicott (1975), Maturana (2002), Morin (2010), Pierce (1995), Huizinga (2012), Bronfenbrenner (1996), Gibson (1986), Callois (1990), Assmann (1995) e o próprio Gomes-da-Silva (2011, 2012, 2014, 2015) são leituras importantes para o ProJsei. Mas ainda no campo da saúde nota-se certa dificuldade em escolher o que deve ser utilizado. É preciso pensamento crítico e maturidade teórica para sentir-se seguro nas discussões, principalmente considerando um campo tão vasto como sendo o território da sensorialidade. Pesquisar sobre jogos que desenvolvam os sentidos nos remete a estudos transdisciplinares, que unem fonoaudiologia, nutrição, biologia, psicologia, neurologia, entre outras ciências.

Convergem para o tema de jogos sensoriais assuntos cuja prática ainda é difícil de pensar, pois retira do alunado a exclusiva responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem, de modo a chamar à cena outros elementos desse processo, como a situação de movimento, o(a) docente e a circunstância que movimenta este processo epistemológico. Outro aspecto é a necessidade de religar saberes para explicar um fenômeno que estamos estudando. O pensamento ecossistêmico requer que as novas gerações possam aprender a religar saberes a fim de compreenderem sua realidade (MORAES, 2004).

Em síntese, no tocante a este tópico, foi possível observar aprendizagens a partir dos referenciais teóricos por parte dos(as) PFI quando conseguiam ter clareza do que vem a ser corporeidade, levando em conta a vivência da Educação Física Escolar numa ótica que valoriza a complexidade desse fenômeno. Todavia, a quase completa ausência de referências aos temas relativos à política educacional (documentos oficiais) para a Educação Física na infância e relação entre educação e saúde (a partir de teóricos da fisiologia) evidencia, para nós, que o ProJsei deve buscar observar tais faltas, com vistas a favorecer a formação dos(as) PFI.

Com a análise dos objetivos do ProJsei, conseguimos verificar que houve mudanças ao longo dos anos de implementação dos projetos acadêmicos. A educação da percepção a partir dos jogos sensoriais deixou de ser genérica quando os projetos contemplavam pesquisa com todos os sentidos, passando a ter projetos acadêmicos específicos, o que ajuda na verticalização dos temas. Sendo assim, houve também uma opção de priorizar autores, levando a optar-se pelo aprofundamento, especialmente a partir dos projetos de 2012. Os autores priorizados foram os de perspectiva ecológica, tomando como base para a PC os

estudos da Teoria Ecológica da Percepção-Ação e a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

Os fundamentos teóricos do ProJsei pode ser empregados como referência para a análise destes dados. Assim sendo, percebemos que a convergência teórica nela indicada não foi inteiramente identificada a partir dos relatórios, os quais nos levaram a supor que tal construção epistemológica encontra-se em elaboração..

O elemento mais forte para fundamentar nossa afirmação anterior encontra-se na disparidade entre as referências a teorias: de um lado, verificamos, como seria de esperar-se, uma constante, a presença da PC em todos os relatórios; de outro, porém, a teoria gibsoniana e a bronfenbrenniana só de modo bem irregular são referidas pelos(as) PFI (e bem mais a teoria do norte-americano do que a do russo). Nesse sentido, tais dados levam-nos obrigatoriamente a inferir um sistema teórico ainda em elaboração para o ProJsei – com repercussões sobre a qualidade da análise identificada nos relatório – apresentando lacunas teóricas, por vezes.

Por meio desse estudo, analisamos de que forma a proposta pedagógica do ProJsei aplicou a Pedagogia da Corporeidade – PC na Educação Infantil entre os anos de 2008 a 2014, tendo como foco de estudo o desenvolvimento da percepção/*affordance* de crianças em torno de cinco sentidos (visão, paladar, olfato, tato e audição), tal como promovido pelo Projeto tratado. Consideramos que a questão da corporeidade na educação física escolar ainda não é suficientemente discutida no âmbito da formação de professores(as), muito embora existam correntes que pensem alternativas para conceber uma visão sistêmica do conceito de corporeidade.

O ProJsei foi analisado dentro do contexto da educação física escolar com o intuito de verificar como o programa se inseria dentro dessa temática, no período selecionado. A revisão da literatura permitiu-nos verificar, o quão pouco a corporeidade é abordada, principalmente no âmbito na Educação Infantil.

Assim, para que a análise desta investigação fosse possível, recorreremos a teóricos e documentos oficiais que nortearam a nossa discussão a fim de compreender o fenômeno educativo. Esse diálogo foi possível a partir da concepção de percepção/*affordance* a de James Gibson (1966,1986); do desenvolvimento humano na ótica de Bronfenbrenner (1996,2011); e a Gomes-da-Silva (2014,2015), com a teoria da Pedagogia da Corporeidade, que embasa a metodologia do ProJsei. Além dessa teoria, examinamos o que os documentos oficiais trouxeram de contribuição para a Educação Infantil. Outros autores(as) foram utilizados(as) para nortear nossos estudos, como Assmann (1995); Carrello e Michaelles (1981); Cecconello e Koller (2003); Freire (1991, 2003); Krebs (1995); e Santaella (1998,

2004, 2012), entre outros. A partir desses estudos, pudemos construir uma síntese comparativa que nos permitiu envolver, da forma mais geral, as relações entre conceitos de distintas origens epistemológicas, evidenciando sua convergência para pensar o ProJsei.

Para alcançarmos a consecução do objetivo desta pesquisa, coletamos, tratamos e analisamos dados empíricos relativos ao ProJsei, tomados a partir de duas fontes: documentos, analisando doze relatórios do ProJsei do período de 2008 a 2014; e entrevistas com sete professores (ras) em formação inicial (), responsáveis pela elaboração dos relatórios, bem como uma professora (P1) de uma creche da rede pública atendida pelo ProJsei em 2014. Tanto as fontes documentais como as entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo (BARDIN, 2011) para tratamento dos dados.

Foi desenvolvido pelos(as) PFI o número de 95 jogos para crianças da Educação Infantil, além do recurso à contação de histórias e a cantigas de roda. Durante este tempo, quatro unidades públicas de Educação Infantil foram atendidas no município de João Pessoa. Sendo ministradas 188 aulas em 170 horas de atividades para 372 crianças participantes do ProJsei.

Dividimos a análise dos resultados em blocos: *metas e conceitos*. Nas *metas*, verificamos quais foram os objetivos traçados ao longo dos anos que foram foco do nosso estudo. Em relação aos *conceitos*, averiguamos quais os referenciais teóricos e as discussões que foram feitas nos relatórios dos projetos acadêmicos analisando quais temáticas e o teor das mesmas no contexto do ProJsei.

Verificamos no primeiro bloco de resultados que houve um avanço nas **metas** (objetivos do Programa). As atividades desenvolvidas por dos jogos sensoriais estavam centradas inicialmente na consciência de si, na ampliação sensorial, na postura e vitalidade. Aos poucos, as atividades criadas a partir dos jogos se ampliaram para o entorno, enveredando especialmente pelo campo do jogo e sua complexidade, em razão de criarem categorias e subcategorias dos conceitos introduzidos pelos projetos acadêmicos.

Ao analisarmos os **conceitos** (referenciais teóricos) nos relatórios, verificamos que os(as) PFI têm claro que a PC fundamenta teoricamente a metodologia de aula: em todos os relatórios, mesmo os anteriores a 2012 existe um modelo de estruturação da aula, com algumas diferenciações de nomenclatura, mas apresentando os três momentos. No entanto, verificamos, pela irregular presença de menções a conceitos, a necessidade de uma melhor articulação com temas complementares, tais como: psicologia da percepção (tendo como base a teoria gibsoniana) e o desenvolvimento humano (pelo olhar bronfenbrenniano). Os conhecimento dos documentos oficiais que são proposições para a Educação Infantil e a

abordagem entre educação e saúde ainda se encontram incipientes para fundamentar teoricamente o ProJsei, merecendo aprofundamento para os futuros estudos.

Durante a análise documental conseguimos verificar que durante o período de implementação do projeto, até o ano de 2014, houve, por parte dos(as) PFI, capacidade de adaptar os jogos para que fossem atingidas as metas do projeto. Isso confirma o que, em relação à capacidade de adaptação a situações novas, demonstraram compreenderem *affordances* do ambiente escolar e mudaram suas ações sobre determinada conduta na proposição do jogo e na coordenação de atividades dele decorrentes (GIBSON, 1986).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, foi possível analisar as atividades desenvolvidas pelo ProJsei que tiveram a Pedagogia da Corporeidade como eixo teórico-metodológico para o ensino-aprendizagem na Educação Infantil entre os anos de 2008 a 2014, tendo como foco de estudo o desenvolvimento da percepção/*affordance* de crianças em torno de cinco sentidos (visão, paladar, olfato, tato e audição), tal como promovido pelo Projeto tratado.

Consideramos que a questão da corporeidade na educação física escolar ainda não é suficientemente discutida no âmbito da formação de professores(as), muito embora existam correntes que pensem alternativas para conceber uma visão sistêmica do conceito de corporeidade.

Assim, para que a análise desta investigação fosse possível, recorremos a teóricos e documentos oficiais que nortearam a nossa discussão a fim de compreender o fenômeno educativo. Esse diálogo foi possível a partir da concepção de percepção/*affordance*, de James Gibson (1966, 1986); do desenvolvimento humano, na ótica de Bronfenbrenner (1996, 2011); a teoria da Pedagogia da Corporeidade desenvolvida por Gomes-da-Silva (2014, 2015), a que embasa a metodologia do ProJsei. Além dessas teorias, examinamos o que os documentos oficiais trouxeram de contribuição para a Educação Infantil.

Para a consecução do objetivo desta pesquisa, coletamos, tratamos e analisamos dados empíricos relativos ao ProJsei, tomados a partir de duas fontes: documentos, analisando 12 relatórios do ProJsei do período de 2008 a 2014; e entrevistas com sete professores(ras) em formação inicial (PFI), responsáveis pela elaboração dos relatórios, bem como uma professora (P1) de uma creche da rede pública atendida pelo ProJsei em 2014. Tanto as fontes documentais como as entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo (BARDIN, 2011) para tratamento dos dados.

Foi desenvolvido pelos(as) PFI 95 jogos para crianças da Educação Infantil, além do recurso à contação de histórias e as cantigas de roda. Durante o período dos projetos estudados, quatro unidades públicas de Educação Infantil foram atendidas no município de João Pessoa. Sendo ministradas 188 aulas em 170 horas de atividades para 372 crianças participantes do ProJsei.

Dividimos a análise dos resultados em blocos: *metas e conceitos*. Nas *metas*, verificamos quais foram os objetivos traçados ao longo dos anos que foram foco do nosso estudo. Em relação aos *conceitos*, averiguamos quais os referenciais teóricos e as discussões que foram feitas nos relatórios dos projetos acadêmicos analisando quais temáticas e o teor das mesmas no contexto do ProJsei.

Verificamos no primeiro bloco de resultados que houve um avanço nas **metas** (objetivos do Programa). As atividades desenvolvidas por meio dos jogos sensoriais estavam centradas inicialmente na consciência de si, na ampliação sensorial, na postura e vitalidade. Aos poucos, as atividades criadas a partir dos jogos se ampliaram para o entorno, enveredando especialmente pelo campo do jogo e sua complexidade, em razão de criarem categorias e subcategorias dos conceitos introduzidos pelos projetos acadêmicos.

Ao analisamos os **conceitos** (referenciais teóricos) nos relatórios, verificamos que os(as) PFI têm claro que a PC fundamenta teoricamente a metodologia de aula: em todos os relatórios, mesmo os anteriores a 2012 existe um modelo de estruturação da aula, com algumas diferenciações de nomenclatura, mas apresentando os três momentos. No entanto, verificamos, pela irregular presença de menções a conceitos, a necessidade de uma melhor articulação com temas complementares, tais como: psicologia da percepção (tendo como base a teoria gibsoniana) e o desenvolvimento humano (pelo olhar bronfenbrenniano). Os conhecimento dos documentos oficiais que são proposições para a Educação Infantil e a abordagem entre educação e saúde ainda se encontram incipientes para fundamentar teoricamente o ProJsei, merecendo aprofundamento para os futuros estudos.

Durante a análise documental conseguimos verificar que durante o período de implementação do projeto, até o ano de 2014, houve, por parte dos(as) PFI, capacidade de adaptar os jogos para que fossem atingidas as metas do projeto. Isso confirma o que, em relação à capacidade de adaptação a situações novas, demonstraram compreenderem *affordances* do ambiente escolar e mudaram suas ações sobre determinada conduta na proposição do jogo e na coordenação de atividades dele decorrentes (GIBSON, 1986).

É possível considerar a PC uma alternativa metodológica adequada para desenvolver uma ecologia do ensino para criança de Educação Infantil; mas, para isso, deverá identificar

os pontos de convergência entre disciplinas que se relacionam com aspectos fundamentais, que ajudam na compreensão da teoria proposta por Gomes-da-Silva (2015).

Sendo o caminho ecológico um dos referenciais em que a PC se consolida, é interessante um estudo mais aprofundado de autores ligados à bioecologia, podendo associar a teoria de Bronfenbrenner, por exemplo, ao campo da educação física, o que seria, reconhecidamente, uma inovação.

A PC tem como substrato teórico o encontro de disciplinas, perpassando várias áreas do conhecimento. Nota-se, entretanto, a existência de lacunas entre o que é proposto teoricamente e o que é efetivado por meio dos projetos de intervenção. Compor de maneira sincronizada os três tempos da ALPC, o referencial teórico, o planejamento didático, o diálogo com a instituição parceira, exige um amadurecimento teórico-metodológico por parte dos sujeitos envolvidos. Trata-se de uma articulação desafiadora, uma vez que as exigências acadêmicas, nem sempre estão sintonizadas com o tempo necessário para que tais processos de maturação aconteçam.

Sendo o jogo uma atividade molar (BRONFENBRENNER, 1996), pelo fato de ter uma persistência temporal e ser significativo eificante para as crianças, cabe pensar o quanto é influenciado pelas ações do seu entorno. A PC propõe pensar o jogo trazendo teóricos que têm suas especificidades, mas se articulam cada um ao seu objeto de estudo.

O jogo, a percepção e o desenvolvimento humano se unem na perspectiva de conceber o ser humano de forma singular, na medida em que sofre influências da relação ecológica. Tais teorias têm como princípio uma atitude ativa, dinâmica, não linear, que considera as redes, sistemas constitutivos de zonas de corporeidade (GOMES-DA-SILVA, 2015). Para os três teóricos estudados, Gibson, Bronfenbrenner e Gomes-da-Silva, existem sistemas aninhados na percepção, no desenvolvimento humano e no jogo, cabendo uma adaptação entre o organismo e o meio ambiente. Isso promove, para as pesquisas com contextos ecológicos, processos difíceis de prever, tanto por considerarem o que é único em cada subjetividade quanto, em consequência, por exigirem uma adaptabilidade maior a quem pesquisa fenômenos assim (que são em parte imprevisíveis, em parte absolutamente exclusivos, referentes a um sujeito apenas). Para que haja validade ecológica (BRONFENBRENNER, 1986) é preciso verificar pormenores, envolvendo vários sistemas em que constantemente afetam o objeto do nosso estudo.

Em razão de tudo isso, podemos afirmar que o ProJsei se mostra como alternativa pedagógica eficaz para a aplicação da Pedagogia da Corporeidade na Educação Infantil. Essa alternativa ainda requer aperfeiçoamentos pedagógicos, mas suas bases teóricas sólidas

permitem que intervenções escolares apoiem-se com segurança e criatividade na formação da corporeidade na infância. Considerando que a educação física escolar tem o dever de contribuir com que o processo formativo se dê para a abertura dos(as) educandos(as) ao mundo do movimento, não apenas contando com habilidades perceptivo-motoras, mas como comunicação com o mundo, consigo mesmos(as) e com os outros (GOMES-DA-SILVA, 2012), entendemos ser relevante a contribuição do Projeto Jogos Sensoriais para a Educação Infantil.

4.2 ARTIGO 2

PROGRAMA DE JOGOS SENSORIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: MODOS E EFEITOS

Resumo

Analizamos como o Programa Jogos Sensoriais para a Educação Infantil (ProJsei) aplicou a Pedagogia da Corporeidade (PC) nas aulas de educação física para crianças de quatro e cinco anos. O ProJsei, baseado nas teorias gibsoniana e bronfenbrenniana, aplicou 95 jogos, para 372 crianças, em 188 aulas, durante os anos de 2008 e 2014. Por meio de pesquisa documental, foram analisados 12 relatórios de pesquisas, além de oito depoimentos de professores de quatro escolas públicas. Pela Análise de Conteúdo, as unidades de significados eleitas foram a *metodologia de ensino* e os *resultados alcançados*. Em relação à *metodologia de ensino*, foi possível verificar que: os professores se dedicaram mais às habilidades e não exploraram a sensibilização da temática, tampouco a reflexão pós-vivência, conforme propõe a Aula Laboratório da PC; o *microssistema* (contexto familiar) tem influência na escolha dos jogos por parte dos professores, e as crianças se expressaram mais por meio dos desenhos. Quanto aos *resultados alcançados*, os professores relatam que houve ampliação sensorial dos participantes: na *visão*, o conceito de cores primárias e suas nuances e percepção ambiental; no *paladar*, o prazer de saborear novos alimentos que antes eram rejeitados; no *olfato*, o conhecimento do cheiro picante e pútrido; no *tato*, melhor desempenho na categoria térmica e textura; na *audição*, melhora na localização sonora e na memória sequencial. Concluimos que o ProJsei é alternativa adequada pedagógica para se aplicar a PC na Educação Infantil.

Palavras-chave: percepção; jogo; infância; ensino; formação de professores.

Abstract

We analyze how the Games Sensory Program for Early Childhood Education (ProJsei) applied the Pedagogy of Corporeity (PC) in physical education classes for children 4-5 years. The ProJsei, based on Gibson and Bronfenbrenner theories, applied 95 games, for 372 children in 188 classes, during the years 2008-2014. By means a documental research, were analyzed 12 research reports, besides 8 depositions of 4 public school teachers. By content analysis, the meanings units were the *Teaching Methodology* and the *Results Achieved*. In relation to the *Teaching Methodology* was possible to verify that: teachers are dedicated more to skills, without exploring the sensitization of the subject, nor the post-experience reflection, as proposed by the Class Laboratory PC; the *microsystem* (family context) has an influence on choice of games by teachers and the children expressed more using drawings. About the *Results Achieved*, the teachers report that there was sensory expansion of the participants: the vision, the concept of primary colors and their nuances and environmental perception; in taste, the pleasure in tasting of new foods that before were rejected; the smell, the knowledge of the spicy and putrid smell; in tact, better performance in thermal category and texture; in hearing improvement in sonorous localization and sequential memory. We conclude that the ProJsei proves to be as a pedagogical alternative to the application of the PC in Early Childhood Education.

Keywords: perception; game; childhood; education; teacher training.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, tratamos dos *modos* (metodologia) e dos *efeitos* (resultados) do Programa Jogos Sensoriais para a Educação Infantil (ProJsei), no período de 2008 a 2014. Trata-se de uma investigação que busca experiências significativas sobre a corporeidade como participante do momento de ensino-aprendizagem. A corporeidade é entendida, aqui, como o “enraizamento existencial da movimentação com o entorno, como a maneira humana de habitar o tempo e o espaço circunstancial” (GOMES-DA-SILVA, 2014a, p.17).

Do ponto de vista social e político, esta investigação se justifica devido à importância da Educação Infantil no processo de formação do humano e foi a primeira meta apontada pela UNESCO, no encontro da Coreia, em 2015, de que é preciso “expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem” (UNESCO, 2001). No caso do Brasil, constata-se um maior reconhecimento da importância de políticas públicas para a Educação Infantil. Nesse sentido, a LDB (BRASIL, 1996), a partir da Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), passou a considerar essa modalidade de ensino indispensável para promover o desenvolvimento da infância e que inclui crianças de zero a cinco anos de idade nas creches e nas pré-escolas brasileiras.

Esta pesquisa se justifica, também, pela relevância acadêmica. Infelizmente, a literatura científica não tem dedicado a merecida atenção ao aspecto sensorial no contexto da Educação Infantil. A consulta que fizemos recentemente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses Dissertações (BDTD), do Portal de Periódicos da Capes, revelou que apenas duas pesquisas realizadas entre os anos 2007 a 2013 tinham como foco a percepção na Educação Infantil. Na consulta que fizemos no Google Acadêmico (2000 a 2013), constatamos que as produções, em países de língua portuguesa, concentraram-se no reconhecimento dos canais sensoriais (visão, audição, paladar, olfato, tato), na investigação da ausência ou na dificuldade de se processarem os sentidos.

Dentre as pesquisas consultadas, duas delas se destacaram por tratar da percepção com crianças pequenas e por se aprofundarem no campo da percepção, porquanto foram além do simples reconhecimento de canais sensoriais: uma desenvolvida por Lino (2008), e outra, por Carvalho (2005). A tese de Lino (2008) é uma pesquisa etnográfica com crianças da Educação Infantil, na área de Educação Musical, em Porto Alegre, com enfoque na audição. A proposta da referida tese foi de escutar os sons produzidos pelas crianças, utilizando o conceito da *escuta sensível* de Barbier (1993). Já a tese de Carvalho (2005), que foi desenvolvida na área de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, na Universidade de

Minho – Portugal, focaliza suas atividades nas crianças de creche e tem como objetivo central fazer um estudo sobre os “efeitos de estimulação multissensorial” no desempenho de crianças dessa modalidade de ensino. Os jogos desenvolvidos pela autora contemplam a exploração da sensorialidade por etapas (visão, audição, paladar, tato e olfato). Essa tese é um importante referencial teórico, por apresentar seu enfoque baseado em uma perspectiva ecológica que, segundo a autora, apresenta o ser humano sendo influenciado por uma rede capaz de afetar o próprio desenvolvimento.

Apesar de nossa pesquisa identificar produções importantes sobre percepção, verificamos que o tema ainda é pouco abordado no âmbito da educação. Sendo assim, entendemos ser preciso apresentar abordagens ligadas à corporeidade que estabeleçam diálogo com a aprendizagem dentro de um contexto de movimentação, como é caso dos jogos sensoriais, desenvolvidos no ProJsei.

O ProJsei está voltado para o ensino e a aprendizagem da Pedagogia da Corporeidade na Educação Infantil, no sentido de expandir as experiências sensoriais das crianças e contribuir para a educação física escolar.

Esse artigo teve como objetivo identificar e examinar os conhecimentos relativos aos cinco sentidos de crianças de 4 e 5 anos participantes do ProJsei entre os anos de 2008 e 2014, além de discutir a metodologia de ensino-aprendizagem desenvolvida pelos integrantes do ProJsei na Educação Infantil naquele período, examinando, ainda, as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças atendidas.

Para a análise dos dados, articulamos três conceitos que consideramos fundamentais para analisar as experiências significativas sobre a corporeidade como participante do processo de ensino-aprendizagem, são elas: *percepção*, na teoria de James Gibson (1986), o *desenvolvimento humano*, na teoria de Bronfenbrenner (1996,2011) e a *Pedagogia da Corporeidade* (PC) na teoria de Gomes-da-Silva (2011, 2012, 2014, 2015). Fizemos uma opção por Gibson e Bronfenbrenner pelo fato de ambos desenvolverem suas teorias numa perspectiva ecológica e bioecológica, o que nos permitiu melhor aprofundamento em relação à análise dos objetivos (metas) e referencial teórico (conceitos) do ProJsei.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva analítica. Para coleta de dados foram utilizadas duas fontes: documentos e entrevistas semiestruturadas. Os documentos consultados foram os projetos e relatórios de pesquisa do ProJsei, vinculado aos

programas acadêmicos PROLICEN e PIBIC/PIVIC, dos anos 2008 a 2014. As entrevistas foram feitas com estudantes do curso de Educação Física da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), envolvidos nos projetos do ProJsei, do mesmo período.

Com o intuito de preservar a identidades dos sujeitos, utilizamos códigos tanto para os documentos como para as entrevistas semiestruturadas. Os documentos foram identificados pela letra R com número de identificação e ano a que corresponde (R1/2008), tendo uma ocorrência até 12. Quanto à identidade dos(as) discentes em formação inicial entrevistados, foi utilizada a sigla “PFI” de 1 a 7.

Os procedimentos éticos para essa pesquisa seguiram os trâmites necessários para ser autorizada pelo Comitê de Ética. O projeto foi encaminhado ao Comitê do Hospital Universitário Lauro Wanderley / UFPB. A documentação foi organizada com base na Resolução de nº 466/12. Foi aprovado em Maio de 2015 (CAAE: 39392714.2.0000.5188) com o Protocolo de nº 0665/14.

Para melhor orientar o leitor, dividimos o texto em duas partes: na primeira, tratamos dos modos dos *modos* entendido como metodologia. Na segunda, tratamos dos *efeitos*, entendidos como resultado do ProJsei. Para que pudéssemos analisar os *modos* que a ProJsei aplica a Pedagogia da Corporeidade na Educação Infantil, fez-se necessário verificar como aconteceu a estruturação da aula que foi planejada e executada pelos(as) PFI. Tivemos como fonte os relatórios e entrevistas para reconstituir o que aconteceu entre os anos de 2008 a 2014. A *unidade de contexto* foi a estruturação da Aula-Laboratório da Pedagogia da Corporeidade (ALPC), que nos ajudou a compreender a metodologia da Pedagogia da Corporeidade e seu epicentro didático.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ProJsei recorre à noção de corporeidade para organizar suas atividades pedagógicas, proporcionando ao processo educativo vivências e elaboração de novas configurações existenciais, considerando que, ao moverem-se, acontece uma interação com o mundo interno e externo (GOMES-DA-SILVA, 2014a).

Ao avaliarmos como os(as) PFI sistematizam a metodologia da aula relativa ao ProJsei, notamos que partes da Estruturação da Aula não foram suficientemente exploradas. Vale a pena esclarecer que o termo “estruturação” é usado pelo fato de “não haver fixidez de um modelo, podendo ser utilizado em diferentes públicos, temas e circunstâncias” (GOMES-DA-SILVA, 2015, p.131).

A ALPC é composta de três partes: *o sentir, o reagir e o refletir*. Ao nos depararmos com os conteúdos trazidos pelos relatórios, infere-se que os(as) PFI utilizam muito tempo na preparação de material para ser utilizado, especialmente no segundo momento da ALPC - *reagir*. Existe uma concentração de detalhes nos jogos que são aplicados, porém, nota-se pouca descrição e análise do material coletado nos momentos de *sentir e refletir*.

Por se tratar de uma produção científica, consideramos ser necessária uma maior atenção no processo de descrição e análise, uma vez que a pesquisa acadêmica tem intenção de fazer com que o(a) aluno(a) adquira conhecimentos acerca de algum um fenômeno ou realidade e, no decorrer da investigação, tenha a capacidade de utilizar o conhecimento, como também o aplicar na vida prática, como professor(a).

Percebemos que ao longo dos anos houve mudanças de nomenclatura das partes das aulas. As etapas da aula, nos anos de 2008 a 2012, foram nomeadas de *sessões interoceptivas, exteroceptivas e proprioceptivas*. Verificamos que a partir de 2013 foram utilizadas os termos *sentir, agir e refletir*. Já, em 2014, a nomenclatura utilizada foi *sentir, reagir e refletir*.

Essa mudança de denominação sugere uma teoria em processo, cujos termos se acomodam à medida que novos aspectos do fenômeno são considerados – no caso, nas formas de pensar a aula pela ótica da corporeidade. Notamos, assim, um processo dinâmico e evolutivo na construção metodológica ao longo do trabalho do ProJsei, no período que abrange nossa investigação. Por exemplo, Gomes-da-Silva (2015, p. 133) explica que o *reagir* é mais adequado que o *agir*, uma vez que o termo *reagir* “é caracterizado pelo esforço, pelo confronto com uma atividade que colide como o já sabido (passado) e o intencionado (futuro)”. Nesse processo surge a necessidade de resolver uma situação desafiadora, exigindo uma *reação*. Percebemos, portanto, que a construção teórico-metodológica, no último ano dessa investigação, teve uma significativa aproximação com teoria gibsoniana, em especial do conceito de *percepção-ação* (GIBSON, 1986).

A seguir, retomando os dados à luz dessa organização triádica, investigamos como os relatórios apresentaram as estratégias de intervenção do ProJsei entre 2008 e 2014.

3.1 MODOS DO PROJSEI

3.1.1 Sentir

Os relatórios e entrevistas analisados concorrem para afirmarmos que, no primeiro momento da aula, o (a) PFI era orientado a provocar o grupo a brincar, utilizando para isso uma brincadeira de roda. “Tudo está interligado, desde a história contada, a cantiga de roda que foi escolhida no primeiro momento da sensibilização, que a gente faz no início das aulas”, como afirmou PFI6.

Há relatos na entrevista em que PFI1 diz ter o primeiro momento a finalidade de sensibilizar. “O primeiro momento tinha como finalidade fazer com que a criança seja sensibilizada para o que a gente quer”.

Nesse sentido, a julgar pela articulação teórica desenvolvida no capítulo 2 dessa pesquisa, entendemos que se perdeu a dimensão da importância de explorar as aprendizagens oportunizadas nesse primeiro momento. Tanto nas entrevistas como nos relatórios, as aprendizagens que ocorrem durante a brincadeira de roda não são apresentadas, os relatos concentram-se em descrições de que modo a aula foi desenvolvida. A forma com que esse primeiro momento é registrado nos relatórios é bem exemplificada pelos trechos a seguir: “1º momento: Será realizada uma cantiga de roda com uma música relacionada ao tema da aula, em seguida o professor explica os objetivos da aula abrindo espaço para sugestões” (R6/2011, p.4); “A aula iniciou com uma cantiga de roda referente ao tema da aula, as crianças dançaram e se envolveram com a música, criando um momento de descontração e alegria” (R12/ 2014, p.9).

Por ser uma atividade de roda, a brincadeira requer que as crianças estejam de mãos dadas, permitindo várias aprendizagens, tais como: agilidade e destreza através de movimentos (pulo, por exemplo); sociabilidade e imaginação (jogo de imitação de comportamento, por exemplo); musicalidade (percepção e correspondência ao ritmo, através do movimento e até da dança); também com ela, os discentes podem desenvolver a linguagem (sintaxe, morfologia e semântica, na medida em que ampliam o vocabulário com palavras e frases que se repetem em pequenas estrofes, trocadilhos que contam pequenas histórias). Os relatórios, por sua vez, não fazem referência alguma às aprendizagens possíveis de desenvolver por meio da cantiga de roda. Reforça-se, assim, a compreensão de que o(a) PFI

dedica maior esforço na preparação sistemática da aula, nos passos a serem percorridos, mas não atentam para as teorias subjacentes à metodologia empregada.

A partir do plano de ação de alguns relatórios, podemos encontrar músicas do universo da cultura popular, tais como: “Sapo não lava o pé”, “Marcha soldado”, “Cai, cai balão”, “Dedinhos”, “Bote aqui o seu pezinho”, “Pai Francisco”, “Samba LeLê”. E músicas adaptadas de cantos religiosos e de canções infantis, tais como: “É dia de São João”, “O sapo Sugismundo”, “O vento sopra”, “Rei Davi” (R5/2010, p. 8-26), “Cabeça-ombro Joelho-pé”, “Não atire o pau no gato”, “Escravo de Jó”, “Se essa rua fosse minha” (R12/2014, p.24-46).

Ora, a simples menção, nos relatórios, de canções utilizadas ou de instruções apresentadas às crianças não evidencia aprendizagens que essas possam ter realizado. Quando imaginamos que as brincadeiras de roda perpetuam uma tradição dos jogos tradicionais que dão prazer às crianças, na medida em que divertem e são muito utilizadas, principalmente na modalidade da Educação Infantil, percebemos a lacuna, nos relatórios, desse olhar mais atento ao que propõe a PC.

Tais aprendizagens podem dar-se em atividades do ProJsei, haja vista que se constituem os jogos sensoriais em espaço para oportunizar, como elemento didático, a expressividade, na medida em que as crianças aprendem a fazer pequenas coreografias e a cantar utilizando a corporeidade. As crianças ficam fascinadas pelos sons da fala e da língua (BRANDÃO; ROSA, 2011). Ainda expressam-se com liberdade a partir de sons que acompanham a melodia proposta e podem desenvolver o tato, a destreza visiomotora e auditiva, além do reflexo e rapidez, captando *affordances* (GIBSON, 1986), à proporção que podem perceber nuances nos movimentos que são empregadas a partir das cantigas propostas.

Isso é ainda mais notável se tomarmos o modelo da ALPC, pelo qual a primeira parte da aula – no *sentir* – promove uma oportunidade para experimentação e interação com ambiente, na medida em que as canções desafiam as crianças a concretizarem situações de movimento que oportunizam um contato com o outro (a partir do momento em que os discentes entram na roda) e com o *layout* do ambiente (já que pulam, se agacham, fazem movimentos muitas vezes utilizando um só pé); a apropriação das variações de texturas das superfícies constitui-se em fonte de informação sobre as posições relativas, provocando informações sobre o mundo e o observador (GIBSON, 1986).

Ainda nesse primeiro momento da ALPC, se propõe, em seguida ao chamamento para o brincar de roda, uma contação de histórias. Alguns relatórios, como o R2/ 2008 (p.7-21), R4/2009 (p.8-28), R5/2010 (p.13-27) e R12/2-14 (p.24-46) apresentam planos de trabalho descrevendo o que foi feito e citando algumas histórias que foram utilizadas. Percebemos que

os registros nos relatórios acerca da cantiga de roda apresentam mais informações do que os registros sobre a contação de histórias.

De 2011 a 2014, muito embora citassem ter havido leitura de algum livro, não foi mencionado que tipo de literatura foi utilizada, a qual não constou das referências utilizadas para o relatório. Os relatórios a partir do ano de 2011 tomam uma configuração diferente, tornando-se semelhante à formatação de artigos.

Foram encontradas especificações de histórias míticas, lendas brasileiras e personagens de outros contos de origem desconhecidas nos relatórios R1/2008, R2/ 2008, R4/2009 e R5/ 2010, tais como: “Medusa” (mitologia grega), “Boi-Tatá”, (mito indígena), “Saci-Pererê”, “Boi-bumbá”, “O barba ruiva” (folclore brasileiro), “O patinho feio” (conto de fadas de Hans Christian Andersen). Encontramos outros contos de origem desconhecida ou possivelmente adaptados como: “O pedreiro feliz”, “Os ceguinhos de Jericó”, “O Espantalho Feio no período da colheita”, a “História do dia do soldado”, “O sapo cantor”, “A carta do piloto do avião”, “Os dançarinos da noite de São João”, “O princípio das frutas”.

A literatura na área de contação de histórias afirma o quanto de aprendizagens que podemos destacar em relação a quem conta histórias, como também a quem as ouve. O contador de histórias exerce um papel múltiplo na reelaboração e transmissão dos textos orais (SILVEIRA, 2005, p.77). Assim como a cantiga de roda, a contação de história exige uma posição circular, podemos ver isso a partir de fotos registradas nos relatórios. Muito embora pareça uma atividade simples, é de fundamental importância para a compreensão do que vem a ser estar em grupo. As crianças precisam saber como se comportar numa roda de história para se tornarem participantes ativos dessa atividade. Na roda de história se forma uma comunidade de ouvintes e oportuniza ao(à) professor(a) ter um olhar sensível aos sinais de interação que acontece naquele grupo. Ouvir histórias envolve a linguagem corporal, a linguagem oral, as ideias, os sentimentos que a história provoca (BRANDÃO; ROSA, 2011).

Ao rever os documentos que orientam a prática do(a) educador(a) nessa etapa de ensino. O RCNEI chama a atenção para o fato de que “a leitura de histórias é um instrumento para que a criança possa conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. Sendo esse um espaço importante não só de conteúdo ligados a expressão” (BRASIL, 2000, v.3, p.143). Um comentário de um aluno revela um pouco do que as crianças da Educação Infantil pensam sobre isso: “Eu vi uma floresta cheia de gente, índios, e têm aqueles bichos de olhos vermelhos” (R4/2009, p.25).

Muito embora se pressuponha que na Educação Infantil se priorize a brincadeira no planejamento didático, as crianças precisam ter contatos sistemáticos com leitura e escrita de forma lúdica, sem a preocupação de alfabetizar. Como não leem, dão imenso valor ao que o(a) mediador(a) traz como texto – para Brandão e Rosa (2011), leem com os ouvidos. A partir desse momento existe uma oportunidade de apropriação de uma cultura letrada e também de senso estético, dessa forma, o mundo também é apreendido a partir das ilustrações que são encontradas nos livros.

PFI6 fez um comentário acerca de um momento de contação de história durante a ALPC, quanto relatou o seguinte episódio: “Contava uma história sobre um coelhinho que tinha se perdido da família, quando olhei para uma aluna ela estava chorando. Eu disse: Caramba! Eu acho que alguma coisa tocou aquela criança”.

Zumthor (1997) ajuda-nos a pensar quando o assunto é *performance* do mediador de leitura. Acredita que esse tem que saber-dizer, saber-fazer e saber-ser no espaço e tempo, e diz que só é possível por meio da corporeidade. É preciso que ao contar histórias o mediador conheça cada parte da história contada (SISTO, 2005).

Como vimos, histórias para crianças dessa faixa de idade emocionam, provocam sentimentos que muitas vezes não imagináramos. Não é raro que a criança chore quando o personagem chora, ela entra de fato em um mundo imaginário e vive o que a história propõe, podemos ter situações em que a criança pergunta se a professora leu tudo do livro, tamanho é o interesse que a contação desperta nessa faixa de idade. Existe, portanto, uma aproximação com o pensamento lógico e também da imaginação. De acordo com Vigotski (1999, p.128) “a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista”.

Notamos, todavia, que nenhum relatório analisado considerou esses elementos – fantasia infantil, *performance* do(a) contador(a), aprendizagens discentes – ao tratar da atividade de contação. Nessa direção, a pura descrição do feito, novamente, não dá conta das aprendizagens que as crianças provavelmente viveram.

Os trechos de falas de discentes, registradas por PFI em seus relatórios, ilustram bem a importância dessas aprendizagens. Podemos ver a partir do relato de uma criança que foi registrado no R4/2009 (p.25): “Tia, quando as pessoas ficam velhinhas elas morrem? Eu tenho medo de morrer...” ou a partir da pergunta que um aluno fez a PFI: “O teu marido é índio?” R4/2009 (p.25). Verificamos que durante a história, aos poucos, elas vão compreendendo o que é realidade e o que é fantasia na medida em que começam a compreender o que é possível ou não acontecer dentro do que é contado para elas. Refletir sobre a morte na velhice ou saber quem de fato é “índio” possibilitam transpor o limite entre a

fantasia e a realidade. Infelizmente, não foram analisadas nem em R4/2009 nem em qualquer dos outros documentos aqui examinados.

PFI4 comparou os momentos da aula, enfocando o quando as crianças procuravam novidades no brincar:

Na maioria das vezes as crianças se divertiam mais no segundo momento da aula, que era o momento da brincadeira, mas às vezes, quando a brincadeira era menos interessante do que a cantiga de roda e a história, o primeiro momento se sobressaía. Só quando a brincadeira não era tão interessante é que as crianças se empolgavam mais em outras partes da aula.

Priorizar o momento do *sentir* dentro de uma aula de Educação Física é algo inovador, verificando a facilidade que se tem com aparatos tecnológicos: brincar de roda e contar histórias, escutar o que a criança tem a dizer no início de uma atividade, tudo isso nos remete ao prazer que se pode ter a partir da perpetuação de tradições esquecidas e aguçam os sentidos, por meio da cultura oral. Encontramos no R1/2008 (p.22) o seguinte depoimento: “As crianças se concentravam na estória [sic] e faziam perguntas. O envolvimento era tanto, que elas se imaginavam na própria lenda, e contavam suas próprias estórias, baseando-se na lenda que estava sendo contada, respondiam as perguntas e recontavam a lenda”.

Supomos que contar histórias não foi uma tarefa fácil para os(as)PFI, que provavelmente não receberam treinamento para articulá-las ao tema da aula, pensar em um conto que fosse viável do ponto de vista didático e que tivesse relação com o tema abordado requeria uma abrangência de conhecimento mínimo de histórias infantis. Um fato interessante foi relatado na entrevista do (a)PFI1, quando, ao apresentar seu planejamento à professora da Creche, sugeriu a contação do mito grego da Medusa.

Quando a gente foi apresentar o projeto às professoras da creche, elas disseram que os pais não quiseram que se apresentasse as lendas. [...] A gente fez uma aula com os pais e não uma reunião. A gente falou da importância de falar sobre as lendas em termos de resgate cultural (DF1).

Nesse caso específico, verificamos a importância de se entrar na escola, aproximando-se das questões culturais que existem na instituição. De acordo com Bronfenbrenner (1996, p.165),

o potencial de desenvolvimento de um ambiente aumenta quando os vínculos apoiadores são pessoas com as quais a pessoa em crescimento desenvolveu uma díade primária (o pai da criança visita a creche) e que se envolvem em atividades conjuntas e díades primárias com membros do novo ambiente.

Aspectos como esses são relevantes, mas não foram explorados nos relatórios de pesquisa. Nesse caso, encontramos um saber experiencial (TARDIF, 2000), que seria

resultado do próprio exercício da atividade profissional dos professores. “Incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2000, p.38).

Verificamos como, nos exemplos anteriores, os(as) PFI demonstravam o quanto contar histórias exige aprendizagens por parte dos docentes e provocam aprendizagens nos(as) alunos(as) de Educação Infantil, foco da nossa pesquisa, sendo esse um momento de muita importância na Estruturação da ALPC.

Compreendemos que na primeira parte da ALPC, além das teorias, da organização de materiais, do valorizar brincadeiras e histórias infantis, ressaltou-se um aspecto importante: a necessidade de saber lidar com crenças e valores da comunidade onde o ProJsei atua, levando em consideração os microssistemas atuantes fora do ambiente escolar.

3.1.2 Reagir

A segunda parte da ALPC elegeu o jogo como centro da metodologia. Nesse momento foram propostos jogos que desencadeassem, no grupo, situações de percepção-ação. É a parte da metodologia dedicada ao *reagir*, com maior duração, comparada às outras etapas, do sentir e refletir. Pode variar de acordo com a situação vivida nas instituições. O entorno, nesse sentido, influencia a atuação do(a) PFI.

Percebemos que os relatórios dão mais ênfase ao momento do *reagir* e inferimos que isso se deve pelo fato de os(as) PFI terem experiências mais voltadas para criação de ações pedagógicas, em que as situações de movimento ocupam o centro de suas atividades.

As informações disponíveis nos relatórios indicam que 188 aulas foram ministradas no período de 2008 a 2014. Foram atendidos pelo ProJsei, cerca de 370 alunos(as), participantes das atividades. Esses dados foram organizados em forma de gráfico, disponível no Figura nº1.

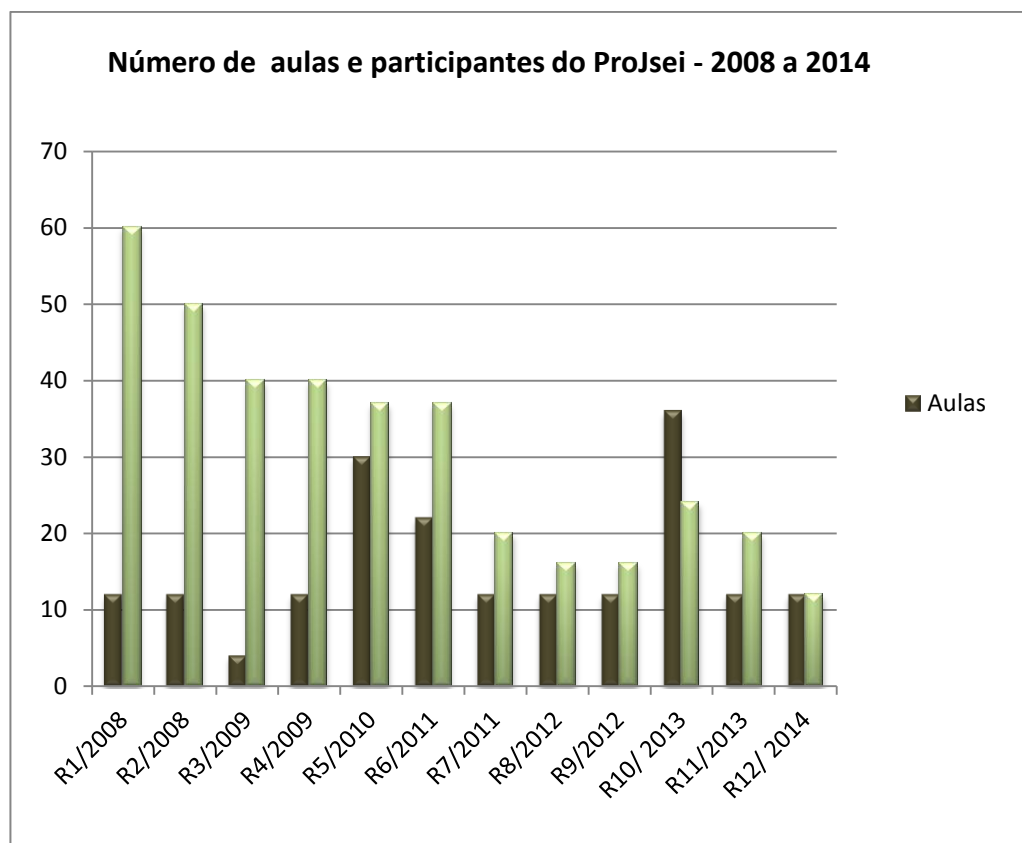


Figura nº 1: Quantidade de aulas e alunos(as) atendidos(as) pelo Projsei/ Fonte: Relatórios do LEPEC

Apesar da dificuldade de reunir os dados, uma vez que os relatórios não seguiam um modo padronizado, conseguimos elementos suficientes para essa análise. Mesmo reconhecendo, assim como nos adverte Bachelard (1978), que todo conhecimento é um conhecimento aproximado, foi possível identificar alguns elementos comuns e que merecem ser destacados.

a) Número de alunos e turmas

Averiguamos que nos anos iniciais encontramos um número bem maior de alunos (em 2008, o triplo de 2013 e quase o sêxtuplo de 2014). Essa informação se torna relevante em se tratando de uma metodologia elaborada para crianças pequenas. Organizar dados considerando intenção de se fazer uma hermenêutica da situação de movimento exige da equipe uma organização ainda maior, com um aparato mais numeroso para atender individualmente aos discentes das unidades de ensino, no nível pretendido pelo Projsei. Nesse

sentido, pode-se supor que a redução numérica concorreu para o acompanhamento das aprendizagens infantis e seu registro.

No R1/2008 (p.9), nos campos destinados aos sujeitos da pesquisa, conseguimos a seguinte informação: “os sujeitos de pesquisa constituem-se em crianças de 02 a 05 anos, matriculados nas turmas (maternal, jardim I, jardim II e pré-escolar), do CREI X, e do CREI Y, nas turmas de (Pré-escolar I e pré-escolar II), totalizando a participação média de 60 crianças, considerando as duas instituições.” Algo parecido foi localizado nos relatórios R2/2008 (p.7), R3/2009 (p.5), R4/2009 (p.7), R5/2010 (p.3), R6/2011 (p.3), R7/ 2011 (p. 3), a partir de 2012 a 2014, os relatórios apresentam a participação dos(as) PFI em uma turma, sem incorrer em acúmulo de atividades junto a mais de um grupo.

Chama atenção o dado de PFI para o número de crianças em todas as etapas da ALPC. O fato de pensar a quantidade de crianças por mediador tem consequências para atingir os resultados e metas. Bronfenbrenner (1996, p. 151) constata que “quando as crianças estão com mais de três anos, seria razoável esperar que quanto maior o grupo de iguais, mais fraca a influência do adulto que supervisiona”. Nesse período de idade a influência do grupo de iguais se torna cada vez mais importante. Isso ocorre em estudos com crianças norte-americanas, mas podemos notar a influência desse contexto também com nossas crianças. Pensar a prática dos(as)PFI implica em pensar o que é possível fazer diante do número de crianças em sala.

b) Número de Aulas

No gráfico também é apontado o número de aulas, que com o passar dos anos teve uma diminuição. Não encontramos explicação sobre esse fato, mas consideramos que é melhor planejar uma sequência didática que cumpra a necessidade do projeto do que planejar várias aulas que não tenham um objetivo claro.

Pensar em planejar uma ALPC, em que são solicitadas ao(a) PFI várias habilidades, requer um cuidado inicial de reconhecimento do grupo. É fundamental considerar que muitos PFI têm como primeira experiência o projeto acadêmico, sendo preciso que se faça uma avaliação do grupo de crianças que será atendido: ver o que preferem em termos de brincadeiras, conhecer o relacionamento das crianças com a professora de sala. Ver como é o lugar onde estão inseridas (perfil sociocultural), como usam as várias linguagens (oral, pictórica, corporal). Isso evoca o que referem Barbosa e Horn (2008), quando dizem ser o

conhecimento fundamental para que se estruture o espaço-tempo e que ele tenha significado. Ao pensar sua prática pedagógica, o(a) PFI considera as implicações dessa organização, deixando de ser um mero espectador do que revelam as crianças.

c) Número de horas destinadas aos momentos da aula

Outro dado investigado foi o número de horas destinadas às atividades, essas variam de acordo com a escola e com o acordo que é feito com a professora responsável pela sala, assim como o número de aulas; alguns relatórios não apresentaram número de tempo destinado às atividades, pudemos ver que as aulas variavam de 40 minutos a 1 hora e 30 minutos. Não há uma padronização de tempo, visto que as ALPC acontecem em espaço cedido para os projetos, que necessitam de um planejamento anterior antes de iniciar-se o processo. Sobre isso, temos o depoimento de uma PFI4:

[...] apesar de uma das grandes dificuldades que foram encontradas na criação dessa proposta metodológica foi o tempo. Porque 50 minutos aula como é acontece geralmente nas aulas de Educação Física é pouco. Uma hora seria o ideal ou até uma hora e vinte minutos pelos cálculos que nós fizemos durante a pesquisa. Porque não conseguimos desenvolver em 50 minutos de aula toda a metodologia. Então, seria interessante que fossem 120 minutos para que a aplicabilidade fosse eficiente. Esse projeto foi muito produtivo, apesar da pouca maturidade que nós pesquisadores tivemos no início, porque é um projeto novo, apesar do LEPEC já ter feito algumas pesquisas antes.

Esse trecho da entrevista de PFI4 é importante: em meio às memórias sobre as dificuldades – no caso, com o manejo do tempo (“uma das grandes dificuldades que foram encontradas na criação dessa proposta metodológica foi o tempo”) –, ela reconhece sua imaturidade teórica e técnica à época de sua participação no ProJsei, indicando um avanço que permite a autocrítica. Isso ajuda a entender por que houve tantas variações nos relatórios: ela, como PFI, também se encontrava em processo de aprendizagens, num ritmo sempre individual – ao que se acrescenta o fato de ser, como ela mesma destacou, “um projeto novo” – para ela e para o modelo de formação profissional hegemônico na universidade.

O tempo é importante quando analisamos uma proposta que abrange a aplicação de uma metodologia nova, principalmente pelo fato de haver três momentos essenciais para ser considerada uma ALPC. Gomes-da-Silva (2015, 2014b) afirma que os momentos das aulas têm tempos diferentes, sendo destinado de 5 a 10 minutos para o Sentir, de 40 a 50 minutos para o *Reagir* e 10 a 15 minutos para o refletir. Mas a desigual distribuição de registros

respectivos a cada momento sugere que os(as)PFI trataram mais do que mais sabiam fazer. Nesse sentido, a transição de um tempo da pura execução repetitiva para o tempo da corporeidade (que envolve, inclusive, refletir) supõe uma vivência dos próprios PFI.

Além disso, na relação com a instituição de ensino, há outra negociação temporal a ser feita, visto que, no cotidiano escolar, há outras tarefas a serem cumpridas, com que os(as) tinham de negociar tempo. A Escola de Educação Infantil também tem seu currículo a cumprir, o que aumenta a pressão institucional sobre a coordenação da ALPC. É certo que os projetos acontecerem todos esses anos, mas existe sempre um arranjo a ser feito diante de cada nova proposta. É importante lembrar que na PC a aula “é compreendida como a única mestra da pedagogia, pois tudo é feito para ela e a partir dela, portanto, seu epicentro é didático” (GOMES-DA-SILVA, 2015, p.120), e o tempo é um fator essencial para o que se pretende realizar.

d) Avaliação diagnóstica

Em quase todos os relatórios encontramos referências a uma etapa de “avaliação diagnóstica” (R1/2008, p.11; R10/2013, p.10; R11/2013, p.5; R12/2014, p.17), “pré-intervenção” (R6/2011, p.5) à coleta de dados finais. Podemos inferir que isso revela uma aproximação dos(as) com uma prática reflexiva sobre o objeto de conhecimento. Os relatórios demonstraram que os(as) PFI realizam uma sondagem acerca do que as crianças já sabem e, concomitantemente a isso, produzem um protocolo de observação. A partir dessas sondagens e das observações registradas, foi possível verificar as aprendizagens desenvolvidas. Gomes-da-Silva (2014b, p.7) afirma que o momento do *reagir* tem como meta a mudança de hábitos, portanto a fase inicial em que se faz o reconhecimento do grupo, possibilita saber, por parte dos(as), o que as crianças trazem de experiências anteriores. Bronfenbrenner (1996; 2011) defende a importância do papel dos adultos supervisores para criar oportunidades de potencial desenvolvimento de um ambiente de creche ou pré-escola.

Ao verificamos como é planejada as ALPC, verificamos que ocorrem em três blocos de aula e que são usados modelos comparativos para explicar se houve mudanças de comportamento, a partir do que as crianças expressam, sentem, fazem.

Nesse sentido, evidenciamos o cuidado com a descrição das mudanças de comportamento demonstradas a partir de quadros comparativos que expressam o antes e o depois das intervenções e, a partir deles, os(as) se embasavam para fazer as discussões e

relacionar com a teoria. A partir de 2011, encontramos quadros demonstrativos que apresentam quantitativamente o que foi possível mensurar. Além disso, houve uma preocupação em trazer aspectos fisiológicos, tanto em teoria quanto e gravuras demonstrativas, para uma melhor compreensão do fenômeno estudado. Os relatórios de 2011, 2012, 2013 e 2014 apresentam esse formato. Vejamos um exemplo, extraído de R6/2011 (p.8):

Quadro 1: Modelo demonstrativo de dados quantitativos

Sentido	Pré-intervenção	Pós-intervenção
Doce n: 15	Sabor: 2 Intensidade: 3	Sabor: 14 Intensidade: 15
Azedo n: 16	Sabor: 2 Intensidade: 3	Sabor: 15 Intensidade: 16
Salgado n: 19	Sabor: 5 Intensidade: 5	Sabor: 19 Intensidade: 19
Amargo n:16	Sabor: 2 Intensidade: 7	Sabor: 14 Intensidade: 16
Apimentado n:16	Sabor: 3 Intensidade: 8	Sabor: 16 Intensidade: 16

n: Total de sujeitos válidos

O Quadro nº 1 evidencia registros da sistematização a partir dos jogos propostos na etapa do *Reagir* no ProJsei – Paladar. Ele indica que, antes da intervenção (através do jogo da amarelinha) para reconhecimento e discriminação da intensidade de sabores, menos crianças eram capazes de identificar sensações gustativas e, após a intervenção, quase todas apresentaram comportamento comprovando tal conhecimento – o que sugere uma aprendizagem.

Uma intervenção como a de R6/2011 indica um processo investigativo que lembra o modelo *quase experimental*, constituído por estudos de natureza empírica a que faltam duas características usuais na experimentação: um controle completo e a aleatoriedade na seleção dos grupos (CAMPBELL; STANLEY, 1963). Não necessita de longos períodos de observação, não sendo possível fazer generalizações. Em geral realizam um pré-teste, sendo utilizados os mesmos sujeitos da pesquisa. É comum pesquisar o antes e o depois da introdução de estímulo experimental (MARCONI; LAKATOS, 2009).

Pelo que pudemos constatar, os relatórios redigidos a partir de 2011 indicam um avanço com relação aos relatórios anteriores, uma vez que apresentam dados quantitativos que permitem maior demonstração dos resultados. O Quadro nº 1, por exemplo, demonstra a diferença significativa de acertos na atividade de identificação dos sabores, da passagem do

momento de “pré-intervenção” para o de “pós-intervenção”. Trata-se, portanto, de um avanço no desenvolvimento da atividade e no relato dos resultados. É preciso, contudo, uma maior atenção com relação à denominação do método científico adotado para essa coleta de dados, necessitando referência ao tipo de método utilizado e o autor que propõe tal método. Moura *et al.* (2014) demonstram a importância de haver padronização dos instrumentos quantitativos utilizados para a avaliação, pois a variabilidade na metodologia dos testes diminui a efetividade e a confiabilidade dos resultados, não só nas pesquisas utilizando o paladar, mas em todos os outros sentidos.

e) Adaptação dos jogos no momento da sondagem

Pelo que vimos na entrevista, o(a) PFI 3 chama atenção para o momento da sondagem, afirmando que alguns jogos eram testados antes da sua aplicação para verificar se as crianças tinham condições de executar um jogo, nesse caso específico, o de amarelinha.

[...] a gente foi tentando adaptar o jogo aquela realidade. Como as crianças eram muito pequenas e o jogo exigia um pouco mais [...] Por isso existia a aula diagnóstica, a gente fazia essas primeiras aulas para ver se a metodologia iria dar certo. Se a proposta iria dar certo com aquela turma. Esse momento inicial era para isso. A partir daí, surgiu os três blocos de aulas: avaliação inicial, os três blocos de aulas e trabalhando um sentido por cada aula e a reaplicação da aula avaliativa.

É notório, em algumas entrevistas, que os(as) PFI entrevistados(as) relatavam uma preocupação em saber se, de fato, os jogos estavam sendo interessantes para as crianças. Isto demonstra capacidade de adaptação tanto por parte das crianças, como por parte dos(as) PFI. Podemos, a partir desse registro, inferir que havia de ambas as partes capacidade de captar informações do ambiente para enfrentar as situações problemas que são geradas pela situação de movimento proposta. Pela resposta adaptativa que está relacionada com as circunstâncias no momento da execução, isto que dizer que *affordances* foram gerados a todo o momento. A PFI 4 relata a sua experiência dizendo:

Foi um choque para as crianças quando chegamos propondo algo novo. Elas estavam acostumadas com um modelo de ensino de Educação Infantil em que elas eram colocadas apenas para brincar e não era explicado o que elas estavam brincando.(PFI6).

Quando questionados se havia algum tipo de jogo que agradava mais do que outros a PFI5 respondeu:

Quando o jogo envolvia o movimento era mais interessante. Gostavam muito... brincadeiras que envolviam movimento, de ajudar o colega, eram mais interessantes. Teve uma brincadeira que não teve muito sucesso com elas, que foi o quebra-cabeça, eu inventei. Notei que elas não estavam muito animadas por mais que eu tentasse trazer as crianças para a brincadeira. Tentei levar para o imaginário, mas percebi que não obtive sucesso.

Tardif (2000) afirma que “o conhecimento profissional exige uma parcela de improvisação e adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não apenas compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los.” (p. 20)

Como afirma Gomes-da-Silva (2015), a ALPC não está fechada pelo interesse-planejamento do educador, nem pelo interesse-ação dos aprendentes, mas por ambos em interação como o entorno físico e social em que aula acontece.

Em relação a sondar e se adaptar às situações que surgem, a PFI1 relata que, em uma aula sobre olfato, ao questionar uma criança sobre o cheiro de um tipo de erva, a criança disse: “‘Isso é maconha!’ Vale salientar que tinha só ervas caseiras (cidreira, erva doce, ervas para chá). Era uma criança de cinco anos...”

Casos como esse, evidenciam a importância de conceber a ALPC numa perspectiva complexa, atento para o movimento de problematização, contextualização e religação dos saberes, pois tudo o que é complexo está relacionado com outros sistemas (MORAES; VALENTE, 2008; BRONFENBRENNER, 1996).

f) Classificação dos jogos

Foram possíveis de serem mapeados cerca de 95 jogos, sem contar as cantigas de roda no período de 2008 a 2014. Somente os relatórios que tiveram a descrição dos jogos a partir do Plano de Aula foram possíveis ser mapeados. Notamos que os(as) escolhiam os jogos e os adaptavam a partir da necessidade do projeto. Verificamos que a escolha dos jogos por parte dos(as) PFI, tem como ponto de partida a própria experiência do(a) PFI. Há influência de jogos tradicionais em alguns relatórios como: R1/2008 (p.10-16), R2/2008 (p.7-21), R3/2009 (p.5-12), R4/2009 (p.8-28), R5/2010 (p.13-27), R6/2011(p. 12-20), R11/2013(6-17), R12/2014(24-46). Outros relatórios três relatórios: R7/2011, R8/2012, R9/2012, R10/2013, não deixam claro como foi executado os jogos propostos.

O jogo é para a PC uma proposição metodológica, como conteúdo e meio de ensino. É a partir dele que os participantes são envolvidos na situação de movimento e se perceberem na

ação, com condição de jogar. De acordo com Gomes-da-Silva (2015, p.130), “o jogo ensina que é suficiente o sentir-se inteiramente vivo ao realizar-se em ações cada vez mais elaboradas. Portanto, o jogo é o núcleo cognoscente da PC, seu epicentro, a partir do qual intervém para a promoção da saúde, cultura, esporte, lazer, enfim, o desenvolvimento humano em seu ecossistema planetário”. Lombardo (1987) afirma que por haver captação de informação, o agente toma consciência de si e de suas possibilidades de ação no mundo. Portanto, o jogo e o ambiente fornecem tais informações ao jogador.

No jogo, a criança percebe suas possibilidades de locomoção por meio do solo e, ao invés de perceber as qualidades do objeto, percebe *affordances*. O interessante é que para cada jogador existe uma singularidade na sua *affordance*, sendo essa, uma experiência única e que gera situações também singulares. Como afirma Gibson (1986, p.135) “a percepção desses *affordances* é mútua e extremamente complexa, mas no entanto é lícita, baseada na captação das informações que se dá por meio do toque, do som, odor, sabor e luz do ambiente”.⁷.

Para melhor compreender os jogos que foram propostos no *reagir*, escolhemos a classificação de acordo com Caillois (1990), muito embora tenhamos outros teóricos que nos ajudariam nessa elucidação e classificação. Sabemos que Piaget (1971) poderia ser um dos autores que ajudariam na classificação, uma vez que a maioria das nossas crianças está na Educação Infantil e se encontram na fase pré-operatória.

Todos os jogos que foram propostos para as crianças tinham uma regra pré-estabelecida. Os jogos variavam de função. Encontramos jogos de adivinhação, jogos que necessitavam de estratégias, de memória, de perseguição, de procura e jogos populares. Dividimos em quatro categorias fundamentais de acordo com Caillois (1990):

a) *Agôn* (do grego: competição e concurso) refere-se aos jogos de competição, o combate é criado artificialmente exigindo do jogador, rapidez, resistência, vigor, memória e habilidade; b) *Alea* (do latim: jogo de dados) são competições que estão sujeitas ao destino. O jogador é inteiramente passivo e depende da sorte a partir do seu palpite ou tentativa; c) *Mimicry* (do inglês: mimetismo) jogos de imitação dos animais, crianças, que tem uma aceitação temporária da ilusão e por fim; d) *Ilinix* (do grego: turbilhão, vertigem) que desestabilizam o jogador, levando-os(as) ao transe ou como o nome mesmo diz, vertigem.

⁷ The perceiving of the mutual affordances is enormously complex, but it is nonetheless lawful, and it is based on the pickup of the information in touch, sound, odor, taste, and ambient light. (Tradução nossa)

Por compreender que os jogos têm especificidades e, muitas vezes, inter cruzam-se, achamos importante fazer um quadro demonstrativo para averiguar que tipos de jogo foram aplicados no segundo momento da aula – *reagir*. É o que poderemos ver no Quadro nº 2, intitulado “Classificação do jogo a partir das categorias de Caillois”. Fizemos também adaptações, visto que classificamos os jogos para crianças da Educação Infantil, e as categorias foram escolhidas a partir de uma aproximação ou de informações contidas nos relatórios acadêmicos.

Quadro de nº 2: Classificação dos jogos do ProJsei a partir das categorias de Caillois

<i>Agôn</i> (do grego: competição e concurso)	<i>Alea</i> (do latim: jogo de dados; sorte)	<i>Mimicry</i> (do inglês: mimetismo)	<i>Ilinix</i> (do grego: turbilhão, vertigem)
Bote aqui o seu pezinho!	Quem é o coleguinha?	Trenzinho da Alegria	A raposa e os pintinhos
Telefone sem fio	Que cheiro é esse?	O gato mia...	Dentro/ fora
Descobrimos a natureza	Descubra o som!	Imitando os animais	Morto/ Vivo
Jogo dos contrários	Manequim de loja	Geleia	Caixa de surpresas
Estátua	Que superfície é essa?	Espantalho	Tocando as bolas
As três figuras	Que gosto é esse?	Banho de papel	Mancha brilhosa
O radar	Saquinho de mandar	Imitação do vento	
Coelho sai da toca	Onde está meu par?	Bumba meu boi	
Lua e estrela (pega-pega)	Caça ao tesouro	Caminhar sobre a ponte do Saci	
Descoberta	Jogo da memória do medo	Carrinho de mão (pedreiro)	
Dança da laranja	Explorando o paladar	Cobertura de chocolate	
Marcha soldado	Identificando alimentos e material pelo cheiro	Máquina fotográfica	
O que está ouvindo?	Identificar odores misturados	Espetáculo da magia para descobrir os cheiros: floral, mentolado, picante e pútrido.	
Revelando os sabores básicos	Identificando cheiros naturais e artificiais	Cavalo Piancó	
Regiões perceptíveis da língua	Identificando alimentos bons e estragados	O cravo e a Rosa	
Qual o sentido utilizado?	O cheirador / encontrar o par	O bosque do medo	
Identifique a sua folha	Diferentes sensações	O boi bumbá zangado	
O que vê ao redor?	O que há na caixa?	A felicidade da Branca de Neve	
Melhor parte do corpo	Diferenças de som	Sapatinho de Cristal	
Minha parte sensível	Jogo da memória da alegria	As aventuras de Chapeuzinho Vermelho	
Saci-Rei		Os baixinhos da alegria	

Quadro de nº 2: Classificação do jogos do ProJsei a partir das categorias de Caillois (continuação)

<i>Agôn</i> (do grego: competição e concurso)	<i>Alea</i> (do latim: jogo de dados; sorte)	<i>Mimicry</i> (do inglês: mimetismo)	<i>Ilinix</i> (do grego: turbilhão, vertigem)
O que está ouvindo?	Jogo da memória do medo	Os baixinhos da alegria	
Colando o rabo do elefante bravo	Jogo de memória com instrumentos musicais	Os baixinhos órfãos	
O quebra cabeça do Pinguim triste	Jogo de memória sequencial dos animais	Os baixinhos do castelo assombrado	
Domésticos x Selvagens	O que é doméstico e o que é selvagem?	A Turma do Chico	
Pique-gelo colorido	A escola e seus sons	Pescaria brilhante	
Cor, cor	Passeio na rua		
Coelhinho vai para a toca			
Seu Rei Mandou!			
Corrida de bolas amarelas			
Boliche saturado			
Esconde-esconde sonoro			
Pega-rabo sonoro			
Pega-pegas dos animais			
Cabra cega sonoro			
Esconde-esconde sonoro			
36	26	27	6
Totalizando			95
Os jogos em negrito foram repetidos			

Averiguamos que os jogos utilizados para as ALPC, em grande parte, são de jogos de competição – *Agôn* (36), seguidos de jogos que tenham atividades ligadas ao mundo da fantasia, em que as crianças são convidadas a entrar em um mundo encantado, denominados de *Mimicry* (27). Os jogos de caráter de adivinhações ou que usem o fator sorte, como no caso o jogo de memória, estão na categoria – *Alea*, esses estão presentes tanto quando os que exigem fantasia, tiveram um número de 26 ocorrências e por fim, os jogos que causam excitação nas crianças pelo caráter desafiador que leva a possibilidades de experiências que surpreendem, estão na categoria *Ilinix* (6). Foram verificados para fazer o levantamento, todos os relatórios. Em apenas dois não tivemos informações suficientes para identificação dos tipos de jogos utilizados (R7/2011 e R8/2012). Os demais relatórios apresentaram subsídios suficientes para reconstituir a cena lúdica.

Alguns PFI conseguem planejar jogos que levem em consideração o imaginário próprio dessa idade, por exemplo: ao convidar as crianças a entrar numa fábrica de chocolates ou se imaginarem geleias, carrinhos, pedreiros, o que para essa idade é muito relevante. Para Oliveira (2010), Vigotski não toma o processo imitativo como sendo mecânico, mas oportuniza a criança a realizar ações que contribuem para o seu desenvolvimento, na medida em que realiza ações que vão além de suas próprias capacidades.

g) Sobre a preparação do jogo

A partir dos relatórios, verificamos que as crianças eram convidadas para participar do jogo de acordo com o comando do(a) mediador(a), percebendo-se o caráter lúdico da atividade. Caillois (1990) diz que o jogo tem limites de espaço e de tempo que são estabelecidos antes de iniciar o jogo. É de natureza *incerta* e *fictícia*, pois não podemos prever o que virá e tem uma irreabilidade diante da vida normal. Verificamos isso a partir dos relatos abaixo descritos:

Após o sinal as crianças ficaram correndo dentro de um espaço delimitado para a atividade e após o segundo sinal com o comando: brilho ou escuro! As mesmas precisaram tocar e/ou ficar imediatamente no local indicado. Por ser bastante dinâmica e pela empolgação das crianças, a brincadeira foi repetida por sete vezes (R11/2013, p.9).

As crianças tinham a tarefa de construir uma ponte com pedras vermelhas brilhosas e escuras para atravessar o penhasco cantando uma música até chegar ao lago encantado com águas cristalinas, onde era possível nadar sem afundar, e onde existiam várias fadas amigas, frutas docinhas e bichinhos

amigos para conversar e brincar, como por exemplos, os coelhos e os peixinhos (R11/2013, p.7).

Situações como as descritas anteriormente confirmam a presença de uma delimitação de regras, que são difíceis de ser cumpridas nessa faixa de idade. Todavia, o(a) PFI conseguiu dosar bem a quantidade de regras do jogo com as crianças dessa faixa etária, quando diz: “Após o sinal” ou “As crianças tinham a tarefa”. Os jogos que fazem um convite para entrar no mundo fictício, causam incertezas e curiosidades frente o que as crianças vão encontrar, por exemplo, um “lago encantado”.

Verificamos que há esforços por parte dos(as) para proporcionar situações de movimento que levem a uma efetivação de aprendizagem a partir de propostas lúdicas. Um depoimento da PFI6 revela o que aprendeu na construção dos jogos propostos:

[...] Quando você traz uma aula que tem colorido elas se empolgam mais, às vezes eu não conseguia trazer uma aula com tanto material, era difícil fazer uma aula com a temática dada. As aulas eram inéditas, às vezes, adaptadas, nem sempre conseguíamos trazer a ludicidade para o fazer pedagógico. O que provocava dispersão.

Perceber um *affordance* é entender como uma criança se comporta diante de situações ambientais (GIBSON, 1986). No caso da PFI6, verificamos o quanto conseguiu compreender a partir do que as crianças falavam e como se comportavam diante do jogo proposto.

Martiny (2012) afirma que

o professor, ao assumir essa dupla função de fazer e aplicar a transposição didática, trabalharia no equilíbrio e na tensão provocada entre o total ativismo das aulas de EF ou do seu possível excessivo intelectualismo. A nosso ver, o docente teria que ser apto a trabalhar nessa integração entre pensamento/movimento. Sinalizamos um possível caminho seja pela formação de um professor reflexivo e pesquisador (MARTINY, 2012, p. 134).

Um dado que não aparece e que julgamos importante refere-se aos casos em que algum/a aluno(a) tivesse apresentado algum tipo resistência ou desinteresse em relação ao jogo proposto. De acordo com Caillois (1990), o jogo tem caráter voluntário, que proporciona fonte de alegria e diversão. Apenas no R11/2013 (p.8) encontramos o seguinte relato: [...] “O restante das crianças não observava a cor das fitas ou não atendia ao que foi pedido e continuavam a correr”.

O relato no R11/2013 demonstra que, na avaliação diagnóstica, PFI informou a situação em relação ao desejo de participar do jogo, fato relevante para um relatório, visto que

sugere o caráter de voluntariado ou de oposição ao jogo. Para quem tem o jogo como objeto de estudo, fazer leituras como essa é relevante, pois se verifica a condução em relação ao que é proposto, dando uma ideia de quando o planejado alcança as crianças.

Bronfenbrenner (1996, p.156) afirma que os ambientes de grupos para as crianças pequenas têm a capacidade de intensificar o desenvolvimento da competência intelectual e educacional durante os anos pré-escolares e depois que a criança ingressa na escola. Nesse sentido, o lar e a escola têm características ecológicas distintas.

h) A cultura determinando a escolha do jogo para as crianças

Ainda sobre a elaboração dos jogos para o momento do reagir na ALPC, apuramos que existia uma diversidade de formas sobre como se aplica o jogo. Na leitura dos relatórios, inferimos que a forma como os(as) PFI aplicam o jogo se deve muito ao conjunto de experiências que se tem em relação ao jogo em si, a partir do microssistema que tiveram oportunidades vivenciar (BROFENBRENNER, 1996).

Alguns PFI se preocupam em relatar apenas o jogo, outros dão detalhes minuciosos sobre o momento aplicado, reconstituindo a cena, e isso facilita nossa investigação. Observamos, no planejamento e na escolha do jogo, até a influência de personagens de histórias infantis nos planejamentos das aulas e na elaboração do jogo, com influência dos contos clássicos ou de personagens televisivos ou de personagens religiosos. Consideramos que é preciso considerar a cultura e o conhecimento do mediador (PFI) para conceber e planejar a aula. Vejamos o plano de aula do R11/2013:

As crianças foram escolhidas uma a uma para interpretar os personagens da trama infantil da Branca de Neve, onde cada uma interpretava um personagem e o objetivo era que os alunos enfatizassem o momento de felicidade na historinha da personagem principal (R11/2013, p.33).

Confirmamos a presença de uma personagem de contos de fada muito comum e apreciada pelas crianças da Educação Infantil. É interessante pensar sobre a relação de gênero proposta a partir dos jogos. Existem diferenças de gênero na assimilação da brincadeira no ProJsei no momento da proposição do jogo por parte das crianças?

De acordo com Sayão (2002, p. 12), as crianças não reproduzem mecanicamente o mundo adulto, mas há uma forte tendência a buscar nele o parâmetro para a expressão dos seus desejos. Isso justifica a necessidade de integrar meninos e meninas nos espaços educativos voltados para a infância e de atribuir significados para suas necessidades.

Acreditamos que, ao planejar jogos para crianças nas aulas de Educação Física, é importante uma reflexão sobre uma dimensão sexista, visto que as crianças, como também os(as) PFI trazem do seu microssistema de origem valores já arraigados de sua cultura (BRONFENBRENNER, 1996).

Notamos que a ALPC, no momento do reagir, prioriza a interação por meio dos jogos, convidando as crianças a resolverem situações-problemas e promove a integração entre os membros do grupo. Essas interações são concebidas por Bronfenbrenner (2011) como processos proximais, que ocorrem a partir da reciprocidade existente entre os indivíduos entre si e com os objetos em seu microssistema. Nota-se, assim, que, com as novas habilidades que são aprendidas para resolver problemas, os jogos do ProJsei vão adquirindo mais complexidade na relação com os outros e com o ambiente. Nesse sentido, o jogo para o ProJsei é mobilizador de *affordance* a partir da mediação dos(as) PFI.

Podemos fazer uma aproximação da expressão *affordance* da teoria gibsoniana, para compreender essa interação proporcionada pelo jogo. Tanto o *processo proximal*, conceituado por Bronfenbrenner, quanto o *affordance* influenciam o desenvolvimento, à medida que as crianças são envolvidas nas atividades.

Um dos relatos confirma essa perspectiva: “Durante as aulas toda a turma interagiu, sempre conversando, brincando rindo uns com os outros, também existia trocas de toques, olhares e às vezes carícias” (R1/2008, p.21).

O momento do *reagir* aparece descrito nos relatórios com mais ênfase, parte importante para análise dos resultados da ALPC. O momento seguinte, o *refletir*, constitui a última parte da aula, assunto que será analisado a seguir.

3.1.3 Refletir

É importante compreender que as partes da ALPC são processos inseparáveis, o que acontece no momento do *sentir* (sensibilização) repercute no *reagir* e no *refletir*. Por uma opção didática, apresentamos momentos separados para não perder as especificidades existentes em cada parte da ALPC.

O *refletir* é o momento final da aula. De acordo com Gomes-da-Silva (2015, p. 135), o último instante da aula decorre da mediação do primeiro com o segundo, e exige uma capacidade de síntese dos sujeitos envolvidos. A síntese pode ser a partir do que foi mais relevante para a criança participante do ProJsei.

Nesse momento, o grupo recebe um convite, a fim de resgatar as aprendizagens singulares, próprias de cada sujeito. Sob o ponto de vista de Gomes-da-Silva (2015), “esse momento é descrito em três subcategorias: representação icônica; verbalização do argumento e rito de encerramento ou, simplesmente, a tríade acional: iconizar, simbolizar e ritualizar” (GOMES-DA-SILVA, 2015, p. 139).

Nesse sentido, é importante destacar que o *refletir* ganha mais sentido quando é desenvolvido por meio da atividade de roda, assim como ocorre nos momentos do *sentir*. Todavia os relatórios não demonstram a importância da roda no momento de desenhar e verbalizar o vivido pelas crianças.

Chama-nos à atenção o fato de que esses momentos, na ALPC, estão presentes no início, quando se propõe uma cantiga de roda, na contação de histórias e em alguns jogos presentes no momento do *reagir*. O momento do *refletir* é importante não só para resgatar a tradição oral, como também para servir de oportunidade do protagonismo da criança, quando ela é convidada a participar como igual com suas singularidades.

Embora pareça uma atividade fácil, quando se trata de crianças da Educação Infantil, o(a) PFI precisa ter cuidado para não tolher ou inibir a participação delas. Nesse sentido, a disposição da roda contribui para se criar um ambiente acolhedor e democrático.

a) Iconizar: representação por qualidade estética

Os relatórios indicam que o desenho é o instrumento mais utilizado para representar o momento de síntese. Entretanto, apesar de todos os relatórios apresentarem o desenho como um meio para representar o vivido na ALPC, constatamos que esses relatos só foram feitos de forma descritiva e que não se fez uma análise crítica acerca desses desenhos. Podemos supor que alguns dos desenhos tenham sido explicados pelas próprias crianças durante a atividade. Porém, essas explicações ou possíveis interpretações não aparecem nos relatórios. Desse modo, no momento do *refletir*, o ProJsei perde a oportunidade de sistematizar e de avaliar as atividades das crianças.

A literatura relativa à área do desenvolvimento da grafomotricidade na Educação Infantil afirma que as crianças progridem gradativamente na execução de traços e nas formas e conseguem resolver desafios como elaborar detalhes até os oito anos (PALÁCIOS *et al*, 2004). A partir dos quatro ou cinco anos, as figuras humanas seguem acompanhadas de fatos e podem sugerir ações, não são mais estáticas como nos anos iniciais, quando desenhavam garatujas. Elas são capazes de desenhar situações vividas e familiares, como a representação

de uma aula vivida, mesmo ainda estando em pleno desenvolvimento da grafomotricidade. Obviamente, devemos levar em conta quais foram as oportunidades que tiveram de desenvolver a representação icônica. Espera-se, para essa idade do ProJsei, que elas já possam desenhar linhas, fazer desenhos com contornos, copiar um círculo, colorir formas simples e ensaiar escrever números e letras e algumas poucas figuras geométricas mais complexas.

Considerando o que foi exposto, é possível conjecturar que os desenhos, nessa faixa etária, oferecerem elementos importantes para o momento de síntese do processo e podem indicar experiências significativas e aprendizagens desenvolvidas no decorrer das atividades. Por essa razão, é preciso mais atenção dos(as) PFI para registrar os desenhos e seus significados no processo de ensino-aprendizagem.

Depois de representar o que foi vivido por meio do desenho, os(as) PFI apresentam o momento da verbalização. A partir do que foi construído na aula, abrimos uma conversa em grupo sobre as aprendizagens conquistadas. Compreendemos que o desenho acompanha a verbalização na ALPC, pelo fato de ser uma forma de expressão por meio da qual as crianças pequenas se comunicam com o mundo através do lúdico.

Não parece claro, ainda, de acordo com os relatórios, que o desenho infantil também é uma fonte de expressão, um momento hipotético e metafórico. Mèredieu (2000) assevera que, considerando a evolução do desenho, as crianças do ProJsei estariam em etapas do desenvolvimento gráfico chamada de realismo fracassado (que se inicia entre três e quatro anos) até o realismo intelectual (dos quatro aos doze anos). Elas começam tentando reproduzir o objeto e, obviamente, acontecem fracassos e sucessos parciais. Depois dos quatro anos - a maioria do público atendido - desenham o que sabem a respeito dos objetos. Nesse momento, podem-se verificar outros planos do desenho, como deitado, transparente. Podemos encontrar a representação de uma casa vendo o que tem dentro dela.

A hora do desenho é apresentada por meio de fotografia em seis relatórios: R1/2008 (p.23), R2/2008, R3/2009 (p.9), R5/2010 (p.11), R11/2013 (p.17), R12/2014 (p.17). Somente dois apresentaram desenhos das crianças: R1/2008 (p.13) e R2/2008 (p.12,16,18).

Constatamos que a maioria dos(as) PFI descreveu como a criança se comportou em relação à atividade do desenho. Em nossa ótica, precisaria de condições de tempo e de mais conhecimentos sobre o assunto para conseguir aproveitar o material elaborado pelas crianças. Encontramos esta fala no relatório R2/2008 (p.16): “[...] houveram alguns desenhos relacionados somente à lenda; Maria foi a única que conseguiu associar a atividade com a lenda”. No R3/2009 (p. 17) a autora fez o seguinte comentário: “[...] com o passar do tempo percebeu-se tanto nos depoimentos, quanto nas figuras, a ligação com o que havia acontecido

nas vivências, já que demonstravam de forma explícita as verdadeiras impressões do que foi vivido e compreendido pelos alunos”.

É importante considerar que a organização dos desenhos é fundamental para fins de resultados. Pelo que foi averiguado nos relatórios e nas entrevistas, para cada final da aula, houve um momento de reflexão com espaço para a produção icônica. Não ficou claro como foi feito o armazenamento de tais informações. As produções das crianças por meio do desenho são de enorme valor científico, desde que obedeçam aos padrões e ao rigor dos demais trabalhos científicos.

O estudo do desenho é um elemento que define a percepção do indivíduo sobre seu entorno e que não deve interessar somente aos(as) arte-educadores(ras), mas a todos os que trabalham com crianças. Por meio do grafismo infantil, as crianças conseguem passar significados do que veem e dão elementos a partir do referencial do seu microsistema, seja em sua casa ou na escola.

b) Simbolizar: verbalização e argumento

No momento da reflexão em grupo, a criança é capaz de exercitar o autoconceito, já que está se constituindo como um sujeito que tem uma imagem. Isso é resultado de um longo processo de conhecimento. Quanto menor ela for, menos sistematizações consegue fazer de suas autoavaliações. A criança é convidada, na roda, a se situar como sujeito que aprende. É possível, também, que ela faça comentários sobre o ocorrido envolvendo outras partes da ALPC. O desenvolvimento emocional é influenciado pela aquisição da linguagem, que é um instrumento preciso não só para expressar os conhecimentos adquiridos como também para comunicar as emoções (HIDALGO, V.; PALACIOS, 2004).

É bom lembrar que crianças pequenas estão em processo de desenvolvimento da linguagem. Sendo assim, é oportuno reconhecer que momentos como o de verbalização do vivido são oportunidades para desenvolver seu pensamento. Inicialmente, elas utilizam a fala social, com o fim de se comunicar com o mundo. Porém, à medida que se desenvolve, ela passa a utilizar a linguagem como instrumento para dizer o que pensa. Assim, evolui da fala social para a egocêntrica (VIGOSTSKI, 2007). Portanto, é comum encontrarmos crianças do ProJsei que falam em voz alta o que estão fazendo, sem se preocupar em responder ao que o(a) PFI solicita, pois ainda estão na fase do desenvolvimento em que dirigem a fala para si. Aos poucos, chegam à etapa da fala interior, quando conseguem utilizar a linguagem verbal com uma função planejada.

As crianças são capazes de fazer pequenas sentenças e, de acordo com Pereira (2004), de produzir até 4.500 palavras diferentes até os seis anos de idade. A experiência em seu microsistema é um fator que oportuniza o desenvolvimento da linguagem.

Encontramos alguns relatos a partir das entrevistas sobre esse momento final e comentários como: “As crianças têm que verbalizar por meio do desenho a ação que é observada na aula, elas vão colocar no desenho e na fala tudo aquilo que aprenderam” (PFI4). Em outro depoimento, o(a) PFI demonstrava o quanto foi importante esse momento:

Esse foi um grande achado, porque a gente percebeu que a nossa estruturação de aula fazia com que os alunos internalizassem o que eles vivenciaram. Existia uma pergunta chave, o que vocês acharam mais legal? O que foi mais difícil? (PFI1).

Quando foram questionados(as) sobre quais as expressões de linguagem (pictórica ou verbal) as crianças tinham mais facilidade de usar no momento do refletir, a PFI5 afirmou o seguinte: “No desenho elas se expressavam mais do que na fala, desenhavam a brincadeira que haviam feito na sala de aula”. O PFI7 confirma, de certa forma, o que o PF5 afirmou.

Pra mim, eles externalizavam mais no desenho do que na fala porque no desenho aparecia muita coisa que eles não tinham falado. Então, na fala eu senti que eles sabiam, mas não conseguiam falar e se expressar. No desenho, apareciam coisas bem interessantes e quando eu ia perguntar o porquê, eles explicavam e o que havia significado para eles (PFI7).

Os relatórios não descrevem detalhadamente esse momento da aula. Alguns relatos indicam quem desenhou ou escreveu no momento final, mas não tratam das possíveis aprendizagens desenvolvidas nessa fase da reflexão final. Pereira (2004) afirma que, no campo semântico, o desenvolvimento humano tem uma estreita ligação com o desenvolvimento conceitual e o cognitivo.

O desenvolvimento humano não é construído de forma linear. É um processo bioecológico, em que se associam habilidades e experiências construídas pelas crianças. O desenho, assim como a verbalização do vivido, está sujeito a características pessoais, à influência do ambiente, de aspectos que encorajam ou desencorajam a criança diante da situação-problema vivenciada no momento da ALPC. Assim, os autores Bronfenbrenner e Morris (1998) partilham a ideia de que o desenvolvimento é influenciado pela capacidade relacional e os afetos que nela predominam, o que repercute nas respostas e nas atitudes, à medida que as crianças desenhavam e se comunicam.

Foi feita menção sobre o momento do refletir em doze relatórios, a saber: R1/2008 (p.23), R2/2008 (p.7), R3/2009 (p.12), R4/2009 (p.8), R5/2010 (p.14), R6/2011(p.4),

R7/2011(p.7), R8/2012 (p.8), R9/2012(p.5), R10/2013 (19), R11/2013(p.18), R12/2014(p.9). Embora tenhamos encontrado comentários sobre o que aconteceu nesse momento, cinco desses relatórios descrevem o que aconteceu: R1/2008 (p.23), R3/2009 (p.12), R4/ 2009 (p.16), R5/2010(p.12) e R7/2011(p.6). Encontramos os seguintes relatos: “Os alunos, por fim, formavam uma roda e desenhavam sobre o que aprenderam na aula, verbalizavam o vivido. O desenho possibilitava expor o que não foi possível verbalizar” (R12/2014, p.12); “A intenção foi levantar os conhecimentos considerados significativos pelas crianças, rememorar o saber corporal e mental. Foram feitos textos não verbal, por meio de desenhos, pinturas, modelagens e/ou expressões corporais” (R1/2008, p.23).

Chama à atenção um aspecto relevante encontrado no R11/2013(p.18), em que PFI5 conta o que foi observado durante o desenho das crianças:

Um aluno especial desenhava apenas os pais e por mais que fosse dada a orientação antes do momento da reflexão, o mesmo continuou a fazer o mesmo desenho durante todo o projeto. Outro aluno fez alguns desenhos que representavam a violência como, por exemplo, pessoas ou animais mortos, ou alguém que apanhou. Ao questioná-lo, discretamente, o porquê do desenho, o mesmo sorria de forma discreta e dizia que desenhava porque gostava. Tal situação foi repassada para a professora, pois poderia indicar alguma situação de violência presenciada pela criança.

Ao analisar a forma como a proposta do ProJsei aplica a PC na Educação Infantil, entendemos que é importante que os(as) PFI estejam preparados para saber lidar com situações desse tipo. O ProJsei, cada vez mais, estará se confrontando com situações como essa, porque existe uma tendência à inclusão de crianças com necessidades especiais e crianças em situação de vulnerabilidade social.

c) *Ritualizar*: encerramento da aula

O *ritualizar* não consta nos relatórios. Trata-se de um momento da ALPC que foi desenvolvido e categorizado em 2015. Os relatórios não apresentam tudo numa mesma formatação e, ao longo dos anos, há mudanças de nomenclatura e acréscimos na metodologia da ALPC e ao momento de *ritualizar*. Gomes-da-Silva (2015) apresenta, pela primeira vez, a categoria “ritualizar” como um momento da ALPC, apenas em 2015, em seu artigo intitulado “Pedagogia da Corporeidade e seu epicentro didático: estruturação da aula – laboratório” (GOMES-DA-SILVA, 2015).

A ALPC tem como fundamento as categorias do sistema peirceano (primeiridade, secundidade e terceiridade), nos três momentos da aula, que recebem o nome de *Sentir*, *Reagir* e *Refletir*. Averiguamos que, quando os(as) PFI escrevem sobre a estrutura da aula, tentam ser fiéis à orientação da lógica triádica, embora não estabeleçam relação com a teoria peirceana. Inferimos que o conteúdo da PC envolve conceitos complexos que ainda estão sendo assimilados pelos(as) PFI.

3.2 EFEITOS DO PROJSEI PARA CRIANÇAS

Ao tratar dos efeitos do ProJsei, procuramos identificar, nos relatórios e nas entrevistas, os resultados das pesquisas acadêmicas que ocorreram entre 2008 e 2014, em escolas e creches públicas de João Pessoa atendidas pelo ProJsei. Os(as) PFI descrevem os resultados que obtiveram com as crianças a partir do lugar onde ocorreu sua atuação e o que conseguiram fazer diante da situação encontrada.

Num primeiro momento, descrevemos o modo como os(as) PFI registraram os resultados. Em seguida, fazemos uma síntese do que registraram acerca dos resultados alcançados pelos projetos acadêmicos em que estiveram envolvidos.

Tivemos um marco em relação à obtenção de dados a partir do R6/2011 (p.7), quando o PFI3 introduz, pela primeira vez, dados quantitativos, além dos qualitativos, em relação aos jogos aplicados no momento do *reagir* na ALPC. Foi possível verificar a utilização de um instrumento de observação que garantisse uma coleta de informações, dando uma ideia de quais avanços puderam ser alcançados em relação ao jogo como epicentro das atividades.

O R1/2008 (p.21-26) insere os resultados a partir de quatro itens de discussão: interação social, prazer da imaginação, consciência do vivido e ampliação da corporeidade, em que se consideram os movimentos. O R2/2008 (p.7) e o R4/2009 (p.8) declaram resultados por aula e por turma; no R3/2009 (p.15), os resultados são considerados olhando-se três momentos: sensorialidade relacionada à expressividade corporal, sensorialidade e percepção e representação do conhecimento. Os relatórios R5/2010 (p.5), R6/2011(p.5), R7/2011 (p.6), R8/2012(p.8), R9/2012 (p.6), R10/2013(p.20), R11/2013 (p.5) e R12/2014 (p.10) apresentam, de maneira geral, o que foi vivido pelas crianças, sem subdivisões, utilizando um padrão similar ao de artigos.

Encontramos no R5/2010 (p.11) a menção e os comentários sobre sistemas de percepção-ação gibsonianos, apresentados por Gomes-da-Silva (2015) e Santaella (2004a), e

coletamos informações, tanto nos relatórios quanto nas entrevistas, dos sentidos estudados: visão, audição, olfato, tato e paladar.

Gomes-da-Silva (2015, p.137) afirma que a ALPC apresenta três subcategorias que podem ser encontradas no momento da aula:

- a) Respirar com atenção;
- b) Perceber as (re)ações e
- c) Problematizar os jogos.

É a ocasião em que cada sujeito se percebe agindo no entorno, observando-se para ele mesmo e para o coletivo.

Concentrar-nos-emos no momento do “perceber as reações” e “problematizar os jogos” para verificar o que os(as) PFI conseguiram identificar como resultados. Foi possível constatar que os relatos acerca do momento do *reagir* é que oferece mais suporte para tratar desses dois momentos, como abordado no capítulo relativo à metodologia.

É importante lembrar que as situações de movimento descritas nos relatórios e nas entrevistas surgiram a partir dos jogos elaborados pelos(as) PFI para responder aos objetivos dos projetos. Todos os jogos apresentados são sensoriais. Alguns têm mais intenção de intensificar um sentido, mas não significa que estamos descartando a importância de ver os jogos de uma maneira sistêmica e integrada. Iniciaremos com os principais registros dos resultados encontrados no ProJsei relativos à *visão*.

a) Visão

O primeiro passo para verificar o que foi encontrado como resultado pelos(as) PFI foi o de identificar quantos projetos foram executados pelo ProJsei, com o objetivo de desenvolver a acuidade visual dos discentes.

Identificamos sete projetos que tratavam da visão: R1/2008, R2/2008, R3/2009, R4/2009, R5/2010, R10/2013, R11/2013, porém os projetos R10 e R11 dedicavam-se, especificamente, à acuidade visual.

Averiguamos que cada relatório que trata do sentido da visão tem propostas diferenciadas. Alguns, como o R3/2009, por exemplo, tiveram o objetivo de promover atividades que incentivassem os participantes a saberem o que é figura-fundo, profundidade, distinguir o que é dinâmico, estático e desenvolvimento de habilidades visiomotoras. Mostraram-se, assim, com uma abrangência nas várias nuances que a visão possibilita.

Nesse sentido, os(as) PFI concluíram que as crianças evidenciavam seus resultados a partir de uma visão geral, sem se preocupar com particularidades. Podemos constatar a partir de expressões como esta:

O resultado foi que após três aulas foi perceptível o avanço quanto à capacidade das crianças de se exprimirem corporalmente, dos aspectos visuais, sonoros, táteis, olfativos e gustativos de vivências, as quais permitiram a ampliação de um leque de possibilidades expressivas de modo de imitação, a representação da imaginação e a exteriorização de sentimentos ganharam mais qualidade, assim como foi possível tornar o repertório motor representativo mais ampliado de modo crescente com o decorrer das aulas (R3/2009, p.16).

No R10/2013 (p.20) e no R11/2013 (p.4), houve mais exigência e complexidade na intervenção proposta, porquanto foi solicitado, a partir dos jogos sensoriais, que fossem introduzidas categorias de percepção visual que oportunizassem outros conhecimentos, como: percepção visual do ambiente, aparência, postura e fisionomia. Também foram feitas atividades utilizando-se expressões que indicavam emoção – de alegria, de tristeza, de medo e de raiva. Assim, não se tratou apenas do conhecimento perceptivo da visão, mas também das emoções, ampliando assim outros conceitos ligados à vivência em seu próprio ambiente.

A entrevista PFI6 demonstra, com clareza, esse conhecimento perceptivo da visão em interação com o ambiente: “As crianças tinham mais facilidade em reconhecer as emoções do que se mostrava à visão, em seu ambiente, acerca da aparência, da fisionomia”. Nesse sentido, não se dá ênfase apenas ao que é visto. Amplia-se, assim, o conceito de relação com o mundo quando se expande a vivência das crianças, no campo do sistema locomotivo (quanto se propõem jogos), do expressivo (quanto sugere atividades com as emoções) e do semântico (quando possibilita a ampliação de novos vocabulários) (GIBSON, 1966). No R10/2013 (p.24), encontramos o seguinte relato:

Embora as quatro categorias sejam primordiais para compreensão das crianças em relação às expressões de emoção, as mesmas, na maioria das vezes, só se preocupavam em falar sobre a compreensão dos seus sentimentos, o que deu a entender que para essas crianças estudadas, saber as emoções sentidas e vividas era muito mais fácil que observar o ambiente, a fisionomia, a aparência ou a postura.

Algo semelhante ocorreu em relação ao R11/2013 (p.4), que também descreve uma experiência do projeto com ênfase na visão. Nesse relatório, a acuidade visual é vista por meio de jogos sensoriais que oportunizaram o conhecimento das categorias operacionais com as cores primárias (azul, amarelo, verde e vermelho), tendo como subcategorias de contexto tonalidade, brilho e saturação.

Esse mesmo relatório afirma que o maior número de acerto se deu em relação ao vermelho e ao amarelo (da categoria tonalidade), seguido do vermelho (da categoria brilho). As crianças tiveram mais dificuldade de reconhecer cores saturadas, e a cor vermelha foi a que obteve o maior número de acertos.

É comum que se tenha atividades em que se utilizem as cores primárias na Educação Infantil, principalmente na discriminação dessas cores. A proposta do ProJsei teve uma maior abrangência ao propor subcategorias como: tonalidade, brilho e saturação. A proposta vai além do que habitualmente se desenvolve com crianças de Educação Infantil. No R11/2013(p. 1), conseguimos o seguinte registro:

Podemos perceber que a tonalidade teve um maior número de acertos nas em duas cores (amarelo e vermelho). Em seguida o brilho teve um número de acertos, especialmente na cor vermelha. A saturação foi a categoria mais difícil, visto que não é comum na vida da criança que se reconheça esse tipo de cor desbotada. O vermelho saturado obteve um maior êxito, seguido do verde.

Esse relatório avançou sobremaneira em relação aos demais, visto que descreveu outras partes da ALPC (como o refletir), com comentários sobre as impressões dos desenhos das crianças em cada categoria: tonalidade, brilho e saturação. Sobre o desenho, destacamos o seguinte relato:

- Tonalidade: a maioria das crianças produziu desenhos relacionados ao conteúdo. No sentido de ter presentes as quatro cores trabalhadas e descrever as atividades realizadas, da roda de conversa a brincadeira realizada, mesclando com elementos que indicam prováveis momentos vivenciados no cotidiano.
- Brilho: mais uma vez a maioria dos desenhos não foi relacionada com a explicação do conteúdo, tiveram apenas as quatro cores trabalhadas presentes. No entanto, produziram desenhos coerentes com as brincadeiras realizadas e aparentemente com momentos do cotidiano.
- Saturação: as crianças produziram desenhos com as quatro cores trabalhadas na pesquisa, elementos que se referiam as brincadeiras realizadas, pessoas envolvidas e outros desenhos que aparentemente descrevem momentos vivenciados no cotidiano (R11/2013, p.17).

Verificamos que o(a) PFI descreve a atividade vivida e tenta, de alguma forma, relacioná-la com os autores que ajudam a promover o diálogo entre a prática e a teoria. Entretanto, nota-se que os conceitos gibsonianos e os de Gomes-da-Silva ainda se concentram no referencial teórico dos relatórios.

Ao analisar os últimos relatórios, a partir de 2013, vimos que os(as) PFI compreendem vários conteúdos/conceitos que fundamentam o ProJsei, tais como *affordance*, de que os jogos são atributos essenciais para a captação de novas informações, que se constituem em novas

aprendizagens. “Os sentidos são órgãos de aprendizagem perceptiva, performativa e adaptativa” (GIBSON, 1966, p.2-5).

Tendo em vista o que foi descrito nos relatórios, houve mudanças na forma como as crianças perceberam a variação das cores (R11/2013, p.17) e das emoções por meio de jogos de percepção visual (R10/2013, p.23). Constatamos que houve uma ampliação sensorial das crianças, dos sistemas de percepção-ação, que as ajudaram a gerar respostas adaptativas, no ambiente em que se encontravam, de acordo com o que Gibson (1966) descreve, ao tratar dos sistemas de orientação, semântico e locomotivo.

A contribuição da PC para o resultado do ProJsei-Visão está na proposta da metodologia da aula, na priorização da vivência do jogo como um elemento que proporciona aprendizagens perceptuais. Ao ampliar o campo perceptivo da criança por meio da visão, provoca-se uma saída de si para se perceber o outro ou algo externo, proporcionando informações do ambiente.

Regras e hábitos estão em constante mudança, a partir do que é captado de informações. Trata-se de um processo dinâmico, em que se percebe a si próprio, o outro e o seu entorno. Cada criança percebe, de acordo com suas características próprias e de modos diferentes, o ambiente em que habitam. Um exemplo disso pode ser apresentado em relação às cores (R11/2013). Além disso, as crianças trazem do seu microssistema saberes específicos sobre tonalidade, brilho e saturação, o que sugere uma ampliação dos seus sistemas de orientação. O jogo, nesse processo, impulsiona novas descobertas.

O que é apresentado na proposição do jogo são situações-problemas que exigem da criança, frequentemente, respostas para o que é solicitado (percepção-ação). As crianças de quatro e cinco anos realizam tarefas de classificação, tendo como exemplo as cores e suas subcategorias (tonalidade, brilho e saturação). Rodrigo (2004) refere que o critério para essa classificação é do tipo perceptivo. Segundo esse mesmo autor, as crianças de quatro e cinco anos fazem as tarefas de classificação quando elas têm poucos elementos e são familiares. Para isso, é preciso que o exercício de classificação seja gradual, visando respeitar o estágio em que a criança se encontra. Além disso, os(as) PFI devem ser claros na formulação das perguntas e atrair a atenção das crianças para alcançar seus objetivos, uma vez que as crianças da faixa etária com que trabalham encontram-se em um estágio do desenvolvimento cognitivo em que pode haver limitações em relação à atenção e às informações que conseguem captar.

Rodrigo (2004) afirma que, até os oito ou nove anos, é observado avanço no controle da atenção, que é um elemento importante para a resolução de problemas. Por isso, atividades

para a Educação Infantil devem ser atraentes e planejadas considerando-se as possibilidades de acordo com a idade.

Tardif (2000) entende que o planejamento de situações de aprendizagem é um saber docente. Para Perrenoud (2000), trata-se de uma competência importante para o exercício docente. Saber “organizar e dirigir situações de aprendizagem”, de acordo com Perrenoud (2000), é desenvolver competências profissionais para criar e imaginar procedimentos exequíveis durante a aula. Verificamos que, o tempo todo, o(a) PFI é solicitado a demonstrar essa competência, visto que não há modelos a serem seguidos no planejamento das atividades com as crianças.

É possível que as crianças se percam também com o número de informações que conseguem captar do ambiente. As crianças mais novas mudam rapidamente de atividades. Rodrigo (2004) demonstra que crianças de cinco ou seis anos podem manter-se realizando uma mesma tarefa até sete minutos, em média, o que é um prazo curto. Dados como esse são de fundamental importância no momento de planejar as atividades para as crianças dessa faixa etária.

Questões relativas à atenção por parte das crianças foram relatadas em seis entrevistas (PFI 1, 2, 4, 5, 6 e 7). A PFI1 fez uma comparação entre as crianças de duas creches que participavam da ação do ProJsei. Atribuía às condições ambientais o nível de atenção e participação nas atividades. Essa perspectiva é corroborada por Bronfenbrenner (1996), quando afirma que as crianças se desenvolvem dentro de um sistema de relações e são afetadas por ele. Desse modo, sua atenção está relacionada ao seu desenvolvimento e ao ambiente em que se encontram.

Para PFI1, existe uma íntima relação entre a atenção e o ambiente em que a criança se encontra, o que interferindo, inclusive, nos resultados alcançados. De acordo com PFI1, “na creche X, os meninos eram mais atentos, ouviam, obedeciam, conseguiam seguir mais a estrutura da aula. Não tive tantos problemas com isso. Tinha brinquedoteca, tinha o terraço, local aonde acontecia as aulas normalmente”.

A partir dessa afirmação, verifica-se a influência do macrosistema na vida das crianças, na medida em que a falta de infraestrutura oferecida na creche repercute no comportamento delas. Reforça-se, assim, a tese de Bronfenbrenner (1996) de que a ação educativa desenvolvida pelo(a) professor(a) não pode estar dissociada de uma perspectiva macrosistêmica. Isso significa dizer que a prática docente, no interior de uma sala de aula, está intimamente relacionada aos processos de gestão escolar e às políticas públicas para a educação, em especial, para a Educação Infantil (BRONFENBRENNER, 1996).

b) Paladar

Vários projetos executados pelo ProJsei tiveram o *paladar* como atividade. Foi possível verificar jogos com ênfase nessa área nos R1/2008, R2/2008 e, mais especificamente, no R6/2011. No R2/2008 (p.17), encontramos como resultado o seguinte relato: “tiveram noções de novos sabores como ameixa, cajá (já conhecidos) e morango e banana”. Através do R6/2011, constatamos que houve um salto em relação à obtenção dos resultados, por introduzir aspectos da fisiologia do paladar nos referenciais teóricos e explicar como foram a pré e a pós-intervenção, de forma qualitativa e quantitativa.

Encontramos no R6/2011 (p.9) a primeira tentativa de situar o leitor, demonstrando o número de acertos nas turmas de quatro e cinco anos e com considerações a partir do que o PFI encontrou de diferenças entre as turmas de Pré I e II.

Concluimos que a educação do paladar proporcionou para os participantes a aprendizagem do prazer em saborear, ampliaram seu apetite para outros alimentos que eram rejeitados, como: limão, café, caldo de feijão apimentado.

Foi possível registrar esses resultados porque houve uma utilização melhor dos instrumentos de coleta de informações e ampliação de leituras que abrangessem a relação da educação do paladar com a saúde. Analisando o R6/2011 (p.5), verificamos que, a partir de um jogo de amarelinha, o PFI conseguiu oportunizar situações em que as crianças pudessem ampliar suas capacidades perceptivas, especialmente as de cinco anos de idade. Nesse relatório, também constatamos o aprendizado do PFI, quando apresenta questionamentos em relação às assimilações possíveis entre crianças de quatro e cinco anos.

Soares *et al* (2015, p.351), a partir da experiência gerada no ProJsei – Paladar, entende que as atividades colaboraram com

a formação de crianças gustativamente mais sensíveis, dispostas e abertas a novas sensações e experimentações. [...] Também ratificou sua eficiência no processo de aprendizagem, pois, mesmo nos distintos objetivos de cada jogo, colaborou com o reforço das experiências gustativas, na assimilação e na acomodação dos diversos sabores em suas distintas intensidades.

Sabemos que aspectos ligados ao gosto por determinados alimentos estão intimamente associados à ligação com o microssistema (BRONFENBRENNER,1996). Os primeiros hábitos alimentares são constituídos na família, mas a creche tem uma importante participação na aquisição de novos conhecimentos. Nesse caso, o jogo foi conduzido de modo a

possibilitar um ambiente propício para a apreciação qualitativa e quantitativa de diferentes alimentos com seus diversos sabores (SOARES *et al*, 2015, p.350).

Quando se promovem experiências sensoriais, oportuniza-se às crianças um olhar atento ao entorno. Sabe-se que o educador pode atuar como um multiplicador de informações, não só no âmbito do conhecimento dos alimentos, em sua sala de aula, mas também como mobilizador de uma comunidade, o que, de fato, é algo novo na perspectiva da educação física escolar.

O ProJsei – Paladar proporcionou, através do jogo, novas experiências em relação à alimentação, o que é imprescindível que aconteça nessa faixa etária. Sabemos que mudar o comportamento alimentar não é somente uma ação pontual, porquanto também se deve mobilizar toda a escola, que, de certa forma, está subordinada aos programas de governo. A criança tem uma participação em multiambiente (BRONFENBRENNER, 1996), e quando acontece de forma sequencial, essa rede social é considerada de primeira ordem, o que torna complexa a mudança de hábitos alimentares.

O R6/2011 apresenta, a partir da discussão, mudanças nos sistemas apresentados por Gibson (1966): no *sistema postural*, por iniciar as atividades com o jogo de amarelinha e criar uma atmosfera de apreciação de novos sabores, além de proporcionar o equilíbrio postural; no *sistema expressivo*, porque as crianças experimentam novos sabores e se expressam baseadas no que é vivido; e no *sistema de apetite*, pelo fato de as crianças estarem abertas a experimentar novos sabores.

Mesmo constatando avanços no R6/2011, ainda encontramos limitações quando exploramos os resultados nos demais momentos da ALPC. Não há considerações significativas que nos ajudem a reconstituir a cena de outros momentos da aula, e os resultados são pautados somente no momento do *reagir* da ALPC.

c) Tato

É importante lembrar que não estamos defendendo a fragmentação dos sentidos, mas destacando o que foi mais representativo na leitura dos relatórios e nas entrevistas como os(as) PFI. Nosso propósito foi o de verificar partes convergentes e divergentes na aplicação da Pedagogia da Corporeidade na Educação Infantil do ProJsei, e na técnica do pontilhismo utilizado na pintura, buscamos unir pontos aparentemente separados, tornando possível a reconstituição a partir do material escolhido para análise.

Foi constatado que os R1/2008, R2/2008 e R3/2009 tiveram atividades que contemplavam atividades ligadas a jogos sensoriais para desenvolver o *tato*, embora o R8/2012 tenha sido específico para o ProJsei – Tato.

Santaella (2012, p.67) refere que o sistema tátil é

constituído de cinco sentidos: pressão, calor, frio, dor e cinestesia, que geram o toque cutâneo restrito à pele, o toque háptico, na junção da pele com o movimento das juntas, o toque dinâmico, envolvendo a pele, juntas e músculos, o toque térmico, aliado à vasodilatação ou vasoconstrição e o toque orientado, levando à percepção dos objetos em relação à gravidade.

Nos relatórios de 2008/2009, os jogos, em geral, eram voltados para diferenciar texturas diferentes, reconhecer as partes do corpo dos colegas de turma ou as plantas do jardim da creche. No R8/2012, verificamos que houve uma ampliação no nível de complexidade do jogo, como foi discutido no capítulo sobre as metas e os conceitos do ProJsei.

Verificamos que, antes de 2012, a experiência dos jogos propunha um reconhecimento do colega de turma e, aos poucos, a proposta se expandiu para a compreensão do tato. As experiências se pareciam com as que as crianças encontram em seu cotidiano. No R8/2012 (p.8), foram proporcionadas experiências com crianças da Educação Infantil, levando em consideração as categorias térmica, tátil e doloroso. Em geral, as atividades que são desenvolvidas com crianças nessa faixa etária se restringem à textura.

No relatório específico do ProJsei-Tato, foi constatado que as crianças tiveram um número maior de acertos em relação à categoria “térmica”. Quanto à “textura”, elas sentiram dificuldade de reconhecer o rugoso. Quanto à categoria “dolorosa”, houve uma dificuldade de compreender a subcategoria moderada. O PFI relata que “a intervenção foi significativa, pois tivemos uma evolução considerável nas categorias escolhidas fazendo a comparação das análises pré e pós-aulas” (R8/2012, p. 10).

Sabemos que, por meio dos jogos, as crianças vão aprendendo as potencialidades e as funções dos objetos e as sensações. Elas não só criam um ambiente de descobertas, em que aprendem a competir e a classificar, como também fazem pequenos experimentos que ampliam sua relação com o mundo. Por meio da brincadeira sensorial-manipulativa, tiveram a oportunidade de compreender quais as informações que o ambiente nos dá para que possam captar *affordances* tão essenciais para a vida em sociedade (GIBSON, 1986). A PFI retrata bem o que observou durante as atividades em que os jogos com o tato evidenciaram: “A capacidade de discriminar através de sensações táteis foi uma aprendizagem importante com

relação à função cognitiva, bem como a capacidade de observação, de exame e inspeção. Aprendizagens importantes para conhecer o mundo ao redor” (R1/2008, p.26).

Santaella (2012, p. 68) chama à atenção para o fato de Gibson, em sua fase madura, considerar que a percepção diz muito mais à informação do que à anatomia.

Para o autor, não existe um órgão ou um local anatômico específico em que a percepção ocorre. É uma atividade animal como um todo, de um sistema, e não privilégio exclusivo da mente ou do cérebro. [...] Quem percebe não é simplesmente mental, pois percebe com todo seu sistema perceptivo e existem em ecossistema. Perceber significa orientar-se e acomodar-se no entorno ecológico.

Deve-se levar em consideração que a forma de uma superfície sólida pode ser alterada facilmente. Sendo assim, vemos o quanto é importante considerar a possibilidade e o conhecimento de variações das superfícies. Para perceber, é preciso estar consciente das superfícies do ambiente e de si mesmo (GIBSON, 1986).

No experimento do ProJsei – Tato, é interessante oportunizar as crianças a terem contato com várias superfícies. Gibson (1966, p.119) defende que “as crianças aprendem a ver tamanhos em termos de preensão: elas veem a extensão de seu alcance e o diâmetro de uma bola ao mesmo tempo⁸”. Verifica-se que, antes de ter noção de medida e de espessura, a criança se adapta à experiência à medida que capta informações do ambiente de maneira integral.

d) Olfato

As atividades que foram propostas e executadas para crianças no ProJsei - Olfato foram encontradas de maneira descritiva nos R1/2008, R2/2008, R4/2009 e, mais detalhadamente, no R9/2012 por se tratar de um projeto que se concentrou nesse sentido.

Nos primeiros anos, o objetivo das atividades (R2/2008, p.20) era de estimular as crianças a identificarem os odores de manga, pó de café, cravo, chocolate em pó e laranja; no R4/2009 (p. 16), foram utilizadas substâncias como limão, álcool, perfume, pó de café, laranja, manga, cravo, leite e chocolate em pó.

No R9/2012 (p.8), encontramos uma tabela representativa dos odores utilizados, tais como: floral, mentolado, picante e pútrido. A escolha dos aromas foi estabelecida com base em autores como Henning *et al.* (1969) e Amoore (1965), e não, de forma aleatória, como

⁸ Children learn to see sizes in terms of prehension: they see the span of their grasp and the diameter of a ball at the same time (GIBSON, 1966, p.119).(Tradução nossa)

inferimos que acontecia nos anos de 2008 e 2009. O sistema de atenção volta-se para o cheiro, com unidades receptoras químicas, e a anatomia utilizada é a cavidade nasal, que auxilia a se buscar o alimento e aperceber o sabor, alertando para os eventuais perigos.

Lombardo (1987) defende que existem *affordances* fundamentais para elementos de formas básicas de vida. Nesse caso, dá às crianças a oportunidade de reconhecer cheiros ajuda-as a conhecer o mundo, pressentir perigos, como o fogo ou o cheiro de algo podre, e a sobreviver. É muito importante lembrar que, quando captamos informações do ambiente, temos consciência de nós e de nossas possibilidades de agir (LOMBARDO, 1987).

No R9/2012 (p.9), foram encontrados avanços de acordo com a PFI, que justificam os resultados, como mostra este depoimento:

[...] observou-se que para as categorias floral e mentolado, teve-se um resultado muito significativo, sendo unânime os acertos após a intervenção das aulas, apesar de também serem essas categorias que tiveram maiores índices de acerto. Sendo essas categorias muito comuns no cotidiano das crianças, isso pode ter influenciado no momento da resposta, uma vez que as crianças têm em suas casas objetos que derivam de cheiros florais como, por exemplo: desinfetantes, perfumes, lustra-móveis e hidratantes e também outros que derivam de mentolado como, por exemplo: creme dental, pastilha de hortelã e pomada vick.

O reconhecimento de cheiros conhecidos na zona de corporeidade, em uma situação de movimento proposta para as crianças, provoca um esforço de semiotização do (a) praticante durante a ação (GOMES-DA-SILVA, 2014). Inferimos que, não raras vezes, as crianças reconhecem o cheiro, mas não sabem identificar o nome que é dado aos cheiros ou aos alimentos pela própria limitação de vocabulário. Por meio dos jogos, conseguem compreender o seu significado, e seu sistema semântico e o de orientação são ativados. É importante dar um destaque ao que foi escolhido como material para o desenvolvimento da atividade. Foram escolhidos cheiros que, provavelmente, estão dentro do contexto (microssistemas) das crianças, o que faz com que a aprendizagem seja significativa.

Verificamos outras categorias que não foram totalmente assimiladas, como descreve o R9/2012(p. 9):

Como relação à categoria picante, teve-se um pequeno aumento de acertos em relação ao primeiro momento, ou seja, não houve uma diferença considerável após a intervenção no número de acertos. Já a categoria pútrida surpreendeu com um resultado negativo, uma vez que diminuíram os acertos após a intervenção, o que se compreende que as crianças não têm um conhecimento mais apurado do que venha a ser um cheiro de podre.

Situações como essa nos levam a crer que os cheiros picante e pútrido não são utilizados com frequência nessa fase de idade. É provável que as crianças tenham tido

experiências, mas de maneira ocasional, em decorrência da pouca idade e do número de vezes em que foram expostas a tais odores.

Moura *et al.* (2014) afirmam que o país líder em pesquisas sobre o olfato é a França. Estudos na área da Neurociência demonstraram que crianças de cinco anos conseguem categorizar mais odores agradáveis e que essa mudança é mais significativa quando as habilidades de produção da linguagem são mais desenvolvidas. É importante mencionar o quanto as pesquisas que envolvem experimentos quimiossensoriais (paladar e olfato) exigem tanto de quem aplica a pesquisa como de quem recebe, especialmente na faixa de idade que o ProJsei estabeleceu.

Um destaque interessante feito pela PFI4 foi sobre as respostas das crianças. Segundo esse PFI, algumas se confundiam com o odor que era apresentado: “Algumas vezes, eu utilizava bolas de algodão com algum tipo de odor dentro da brincadeira, e perguntava a elas ‘que tipo de cheiro você está sentindo aqui?’ E a criança dizia... cheiro de algodão!” Isso demonstra que o jogo sensorial é essencial para a aquisição de novos conceitos não só no experimento com a classificação de odores. Entendemos que, como a criança está no estágio pré-operacional, no período pré-conceitual (PIAGET, 1971), sua percepção está relacionada à experiência que já adquiriu, porquanto começa a nomear os objetos, mas ainda se confunde. Para Piaget (1947), as crianças de quatro a sete anos estão na passagem do pensamento pré-conceitual para o pensamento intuitivo, quando elas emitem suas opiniões baseadas na observação. No início da fase do pensamento intuitivo, é possível fazer breves experiências, estimulando-as a manejar objetos que já conhecem. Isso porque a criança ainda não engloba os elementos no conjunto do que é apresentado. No caso citado, o algodão era o elemento que ela conhecia, mas não conseguia, ainda, inserir aquele objeto no conjunto da atividade que associava a visão ao odor emanado pelo objeto. Ela achou mais fácil associar o tipo de odor ao objeto concreto que conhecia, e não, ao odor que ainda não era tão conhecido.

Oportunizar o contato com substâncias, tanto na perspectiva do paladar e do olfato, nos confirma o que Gibson (1966) defendera, ou seja, que os animais precisam perceber as *affordances* de substâncias, seus valores ou utilidades, antes de fazer contato com sua superfície. Nós, também, nos portamos frente as alterações químicas provocadas por alimentos ou odores, integrando-nos com o ambiente ecológico que estamos inseridos.

e) Audição

A percepção auditiva envolve a captação de estímulos sonoros feitos por meio da audição. O aparato do ouvido interno capta forças de aceleração que especificam a direção da gravidade (SANTAELLA, 2012). Nessa percepção podemos oportunizar habilidades de captação de sons, sensação sonora, discriminação, localização, reconhecimento, atenção.

Verificamos que, desde 2008, o ProJsei vem oportunizando experiências sensoriais ligadas à audição. Encontramos relatos no R1/2008, R2/2008 e em um projeto específico, R12/2014. É importante mencionar que a audição está em todos os jogos sensoriais, mas o que destacamos aqui são os jogos que foram pensados especificamente para melhorar a acuidade auditiva. Gibson (1986) defende que a ação é orientada pela informação que é capturada do ambiente, sendo assim, faz parte da captação de informação o que escutamos.

Encontramos relatos no R2/2008 (p. 11), em que foi utilizada a identificação dos sons de instrumentos como fazendo parte da proposta de aula. Verificamos que as experiências anteriores a 2014 foram mais simples e, aos poucos, foram tomando forma a partir de projetos com uma constituição mais complexa, em que aparecem desdobramentos e categorias em uma mesma proposta. Vejamos um exemplo disso:

Foram utilizadas, de acordo com o R12/2014 (p. 10), as categoriais operacionais para a percepção auditiva: sons do corpo humano, instrumentos musicais, animais domésticos, animais selvagens, escola e rua. As subcategorias foram localização sonora, memória sequencial e volume sonoro.

Há um desdobramento das categorias, que se inicia pelo conhecimento do próprio corpo e vai se ampliando até chegar aos sons da rua, partindo da consciência de si até o encontro com os sons do entorno.

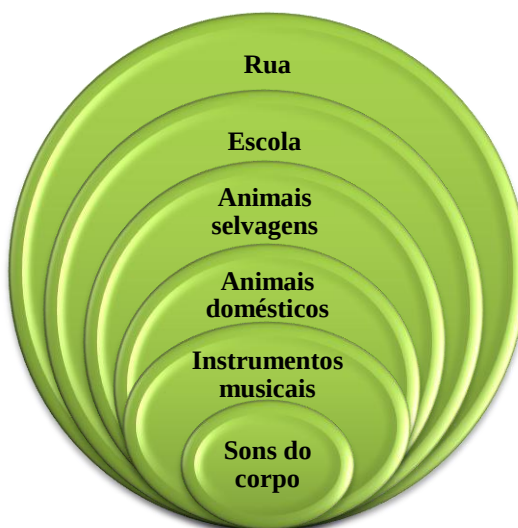


Figura nº 2: Desdobramentos das categorias do ProJsei - Audição

Com base no R12/2014, podemos ter uma ideia de ampliação do entorno a partir das categorias escolhidas, o que possibilitou uma ampliação perceptiva para a faixa de idade escolhida. De acordo com a PFI que elaborou o relatório, por meio da intervenção do ProJsei – Audição, “as crianças tiveram um aumento do desempenho nas categorias de forma crescente, na localização sonora, na memória sequencial e de volume, percebendo melhor os sons encontrados em diferentes situações propostas” (R12/2014, p. 23).

Foi constatado que as crianças tiveram melhor desempenho na localização sonora, com certa dificuldade na memória sequencial. É possível inferir que elas tendem a se concentrar em detalhes exatos de um evento, mas, facilmente, esquecem. Podem também, por razão do pouco conhecimento que têm do mundo, deixar de notar aspectos importantes de uma situação (PAPALIA *et al.* 2010).

De acordo com o R12/2014 (p. 23), “a partir dos jogos propostos foi possível observar que as crianças adquiriram maior sensibilidade para perceber seu entorno, sons que hoje são identificados, mas que antes passavam despercebidos. Uma aprendizagem que também é destacada é a importância do silenciar para perceber sons”.

Durante a entrevista, a PFI7 relatou um fato interessante que ocorreu no momento do *refletir* a partir da experiência que a criança teve. Vejamos:

A criança desenhou um monte de crianças e depois apagou. Eu perguntei: “Por que você desenhou essas crianças e depois você apagou?” Ela disse que foi porque ela escutou o som baixinho. Então, do mesmo jeito que ela escutou o som baixinho (de difícil percepção), a criança representou essa mesma graduação do som em seu desenho. Deixando as figuras de crianças pouco perceptíveis.

Essa experiência foi uma das poucas em que foi possível verificar a relação entre os momentos da ALPC – o reagir e o refletir. A finalidade da representação pictórica é de possibilitar a aprendizagem da forma mais conveniente para a criança.

Algumas observações foram consideradas quando verificamos todos os relatórios e os depoimentos por meio da entrevista, com uma visão geral do que ocorreu e repercutiu no período do desenvolvimento do ProJsei (2008 a 2014). É possível constatar que os(as) PFI têm ideia de que as crianças são ativas no processo de ensino e aprendizagem.

3.3 EFEITOS DO PROJSEI PARA PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL (PFI)

Considerando que estamos analisando como a PC é aplicada na Educação Infantil de escolas e creches atendidas pelo ProJsei, vejamos alguns resultados que foram constatados pelos(as) PFI sobre a formação acadêmica que apareceram no momento das entrevistas. Destacaremos o que foi encontrado em mais de uma delas.

As(os) PFI 5, 6 e 3 relataram, durante a entrevista, algumas dificuldades sobre o desenvolvimento dos trabalhos, quais sejam: “[...] foi uma experiência boa para adquirir conhecimentos, principalmente de como se portar em determinadas situações, mas me senti perdida por ter ficado só na escola. A professora da sala não acompanhava” (PFI5); “A pesquisa é muito profunda e complexa pelo fato de ter que unir vários elementos, desde a criação da brincadeira, como saber lidar com o comportamento das crianças” (PFI 6); “Foi difícil porque a gente não tem nenhuma formação desse tipo, a gente estava lidando com crianças dessa faixa de idade” (PF3).

Parece que a grande dificuldade está em considerar a quantidade de variáveis para planejar uma aula tendo como desafio a complexidade teórica. As palavras “unir vários elementos”, “nenhuma formação” e “complexidade” remetem a dificuldades que são próprias de quem está nessa fase de projetos acadêmicos. Uma vantagem alcançada pelos estudantes, quando vivenciam a iniciação científica, é a de perder o medo, não ter pânico do novo. Eles poderão adquirir certa autonomia para resolver situações-problemas quando se depararem com a vida profissional (FAVA-DE-MORAES; FAVA, 2000).

Consideramos que os(as) PFI conseguiram transitar em diferentes microssistemas e mudar de papel (de discente para docente). É quando há uma transição ecológica, pois houve uma alteração na posição da pessoa no ambiente ecológico (BRONFENBRENNER, 1996).

Por ser uma teoria ainda em construção e com o determinado nível de complexidade, vemos o quanto ainda é um desafio para os(as) PFI incorporá-la e articulá-la com a prática. A função da ProJsei é, também, a de criar situações de aprendizagem por meio de experiências. A PC visa a uma reconfiguração existencial com o conhecimento de si e do mundo, tomando como instrumento, nesse caso, o jogo sensorial, e a ProJsei não pode se desenvolver fora dessa perspectiva. Aplicar a PC consiste em articular o plano teórico e compreender o que é corporeidade com o campo de intervenção (GOMES-DA-SILVA, 2014). Nesse sentido, é importante que as reuniões do ProJsei contemplem tempo para que as experiências desenvolvidas pelos(as) PFI nas escolas possam ser refletidas e aprofundadas e contribuir para superar algumas dessas dificuldades.

Um aspecto positivo foi levantado pelo PFI2 a respeito do fato de as crianças aceitarem a atividade realizada na escola: “eles ficavam deslumbrados, quando eles nos viam, ficavam maravilhados, parecíamos uma árvore carregando meninos um no braço e no outro braço. Uns chamavam a gente de pai, acho que por falta da figura do pai em casa”.

A P1, professora da creche que recebeu a penúltima atuação do ProJsei, reforça a experiência em relação a 7, quando diz:

O diferencial dela [da PFI7] que mais chama a atenção é a maneira que ela age com as crianças. De fato ela entra no clima da sala de aula e consegue interagir com as crianças e desenvolver o processo. Em outros casos, as estagiárias chegam, apresentam o trabalho delas e aplicam de maneira impessoal.

Fatos como esse reportam ao que Gomes-da-Silva (2015, p.26) comenta sobre a atuação do professor como alguém que conduz o(a) aluno(a).

O convite é para o professor fazer de suas aulas *Zonas de Corporeidade*, seja em que disciplina for, educação física ou matemática, p.ex.. Que o professor apresente o mundo aos educandos, sob os cuidados da “maternagem”, favorecendo ao educando a capacidade dele realizar as adaptações necessárias para seu desenvolvimento. Quando não há essa sustentação afetiva de quem proporcionou a vivência, não quer dizer que não houve *Zona de Corporeidade*, mas que essa zona, não produziu um ambiente “suficientemente bom”.

Então, pelo que foi possível verificar, houve, para alguns(mas) PFI, uma formação da identidade profissional, mesmo considerando que a PC como uma teoria complexa e o início da formação docente. É importante ressaltar que todos os envolvidos nos projetos acadêmicos do ProJsei conseguiram encontrar subsídios para concluir as atividades e fechar o ciclo de

formação que os projetos acadêmicos propunham. Isso, de certa forma, demonstra compromisso com os objetivos propostos.

Ressaltamos, porém, que o estudo não deixou claro como é feita a devolutiva para a instituição que recebeu a ação do ProJsei. A PC considera a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Sendo assim, é importante que constem no relatório informações sobre como é feita a devolutiva para a instituição que é atendida, aspecto importante para a continuidade dos projetos nas referidas instituições.

3.4 EFEITOS PARA A INSTITUIÇÃO

Encontramos dificuldades para reunir professoras da escola que pudessem entrevistar e reunir dados para identificar os resultados do ProJsei na instituição atendida. Só uma que participou da intervenção relatada pelo R12/2014, no ProJsei – Audição, contribuiu.

A representante da escola relata a importância de continuar a fazer o trabalho iniciado em 2014.

Eu sugiro que esse projeto continue, mas que tenha uma maior parceria com a escola pelo fato de não ter interrupções. É importante criar uma rotina mais constante. Fazer um planejamento em conjunto, para fazer com que a experiência seja mais significativa (P1).

A P1 ressaltou a necessidade de incorporar o projeto no planejamento da escola. Afirmou sobre a importância da Educação Física nessa modalidade de ensino, embora tenha recomendado que o projeto entrasse de forma dinâmica na escola. Em relação a isso, diz: “Porque a escola tem uma dinâmica muito intensa. Então uma pessoa que chega só para executar o seu trabalho e nada mais, não vai conseguir se adaptar a um sistema escolar”.

Essa consideração por parte da P1, que chama à atenção para o fato de o(a) PFI buscar se envolver com a dinâmica da escola é ratificada por Bronfenbrenner (1996, p. 33), quando afirma que, “na pesquisa ecológica, as propriedades da pessoa e do meio ambiente, a estrutura dos cenários ambientais e os processos ocorrendo dentro e entre eles devem ser considerados como interdependentes e analisados em termos de sistemas”. Uma das grandes aprendizagens do P1 foi conseguir entrar no ambiente educacional, considerando todas as variáveis que encontra para executar sua atividade, como o próprio currículo da escola, os feriados, as datas de planejamento e as semelhanças entre conteúdos.

A escuta institucional é fundamental para que tenhamos resultados na instituição. A tendência dos estudantes é de chegarem às instituições com o modelo pronto para ser executado, o que dificulta que incorporem o que propomos como atividade. Neto e Molina (2002, p.60) nos ajudam a refletir quando questionam: “Como podemos ser reflexivos se não escutamos?” É com capacidade de escutar que podemos perceber e respeitar a diversidade cultural e oferecer aos diferentes oportunidades de participarem do diálogo intersubjetivo sem que percam sua identidade.

Em se tratando da PC, essa interação dos(as) PFI com o ambiente escolar é de fundamental importância, porquanto se trata de uma teoria em que se entrelaçam práticas de ambientes distintos, nesse caso, do fazer acadêmico com as ações da Educação Infantil. Em ambos os ambientes, existem demandas próprias, em que os sujeitos são interpelados para dar respostas pontuais e, muitas vezes, sem o tempo necessário para que os processos de produção do conhecimento aconteçam de forma satisfatória.

Em síntese, todos os relatórios obedecem à estruturação da ALPC e centram seus resultados no momento do *reagir*. Contudo, não deram ênfase nem no relatório nem na entrevista a outros momentos da ALPC - o *sentir* e o *refletir*. O estudo mostrou que, ao se referirem a outros momentos da aula, fizeram a partir de uma perspectiva descritiva, sem relação com os teóricos estudados.

A referência aos jogos foi feita em todos os relatórios como ponto de partida para uma aprendizagem prazerosa. Do ano de 2011 até o de 2014, constatamos que o sistema de monitoramento dos resultados avançou. Encontramos, em alguns relatórios, proposta de formulário de observação das aulas, visto que é solicitado o registro das três fases da ALPC. Percebemos que, às vezes, existe um número de informações que não são aproveitadas no relatório.

A partir de 2013, alguns relatórios apresentaram a perspectiva gibsoniana relacionada à percepção. Para os relatórios anteriores a esse ano não havia teóricos da percepção que subsidiassem a discussão. Em alguns casos, as citações foram feitas no referencial teórico, mas não foram aproveitadas para iluminar as informações provenientes dos dados coletados.

Nas entrevistas e nos relatórios, as crianças participantes do ProJsei demonstram interesse e curiosidade em relação às atividades propostas. Todos os relatórios indicam que houve ampliação sensorial, aumento da capacidade de apreciar sabores, sons, cheiros, toques e imagens e capacidade de diferenciar nuances provocadas pelas experiências sensoriais. Mesmo assim, foram encontrados relatos de que alguns discentes participantes do ProJsei acharam difícil responder às situações-problemas. Isso pode ser explicado por causa da

limitação no campo semântico, já que não sabiam pronunciar e memorizar palavras novas e seu significado.

Os relatórios apresentaram quadros demonstrativos de acertos a partir de 2011, em que são quantificados os avanços do momento de antes depois da intervenção. No R12/2014, no ProJsei – Audição, verificamos que as atividades se desdobraram de categorias com propostas que abrangiam o conhecimento de si e foram ampliados para o entorno, de maneira crescente. Para isso, utilizaram-se jogos sensoriais, o que não foi apresentado nas demais propostas.

A relação com a educação e a saúde não foi contemplada nos relatórios, exceto nos R6/2011 – ProJsei – Paladar e no R9/2012 – ProJsei – Olfato. Apesar de terem sido apresentadas citações de autores da Fisiologia, algumas não correspondem à perspectiva ecológica. Os resultados ficaram restritos à dimensão da criança, que não foi ampliada para outros microssistemas que estão fora da escola ou da creche. Não encontramos registro nos relatórios sobre o que pensam os(as) professores(as) das crianças participantes do ProJsei e a comunidade. Projetos como os de Paladar e Olfato poderiam ter desdobramentos na comunidade educativa.

Ressaltamos que merece um pouco mais de reflexão e, talvez, de cautela os experimentos feitos com crianças com as categorias paladar (picante e ácido), olfato (pútrido), tato (térmico e doloroso) e campo da visão (a emoção do medo). Como algumas crianças tiveram experiência de uma primeira vez em tais categorias citadas, é importante que se dê uma atenção especial ao planejamento didático. Consideramos que a competência envolve os modos de fazer pedagógicos. Perrenoud (2000, p. 15) compreende a "competência" como a "capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação", o que seria importante, visto que algumas categorias que envolvem a pesquisa nessa área são complexas em sua aplicação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse estudo, analisamos de que forma a proposta pedagógica do ProJsei aplicou a Pedagogia da Corporeidade – PC - na Educação Infantil, entre os anos de 2008 e 2014, tendo como foco de estudo o desenvolvimento da percepção/*affordance* de crianças em torno de cinco sentidos (visão, paladar, olfato, tato e audição), tal como promovido pelo Projeto tratado. É preciso considerar que a questão da corporeidade na educação física escolar ainda não é suficientemente discutida no âmbito da formação de professores/as, embora existam correntes que pensem alternativas para conceber uma visão sistêmica do conceito de corporeidade.

O ProJsei foi analisado no contexto da educação física escolar, com o intuito de verificar como o programa se inseria nessa temática no período selecionado. Assim, para que a análise desta investigação fosse possível, recorremos a teóricos e a documentos oficiais que nortearam nossa discussão, a fim de compreender o fenômeno educativo. Esse diálogo foi possível a partir da concepção de percepção/*affordance* de James Gibson (1966, 1986); do desenvolvimento humano, na ótica de Bronfenbrenner (1996, 2011), e da teoria da Pedagogia da Corporeidade, formulada por Gomes-da-Silva (2014, 2015), que embasa a metodologia do ProJsei. Além dessa teoria, examinamos o que os documentos oficiais trouxeram de contribuição para a Educação Infantil. A partir desses estudos, pudemos construir uma síntese comparativa que nos permitiu envolver, da forma mais geral, as relações entre conceitos de distintas origens epistemológicas, evidenciando sua convergência para pensar o ProJsei.

Dividimos a análise dos resultados em dois blocos - *modos* e *efeitos*. Nos *modos*, analisamos como o ProJsei aplicou a metodologia proposta pela Pedagogia da Corporeidade (PC) nas creches e nas escolas atendidas. Nos *efeitos*, consideramos os possíveis resultados registrados nos relatórios acadêmicos e nas entrevistas com PFI derivados das atividades propostas com crianças da Educação Infantil durante os anos de 2008 a 2014.

No que concerne aos *modos* (metodologia do ProJsei), verificamos que existe mais concentração de dados no momento do reagir (segundo momento da ALPC). É a partir desse momento em que emergem os resultados que são ressaltados nos relatórios e nas entrevistas. A partir de 2011, os dados desse momento da aula são apresentados por tabelas comparativas de pré e pós-intervenção. Houve um avanço no relato dos resultados, mas é preciso padronizar os instrumentos quantitativos utilizados para a avaliação, para que os resultados sejam mais efetivos e confiáveis, não só nas pesquisas sobre o paladar, mas em relação a todos os outros sentidos.

Embora o registro quantitativo dos dados tenha sido um avanço no momento do reagir da ALPC, nossa investigação nos levou a recomendar para as futuras edições do ProJsei e para projetos inspirados na Pedagogia da Corporeidade mais atenção às aprendizagens que aconteceram no momento do sentir e do refletir (primeiro e terceiro momentos da aula), as quais não foram suficientemente exploradas, mas contempladas de forma descritiva, e não, analítica, como as aprendizagens do momento do reagir (jogos sensoriais). Nesse sentido, verificamos que os PFI estiveram mais atentos aos passos a serem seguidos do que a teoria que está subjacente à metodologia desenvolvida, o que nos levou a entender que seria preciso assimilar mais profundamente o referencial teórico daquela Pedagogia, para que os(as) PFI possam compreendê-la significativamente e associá-la às suas práticas docentes de forma mais coerente e madura. Isso poderá requerer, inclusive, a aprendizagem por vivência – entender a importância da corporeidade e explorá-la na própria vida.

Também verificamos que, na contação de histórias, é importante aproximar-se das questões culturais que existem na comunidade educativa, principalmente no tocante à proposta das aulas. Isso revela a maturidade do saber experimental abordado por Tardif (2000) que se adequa a situações no campo de pesquisa, como a proposição de lendas e de jogos. Como a contação de história é uma parte importante que integra a ALPC, sugerimos ao LEPEC oficinas nessa área específica da intervenção pedagógica, uma vez que o currículo de Educação Física, mesmo em licenciatura, não contempla tal atividade. No entanto, existe um fazer pedagógico nesse campo do conhecimento que precisa ter atenção.

Constatamos que foram ministradas 188 aulas, que totalizaram 170 horas de atividades com a participação de 372 alunos(as) entre 2008 e 2014 no ProJsei. Na análise documental, conseguimos verificar que, durante o período de implementação do projeto, até o ano de 2014, os(as) PFI foram capazes de adaptar os jogos para que fossem atingidas as metas do projeto. Isso confirma o que, em relação à capacidade de se adaptar a situações novas, demonstraram os *affordances* do ambiente escolar e mudaram suas ações sobre determinada conduta na proposição do jogo e na coordenação de atividades dele decorrentes (GIBSON, 1986).

Conseguimos classificar os jogos a partir do modelo proposto por Callois (1990) e vimos que a maior parte dos jogos criados pelo ProJsei foi de competição (Agón), seguido de jogos que exigem fantasia (Mimicry), jogos de adivinhação e de sorte (Alea). Encontramos com menos intensidade os jogos que causam vertigem ou excitam o grupo (Ilinix). Ressaltamos que os jogos que foram implementados eram atividades de caráter incerto, fictício e voluntário. Essa classificação, não identificada nos relatórios ou entrevistas, evidencia a possibilidade de que os jogos sensoriais sejam associados às atividades lúdicas

mais diversas, motivando novas articulações teóricas e frentes de análise da experiência sensorial pela via da corporeidade.

Ao nos deparar com a classificação do jogo, notamos que a escolha dos jogos e das histórias por parte do(a) PFI é influenciada pelo macrossistema pelo qual é influenciado(a). Isso se confirmou nos dados da pesquisa, pois percebemos que as histórias continham personagens religiosos (a religiosidade é um traço fortemente arraigado na cultura brasileira) e jogos criados a partir da influência de personagens de TV, supostamente da preferência do(a) PFI que planejou os planejou.

O *refletir*, apesar de preconizado por Gomes-da-Silva (2015) como parte essencial da ALPC, foi pouco explorado pelos(as) PFI na análise dos resultados apresentados pelos relatórios. A partir das entrevistas com aqueles/as docentes (na época, em formação inicial), constatamos que as crianças se expressavam mais por meio das produções pictóricas do que pela verbalização do vivido (que fazem parte do último momento da ALPC).

Quando nos reportamos aos *efeitos do ProJsei* (que correspondem aos resultados do programa), conseguimos verificar que os(as) PFI registraram como importante desenvolver a atenção no campo da **visão**. Conseguiram, por meio dos jogos, proporcionar *affordances* às crianças da Educação Infantil, ampliar o conhecimento das cores primárias e suas nuances (tonalidade, brilho e saturação) e desenvolver atividades no campo da visão, associando a percepção visual do ambiente, a aparência a postura e a fisionomia às expressões de emoção.

Quanto ao *paladar*, os documentos produzidos pelos(as) PFI e seus depoimentos nas entrevistas levaram-nos a admitir que as crianças adquirissem novas experiências em relação à alimentação e ampliaram seu paladar para alimentos antes rejeitados, como limão, café e caldo de feijão apimentado. Houve também reforço das experiências gustativas, assimilação e acomodação de diversos sabores (doce, salgado, azedo, amargo, apimentado) e suas distintas intensidades.

No projeto específico sobre o *tato*, o relatório sugeriu ter havido uma ampliação no nível de complexidade do jogo em concomitância com o enriquecimento do tato em atividades lúdicas. Esse sentido passou a ser percebido não só a partir de jogos que continham partes do corpo, mas como efeito da ampliação do reconhecimento do entorno. Igualmente, houve mais resposta dos alunos quanto ao reconhecimento da categoria térmica. Em relação à textura, as crianças tiveram dificuldade de reconhecer a análise tátil rugosa, e na análise da percepção da sensação da dor, houve dificuldade de reconhecer uma subcategoria moderada. Devemos reconhecer que, dentre todos os sentidos, o tato parece ser um dos mais íntimos, e

seu desenvolvimento em situações públicas (menos íntimas, portanto) é, geralmente, mais raro.

O mesmo ocorreu com o *olfato*, tratado, particularmente, em um relatório apenas. No caso desse sentido, outro fator nos ajuda a compreender o raro destaque com que ele é pedagogicamente considerado: é, entre os cinco sentidos, pouco desenvolvido na espécie humana e, portanto, menos determinante nos processos perceptivos, como encontramos em pesquisas desenvolvidas por Santaella (1998, 2012). As categorias que mais foram reconhecidas pelas crianças participantes do ProJsei foram o floral e o mentolado, pois elas tiveram certa dificuldade em relação ao picante e ao pútrido. Inferimos, além da pequena participação do olfato na maior parte das situações do dia a dia, que eram experiências mais distantes dos microssistemas das crianças. Também houve avanços porque as categorias escolhidas se basearam em autores ligados ao estudo do olfato e não mais por escolhas aleatórias.

No que diz respeito à *audição*, os jogos se iniciaram com sons do corpo e foram ampliados até chegar a sons do entorno. Os melhores resultados obtidos pelas crianças foram na ampliação da localização sonora, na memória sequencial e no volume. O relatório que registrou a audição indicou que houve mais sensibilidade auditiva por parte das crianças participantes do projeto, o que foi confirmado pelo quadro quantitativo de resultados de pré e pós-intervenções.

Experimentos com crianças exigem do(a) PFI muita organização, especialmente por se tratarem de pesquisas de caráter quimiossensorial (paladar, tato e olfato) ou manipulativo e auditivo, já que exigem precisão na coleta dos dados, e a participação, o número de pesquisadores e a relação com a instituição influenciam nos resultados.

No que se refere à formação de professores/as, conseguimos, por meio das entrevistas, perceber que quatro, dos(as) sete PFI entrevistados(as), afirmaram que a experiência foi válida, embora de natureza complexa, devido ao grande número de teóricos e variáveis com que precisaram lidar. Alguns se queixaram do curto tempo disponível pelas instituições para a aula e da dificuldade de atender, sem apoio das escolas, à demanda de materiais e organização que a ALPC requer para as experimentações sensoriais. Através da leitura dos relatórios e das entrevistas com o(a) PFI, vimos que, apesar de as atividades dos projetos terem sido complexas, conseguiram concluir os relatórios demonstrando a importância que teve a transição ecológica feita entre a universidade e a experiência vivida na escola.

É possível considerar a PC como uma alternativa metodológica adequada para desenvolver uma ecologia do ensino para crianças de Educação Infantil. Mas, para isso, deverá identificar os pontos de convergência entre as disciplinas que se relacionam com aspectos fundamentais, que ajudam a compreender a teoria proposta por Gomes-da-Silva (2015). E como o caminho ecológico é um dos referenciais com o qual a PC se consolida, é interessante um estudo mais aprofundado de autores ligados à bioecologia, em que se poderá associar a teoria de Bronfenbrenner, por exemplo, ao campo da Educação Física, o que seria, reconhecidamente, uma inovação.

A PC tem como substrato teórico o encontro de disciplinas que perpassam várias áreas do conhecimento. Nota-se, entretanto, a existência de lacunas entre o que é proposto teoricamente e o que é efetivado por meio dos projetos de intervenção. Compor, de maneira sincronizada, os três tempos da ALPC, o referencial teórico, o planejamento didático e o diálogo com a instituição parceira exigem dos sujeitos envolvidos um amadurecimento teórico-metodológico. Trata-se de uma articulação desafiadora, uma vez que as exigências acadêmicas nem sempre estão sintonizadas com o tempo necessário para que tais processos de maturação aconteçam.

E como o jogo é uma atividade molar (BRONFENBRENNER, 1996), pelo fato de ter uma persistência temporal e ser significativo e significante para as crianças, cabe pensar o quanto é influenciado pelas ações do seu entorno. A PC propõe que se pense o jogo trazendo teóricos que têm suas especificidades, mas que se articulam cada um ao seu objeto de estudo.

O jogo, a percepção e o desenvolvimento humano se unem na perspectiva de conceber o ser humano de forma singular, na medida em que sofre influências da relação ecológica. Tais teorias têm como princípio uma atitude ativa, dinâmica e não linear, em que se consideram as redes e os sistemas constitutivos de zonas de corporeidade (GOMES-DA-SILVA, 2015). Para os três teóricos estudados - Gibson, Bronfenbrenner e Gomes-da-Silva - existem sistemas aninhados na percepção, no desenvolvimento humano e no jogo, por isso cabe fazer uma adaptação entre o organismo e o meio ambiente. Isso promove para as pesquisas com contextos ecológicos, processos difíceis de prever tanto por considerarem o que é único em cada subjetividade quanto, em consequência, por exigirem mais adaptabilidade de quem pesquisa fenômenos assim (que são, em parte, imprevisíveis e, em parte, absolutamente exclusivos, referentes a um sujeito apenas). Para que haja validade ecológica (BRONFENNBRENNER, 1986), é preciso verificar pormenores que envolvam vários sistemas que constantemente afetam o objeto do nosso estudo.

Em razão de tudo isso, podemos afirmar que o ProJsei é alternativa pedagógica eficaz para se aplicar a Pedagogia da Corporeidade na Educação Infantil. Essa alternativa ainda requer aperfeiçoamentos pedagógicos, mas suas bases teóricas sólidas permitem que intervenções escolares apoiem-se com segurança e criatividade na formação da corporeidade na infância. Considerando que a educação física escolar tem o dever de contribuir para que o processo formativo se dê para a abertura dos(as) educandos(as) ao mundo do movimento, não apenas contando com habilidades perceptivo-motoras, mas como comunicação com o mundo, consigo mesmos(as) e com os outros (GOMES-DA-SILVA, 2012), entendemos ser relevante a contribuição do Projeto Jogos Sensoriais para a Educação Infantil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, analisamos de que forma a proposta pedagógica do ProJsei aplicou a Pedagogia da Corporeidade – PC na Educação Infantil entre os anos de 2008 a 2014, tendo como foco de estudo o desenvolvimento da percepção/*affordance* de crianças em torno de cinco sentidos (visão, paladar, olfato, tato e audição), tal como promovido pelo Projeto tratado. Consideramos que a questão da corporeidade na educação física escolar ainda não é suficientemente discutida no âmbito da formação de professores(as), muito embora existam correntes que pensem alternativas para conceber uma visão sistêmica do conceito de corporeidade.

O ProJsei foi analisado dentro do contexto da educação física escolar com o intuito de verificar como o programa se inseria dentro dessa temática, no período selecionado. A revisão da literatura permitiu-nos verificar, o quão pouco a corporeidade é abordada, principalmente no âmbito na Educação Infantil.

Assim, para que a análise desta investigação fosse possível, recorremos a teóricos e documentos oficiais que nortearam a nossa discussão a fim de compreender o fenômeno educativo. Esse diálogo foi possível a partir da concepção de percepção/*affordance* de James Gibson (1966,1986); do desenvolvimento humano na ótica de Bronfenbrenner (1996,2011); e a Gomes-da-Silva (2014,2015), com a teoria da Pedagogia da Corporeidade, que embasa a metodologia do ProJsei. Além dessa teoria, examinamos o que os documentos oficiais trouxeram de contribuição para a Educação Infantil. Outros autores(as) foram utilizados(as) para nortear nossos estudos, como Assmann (1995); Carrello e Michaelles (1981); Cecconello e Koller (2003); Freire (1991, 2003); Krebs (1995); e Santaella (1998, 2004, 2012), entre outros. A partir desses estudos, pudemos construir uma síntese comparativa que nos permitiu envolver, da forma mais geral, as relações entre conceitos de distintas origens epistemológicas, evidenciando sua convergência para pensar o ProJsei.

Para alcançarmos a consecução do objetivo geral desta pesquisa, coletamos, tratamos e analisamos dados empíricos relativos ao ProJsei, tomados a partir de duas fontes: documentos, analisando doze relatórios do ProJsei do período de 2008 a 2014; e entrevistas com sete professores(ras) em formação inicial (PFI), responsáveis pela elaboração dos relatórios, bem como uma professora (P1) de uma creche da rede pública atendida pelo ProJsei em 2014. Tanto as fontes documentais como as entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo (BARDIN, 2011) para tratamento dos dados.

Foi desenvolvido pelos(as) PFI o número de 95 jogos para crianças da Educação Infantil, além do recurso à contação de histórias e a cantigas de roda. Durante este tempo, quatro unidades públicas de Educação Infantil foram atendidas no município de João Pessoa.

Dividimos a análise dos resultados a partir de dois blocos, o primeiro: *metas e conceitos*. Nas *metas*, verificamos quais foram os objetivos traçados ao longo dos anos que foram foco do nosso estudo. Em relação aos *conceitos*, averiguamos quais os referenciais teóricos e as discussões que foram feitas nos relatórios dos projetos acadêmicos analisando quais temáticas e o teor das mesmas no contexto do ProJsei. No segundo momento, tivemos os *modos e efeitos*. Nos *modos*, analisamos como o ProJsei aplicou a metodologia proposta pela Pedagogia da Corporeidade (PC) nas creches e escolas atendidas. Nos *efeitos*, consideramos os possíveis resultados registrados nos relatórios acadêmicos e entrevistas com PFI que derivados das atividades propostas com crianças da Educação Infantil durante os anos de 2008 a 2014.

Verificamos no primeiro bloco de resultados que houve um avanço nas *metas* (objetivos do Programa). As atividades desenvolvidas por dos jogos sensoriais estavam centradas inicialmente na consciência de si, na ampliação sensorial, na postura e vitalidade. Aos poucos, as atividades criadas a partir dos jogos se ampliaram para o entorno, enveredando especialmente pelo campo do jogo e sua complexidade, em razão de criarem categorias e subcategorias dos conceitos introduzidos pelos projetos acadêmicos.

Em 2011, o ProJsei passou a ter atividades mais específicas em que se priorizaram projetos com jogos sensoriais, dando enfoque específico a alguns sentidos, gerando assim uma verticalização nas propostas, abandonando a perspectiva genérica de atividades com todos os sentidos. A partir de 2012, a PC conseguiu organizar o formato de uma Aula-laboratório da Pedagogia da Corporeidade – ALPC –, propondo momentos específicos na abordagem metodológica em que divide em três os tempos a aula.

Ao analisamos os *conceitos* (referenciais teóricos) nos relatórios, verificamos que os(as) PFI têm claro que a PC fundamenta teoricamente a metodologia de aula: em todos os relatórios, mesmo os anteriores a 2012 existe um modelo de estruturação da aula, com algumas diferenciações de nomenclatura, mas apresentando os três momentos. No entanto, verificamos, pela irregular presença de menções a conceitos, a necessidade de uma melhor articulação com temas complementares, tais como: psicologia da percepção (tendo como base a teoria gibsoniana) e o desenvolvimento humano (pelo olhar bronfenbrenniano). Os conhecimento dos documentos oficiais que são proposições para a Educação Infantil e a

abordagem entre educação e saúde e;de ainda se encontram incipientes para fundamentar teoricamente o ProJsei, merecendo aprofundamento para os futuros estudos.

No que concerne aos *modos* (metodologia do ProJsei) verificamos que existe uma maior concentração de dados no momento do reagir (segundo momento da ALPC). É a partir desse momento que emergem os resultados que são ressaltados nos relatórios e entrevistas. A partir de 2011 os dados desse momento da aula são apresentados por tabelas comparativas de pré e pós-intervenção. Houve um avanço no relato dos resultados, mas é preciso haver uma padronização dos instrumentos quantitativos utilizados para a avaliação, para que se tenha mais efetividade e a confiabilidade dos resultados, não só nas pesquisas utilizando o paladar, mas em relação a todos os outros sentidos.

Muito embora tenha sido um avanço o registro quantitativo dos dados no momento do reagir da ALPC, nossa investigação nos levou a recomendar, para as futuras edições do ProJsei e para projetos inspirados na Pedagogia da Corporeidade, maior atenção às aprendizagens que aconteceram no momento do sentir e do refletir (primeiro e terceiro momentos da aula), as quais não foram suficientemente exploradas, sendo contempladas de forma descritiva e não analítica como as aprendizagens do momento do reagir (jogos sensoriais). Neste sentido verificamos que PFI estiveram mais atentos aos passos a serem seguidos do que a teoria que está subjacente à metodologia desenvolvida, o que nos levou a identificar a necessidade de uma assimilação mais profunda do referencial teórico daquela Pedagogia, de modo a que os(as) PFI possam compreendê-la significativamente, associando-a às suas práticas docentes de forma mais coerente e madura. Isto poderá requerer, inclusive, a aprendizagem por vivência – entender a importância da corporeidade, explorando-a na própria vida.

Também verificamos que na contação de histórias é importante para aproximar-se das questões culturais que existem na comunidade educativa, principalmente no tocante à proposta das aulas, revelando maturidade do saber experimental abordado por Tardif (2000) que se adéqua a situações no campo de pesquisa como a proposição de lendas e também de jogos. Como a contação de história é importante parte que integra a ALPC, sugerimos ao LEPEC oficinas nesta área específica da intervenção pedagógica, uma vez que o currículo de Educação Física, mesmo em licenciatura não contempla tal atividade; no entanto, existe um fazer pedagógico neste campo do conhecimento que precisa ter atenção.

Constatamos que foram ministradas 188 aulas com a participação de 372 alunos(as) entre 2008 a 2014 no ProJsei. Durante a análise documental conseguimos verificar que durante o período de implementação do projeto, até o ano de 2014, houve, por parte

dos(as)PFI, capacidade de adaptar os jogos para que fossem atingidas as metas do projeto. Isso confirma o que, em relação à capacidade de adaptação a situações novas, demonstraram compreenderem *affordances* do ambiente escolar e mudaram suas ações sobre determinada conduta na proposição do jogo e na coordenação de atividades dele decorrentes (GIBSON, 1986).

Conseguimos classificar os jogos a partir do modelo proposto por Callois (1990). Foi visto que a maior parte dos jogos criados pelo ProJsei foram de competição (Agón), seguido de jogos que exigem fantasia (Mimicry), jogos de adivinhação e sorte (Alea). Encontramos com menor intensidade os jogos que causam vertigem ou excitação do grupo (Ilinix). Ressaltamos que os jogos que foram implementados eram atividades de caráter incerto, fictício e voluntário. Esta classificação, não identificada nos relatórios ou entrevistas, evidencia a possibilidade de que os jogos sensoriais sejam associados às atividades lúdicas mais diversas, motivando novas articulações teóricas e frentes de análise da experiência sensorial pela via da corporeidade.

Ao nos depararmos com a classificação do jogo, pudemos perceber que a escolha dos jogos e das histórias por parte do(as) PFI é influenciada pelo macrossistema do qual o(a) PFI é influenciado. Isto se confirmou pelos dados da pesquisa, pois percebemos que as histórias continham personagens religiosos (sendo a religiosidade um traço fortemente arraigado na cultura brasileira), como também jogos criados a partir da influência de personagens de TV, supostamente da preferência do(a) PFI que planejou os jogos.

O *refletir*, muito embora preconizado por Gomes-da-Silva (2015) como parte essencial da ALPC, foi pouco explorado pelos(as) PFI na análise dos resultados apresentados pelos relatórios. A partir das entrevistas com aqueles(as) docentes (à época, em formação inicial), constatamos que as crianças se expressavam mais por meio das produções pictóricas do que pela verbalização do vivido (que fazem parte do último momento da ALPC).

Quando nos reportamos para os *efeitos do ProJsei* (que correspondem aos resultados DO programa), conseguimos verificar que os(as) PFI registraram como sendo importante o desenvolvimento da atenção no campo da visão. Conseguiram por meio dos jogos oportunizar *affordances* em crianças de Educação Infantil, ampliando o conhecimento das cores primárias, suas nuances (tonalidade, brilho e saturação), como também desenvolver atividades no campo da visão, associando a percepção visual do ambiente, aparência, postura e fisionomia, com as expressões de emoção.

Quanto ao paladar, os documentos produzidos pelos(as) e seus depoimentos nas entrevistas levaram-nos a admitir que as crianças adquiriram novas experiências em relação à

alimentação, ampliando o seu paladar para alimentos antes rejeitados como o limão, café, caldo de feijão apimentado. Houve também reforço das experiências gustativas e na assimilação e na acomodação de diversos sabores (doce, salgado, azedo, amargo, apimentado) e suas distintas intensidades.

No projeto específico sobre o tato, o relatório sugeriu ter havido uma ampliação no nível de complexidade do jogo em concomitância com o enriquecimento do tato em atividades lúdicas: esse sentido passou a ser percebido não só a partir de jogos contendo partes do corpo, mas como efeito da ampliação do reconhecimento do entorno. Igualmente, houve uma maior resposta dos alunos no reconhecimento da categoria térmica. Na textura, as crianças tiveram dificuldade no reconhecimento da análise tátil rugosa e na análise da percepção da sensação da dor houve dificuldade no reconhecimento de uma subcategoria moderada. Devemos reconhecer que, dentre todos os sentidos, o tato parece ser um dos mais íntimos e seu desenvolvimento em situações públicas (menos íntimas, portanto) é geralmente mais raro.

O mesmo ocorreu com o olfato, tratado em particular em um relatório apenas. No caso deste sentido, outro fator ajuda-nos a compreender o raro destaque com que ele é pedagogicamente considerado: é, dentre os cinco sentidos, pouco desenvolvido na espécie humana e, portanto, menos determinante nos processos perceptivos, como encontramos em pesquisas desenvolvidas por Santaella (1998, 2012). As categorias que mais foram reconhecidas pelas crianças participantes do ProJsei foram o floral e mentolado, obtendo certa dificuldade em relação ao picante e pútrido; inferimos, além da pequena participação do olfato na maior parte das situações do dia a dia, que eram experiências mais distantes dos microssistemas das crianças. Também houve avanços na medida em que as categorias escolhidas se basearam em autores ligados ao estudo do olfato e não mais por escolhas aleatórias.

Na audição, os jogos se iniciaram com sons do corpo e tiveram ampliação até chegar a sons do entorno. Os melhores resultados obtidos pelas crianças foram na ampliação da localização sonora, memória sequencial e volume. O relatório que registrou a audição indicou ter havido uma maior sensibilidade auditiva por parte das crianças participantes do projeto o que foi confirmado pelo quadro quantitativo de resultados pré e pós-intervenções.

Destacamos que experimentos com crianças exigem do (a) muita organização, especialmente por se tratarem de pesquisas de caráter quimiossensoriais (paladar, tato e olfato) ou manipulativo e auditivo. Já que exigem precisão na coleta de dados, a participação e o número de pesquisadores, mas também a relação com a instituição influencia nos

resultados. É notório o esforço feito pelos(as) PFI, que se mostra por meio da variedade de jogos que foram destinados as crianças e por alguns documentos, que fazem uma descrição exaustiva de dados. Recomendamos uma maior articulação entre PFI com a instituição que recebe a pesquisa e recursos humanos disponíveis para pensar a implementação da atividade e a organização de material, haja vista o grande número de material que é coletado durante a execução da ALPC.

No que se refere à formação de professores(as), conseguimos a partir das entrevistas perceber que os quatro dos sete PFI entrevistados(as) afirmaram ter sido a experiência válida, muito embora de natureza complexa, devido ao grande número de teóricos e variáveis com que precisaram lidar; alguns se queixaram do curto tempo disponível pelas instituições para a aula e da dificuldade em atenderem, sem apoio das escolas, à demanda de materiais e organização que a ALPC requer para permitir experimentações sensoriais. A partir da leitura dos relatórios e das entrevistas feitas com o(a) PFI, percebeu-se que mesmo havendo complexidade nas atividades dos projetos, conseguiram concluir os relatórios demonstrando a importância que teve a transição ecológica feita entre a universidade e a experiência que tiveram na escola.

Quanto aos resultados da instituição, por parte de seus (suas) representantes, é notória a necessidade de uma continuação da proposta do ProJsei; no entanto, observamos que para isso, deve-se ter objetivos claros e exequíveis, associando a instituição como coparticipante do processo de ensino-aprendizagem, com apoio no referencial metodológico da Pedagogia da Corporeidade. Para que haja receptividade e consequentemente continuação de uma proposta, recomendamos que antes de iniciar novas edições do ProJsei, que este seja associado ao planejamento da instituição que o receberá. Isto fará com que a escola que o receber tome uma posição mais ativa e coerente com o referencial pautado na perspectiva ecológica.

É possível considerar a PC uma alternativa metodológica para desenvolver uma ecologia do ensino para criança de Educação Infantil; mas, para isso, deverá identificar os pontos de convergência entre disciplinas que se relacionam com aspectos fundamentais, que ajudam na compreensão da teoria proposta por Gomes-da-Silva (2015).

Caso seja o caminho ecológico um dos referenciais em que a PC venha a se firmar, será interessante um estudo mais aprofundado de autores ligados à bioecologia, podendo associar a teoria de Bronfenbrenner ao campo da educação física, o que será, reconhecidamente, uma inovação. A PC tem como substrato teórico o encontro de disciplinas perpassando várias áreas do conhecimento e existem lacunas entre o que é pensado teoricamente e o efetivado nos projetos de intervenção. Compor de maneira sincronizada os três tempos da ALPC, o

referencial teórico, o planejamento didático, o diálogo com a instituição parceira, demanda amadurecimento em relação à compreensão da articulação entre teoria e a prática, que muitas vezes tem impasses diante da urgência dos padrões solicitados pela academia. No entanto, não é um argumento que venha a dirimir o valor do que é pensar a educação de maneira sistêmica, tendo a corporeidade como base das discussões sobre o jogo.

Sendo o jogo uma atividade molar (BRONFENBRENNER, 1996), pelo fato de ter uma persistência temporal e ser significativo e significante para as crianças, cabe pensar o quando é influenciado pelas ações do seu entorno. A PC propõe pensar o jogo trazendo teóricos que tem suas especificidades, mas se articulam cada um ao seu objeto de estudo.

O jogo, a percepção e o desenvolvimento humano se unem na perspectiva de conceber o ser humano de forma particular, na medida em que sofre influências da relação ecológica. Têm como princípio uma atitude ativa, dinâmica, não linear, que considera as redes sistemas constitutivos de zonas de corporeidade (GOMES-DA-SILVA, 2015). Para os três teóricos estudados, Gibson, Bronfenbrenner e Gomes-da-Silva, existem sistemas aninhados na percepção, no desenvolvimento humano e no jogo, cabendo uma adaptação entre o organismo e o meio ambiente. Isso promove, para as pesquisas com contextos ecológicos, processos difíceis de prever, tanto por considerarem o que é único em cada subjetividade quanto, em consequência, por exigirem uma adaptabilidade maior a quem pesquisa fenômenos assim (que são em parte imprevisíveis, em parte absolutamente exclusivos, referentes a um sujeito apenas). Para que haja validade ecológica (BRONFENNBRENNER, 1986) é preciso verificar pormenores, envolvendo vários sistemas em que constantemente afetam o objeto do nosso estudo.

Pesquisas com crianças devem atentar para outros microssistemas, principalmente pelo fato da creche e da pré-escola terem papel complementar à família na tarefa de educar. Em níveis de consciência distintos, para a criança, o (a) professor(a) em formação inicial (PFI) e a comunidade educativa, compreender o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema contribui de modo a entendermos o que se passa na sala de aula como efeito de uma combinação de variáveis absolutamente peculiar a cada aluno(a) – que, por exemplo, joga e experimenta seus sentidos.

Em razão de tudo isso, podemos afirmar que o ProJsei oferece-se como alternativa pedagógica para a aplicação da Pedagogia da Corporeidade na Educação Infantil. Essa alternativa ainda requer aperfeiçoamentos pedagógicos, mas suas bases teóricas sólidas permitem que intervenções escolares apoiem-se com segurança e criatividade na formação da corporeidade na infância. Considerando que a educação física escolar tem o dever de

contribuir com que o processo formativo se dê para a abertura dos(as) educandos(as) ao mundo do movimento, não apenas contando com habilidades perceptivo-motoras, mas como comunicação com o mundo, consigo mesmos(as) e com os outros (GOMES-DA-SILVA, 2012), entendemos ser relevante a contribuição do Projeto Jogos Sensoriais para a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **O amor que acende a lua**. Campinas: Papirus, 1999

AMOOORE, J.E. **Current status of the steric theory of odor**. Ann. N.Y. Acad. Sci 1964, 116, 457–476.

ARAÚJO, D. A acção táctica no desporto: uma perspectiva geral. In: _____.(Ed.), **O contexto da decisão – A acção táctica no desporto**. Lisboa: Edição Visão e Contextos. 2005, p. 23-33.

ARAÚJO, D. *et al.* Emergence of sport skills under constraint. In: A. WILLIAMS; N. HODGES (Eds.), **Skill acquisition in sport: Research, theory and practice**. London:Routledge. Cap.19, p. 409-433, 2004

ARAÚJO, D. **O contexto da decisão: a acção táctica no desporto**. Lisboa: Visão e contextos, 2005.

ARAÚJO, D. O treino da capacidade de decisão. **Revista Treino Desportivo**, p.11-22, 1997.

ARAÚJO, D.; DAVIDS; K.; PASSOS, P.. Ecological validity, representative design, and correspondence between experimental task constraints and behavioral setting: Comment on Rogers, Kadar, and Costall (2005). **Ecological Psychology**, 19, 69–78. 2007.

ARAÚJO, D; PASSOS; P. ESTEVES, P.T. Teoria do treino da tomada de decisão no desporto. In: **Manual de Psicologia do Desporto para Treinadores**. Publisher: Omniserviços, pp.265-294 ReseachGate, Janeiro, 2011.

ASSMANN, H. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 3ª Edição. Piracicaba: UNIEMEP, 1995.

BARBIER, R. A escuta sensível em educação. **Cadernos da ANPED**. Porto Alegre, n.5, p.182-196.1993.

BARBOSA, M. C. S. HORN, M. da G.S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da Silva. (Ogs). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2008.

BARCHELARD, G. **A filosofia do não**. In: BARCHELARD. Coleção Pensadores. São Paulo: Abril, 1978.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BHERING, E.; SARKIS, A. Modelo biológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área de Educação Infantil. **Horizontes**, v. 27, n.2, p.7-20, jul./dez. 2009.

BOFF L. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. Petrópolis (RJ): Vozes; 2000.

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar. Verbete. In: GONZÁLEZ, F.J.; FENSTEREIFER, P.E. (orgs.) **Dicionário crítico de Educação Física**, Unijuí, 2014, p. 241 - 247.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em 20 de janeiro de 2016.

BRASIL. **As Diretrizes e as Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 20 de janeiro 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum**. (2015) disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acessado em: 8 de janeiro de 2016.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>>. Acesso em: 20 de janeiro 2015.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, v. 1, 2000a.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, v. 2, 2000b.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, v. 3, 2000c.

BREGLIA, V. L. A. **A Formação na graduação**: contribuições, impactos e repercussões do PIBIC. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.2002.

BRONFENBRENNER, U., & CECI, S. J. **Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective**: A bioecological model. *Psychological Review*,1994.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In:DAMON,W.; LERNER, R. M. (Orgs.). **Handbook of childpsychology**, Vol. 1: Theoretical models of human development. New York: John Wiley, 1998.

BRONFENBRENNER,U. The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer, In: MOEN, P., ELDER, G. & LUSCHER, K. **Examining lives in context**: perspectives on the ecology of human development. APA: Washington, DC. 1995.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Portugal, 1990

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CAMINHA, I. de O. **O distante-próximo e o próximo-distante**. Corpo e Percepção na filosofia de Merleau-Ponty. João Pessoa, PB. Editora UFPB, 2010.

CAMPBELL, D. T.; STANLEY, J. C. **Experimental and quasi-experimental design for research**. Hope-well, NJ: Houghton Mifflin Company, 1963.

CARELLO, C.; MICHAELS, C.F. **Direct perception**. USA: Prentice-Hall, Englewood cliffs, 1981.

CARVALHO, M. de L. D. de. **Efeitos de estimulação multi-sensorial no desempenho de crianças em creche**. 2005. 537 f., Tese de Doutorado. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2005.

CECCONELLO, A.M.; KOLLER, S.H. Inserção ecológica na comunidade: Uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. **Psicologia: Reflexão e Crítica** [On-line], 16(3), 515-524, 2003. Disponível: www.scielo.org. Acesso em dezembro de 2015.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAVIDS, K., *et al.* An integrative modelling approach to the study of intentional movement behavior. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), **Handbook of sport psychology**, p.144-173. New York: John Wiley & Sons, Inc.2001.

DEBORTOLI, J. A. O.; BORGES, K. E. de L. Educação física participando da construção de uma proposta de Educação Infantil. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**, 10., 1997. Goiânia, Anais... Goiânia: CBCE, 1997, p. 273-281.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Lisboa: Edições 70, 1979.

DRENGSON, A. R. An Ecophilosophy Approach, the Deep Ecology Movement and Diverse Ecosophies. In: **The Trumpeter Journal of Ecosophy**, Vol 14, No. 3,[on line] 1997, pages 110-111.

ÉVORA, I. **Sobre a metodologia qualitativa: experiências em Psicologia Social**. Comunicação apresentada nos Seminários em Psicologia, Universidade Autônoma de Lisboa, 2011. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2944>. Acesso em 16 de março de 2015.

FAVA-DE-MORAES F., Fava M. A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. **São Paulo Perspectiva**. Vol. 14, no.1 São Paulo Jan./Mar. 2000, pg. 73-7. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9803.pdf>> Acesso em 20 de dezembro de 2015.

FONSECA, V, da. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma**: o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991.

FREIRE, J.B. Pedagogia do movimento na escola de primeira infância. In: _____. **Educação de Corpo Inteiro**. São Paulo: Scipione, 1997, p. 15-76

FREIRE, J. B. **Educação como prática corporal**. SP: Scipione, 2003.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e da adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estud. pesqui. psicol.** [online]. 2007, vol.7, n.1, pp. 0-0. ISSN 1808-4281. Disponível em: < <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/10956>> Acesso em 20 de dezembro de 2015.

GALEANO, E. **Nós dizemos não**. Rio de Janeiro: Revan, 1990.

GIBON, J.J. **More on affordances**. Purple Perils of James Gibson. 1971. Disponível em: < <http://www.computerusability.com/Gibson/files/moreaff.html>>. Acesso em: 15 de setembro de 2015.

GIBON, J.J. **The senses considered as perceptual systems**. Boston: Houghton Mifflin, 1966.

GIBSON, J. J. **The Ecological Approach to visual perception**. New Jersey: Lawrence, 1986.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

GOBRY, Ivan. **Vocabulário grego da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GOMES-DA-SILVA, P. N. Pedagogia da Corporeidade e seu epicentro didático: estruturação da aula-laboratório. **Rev. Bras. Educ. Física Escolar**. REBESCOLAR., n.1, v.1, agosto, 2015. p.136-176.

GOMES-DA-SILVA, P.N. Pedagogia da corporeidade: construindo uma teoria. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR DE SAÚDE, DESPORTO E PEDAGOGIA DO MOVIMENTO. n.1, João Pessoa-PB, Brasil, **Anais n. 1**, João Pessoa, 2014b, p.1-8.

GOMES-DA-SILVA, P.N. A corporeidade do movimento: por uma análise existencial das práticas corporais. In: HERMIDA, Jorge Fernando; ZOBOLI, Fábio (Orgs.). **Corporeidade e educação**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p. 139-173.

GOMES-DA-SILVA, P.N. Pedagogia da corporeidade: o decifrar e o subjetivar em educação[on line]. **Rev. Tempos e espaços em educação**, v. 13, p. 15-39, 2014a.

GOMES-DA-SILVA, P.N. **O jogo da cultura e a cultura do jogo**: por uma semiótica da corporeidade. Ed. Universitária da UFPB, 2011.

GUARÁ, I. M. F. da R. Aliança entre diferentes atores sociais. In: **Muitos lugares para aprender**. CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) — São Paulo; CENPEC. Fundação Itaú Social. Unicef, 2003.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. São Paulo: Papirus, 1995.

GUIA, N. **Treino da tomada de decisão do treinador**: Análise da influência dos constrangimentos metadecisionais. Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa. 2009.

HADDAD, L. **A ecologia do atendimento infantil**: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. 1997. 327 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

HAGEN, M. **The perception of pictures**. Nova York: Academic Press, 1980. (Academic Series in Cognition and Perception, v.2).

HENNING, G.J. *et al.* The sweet-including principle from miracle fruit. In: C. Pfaffmann (Org), **Olfaction and taste**. New York: Rockefeller University Press, 1969.

HIDALGO, V.; PALACIOS, J. Desenvolvimento da personalidade entre os dois e os seis anos. In: Coll, Palacios e Marchesi (orgs). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, vol 1. 2004, p.181-198.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Org.). **Educação física aberta à experiência**: uma concepção didática em discussão. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, SP, 2012.

JORGE, A. M. G. **Introdução à percepção** – entre os sentidos e o conhecimento. São Paulo: Paulus, – Coleção temas de comunicação. 2011.

KREBS, R. J. Urie. **Bronfenbrenner e a ecologia do desenvolvimento humano**. Santa Maria, Casa Editorial. 1995

KUNZ, E. **Didática da Educação Física**, Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

LENER, R.M., Urie Bronfenbrenner: contribuições da carreira de um cientista do desenvolvimento humano pleno. In: BRONFENBRENNER, U. **Biologia do desenvolvimento humano**. Tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LEWIN, K. Environmental forces. In: Murchinson, C. (Org.). **Handbook of child Psychology**. New York: Russel & Russel, 1933/1967. p. 590-625.

LINO, D. L. **Barulhar**: a escuta sensível da música nas culturas da infância. 2008. 392 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, UFRS. Porto Alegre, 2008.

LOMBARDO, T.J., **The reciprocity of perceiver and environment**: The evolution of James J. Gibson's Ecological Psychology, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale (NJ). 1987.

MACE, W. M. **Abordagem ecológica de James J. Gibson**: perceber o que existe. Ética e meio ambiente - Volume 10, Número 2, p. 195-216, 2005.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**: ciência e conhecimento científico; métodos científicos; teoria, hipóteses e variáveis; metodologia jurídica. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINY, L. E. **A transposição didática na educação física escolar: a prática pedagógica dos professores em formação inicial e a relação com seus saberes docentes**. 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Pernambuco/ Universidade Federal da Paraíba, Recife/ João Pessoa, 2012.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2002.

MÈREDIEU, de F.. **O desenho infantil**. Trad. Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. Editora: Cultrix. São Paulo, 2000.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. TADEU (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, R. G. F. *et al* . Quantitative instruments used to assess children's sense of smell: a review article. **CoDAS**, São Paulo , v. 26, n. 1, p. 96-101, Feb. 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822014000100096&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 Dec. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S2317-17822014000100014>.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORAES, M. C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis - RJ. Ed. Vozes, 2003.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico** – Educação, aprendizagem e cidadania. Petrópolis -RJ. Ed. Vozes, 2004.

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2013.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. A criança concreta, completa e contextualizada: a psicologia de Henri Wallon. In: _____. CARRARA, Kester. **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

NETO, V. M.; MOLINA, R. K. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. **Movimento** (ESEF/UFRGS), v. 8, n. 1, p. 57-66, 2002.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

OLIVEIRA, F. I. S.; RODRIGUES, S. T. Affordances: a relação entre agente e ambiente. **Ciências e Cognição**, Vol. 9, 120-130, 2006.

OLIVEIRA, M.K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

PALÁCIOS, J., CUBERO, R., LUQUE, A.; MORA, J.. Desenvolvimento físico e psicomotor depois dos dois anos. In: COLL, C., MARCHESI A, PALACIOS J,(Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação**-Psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artmed., 2004. p.181-198.

PEREIRA, M.P. Desenvolvimento linguagem. In: COLL, C., MARCHESI A, PALACIOS J, (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação**-Psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artmed., 2004.p. 160-180.

PAPALIA, D. E; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PERRENOUD, P. **Dez Novas competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958 (1947).

PIERCE, C. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

PINHEIRO, J., Abordagens ecológicas em Psicologia: tempo nas relações pessoa-ambiente. In: **Psicologia: Novas direções no diálogo com outros campos do saber**. Organizadores: Antônio Virgílio Bittencourt Bastos, Nádia Maria Dourado Rocha. – São Paulo: Casa do Psicólogo: 2007, p. 275-328.

PORTUGUAL, G.. **Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner**. Aveiro: CIDINE, 1992.

PROFICE, C. C., PINHEIRO, J. Q. Explorar com crianças – reflexões teóricas e metodológicas para os pesquisadores. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 61, n. 3, , p. 11-22, 2009.

RAMOS, R. **A educação e o conhecimento: uma abordagem complexa**. Educar, Curitiba – Universidade Federal do Paraná, n.32, p.75-86, 2008.

RODRIGO, M. J. Desenvolvimento intelectual e processos cognitivos entre os dois e os seis anos. In: COLL, C., MARCHESI A, PALACIOS J,(Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação**-Psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artimed, 2004. p.142-159.

SANTAELLA, L.**A percepção: uma teoria semiótica**. São Paulo, Ed. Experimento, 1998.

SANTAELLA, L. **Percepção: fenomenologia, ecologia, semiótica**. São Paulo: Cengage Learnig, 2012.

SANTAELLA, L.. **Corpo e comunicação: sintoma da cultura**. São Paulo: Cengage Learning, 2004.

SANTOS, J. A.; MESQUITA, A. O debate contemporâneo sobre a percepção visual. **Análise psicológica**, 2 (IX).p.157-169,1991

SARMENTO, M.. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M.; PINTO, M. (Orgs). **As crianças: contextos e identidades**: Universidade do Minho, 1997, p. 9-29.

SAYÃO, D. T. A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da Educação Física na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiás, v. 5, jun./jul. 2002.

SHIFFMAN, H.R. **Sensação e percepção**. 5ª edição. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 2005.

SILVA, L.S. **O efeito da experiência, do conhecimento e da habilidade na tomada de decisão do passe do futsal a partir das relações interpessoais angulares**. São Paulo: Dissertação (Mestrado) da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. 2014.

SILVEIRA, M. C. A. A. **Contar histórias - uma tradição que se mantém. Vivência** (Natal), v. 29, p. 75-79, 2005.

SIMÕES, E. A. Q.; TIEDEMANN, K. B. **Psicologia da percepção**. São Paulo: EPU. v. 10, n. 1. 1985.

SISTO, C.**Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 2 ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2005.

SOARES, L. E. dos S. *et al* . Sensorialidade para crianças: o paladar na Educação Física Escolar. **Rev. educ. fis. UEM**, Maringá , v. 26, n. 3, p. 341-352, Set. 2015.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**,Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

TORRES, R. M., A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. In: **CENPEC** (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) Muitos lugares para aprender. São Paulo: Petrópolis, 2003.

TENENBAUM, G.; BAR-ELI, M. Decision Making in Sport – A Cognitive Perspective. In: RN. SINGER, M. MURPHEY & L.K. TENNANT (Eds). **Handbook of Research on Sport Psychology**. New York: Macmillan, p. 171 – 192, 1993.

UNESCO. **Educação para todos**: compromisso de Dakar. 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>> Acesso em: 4 de fev. 2015.

UNICEF. Relatório do UNICEF. **Situação da infância e da adolescência brasileira – O direito de aprender** : potencializar avanços e reduzir desigualdades. 2009. 131p. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/PT-BR_SOWC_2012.pdf> Data de acesso: 4 fev.2015.

VASCONCELOS, M.J.E. de. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINTER, D.D.N. **Ecological Psychology**: healing the split between planet and self. Nova Iorque: Harper Collins. 1995.

YUNES, M. A. M.; JULIANO, M. C. A bioecologia do desenvolvimento humanos e suas interfaces com educação ambiental. **Cadernos de Educação**, Pelotas, Vol. 37, p. 347-379, setembro/dezembro 2010.

ZUMTHOR, P.. **Introdução a poesia oral**. Sao Paulo: Hucitec, 1997.

APÊNDICES

Apêndice 01

Protocolo descritivo e analítico dos documentos (Projetos e Relatórios)

a) Protocolo descritivo e analítico dos documentos (Projetos e Relatórios)

Identificação / ano:
Tipo de projeto:
Título:
Objetivos do Projeto
GERAL: ESPECÍFICOS:
Referencial teórico presente nos relatórios
Metodologia – Atividades
Resultados

b) Protocolo descritivo e analítico dos documentos (Projetos e Relatórios)

Código	Categoria Empírica	Unidade registro	Unidade de contexto
--------	--------------------	------------------	---------------------

Apêndice 02

Roteiro de entrevista individual – graduandos(as)

	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	
---	---	---

ROTEIRO ENTREVISTA INDIVIDUAL – Discentes em formação
1. O que lembra da sua participação no: ☐ Programa de iniciação científica ☐ Programa de Bolsas de Licenciatura
2. Como compreende o que as crianças viveram naquele tempo?
3. Você poderia especificar sobre a metodologia de aulas adotadas?
4. Você notou algum resultado na aprendizagem das crianças, observado objetivamente?
5. Qual foi a reação das crianças às aulas?
6. Como foi para você participar da experiência em termos de saber ensinar?
7. Revendo seu relatório, como você avalia a sua produção?

Apêndice 03

Roteiro de entrevista individual - Instituição Atendida

	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	
---	---	---

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL - Responsável pela instituição beneficiada pelo Programa de Sensorialidade para Crianças.
1. A instituição já havia recebido estagiários de Educação Física para esta faixa etária de alunos(as)?
2.Sente-se seguro (a) de poder avaliar a atuação das estagiárias?
3.Há algum diferencial dos demais estagiários?
4. Como a instituição vê este tipo de atuação?
4.Sob que critérios avalia a atuação dos estagiários?
5.Você sabe quais as atividades que são realizadas no programa?
6. Quais os resultados observáveis em termos de capacidade de percepção das crianças?
7. Há sugestões de outras atividades?

Apêndice 04

Carta de Anuência da Diretora da Escola Beneficiada

	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	
---	---	---

CARTA DE ANUÊNCIA

Prezada Sra Diretora

Creche-Escola da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Estamos realizando um estudo com o objetivo de analisar as repercussões do “Programa Sensorialidade para Crianças (GEPEC-CCS/UFPB)” a partir das dimensões teórica, dos objetivos, das metodologias adotadas e dos resultados alcançados. Esta Escola recebeu estudante no período de 2014-2015, do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação – LEPEC/ CCS/UFPB, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com o estudo:

BRINCADEIRAS CANTADAS E A PERCEPÇÃO AUDITIVA EM CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Esta pesquisa objetiva, prioritariamente, analisar as repercussões do Programa *Sensorialidade para Crianças* (GEPEC-CCS/UFPB) em relação ao ensino-aprendizagem na Educação Infantil, pois acreditamos que atividades pautadas no desenvolvimento das percepções são imprescindíveis para ampliar a compreensão do mundo exterior e do mundo interior em cada um de nós. Trata-se, portanto, de analisar o Programa e verificar as repercussões teórico-práticas para o campo do ensino-aprendizagem, na perspectiva da educação da sensibilidade, entre as crianças e professores do universo de creche e de escola pública e os estudantes vinculados ao GEPEC-CCS/UFPB.

Para atingir tal objetivo, seria necessário entrevistar uma profissional da Escola Creche-Escola da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) para termos ideia do alcance da pesquisa. Sendo assim, solicito da Vossa Senhoria permissão para tal procedimento.

Eu, Sra Profa _____, na condição de Diretora da Creche-Escola da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) venho por meio deste autorizar a realização dessa pesquisa, desde que esta esteja adequada às exigências do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba.

Sra Profa _____

João Pessoa, ____ de _____ de 2015

TÍTULO DO PROJETO DE MESTRADO:

PROGRAMA JOGOS SENSORIAIS PARA A INFÂNCIA:
UMA ANÁLISE PELA PERCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECOLÓGICO

ALUNA: Ana Raquel de Oliveira França - Matrícula: 2014100440

Contato: 99986.4184/ 98895.4702; 3567.5166

Apêndice 05

Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

Formulário N°

	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	
---	--	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ESTUDANTE

Prezado(a) participante: _____

Sou estudante do curso de pós graduação na Universidade Federal da Paraíba – Mestrado em Educação, Matrícula: 2014100440. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão do(a) professor(a) PIERRE NORMANDO GOMES-DA-SILVA, cujo objetivo é examinar a contribuição do Programa de Jogos Sensoriais da Educação Infantil (ProJsei) para o desenvolvimento da teoria da Pedagogia da Corporeidade.

Sua participação envolve uma entrevista sobre como foi a sua participação no projeto de pesquisa do Programa de Sensorialidade na instituição que você trabalha. Será uma entrevista gravada, se assim permitir.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Gostaria de esclarecer que toda pesquisa pode ocasionar riscos de alguma forma, no nosso caso em particular, você poderá se sentir inibido durante a entrevista pelo fato de não ter uma aproximação com a entrevistadora, mas gostaria que se pronunciasse neste sentido.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Quaisquer dúvidas relativas às pesquisa poderão ser esclarecidas pelo/a pesquisador/a Ana Raquel de Oliveira França e Profº Drº Pierre Gomes-da-Silva (Orientador)

fone 98888.4702/99986.4184 , ou pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB, fone: 3216.7791 e pelo email: eticaccsufpb@hotmail.com.

ANA RAQUEL DE OLIVEIRA FRANÇA

Nome e assinatura da estudante

Matrícula: 2014100440

PIERRE NORMANDO GOMES-DA-SILVA

Nome e assinatura do professor) supervisor orientado

Matrícula:

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

João Pessoa, ____/____/____

Local e data

Formulário Nº

	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	
---	--	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
FUNCIONÁRIO ESCOLA

Prezado(a) participante: _____

Sou estudante do curso de pós graduação na Universidade Federal da Paraíba – Mestrado em Educação, Matrícula: 2014100440. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão do(a) professor(a) PIERRE NORMANDO GOMES-DA-SILVA, cujo objetivo é *examinar a contribuição do Programa de Jogos Sensoriais da Educação Infantil (ProJsei) para o desenvolvimento da teoria da Pedagogia da Corporeidade.*

Sua participação envolve uma entrevista sobre como foi a sua participação no projeto de pesquisa do Programa de Sensorialidade na instituição que você trabalha. Será uma entrevista gravada, se assim permitir.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Gostaria de esclarecer que toda pesquisa pode ocasionar riscos de alguma forma, no nosso caso em particular, você poderá se sentir inibido durante a entrevista pelo fato de não ter uma aproximação com a entrevistadora, mas gostaria que se pronunciasse neste sentido.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Quaisquer dúvidas relativas às pesquisa poderão ser esclarecidas pelo/a pesquisador/a Ana Raquel de Oliveira França e Profº Drº Pierre Gomes-da-Silva (Orientador) fone 98888.4702/9 9986.4184 , ou pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB, fone: 3216.7791 e pelo email: eticaccsufpb@hotmail.com.

ANA RAQUEL DE OLIVEIRA FRANÇA

Nome e assinatura da estudante

Matrícula: 2014100440

PIERRE NORMANDO GOMES-DA-SILVA

Nome e assinatura do professor) supervisor orientado

Matrícula:

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

João Pessoa, ____/____/____

Local e data