



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO PROFISSIONAL (PROEF)**

ELISABETE ANTONIA PEREIRA CARNEIRO

**O AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O MOVER-SE CORPORAL
NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 4 E 5
ANOS DE IDADE**

MIRACEMA DO TOCANTINS, TO

2025

Elisabete Antonia Pereira Carneiro

**O Ambiente da Educação Infantil e o Mover-se Corporal na Promoção do
Desenvolvimento de Crianças de 4 e 5 Anos de Idade**

Dissertação de Mestrado apresentada a Banca Examinadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para obtenção do título de Mestrado em Educação Física.

Orientador: Vitor Antônio Cerignoni Coelho

Miracema do Tocantins, TO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

C289a Carneiro, Elisabete Antonia Pereira.
O ambiente da Educação Infantil e o mover-se corporal na
promoção do desenvolvimento de crianças de 4 e 5 anos.. / Elisabete
Antonia Pereira Carneiro. – Miracema, TO, 2025.
135 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do
Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pós
graduação (Mestrado) Profissional em Educação Física em Rede
Nacional (ProEF), 2025.

Orientador: Vitor Antônio Cerignoni Coelho

1. Educação Infantil. 2. Desenvolvimento Infantil. 3. Mover-se
Corporal. 4. Meio Ambiente. I. Título

CDD 372.86

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde
que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha
catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

ELISABETE ANTONIA PEREIRA CANEIRO

O AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O MOVER-SE CORPORAL NA
PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS DE IDADE

Dissertação de Mestrado submetido ao Exame de Defesa do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física Escolar da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física Escolar e aprovado em sua forma final, sob orientação do professor Dr. Vitor Antonio Cerignoni Coelho e pela Banca Examinadora.

Data de Aprovação: 27/03/2025

Banca Examinadora

Prof. Dr. Vitor Antônio Cerignoni Coelho, Orientador, UFT/ProEF

Prof. Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins, Examinador, UFRRJ/ProEF

Profa. Dra. Marta Aurora Mota e Aquino, Examinador, UNIMONTES

Prof. Dr. Vicente Cabrera Calheiros, Examinador, UFT/ProEF

Dedico este trabalho a memória dos meus pais, Enio Miguel Pereira e Ozita Antonia Pereira. Especialmente a minha mãe, que mesmo na sua falta de instrução acadêmica, colocou seu amor em cada gesto e palavras que se transformavam em verdadeiras aulas de vida.

Gratidão e amor eterno por vocês.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a Deus por me sustentar até aqui. Agradeço pela minha vida, pela minha saúde, pelo Seu amor incomparável por mim e pelas oportunidades que sempre me apresentou. Agradeço pela família que me deste e pelo cuidado diário que tem por nós.

Ao longo desta jornada, muitas pessoas desempenharam papéis fundamentais para que este sonho se concretizasse, e a elas também quero expressar minha mais profunda gratidão:

Aos meus irmãos, cunhadas e cunhado, sobrinhas e sobrinhos, que mesmo distante geograficamente, sempre apoiaram e incentivaram o meu caminhar.

As minhas filhas, Bruna e Bianca, presença diária que me encoraja a seguir em frente, buscando constantemente novos horizontes e superando os desafios do nosso cotidiano.

De modo especial, agradeço ao meu esposo Bruno, cuja trajetória profissional e acadêmica me serve como exemplo e inspiração. Seu apoio incondicional, incentivo contínuo e confiança na importância da minha qualificação profissional foram pilares essenciais para que eu permanecesse firme nesse propósito. Seu amor, torcida e parceria tornaram possível a realização deste trabalho.

Ao meu professor e orientador Vitor Coelho que, além das orientações esclarecedoras e fundamentais, sempre esteve sensível às minhas dificuldades. Sou muito grata pela oportunidade que me deu, por compartilhar comigo sua experiência e conhecimento, enfim pela formação acadêmica que está me proporcionando.

Ao professor Vicente e à professora Marta pela leitura criteriosa e sugestões apresentadas no momento da qualificação.

Ao professor Rodrigo Lema Del Rio Martins, manifesto minha sincera gratidão por sua disposição em compartilhar conhecimentos e orientações, especialmente no campo da Educação Física na Educação Infantil. Sua postura receptiva e seu incentivo, anteriores ao Mestrado foram fundamentais para a concretização deste momento.

Expresso minha gratidão aos professores do ProEF, polo UFT, que generosamente compartilharam seus conhecimentos, contribuindo de forma significativa para o meu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Destaco, em especial, o coordenador do curso no Polo UFT, professor Kelber

Abrão, cujo incentivo constante e apoio diante das dificuldades enfrentadas ao longo da formação foram indispensáveis para o sucesso desta trajetória.

À colega “Valrinha”, que sempre esteve pronta para as minhas falas e angústias da rotina profissional e acadêmica, minha gratidão.

A todos os colegas da turma 4, que tornaram o nosso grupo um espaço de reflexão, de trocas, de cooperação, de alegria e de aprendizagem constante.

Às crianças de todos os CMEIs envolvidos nesta pesquisa, com menção especial às crianças do CMEI João e Maria, manifesto minha profunda gratidão. Foram elas que, ao longo desta jornada, despertaram em mim o desejo de aprimoramento profissional e pessoal, motivando-me a aprofundar o entendimento sobre seus universos, desejos e perspectivas.

As colegas de trabalho, minhas queridas professoras e companheiras de chão de sala de aula, gratidão pelo apoio. E minha sincera gratidão a equipe gestora do CMEI João e Maria, pelo incentivo constante e incondicional, que foram essenciais para que eu pudesse trilhar essa trajetória de formação profissional com êxito.

À Prefeitura Municipal de Palmas e à Secretaria de Educação pela concessão da licença remunerada que permitiu minha dedicação a este estudo.

RESUMO

O objetivo geral do estudo é analisar se o ambiente de três instituições de educação infantil na cidade de Palmas – TO está orientado para o mover-se corporal, promovendo o desenvolvimento infantil. Os objetivos específicos são: verificar a possibilidade de espaços e a movimentação nas instituições; b) identificar se existem estímulos para atividades de mover-se corporal, como parques, áreas verdes, playgrounds e espaços amplos para atividades ativas; c) avaliar a presença de adultos que demonstrem e incentivem hábitos saudáveis de atividade física, influenciando positivamente as crianças; d) analisar se os ambientes são seguros e supervisionados proporcionando conforto e confiança às crianças durante as atividades de movimento; e) investigar a variedade de estímulos e desafios físicos nos ambientes, visando o desenvolvimento motor e cognitivos das crianças. Como metodologia a pesquisa adota um desenho misto descritivo, fundamentado na Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner. A abordagem qualitativa é utilizada para verificar como o problema de pesquisa se manifesta nas atividades diárias e nas interações nas instituições de educação infantil. A amostra é composta por três Centros de Educação Infantil (CMEIs), escolhidos de diferentes regiões da cidade. Os dados foram coletados por meio de observações diretas nos CMEIs, entrevistas com educadores e crianças, análise de documentos institucionais e através de aparelho de contagem de passos (pedômetro). A revisão bibliográfica também foi realizada, utilizando bases de dados como SciELO e CAPES, para fundamentar a pesquisa. Os resultados indicam que, embora existam algumas iniciativas para promover o movimento, a maioria das instituições apresenta limitações em relação à disponibilidade de espaços adequados e estímulos para atividades físicas. Observou-se uma prevalência de comportamentos sedentários entre as crianças, com rotinas que frequentemente desencorajam o movimento. A pesquisa conclui que a criação de um ambiente de qualidade, que favoreça o mover-se corporal, é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores. A intervenção adequada pode facilitar um desenvolvimento mais pleno e saudável.

Palavras chaves: Educação Infantil. Desenvolvimento Infantil. Mover-se corporal. Meio ambiente.

ABSTRACT

The general objective of this study is to analyze whether the environment of three early childhood education institutions in the city of Palmas – TO is oriented toward bodily movement, promoting child development. The specific objectives are: a) to examine the availability of spaces and opportunities for movement within the institutions; b) to identify whether there are stimuli for bodily movement activities, such as playgrounds, green areas, large open spaces, and other active play environments; c) to assess the presence of adults who demonstrate and encourage healthy physical activity habits, positively influencing children; d) to analyze whether the environments are safe and supervised, providing comfort and confidence to children during movement activities; e) to investigate the variety of physical stimuli and challenges in these environments, aiming to foster children's motor and cognitive development. The study adopts a mixed-methods descriptive research design, grounded in Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. A qualitative approach is used to examine how the research problem manifests in daily activities and interactions within early childhood education institutions. The sample consists of three Early Childhood Education Centers (CMEIs), selected from different regions of the city. Data collection was conducted through direct observations in the CMEIs, interviews with educators and children, analysis of institutional documents, and the use of step-counting devices (pedometers). A literature review was also carried out using databases such as SciELO and CAPES to support the research. The results indicate that, while some initiatives to promote movement exist, most institutions face limitations regarding the availability of appropriate spaces and stimuli for physical activity. A prevalence of sedentary behaviors was observed among children, with routines that often discourage movement. The study concludes that creating a high-quality environment that encourages bodily movement is essential for the holistic development of children, encompassing cognitive, social, emotional, and motor aspects. Proper interventions can facilitate more comprehensive and healthy development.

Keywords: Early Childhood Education. Child Development. Body movement. Environment.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1	30
Figura 2	39
Figura 3.....	40
Figura 4	64
Figura 5	65
Figura 6	66
Figura 7	66
Figura 8	66
Figura 9	67
Figura 10	67
Figura 11	67
Figura 12	67
Figura 13	67
Figura 14	67
Figura 15	71
Figura 16	71
Figura 17	71
Figura 18	71
Figura 19	72
Figura 20	72
Figura 21	72
Figura 22	72
Figura 23	73
Figura 24	73
Figura 25	75
Figura 26	75
Figura 27	75
Figura 28	75
Figura 29	76
Figura 30	76
Figura 31	76
Figura 32	76

Figura 33	76
Quadro 1	45
Quadro 2	46
Quadro 3	48
Quadro 4	50
Quadro 5	61
Quadro 6	62
Quadro 7	63
Quadro 8	68
Quadro 9	68
Quadro 10	69
Quadro 11	73
Quadro 12	73
Quadro 13	75
Quadro 14	78
Quadro 15	82
Quadro 16	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.....	90
Tabela 2.....	92
Tabela 3.....	93
Tabela 4.....	94
Tabela 5.....	95

LISTA DE SIGLAS

AF	Atividade Física
AFMV	Atividade Física Moderada e Vigorosa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Conselho Nacional de Saúde
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	Educação Infantil
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEDLINE	<i>Medical Literature Analysis and Retrieval System Online</i>
PPCT	Pessoa, Processo, Contexto e Tempo
ProEF	Mestrado Profissional em Educação Física
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TALE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TBDH	Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TO	Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO GERAL.....	13
2	MEMORIAL	14
3	INTRODUÇÃO.....	20
3.1	Problema da Pesquisa.....	27
3.2	Objetivos.....	27
3.3	Justificativa	28
4	O AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	29
5	URIE BRONFENBRENNER E SUA TEORIA.....	37
6	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	44
6.1	Síntese dos artigos	45
7	PERCURSO INVESTIGATIVO	56
7.1	Tipo de pesquisa.....	56
7.2	Universo da pesquisa	56
7.3	Participantes.....	56
7.4	Procedimentos metodológicos	56
7.5	Materiais e Métodos.....	57
7.6	Crítérios de inclusão ou exclusão	58
7.7	Aspectos Éticos	58
8	RESULTADOS	60
8.1	Rotina e descrição dos seus espaços.....	61
8.2	Associação da Teoria Bioecológica com elementos da rotina	77
8.3	Contagem de passos.....	89
8.4	Entrevistas.....	95
9	DISCUSSÃO.....	97
10	RECURSO EDUCACIONAL.....	116
11	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
	REFERÊNCIAS	120
	APÊNDICES	129
	ANEXO.....	135

1 APRESENTAÇÃO GERAL

O presente trabalho foi estruturado para a construção da dissertação de mestrado, o qual é estabelecido como um dos requisitos para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) pertencente ao polo da Universidade Federal do Tocantins (UFT), o qual segue as normas e estruturação estabelecidas pelo referido Programa.

O projeto encontra-se organizado da seguinte forma:

a) Memorial formativo, cuja elaboração foi vinculada ao cumprimento de créditos em uma das disciplinas do curso, configura-se como uma ferramenta essencial para uma reflexão sobre a trajetória acadêmica e profissional. Ele nos permite situar-se no tempo presente, confirmando e valorizando os caminhos percorridos, tanto no âmbito pessoal quanto formativo, que nos constituíram como docentes e pesquisadores na área da Educação Física Escolar.

b) Logo depois, é apresentado o volume do projeto de pesquisa qualificado com as sugestões e orientações feitas pelos membros da banca.

c) Posteriormente será apresentado um capítulo que discorre sobre o ambiente da educação infantil, trazendo um estudo em formato de triângulo invertido com a apresentação dos documentos oficiais da Educação Infantil no decorrer da sua evolução, a importância do ambiente e do mover-se corporal.

d) A seguir será discorrido sobre a teoria que embasa a pesquisa e o seu criador.

e) Ao final as considerações referentes ao processo da dissertação, com objetivo de enfatizar os principais dados obtidos, discussão e a relevância científica e social deste estudo.

f) E nos apêndices destaca-se a construção do site que será o produto educacional construído a partir desta dissertação.

2 MEMORIAL

Este texto procura apresentar um memorial descritivo por meio de experiências formativas, refletindo sobre situações e acontecimentos que emergem e se relacionam com as escolhas feitas ao longo de minha trajetória pessoal, educacional, profissional e acadêmica que de alguma forma culminaram pela escolha da linha de pesquisa e pela temática desse trabalho. Como observado por Novoa (1995, p. 15), “[...] colocar os professores no cerne dos debates educacionais e das investigações é crucial, destacando a importância de trabalhar com narrativas de professores em curso de formação”.

Nesse contexto, inicio minha apresentação como a caçula de uma numerosa família nordestina, cuja migração para São Paulo, em decorrência das adversidades climáticas da década de setenta do século passado, marcou o início da minha jornada em 1973.

Matriculada na primeira série de uma Escola Estadual, sem frequentar a pré-escola, minha experiência foi moldada pelas circunstâncias familiares e pelas oportunidades educativas disponíveis. Enquanto meus irmãos mais velhos tiveram que abandonar a escola para contribuir com o sustento familiar, eu e meu irmão mais novo tivemos a oportunidade de prosseguir nossos estudos para além da quinta série. Íamos para a escola em um período e no outro ficávamos livres para brincar na rua, as memórias desse tempo sempre foram de alegria.

Quando fui para a quinta série minha vida ganhou novos ares, a Educação Física passou a fazer parte da matriz curricular e boas memórias foram construídas a partir daquelas vivências. Eram aulas que aconteciam no contraturno da escola e, o jogo de Basquetebol era a atividade principal da época, melhor dizendo, a única que a professora se propunha a ministrar para os alunos, sempre precedida da corrida de dez voltas na quadra.

Por ter alguma habilidade motora que chamou a atenção da professora, fui convidada a treinar em um clube próximo a escola. Me tornei assim uma atleta de basquetebol e a partir dos onze anos minha vida passou a girar em torno do esporte ao longo da adolescência. Com as experiências do brincar na rua e como atleta escolar e de clube meu futuro começou a ser traçado rumo à Educação Física.

Concluí o ensino médio técnico em Magistério, um passo adicional à minha futura carreira educacional. Aos dezessete anos iniciei minha experiência docente ao

substituir professores do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental em uma escola pública na cidade de São Caetano do Sul no estado de São Paulo. Minha trajetória seguia naturalmente em direção à pedagogia, o que me levou a tentar ingressar no curso, porém sem sucesso.

Anos mais tarde, impulsionada pelo desejo de reviver as emoções da época de atleta, ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física em 1997, na Faculdade de Educação Física – FEFISA, na cidade de Santo André SP, onde me formei em quatro anos, aos 27 anos de idade. Durante minha formação universitária, concentrei-me em experiências práticas, atuando em escolinhas de basquete, estágios remunerados na área de lazer e condicionamento físico em condomínios, devido à necessidade de trabalhar para custear a graduação. Esta situação impactou minha iniciação científica e conseqüentemente minha produção acadêmica foi modesta.

Com o diploma na mão de licenciada em Educação Física minha vida poderia ter ficar mais fácil, porém ficou mais difícil que antes. Havia perdido os estágios remunerados, os trabalhos que encontrava tinham a remuneração precária, e com o agravante de não ter meus pais por perto, porque haviam falecido durante minha graduação. Foi uma época difícil em todos os aspectos da minha vida.

Nunca perdi a fé, e continuava a caminhar, apesar das pedras no caminho, que hoje percebo que só me fortaleceram. Um encontro inesperado com pessoas que caminharam comigo em alguns momentos da minha vida acenderam a luz no fim do túnel. Uma amiga me ofereceu uma participação em uma seleção para trabalhar na Fundação Bradesco em uma escola Internato, localizada na zona rural da cidade de Formoso do Araguaia no Sul do Estado do Tocantins. Oferecia bom salário, moradia, alimentação, plano de saúde e uma vida em comunidade com alunos e colegas de trabalho onde dividíamos o convívio daquele espaço rural, porque a escola era o centro da fazenda, chamada Fazenda Canuanã, localizada ao lado da maior Ilha Fluvial do mundo, Ilha do Bananal às margens do Rio Javaés, situado no Tocantins. Seria uma vida simples, porém um caminho com novas perspectivas se abria para mim.

Passei na seleção e fui contratada para dar aulas de Educação Física nessa instituição, e apesar do receio do novo, enchi-me de coragem e embarquei rumo ao Tocantins.

Assim no ano 2003, iniciei a minha trajetória profissional na Educação Física Escolar, me despedindo da cidade grande em busca de uma estabilidade financeira e

profissional.

Prosegui, durante os cinco anos seguintes atuando como professora de Educação Física lecionando no Ensino Fundamental 2 e no Ensino Médio nessa escola da Fundação Bradesco, na zona rural da cidade de Formoso do Araguaia - TO. O trabalho pedagógico foi árduo e com poucas oportunidades e incentivos para desenvolver pesquisas ou trabalhos acadêmicos, já que era longe da cidade e o regime integral de vida dos alunos nos fazia trabalhar todas as horas que estivéssemos lá dentro, ainda que não fosse oficial este trabalho, o olhar voltado para a escola tinha que ser integral. Como uma instituição privada, a cobrança de resultados era grande, a diversidade de materiais era grande, e havia formações continuadas interessantes desenvolvidas na instituição e na grande rede com mais de vinte instituições espalhadas pelo Brasil. Mas, por motivos pessoais, decidi encerrar meu contrato nessa escola com muita gratidão pela acolhida e com experiências significativas adquiridas na minha vida profissional e pessoal.

Em 2008 me mudei para a cidade de Palmas, capital do Tocantins, agora com família formada e novos desafios pelo caminho. Dois anos foram dedicados à família, principalmente às duas filhas pequenas.

Em 2010, após ser aprovado em concurso público, fui efetivada pela Secretaria Municipal de Educação de Palmas, assumindo o cargo de Professora de Educação Física, onde permaneço até o presente momento, atuando na Educação Infantil desde o meu primeiro dia de trabalho.

Para iniciar a nova jornada, decidi trabalhar próxima a minha residência, assim optei pelos Centros de Educação Infantil, mais conveniente para a rotina familiar. Porém minha transição para a Educação Infantil foi desafiadora, marcada por dificuldades, falta de habilidades e conhecimento prévios para atuar com crianças pequenas, fato descoberto apenas quando me vi diante delas.

Aparentemente as minhas propostas de aula não agradavam as crianças da Educação Infantil, pois logo elas perdiam o interesse pela atividade. Sem o apoio da gestão, sem materiais adequados e a falta de experiência me fizeram quase desistir. Houve uma ocasião que foi inesquecível, onde as crianças preferiram olhar uma lagartixa andando na parede do que prestar atenção em mim. Terminei o dia com um sentimento de tristeza e incapacidade.

Meu desejo foi trocar de escola, mas fui impedida por diversos motivos, assim essa adversidade me impulsionou a buscar novas estratégias pedagógicas, reinventar

minha prática docente, transformar o sentimento de incapacidade em um desejo de aprimoramento profissional e necessidade de ser criativa e inventiva. Dessa forma, impregnou no meu ser o desejo de nunca mais “perder para uma lagartixa”. O ato de planejar minhas aulas no presente me faz refletir sobre essa história, o que Josso (2006) denominou como aprendizagem experimental.

Em 2011, concluí uma especialização em Gestão Escolar na Universidade Federal de Santa Maria, pela Universidade Aberta do Brasil, curso online. Em 2014, obtive o segundo título de especialista em Educação Especial com ênfase em estimulação precoce na Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras – FACECEL, curso online.

Ao longo dos anos, participei de diversos cursos de formação continuada na área da Educação Física na Educação Infantil. Em 2014 apresentei meu primeiro trabalho em um Congresso Internacional, idealizado pela Secretaria Municipal de Educação de Palmas TO, com o Título “Capoeira também na Educação Infantil”. Além disso, ministrei duas formações sobre Contextos do Brincar na Educação Infantil para os professores da rede municipal da minha cidade.

As experiências como brincante e atleta me trouxeram para mais perto da Educação Infantil. Aumentando assim a necessidade de mergulhar em elementos voltados para pesquisa e produção do conhecimento na área, isso colaborou para a participação em dois capítulos de livros.

Em 2020, colaborei na escrita de brincadeiras do meu cotidiano escolar para o livro: *Neuropsicomotricidade: sentir, pensar e agir brincando*. Silva, Tiago Aquino Costa (org.). São Paulo: Editora Supimpa, 2021. Esta foi a primeira experiência que me impulsionou a buscar outras. Em 2022 participei como coautora do livro *Brincar: Diálogos sobre conceitos, práticas e experiências*. Silva, Tiago Aquino da Costa *et al* (org.) São Paulo: São Paulo, Supimpa, 2022, com um capítulo intitulado “O poder da música nas brincadeiras para cativar as crianças pequenas”.

Apresentei trabalhos em congressos internacionais e nacionais no ano de 2022, com um relato de experiência: Carneiro, Elisabete A. Pereira; Ferrari, Karla Bianca Matias. *Você aprende comigo e eu aprendo com você: uma experiência entre unidades*, São Paulo, 2022.

Essas participações em eventos acadêmicos e publicações colaboraram para a decisão de voltar à Universidade com a intenção de realizar o mestrado. No final de 2022 participei da seleção para o Programa de Mestrado Profissional em Rede em

Educação Física (ProEF) com o desejo de continuar estudando as relações entre Educação Física, Educação Infantil e Desenvolvimento Infantil.

A decisão de ingressar no mestrado profissional em rede nacional de Educação Física, com foco na Educação Infantil, representa um passo importante nessa jornada contínua da formação e da docência como professora pesquisadora.

Assim fui aprovada no ProEF e em março de 2023, iniciei minha trajetória no Mestrado Profissional com o projeto intitulado “O ambiente da educação infantil e o mover-se corporal na promoção do desenvolvimento de crianças de 4 e 5 anos de idade” em parceria com meu orientador. A escolha por investigar a Educação Infantil, reflete não apenas minha dedicação de 14 anos a essa etapa fundamental da educação, mas também o desejo de contribuir para uma área que ainda carece de estudos específicos e de uma maior presença de profissionais da Educação Física.

Meu objetivo é propor reflexões e aperfeiçoamentos para os contextos do cotidiano escolar, buscando alternativas viáveis para desafios que, à primeira vista, parecem intransponíveis. Essa caminhada no mestrado representa, portanto, um compromisso com a qualificação do trabalho pedagógico na Educação Infantil, visando ao desenvolvimento integral das crianças por meio do movimento corporal.

Criar um site como recurso educacional, acessível a professores, gestores, famílias e toda a comunidade escolar. Esse recurso educacional será um espaço divulgador de propostas para ativar o movimento em situações cotidianas que, muitas vezes, não o promovem, oferecendo uma releitura desses contextos. Além disso, o site contará com seções dedicadas a documentos importantes da Educação Infantil, sugestões de locais para levar as crianças a brincar e se movimentar, e a divulgação de pesquisas e leituras relevantes sobre a importância do movimento para o desenvolvimento infantil. A ideia é compartilhar a responsabilidade pelo mover-se corporal entre todos os envolvidos no processo educativo, posicionando o professor de Educação Física como um agente central de conhecimento e orientação, capaz de auxiliar na criação de condições para que as crianças se desenvolvam de forma plena e integral.

Cursar o mestrado já me possibilitou a ampliação de experiências formativas como em participação em dois congressos com trabalhos aprovados, publicação de resumos em revistas acadêmicas, participação em grupo de pesquisa e atividades extras de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, ter a consciência de que o professor precisa estar sempre em pesquisa, sempre inquieto à busca de informações

e propostas para as demandas cotidianas da nossa área.

Acredito que ao relatar minha trajetória de vida educacional, acadêmica, pessoal e profissional, destaco o papel central da educação na minha vida. A Educação Física na Educação Infantil tornou-se minha paixão, trazendo-me alegria, motivação, interesse e crescimento pessoal, profissional e acadêmico, bem como o de contribuir para o avanço da área onde atuo como professora pesquisadora.

3 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto de uma crescente preocupação com relação à educação infantil, no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças que frequentam estas instituições espalhadas pelo Brasil, em especial na cidade de Palmas, no estado do Tocantins.

Em 2017, foi publicado um estudo amostral realizado em cinco cidades tocantinenses (Palmas, Miracema, Miranorte, Tocantínia e Lajeado) pertencentes a região metropolitana da capital, com mais de 438 questionários coletados entre pais e professores de pré-escolares da região. A pesquisa tinha como objetivo verificar as atividades realizadas pelas crianças, oferecidas por seus pais e professores, em dois ambientes fundamentais para a infância, a casa e a escola (COELHO, 2017).

O trabalho concluiu que os pais e professores ofereciam poucas atividades de movimentação e altas frequências de atividades sedentárias, o que gerou duas implicações: a primeira, referente ao avanço do sedentarismo infantil e os prejuízos para o desenvolvimento das crianças; e a segunda, a necessidade de saber *in loco*, isto é, nos cotidianos escolares, o que de fato, essas crianças fazem nos ambientes das instituições infantis.

A ciência tem se debruçado a investigar os inúmeros fatores que podem influenciar positiva e negativamente o desenvolvimento das crianças, e esta pesquisa estudará o fenômeno à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (BRONFENBRENNER, 2011). Seus pressupostos estão ancorados na relação entre o contexto, os processos proximais, a pessoa e o tempo. Para o autor, esses elementos apresentam forte influência no desenvolvimento humano, valorizando a relação criança/ambiente, a partir de um caráter ativo em relação ao seu próprio desenvolvimento.

Com a intenção de contextualizar o ambiente da Educação Infantil, Sanches (2004) apresenta a ideia de que a creche surge na Europa, no final do século XVIII e início do século XIX, para cuidar das crianças de 0 a 3 anos, durante o período de trabalho das famílias. A instituição creche nasce de uma necessidade atrelada ao nascente capitalismo e ao processo de urbanização. E no Brasil, não é diferente, a creche surge no final do século XIX, decorrente desses processos.

Nesse período, ocorre o crescimento das cidades localizadas nas regiões mais ricas e pela migração das áreas mais pobres, que buscavam trabalho e melhores

condições de vida. Entretanto, os problemas se agravam com o aumento da população pobre, do desemprego e subemprego (SANCHES, 2004).

Mathias, 2009 acrescenta que, na busca por alternativas para contenção do desenvolvimento desordenado dos pólos de atração, segmentos da sociedade civil - entre eles, médicos, juristas, Igrejas Católicas, articulam com o Estado um plano de assistência às populações menos favorecidas. Para garantir a dominação do capital, a filantropia torna-se uma adaptação da antiga caridade, que se preocupava com a diminuição do custo social, com a reprodução da classe trabalhadora e com o controle da vida dos pobres.

Por iniciativa dos donos das indústrias são construídas vilas operárias, próximas às fábricas, com mercearias, escolas, creches, clubes esportivos, com o patrocínio de instituições filantrópicas, mulheres da alta sociedade e do Estado, o pressuposto era que, atendendo bem o filho do operário, este trabalharia mais satisfeito e produziria mais (SANCHES, 2004 apud MATHIAS, 2009).

Segundo Kramer (1995), enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as propostas das escolas particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Já as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com base assistencial.

Com o objetivo de universalizar de atendimento educacional, sem distinção de classe social, implementou-se um processo de normatização dessa modalidade educativa após a inclusão da Educação Infantil como etapa fundamental da Educação Básica.

Conforme Kramer (1995), os anos 1980, testemunharam uma mobilização sem precedentes de atores sociais em prol da educação infantil. Essa articulação entre academia, terceiro setor e movimentos populares foi crucial para pressionar pela inclusão desse direito na Constituição de 1988, que finalmente equiparou o acesso à educação infantil aos demais direitos fundamentais após décadas de negligência histórica.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), elevou a educação infantil à condição de direito social justificável, respondendo às demandas dos movimentos pela infância. Nessa mesma perspectiva, institui a doutrina da projeção integral (art. 227), estabelecendo obrigações concêntricas entre Estado, família e sociedade para garantir os direitos das crianças, incluindo o acesso à educação desde o nascimento.

A LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) consagra a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, atribuindo-lhe a função de fomentar o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, em conjunto com a família e comunidade. Superando assim, as antigas concepções assistencialistas, colocando a primeira infância como período importante para a formação humana.

A LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), promoveu uma revolução conceitual ao transformar a criança de mero objeto de proteção em titular de direitos educacionais. Ao estabelecer a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado (art. 29), a lei garantiu mecanismos para que as famílias que optem por instituições públicas tenham acesso obrigatório a vagas em creches e pré-escolas.

Essa mudança fez da Educação Infantil, não apenas um lugar para cuidar das crianças, mas também um ambiente de promoção da educação e do desenvolvimento integral dos pequenos.

A LDB (BRASIL, 1996) sofreu alterações significativas com a Lei n. 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013), com a obrigatoriedade de matrícula para as crianças de 4 e 5 anos. Ao mesmo tempo, cabe ao Poder Público oferecer instituições educacionais para o atendimento dessa clientela e garantir acesso e vagas, contribuindo assim para a expansão da Educação Infantil.

A função educativa das instituições infantis representou um ganho histórico sem precedentes na história do nosso país. Embora, como aponta Faria (2007), se por quase um século predominou uma abordagem assistencial, foi apenas nos anos 1990 que ela se consolidou legalmente como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica.

A educação é um direito de todos e um dever do Estado, que deve atender a qualquer um sem distinção. Mais ainda, para Cury (2002, p. 261), “a disseminação e a universalização da educação escolar de qualidade como um direito da cidadania são o pressuposto civil de uma cidadania universal”.

De todo modo se a definição de qualidade da educação que garanta o gozo de uma plena cidadania, como acesso, permanência e aprendizado, e com os deveres essenciais do Estado de prover insumos, processos e resultados, mostra-se imprecisa e demande ponderações, podendo facilmente ter a clareza daquilo que ela não é. Isso significaria afirmar que ela “não é a falta de acesso, não é o aligeiramento, não é a carência de recursos” (CURY, 2014, p. 1055).

No entanto, ao se pensar no que uma Educação Infantil de qualidade não é, surgiu uma preocupação especial com a forma historicamente constituída de como os corpos são e vêm sendo disciplinados, controlados, silenciados e inibidos nas diversas instituições infantis espalhadas pelo território nacional (SAYÃO, 2008). Ainda se depara com abordagens tradicionais, de um ensino focado no professor e práticas diretivas, que buscam adequar os corpos e os comportamentos das crianças, a tempos e espaços determinados, negando a expressão da ludicidade, do corpo e do movimento.

A criança é um ser em movimento, seu corpo é movimento. Todas as ações motoras das crianças são geradoras de vida, geradoras das mais diversas habilidades e dotadas de experiências corporais que a integram com o mundo. A maneira mais natural de se movimentar da criança é brincando. É exatamente isso - algo tão ordinário na vida das crianças como brincar e se movimentar - que causa uma confusão, uma negação, uma percepção errônea por parte dos adultos (pais, professores, gestores), pois não conseguem perceber que esta ação ordinária é extraordinariamente vital para o pleno desenvolvimento infantil (COELHO; MANOEL, 2024).

De acordo com Oliveira (2017), a educação brasileira obteve forte influência católica, desde a invasão portuguesa em 1500, cujo objetivo era colonizar os povos nativos, com um sistema baseado na repetição, ou seja, a mera transmissão e memorização dos conteúdos, além da disciplinarização dos corpos que ainda é bastante presente em nossas escolas.

Isso nos leva a refletir sobre uma escolarização cada vez mais precoce, com cobranças de escrita, cálculo e leitura por parte da sociedade, principalmente das famílias, colocando a instituição em situações que ela não consegue convencer de que está cumprindo seu papel de “formação humana e integral para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p.7).

O cenário atual é resultado de grandes mudanças ao longo da história da Educação Infantil. Porém, essas mudanças não podem ficar apenas no papel, elas devem ser praticadas. “Qualquer criança tem o direito de ser criança. Mas, em todo o mundo, elas estão sendo apressadas a crescer, forçadas a amadurecer cada vez mais rápido, e a assumir responsabilidades, cada vez com menos idade” (CUNHA, 2019, p. 257).

Para Oliveira, (2017, p.8) “[...] A corporeidade, por sua vez, é crucial para a

constituição integral dos sujeitos e está relacionada e influencia os demais fatores da formação humana (físico, psíquico, social, emocional e intelectual)”. Por tanto, a antecipação de saberes próprios das etapas posteriores pode gerar efeitos negativos, pois as crianças precisam vivenciar a infância de maneira livre, saudável com experiências corporais.

Kishimoto (2009) também corrobora com esses estudos ao mencionar que atividades que tendem ao comportamento sedentário fazem parte de um exaustivo trabalho de alfabetização e letramento, adotado pelas escolas infantis nos últimos anos, e que prejudica o desenvolvimento integral das crianças.

O título deste trabalho traduz o nosso entendimento sobre a educação infantil diante de um cenário de aceleração das crianças pequenas para o amadurecimento e a preparação para o ensino fundamental. Acredita-se que a Educação Infantil tem as suas próprias demandas na busca de um desenvolvimento integral das crianças, que possuem direitos a serem respeitados enquanto crianças que estão na Educação Infantil, e não crianças que estão passando pela Educação Infantil, “pre-parando-se” para o ensino fundamental.

De acordo com o Guia de Atividade Física para a População Brasileira, documento de iniciativa do Ministério da Saúde, a atividade física é importante para todas as crianças, inclusive para os bebês. O documento enfatiza que o crescimento e o desenvolvimento saudável são os principais benefícios da atividade física. Crianças aprendem brincando, principalmente com outras crianças. Por isso, professores devem incluir o movimento, as brincadeiras regionais ativas e os jogos como parte da rotina das atividades escolares. (BRASIL, 2021).

É de suma importância trazer à luz a problemática da pouca relevância que o desenvolvimento motor tem tido nos processos de desenvolvimento pleno da infância na escola e na sociedade. Conforme evidenciado por Coelho *et al.*, (2018), há uma forte tendência ao comportamento sedentário com baixo percentual de oferta de prática de atividades físicas e dicotomia entre importância e frequência das atividades físicas.

Mover-se é um estado vital para qualquer ser humano, em especial para as crianças (MANOEL, 2019). Ao se movimentar a criança conquista novos níveis de inteligência, socialização, habilidades motoras, controle emocional, criatividade, autonomia, desempenho físico e acadêmico, além de saúde orgânica e psíquica.

Repensando a própria abordagem desenvolvimentista, o autor afirma que, o

enfoque muda do movimento, dos padrões fundamentais de movimento, das habilidades básicas para a ação motora, trazendo à cena a intencionalidade, o significado e o contexto (MANOEL 2008).

Conforme afirma Manoel (2008), “não há uma sequência de desenvolvimento, mas trilhas desenvolvimentistas”. Por isso, o estudo do ambiente revela a importância de trazer possibilidades e diversidades de movimentos para as crianças, proporcionando liberdade para a escolha de meios para a solução de problemas ou tarefas. Destacando assim, o contexto do desenvolvimento como enfoque principal.

Manoel (2019) acrescenta que mover-se corporal, deve considerar o conhecer no, sobre e através do movimento. Isto é, fazer, sentir e experimentar o movimento, o conhecimento produzido, e o conhecer e aprender pelo mover-se corporal.

No trabalho de Karen e Scott (2015), o desenvolvimento motor é tratado como o elemento potencializador e integrador de todos os outros comportamentos da pessoa (cognitivo, social, afetivo, emocional), ele integra e concilia os meios internos e externos do organismo, o desenvolvimento é um processo de articulação de níveis de organização de um sistema aberto e vivo. Para os autores, o desenvolvimento motor pode, inclusive, assumir a liderança na pesquisa sobre desenvolvimento humano e ser parceiro de trabalhos em diferentes domínios do comportamento.

No estudo de Coelho *et al.* (2018), citado anteriormente, realizado com instituições infantis de Palmas/TO, foi observado que 90% dos professores de Educação Física valorizavam atividades motoras na educação infantil. Entretanto, apenas 15% indicaram que as oferecem diariamente.

A pesquisa identificou que as atividades sedentárias ainda são mais frequentes nesses ambientes, sendo necessário investigar em campo se as instituições infantis estão orientando suas ações para valorizar o mover-se ou ainda existem barreiras que atrapalham a oferta dessas atividades e oportunidades de promoção do desenvolvimento integral das crianças.

O físico da Educação Física, o físico da atividade, o físico do esporte não se refere ao músculo, ou à força, ou a velocidade, ou ainda ao gasto energético. O físico se refere ao mover-se corporalmente, concretamente. Refere-se aos sentidos do corpo dados pela propriocepção, que dá a medida de todas as coisas e assim dá aos sujeitos suas próprias medidas, lhe diz quem ele é, dá sustentação à sua identidade (MANOEL, 2008).

As aulas de Educação Física na Educação Infantil, desempenham um papel

fundamental no desenvolvimento infantil, ainda que não garantam o tempo ideal preconizado pela OMS de pelo menos 3 horas por dia de atividades físicas de qualquer intensidade (leve, moderada ou vigorosa) para crianças até 5 anos de idade e sendo, no mínimo, uma hora de intensidade moderada a vigorosa que pode ser acumulada ao longo do dia.

As recomendações destacam o entendimento de que a prática de qualquer atividade física é melhor do que nenhuma e de que o comportamento sedentário, dentro das possibilidades, deve ser reduzido ao máximo (SILVA *et al.*, 2021).

Diante desse cenário de Desenvolvimento Humano, Bronfenbrenner (1996) defende que é necessário estudar o ambiente, e estudar o ambiente requer uma análise ampla e ecológica dos elementos que o compõem. Esse ambiente é constituído por diferentes ambientes, pessoas, processos, tempo, objetos, atividades e interações sociais que influenciam as principais mudanças da criança culminando no seu desenvolvimento.

O modelo PPCT (processo-pessoa-contexto-tempo) da Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano argumenta que, dependendo do objetivo de investigação, é possível destacar um desses aspectos ou analisar a problemática em todos eles. Porém, enfatiza-se que o contexto ambiental é central e precisa estar caracterizado nas investigações (BHERING; SARKIS, 2009; YUNES; JULIANO, 2010; BENETTI *et al.*, 2013; SPESSATO *et al.*, 2009; ASSIS; MOREIRA; FORNASIER, 2021).

Repensar esses ambientes, investigando o que se passa nessas instituições infantis e propondo mecanismos de facilitação e implementação de estratégias a serem incorporadas na organização dessas instituições, pode repercutir em ações efetivas provocando modificações positivas no desenvolvimento das crianças, valorizando e oportunizando experiências contextualizadas do mover-se corporal.

Outras pesquisas também trazem afirmações de que, ao contrário do que sugere o senso comum, de que crianças são “naturalmente ativas”, estudos recentes realizados com crianças brasileiras indicam elevada prevalência de níveis insuficientes da prática de atividades físicas de intensidade moderada a vigorosa (MARTINS *et al.*, 2020).

Neste sentido, se pretende estudar o ambiente que interfere de forma direta no mover-se corporal das crianças de 4 e 5 anos de três instituições públicas de educação infantil, à luz da Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano.

3.1 Problema da Pesquisa

O ambiente da Educação Infantil, em seu sentido ecológico, facilita ou impede o mover-se corporal das crianças como experiência potencializadora do desenvolvimento infantil?

Diante dessa problemática, apresentar-se-á algumas perguntas geradoras:

- a) Existe dentro dessas instituições disponibilidade de espaços seguros e adequados para o brincar e se movimentar?
- b) Há estímulos às atividades de mover-se corporal como ambientes que promovam e incentivam o movimento, como parques, áreas verdes, espaços amplos e playgrounds?
- c) Os ambientes são seguros e supervisionados para que as crianças se sintam confortáveis e confiantes ao se envolverem em atividades de movimento?
- d) Há variedades de estímulos com ambientes ricos em desafios físicos para estimular o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças, incentivando a exploração e a experimentação de diferentes movimentos, existem momentos inativos maiores que os ativos?

3.2 Objetivos Geral

Analisar se o ambiente da Educação Infantil se encontra orientado para o mover-se corporal na promoção do desenvolvimento infantil.

3.3 Objetivos específicos

- Identificar se o ambiente de três instituições infantis da cidade de Palmas – TO, se encontram orientados para o mover-se corporal na promoção do desenvolvimento infantil.
- Realizar uma observação bioecológica in loco da rotina, das relações sociais, das atividades e dos processos proximais de três instituições de educação infantil, de diferentes regiões da cidade de Palmas;
- Identificar os elementos facilitadores e impeditivos presentes nas instituições infantis que oferecem ou não oportunidades para as crianças se movimentarem;

- Propor um *site* com informações, orientações, publicações, sugestões de atividades e eventos para facilitar o mover-se corporal na Educação Infantil.

3.4 Justificativa

Esta pesquisa é fruto de uma crescente preocupação com relação à educação infantil, no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças que frequentam estas instituições espalhadas pelo Brasil, em especial na cidade de Palmas, no estado do Tocantins.

O cotidiano dentro das instituições de educação infantil nos traz desafios diários e muitas inquietações para promover um ambiente capaz de tornar-se parceiro na busca de um desenvolvimento físico, cognitivo e emocional para as crianças. Não à toa, a realidade da Educação Física na Educação Infantil é "ame-a ou deixe-a". Poucos profissionais sentem-se atraídos por esse seguimento, pelas diversas nuances que perpassam estes espaços de desafios cotidianos.

O estudo busca contribuir para o alargamento desse segmento na Educação Física, com proposições e estudos que possam melhorar o cotidiano dos professores e o desenvolvimento das crianças.

O professor de Educação Física na Educação Infantil tem um papel fundamental: o de amar as crianças e propiciar a liberdade para o movimentar-se criativo (Kunz, 2007). Por isso, esta pesquisa justifica-se na intenção de investigar se os ambientes das instituições infantis estão sendo espaços para esse mover-se corporal, e mostrar lacunas para intervenção do professor de Educação Física com aulas que promovam o movimento das crianças e incentive a criação de uma escola ativa. Investigar e propor alternativas através de um site com sugestões de propostas para uma escola se tornar ativa, capaz de minimizar as barreiras que dificultam o desenvolvimento integral das crianças através de ambientes potentes para o mover-se corporal, é cada vez mais importante no atual cenário de sedentarismo em que as crianças se encontram, com poucas oportunidades para o movimento e poucos lugares que respeitam a especificidade da infância e lhe oportunize momentos de muito movimento e brincadeiras.

4 O AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na sociedade atual, é cada vez mais crescente e precoce a ocupação dos espaços de educação coletiva pelas crianças, seja em tempo integral ou parcial. Por essas razões, o pensar no ambiente que essas crianças passarão grande parte da sua infância é importante para um desenvolvimento pleno, ao qual elas têm direito.

Para Campos (1997), a educação infantil parece ser, a partir desses estudos, uma das áreas educacionais que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos, contribuindo à escolaridade posterior. Esse tema permaneceu em discussão nos últimos 30 anos e que tem evidente repercussão para as políticas públicas sociais e para as políticas públicas das instâncias federal, estadual e municipal.

Assim, foi contextualizado que a Educação Infantil, desde sua criação até os dias de hoje, percorre um caminho marcado pelas obrigações constitucionais às quais as crianças têm direito, além da oferta de condições que garantam o respeito às suas especificidades, proporcionando cuidado e educação conforme preconizam os documentos normativos. Entre os direitos observados, destaca-se a qualidade do atendimento oferecido pelas instituições de ensino infantil, visando o desenvolvimento integral das crianças.

A qualidade de atendimento requer um ambiente rico em estímulos, que respeite a criança como um cidadão de direitos, protagonista do seu desenvolvimento. Assim, busca-se entender a importância do ambiente para essa etapa da Educação Básica, à luz das Teorias Bioecológica de Bronfenbrenner (1996 e 2005) e de Vygotsky (1935 - 2010), considerando o ambiente a partir da influência que ele exerce no desenvolvimento, agindo e interferindo nesse processo, especificamente no nosso caso das crianças da Educação Infantil.

A Constituição Federal de 1988, seguida por documentos subsequentes, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tem a função de promover o desenvolvimento integral da criança. Esse marco legal foi reforçado pela Emenda Constitucional de 2009 e pela Lei 12.796/2013, que tornam obrigatória a matrícula de crianças de 4 e 5 anos.

Impulsionados por esses três importantes marcos legais, foram criados diversos dispositivos legais envolvendo a Educação Infantil, que provocaram impactos diretos, tanto no que diz respeito ao acesso, quanto à qualidade de atendimento. A

figura 1 traz uma linha do tempo com marcos legais e históricos da Educação Infantil no Brasil, quando foi estabelecido como dever do Estado oferecer creche e pré-escola para crianças de 0 a 5 anos:



Fonte: adaptado de Proinfância Bahia, 2019.

Esta linha do tempo traz leis que representaram um avanço do poder público na oferta de instituições educacionais e na expansão do acesso e vagas na Educação Infantil. No entanto, para alcançar os objetivos de igualdade social e crescimento econômico do país, é imprescindível assegurar a qualidade da Educação Infantil, proporcionando ambientes adequados, estímulos à socialização e promovendo o pleno desenvolvimento integral das crianças.

Conforme Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), a organização do ambiente físico deve refletir as especificidades do desenvolvimento infantil, articulando-se com projetos pedagógicos que conversem com a realidade da criança. A qualidade das interações criança-criança, adulto-criança, dos objetos, dos brinquedos e dos móveis presentes no ambiente configura-se como fator determinante para práticas pedagógicas exitosas, servindo tanto como ferramenta de aprendizagem quanto como parâmetro de qualidade.

Além dos documentos citados na figura 1, acrescenta-se o Documento Curricular do Tocantins (DCT, 2019), que parte da concepção da criança enquanto protagonista e autônoma, entendendo-a como sujeito ativo, construtora do seu próprio desenvolvimento e possuidora de grande capacidade de explorar espaços, fazer descobertas, aprender e construir novos saberes. Essas ações ampliam as concepções do mundo e requerem mudanças nas práticas das instituições e dos

profissionais que atuam na Educação Infantil, na perspectiva de oportunizar possibilidades às crianças, de escolha das brincadeiras, das músicas, dos jogos, dos materiais e do ambiente, favorecendo o desenvolvimento das diversas linguagens.

O documento (DCT, 2019) vai além, trazendo o papel da postura da instituição e dos profissionais, que precisam levar em consideração que as crianças têm voz própria, vontades e opiniões, as quais precisam ser ouvidas e respeitadas nas suas especificidades. Para isso, a relação entre adultos e criança não deve ser unilateral, mas sim dialógica, favorecendo a construção da subjetividade. A instituição de Educação Infantil, ao promover práticas de ressignificação do conhecimento e desenvolvimento de habilidades, precisa considerar as especificidades afetivas, sociais, emocionais e cognitivas para conceber o desenvolvimento integral das crianças.

Nessa perspectiva, Pujol (2008) esclarece o potencial de aprendizagem das crianças por meio das interações e das brincadeiras, destacando que “a forma de aprender que leva a uma interação transdisciplinar por excelência, já que conseguem uma complementaridade com tudo aquilo que ocorre ao seu redor” (PUJOL, 2008, p. 336-337). Nesse sentido, os docentes devem compreender a complexidade de tudo que ocorre no entorno, e aproveitar as experiências para integrar o conhecimento, tornando as vivências enriquecedoras, acolhedoras e significativas às crianças.

O Documento Curricular do Tocantins, busca em seus escritos, também colocar o ambiente como central no desenvolvimento das potencialidades infantis, como citado a seguir:

Em âmbito Social, apresentam-se como imprescindíveis ações culturais que favoreçam à criança o reconhecimento de si enquanto sujeito social, produtor e consumidor de cultura. A vida em sociedade é o que torna capaz a implementação do eixo fundamental que é a socialização. O olhar da criança para com as questões sociais inerentes aos espaços de convívio, dentro e fora da Instituição de Ensino, permite que se construa o espírito de investigação e pesquisa, de maneira que se compreendam dentro do contexto social e percebam suas ações na comunidade (DCT, 2018).

Este documento corrobora com a teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1996), na qual os processos em diferentes contextos são interdependentes e reciprocamente afetados. Quando a criança frequenta instituições de educação infantil, os processos familiares e escolares contribuem e influenciam, positiva ou negativamente seu desenvolvimento.

Os espaços que acolhem as crianças devem ser concebidos como ambientes

de acolhimento integral, onde a arquitetura dialogue com as necessidades de desenvolvimento infantil. Esses locais precisam favorecer tanto a convivência comunitária entre diferentes idades quanto o conforto e a segurança de todos os usuários, permitindo que as crianças se reconheçam e se apropriem verdadeiramente desses territórios de aprendizagem.

Nesse sentido, o movimento e a linguagem corporal estão relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem. Percebe-se, então, a importância de compreender que o corpo e o movimento constituem uma linguagem, uma forma comunicativa do ser humano se relacionar com o mundo. Por meio da linguagem corporal, é dada a oportunidade à criança de experimentar as manifestações culturais, se comunicar e se expressar com outras crianças, com o adulto e com o mundo (DCT, 2018).

Na prática, isso significa que enquanto a BNCC estabelece os direitos de aprendizagem, a escola os reconstrói a partir das brincadeiras tradicionais da comunidade e das curiosidades manifestadas pelas crianças durante as rodas de conversa. Nesse processo, professores e crianças são coautores, garantindo que a teoria se alimente da prática e vice-versa.

Em busca dessa qualidade e em consonância com a legislação, o Ministério da Educação publicou, em 1998, os documentos Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil e o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”.

Há ainda documentos do MEC que visam a qualidade na Educação Infantil, já citados anteriormente, como os Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução n.01, 1999), Plano Nacional de Educação (Lei Federal nº 10.172, 2001), Parâmetros Nacionais de infraestrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2005), Parâmetros Básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil (MEC/SEB, 2009). Esses documentos são para subsidiar os sistemas de ensino em adaptações, reformas e construções de espaços de Educação Infantil.

As sugestões contidas nesses documentos citados, não são mandatórias, cabendo a cada sistema de ensino adequá-las à sua realidade. Na prática, não se observa a escuta da comunidade escolar, como as crianças, os professores, e os pais que irão, de fato, usufruir dessas estruturas. Nas escolas de Palmas, por exemplo, deve ser citada a presença das altas temperaturas climáticas da região. As salas de aula são todas climatizadas, e, por isso, o lugar mais confortável para se ficar é dentro

de uma sala. Já os ambientes externos não possuem coberturas para o abrigo da chuva ou do sol, nem árvores para amenizar o calor. É nesses ambientes amplos que o movimento se destaca como a mais importante manifestação da criança e o momento mais aguardado no dia por elas.

Segundo Carvalho (2012), no Brasil, grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de 5 anos funciona em condições precárias. Além da precariedade ou ausência de serviços básicos, há a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividades de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido (BRASIL, 2006). Considerando que crianças e profissionais da Educação Infantil passam, em média, um terço de seu dia no interior da creche ou da pré-escola que frequentam, a qualidade desses ambientes afeta significativamente a vida de seus usuários, além de influenciar o projeto político-pedagógico e o processo educacional ali desenvolvidos (BRASIL, 2006). Por tanto o ambiente físico da instituição de Educação Infantil é motivo de atenção, quando se pensa em um pleno desenvolvimento da criança.

A ideia de ambiente a que se propõe este estudo não é apenas relacionado ao espaço físico, mas também a tudo o que se relaciona diretamente com a criança em um contexto ecológico diversos, como a família, a instituição escolar, as relações, os objetos e tudo que tem influência em sua vida. Nosso foco principal será o ambiente da educação infantil e suas conexões próximas.

Assim sendo, o espaço/ambiente é um elemento capaz de fornecer pistas valiosas para conhecer qual projeto de educação desenvolvido pela instituição, qual a concepção de criança e infância que subjaz às práticas educativas, quais concepções de aprendizagem e desenvolvimento orientam as relações pedagógicas e como são as relações estabelecidas entre as crianças e delas com os adultos. Isso porque o espaço não se constitui no pano de fundo para a realização do trabalho pedagógico, ao contrário, ele é um elemento constitutivo desse próprio trabalho (MOREIRA, 2011). Forneiro (1998), corroborando com a teoria que embasou este estudo, compreende o ambiente como o espaço físico em conjunto com as relações de afeto entre crianças, crianças e adultos, crianças e sociedade. Nesse sentido, enquanto o espaço físico é a parte material da aprendizagem, o ambiente é a base visível e invisível da aprendizagem, um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que se encontram num determinado local. As relações sociais,

principalmente entre criança-adulto, que se estabelecem no ambiente da instituição, podem favorecer ou inibir a competência e motivação das crianças num determinado contexto. É relevante intercalar momentos nos quais a criança possa brincar sozinha e em grupo. Por isso a importância dos espaços internos e externos da instituição de Educação Infantil serem pensados como espaços para a criança, nos quais ela possa interagir com o ambiente e criar possibilidades de aprendizagens (Documento Curricular do Tocantins/Educação Infantil, 2022).

Elali (2006), em sua pesquisa, concluiu que os pátios escolares, nos quais há estímulos por parte da diversidade de materiais e espaços, favorecem interações bastante interessantes entre crianças com características diferentes das salas de aula. Esses espaços permitiram, ou não, o contato com crianças de outras faixas etárias, contribuindo para o desenvolvimento conjunto de brincadeiras.

A neurociência tem contribuído com estudos relevantes na área do desenvolvimento das crianças. A neurocientista Herculano-Houzel (2015), que compreende a infância como o período de zero a dez anos, afirma que essa fase é crucial para o desenvolvimento cerebral. Durante esse período, o cérebro está em constante formação anatômica e biológica, um processo que é profundamente moldado pelo ambiente em que a criança está inserida. Embora a biologia seja uma base para esse desenvolvimento, é na interação com o ambiente que transforma o potencial genético em habilidades concretas. A autora ainda conclui que, com sinapses em excesso e sem conseguir eliminá-las, o cérebro fica “congelado” na infância, ou seja, possuía possibilidades, mas não adquire habilidades.

O desenvolvimento infantil, no entanto, não ocorre de forma contínua e homogênea. Segundo Muszkat (2006), os fatores como o crescimento neuronal, a mielinização e o estabelecimento de conexões sinápticas são influenciados pela experiência e interação com o meio. As descobertas mais recentes da neurociência corroboram outros estudos, demonstrando que o aprendizado não é apenas o resultado da exposição a estímulos, mas da qualidade das interações realizadas nesses ambientes. É o ambiente que proporciona oportunidades para explorar, experimentar e solucionar problemas, elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo e emocional. A ausência dessas interações limita o potencial da criança, restringindo suas possibilidades de crescimento.

Por fim, Figueiró (2012, p. 31) destaca que a privação de brincadeiras e interações afetivas durante a infância pode resultar em cérebros 20% a 30% menores

do que o esperado para a idade, evidenciando o impacto significativo do ambiente no desenvolvimento infantil. Ambientes lúdicos e interativos oferecem estímulos que favorecem a plasticidade cerebral, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas, sociais e emocionais essenciais para o futuro.

Piaget (1983), em sua teoria do desenvolvimento cognitivo, destaca a importância de um ambiente educacional estimulante, desafiador e adequado ao desenvolvimento da criança. Ele enfatiza que esse ambiente deve fornecer a construção ativa do conhecimento e promover o desenvolvimento integral das crianças.

Henry Wallon (2010), fez importantes contribuições também para o estudo do ambiente, especialmente no desenvolvimento humano e à aprendizagem, destacando à importância das interações sociais, das experiências emocionais e do contexto cultural na formação da pessoa e no processo de aprendizagem.

Para Vygotsky (1935), já citado anteriormente, na sua teoria de desenvolvimento infantil, o ambiente não é apenas o espaço físico onde as crianças estão inseridas, mas inclui as interações sociais, as relações estabelecidas com os adultos e outras crianças, e as oportunidades de aprendizagem que o ambiente proporciona.

Urie Bronfenbrenner (1997), também está na seara de pesquisadores que deixaram um legado científico para a compreensão do desenvolvimento humano. É neste caminho deixado por ele que redonda o nosso olhar para o desenvolvimento de crianças de 4 e 5 anos que frequentam as instituições infantis na cidade de Palmas – TO. Inspirando-se no olhar ampliado de Vigotski sobre o desenvolvimento, Bronfenbrenner publicou, em 1979, a obra “Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados” traduzida em 1996. Por volta de 1995 ele expandiu o modelo para Bioecológico (biopsicossocial e os processos proximais) (BHERING, 2009).

Essa teoria constatou que é necessário estudar o ambiente, analisando-o de forma ampla e ecológica, considerando os elementos que o compõem, como diferentes ambientes, pessoas, processos, tempo, objetos, atividades e interações sociais, que influenciam as principais mudanças da criança culminando no seu desenvolvimento.

O tempo é um fator determinante no desenvolvimento das crianças, já que ele define a rotina de instituições infantis, totalmente controlado pelos adultos. Como

afirma Barbosa (2013, p.216), sobre a fragmentação do tempo, as ações das crianças são reguladas por tempos fixos (fragmentados, sequenciais, lineares) estabelecidos sem encadeamento intelectual ou corporal, isto é, sem sentido pessoal. São ações que se iniciam, se desenvolvem e se findam, produtivas ao sistema e improdutivas para a vida das crianças.

As instituições seguem uma rotina programada, sem olhar para o que as crianças apresentam como demanda. Segundo Batista (2001), o que se percebe, no cotidiano da educação infantil, é que existe, ainda, uma grande distância entre o que se pretende e o que se realiza, o que se quer fazer e o que se pode fazer.

Segundo Bronfenbrenner (1979), o engajamento em uma atividade contínua durante um período é importante para que ocorra, de fato, o desenvolvimento. E, se tem uma atividade em que as crianças gastam muito tempo, são as brincadeiras.

Um ambiente que valoriza as brincadeiras é um ambiente rico em movimento e ludicidade. Quanto mais os participantes da brincadeira interagem, mais desenvolvem sentimentos um em relação ao outro, que podem ser positivos ou negativos, ambivalentes ou simétricos. Os fortes sentimentos emocionais existentes entre ambos os participantes também exercem grande influência no desenvolvimento e aprendizagem, já que influenciam os participantes mesmo quando estão separados (BRONFENBRENNER, 2011).

5 URIE BRONFENBRENNER E SUA TEORIA

Urie Bronfenbrenner, que nasceu na Rússia, mas ainda criança mudou-se com seus pais para os USA, teve um pai que o influenciou de maneira decisiva em sua vida. Seu pai era um neuropatologista responsável por uma casa de reabilitação de pessoas com deficiências. Assim, Bronfenbrenner formou-se em Psicologia e Música pela Universidade de Cornell, em um cenário multicultural, onde, mais tarde, especificamente em 1948, foi trabalhar como professor de desenvolvimento humano, estudos de família e Psicologia. (BRONFENBRENNER, 1979)

A Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1979) sintetiza contribuições cruciais: Kurt Lewin (campo fenomenológico como espaço ecológico), Vygotsky (pesquisa como ferramenta de mudança social), Deaborn (ação como meio de compreensão) e os sociólogos Thomas e Thomas (influência dos aspectos subjetivos do ambiente). Essas perspectivas convergiram para uma teoria que atende o desenvolvimento como produto das interações entre indivíduo e contextos múltiplos.

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) de Bronfenbrenner (1979) revolucionou a pesquisa do desenvolvimento humano ao defender que os estudos devem ocorrer em ambientes naturais. Além disso, afirmou que as múltiplas influências contextuais são indissociáveis do processo desenvolvimental. A abordagem tradicional, ao isolar os indivíduos de seus contextos, gerava compreensões limitadas e artificializadas do fenômeno.

Esse modelo destaca a relação recíproca indivíduo-ambiente, rejeitando determinações unidirecionais. O desenvolvimento é compreendido como transformações biopsicológicas contínuas, tanto individuais quanto coletivas, ao longo do ciclo vital (BRONFENBRENNER, 2005).

O modelo PPCT (Processo, Pessoa, Contexto e Tempo) concebe o desenvolvimento humano como fruto da interação dinâmica entre quatro elementos: os processos proximais (interações significativas), as características individuais, os contextos ambientais e a dimensão temporal. Segundo Poletto & Koller (2008), essa abordagem destaca a relação recíproca entre o indivíduo e seus ambientes de desenvolvimento, considerando ainda a influência do tempo nesse processo. Dessa forma, supera visões simplistas ao demonstrar como o desenvolvimento emerge de um sistema complexo de influências multidirecionais.

Os processos proximais, considerados por Bronfenbrenner os “motores do

desenvolvimento”, consistem em interações dinâmicas e crescentemente complexas entre o indivíduo (com suas características biológicas) e seu ambiente imediato. Essas interações, para promoverem efetivo desenvolvimento, devem evoluir em complexidade, ocorrer regularmente e manter-se ao longo do tempo (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998; TUDGE, 2012).

A eficácia dos processos proximais é modulada pela ação combinada de quatro elementos: as características pessoais do desenvolvimento, os contextos imediatos e sociais, os resultados desenvolvimentais prévios e as variáveis temporais (históricas e de duração), conforme demonstra Vargas (2020).

Para Bronfenbrenner (2002), as interações formam díades (duas pessoas que estabelecem uma relação) que representam tanto a unidade básica do microsistema quanto o contexto essencial para o desenvolvimento. Quando ampliadas para três ou mais pessoas chamamos de tríades, tétrades e assim sucessivamente. A díade de observação ocorre quando as pessoas participam da mesma atividade, porém não de forma ativa.

Bronfenbrenner (2002) distingue as atividades molares, que pode ser uma brincadeira, que ocorre por ações prologadas, significativas e interativas que impulsionam o desenvolvimento das atividades moleculares, constituídas por comportamentos momentâneos, pouco significativos e com reduzido engajamento social.

O segundo conceito do Modelo PPCT é dirigido à pessoa, apresentando os três tipos de características: demanda, recurso e força:

Características de demanda são aquelas às quais ele se referiu, em seus primeiros trabalhos, como características de “estímulo pessoal”, aquelas que agem como estímulo imediato para outra pessoa, tais como idade, gênero, cor da pele, aparência física etc. Essas características podem influenciar as interações iniciais em função das expectativas que se formam instantaneamente. Características de recurso, pelo contrário, não são imediatamente aparentes, embora às vezes sejam inferidas, em graus diversos, das características de demandas que são percebidas. São parcialmente relacionadas com recursos cognitivos e emocionais, e com recursos sociais e materiais. E finalmente, características de força são aquelas relacionadas às diferenças de temperamento, motivação, persistência etc. De acordo com Bronfenbrenner, duas crianças podem ter as mesmas características de recurso, mas seguirem trajetórias bem diferentes, se uma delas for motivada a ser bem-sucedida e persistir nas tarefas, enquanto a outra, não sendo motivada, não persistir (TUDGE, 2012, p. 216).

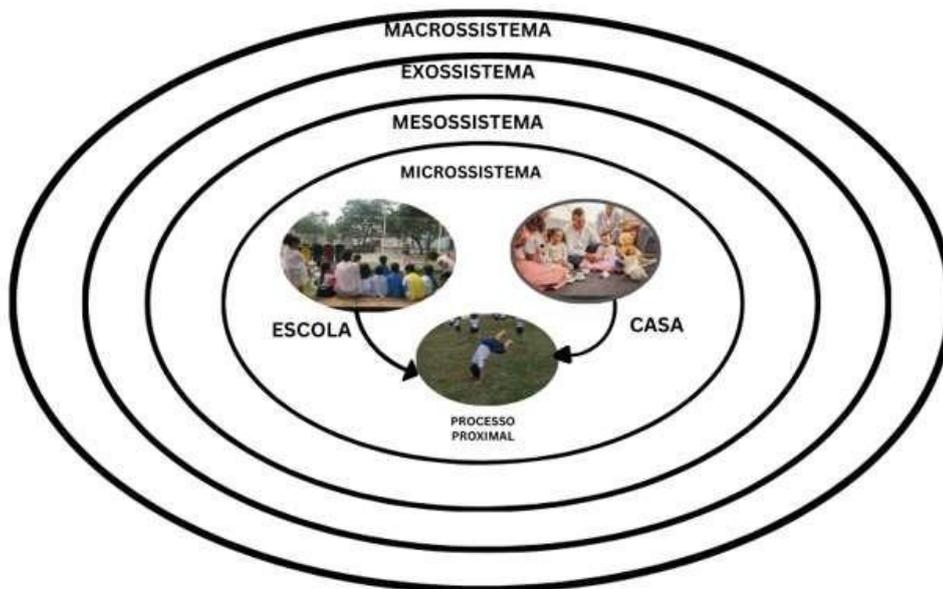
Segundo Krebs (2003), os atributos pessoais podem apresentar polos contrários, isto é, positivo e negativo ou gerador e disruptivo. Isso significa que as

peças podem gerar ou receber disposições, recursos e demandas que facilitam ou dificultam os processos proximais de desenvolvimento (mecanismos primários que impulsionam as relações sociais).

No Modelo PPCT, o contexto é ilustrado pela metáfora das bonecas russas, onde cada boneca representa um sistema ecológico (microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema). Esses sistemas, embora distintos, interligam-se em estruturas concêntricas, formando o ambiente bioecológico (BARRETO, 2016).

A figura 2 mostra os quatro sistemas inter-relacionados, compondo o ambiente (contexto) de um indivíduo, segundo o Modelo da TBDH de Bronfenbrenner: o microssistema, o mesossistema, o macrosistema e o exossistema.

Figura 2 - Modelo bioecológico do Desenvolvimento Humano



Fonte: Adaptado de Coelho, 2017

Estes são os sistemas da teoria bioecológica representado na figura 2:

- **Microssistema:** refere-se aos ambientes imediatos e diretos nos quais a criança interage, como a família, a escola e a creche e onde ocorre os processos proximais.
- **Mesossistema:** diz respeito às interações entre os diferentes ambientes do microssistema, como a relação entre família e escola.
- **Exossistema:** engloba contextos nos quais a criança não está diretamente envolvida, mas que influenciam sua vida, como o local de trabalho dos pais.
- **Macrossistema:** representa os valores culturais, crenças e sistemas

sociais mais amplos que afetam o desenvolvimento da criança.

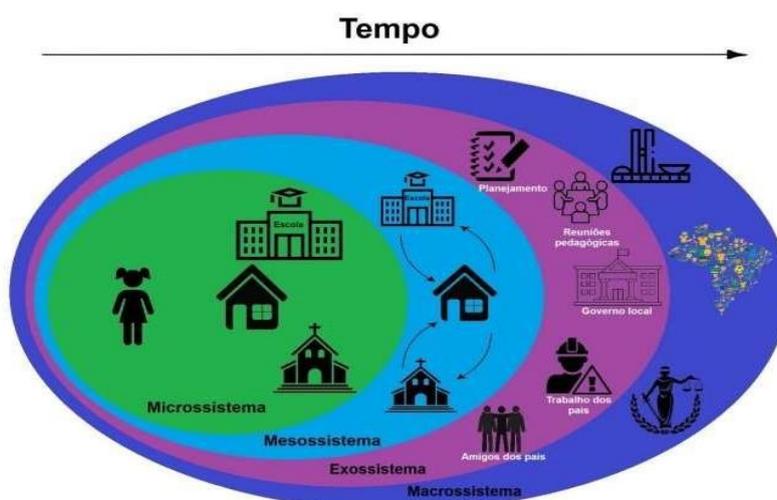
A análise dessas inter-relações sistêmicas revela como os padrões interativos se retroalimentam e como suas dinâmicas conjuntas moldam os processos de desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1979).

O quarto componente se refere às dimensões temporais. Bronfenbrenner e Morris (2006) destacam que o cronossistema segue uma lógica estruturada para a análise dos eventos, contemplando três níveis principais: microtempo, mesotempo e macrotempo.

Na figura 3, observamos a concepção de tempo segundo Bronfenbrenner & Morris (2006), além de Tudge (2012), que o descrevem como um conceito composto por três dimensões:

- Microtempo: Refere-se ao que está ocorrendo em determinado momento.
- Mesotempo: Envolve o cotidiano e a regularidade das atividades.
- Macrotempo ou cronossistema: Abrange o tempo histórico, com suas mudanças sociais e familiares intra e intergeracionais, que afetam os processos proximais ao longo da vida.

Figura 3 - O tempo



Fonte: Compilação da autora. Adaptado de Härkönen (2007)

Assim, a TBDH permite compreender como o microssistema é influenciado e exerce influência sobre o mesossistema, exossistema e macrossistema ao longo do tempo, em uma perspectiva temporal denominada cronossistema (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1996; BHERING; SARKIS, 2009; YUNES,

JULIANO, 2010; BENETTI *et al.*, 2013).

Bronfenbrenner (1989) sugere que o efetivo funcionamento do processo educativo em contextos familiares e institucionais requer estabelecimento de padrões contínuos de troca de informações e confiança mútua entre esses ambientes e as famílias das crianças. Isso porque o contexto primário de desenvolvimento da criança, historicamente, tem sido a família, embora seja influenciado tanto diretamente quanto indiretamente por outros contextos culturais e sociais.

O desenvolvimento humano é influenciado por múltiplos ambientes interconectados, desde o contexto imediato até influências mais amplas, como cultura e políticas. Bronfenbrenner destaca que esses sistemas - micro, meso, exo e macrosistemas - interagem de forma dinâmica, moldando o desenvolvimento de maneira complexa e sistêmica, e afirma que:

O meio ambiente, dentro da Ecologia do desenvolvimento humano, é definido como relevante para os processos desenvolvimentais e não se limita a um ambiente único, imediato, mas inclui as interconexões entre esses ambientes, assim como as influências externas oriundas de meios mais amplos. O meio ambiente ecológico é concebido topologicamente como uma organização de encaixe de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte. Essas estruturas são chamadas de micro, meso, exo – e macrosistemas (BRONFENBRENNER, 1996, p.18).

Assim, desde o nascimento, as crianças iniciam interações com o ambiente ao seu redor, processo que se mantém ao longo da vida. Nos primeiros anos, essas interações são principalmente familiares, mas ao ingressarem na creche, novas situações e pessoas são introduzidas.

O desenvolvimento humano é complexo e influenciado por múltiplos fatores que interagem ao longo da vida. Ele envolve não apenas mudanças individuais, mas também a relação do indivíduo com o ambiente em que está inserido. Nesse sentido, Bronfenbrenner (1996) destaca que:

O desenvolvimento humano é o processo através do qual a pessoa desenvolvendo adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se desenvolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo (BRONFENBRENNER, 1996, p. 23).

Para Bronfenbrenner (1989), o desenvolvimento humano emerge da interação dinâmica entre sistemas, sendo moldado tanto pelas transições ambientais quanto pela qualidade das relações estabelecidas em cada contexto.

A aplicação da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) pode

ser exemplificada no contexto das aulas de Educação Física, compreendidas como um microsistema, ou seja, o ambiente imediato que ocorrem as interações. Esse microsistema, onde a criança está inserida, é influenciado por outros ambientes como o ambiente familiar, o grupo de amigos e as demais experiências. Esses ambientes, que estabelecem conexões entre si, constituem o mesossistema.

Por sua vez, o mesossistema é impactado por espaços nos quais a criança não participa de maneira direta, mas que exercem influência significativa, como o local de trabalho dos pais, reuniões de planejamento dos professores e decisões tomadas pela direção da instituição. Esses contextos compõem o exossistema.

Por tanto, os processos em diferentes contextos são interdependentes e reciprocamente afetados. Quando a criança frequenta instituições de educação infantil, os processos familiares e escolares contribuem e influenciam, positiva ou negativamente, seu desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996).

A escola está se tornando um contexto cada vez mais relevante para o desenvolvimento infantil, já que, nesse ambiente, a criança passa mais tempo nele do que em casa, o que torna essencial considerar as interações nesse ambiente, as relações com as famílias e as práticas escolares, para envolver os pais na educação de seus filhos. Os estudos de Bronfenbrenner olham para a importância das relações entre as pessoas, a influência desses diferentes ambientes e o laço entre pais e filhos como elementos fundamentais para o desenvolvimento humano (BENETTI, 2013).

Segundo Bronfenbrenner (1996), existe a variável de observação dentro do microsistema que são os papéis sociais, ou seja, cada sujeito de acordo com o ambiente, o contexto, e a cultura existente em determinados locais, realiza determinados papéis sociais, como por exemplo, o papel da criança, do homem, da mulher, do pai, da mãe, do professor etc. Exemplos desses elementos podem ser percebidos quando o sujeito se comporta de diferentes maneiras, dependendo do ambiente que se encontre (trabalho, casa, festa, escola). Com as crianças não é diferente: dependendo de como ela entende o ambiente, assim poderá estar mais engajada, ativa, feliz, comprometida ou, ao contrário, desmotivada, triste e pouco ativa. Isso dependerá da forma com que a criança vê o ambiente, lembrando que o ambiente é dinâmico e não se refere apenas à estrutura física local, mas também aos sujeitos que fazem parte dele, influenciando a forma com que as pessoas interagem. Essa teoria traz o pressuposto que é possível modificar a realidade de um ambiente a partir das pessoas que nele estão presentes. Para tanto, é fundamental

conhecer quem é a criança, quem são os educadores e as variáveis dos contextos que compõem o ambiente escolar, pois todos esses elementos influenciam o microsistema (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1996).

Krebs (1995, 1997) aplicou a teoria ecológica de Bronfenbrenner à Educação Infantil, demonstrando como brincadeiras, atividades físicas e esportes, realizados em ambientes escolares e familiares, potencializam processos proximais, ampliam relações sociais e influenciam permanentemente os recursos, demandas e disposições infantis.

Por isso, repensar esses ambientes, investigando o que ocorre nessas instituições infantis e propondo mecanismos que facilitem a implementação de estratégias na organização dessas instituições, pode repercutir em ações efetivas, gerando modificações positivas no desenvolvimento das crianças e favorecendo experiências contextualizadas no mover-se corporal.

Bronfenbrenner (2011), em sua Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, enfatiza a importância da interação entre esses sistemas ambientais para promover um desenvolvimento saudável e integral da criança. Ele destaca que um ambiente estimulante, educacional e favorável é essencial para potencializar as capacidades e habilidades das crianças desde a primeira infância.

Assim, a relação entre os diferentes níveis do sistema que esta Teoria apresenta, especialmente no microsistema, possibilita analisar as interações entre espaços físicos, entre pares, entre adultos e crianças, entre pais e escola e os aspectos necessários para o desenvolvimento integral de crianças de 4 e 5 anos, sobretudo os aspectos motores. Isso nos permite um olhar aprofundado sobre este ambiente e a promoção do mover-se corporal para o desenvolvimento infantil.

6 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Neste tópico, apresenta-se uma revisão bibliográfica sobre o desenvolvimento infantil e o papel do ambiente como facilitador do mover-se corporal em instituições de educação infantil.

Os textos foram selecionados entre os meses de março e abril de 2024, por meio da base de dados da SciELO, das Plataforma da CAPES e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), para acesso aos indexadores LILACS e MEDLINE. Foram utilizados cruzamentos com os descritores: educação infantil, meio ambiente, ambiente, movimento, brincar, sedentarismo e pré-escolar. Utilizou-se os filtros “revisado por pares”, “janela temporal de dez anos” e “logado pela UFT”.

Na plataforma Capes, a pesquisa resultou em 101 resultados. Foram lidos os títulos e resumos, excluídos os temas tangenciais e os artigos duplicados, selecionando 04 artigos para leitura completa.

No Periódico SciELO, utilizaram-se os cruzamentos dos descritores: educação infantil, pré-escolar, movimento, meio ambiente, ambiente, desenvolvimento infantil e brincar. Foram encontrados 04 artigos, dos quais foram lidos os títulos e resumos. Excluíram-se os artigos com temas tangenciais e artigos duplicados, 02 artigos para leitura completa.

Na plataforma BVS foram colocados os filtros: periódicos LILACS, janela temporal de 10 anos e revisado por pares. Utilizaram-se os descritores desenvolvimento infantil, movimento, ambiente ou meio ambiente, pré-escolar, desenvolvimento motor e brincar. Foram encontrados 126 artigos dos quais foram lidos os títulos e os resumos. Excluíram-se os artigos com temas tangenciais e 2 artigos duplicados, restando 03 artigos para a leitura completa.

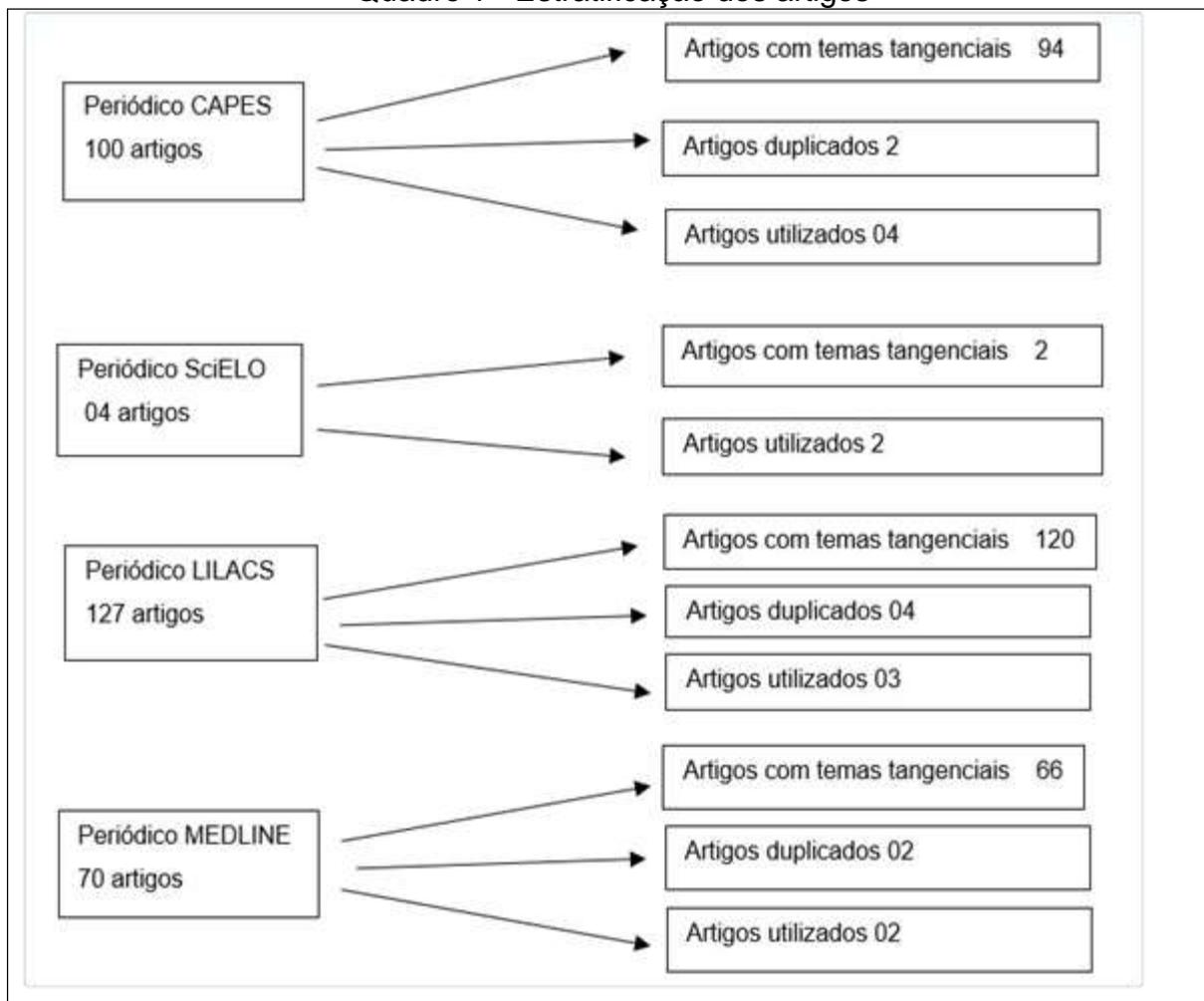
Na plataforma BVS, foi colocado o filtro periódico MEDLINE, janela temporal de 10 anos, revisado por pares, e os descritores: desenvolvimento infantil, movimento, ambiente ou meio ambiente, pré-escolar, brincar e sedentarismo. Foram lidos 70 artigos em seus títulos e resumos, sendo 02 pesquisas lidas de forma integral.

Os temas tangenciais dos artigos que foram excluídos incluíam estudos sobre formações continuadas de professores da educação infantil, educação ambiental, currículo, avaliação na educação infantil, crianças com deficiência, educação inclusiva, desempenho motor, idade diferente do objeto da pesquisa, projetos de interdisciplinaridade, nutrição e desenvolvimento, brincadeiras na educação infantil; e

atividades em ambientes domiciliares.

Segue fluxograma abaixo dos periódicos:

Quadro 1 - Estratificação dos artigos



Fonte: Elaborado pela autora

A partir dessa seleção de artigos sobre o tema, nas plataformas Capes e BVS (periódicos LILACS e MEDLINE) e nos periódicos da SciELO, foram selecionados 11 artigos para a leitura.

6.1 Síntese dos artigos

Segue o quadro 2, 3 e 4 com os textos que foram analisados de acordo com a metodologia para análise e interpretação de textos descrita por Severino (2007). As análises de estudo foram realizadas em três etapas: análise textual, levantamento de objetivos principais e secundários dos autores e análise temática. O quadro será subdividido em três temáticas: abordagem bioecológicas, criança protagonista e

ambiente e comportamento motor para facilitar o entendimento do conteúdo.

Quadro 2 - Artigos analisados com tema Abordagem bioecológica

(Continua)

Título	Autores/ Revista/Ano	Objetivo	Resultados	Conclusão
O papel da frequência a instituições de educação infantil e de variáveis do ambiente doméstico no desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos.	Aline R. Marasca; Manoela Y. Mallmann; Mônia A. Silva; Euclides José de Mendonça Filho; Mara Cristina C. Floriano; Giana B. Frizzo; Denise R. Bandeira. Avances en Psicología Latinoamericana, 2023	Investigar o impacto da frequência a instituições de educação infantil e de variáveis do ambiente doméstico no desenvolvimento de crianças de zero a seis anos.	Os resultados, com base na TBDH de Bronfenbrenner, destacam a importância da integração dos contextos familiares no desenvolvimento infantil. A qualidade das instituições de EI influencia no desenvolvimento motor. No entanto, o descompasso entre as práticas educacionais e a literatura científica, aponta a necessidade de políticas para aprimorar as experiências na escola e em casa.	Compreender o papel da frequência à instituição de educação infantil e do ambiente doméstico no desenvolvimento integral da criança. Ressaltar a importância de futuros estudos que investiguem diferenças entre instituições de educação infantil e avaliar o desenvolvimento com instrumentos adaptados à realidade brasileira

<p>O contexto ambiental e o desenvolvimento na primeira infância: estudos brasileiros.</p>	<p>Rosane Luzia de Souza Morais; Alysson Massote Carvalho; Lívia de Castro Magalhães. Journal of Physical Education 2016.</p>	<p>Fazer uma revisão integrativa de estudos brasileiros sobre a influência dos fatores no desenvolvimento global, motor e cognitivo.</p>	<p>Destacou a importância de compreender a interação entre ambientes e suas interações. Entendendo como os processos proximais ocorrem é crucial para criar estratégias que enriqueçam a vida das crianças.</p>	<p>Justifica-se pelo crescente interesse acadêmico e político nos primeiros anos de vida como uma fase crucial para o investimento em políticas públicas.</p>
<p>Escolas em movimento: intervenção multinível baseada na teoria ecológica para promover estilos de vida ativos na infância.</p>	<p>Fonseca Schmidt; Álvarez Bogantes; Herrera González. MHSalud: Revista em Movimiento Humano y Salud, 2021</p>	<p>Ordenar o processo de criação do modelo “Escolas em Movimento” e construir uma intervenção baseada na TBDH, suscitar estilos de vida saudáveis.</p>	<p>Como resultado, destacam-se o aumento da atividade física medido por pedômetros, e uma melhora na superação de barreiras para a prática de exercícios, atividades e brincadeiras demonstrando a eficácia da intervenção adequada.</p>	<p>Conclui-se que a abordagem multinível baseada na teoria ecológica é adequada para promover estilos de vida ativos nas escolas, com inclusão e respeito as individualidades dos presentes.</p>

Fonte: a própria autora

Quadro 3 – Artigos analisados com tema Criança Protagonista

(continua)

Título	Autores/ Revista/Ano	Objetivo	Resultados	Conclusão
Brincar e se movimentar: tempos e espaços de vida da criança.	"Reis, Laudeth A.; Mussato, Maira S.; Simões, Regina Maria R. Motrivivência, 2016.	A obra aborda a condição infantil, destacando a importância do brincar, do movimento na infância e apontando os excessos e pressões que elas vem sofrendo.	Destaca a necessidade de proporcionar à criança ambiente que promova a liberdade, a criatividade e a vivência plena da infância sem pressões para um desenvolvimento intelectual acelerado, prejudicando o brincar e o mover-se, vitais para o desenvolvimento saudável.	Tirar das crianças pressões de uma intelectualização precoce sofridas pela sociedade atual. Respeitar o tempo e as experiências delas. O brincar e o movimento são fundamentais para o desenvolvimento saudável, criativo e autêntico.
O cuidado como dimensão ontológica na educação infantil: sobre corpos, espaços e movimentos na constituição do ser-no-mundo.	Colla, Rodrigo Avila. Pro-Posições, Campinas, 2020.	Importância do cuidado como dimensão ontológica na EI. Destacando a interação e ambiente, movimento e desenvolvimento infantil, baseado em Martin Heidegger.	Ressalta a necessidade de promover ambientes acolhedores, com interação, exploração e movimento infantil, contribuindo para seu desenvolvimento integral das	A integração do cuidar e educar, sendo fundamental, com destaque para o ambiente, o movimento e das interações sociais. Com destaque à sensibilidade e abordagem holística, e no cuidar das crianças

			crianças. Promovendo movimento livre e organizado, reconhecendo o corpo infantil como uma fonte de forças.	na primeira infância.
Um olhar sensível das crianças sobre o espaço-ambiente e suas interlocuções com o protagonismo infantil.	Oliveira, Marta Regina Furlan; Farias. Fernanda Dias. Revista Científica UBM, 2021	Com base em Forneiro (1998) e da TBDH de Bronfenbrenner, busca-se entender como as crianças na Educação Infantil percebem e interagem com os espaços físicos da instituição em que se encontra, e como sua participação nas atividades influencia no seu desenvolvimento, sendo a criança protagonista de seu próprio desenvolvimento.	A pesquisa mostrou que a participação infantil na organização dos espaços da instituição é essencial para criar ambientes humanamente adequados, que favoreçam a construção de conhecimento e vivências significativas.	A criança quando tem seus direitos reconhecidos e garantidos na instituição que frequenta, passa a ser o centro do processo de aprendizagem.

Fonte: a própria autora

Quadro 4 - Artigos analisados do tema: Ambiente e comportamento motor

(Continua)

Título	Autores/ Revista/Ano	Objetivo	Resultados	Conclusão
Ambiente escolar, comportamento sedentário e atividade física em pré-escolares	Barbosa, Sara C.; Coledam, Diogo H. C.; Stabelini Neto, A.; Elias, Rui G. Marques; Oliveira, Arli Ramos. Revista Paulista de Pediatria, 2016	Analisar a atividade física e o comportamento sedentário de pré-escolares e os fatores associados.	Resultados indicam que equipamentos móveis, oportunidades de AF, espaços abertos e o uso das áreas internas aumenta o nível de AF de pré-escolares. Além da supervisão reduzida de adultos está relacionada ao aumento na AF e ao uso do ambiente escolar.	O estudo mostrou que a infraestrutura da escola e o ambiente devem ser considerados como estratégicos para promover a atividade física e reduzir o comportamento sedentário.
Prevalência e influências dos comportamentos sedentários de pré-escolares em centros de aprendizagem	Tucker, P.; Vanderloo, L. M.; Burke, S. M.; Irwin, J. D.; Johnson, A. M.	Investigar o tempo sedentário de pré-escolares em três diferentes ambientes de aprendizagem	Como resultado da pesquisa conclui-se que em ambientes com falta de espaço interno e recursos específicos, com	As crianças nos ambientes investigados passam a maior parte do tempo em comportamento sedentário, impactando

precoce: Um estudo transversal.	BMC Pediatría, 2015	precoce.	barreiras para o envolvimento dos pré-escolares em atividades motoras mais ativas tendem a favorecer comportamentos sedentários.	negativamente na saúde. Crianças com supervisão menos concentrada durante as atividades ao ar livre apresentam menos sedentarismo.
Associação entre o ambiente da escola de educação infantil e o nível de atividade física de crianças pré-escolares	Mélo, Edilânea Nunes; Barros, Mauro; Hardman, Carla; Siqueira, Maria; Wanderley Júnior, Rildo; Oliveira, Elusa. Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, 2013	O objetivo foi descrever as características do ambiente das escolas de EI em Recife PE, e analisar sua associação com os níveis de atividade física de crianças pré-escolares. Fornecer subsídios para intervenções aumentem os níveis de Atividade Física, com ambientes mais ativos.	Os resultados indicam que, em escolas de grande porte, alguns fatores ambientais estão inversamente relacionados ao baixo nível de atividade física, destacando que características consideradas positivas podem reduzir essa atividade.	Essa pesquisa foi pioneira em estudos sobre o tema da relação de causalidade entre características do ambiente escolar e o nível de atividade física das crianças. Apresentando limitações na aplicação e na busca dos resultados. Porém, deixa claro que o comportamento sedentário na escola é uma lacuna que precisa ser estudada combatida por todos os envolvidos na rotina de atividades dessas crianças.

(Conclusão)

Título	Autores/ Revista/Ano	Objetivo	Resultados	Conclusão
Práticas de grupos pré-escolares e tempo sedentário em crianças pré-escolares: um estudo transversal na Finlândia.	Suvi Määttä; Reetta Lehto; Hanna Konttinen; Carola Ray; Nina Sajaniemi; Maijaliisa Erkkola; Eva Roos. International Journal of Environmental Research and Public Health, 2018	Investigar a relação entre rotinas semanais na pré-escola e tempo sedentário das crianças durante o horário na instituição.	Os educadores desempenham um papel crucial, mas as interações também são relevantes na determinação do comportamento sedentário. Este estudo sugere que as rotinas e estruturas na pré-escola têm pouca influência no tempo sedentário de crianças.	Os resultados obtidos contribuem para a compreensão dos fatores que influenciam o tempo sedentário das crianças em idade pré-escolar e podem subsidiar o desenvolvimento de intervenções eficazes nesse contexto.
Rotina pré-escolar e desenvolvimento infantil de crianças atendidas em uma escola pública no interior de São Paulo.	Siqueira, Kelly Cristina Freire; Sousa Junior, João Gurgel; Lima, Mayara Mascarenhas; Tolocka, Rute Estanislava. Revista Brasileira Ciência e	Investigar a rotina escolar de uma Escola Infantil e avaliar o desenvolvimento de crianças em uma escola pública no interior de São Paulo.	A maioria das crianças tinham suspeitas de atraso no crescimento, com risco de sobrepeso. O ambiente escolar priorizava atividades assistenciais e	A conclusão sugere mudanças na rotina escolar, com melhor uso do espaço físico e inclusão de atividades que promovam e desenvolvam o motor. As escolas são essenciais para oferecer atividades físicas que

	Movimento, 2019.		de alfabetização, com poucas oportunidades para AF e rotinas rígidas. A falta de movimento pode contribuir para o sobrepeso e obesidade.	combatam o sedentarismo infantil, já que a urbanização e as transformações sociais reduziram as oportunidades de brincadeiras ao ar livre.
--	---------------------	--	---	--

Fonte: a própria autora

Os estudos conduzidos por Reis *et al.* (2016), Colla (2020) e Furlan *et al.* (2021) convergem ao posicionar a criança como agente principal em seu próprio processo de aprendizagem. Eles defendem a inclusão da criança na organização dos espaços que frequentam, respeitando suas perspectivas individuais e seu tempo de infância, sem imposições quanto à sua intelectualização precoce. Além disso, destacam o cuidado da criança pequena como uma dimensão fundamental e ontológica, essencial na constituição do ser-no-mundo para sua formação.

A criança pequena precisa ter seus direitos respeitados, garantidos em documentos normativos amplamente divulgados em escolas e instituições de educação infantil. Observa-se que ainda há uma lacuna no discurso e na prática dessas instituições. As pesquisas mostram essa realidade, mas o pensamento de disciplinar os corpos ainda é atual na nossa contemporaneidade.

A pesquisa de Furlan *et al.* (2021) se destaca por combinar metodologia qualitativa, estudo bibliográfico e pesquisa de campo, com o intuito de repensar o ambiente educativo, permitindo a participação direta das crianças na organização desses espaços. O objetivo é transformá-los em ambientes propícios para descobertas e experiências enriquecedoras. Um ambiente onde as crianças são ouvidas, valorizadas e consideradas protagonistas promove seu engajamento no processo de aprendizagem, contribuindo para sua construção do conhecimento. Essas pesquisas se alinham com meu próprio estudo, ao enfatizar a criança como centro do processo educativo, reconhecendo-a como produto e produtora de conhecimento.

O estudo realizado por Mélo *et al.* (2013), indicaram que os níveis de atividade

física observados estavam aquém das recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), apontando a necessidade de modificações no ambiente escolar para promover um ambiente mais saudável. Nossa pesquisa parte da hipótese de que as instituições de Educação Infantil não priorizam um ambiente que facilite o mover-se corporal. Este ponto é corroborado por Siqueira *et al.* (2019), que identificaram que as rotinas escolares dessas instituições, muitas vezes, consistem em atividades de baixo gasto calórico, o que pode contribuir para atrasos no desenvolvimento motor das crianças.

Destaca-se, então, a importância de intervenções que visem promover o desenvolvimento motor nesta faixa etária. Os estudos conduzidos por Tucker *et al.* (2015), Barbosa *et al.* (2016) e Määttä *et al.* (2028) também abordam o comportamento sedentário e a atividade física no contexto das rotinas das escolas de Educação Infantil. Utilizando acelerômetros para coletar dados objetivos e estatísticos, essas pesquisas constataram que o tempo dedicado a comportamentos sedentários supera o tempo destinado a atividades de movimento. Acredita-se que o uso de acelerômetros pode ser uma ferramenta impactante na comunidade escolar, fornecendo dados claros sobre um problema que afeta a qualidade de vida das crianças no presente e no futuro. Isso pode estimular a conscientização e ações para a criação de ambientes que promovam o movimento corporal e o desenvolvimento integral das crianças nos aspectos motores, cognitivos, sociais e emocionais.

Morais *et al.* (2026) conduziu uma revisão integrativa de estudos brasileiros. A pesquisa destacou a importância da qualidade desses ambientes na promoção de um desenvolvimento saudável e integral na primeira infância, mas destacou a escassez de estudos mais aprofundados e intervenções nessa área, deixando uma lacuna para pesquisas futuras. Schmidt *et al.* (2021) avançaram nesse contexto ao desenvolver uma intervenção baseada no modelo ecológico para promover estilos ativos na infância no ambiente escolar, envolvendo famílias, crianças e instituições. Destacaram a importância de considerar os interesses das crianças, convergindo com as pesquisas de Furlan *et al.* (2021), que enfatizaram o papel protagonista da criança em seu desenvolvimento. Também se destacou nessas pesquisas, a intervenção utilizando o modelo “Escolas em Movimento” permitindo superar barreiras, envolvendo os ambientes microssistemas (família e creche) e exossistemas (instituição) segundo a teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1996).

Na pesquisa de Marasca *et al.* (2023), não foram encontradas diferenças

significativas nos domínios do desenvolvimento infantil entre crianças de família de baixo nível socioeconômico que frequentavam creches públicas e as que não frequentavam. No entanto, a qualidade dos estímulos e da interação com adultos na Educação Infantil foi apontada como crucial, ressaltando a importância de oferecer ambientes saudáveis e enriquecidos de influências positivas, tanto familiares quanto institucionais. A pesquisa contém lacunas para futuros estudos, como a necessidade de informações mais detalhadas sobre as características individuais das crianças, do ambiente familiar e da qualidade das instituições, bem como a inclusão de tarefas diretas para as crianças. Além disso, a falta de consideração do tempo que as crianças passam dentro ou fora das instituições que frequentam como variável foi destacada como uma limitação, prejudicando a compreensão dos resultados.

As pesquisas examinadas demonstram consonância, convergindo para a conclusão de que a criação de um ambiente de qualidade que promova o mover-se corporal na Educação Infantil é tão vital quanto urgente. Esses estudos indicam uma prevalência de comportamento sedentário sobre o comportamento ativo entre crianças pequenas que frequentam as instituições infantis, ressaltando que, mesmo as rotinas diárias, tendem a desencorajar o movimento. Além disso, intervenções adequadas, como espaços adaptados, tempo para brincar e se movimentar, pode facilitar um desenvolvimento infantil pleno, abrangendo os aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores.

7 PERCURSO INVESTIGATIVO

7.1 Tipo de pesquisa

Estudo misto e descritivo, baseado em um desenho ecológico, a partir dos pressupostos da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1996, 2011), com análise dos processos proximais, das atividades, das relações interpessoais, do espaço físico e das pessoas que frequentam a educação infantil. A pesquisa de campo também foi utilizada durante a coleta de dados deste trabalho e, segundo Severino (2007), é uma investigação científica que envolve a coleta direta de dados no local onde o fenômeno de interesse ocorre. Assim, por meio da abordagem qualitativa, busca-se verificar como o problema de pesquisa se manifesta nas atividades diárias, nos procedimentos e nas interações que ocorrem nas instituições de educação infantil. (ANDRÉ; LÜDKE, 2013).

7.2 Universo da pesquisa

A amostra da pesquisa corresponde a três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) em um universo de 43 CMEIs. Os CMEIs serão escolhidos por diferença de regiões: uma na região norte, uma na região sul e a terceira por conveniência (unidade da qual o pesquisador trabalha), que se localiza na região central. Em cada unidade será escolhida uma turma, dentro da faixa de idade da pesquisa, por sorteio.

7.3 Participantes

Aproximadamente 120 crianças de ambos os sexos, entre 4 e 5 anos de idade, que frequentam três Centros Municipais de Educação Infantil em Palmas – TO.

7.4 Procedimentos metodológicos

Inicialmente será estabelecido o contato com a secretaria de Educação do município de Palmas/TO a fim de firmar parceria e autorização para realização do projeto conforme Apêndice A.

Posteriormente o projeto inicial e a autorização serão encaminhados para à Plataforma Brasil, a fim de obter a aprovação do sistema CEP/CONEP (Comitê de Ética e Pesquisa).

Prosseguindo com a aprovação, foi realizada a comunicação com os dirigentes das referidas instituições infantis para iniciar a coleta de dados, a seguir:

Passo 1: Será aplicado o termo de consentimento aos profissionais da educação infantil (apêndice B), o termo de assentimento para os pais das crianças participantes (apêndice C) e o termo de assentimento das crianças.

Passo 2: Solicitar junto a direção da instituição o documento que estabelece a rotina institucional do CMEI, contendo horários e atividades propostas para cada dia da semana.

Passo 3: Serão realizadas duas visitas ao CMEI dentro do período semanal (por exemplo, segunda e quinta ou terça e sexta), representando o início da semana e a proximidade do fim de semana. Essas visitas terão como objetivo a realização de registros e observações de todas as atividades, interações e processos ocorridos durante o dia da visita.

No dia da visita, enquanto ocorre o registro das atividades, serão escolhidas, aleatoriamente, doze crianças para fazer uso de um pedômetro (contador de passos) no primeiro dia da visita. No segundo dia serão escolhidas outras doze crianças. O aparelho será colocado no momento da chegada da criança ao CMEI e retirado no momento que ela for embora.

Passo 4: Após a finalização das visitas, com intenção de observar e registrar os acontecimentos da instituição, o pesquisador fará uma única pergunta aos profissionais da instituição: "Você mudaria algo no ambiente para que as crianças se movimentassem mais e livremente?" R: () sim, o que você mudaria? () não, por que você não mudaria?

Será perguntado às crianças se elas fariam alguma mudança na instituição para que pudessem se movimentar mais. As respostas serão gravadas e posteriormente transcritas para análise.

7.5 Materiais e Métodos

As atividades, interações e processos serão registrados em um diário de campo, segundo Minayo (1996), juntamente com uma ficha de observação ecológica,

conforme Coelho (2007), que pode ser vista no anexo A. Serão analisados o espaço físico, as interações sociais, o tempo disponível e a ficha de observação ecológica, verificando se esses elementos favorecem ou inibem o movimento do corpo humano. Será utilizado o pedômetro (contador de passos) da marca *EXTARTE IMP^R*, que conta passos de caminhada de acordo com o movimento da cintura. Para contar com precisão, deve ser usado na posição vertical, cerca de 15cm à esquerda ou à direita da linha central da cintura ou colocada na aba do tênis na lateral.

Informações do fabricante: pedômetro de caminhada digital, modos de exibição: passo, calorias, km; Potência: 1 x ag10 bateria (incluída). Características: economia de bateria, início automático e desligado, útil, cinto-clip. Tamanho: 47mm x 35mm x 21mm/1.85 "x 1.38" x 0.83 "(aprox.).

A pergunta aos profissionais e às crianças será realizada em forma de entrevista utilizando um gravador de voz. Conforme Severino (2017), o participante terá liberdade para responder o que quiser e quantas vezes quiser.

Para análise da entrevista será utilizada a técnica de análise do conteúdo, conforme Bardin (1977), seguindo a fase de pré-exploração do material transcrito da entrevista, seleção das unidades de análise (ou unidades de significados) e posteriormente o processo de categorização e subcategorização, que agrupará os temas pré-determinados e emergentes descritos pelos professores e pelas crianças. Para análise de dados da contagem de passos, serão utilizadas tabelas com as contagens individuais de cada criança e relacioná-la com o mover-se corporal ou a falta do mover-se corporal dentro das instituições pesquisadas.

7.6 Critérios de inclusão ou exclusão

Serão incluídos na pesquisa as crianças que estiverem matriculadas na turma que será pesquisada e estiver presente no dia das visitas. Serão excluídas as crianças que não estiverem matriculadas na turma, que não estiver presente no dia da visita, que não foram autorizadas pelos responsáveis ou que não quiseram participar da pesquisa.

7.7 Aspectos Éticos

Os procedimentos adotados para a coleta de dados serão informados e será

necessária a assinatura do termo de adesão e autorização da pesquisa pela Secretaria de Educação de Palmas/TO, conforme apêndice A, e assinatura TCLE pelos responsáveis das crianças e TALE com o assentimento das crianças, conforme apêndice B e C.

O projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil para apreciação e análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com seres humanos de acordo com a Resolução CNS nº 510/2016 que normatiza pesquisa envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012), os pesquisadores iniciaram a coleta somente após a aprovação pelo Sistema CEP/CONEP que foi aprovado pelo parecer número 7.156.978.

8 RESULTADOS

A coleta de dados foi impactada devido ao atraso da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. O parecer final foi obtido somente em novembro, o que resultou na coleta de dados tardiamente, quase no final do semestre letivo.

Esse período revelou-se desafiador, uma vez que as rotinas escolares ficaram alteradas por conta das atividades de encerramento do ano, como apresentações de final de ano e formaturas das turmas que concluíram seu ciclo na unidade educacional. Apesar dessas dificuldades, houve um esforço tanto por parte das instituições educacionais em acolher os pesquisadores quanto por parte das crianças presentes nos últimos dias de aula.

Conforme explicitado na seção ética da pesquisa, iniciei o processo de aproximação com a instituição educacional, apresentando-me à diretora como professora pesquisadora da rede municipal de ensino e discente do Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF), polo Universidade Federal do Tocantins (UFT). Esta apresentação formal teve como objetivo introduzir os aspectos éticos e metodológicos da pesquisa, e foi acompanhada do termo de autorização emitido pelo Secretário de Educação do Município.

Percebi, na conversa inicial, uma dificuldade em contatar essas famílias pessoalmente. Então, como estratégia para envolver a comunidade escolar e garantir a adesão dos responsáveis pelas crianças à pesquisa, elaborei um vídeo de aproximadamente dois minutos. No vídeo, apresentei-me como pesquisadora, apresentei meu orientador e descrevi, de forma clara e acessível, os objetivos do estudo e seus benefícios para a instituição e conseqüentemente aos participantes. Pedi à diretora que compartilhasse o vídeo com os responsáveis pelas crianças, considerando que a maioria das famílias tem acesso a celulares e já utiliza tecnologias digitais como meio de comunicação entre escola e família.

Acredita-se que essa abordagem permitiu um mínimo de conexão com a famílias que ainda não me conheciam, como nas instituições 2 e 3 desse estudo, já que a instituição 1 é o local que exerço minha docência há seis anos, e por isso, não teria dificuldades em falar pessoalmente com os responsáveis.

Entretanto, alguns fatores limitaram o número de participantes das instituições 2 e 3. Entre as principais dificuldades, destaca-se a impossibilidade de realizar um contato presencial com os responsáveis pelas crianças, devido às restrições de tempo

e disponibilidade por parte da instituição e das famílias. Adicionalmente, o período de final de semestre contribuiu para a ausência de algumas crianças que já deixaram de frequentar as aulas. Outro fator relevante foi o contexto socioeconômico das famílias da região sul, predominantemente de baixa renda, combinado com as condições climáticas adversas durante a semana da coleta de dados da pesquisa, marcadas por chuvas que dificultaram o deslocamento das famílias, pois muitas delas utilizam bicicletas como meio principal de locomoção para levar as crianças a escola.

Os resultados serão apresentados em subtópicos: rotina e descrição; Instituições 1, 2 e 3; associação da teoria de Bronfenbrenner com os elementos da coleta de dados; dados dos pedômetros e pôr fim as entrevistas e suas análises.

8.1 Rotina e descrição dos seus espaços

A partir deste ponto, serão apresentados os quadros que descrevem a rotina das instituições pesquisadas, nomeados como 'Rotina da Instituição', assim como os quadros referentes ao planejamento das professoras, intitulados 'Rotina da Professora'. Além disso, será apresentado o quadro fornecido pela supervisão pedagógica às professoras, permitindo que elas organizem o planejamento semanal de forma que as atividades planejadas se integrem à rotina institucional. Neste tópico, também serão apresentadas fotos dos espaços físicos das instituições, registradas nos dias de coleta de dados.

Instituição 1

Rotina

O quadro 5, se refere à rotina que a instituição estabelece para horários de refeição, acolhida e despedida.

Quadro 5 - Rotina da Instituição

<p>Rotina Diária – 1º Período 01</p> <p>A rotina é um elemento importante da Educação Infantil, por proporcionar à criança sentimentos de estabilidade e segurança. Também proporciona à criança maior facilidade de organização espaço-temporal, e a liberta do sentimento de estresse que uma rotina desestruturada pode causar. Entretanto, a rotina não precisa ser rígida, sem espaço para invenção (por parte dos professores e das crianças). Pelo</p>
--

contrário, a rotina pode ser rica e alegre, proporcionando espaço para a construção diária do vínculo professor x criança.	
Horário 7:50 às 8:30	Atividade Chegada e acolhida nos contextos de aprendizagem, roda de conversa.
09:00 às 10:30	Contextos de aprendizagem e organização das crianças para almoço/janta.
10:35 às 11:00	Almoço/Janta e higiene bucal.
11:00 às 11:50	Exploração de contextos de aprendizagem, volta à calma e despedida.

Fonte: instituição pesquisada 1

Os quadros 6 e 7 referem-se ao plano diário que as professoras entregam quinzenalmente para a supervisão pedagógica, que fiscaliza o cumprimento dessas atividades e rotinas.

Quadro 6 - Rotina da professora da instituição

1º Dia de coleta de dados		
Data: 18/10/2024 - Turma dos Três porquinhos e o Guará		
07:50 às 8:20	Acolhida carinhosa: As professoras irão receber as crianças com seus brinquedos.	Sala de referência/ área externa do CMEI.
8:20 às 9:50	Hora da roda: Conversar sobre os combinados da turma. Fazer o calendário. Exploração do dia da semana como: que dia é hoje, mês e ano? Como está o tempo hoje? Contagem: quantos somos? Escrita espontânea da criança.	Sala de referência, rodinha, área externa do CMEI.
9:50 às 10:3	Atividade pedagógica: Iremos pedir para a criança desenhar o seu brinquedo favorito. Depois vamos fazer a brincadeira da batata quente.	Sala de referência.
10:30 às 10:50	Hora do lanche/Almoço.	Refeitório.
10h50 às 11:30	Hora do banheiro e beber água: As professoras irão levar as meninas e os meninos no banheiro e para beber água. Ensaio com as crianças da música "Filhote do filhote".	Sala de referência/ área externa do CMEI.
11:30 às 12:00	Hora da saída: aguardar os pais com massinha de modelar.	Sala de referência.

Fonte: a professora da instituição da turma pesquisada

Quadro 7 - Rotina da professora da Instituição

2º Dia de coleta de dados		
Data: 21/10/2024 - Turma dos Três porquinhos e o Guará		
07:50 às 8:20	Acolhida carinhosa: Receber as crianças com folhas de papel A4 para que façam um desenho livre.	Sala de referência
8:20 às 9:50	Hora da roda: Conversar sobre os combinados da turma. Fazer o calendário. Exploração do dia da semana como: que dia é hoje, mês e ano? Como está o tempo hoje? Contagem: quantos somos? Veio mais meninas ou meninos? Escrita espontânea da criança.	Sala de referência, rodinha, área externa do CMEI.
9:50 às 10:30	Atividade pedagógica: Proposta 1 – dando continuidade ao desenvolvimento dos números, vamos completar os números que estão faltando até 20. Atividade para casa: Complete os números que estão faltando até 20. Proposta 2: Ensaio com as crianças da música Filhote do filhote.	Sala de referência, área externa do CMEI.
10:30 às 10:50	Hora do lanche/Almoço.	Refeitório.
10h50 às 11:30	Ensaio com as crianças da música ‘Filhote do filhote’.	Sala de referência.
11:30 às 12:00	Hora da saída: aguardar os pais com massinha de modelar.	Sala de referência.

Fonte: a professora da turma

Descrição

A coleta de dados foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Palmas (TO), que atende crianças de um ano a cinco anos, nos períodos matutino e vespertino, organizadas em seis turmas atendidas de forma

parcial e duas turmas atendidas de forma integral, organizadas por idade.

Localizada em uma região central da cidade, atende uma comunidade de classe média, cujas famílias, na sua maioria, são funcionários públicos e pequenos empresários. A equipe inclui professoras regentes com formação em pedagogia, auxiliares de sala, cuidadoras, diretora, supervisora pedagógica, orientadora educacional, uma professora de Educação Física e funcionários responsáveis pelo serviço administrativo, limpeza e alimentação.

A turma observada é do primeiro período matutino, com crianças de 4 a 5 anos, que chegam às 7h50 e tem saída a partir das 11h30. No dia da observação estavam presentes 29 crianças (15 meninas e 14 meninos), duas professoras e duas pessoas de apoio, que acompanham as crianças neurodivergentes. Desse grupo, quatro crianças possuíam diagnóstico TEA (Transtorno do Espectro Autista).

A sala de referência dessa turma tem quarenta metros quadrados e conta com seis conjuntos de mesas e cadeiras coloridas, cada um formado por seis cadeiras e uma mesa no centro, dispostas em formato de uma flor. Além das crianças, tem duas professoras e duas cuidadoras que ficam dentro da sala.

Faremos a contextualização da descrição da instituição com as figuras das imagens coletas nos dias da observação.

O espaço físico, conforme a figura 4, conta com um parquinho na entrada com brinquedos fixos (túnel de manilha, percurso com tocos de madeira e bancos que simulam carro e trem) e brinquedos móveis de plástico coloridos (escorregadores, casinha e cavalinhos).

Figura 4 - Entrada do CMEI 1



Fonte: a própria autora

Na parte do fundo, na figura 5, há um espaço amplo e aberto com desenhos no chão, como amarelinhas, círculos coloridos com letras e linhas que formam de percursos. Um desenho em formato de rua, com faixas de pedestre e setas, circunda

um pequeno jardim central. Há dois parquinhos de areia: um com dois balanços e uma árvore no meio, e outro com um brinquedo em formato de centopeia e uma árvore (mangueira) que sombreia o espaço. No fundo, um laguinho com cascata, cercado com vidro temperado e pinus, possui um pequeno portão de madeira, que fica trancado, permitindo que as crianças visualizem o local, já que a altura é de aproximadamente 80 cm. O espaço também inclui uma área para banhos de chuveirão e um amplo gramado.

Figura 5 - Fundos do CMEI 1



Fonte: a própria autora

Na lateral esquerda, figura 6, o espaço é destinado às crianças entre 1 a 3 anos, com brinquedos coloridos de plástico, como casinha, escorregadores, túnel e um risque e rabisque na parede. Esse espaço foi adaptado para permitir que os pequenos brinquem ao ar livre, já que as outras áreas externas ficam sob sol intenso. No final desse corredor existe uma grande caixa d'água, uma construção de alvenaria com portão para armazenar o gás de cozinha e uma sala com materiais de manutenção escolar, como escadas, enceradeiras e ferramentas. Também existe no final desse corredor uma parede vazada que é a sala de descanso dos servidores da limpeza, e na frente desta sala, o espaço de almoço e descanso das professoras e servidores em geral da instituição. Também no final desse corredor fica a área de espaço aberto das crianças que usam a sala de referência da turma de 5 anos, elas utilizam com menos frequência esses espaços.

Na lateral direita, conforme figura 7, que correspondem aos fundos das salas de referência das crianças, há um espaço com aproximadamente 25m de comprimento por 4m de largura. O piso é de tijolos intertravados, com desenhos de uma amarelinha com números coloridos e um caracol colorido com letras. Não há brinquedos fixos nessa área, nem árvores para fornecer sombra.

Figura 6 - Lateral esquerda



Fonte: a própria autora

Figura 7 - Lateral direita



Fonte: a própria autora

Na parte interna, há uma sala chamada ateliê, conforme figura 8 equipada com uma estante repleta de livros, móveis na altura das crianças, como bancos almofadados, uma mesa com cadeiras, uma balança, um varal de fantasias e uma televisão fixada na parede.

Figura 8 - Ateliê



Fonte: a própria autora

Há uma sala para professores com armários, mesa e cadeiras, além de três computadores instalados em uma bancada com três cadeiras ergométricas. Também estão presentes salas para a direção, supervisão e orientação educacional, dois banheiros para adultos, um depósito de materiais pedagógicos e itens específicos para aulas de educação física, como bolas, redes, bambolês, cordas e materiais não estruturados como tampas, garrafas, caixas, pequenos canos de PVC, cabos de vassoura e outros recursos que são adaptados e reinventados pela professora de Educação Física conforme as necessidades dos projetos.

Um espaço lateral, transformado em cozinha experimental (figura 9) para uso das crianças, cozinha industrial, ao lado lavanderia (figura 10) e banheiros infantis

feminino e masculino, conforme figura 11.

Figura 9 - Cozinha Experimental



Fonte: a própria autora

Figura 10 - Cozinha industrial e Lavanderia



Fonte: a própria autora

Figura 11 - Banheiros infantis



Fonte: a própria autora

A instituição possui sete salas de referência, cada uma com banheiros internos para as turmas que ficam período integral. Nas salas de crianças de 4 e 5 anos, conforme figura 12, há jogos de mesinhas e cadeiras coloridas, quadro branco, ar-condicionado, um espelho na parede, armários na altura das crianças para materiais pedagógicos, caixas com brinquedos no chão, prateleiras baixas com livros infantis, quatro janelas na altura das crianças e uma porta. Para as crianças entre 1 e 3 anos, a sala não possui os jogos de cadeiras e mesas, conforme figura 13.

Há também um espaço chamado refeitório (conforme figura 14), coberto e cercado pelas salas de referência das crianças. Equipado com mesas e cadeiras coloridas, ele é não apenas para refeições, mas também para os momentos de apresentações, reuniões e festas da instituição. E em um momento de escuta com as crianças, o refeitório é um dos lugares que as crianças mais gostam de estar para se alimentar.

Figura 12 - Sala de referência (4 a 5 anos)



Fonte: a própria autora

Figura 13 – Sala de referência (1 a 3 anos)



Fonte: a própria autora

Figura 14 - Refeitório



Fonte: a própria autora

Instituição 2

O quadro 8, se refere à rotina que a instituição estabelece para horários de refeição, banho, acolhida, despedida e utilização das áreas externas.

Quadro 8 - Rotinas da Instituição 2

	Parquinho	Risque/ Rabisque	Ducha Pedagógica	Banheira Pedagógica	Ateliê
Segunda-feira	Pré 1- 14h às 15h	x	1- 14h às 15h	é 1 – 14h às 15h	x
Terça- feira	Pré 1- 14h às 15h	Pré 1- 14h às 15h	x	é 1 – 15h30 às 16h20	Pré 1 – 16h às 16:40
Quarta- feira	x	x	1 – 14h às 15h	Pré 1 – 14h às 15h	x
Quinta- feira	Pré 1- 14h às 15h	x	x	1- 14h às 15h	x
Sexta- feira	Pré 1- 14h às 15h	x	x	x	x

Fonte: a instituição 2

Os quadros 9 e 10 se referem ao plano diário das professoras.

Quadro 9 - Rotina pedagógica da Instituição 2

Rotina – 1º Período 01 – 1º dia de observação	
Horário	Atividade
Acolhida – 7:30	As crianças são recebidas com massinha de modelar.
Lanche – 07:50	As crianças serão direcionadas ao refeitório para o lanche.
Rodinha – 08:30 às 09:30	Música infantil: Mariana conta 1 com gestos e movimentos; fazer os combinados da turma enfatizando o cuidado com o próximo; explorar o calendário, observando ano, data e dia da semana. Fazer a chamada com a música “Quem é que veio hoje?”. Contação da história “Mariana conta 1” com imitação de gestos e movimentos, estimulando a imaginação da criança.
Proposta Pedagógica –	Após ver o vídeo “Conhecendo a cultura indígena” para conhecer um pouco

09:30 às 10:00	mais sobre a diversidade culinária dos povos originários, dessa vez desenharão e pintarão, com o auxílio das professoras, a castanha e o açaí.
Interação – 10h às 10h20	No parquinho com escorregador, balanço, pular corda e contato com areia. Momento livre para as crianças interagirem com o outro para desenvolver vínculo e autonomia, além de desenvolver todas as áreas que forma o sujeito, coordenação motora ampla, sensorial, empatia, autonomia e outros.
	Higienização: 10h20 às 10h40
Almoço – 10h40	As crianças serão direcionadas ao refeitório para o almoço.
Higiene – 11h10	As crianças que estiverem com seu material de higiene bucal no CMEI serão direcionadas, juntamente com as professoras, em pequenos grupos para fazer a escovação.
Hora do soninho 11h30 às 13h30	serão direcionadas ao momento do soninho com vídeos pedagógicos com canções de ninar.
Lanche – 13h30	As crianças serão direcionadas ao refeitório para o lanche.
Proposta pedagógica 14h	As crianças com o auxílio da professora pintarão a atividade produzida acima.
ho – 15h às 16h30	As crianças serão conduzidas em pequenos grupos para o banheiro coletivo na ducha, os demais ficarão assistindo TV com a supervisão de uma professora enquanto espera a vez.
ar – 16h40 às 17h30	As crianças serão direcionadas ao refeitório para o jantar, posteriormente lavar as mãos e voltar para a sala e aguardar os pais com brinquedos não estruturados.

Fonte: a professora da turma

Quadro 10 - Rotina pedagógica da Instituição 2

Rotina – 1º Período 01- 2º dia de observação	
Horário	Atividade
Acolhida – 7:30	As crianças são recebidas com brinquedos não estruturados.
Lanche – 07:50	As crianças serão direcionadas ao refeitório para o lanche.
ha – 08:30 às 09:30	Música infantil

Proposta Pedagógica – 09:30 às 10:00	Contação de história “Dormindo com a vovó”. Depois que a professora contou a história, pediu que as crianças relembassem como é a história coletivamente. Depois escolheu aleatoriamente uma criança para que ela contasse a história com suas palavras.
Interação – 10h às 10h20	No parquinho com escorregador, balanço, pular corda e contato com areia. Momento livre para as crianças interagirem com o outro para desenvolver vínculo e autonomia, além de desenvolver todas as áreas que forma o sujeito, coordenação motora ampla, sensorial, empatia, autonomia e outros.
	Higienização: 10h20 às 10h40
Almoço – 10h40	As crianças serão direcionadas ao refeitório para o almoço.
Higiene – 11h10	As crianças que estiverem com seu material de higiene bucal no CMEI serão direcionadas, juntamente com as professoras, em pequenos grupos para fazer a escovação.
Hora do soninho – 11h30 às 13h30	serão direcionadas ao momento do soninho com vídeos pedagógicos com canções de ninar.
Lanche – 13h30	As crianças serão direcionadas ao refeitório para o lanche.
Proposta pedagógica – 14h	auxílio da professora farão desenho da história que foi contada no período matutino.
Banho – 15h às 16h30	As crianças serão conduzidas em pequenos grupos para o banheiro coletivo na ducha, os demais ficarão assistindo TV com a supervisão de uma professora enquanto espera a vez.
Jantar – 16h40 às 17h30	As crianças serão direcionadas ao refeitório para o jantar, posteriormente lavar as mãos e voltar para a sala e aguardar os pais com brinquedos não estruturados.

Fonte: a professora da turma

Descrição

A observação foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), na cidade de Palmas (TO), que atende crianças de seis meses a cinco anos em período integral, divididas em oito turmas por idade. Inaugurada em 2024, o CMEI localiza-se na região Norte da cidade, em uma comunidade de baixo nível socioeconômico. A turma observada é do primeiro, com crianças de 4 a 5 anos, que

chegam às 7h30 e têm saída a partir das 17h30. No dia da observação estavam presentes 34 crianças (15 meninas e 19 meninos), uma professora e uma monitora.

A equipe da instituição inclui professoras pedagógicas, auxiliares de sala, cuidadoras para crianças neurodivergentes, diretora, supervisora pedagógica e orientadora educacional, e funcionários responsáveis pelo serviço de limpeza e alimentação, mas não possuem professor de Educação Física.

Faremos a contextualização da descrição da instituição com as figuras das imagens coletas nos dias da observação.

Quanto ao espaço físico, na parte frontal, há um gramado com um banco de madeira para adultos no centro do espaço, conforme ilustrado na figura 15.

Figura 15 - Entrada do CMEI



Fonte: a própria autora

Na parte externa do fundo há um parquinho, conforme figuras 16, 17 e 18, o piso é dividido em material intertravado e grama. Há uma caixa de areia com brinquedo plástico grande, contendo escorregador, túnel e rampa. No lado direito da área gramada, há uma casa de madeira com ponte, duas gangorras de madeira, vigas de madeiras dispostas no formato de jogo da velha, lixeiras coloridas em formato de lápis, um túnel plástico grande, seis cavalinhos tipo gangorra de plástico e uma parede risca e rabisca.

Figura 16 – Parquinho



Fonte: a própria autora

Figura 17 – Parquinho



Fonte: a própria autora

Figura 18 - Parquinho



Fonte: a própria autora

Do lado direito, há uma pequena rampa gramada e uma escada com corrimão

que leva à parte de cima do terreno, onde se encontra uma pequena horta coberta e um chuveirão, conforme ilustra a figura 19. Nessa área superior, ilustrado pela figura 20, há um espaço amplo e pouco frequentado pelas crianças, com o chão coberto de pedregulhos com mato crescido e um portão vazado no fundo do terreno murado.

Figura 19 – Parquinho



Fonte: a própria autora

Figura 20 - Parquinho



Fonte: a própria autora

A figura 21 ilustra redes montadas em um redário durante a inauguração. No entanto, nos dias de observação, as redes não faziam parte da rotina das crianças.

Figura 21 - Redário



Fonte: www.palmas.gov.br/acesso 18/01/25 14h42

Na parte interna existe uma sala para professores com armários e mesa, uma sala para direção, uma para supervisão e uma para orientação educacional. Tem uma cozinha, lavanderia, banheiros infantis feminino e masculino, banheiro para adultos e oito salas de referência para cada turma. Além disso, há o espaço do refeitório, conforme figura 22, com mesas e cadeiras coloridas, utilizados para refeições.

Figura 22 - Refeitório



Fonte: a própria autora

A sala de referência da turma tem 48 metros quadrados, com duas janelas na altura das crianças, cortinas, ar-condicionado, uma televisão, um quadro branco, um armário superior e outro inferior para materiais pedagógicos e uma estante de livros. Durante a semana de coleta de dados, as crianças realizaram atividades no chão, porque as mesas não foram montadas, conforme ilustra as figuras 23 e 24.

Figura 23 - Sala de referência sem e cadeiras.



Fonte: a própria autora

Figura 24 - Sala de referência mesas com camas.



Fonte: a própria autora

Instituição 3

O quadro 11, se refere à rotina que a instituição estabelece para horários de refeição, acolhida, despedida e utilização das áreas externas.

Quadro 11 - Rotina da Instituição 3

Turma: 1º Período 01	
Horário	Atividade
7:00 às 8:00/	Chegada e acolhida
08:00 às 09:00/	Assistir televisão
09:00 às 09:15/	Lanche e higiene bucal
09:15 às 09:30	Rodinha
9:30 às 10:30	Proposta pedagógica
10:30 às 11:00/	Volta à calma e despedida.

Fonte: a instituição 3

Os quadros 12 e 13 se referem ao plano diário das professoras.

Quadro 12 - Rotina pedagógica da turma

1º Período 01 - 1º dia de observação	
Horário	Atividade
7:00 às 8:00	Chegada e acolhida com massinha de modelar.
08:00 às 09:00	Assistir televisão com desenhos infantis variados.

09:00 às 09:15	Lanche e higiene bucal
09:15 às 09:30	Rodinha para relembrar os combinados da turma.
9:30 às 10:30	Proposta pedagógica: brincadeira da lata musical. Cada criança retira uma figura de dentro da lata e conforme a figura sorteada, a criança deve cantar uma música que lembre a figura. Será convidada uma criança de cada vez para relatar a história que ouviu na aula anterior “Morando com a Vovó”. Tirar fotos com gorro de papai Noel. Parquinho.
10:30 às 11:00	Volta à calma e despedida.

Fonte: a professora da turma

Quadro 13 - Rotina pedagógica da turma

Horário	Atividade
	1º Período 01 - 2º dia de observação
7:00 às 8:00	Chegada e acolhida com massinha de modelar.
08:00 às 09:00	Assistir televisão com desenhos infantis variados.
09:00 às 09:15	Lanche e higiene bucal
09:15 às 09:30	os combinados da turma, fazer a chamada e oração.
9:30 às 10:30	Proposta pedagógica: Brincadeiras cantadas. Ensaio para apresentação de fim de ano. Se sobrar tempo vamos levar as crianças para o parquinho.
10:30 às 11:00	Volta à calma e despedida.

Fonte: a professora da turma

Descrição

Este CMEI está localizado no extremo sul da cidade, em uma região de invasão habitacional que, aos poucos tem tido seus direitos de urbanização respeitados. A instituição foi inaugurada em 2008 e possui um espaço maior em comparação aos CMEIs inaugurados após o ano de 2015. A turma observada é do primeiro período matutino, com crianças de 4 a 5 anos, que chegam às 7h e têm saída a partir das 11h. No dia da observação estavam presentes 16 crianças (7 meninas e 9 meninos), duas professoras e uma pessoas de apoio, que acompanham as crianças neurodivergentes. Desse grupo, uma criança possuía diagnóstico TEA (Transtorno do

Espectro Autista).

A figura 25 ilustra a entrada do CMEI. Realizar-se-á a contextualização da descrição da instituição com as figuras das imagens coletas nos dias da observação.

Figura 25 - Entrada da Instituição 3



Fonte: a própria professora

A Instituição possui 8 salas de referência, uma sala de orientação pedagógica e uma sala de supervisão pedagógica localizadas no fundo do CMEI. Na parte da frente ficam a secretaria, a sala da diretoria e outra sala de orientação pedagógica. Há também uma sala para armazenar materiais pedagógicos (figura 26) e um espaço de passagem para o fundo do CMEI, chamado de “beco da leitura” (conforme a figura 27), que conta com dois sofás, uma estante com livros, e decoração com livros e folhas de gibis pendurados no teto. Na frente fica o refeitório com mesas e cadeiras coloridas (figura 28).

Figura 26 – Depósito



Fonte: a própria autora

Figura 27 - Beco da leitura



Fonte: a própria autora

Figura 28 - Refeitório



Fonte: a própria autora

A salas são cercadas por espaços verdes com árvores frutíferas e pequenos vasos de plantas. Há também uma quadra de areia, envolto de grama, conforme ilustra as figuras 28 e 29.

Figura 29 - Área verde



Fonte: a própria autora

Figura 30 - Quadra de areia



Fonte: a própria autora

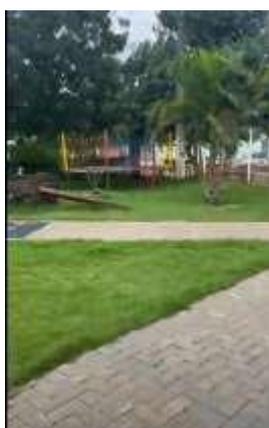
Na frente do CMEI, há um amplo espaço de plantas e um parquinho com brinquedos de madeira (figura 31). Do lado direito, tem um pula-pula, brinquedos de madeira como trepa-trepa, um escorregador de plástico e um túnel de manilha com uma escada de madeira para descer. Ainda do lado direito, também há um espaço gramado que conta com uma roda de carro de boi envernizada, que serve tanto de decoração quanto de brinquedo para as crianças, conforme ilustra a figura 32. Também na entrada, há um corredor, nomeado de “túnel brincante”, com brinquedos manipulativos nas paredes como instrumentos musicais, placas de madeira com puxadores de porta, interruptor de energia, garrafa pet para encaixar tampas e um telefone, ilustrado na figura 33.

Figura 31 - Caixa de areia



Fonte: a própria autora

Figura 32 - Pula-pula



Fonte: a própria autora

Figura 33 - Túnel brincante



Fonte: a própria autora

Ao longo dessa coleta de dados, principalmente observando a rotina das crianças, as professoras sempre receberam os pesquisadores de forma solícita, porém demonstraram alguma desconfiança em relação às observações realizadas,

muito possivelmente, pela preocupação em como a rotina e as práticas institucionais poderiam ser interpretadas. No entanto, as crianças, sempre muito alegres, espontâneas e participativas, muitas vezes nem percebiam a nossa presença quando era oferecido a elas tempo e espaço para brincar.

A coleta de dados e as observações foram fundamentais para compreender de forma mais profunda, como o ambiente e as rotinas influenciam o mover-se corporal e conseqüentemente o desenvolvimento integral das crianças, favorecendo uma infância mais saudável e possivelmente um crescimento mais ativo. Essa observação direta permitiu identificar os elementos que podem favorecer ou limitar o Brincar e o movimento corporal.

8.2 Associação da Teoria Bioecológica com elementos da rotina

Os quadros apresentados a seguir sistematizam os elementos coletados durante a pesquisa, organizando-os conforme cada elemento do modelo PPCT (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo) de Bronfenbrenner. As informações são distribuídas por instituição: Instituição 1, Instituição 2 e Instituição 3. Essa organização permite uma análise mais detalhada da dinâmica dos ambientes infantis estudados, evidenciando como os processos proximais, as características individuais das crianças, os diferentes contextos e a variável temporal influenciam as interações e oportunidades de movimento no cotidiano das instituições de educação infantil. Dessa forma, os quadros oferecem uma visão abrangente de como os fatores ambientais e individuais se inter-relacionam, contribuindo para a compreensão do desenvolvimento infantil nas instituições pesquisadas.

O quadro 14 refere-se à instituição 1, localizada na região central da cidade, relativamente uma instituição nova, pois foi inaugurada em 2018. A turma possui 37 crianças matriculadas e 24 crianças autorizadas a participar da pesquisa. São 2 professoras pedagogas e 2 professoras cuidadoras que acompanham as crianças neurodivergentes.

Quadro 14 – Análise Elementos do Modelo PPCT na Instituição 1

(Continua)

Elemento do PPCT	Descrição no Modelo PPCT	Elementos Observados Dia de Coleta de Dados	Elementos Observados no 2º Dia de Coleta de
-------------------------	---------------------------------	--	--

			Dados
Processo	Interações	- Crianças 1a, 2a e 3a, em	- Crianças 10a, 27a, 7a e
Proximal	recíprocas e	uma formação de tríade,	14a em uma formação de
	progressivamente	brincando de “mamãe e	tétrade, brincando de
	mais complexas	filhinha” por 30 minutos,	encostar uma na outra e
	entre a criança e	demonstrando	interagindo com os lápis
	o ambiente.	engajamento	de
		e complexidade em uma	cor, em um momento
		atividade molar que	ocioso
		envolveu papéis sociais.	das crianças.
		- Crianças 4a, 9a e 12 ^a	- Crianças cantando e
		brincando de adivinhar a	batendo palmas na
		cor do lápis, inventada por	rodinha com todas as
		elas num momento	crianças e a
		ocioso, demonstrando	professora envolvidos, em
		colaboração, negociação	uma atividade molar.
		e compartilhamento.	- Crianças 1a, 9a e 31a
		- Mais de 4 crianças,	em
		formação de tétrades,	uma formação de tríade
		construindo torres com	brincando na frente do
		blocos de montar.	espelho, explorando
		- As crianças no parque	movimentos variados,
		de areia correndo,	aproveitando os poucos
		pulando e cavando com	momentos de liberdade ao
		as mãos em uma	voltarem do lanche.
		atividade molar.	

(Continua)

Elemento do PPCT	Descrição no Modelo PPCT	Elementos Observados no 1º Dia de Coleta de	Elementos Observados no 2º Dia de Coleta de
-------------------------	---------------------------------	--	--

		Dados	Dados
Pessoa	Características individuais da criança: demanda (aparência física, idade e gênero podem influenciar as expectativas dos outros); recurso (habilidades cognitivas e emocionais influenciam suas interações) e força (persistência e motivação da criança).	<ul style="list-style-type: none"> - Criança 33a (neurodivergente) brincando sozinha com o carrinho, podemos observar a característica de demanda da criança; - As crianças 29a, 13a, 10a e 1a planejaram e organizaram a brincadeira da construção da torre, aqui observamos característica de recurso. - A criança que inventou a brincadeira de adivinhar a cor do lápis, insistiu na brincadeira apesar dos conflitos entre pares e entre criança e a professora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criança 16a resistindo ao sentar-se na rodinha junto com os colegas e a professora, podemos observar a característica de demanda. - Criança 31ª explorando movimentos como estrelinha e saltos na sala de referência, com característica de recurso. - Criança 33ª brincando sozinha, girando e se observando na frente do espelho, podemos observar características de força, ao continuar a brincar, mesmo com a negativa da professora.
Contexto (Microsistema)	Ambiente imediato onde ocorrem as interações diretas.	<ul style="list-style-type: none"> - Sala de referência com mesas, cadeiras, brinquedos e espelho. - Parquinho de areia, brinquedos e espaço para correr e pular. - Regras impostas por adultos (ex.: não subir no brinquedo, não subir na cadeira, não correr etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Sala de aula e materiais pedagógicos. - Espelho na altura das crianças, utilizado para a contemplação da imagem das crianças. - Professoras controlando o comportamento das crianças durante as atividades.

Contexto (Mesossistema)	Interações entre os diferentes ambientes do microsistema.	<ul style="list-style-type: none"> - Relação entre a sala de aula e o parquinho: as crianças levam comportamentos de um ambiente para o outro. - Interação entre família e escola: crianças que com brinquedos de casa tiveram mais diversidades de brincadeiras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças interagindo com os colegas durante a rodinha nas músicas cantadas que serão apresentadas no Sarau para as famílias. - Interação entre família e escola: atividades que são levadas pelas crianças para fazer em casa.
Contexto (Exossistema)	Contextos nos quais a criança não está diretamente envolvida, mas que a influenciam.	<ul style="list-style-type: none"> - Decisões da gestão escolar sobre o tempo limitado para o parquinho. - Local de trabalho dos pais, que pode influenciar o tempo que passam com os filhos e os recursos disponíveis para as brincadeiras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Horário de entrada das famílias com portão aberto até determinado horário. - Decisão da professora de não levar as crianças ao parquinho, pois não é permitido usá-lo em dias de chuva.
Contexto (Macrossistema)	Valores culturais, crenças e sistemas sociais mais amplos.	<ul style="list-style-type: none"> - Celebração da Semana da Criança, que influenciou as atividades propostas (ex.: desenhar o brinquedo favorito). - Valores culturais sobre o brincar e o desenvolvimento infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensaios para apresentações, refletindo a valorização cultural de eventos comunitários. - Atividades de desenho e música, alinhadas com práticas educacionais tradicionais.

(Conclusão)

Elemento do PPCT	Descrição no Modelo PPCT	Elementos Observados no 1º Dia de Coleta de Dados	Elementos Observados no 2º Dia de Coleta de Dados
Tempo (Microtempo)	O que está ocorrendo em determinado momento.	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças brincando de “mamãe e filhinha” por 30 minutos. - Crianças pulando e correndo no parquinho por 30 minutos. - Crianças esperando 30 minutos sentadas após terminar a atividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças desenhando por 20 minutos. - Crianças cantando e batendo palmas por 10 minutos na rodinha. - Crianças brincando de massinha por 30 minutos.
Tempo (Mesotempo)	Regularidade das atividades ao longo do tempo.	<ul style="list-style-type: none"> - Rotina diária da sala de referência: brincadeira livre, atividade dirigida, parquinho. - Padrões de interação entre as crianças e as professoras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rotina diária mantida, mas com foco em atividades internas devido ao tempo chuvoso. - Atividades como desenho, música e contagem reforçando a rotina escolar.
Tempo (Macrotempo)	Tempo histórico e mudanças sociais ao longo da vida.	<ul style="list-style-type: none"> - Influência da Semana da Criança nas atividades. - Mudanças nas práticas educacionais ao longo do tempo (ex.: maior valorização do brincar e do desenvolvimento motor). 	<ul style="list-style-type: none"> - Preparação para a apresentação de fim de ano, refletindo tradições culturais. - Mudanças nas práticas educacionais, como a valorização de atividades artísticas e musicais.

Fonte: a própria autora

O quadro 14 apresentado evidencia que a rotina diária rígida e pouco flexível dessa instituição observada impõe restrições significativas ao movimento das crianças. A constante solicitação de silêncio, a exigência de permanência nas cadeiras e a interrupção das brincadeiras espontâneas, como correr, pular ou lutas simuladas, limitam não apenas a exploração motora, mas também a expressão corporal infantil. Além disso, o número elevado de professoras nessa turma, que poderia favorecer interações mais ricas e positivas entre crianças e adultos, acaba, paradoxalmente, resultando em um maior controle e restrição dos comportamentos infantis. Esse excesso de monitoramento reforça a disciplina e a contenção do movimento, em vez de promover um ambiente que valorize a liberdade de exploração e o desenvolvimento integral na infância, a qual elas têm direito.

O quadro 15 refere-se à Instituição 2, localizada na região norte da cidade. A turma possui 40 crianças matriculadas e 21 delas tinham autorização para participar da pesquisa. Duas professoras são regentes da turma, no primeiro dia, apenas uma professora estava atuando, e no segundo dia de observação estavam as duas professoras pedagogas, e uma monitora de desenvolvimento infantil.

Quadro 15 - Análise dos Elementos do Modelo PPCT na Instituição 2

(Continua)

Elemento do PPCT	Descrição no Modelo PPCT	Elementos Observados no 1º Dia de Coleta de Dados	Elementos Observados no 2º Dia de Coleta de Dados
Processo Proximal	Interações recíprocas e progressivamente mais complexas entre a criança e o ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> - Três crianças brincando com blocos de montar, flores e brinquedos trazidos de casa. - Atividade conduzida pela professora de separação de lixo reciclável por cores. - Brincadeiras espontâneas das crianças de ônibus, mamãe e filhinho, e correr pela sala. - Brincadeiras interativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Brincadeira com tapete de percurso para carrinhos e blocos de madeira. - Contação de história pela professora e recontagem pelas crianças. - Brincadeiras criadas pelas crianças, dentro da sala como: andar de ônibus, médico,

		no parquinho como: cavalinho, túnel, escorregador e brincadeiras de correr.	corridas. - Interações no parquinho com as brincadeiras de cavalinho, mamãe e filhinho na casinha de madeira, brincadeiras na gangorra, chutando bola.
Pessoa	Características individuais da criança: demanda (aparência física, idade e gênero podem influenciar as expectativas dos outros); recurso (habilidades cognitivas e emocionais influenciam suas interações) e força (persistência e motivação da criança).	- Podemos observar crianças como a 12b com característica de demanda, com atitudes agressivas com os colegas. - A criança 3b criou um “carro” com caixa de madeira e blocos (característica de recurso) - A criança 11b mostrou características de força, ao insistir em brincar com os blocos e incentivar os colegas a fazer o mesmo.	- A criança 11b, 14b, e 3b demonstraram características de recurso com liderança para criar brincadeiras como polícia e ladrão, mamãe e filhinho e brincadeiras de detetive. Apenas uma criança com característica de demanda, sendo muito tímida e não interagindo com os colegas.
Contexto (Microsistema)	Ambiente imediato onde ocorrem as interações diretas.	- Sala de referência utilizada para atividade pedagógicas, para brincadeiras espontâneas e para o soninho - Parquinho com brinquedos como túnel,	- Utilizando a mesma sala para todas as atividades. - Parquinho com casinhas de madeira, gangorra e cavalinhos. - Uso de aparelho de

		escorregador e cavalinho.	televisão para as crianças assistirem desenhos.
Contexto (Mesossistema)	Interações entre os diferentes ambientes do microsistema.	- Relação entre a sala de aula e o parquinho: crianças levam comportamentos de um ambiente para o outro. - Interação entre crianças e orientadora educacional.	- Relação entre a sala de aula e o parquinho: crianças exploram brincadeiras em ambos os espaços. - Interação entre as professoras da turma.
Contexto (Exossistema)	Contextos nos quais a criança não está diretamente envolvida, mas que a influenciam.	- Decisão da professora de não montar as mesas e cadeiras, utilizando o chão para as atividades pedagógicas. - Horário de sono organizado com camas empilhadas e desmontadas conforme a necessidade	- Decisão da professora de usar a televisão para controlar o comportamento das crianças.
Contexto (Macrossistema)	Valores culturais, crenças e sistemas sociais mais amplos.	- Uso de músicas e cantos para organizar as crianças (ex.: “Meu amigo eu vou respeitar”). - Valorização do respeito e dos combinados (ex.: não correr, não empurrar).	- Ensaio para a apresentações, refletindo a valorização de eventos comunitários. - Uso de histórias infantis como recurso pedagógico, incentivar as crianças a valorizar a família.

Elemento do PPCT	Descrição no Modelo PPCT	Elementos Observados no 1º Dia de Coleta de Dados	Elementos Observados no 2º Dia de Coleta de Dados
Tempo (Microtempo)	O que está ocorrendo em determinado momento.	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças brincando com massinha por 20 minutos. - Atividade de separação de lixo reciclável por 30 minutos. - Brincadeiras no parquinho por 40 minutos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças brincando com tapete de percurso por 15 minutos. - Contação de história e recontagem por 30 minutos. - Brincadeiras no parquinho por 45 minutos.
Tempo (Mesotempo)	Regularidade das atividades ao longo do tempo.	<ul style="list-style-type: none"> - Rotina diária: chegada, lanche, atividades pedagógicas, sono, parquinho, banho e jantar. - Uso de músicas e cantos para transição entre atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rotina diária mantida, com foco em atividades internas, contação de histórias, desenho) e externas (parquinho). - Uso da televisão como recurso para controlar as crianças.
Tempo (Macrotempo)	Tempo histórico e mudanças sociais ao longo da vida.	<ul style="list-style-type: none"> - Influência de práticas pedagógicas tradicionais (ex.: separação por gênero nas filas). - Uso de desenhos animados como recurso de controle. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preparação para a apresentação de Natal, refletindo tradições culturais. - Uso de histórias infantis e desenhos como recursos pedagógicos.

Fonte: a própria autora

O quadro 15 apresentado evidencia que a rotina empregada nessa instituição, pouco flexível, somada às restrições impostas pelas professoras, como solicitar que as crianças parem de correr ou pular, limita significativamente as oportunidades de movimento. O tempo que as crianças ficam em atividades sedentárias como assistir

desenhos em televisão sentadas, também restringe a expressão motora delas. A falta de interações significativas entre criança e adultos, como brincadeiras mediadas pelas professoras, demonstrações de afeto ou exploração conjunta dos espaços disponíveis, mostra-se prejudicial ao pleno desenvolvimento da infância, conforme a teoria bioecológica de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner. A rotina dessa instituição, onde as crianças ficam em tempo integral, pode ter impacto negativo significativo em seu desenvolvimento, por ser marcada por elementos pouco estimulantes para a movimentação corporal e com ênfase excessiva em atividades sedentárias.

O quadro 16 refere-se à Instituição 3 incluída no estudo, localizada na região sul da cidade. A turma possui 35 crianças matriculadas e 12 delas tinham autorização para participar da pesquisa. Duas professoras pedagogas são regentes da turma uma monitora de desenvolvimento infantil estavam presentes nos dois dias de coleta de dados.

Quadro 16 - Análise dos Elementos do Modelo PPCT na Instituição 3

(Continua)

Elemento do PPCT	ção no Modelo PPCT	Elementos Observados no 1º Dia de Coleta de Dados	Elementos Observados no 2º Dia de Coleta de Dados
Processo Proximal	Interações recíprocas e progressivamente mais complexas entre a criança e o ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças brincando com massinha de modelar. - Assistindo desenhos infantis da Luna. - Ensaio de coreografia para a festa de encerramento. - Atividade da “Lata Musical”. Brincadeiras no parquinho (pula-pula, trepa-trepa, corrida, brincadeiras na areia, subir e descer uma roda de boi). 	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças brincando com massinha de modelar. - Assistindo desenho animado (Marsha e o Urso). Brincadeiras cantadas. - Ensaio de coreografia para festa de encerramento. - Brincadeiras no parquinho (pula-pula, caixa de areia, trepa-trepa e corridas)

Pessoa	Características individuais da criança: demanda (aparência física, idade e gênero podem influenciar as expectativas dos outros); recurso (habilidades cognitivas e emocionais influenciam suas interações) e força (persistência e motivação da criança).	<ul style="list-style-type: none"> - Criança 7c ficou triste e sem interações, após ter brinquedo recolhido, porém situação mudou ao receber o brinquedo de volta, mostrando características de demanda. - Crianças 1c, 8c e 10c demonstrou características de recurso ao percorrer o trepa-trepa com muita habilidade. - Criança 11c demonstrou características de força ao persistir em correr e brincar, mesmo após repreensões dos adultos que estavam com ela. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criança 3c demonstrou características de demanda ao mostrar-se agressiva com os colegas. - A criança 6c mostrou-se possuir características de recurso ao participar ativamente nas danças e brincadeiras. - A criança 7c e 10c mostraram-se com características de força ao tomar iniciativas de chamar os colegas para brincar.
Contexto (Microsistema)	Ambiente imediato onde ocorrem as interações diretas.	<ul style="list-style-type: none"> - Sala de referência, massinhas de modelar e televisão. - Parquinho com trepa-trepa, tanques de areia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sala de referência com massinha de modelar e televisão para assistir. - Parquinho com pular, trepa-trepa, tanques de areia.
Contexto (Mesossistema)	Interações entre os diferentes ambientes do microsistema.	<ul style="list-style-type: none"> - Relação entre a sala de aula e o parquinho, levando esses comportamentos de um ambiente ao outro. - Interação entre as professoras e a coordenação pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relação entre a sala e o parquinho, levando esses comportamentos de um ambiente ao outro. - Interação entre as professoras e a gestão pedagógica.

(Conclusão)

Elemento do PPCT	Descrição no Modelo PPCT	Elementos Observados no 1º Dia de Coleta de Dados	Elementos Observados no 2º Dia de Coleta de Dados
Contexto (Exossistema)	Contextos nos quais a criança não está diretamente envolvida, mas que a influenciam.	- Decisão da Diretoria de Educação Infantil de sugerir a atividade da história “Morando com a Vovó”. Uso da televisão.	- Uso da televisão como recurso de controle do comportamento das crianças. - Decisão da professora de acalmar as crianças.
Contexto (Macrossistema a)	Valores culturais, crenças e sistemas sociais amplos.	- Preparação para a festa de encerramento, com ensaios de coreografia.	Valorização de músicas infantis e danças como forma de expressão.
Tempo (Microtempo)	O que está ocorrendo em determinado momento.	- Crianças brincando com massinha de modelar por 1 hora. - Assistindo desenhos por 45 minutos. Ensaio de coreografia por 20 minutos. - Brincadeiras no parquinho por 25 minutos.	- Crianças brincando com massinha de modelar por 1 hora. - Assistindo desenhos por 40 minutos. - Atividades musicais e dança por 30 minutos. Brincadeiras livres por 16 minutos.
Tempo (Mesotempo)	Regularidade das atividades ao longo do tempo.	- Rotina diária: chegada, massinha, televisão, lanche, rodinha, parquinho.	- Rotina diária: chegada, massinha, televisão, lanche, rodinha, parquinho.
Tempo (Macrotempo)	Tempo histórico e mudanças sociais ao longo da vida.	- Influência de práticas pedagógicas tradicionais (ex.: ensaios para festa).	- Influência de práticas pedagógicas tradicionais (ex.: ensaios para festa).

Fonte: a própria autora

O quadro 16, destaca elementos que não favorecem a movimentação e a exploração corporal das crianças. Um dos principais fatores é o controle excessivo do comportamento delas por parte dos adultos que tem contato com elas, que

frequentemente solicitam que as crianças fiquem sentadas, em silêncio ou paradas, especialmente momentos de espera entre as atividades. Interrupções de brincadeiras espontâneas, como correr, com as justificativas de que “vão se machucar”. Atividades pedagógicas prolongadas como contação de histórias, sendo centradas na fala das professoras, com pouca participação ativa das crianças. Uso excessivo de televisão como recurso para manter as crianças quietas e controladas, especialmente quando as professoras precisam lidar com outras tarefas. A estrutura da sala de aula é outro fator limitante, o espaço é pequeno e lotado de mesas e cadeiras, o que dificulta a livre movimentação das crianças. Apesar de a instituição contar com um parquinho atrativo, ambientes amplos e espaços pensados especialmente para as experiências infantis significativas, o pouco tempo destinado a esses espaços reduz seu potencial para promover um desenvolvimento infantil adequado.

8.3 Contagem de passos

As crianças foram equipadas com o pedômetro que registrou a quantidade de passos durante o período em que permaneceram na instituição de ensino. Esse tempo foi registrado em minutos e os dados considerados inválidos (por mau funcionamento do aparelho ou pelas crianças apertarem o botão “reset” e zerar a contagem dos passos) foram identificados e excluídos da análise.

Os dados foram organizados em uma planilha Microsoft Office Excel, categorizando as informações por dia de coleta (1º e 2º dia). As médias e os desvios padrão da contagem de passos e do tempo em minutos foram calculados para cada dia, permitindo uma visão geral da distribuição dos dados.

As tabelas 1, 2 e 3 mostram a contagem de passos e o tempo utilizado no primeiro e segundo dia de observação. O tempo foi contado a partir do momento que o aparelho foi colocado na cintura da criança. Por insuficiência de aparelhos, cada dia eram doze crianças diferentes que utilizavam o aparelho.

Houveram algumas crianças que por curiosidade, apertaram o botão de “reset”, o que inviabilizou a validação daquela amostra para a pesquisa, pois o número de passos zera e inicia uma nova contagem.

Os números da instituição 1 e 3 foram semelhantes, pois a rotina das instituições não muda muito por pertencerem a mesma rede de ensino e as turmas pesquisadas ficarem em regime parcial, 4 horas diárias. A instituição 2, teve seus

valores diferentes, pois todas as turmas ficam em regime integral, 10 horas diárias.

Tabela 1 - Contagem de Passos da Instituição 1

(continua)

Crianças	1º Dia		2º Dia	
	Pedômetro/ Passos	Tempo/ Minutos	Pedômetro / Passos	Tempo/ Minutos
1a	1.779	218		
2a	Inválido*	Inválido*		
3a			1.098	216
4a	1.977	207		
5a			Inválido*	Inválido*
6a			1.534	218
7a	Inválido*	Inválido*		
8a			1.627	206
9a			1.986	220
10a	1.782	199		
11a			1.649	207
12a			Inválido*	Inválido*
13a			1.750	209
14a	15a	1.847	200	
16a	Inválido*	1.560	Inválido*	
			209	
17a	18a	1.939	216	1.452
19a	20a			202
21a			1.614	200
			Inválido*	Inválido*
22a	Inválido*	Inválido*	1.778	197
23a	1488	200		
24a	1726	212		
Média	1.781	208	1.667	207
Desvio Padrão	170,14	7,46	245,94	8,17

Fonte: a própria autora

*Inválido porque as crianças apertaram o botão "reset" do pedômetro, zerando a contagem de passos.

No primeiro dia foram estabelecidos oito valores validados e no segundo dia nove valores foram validados. No decorrer dos dias de observação, algumas crianças apertaram o botão zerando a contagem de passos antes do tempo final. Em todos os dias e nas três instituições ocorreram casos como esses. No entanto, esses dados não foram validados para a contagem das médias e desvio padrão.

O desvio padrão indicou que o tempo e os minutos estão uniformes, não havendo grandes diferenças entre as amostras.

No primeiro dia de observação, o número de passos foi maior em comparação ao segundo dia. Isso ocorreu porque, no segundo dia, o tempo estava chuvoso e as crianças não foram à área externa, como o parquinho por exemplo.

No primeiro dia, as crianças foram ao parquinho apenas uma vez. Elas brincaram no tanque de areia e nas proximidades, mas houve muitas interferências negativas que limitaram seus movimentos. Os adultos de referência, que tomavam conta dessas crianças, pediam que elas ficassem dentro do tanque ou próximo a ele, pois assim facilitava a observação da movimentação delas.

Um diferencial observado nessa instituição foi a quantidade de adultos presentes na sala de referência. Todos eles interferiram negativamente no movimento das crianças, restringindo atividades como correr, pular ou brincadeiras mais ativas dentro ou fora da sala.

No quadro de rotina da instituição inclui dois momentos chamados “exploração de contextos de aprendizagem”, que totalizam três horas. Nada impede que essas atividades envolvam movimentos corporais como correr, pular, dançar e outras formas de expressão motora. No entanto, essa possibilidade não é explorada pelas professoras em seus planejamentos diários.

A preocupação em relação as crianças se machucarem, tanto pelas professoras ou pela gestão, também é um impeditivo para o mover-se corporal nas instituições de ensino. As crianças pequenas ainda estão aprendendo a correr, a se localizar no espaço e no tempo, a ter equilíbrio, e as quedas devem ser encaradas como algo natural no desenvolvimento motor. Sem deixar de lado os cuidados que os adultos devem ter com a segurança das crianças.

Na instituição 2, no primeiro dia, nove valores foram validados, e no segundo dia dez valores validados. É importante destacar que as crianças ficam dez horas nessa instituição, com duas horas de repouso, para o horário do soninho. Por tanto, esse tempo adicional é dedicado ao “soninho”, o que não contribui para atividades de

movimento.

Tabela 2 - Contagem de Passos da Instituição 2

Crianças	1º Dia		2º Dia	
	Pedômetro/ Passos	Tempo/ Minutos	Pedômetro/ Passos	Tempo/ Minutos
1b	4.413	367		
2b			4.814	422
3b	4.349	398		
4b	Inválido*	Inválido*		
5b			4.908	407
6b	4.850	360		
7b	4.346	383		
8b	4.707	374		
9b	5.177	390		
10b	3.809	395		
11b			Inválido*	Inválido*
12b			4.364	407
13b	Inválido*	Inválido*	5.460	409
14b			4.535	389
15b			4.230	405
16b	Inválido*	Inválido*		
17b			5.836	380
18b			4.980	420
19b			5.304	402
20b	3.962	385		
21b			5.337	405
Média	4.452	364	4.985	402
Desvio Padrão	451,3	24,1	521,9	12,4

Fonte: a própria autora

*Inválido porque as crianças apertaram o botão “reset” do pedômetro, zerando a contagem de passos.

O tempo de movimento registrado pelos aparelhos foi maior nesta instituição em comparação com as demais. No entanto, considerando que as crianças passam a

maior parte do tempo nesse espaço e não têm outras oportunidades de movimento quando estão com as famílias, já que saem no fim da tarde, o tempo dedicado à atividade física ainda permanece abaixo do ideal.

Pode-se dizer que a ausência das cadeiras na sala de referência, torna o espaço mais convidativo para o movimento das crianças. Apesar, disso, os adultos frequentemente pedem que elas se sentem e fiquem quietas. E mesmo quando não puderam ir ao espaço externo, as crianças brincaram dentro da sala.

As crianças tiveram a oportunidade de ir à área externa nos dois dias de observação. No segundo dia, elas foram ao parquinho pela manhã e pela tarde, o que justifica o número de passos maior que o primeiro dia.

Na instituição 3, no primeiro dia, foram nove valores validados, e no segundo dia oito valores validados.

Tabela 3 - Contagem de Passos da Instituição 3

Crianças	1ºDia		2º Dia	
	Pedômetro/ Passos	Tempo/ Minutos	Pedômetro/ Passos	Tempo/ Minutos
1c	2.254	180	2.310	188
2c	Inválido*	Inválido*	2.145	186
3c	2.181	166	Faltou	Faltou
4c	1.596	176	Inválido*	Inválido*
5c	2.056	168	1.887	172
6c	1.985	196	1.799	200
7c	1.267	182	1.996	188
8c	Inválido*	Inválido*	1.705	193
9c	1.230	179	Inválido*	Inválido*
10c	Faltou	Faltou	2.532	169
11c	1.831	185	1.911	180
12c	1.715	184	Faltou	Faltou
Média	1.791	180	1.972	183,67
Desvio Padrão	372,3	9,58	292,0	12,14

Fonte: a própria autora

*Inválido porque as crianças apertaram o botão "reset" do pedômetro, zerando a contagem de passos.

A instituição 3 tem um espaço físico amplo, com brinquedos de madeira, que não esquentam com a incidência do sol sobre eles, pula-pula, trepa-trepa, escorregadores e duas caixas de areia. Diferentemente das outras instituições pesquisadas, essa é a mais antiga em termos de construção, mas possui o melhor espaço físico, mesmo sem ter coberturas que protejam do sol ou da chuva, assim como as outras instituições. Porém, esse potencial não é aproveitado para garantir momentos de mover-se corporal, garantindo um desenvolvimento mais saudável para as crianças.

A análise da contagem de passos das crianças nas três instituições permite compreender como o ambiente escolar e o tempo de permanência influenciam os níveis de atividade física na Educação Infantil. A tabela 4 vai mostrar a média de passos de cada instituição pesquisada nomeadas por Instituição 1, Instituição 2 e Instituição 3, separadas por dia de coleta, comparando esses dados.

Tabela 4 – Média de Passos e tempo de cada Instituição

Instituição	Média de passos (1ºdia)	Média de passos (2ºdia)	Média de minutos com o pedômetro (1º dia)	Média de minutos com o pedômetro (2º dia)	Tempo de permanência
Instituição 1	1.781 passos	1.667 passos	208 minutos	207 minutos	4 horas
Instituição 2	4.452 passos	4.985 passos	364 minutos	402 minutos	10 horas
Instituição 3	1.791 passos	1.972 passos	180 minutos	183 minutos	4 horas

Fonte: a própria autora

A tabela 5 indica os dados das três instituições, calculando a média de passos por hora, percebe-se que as três instituições apresentam um nível de movimentação muito semelhante, apesar de que cada instituição tem as suas especificidades, porém o sistema que rege a rotina desses espaços é bem forte e levado a risca pelas profissionais que ali se encontram para executar as tarefas que muitas vezes são lançadas sem considerar a realidade de cada espaço. Os dados variaram entre 417 e 499 passos por hora.

Tabela 5 - Média de passos por hora

Instituição	Média de passos por hora (1ºdia)	Média de passos por hora (2ºdia)
Instituição 1	445 passos/h	417 passos/h
Instituição 2	445 passos/h	499 passos/h
Instituição 3	448 passos/h	493 passos/h

Fonte: a própria autora

As instituições 1 e 3 apresentaram semelhanças significativas em termos de rotina. No entanto, um diferencial relevante é que a Instituição 3 inclui, em seu planejamento diário, uma hora de televisão. Ainda assim, a média de passos registrada nessa instituição foi superior à da Instituição 1.

8.4 Entrevistas

Foi realizada uma entrevista com algumas crianças e alguns adultos que trabalham na instituição de educação infantil pesquisada. Foi feita a seguinte pergunta: o que vocês modificariam na instituição para que as crianças se movimentassem mais? As respostas foram gravadas pelo celular, posteriormente transcritas e organizadas por categorias: satisfação com o espaço físico, melhorias na infraestrutura, ampliação de oportunidades para brincar e participação ativa dos adultos.

Na instituição 1, diante da resposta dos quatro adultos, foi verificado que 50% das respostas apostariam em melhorias na infraestrutura, 25% acham que a criação de espaços maiores para livre movimentação seria bom para as crianças e 25% ampliariam as oportunidades para brincadeiras na escola. As oito crianças desta instituição também se expressaram através das respostas dadas à entrevista, e constatou-se que 75% delas querem melhorias na infraestrutura para brincar, uma delas falou “eu acho que deveria ter uma pista de corrida para eu correr mais e apostar corrida com meu colega”. Uma criança mencionou a chuva como um obstáculo para brincar dizendo: “eu gostaria que não tivesse chuva para ir lá fora brincar” indicando a necessidade de cobertura do espaço, e apenas 25% das crianças sentem satisfação com o espaço físico que possui na instituição para brincar.

Na instituição 2 foi realizada a entrevista com 6 adultos, 50% dos entrevistados

apostariam na melhoria das infraestrutura para as crianças, 16% dos entrevistados acham que o atual ambiente é satisfatório e 34% dos entrevistados apostariam na ampliação de oportunidades para as crianças brincarem. Para as 7 crianças entrevistadas percebe-se que 85% das respostas delas entrariam na categoria de ampliação de oportunidades de brincar, com falas como: “Eu gosto de brincar no cavalinho e de neném e de casinha”, e uma resposta com 15% entraria na categoria participação ativa dos adultos com a fala “...eu queria que a professora brincasse comigo de pega-pega”.

Na instituição 3 foi realizada a entrevista com 5 adultos, dos quais 40% sentem satisfação com o espaço físico, 20% acham que deveria ter melhorias na infraestrutura do ambiente, 20% apostariam na ampliação de oportunidades para brincar e 20% apostariam na participação dos adultos dizendo: “eu colocaria mais professoras para brincar com as crianças”. Na entrevista com as 5 crianças, foi obtido que 20% delas estavam satisfeitas com a instituição e 80% entram na categoria de ampliação de oportunidades de brincar com a seguinte fala “eu gosto de brincar de massinhas e estudar, se eu pudesse fazer alguma coisa diferente eu iria brincar no parquinho e no pula-pula, mas depois eu iria estudar”.

Conclui-se que ampliar as oportunidades para o brincar é a categoria mais detectada (81,33%), indicando que as crianças desejam mais atividades e espaços para o brincar e que os adultos também têm a percepção dessa necessidade. Mas as melhorias na infraestrutura também são relevantes (65%), mostrando a necessidade de ajustes físicos nos ambientes. A satisfação com o espaço físico tem uma média de 42%, sugerindo que há uma parcela significativa de satisfação, mas ainda há espaço para melhorias. E para finalizar, a categoria menos mencionada é a participação dos adultos (11,67%), indicando que o envolvimento dos adultos nas brincadeiras e atividades das crianças pode ser ampliado, mas não deixariam de brincar se não tivessem os adultos para interagir com elas.

9 DISCUSSÃO

De acordo com a teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento é um processo contínuo, marcado por mudanças duradouras, que privilegia as interações entre a pessoa em foco e o contexto em que ela está inserida. Esse modelo enfatiza a necessidade de estudar a pessoa no contexto, como forma de propiciar o entendimento sobre os efeitos da diversidade de ambientes aos quais a pessoa está exposta e interage.

Dessa forma, este estudo nos conduziu aos centros de educação infantil, com o propósito de analisar se o ambiente em que as crianças de 4 e 5 anos estão inseridas facilita ou impede o mover-se corporal delas. Buscou-se identificar os elementos geradores ou inibidores do movimento e passíveis de modificação, além de destacar aqueles que contribuem positivamente para um desenvolvimento saudável na infância.

A rotina, primeiro elemento observado durante a coleta de dados, mostrou-se um aspecto relevante nas instituições de educação infantil. Essa rotina, muitas vezes rígida, tem se configurado como um fator limitante para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente no que se refere às interações que elas buscam estabelecer com seus pares. Tais interações são fundamentais para fortalecer os vínculos essenciais para o seu desenvolvimento cognitivo, físico, social e cultural. Além disso, a relação com os adultos de referência, também é impactada, já que, para Bronfenbrenner (1996, 2011), esses adultos têm a capacidade de influenciar significativamente a maneira como as crianças interagem com o mundo e os objetos ao seu redor.

Em uma das instituições pesquisada, a rotina é entregue para as professoras com a seguinte informação: “rotina é um elemento importante da Educação Infantil, por proporcionar à criança sentimentos de estabilidade e segurança. Também proporciona à criança maior facilidade de organização espaço-temporal, e a liberta do sentimento de estresse que uma rotina desestruturada pode causar. Entretanto, a rotina não precisa ser rígida, sem espaço para invenção (por parte dos professores e das crianças). Pelo contrário, a rotina pode ser rica e alegre, proporcionando espaço para a construção diária do vínculo professor x criança”.

Essa rotina idealizada por essa instituição, em teoria, representaria um elemento colaborativo para um desenvolvimento integral saudável das crianças. No

entanto, na prática, observa-se que essa proposta não se concretizou durante nossas visitas. Diante disso, é possível inferir que não há necessariamente uma falta de conhecimento sobre a importância de uma rotina saudável para a infância, por tanto, pode haver outros fatores que dificultam a implementação efetiva dessa rotina “rica e alegre”. Esses elementos podem estar relacionados a questões estruturais, como falta de recursos, sobrecarga de trabalho de professores, ou até mesmo a dificuldade de conciliar as demandas burocráticas com as necessidades reais das crianças. Por tanto, é essencial investigar e compreender esses entraves para que a rotina idealizada possa, de fato, tornar-se uma prática transformadora no cotidiano infantil.

A rotina identificada por Barbosa (2013), como ações que se iniciam, se desenvolvem e se findam, produtivas ao sistema e improdutivas para a vida das crianças, sem encadeamento intelectual e corporal, isto é, sem sentido pessoal, estão presentes na nossa realidade, com uma grande quantidade de projetos inseridos nas instituições, trazidos de fora para dentro.

Antony e Ribeiro (2004), corroboram com esses achados, revelando que a realidade escolar revela que frequentemente as crianças encontram-se presas em uma rotina que reprime o movimento e a brincadeira, apenas permitidas a uma série de tarefas escolarizantes que não se relacionam com sua maneira de aprender e descontextualizada do ser criança.

Diante desse cenário, surge o questionamento: como os professores podem promover mudanças significativas em um contexto marcado por rotinas institucionalizadas e pré-estabelecidas? O desejo de transformação pode ser o ponto de partida. Os professores precisam “desemparedar as crianças”, expressão amplamente difundida no campo da Educação Infantil. Como Foucault (2005), sugere: “precisamos ter pequenas rupturas cotidianas”, sem abrir mão das responsabilidades e do foco no cuidar e educar, essenciais nessa etapa de ensino.

Além do desejo de contribuir para um desenvolvimento saudável das crianças, os professores podem contar com o respaldo de pelo menos doze documentos que asseguram direitos fundamentais à infância, documentos esses que serão abordados a seguir, na tentativa de relacioná-los com os achados deste estudo. Entre eles, estão a Constituição Federal (1989), que garante o desenvolvimento integral, a Base Nacional Comum Curricular (2017), que estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses documentos servem como suporte teórico e legal para embasar práticas pedagógicas mais alinhadas às necessidades infantis.

Dessa forma, a construção de uma rotina saudável e que favoreça o desenvolvimento integral das crianças exige um olhar atento por parte dos professores que vá além das imposições institucionais. Pequenas mudanças cotidianas, alinhadas às diretrizes legais e pedagógicas, podem ampliar as oportunidades de movimento, interação e aprendizado significativo, contribuindo para uma educação infantil mais dinâmica e inclusiva.

Foi observado que as rotinas dificultam os processos proximais geradores de oportunidades para se desenvolver e se movimentar ao identificar inúmeras situações nas quais os adultos responsáveis pelas crianças na instituição (professores, gestores e funcionários) constantemente organizam as crianças em filas de espera, limitam os espaços de atuação, solicitam silêncio e repreendem aproximações entre as crianças. Um cenário muito parecido com esse foi descrito no relatório da ONU para o desenvolvimento de escolas ativas na cidade de Maceió, quando a equipe observou que uma das barreiras que impedem o mover-se corporal das crianças são as atitudes de repreensão e a exigência de corpos em silêncio constantemente indicadas pelos adultos que estão na escola (PNUD, 2019).

Neste sentido, isto contraria as determinações presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), que em seu artigo 16, garante à criança o direito ao movimento, ao brincar e a praticar esportes. Entende-se que não oferecer oportunidades de espaço e tempo na rotina das crianças para que exerçam seu direito ao movimento é extremamente prejudicial para seu desenvolvimento humano, conforme apontado por Manoel (2019). O movimento corporal é o estado vital para o ser humano, em especial para as crianças, pois contribui para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e socioafetivas. No entanto, a organização temporal das atividades escolares frequentemente restringe o tempo livre necessário para o exercício da autonomia e do brincar espontâneo, elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Essa realidade atual vai na contramão das recomendações presentes em documentos como o Guia de Atividade Física para a População Brasileira (2021), que preconiza a inclusão de movimento, das brincadeiras regionais ativas e dos jogos como parte integrante da rotina escolar. Apesar disso, estudos como de Coelho *et. al* (2018) revelam uma discrepância entre o discurso e a prática: enquanto 90% dos professores da Educação Infantil valorizam atividades motoras, apenas 15% as oferecem diariamente. Essa lacuna evidencia a necessidade de repensar a

organização das rotinas e a maneira de abordar a criança, de modo a oportunizar maior diversidade de movimentos e experiências que favoreçam o desenvolvimento pleno das crianças.

Mas não se pode falar de rotina na Educação Infantil sem falar do Brincar, elemento fundamental e central para o desenvolvimento infantil, e que deve fazer parte do cotidiano de todos os espaços frequentados por crianças. Os principais documentos orientadores da Educação Infantil, como RCNEI (BRASIL, 1998), BNCC (BRASIL, 2017) e DCT (2018) colocam o Brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas. O brincar é reconhecido como uma linguagem própria da criança, por meio da qual ela explora, experimenta, cria e se relaciona com o mundo ao seu redor, construindo significados e desenvolvendo habilidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais.

Os documentos oficiais, como o RCNEI, recomendam que brinquedos como bolas, elásticos, cordas, bambolês, entre outros, estejam sempre à disposição das crianças, pois promovem movimentos amplos e incentivam a livre exploração. No entanto, observou-se que, em muitas instituições, esses brinquedos ou estão ausentes ou permanecem guardados em caixas, acessíveis apenas com autorização dos adultos e restritos a intervalos na rotina do planejamento pedagógico, limitando assim as oportunidades de brincadeira espontânea.

É por meio do brincar que a criança estabelece relações com os outros, exploram seu corpo, os espaços e os objetos ao seu redor, desenvolvendo habilidades físicas, cognitivas e socioafetivas. Além disso, com base nos documentos citados, o brincar contribui para o aumento da autoestima das crianças, pois ao assumirem diferentes papéis dentro nas brincadeiras e nos jogos simbólicos elas criam e recriam cenários, objetos e situações utilizando sua imaginação de forma livre e criativa. Essa prática não só fortalece sua identidade, mas também promove a autonomia e a capacidade de resolver problemas.

A Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1996, 2011) oferece uma perspectiva valiosa para compreender o papel do Brincar no desenvolvimento infantil. Segundo a teoria, a criança está imersa em múltiplos contextos, como a escola e a família (microssistemas), onde desenvolve atividades, assume papéis sociais e estabelece relações interpessoais. Esses contextos são influenciados por suas características pessoais, como disposições (curiosidade, iniciativa, empenho), recursos (destrezas e habilidades), demandas (capacidade de receber atenção, afeto

ou despertar sentimentos negativos), porém esses atributos estão em contante mudança na criança. O Brincar, nesse sentido, é uma atividade central que amplia as relações sociais e os processos proximais, ou seja, as interações recíprocas e progressivamente mais complexas entre a criança e seu ambiente. Para Bronfenbrenner (1996, 2011), o brincar é uma atividade molar, significativa, essencial e geradora de inúmeros processos proximais que potencializam o desenvolvimento infantil.

Krebs (1995, 1997) aplicou a teoria ecológica de Bronfenbrenner ao contexto da Educação Infantil, destacando o brincar como uma atividade essencial tanto no ambiente escolar quanto familiar. Segundo ele, o Brincar amplia as relações sociais e fortalece os processos proximais na infância, influenciando positivamente os recursos, as demandas e as disposições das crianças no curso da vida.

Os processos proximais provenientes do Brincar, como explica Bronfenbrenner (2005), são influenciados tanto pelas características da criança quanto pelo ambiente que ela está inserida. Dessa forma, os adultos responsáveis desempenham um papel crucial para estimular o desenvolvimento infantil, garantindo que o brincar seja uma atividade valorizada e integrada ao cotidiano.

A independência e a autonomia são fortemente estimuladas por meio do Brincar, pois as crianças têm a oportunidade de estabelecer as regras e tomar decisões durante as brincadeiras. No entanto, como brincar se o tempo das crianças é preenchido com as tarefas escolarizantes ou até mesmo pelo uso da televisão, apenas para preencher o tempo, e satisfazer o desejo das crianças pelas telas que as congelam e as deixam mudas? Esse cenário pode não refletir apenas o desejo das crianças, mas também a dinâmica imposta pelos adultos, que muitas vezes, dentro da rotina infantil, priorizam o silêncio e a imobilidade, seja por falta de tempo, seja por excesso de demandas burocráticas.

E assim as professoras, sobrecarregadas com tarefas administrativas e projetos impostos, acabam deixando de lado o elemento mais básico e essencial para o desenvolvimento infantil: o tempo e o espaço do Brincar.

Evitar a interferência de um adulto nas brincadeiras é fundamental, pois sua presença em demasia, pode cercear a criatividade das crianças. Porém, o que se vê na prática são falas constantes dos professores com frases do tipo: “isso não pode”, “isso é perigoso”, “assim vocês irão se machucar”, “aqui não é lugar”, “isso é feio”, “silêncio”, “quietas”, “não é hora disso”.

Quando será a hora e o momento de brincar? Quando será a hora e momento de se movimentar? Quando será a hora e momento da criança ser criança? Da criança ser tratada como criança?

A Educação Infantil brasileira precisa reavaliar se o mais importante é ensinar a ler, escrever ou calcular ou se o mais importante seria proporcionar uma experiência educacional viva e ecologicamente contextualizada ao ser criança.

Barbosa (2016) e Tucker (2015) corroboram, trazendo resultados das suas pesquisas, onde a supervisão reduzida dos adultos está relacionada a um aumento na atividade física e no uso do ambiente escolar. Este é um elemento que dificulta a criação de ambientes propícios ao brincar e ao movimento corporal na rotina das instituições.

As observações, nas três instituições pesquisadas, constataram que as crianças brincam de diversas formas: sozinhas, com colegas (às vezes um ou dois, às vezes um grupo), inclusive com aquele que haviam acabado de brigar, com seu próprio corpo, mas também com brinquedos variados (estruturados ou não). No entanto, percebe-se que essa brincadeira ocorre, muitas vezes, de maneira resistente às interrupções e negativas dos adultos ao redor.

Muitas vezes, o movimento é tratado pelos professores como um vilão da aprendizagem das crianças (KNEIPP *et al.*, 2015; SOUZA *et al.*, 2016), quando, na verdade, ele possibilita um desenvolvimento pleno delas, tanto no plano físico, social, afetivo (BARBOSA *et al.*, 2016) quanto no cognitivo (ELALI, 2008), pois a criança que se movimenta, aprende com maior facilidade, adquire capacidade de melhor assimilação e desenvolve habilidades motoras e intelectuais, que servirão para toda a vida.

As atividades de movimento que foram presenciadas eram vistas pelos profissionais da educação como desobediência e indisciplina e podem se configurar como uma forma de dominação da cultura da criança, apresentada por Marcellino (2002). Os adultos tendem a limitar as ações, pensamentos e criações das crianças.

Para Rios e Denari (2011), quando as crianças são forçadas a serem sujeitos passivos, elas tendem a se manifestar de diversas maneiras para reivindicar suas prioridades, o que pode ser compreendido pelos adultos como indisciplina, gerando uma situação como colocá-las de castigo, como ficar sem parquinho entre outros.

É importante destacar que, embora exista uma predominância da cultura adulta sobre o universo infantil, as crianças não se submetem integralmente a esse contexto,

o que frequentemente resulta em manifestações de insatisfação, como a dificuldade em permanecer imóveis e passivas as filas, as cadeiras escolares, salas de aula ou mesmo em ambientes domésticos e externos. A necessidade de movimento é inerente às crianças, refletindo sua resistência à passividade imposta e à tentativa de controle por parte dos adultos.

A falta de confiança dos pais nos profissionais que trabalham em uma dessas turmas pesquisadas, cria um ambiente de tensão na rotina dessas instituições. Reclamações excessivas por parte das famílias cria um clima de medo e de sensação de desvalorização profissional, agravado pela instabilidade profissional, pois dependendo dos ventos da política local, é retirada a professora e mandada para outra instituição ou para nenhuma, quebrando um vínculo de confiança com as crianças e com as famílias, que é tão importante na Educação Infantil.

Este é um exemplo de que os diferentes contextos são interdependentes, mas reciprocamente afetados. Os processos familiares e escolares contribuem e influenciam, positiva ou negativamente no desenvolvimento infantil, por tanto um sistema afeta o outro, ainda que indiretamente (BRONFENBRENNER, 1996).

O Documento Curricular do Tocantins, corrobora falando do papel do adulto na instituição infantil, que na primeira etapa da vida, a criança necessita de auxílio dos adultos para sobreviver e aprender. Essa característica, no entanto, não se apresenta como uma limitação, mas como um fator de incentivo para o seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, as crianças constroem habilidades e conhecimentos a partir das interações que estabelecem desde a primeira infância, tanto com seus pares, como com seus professores e pais, e também com o meio que as cerca.

Como observado, embora o ato de brincar esteja presente, é fundamental que ele se desenvolva em um tempo duradouro e contínuo, capaz de promover processos proximais e potencializar o desenvolvimento infantil. Caso contrário, a instituição de Educação Infantil, que tem como propósito garantir esse desenvolvimento, pode não estar cumprindo plenamente seu papel.

O tempo destinado às brincadeiras, embora amplamente reconhecido como essencial para o desenvolvimento integral da criança, não tem sido priorizado nas instituições analisadas nesta pesquisa. Essa negligência estende-se também às brincadeiras que envolvem dança, as quais os documentos oficiais recomendam como parte integrante das práticas lúdicas cotidianas das instituições infantis.

A BNCC, enquanto documento normativo, destaca a centralidade do corpo das

crianças na Educação Infantil. Segundo o texto, “o corpo é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão” (BRASIL, 2017, p.41).

No entanto, na prática observada, quando músicas são utilizadas, as crianças frequentemente são mantidas sentadas, limitando a expressão corporal e o movimento espontâneo. Apesar do desejo natural de se movimentarem de forma ampla e alegre, as crianças são impedidas de dançar livremente, o que compromete tanto a vivência lúdica quanto os benefícios psicomotores que essas atividades podem proporcionar.

No entanto, as danças são frequentemente implementadas para as apresentações de fim de ano sem a participação ou escolha das crianças, atendendo mais às expectativas do sistema do que aos seus interesses. De acordo com a teoria adotada, o contexto (macrossistema) exerce influência significativa sobre a vida das crianças, uma vez que as festas de fim de ano são uma tradição socialmente consolidada.

As brincadeiras com água também são destacadas nos documentos normativos como uma importante estratégia pedagógica para promover diversão e estímulo ao movimento das crianças. A água, como elemento lúdico, oferece inúmeras possibilidades de interação corporal, essas atividades não apenas favorecem o desenvolvimento motor e a socialização, mas também proporcionam alívio térmico, especialmente em cidades onde a temperatura média atinge valores bem elevados.

Entretanto, a realidade observada nas instituições investigadas nesta pesquisa revelou um distanciamento dessas orientações. Apesar da presença de chuveirões em espaços adequados para brincadeiras com água, esses espaços são adaptados para facilitar o momento do banho das crianças. Embora esse momento tenha caráter lúdico e seja valorizado pelas crianças, que demonstram alegria ao unir brincadeiras ao banho, ele reflete uma apropriação parcial das possibilidades pedagógicas que a água oferece.

Outro aspecto observado quanto a presença da água na rotina das crianças, ocorreu em uma das instituições que mantinha uma área aparentemente construída como um jardim com a presença de um lago artificial que foi cercado e não era permitido que a criança acessasse este local.

A escola está se consolidando como um contexto cada vez mais central para o desenvolvimento infantil, especialmente considerando que as crianças passam

grande parte do seu tempo nesse ambiente – muitas vezes mais que em casa. Um exemplo disso são as crianças da instituição 2 pesquisada, que permanecem até 10 horas diárias na escola. Esse extenso período de permanência, reforça a importância de que o espaço escolar seja planejado e organizado, de modo a promover experiências significativas em uma rotina flexível e alegre em um ambiente propício ao desenvolvimento integral das crianças.

Como já citado, os documentos que regem a Educação Infantil privilegiem as experiências motoras e corporais das crianças como expressão do conhecimento e da aprendizagem. Porém, *in loco*, foi verificado que a rotina da Educação Infantil tem sido rígida, restringindo as oportunidades de tempo e espaço para o brincar e o se movimentar.

Em consonância a observação desse estudo, a inflexibilidade da rotina nas instituições de Educação Infantil pesquisadas revela uma preocupação significativa. Conforme destacam Coelho *et al.* (2018), as diretrizes internacionais para pré-escolares (NASPE, 2009; AGEING, 2010; DEPARTMENT OF HEALTH, 2011) são contrárias à permanência das crianças por mais de 60 minutos em atividade sedentárias ou passivas, como assistir televisão, ler, escrever, calcular, pintar ou desenhar. Esses estudos recomendam, ainda, que as crianças realizem de 60 a 180 minutos diários de atividades físicas.

No entanto, o que se observou é que as crianças passam extensos períodos em comportamentos passivos ou sedentários, muitas vezes sentadas, em fila ou em atitude de espera. Essas práticas não apenas limitam suas oportunidades de movimento, mas também prejudicam seu desenvolvimento integral e sua saúde. A falta de estímulos para atividades físicas e a predominância de rotinas rígidas e imóveis contrariam as recomendações internacionais, comprometendo o bem-estar e o potencial de desenvolvimento das crianças.

Diante desse cenário, buscou-se uma estratégia metodológica que permitisse obter medidas objetivas do mover-se corporal das crianças, agregando evidências mais concretas sobre a predominância de comportamentos sedentários no ambiente escolar, permitindo uma análise mais fundamentada sobre a discrepância entre a atividade física realizada e as recomendações internacionais. O uso do pedômetro foi adotado como ferramenta de mensuração, possibilitando a quantificação dos passos das crianças no tempo em que elas ficam nas instituições.

O pedômetro é um instrumento que quantifica objetivamente a atividade física,

sendo uma ferramenta de fácil utilização e baixo custo. Por essas características, optou-se por incluí-lo neste estudo como uma estratégia metodológica para avaliar o nível do mover-se corporal das crianças na Educação Infantil.

Estudos demonstram que a contagem de passos é um método válido e amplamente utilizado para estimar o nível de atividade física moderada a vigorosa (AFMV) em crianças e adolescentes. Adams *et. al* (2013) destacam que, em média, meninos apresentam uma contagem diária entre 13.000 e 15.000 passos, enquanto meninas registram entre 11.000 e 12.000 passos.

Além disso, Colley *et al.* (2012) analisaram dados de atividade física moderada a vigorosa (AFMV) e contagem de passos em 1.613 crianças e adolescentes canadenses (de 6 a 19 anos), utilizando um acelerômetro Actial, e determinaram que o equivalente a 60 minutos diários de AFMV varia entre 11.290 e 12.512 passos/dia. Com base nesses achados, recomenda-se um ponto de corte de 12.000 passos como um valor prático e aplicável para diferentes faixas etárias e gêneros.

Dessa forma, o presente estudo ao adotar o uso do pedômetro como ferramenta metodológica para mensurar a movimentação corporal das crianças permite uma análise quantitativa, por meio da contagem de passos, e qualitativa, por meio de observação *in loco* do contexto em que o mover-se corporal acontece.

O esforço de integrar essas duas formas de análise, é para compreender se o ambiente da Educação Infantil favorece ou limita as oportunidades de movimentos das crianças.

Os valores médios obtidos foram comparados com os critérios estabelecidos por Adams *et al.* e Colley *et al.* (2012), que recomendam um ponto de corte de 12.000 passos/dia como parâmetro adequado para um nível satisfatório de atividade física moderada a vigorosa (AFMV).

A análise revelou que a média de passos registrada está significativamente abaixo das recomendações internacionais, indicando uma baixa movimentação corporal das crianças no ambiente escolar. A comparação dos dois dias revelou uma ligeira redução na quantidade média dos passos, sugerindo que as condições ambientais e as rotinas podem ter impactado a movimentação das crianças.

A análise dos dados coletados por meio da observação e do diário de campo, associados aos registros quantitativos obtidos pelo pedômetro, permite compreender as diferenças nas rotinas e na estrutura física das instituições e seu impacto no mover-se corporal das crianças. Assim, observa-se que a Instituição 2 apresentou um número

maior de passos significativamente maior do que as outras instituições. No entanto é fundamental considerar que o tempo de permanência das crianças nesta instituição foi mais que o dobro (10 horas versus 4 horas nas demais). Apesar disso, um fator que deve ser levado em conta é a existência de um período destinado ao descanso (soninho), no qual elas permanecem deitadas por duas horas, independentemente de estarem dormindo ou não.

Além do tempo total de permanência, a rotina diária das crianças também pode ter influenciado a contagem de passos. Durante a coleta de dados foi observado que, no primeiro dia, as crianças foram ao parquinho no período da tarde e permaneceram por lá 40 minutos. No segundo dia, a visita ao parquinho ocorreu no período da manhã e brincaram por 48 minutos. No entanto, antes dessa atividade, as crianças permaneceram sentadas assistindo a desenhos animados na televisão por aproximadamente 30 minutos. No período da tarde houve outro momento de brincadeiras ao ar livre, no qual as crianças permaneceram por cerca de 58 minutos, mas no período da tarde eles tiveram, aproximadamente, 40 minutos de televisão, momento entre o banho e o jantar.

Outro aspecto relevante da rotina dessa instituição é que, durante os períodos no parquinho, não foram realizadas atividades dirigidas. As crianças tiveram liberdade para brincar espontaneamente, com pouca interferência dos adultos, o que pode ter impactado positivamente a quantidade de passos registrados.

Adicionalmente, um diferencial da Instituição 2 em relação às demais é a configuração da sala de referência. O ambiente não dispõe de cadeiras e mesas o tempo todo, depende das professoras para montá-las, pela sobrecarga de tarefas, fica mais fácil já deixar sem os móveis para o momento de colocar as caminhas para o sono, permitindo assim uma maior liberdade de movimentação. Foi observado, neste dia, que as crianças passaram aproximadamente 20 minutos fazendo desenho em folhas de papel e, ao concluírem essa atividade, envolveram-se em diversas brincadeiras ativas dentro da sala. Mas esse comportamento foi interrompido pela professora, que solicitou que as crianças se sentassem para assistir televisão.

No primeiro dia de observação da Instituição 1, as crianças tiveram acesso ao parquinho, mas com restrições. Elas puderam permanecer apenas na caixa de areia ou, no máximo, em um espaço próximo, sem possibilidades de explorar outras áreas. Esse período de brincadeiras durou aproximadamente 30 minutos. Já no segundo dia, devido ao dia chuvoso, as crianças permaneceram integralmente dentro da sala

de referência, sem nenhum momento de brincadeira ao ar livre. As únicas saídas da sala ocorreram para a realização das refeições no refeitório, localizado em frente à sala, e para a utilização do banheiro, já que está incorporado ao ambiente interno.

Na instituição 3, as crianças tiveram acesso ao parquinho em ambos os dois dias de observação. No primeiro dia, permaneceram no espaço por aproximadamente 22 minutos, enquanto no segundo dia, o tempo de brincar com movimentos amplos foi cerca de 21 minutos. Ainda que essa instituição dedique uma hora diária ao tempo sedentário de televisão, o ambiente físico disponibilizado para a exploração infantil apresenta características que podem justificar a maior média de passos registrada.

A Instituição 3 dispõe de um espaço físico mais amplo e diversificado em termos de brinquedos, o que pode ter favorecido uma maior movimentação das crianças. A estrutura arquitetônica, por se tratar de uma construção mais antiga, difere das demais instituições analisadas, que seguem um modelo arquitetônico mais recente e, possivelmente, com espaços mais restritos para a exploração motora. Esse também foi um achado na pesquisa de Siqueira (2019) e Vitorino (2023), que aponta para a necessidade de um maior aproveitamento do espaço físico para estimular o movimento das crianças.

Dentro das salas, os movimentos das crianças são frequentemente reprimidos. Elas recebem negativas quando tentam correr, pular ou dançar, semelhantes as outras instituições, com frases do tipo “aqui não é lugar para isso”.

Nas três instituições pesquisadas, a massinha de modelar é utilizada como uma ferramenta para controlar as crianças. Isso ocorre tanto em intervalos entre as atividades quanto no momento de espera pela chegada dos pais. Mas o aparelho de televisão, sendo utilizado por 1 hora para as crianças assistirem desenho, foi de longe o maior impeditivo do mover-se corporal, sem nenhum ganho pedagógico durante esse tempo. O tempo de tela, tão comum nos dias de hoje, que deve ser evitado pelos pais no oferecimento para as crianças, também deveria ser evitado nas instituições de educação infantil. No tempo que as crianças ficaram sentadas apenas olhando para a televisão, muitas expressões corporais poderiam ter sido registradas, se ao menos elas pudessem ter ocupado esse tempo com brincadeiras livres no parquinho, ou nos espaços tão convidativos como no “túnel brincante” ou menos nos espaços amplos que a instituição possui.

A teoria bioecológica de Bronfenbrenner, mais uma vez, corrobora para o entendimento do desenvolvimento humano. Embora a garantia de infraestrutura esteja

prevista na legislação (Macrossistema), os atores responsáveis por alocar investimentos, como gestores municipais e secretários de educação (Exossistema), nem sempre atendem às demandas apresentadas por diretores (Mesossistema) sobre a ausência de condições estruturais adequadas para o desenvolvimento das experiências e vivências das crianças que frequentam as Instituições de Educação Infantil (Microsistema), demonstrando como os sistemas interferem uns sobre os outros.

Também foram realizadas entrevistas nas três instituições que fazem parte da pesquisa, contando com a participação de adultos e crianças para a obtenção de mais dados voltados à implementação do estudo. Na Instituição 1, foram ouvidos 4 adultos e 5 crianças; na Instituição 2, 6 adultos e 7 crianças; e na Instituição 3, 4 adultos e 5 crianças, garantindo uma diversidade de participantes que favorece uma visão ampla e representativa das percepções em cada ambiente."

As entrevistas foram gravadas e transcritas com cuidado, preservando a riqueza de todas as falas. A partir desses registros, foi possível observar padrões e temas que se repetiam, revelando como os espaços e as dinâmicas do dia a dia são percebidos. Essa análise permitiu uma reflexão sobre o papel do ambiente das instituições de educação infantil no cotidiano das crianças, destacando aspectos que podem contribuir ou limitar suas experiências corporais.

A maioria dos funcionários das instituições 1 e 2 destacou a necessidade de ampliação dos espaços físicos destinados às brincadeiras para favorecer o mover-se corporal das crianças. Foram mencionadas sugestões como a ampliação das salas (Instituição 1), criação de novas áreas de lazer e parquinhos cobertos (Instituições 1 e 2). Os funcionários da Instituição 3, por outro lado, demonstraram maior satisfação com o espaço existente, sendo a principal sugestão a instalação de uma cobertura no parquinho para possibilitar brincadeiras mesmo em dias de chuva.

Os relatos das crianças corroboram essa percepção, com diversas menções à necessidade de espaços específicos para correr e brincar, como pistas de corrida, pátios maiores e áreas para atividades diversas. Na Instituição 2, algumas crianças demonstraram satisfação com o ambiente, enquanto outras fizeram pedidos lúdicos, como a presença de um unicórnio para brincar.

O tempo dedicado às brincadeiras foi um aspecto relevante na análise. Os funcionários da Instituição 2 mencionaram que aumentariam o tempo de brincadeira das crianças, enquanto os da Instituição 3 sugeriram mais momentos lúdicos ao longo

da rotina diária. Essa percepção se alinha com as respostas das crianças, que expressaram o desejo de brincar mais ao ar livre, destacando as atividades no parquinho e nos brinquedos de madeira como favoritas.

Além disso, foi possível notar que algumas crianças gostariam da participação ativa dos professores nas brincadeiras, reforçando a importância do envolvimento dos adultos nas atividades lúdicas e motoras.

As falas das crianças sugerem que a estrutura e a rotina das instituições influenciam diretamente seus níveis de atividade física. Enquanto algumas expressaram satisfação com os espaços disponíveis, outras sentiram falta de áreas específicas para determinados tipos de brincadeira, como pega-pega e futebol.

Algumas falas das crianças durante a entrevista, ao afirmarem que estavam lá para estudar e depois iriam brincar, evidenciam como a ênfase na escolarização precoce pode influenciar sua percepção sobre o ambiente escolar. Este achado está em sintonia com a pesquisa de Reis *et al* (2016), que destaca a necessidade de proporcionar um ambiente que favoreça a criatividade e a vivência plena da infância, sem a pressão por um desenvolvimento intelectual precoce.

As respostas também evidenciam que fatores externos, como a chuva, impactam a possibilidade de movimentação, reforçando a sugestão de funcionários sobre a necessidade de espaços cobertos para brincadeiras.

A análise das entrevistas permitiu identificar que a infraestrutura das instituições desempenha um papel crucial na promoção da atividade física infantil. A limitação de espaço e a interferência de fatores climáticos foram apontadas como desafios, enquanto a diversidade de brinquedos e a liberdade de movimentação foram destacadas como aspectos positivos.

Dessa forma, os resultados sugerem que, além do tempo disponível para atividades físicas, a qualidade dessas experiências, a liberdade do mover-se corporal dentro do espaço da instituição infantil e o projeto arquitetônico são determinantes para a menor mobilidade das crianças ao longo do dia.

Isso indica que as instituições devem montar estratégias que ampliem as oportunidades de movimento e a valorização do Brincar como parte essencial do desenvolvimento infantil. A participação dos adultos, tanto na disponibilização de espaços quanto no envolvimento ativo nas brincadeiras, também se mostrou um fator relevante para o engajamento das crianças em atividades motoras.

Todos esses resultados apresentados até aqui destacam a necessidade de

ampliar as oportunidades de movimento para as crianças na Educação Infantil. Eles revelam que o ambiente escolar (microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema) pode tanto favorecer quanto limitar a expressão corporal dos pequenos, dependendo de como os espaços e as atividades são organizados e disponibilizados.

Nesse contexto, a oferta de aulas de Educação Física surge como um elemento potencializador para promover o desenvolvimento motor, a autonomia e a exploração do corpo de forma lúdica e intencional, tornando o ambiente mais propício ao movimento. Essas aulas, além de incentivar o mover-se corporal, também contribuem para a construção de hábitos saudáveis desde os primeiros anos de vida, reforçando a importância de integrá-las de forma consistente no currículo da Educação Infantil.

Assim, as interações e brincadeiras, prevista como central nos documentos normativos já citados até aqui, precisam estar presentes no cotidiano das crianças, em especial quando oferece oportunidades para elas se movimentarem. Por meio de brincadeiras e jogos, que promovem o movimento, ocorrem interações significativas, aspecto fundamental para a criança estabelecer vínculos com as outras crianças e com os adultos.

No entanto, pouco se observou a participação dos adultos de referência nas brincadeiras dentro das instituições. Em muitas situações, enquanto as crianças sentam-se no chão para brincar, os profissionais permanecem em cadeiras, distanciando-se desse momento tão importante. Além disso, o repertório das brincadeiras das crianças precisa ser ampliado nessas instituições.

As DCNEIs (BRASIL, 2010) defendem o movimento corporal das crianças, citando o “movimento amplo” capaz de potencializar o seu desenvolvimento, expandir suas experiências corporais, estimular habilidades motoras e capacidades físicas que serão bases para a relação da criança no ambiente.

As aulas de Educação Física na Educação Infantil, ainda que não garantam o tempo ideal preconizado pela OMS, que preconiza que crianças de 3 a 5 anos de idade tenha pelo menos 3 horas por dia de atividades físicas de qualquer intensidade, sendo, no mínimo, 1 hora de intensidade moderada a vigorosa que pode ser acumulada ao longo do dia, são momentos importantes na colaboração do desenvolvimento pleno dessas crianças, através de brincadeiras e jogos que privilegiam o movimento amplo.

Coelho (2021), vê um consenso nos documentos normativos da educação

brasileira citados nesse trabalho, de que, na primeira etapa da Educação Básica, a abordagem pedagógica da Educação Física deve ser centrada nos jogos e nas brincadeiras. Essas atividades devem ser planejadas de forma a contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo os aspectos físico, cognitivo, social e afetivo.

Nesse contexto, destaca-se o papel do professor Educação Física como um dos profissionais qualificados para atuar com o movimento e o Brincar na Educação Infantil. A importância desse profissional é respaldada pelo parágrafo 3º do capítulo 2 da LDB que estabelece a obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular obrigatório na Educação Básica, integrado à proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1996).

No entanto, Coelho (2021) observa em seus estudos que muitos municípios não seguem essa diretriz, baseando-se na interpretação do Conselho Nacional de Educação, que não especifica qual profissional deve ministrar as aulas. Dessa forma, fica a critério de cada instituição ou rede de ensino, o que frequentemente resulta na ausência de professores especialistas nessa etapa de ensino.

Muitas instituições de Educação Infantil de Palmas – TO não possuem professor de Educação Física na sua modulação de profissionais. Entre as instituições pesquisadas, apenas uma possui esse cargo em sua estrutura. Considerando o avanço na oferta e na qualidade de educação infantil nesta capital, é essencial iniciar uma mobilização para garantir a presença desse profissional em todas as unidades escolares. Cidades como Vitória – ES e Florianópolis – SC já adotaram essa medida, servindo como referência para a implementação dessa política em Palmas.

Embora as duas aulas semanais de Educação Física previstas no currículo da Educação Infantil em Palmas – TO não sejam suficientes para atingir o tempo ideal de atividade física das crianças, elas podem servir como incentivo e referência para os demais dias da semana. A prática regular de atividades físicas na escola pode estimular um ambiente no qual toda a comunidade escolar, incluindo educadores e familiares, seja incentivada a se movimentar, reforçando a ideia de movimento saudável e prazeroso para todas as pessoas.

Sendo assim, é legítimo ter um profissional especialista, no caso, um professor formado em Educação Física que ministre aulas no seguimento da Educação Infantil, sendo este um elemento que favorecerá o mover-se corporal nas instituições de Educação Infantil, promovendo um ambiente que se preocupa com o desenvolvimento

integral das crianças.

De acordo com o Programa das Nações Unidas (PNUD, 2016), as crianças, atualmente, não estão atingindo seus níveis desenvolvimentais adequados, ficando à mercê do que poderiam se desenvolver, ou seja, elas teriam capacidade de maior desenvolvimento, porém devido à falta de estímulos para se movimentarem, elas terminam por ficarem paradas, preferindo a tela (celular, tabletes, computadores, televisão), diminuindo o tempo para exercerem seu direito ao movimento.

A Educação Física promove uma linguagem corporal que tem relação estreita com a Educação Infantil, já que dialoga naturalmente com o “brincar” e com o movimentar-se do corpo humano. A criança pequena está em uma fase compreendida como a principal forma pela qual ela explora e constroem suas relações com o mundo, com os outros e com elas mesmas (RICHTER e VAZ, 2010).

Se o lúdico é fundamental para o desenvolvimento integral infantil, é urgente que as crianças estejam imersas em ambientes que valorizem o brincar e o movimentar-se, desde cedo no cotidiano da sua realidade, seja em casa ou na instituição infantil que a acolhe.

Por tanto, considera-se que as instituições de educação infantil da cidade de Palmas – TO limitam o mover-se corporal das crianças de 4 e 5 anos, impedindo um desenvolvimento promissor saudável na infância. Os CMEIs possuem um grande potencial, pois contam com espaços e pessoas capazes de oferecer oportunidades de movimento. Assim, podem tornar-se escolas que incentivem o movimento infantil e o envolvimento de toda a comunidade, transformando-se em lugares melhores para trabalhar, brincar e viver.

Desta forma, a seguir, será elencado algumas estratégias que podem ser difundidas nas aulas de Educação Física e na rotina das instituições com a intenção de:

- Qualificar e ampliar os espaços de movimento – Criar ambientes atrativos e seguros para que as crianças possam explorar livremente, priorizando espaços amplos em vez de restritos e fechados.
- Oportunizar experiências significativas e contextualizadas – Relacionar o “se movimentar” ao “aprender”, garantindo que o movimento esteja presente na rotina.
- Garantir aulas de Educação Física para todas as crianças – Cobrar da gestão Municipal pela inclusão desse componente curricular na educação infantil, com aulas que se integrem ao contexto da instituição e trabalhe junto com a professora regente

para buscar uma continuidade de aprendizagem através das brincadeiras e dos jogos.

- Valorizar a cultura corporal e fomentar o movimento – Incorporar práticas corporais em todos os espaços da instituição, promovendo atividades que estimulem a mobilidade e o brincar livre.

- Reorganizar o mobiliário – Dispor mesas e cadeiras que facilitem o movimento das crianças dentro das salas de referência e em espaços frequentados pelas crianças.

- Incentivar a interação entre crianças de diferentes turmas – Valorizar os momentos de brincadeiras coletivas, pois as interações são fundamentais para o desenvolvimento infantil.

- Reduzir experiências passivas – Substituir filas indianas por brincadeiras ou experiências de movimento que permitam às crianças explorar os espaços da escola de forma livre, alegre e saudável, promovendo maior interação e estímulo ao desenvolvimento corporal.

- Promover a participação da comunidade – Envolver familiares e a toda comunidade em atividades corporais dentro e fora da instituição, incentivando às crianças pelo exemplo na participação de eventos de lazer e esportivos.

- Incluir o movimento como tema nas formações continuadas – Propor capacitações para professores, gestores e famílias sobre a importância do mover-se corporal para um desenvolvimento saudável.

- Integrar o brincar ao Projeto Político Pedagógico (PPP) – Assegurar que o Brincar e o movimento corporal seja o centro da aprendizagem das crianças documentado no PPP da instituição.

Essas estratégias serão amplamente divulgadas no site www.infanciativa.com.br como recurso para incentivar as instituições de Educação Infantil a adotarem práticas que promovam o mover-se corporal na rotina das escolas. O objetivo é fornecer diretrizes e inspirações para os gestores, professores e famílias repensem os espaços, rotinas e atividades, garantindo que as crianças tenham oportunidades reais de se movimentar e brincar como direito garantido. Dessa forma, contribuiu-se para a criação de ambientes mais ativos e saudáveis, que favoreçam o desenvolvimento integral na infância.

Apesar da relevância dos achados, esse estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas ao interpretar os resultados. Um dos desafios enfrentados foi a manipulação dos pedômetros pelas crianças. Observou-se que

algumas delas pressionaram o botão de reset antes do tempo determinado, o que resultou na perda parcial ou total da contagem de passos. Esse fator pode ter levado a uma subestimação da atividade física real realizada por essas crianças.

Possíveis interferências externas, como condições climáticas ou eventos específicos nas escolas, não foram controladas, podendo ter impactado também na contagem de passos nos diferentes dias de medição. O pequeno número de dias de coleta, apenas dois em cada instituição, pode não refletir completamente o padrão habitual de movimentação das crianças ao longo de uma semana inteira. Estudos longitudinais poderiam fornecer um panorama mais preciso sobre a rotina de atividade física das crianças nas diferentes instituições.

10 RECURSO EDUCACIONAL

Para a conclusão do programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, o ProEF, um dos requisitos para a finalização do curso é a apresentação de um Recurso Educacional relacionado com a temática da pesquisa desenvolvida.

Traz-se aqui a referência de que um recurso educacional é:

Um instrumento que se configura numa produção desenvolvida pelo orientador e orientando, totalmente vinculado ao trabalho de dissertação, com a finalidade de resolução de um problema específico de sala de aula, sendo aplicável e utilizável, e que a partir de sua proposta didática possa ajudar, modificar e transformar maneiras de ensinar e aprender (BATALHA, 2019 p. 8 e 9).

Assim, foi desenvolvido um site com o propósito de divulgar os resultados da pesquisa acadêmica intitulada: "O ambiente da educação infantil e o mover-se corporal na promoção do desenvolvimento de crianças de 4 e 5 anos" . Além de apresentar os achados do estudo, o site oferecerá sugestões de experiências e atividades que ampliem as oportunidades de movimento dentro e fora do ambiente escolar, promovendo uma infância mais ativa e saudável. Também reunirá indicações de leituras científicas e eventos voltados para a promoção da atividade física infantil, servindo como um espaço de referência para educadores, familiares e demais interessados na valorização do Brincar e do mover-se corporal no desenvolvimento infantil.

Tal Recurso Educacional, de acesso livre e gratuito aos profissionais da educação, e toda comunidade interessada, busca encurtar o distanciamento acadêmico da vida prática dos docentes, sendo peça chave para um trabalho de Mestrado Profissional, já que:

Nessa perspectiva, o recurso pretendido não assume o papel de apenas uma exigência burocrática, mas sim o de resultado possível de um processo que se pretende inacabado, ainda que sistematizado. Portanto, o recurso é o resultado do trabalho científico, fruto da dissertação, tendo como objetivo o retorno à comunidade escolar, no sentido de levar a pesquisa para dentro da escola (BATALHA, 2019, p. 10 e 11)

O trabalho de Batalha (2019) identificou três categorias de recursos educacionais. Segundo essa classificação, esse recurso educacional pertence à categoria 2: Tecnologia Digital. Nesta categoria foram classificados como produtos relacionados à tecnologia digital aqueles com as seguintes denominações: e-book,

mídia, aplicativos, jogos e tutoriais (BATALHA, 2019).

Diante do exposto, o link a seguir traz o site: <https://www.infanciativa.com.br/>
idealizado pela professora-pesquisadora e seu orientador.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicam que, embora existam algumas iniciativas e que as instituições têm potencial para promover o movimento, a maioria apresenta limitações em relação à disponibilidade de espaços adequados e estímulos para o mover-se corporal, concluindo que ainda existem muitos fatores que impedem o mover-se corporal das crianças nas instituições pesquisadas, incluindo a disponibilidade de espaços adequados, as rotinas rígidas, a participação e o comportamento dos adultos, a redução de tempo para se movimentar e as condições climáticas.

Observou-se uma prevalência de comportamentos sedentários entre as crianças, com rotinas que frequentemente desencorajam o movimento. A pesquisa observa que a criação de um ambiente de qualidade, que favoreça o mover-se corporal, é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores. A intervenção adequada pode facilitar um desenvolvimento mais pleno e saudável.

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Bronfenbrenner, nos auxilia a compreender a importância do ambiente físico, das interações e dos processos proximais do desenvolvimento infantil. Essa perspectiva ressalta que o ambiente em que a criança vive e interage pode impactar positivamente ou negativamente seu desenvolvimento.

Além da disponibilidade de espaços físicos adequados, a qualidade das interações entre adultos e crianças também desempenha um papel fundamental no estímulo à atividade motora. O movimento é essencial para um desenvolvimento saudável, pois contribui para o aprimoramento das habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais. Essa visão ampliada de desenvolvimento humano, oriunda da teoria bioecológica, nos ajuda a compreender que o desenvolvimento infantil não é um processo isolado, mas sim influenciado por múltiplos fatores que interagem ao longo do tempo.

Para que ocorra um desenvolvimento pleno, os processos proximais provenientes do Brincar – interações regulares e significativas entre a criança e seu meio – precisam ser contínuos e progressivos, ocorrendo ao longo de um período extenso. O envolvimento ativo de professores, cuidadores e demais membros da comunidade escolar é essencial para garantir que as crianças tenham oportunidades adequadas de explorar o mover-se corporal e ampliar seu repertório de brincadeiras.

Quando o ambiente e as relações interpessoais favorecem o movimento e a experimentação, há um impacto positivo na aprendizagem, na autonomia e no bem-estar infantil.

A oferta de aulas de Educação Física na Educação Infantil é um importante instrumento para ampliar essas oportunidades, garantindo que as crianças tenham acesso a experiências motoras amplas, variadas e adequadas ao seu desenvolvimento. No entanto, para que essa proposta seja eficaz, é essencial que as instituições de ensino invistam no desejo de ter esse profissional no seu quadro, entendendo a sua relevância para promover um ambiente que incentive a livre exploração do corpo e do movimento, reconhecendo-os como elementos centrais para o crescimento saudável e integral.

O presente trabalho cumpre o seu objetivo de identificar os elementos que impedem ou facilitam o mover-se corporal das crianças que frequentam as instituições da Educação Infantil, trazendo algumas possibilidades de promover o desenvolvimento integral infantil através de potencializar os espaços físicos com melhorias nas estruturas físicas, melhorar a qualidade das interações dos adultos com as crianças, oportunizar as crianças qualidade do tempo para o Brincar.

O Recurso Educacional criado como uma ferramenta tecnológica de acesso livre e gratuito aos profissionais da educação, e toda comunidade interessada, busca encurtar o distanciamento acadêmico da vida prática dos docentes e da comunidade escolar através do site www.infanciativa.com.br. Terá o propósito de oferecer sugestões de experiências motoras, dentro e fora da escola, incentivando práticas pedagógicas que integram o Brincar e o mover-se corporal ao cotidiano das instituições infantis e as famílias interessadas em contribuir com um desenvolvimento pleno das crianças. Fará divulgação de pesquisas que incentivem o brincar e o mover-se das crianças, além de sugestões de eventos de lazer e esporte para toda família que acontecerá na nossa cidade e região.

É necessário aprofundar os estudos sobre a qualidade do ambiente da Educação Infantil, destacando a inclusão de pesquisas longitudinais, para garantir os direitos constitucionais ao desenvolvimento integral assegurado a todas as crianças.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, M.; JOHNSON, W.; TUDOR-LOCKE, C. A. Steps/Day Translation of the Moderate-to-Vigorous Physical Activity Guideline for Children and Adolescents. **The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, [s.l.], v.10, p. 49, 2013. Disponível em: <https://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/1479-5868-10-49>. Acessado jan. 2025.
- ANDRÉ, M. Memorial, instrumento de investigação do processo de constituição da identidade docente. **Contrapontos**. v.4, n.2, p.283-292, 2004. maio/ago. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277174576_Memorial_instrumento_de_investigacao_sobre_o_processo_de_constituicao_da_identidade_docente. Acesso mai. 2024.
- ANTONY, S.; RIBEIRO, J. P. A Criança Hiperativa: Uma Visão da Abordagem Gestáltica. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 20, p. 127–134, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/Ks4mYqbCH6hcT5VCRzvm8js/abstract/?lang=pt> Acesso set. 2024.
- ASSIS, D. C. M. de; MOREIRA, L. V. de C.; FORNASIER, R. C. Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner: a influência dos processos proximais no desenvolvimento social das crianças. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/19263>. Acesso jul. 2023.
- BARBOSA, S.C. *et al.* Ambiente escolar, comportamento sedentário e atividade física em pré-escolares. **Revista Paulista Pediatria**, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpp/a/sVzVr4z3RtTM9cG4wrKHFwt/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 24 mar. 2023.
- BARBOSA, M.C.S. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria e Prática**. V.31 n. 61, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>. Acesso jun. 2024.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, A. C. Paradigma sistêmico no desenvolvimento humano e familiar: a teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 275-293, 2016. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_serial&pid=1677-1168&lng=pt&nrm=iso Acesso mar. 2023.
- BATALHA, E. R. C., **Recomendações técnicas para construção dos produtos educacionais**. (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal Sul – Rio-Grandense, Pelotas, 2019. Disponível em: <https://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1644/PRODUTO%20%20EDUCACIONAL%20Eliana%20Batalha.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso nov.2024.
- BATISTA, R. **A rotina no dia a dia da creche**: entre o proposto e o vivido.

(dissertação de mestrado). PPGE/UFSC, 1998.

<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/77723> Acesso em: out. 2023

BENETTI, I. C. *et al.* Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner.

Pensando Psicologia, v. 9, n. 16, p. 89-99, 2013. Disponível em:

file:///C:/Users/elisa/Downloads/manfred,+Fundamentos%20(1).pdf. Acesso em jun. 2023.

BHERING, E.; SARKIS, A. Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil.

Revista Horizontes, v. 27, n. 2, p. 7-20, jul./dez. 2009. Disponível em:

https://lyceumononline.usf.edu.br/webp/portalUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/RevistaHorizontes_web%5B16555%5D.pdf. Acesso em set. 2023.

BRASIL, MEC, SEB, DPE, COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/DPE/COEDI, 2005a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso: fev. 2024

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, **Lei n. 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso: fev. 2024

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MED). **Referencial curricular nacional de educação infantil** (3 vols.) Brasília: MEC/SEB, 1998. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso: fev. 2024

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MED). **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)

[2014/2013/lei/l12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso: fev. 2024

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB). **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso: fev. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 12.796** de 04 de abril de 2013. Disponível em: Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)

[2014/2013/lei/l12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso: fev. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/DPE/COEDI, 2005. [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)

[2014/2013/lei/l12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso: fev. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a**

Educação Infantil. Brasília, MEC/SEB, 2006.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso: fev. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (MEC/SEB)

Brinquedos e brincadeiras de Creches: manual de orientação pedagógica.

Brasília: MEC/SEB, 2012. [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)

[2014/2013/lei/l12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso: fev. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (MEC/SEB)

Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)

[2014/2013/lei/l12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso: fev. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (MEC/SEB) **Base**

Nacional Comum Curricular, Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> acesso em: fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia de Atividade Física para a População**

Brasileira. Secretaria de Atenção Primária à Saúde, Departamento de Promoção da Saúde. Brasil: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em:

http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_atividade_fisica_populacao_brasileira.pdf. Acesso mar 2024

BRONFENBRENNER, U. & Morris, P. **The ecology of developmental processes.**

In: W. Damon (Org.). *Handbook of child psychology* (1), 993-1027, 1998. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2005-01926-019>. Acesso em set. 2023.

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.

BRONFENBRENNER, U. Teoria dos sistemas ecológicos. In R. Vasta (Ed.), **Seis**

teorias do desenvolvimento infantil: formulações revisadas e questões atuais. (p. 185-246). Greenwich: JAI, 1989.

BRONFENBRENNER, U. Uma família e um mundo para o bebê XXI: sonho e

realidade. In J. Gomes-Pedro & M. F. Patrício, **Bebê XXI:** criança e família na viragem do século. (pp. 115-126). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

CAMPOS, M.M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa.**

São Paulo, n. 101, p. 113-127, jul. 1997. Disponível em:

<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/253.pdf>. Acesso nov. 2023.

COELHO, V. A. C. **Entre a casa e a escola:** prática de atividades físicas e

desenvolvimento infantil. 2017. Tese (doutorado em Educação Física) - Faculdade de Ciências da Saúde Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, São Paulo, 2017.

<http://hdl.handle.net/11612/520>. Acesso em maio 2022.

COELHO, V. A. C. *et al.* (Des) Valorização da atividade física na pré-escola por professores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v.40, n. 4, p. 381-387, 2018. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/>. Acesso em maio 2022.

COELHO, V.A.C. *et al.* O Brincar e se movimentar na Educação Infantil: reflexões sobre a legislação, os documentos oficiais e a prática pedagógica na escola. **Revista Humanidades e Inovação**. v.8, n.32, 2021. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view>. Acesso em ago. 2024.

COLLA, Rodrigo Avila. O cuidado como dimensão ontológica na educação infantil: sobre corpos, espaços e movimentos na constituição do ser-no-mundo. **Pro-Posições**, Campinas, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8660666>. Acesso em: nov. 2023.

COLLEY, R. & G *et al.* Physical activity of Canadian children and youth: Accelerometer results from the 2007 to 2009 Canadian Health Measures Survey Statistics Canada, Catalogue no. 82-003-XPE. **Journal Health Rep**. v. 22. p. 15-23, 2011. Disponível: <https://www.researchgate.net/publication/284691968> Physical activity of Canadian children and youth Accelerometer results from the 2007 to 2009 Canadian Health Measures Survey Statistics Canada Catalogue no 82-003-XPE. Acesso em: dez. 2024.

CUNHA, M. D.; SILVA, C. R. Reflexões acerca da estrutura curricular para a educação infantil. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 26, n. 1, p. 257-272, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/48834>. Acesso fev. 2024.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: Direito à igualdade, direito à diferença. **Caderno de Pesquisa** n. 116, p.245-262, jul. 2002. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/563/562>. Acesso fev. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A qualidade da educação brasileira como direito**. Educação & Sociedade, [S.L.], v. 35, n. 129, p. 1053-1066, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/K76wNhbJLyq4p5MdSFhfvQM/?format=pdf>. Acesso set. 2023.

ELALI, G. A; FERNADES, O. S. **Reflexões sobre o comportamento em um pátio escolar**: o que aprendemos observando as atividades das crianças. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, p. 41-52, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/BDV9m8H8RTQLkgS7y6vmM7b/#>. Acesso em fev. 2024.

FARIA, Ana Lúcia G. **O coletivo de creches e pré-escolas: falares e saberes**. Cortez, 2007.

FIGUEIRÓ, J. As bases neurofisiológicas do brincar. In: AFFONSO, R. M. L.

Ludodiagnóstico: investigação clínica através do brinquedo. Porto Alegre: Artmed, 2012.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FORNEIRO, I. L. A organização dos espaços em educação infantil. Em M. A. Zabalza (Org.), **Qualidade em Educação Infantil** (p. 229 – 280). Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10210/8/7.pdf>. Acesso mar.2024.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro, Forense, 2005.

HERCULANO-HOUZEL, S. **O cérebro adolescente: a neurociência da transformação da criança em adulto**. Edição Kindle, 2015.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/s6NdjwQC6LGVHJWXNb9753R/?format=pdf>. Acesso jun. 2023.

KAREN E. A.; SCOTT R. R. Motor Development. In: Lerner, R. M., Liben, L. S., & Mueller, U., (Eds). **Handbook of Child Psychology and Developmental Science**, v. 2, Cognitive Processes, 7th Edition. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. 2015. <http://dx.doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy204>. Acesso set. 2024.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KREBS, R. J. **Teoria dos sistemas ecológicos**: um paradigma para o desenvolvimento infantil. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 1997.

KREBS, R. J. A criança e o esporte: reflexões sustentadas pela Teoria dos Sistemas Ecológicos. In: KREBS, R. J. *et al.* (Org.). **Os processos desenvolvimentais na infância**. Belém: GTR Gráficas e Editora, p. 91-99, 2003.

KUNZ, E. Educação Física: a questão da Educação Infantil. In: **Educação Física, Esporte e Sociedade**: temas emergentes. Vol.1, p. 11-21. São Cristovão-SE: 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MÄÄTTÄ, S. *et al.* Estudo sobre Aumento da Saúde e Bem-Estar em Pré-escolas (DAGIS) — Diferenças nos Comportamentos Relacionados ao Balanço Energético das Crianças (EBRBs) e no Estresse de Longo Prazo por Nível Educacional dos Pais. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, 2018. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/15/12/2313>. Acesso em: abr. 2024.

MAGALHÃES, L. C. O Contexto Ambiental e o Desenvolvimento Na Primeira Infância: Estudos Brasileiros. **Revista da educação física**, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/25672>. Acesso em abr. 2023.

MANOEL, E. de J. A abordagem desenvolvimentista da educação física escolar- 20 anos: uma visão pessoal. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 19, n. 4, p. 473-488, 2008 Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/6039/3779>. Acesso em: ago. 2023.

MARASCA, A. R. *et al.* O papel da frequência a instituições de educação infantil e de variáveis do ambiente doméstico no desenvolvimento da criança de zero a seis anos. **Avances en Psicología Latinoamericana**, 2023. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.8796>. Acesso em maio 2024.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do Lazer, uma introdução**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

MARTINS C.M.L. *et al.* Adesão às diretrizes de movimento de 24 horas em pré-escolares brasileiros de baixa renda e associações com correlatos demográficos. **Am J Hum Biol**. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ajhb.23519>. Acesso em: ago. 2023.

MÉLO, Edilânea Nunes. *et al.* Associação entre o ambiente da escola de educação infantil e o nível de atividade física de crianças pré-escolares. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 53–62, 2013. <https://doi.org/10.12820/rbafs.v.18n1p53-62>. Acesso em fev. 2023.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1996.

MOREIRA, A. R. C. P. **Ambientes da infância e a formação do educador: arranjo espacial no berçário**. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: <http://www2.gae.fau.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/03/tese-ana-rosa-2011.pdf>. Acesso em nov. 2024

MUSZKAT, Mauro. **Neuropsicologia do Desenvolvimento**. São Paulo, Memnon, 2006.

OLIVEIRA, D. N. Correlação entre número de passos diários, índice de massa corporal, qualidade de vida e sono de escolares. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 11, e30111133227, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i11.33227>. Acesso em mar. 2023.

OLIVEIRA, M.R.; FARIAS, F. Um olhar sensível das crianças sobre o espaço-ambiente e suas interlocuções com o protagonismo infantil. **Revista Científica UBM - Barra Mansa (RJ)**, ano XXVI, v. 23, n. 44, 1. Sem. 2021. Disponível: <https://revista.ubm.br/index.php/revistacientifica/article/view/873>. Acesso em fev. 2024.

PNUD. **Caderno de Desenvolvimento Humano sobre Escolas Ativas em Maceió Tornando Escolas mais Ativas**. 2019. – Brasília: PNUD: SEMED: MEC, 2019.

Disponível em:

<https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/br/680f461b44062466a624f9a7016747c6eff0fc9721053e517d938344c5261e3d.pdf>. Acesso out. 2023

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Caderno de desenvolvimento humano sobre escolas ativas no Brasil**. Brasília: PNUD: INEP; 2016. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/484028251/relatorio-pnud-2016>. Acesso out. 2023.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional: Movimento é Vida: Atividades Físicas e Esportivas para Todas as Pessoas: 2017**. – Brasília: PNUD, 2017. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/publications/movimento-e-vida-atividades-fisicas-e-esportivas-para-todas-pessoas-relatorio-nacional-de-desenvolvimento-humano-do-brasil-2017>. Acesso out. 2023

PROINFÂNCIA Bahia. MEC – UFBA, 2013 Disponível em: <https://blogproinfanciabahia.wordpress.com/infancioteca/marcos-legais-da-educacao-infantil>. Acesso em nov. de 2024.

PUJOL, Maria Antônia. A transdisciplinaridade na Educação Infantil. In: TORRE, Saturnino de la (direção); PUJOL, Maria Antônia; MORAES, Maria Cândida (coordenação). **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. Tradução Suzana Vidigal- 1 ed.- São Paulo: TRION, 2008. Disponível em: https://forumescolaparatodos.com.br/wp-content/uploads/2020/09/ANAIS-IV-F%C3%93RUM-2020_REVISADO.pdf. Acesso ago. 2024.

REIS, L. A.; MUSSATO, M. S.; SIMÕES, R. M. R. Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança. **Motrivivência**, v. 28, n. 49, p. 221-226, dezembro/2016. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n49p221>. Acesso em fev. 2023.

RICHTER, Leonice Matilde. **Movimento corporal da criança na Educação Infantil: expressão, comunicação e interação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia –

UFU: Uberlândia, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13991>. Acesso jun. 2024.

SANCHES, Emilia C. **Creche – realidade e ambiguidades**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SARKIS, A. A inserção de crianças pequenas na educação infantil: um estudo sobre a perspectiva dos pais. In: 30ª ANPED, 2007, Caxambu. Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED em CD-ROM, 2007. <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3293-Int.pdf>. Acesso em fev. 2023

SAYÃO, D. T. Não basta ser mulher... Não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. **Pesquisa em Educação**, 35, (1), 69-84, 2010. <http://dx.doi.org/10.5902/198464441604>. Acesso em maio 2023.

SCHMIDT, F. H.; BOGANTES, Á, A.; GONZÁLEZ H. Escolas em Movimento: uma intervenção baseada na teoria ecológica para promover estilos de vida ativos na infância. **MHSealth**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15359/mhs.18-1.3>. Acesso nov. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez Editora, 2017.

SILVA L.R. *et al.* Atividade física para crianças até 5 anos: Guia de Atividade Física para a População Brasileira. **Revista Brasileira Atividade Física e Saúde**. 2021 Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/14563>. Acesso em jun. 2024.

SIQUEIRA, K. C. F. *et al.* Rotina pré-escolar e desenvolvimento infantil de crianças atendidas em uma escola pública no interior de São Paulo. **Revista brasileira de Ciência e Movimento**, 2019. <https://doi.org/10.31501/rbcm.v27i4.9115>. Acesso em fev. 2023.

SPESSATO, B. C., Valentini, N. C., Krebs, R. J. & Berleza, Educação infantil e intervenção motora: um olhar a partir da teoria Bioecológica de Bronfenbrenner. **Revista Movimento**, 15(4), 147-173, 2009. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.5617>. Acesso em out. 2023.

TUCKER, P. *et al* *Prevalence and influences of preschoolers' sedentary behaviors in early learning centers: a cross-sectional study*. **BMC Pediatrics**, 2015. <https://doi.org/10.1186/s12887-015-0441-5>. Acesso em fev. 2023.

TUDGE, J. **A teoria de Urie Bronfenbrenner: Uma teoria contextualista? Família e educação: olhares da Psicologia**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 209-231, 2012. <https://doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2016V22N2P275>. Acesso em maio 2023.

VARGAS, E. A. M. *et al.* Processamento de processos proximais: o que Bronfenbrenner quis dizer, o que ele não quis dizer e o que ele deveria ter dito. **Revista de Teoria e Revisão da Família**, 12, p. 321–334, 2020. <http://dx.doi.org/10.1111/jftr.12373>. Acesso em out. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **A questão do meio na pedologia** (Vinha, M. P, Trad.). Psicologia USP. (Trabalho original publicado em 1935), 2010.

VITORINO, M. **Minha escola não tem quadra: Problemáticas e possibilidades, diante à falta de espaço físico adequado**. Dissertação de mestrado (Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional ProEF), Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_53958c2816855f74ac9c0270d1ccc52b. Acesso em out. 2024

YUNES, M. A. M.; JULIANO, M. C. A Bioecologia do desenvolvimento humano e suas interfaces com Educação Ambiental. **Cadernos de Educação**. Pelotas v. 37, p. 347-379. set./dez. 2010. <http://dx.doi.org/10.15210/caduc.v0i37.1591>. Acesso em fev. 2023.

WALLON, H. **Psicologia e educação**. São Paulo, SP: Loyola, 2010.

APENDICE A TERMO DE ADESÃO AO ESTUDO

A Secretaria Municipal de Educação de Palmas/TO autoriza a realização do estudo “O ambiente da educação infantil e os processos disruptivos e geradores do mover-se corporal na promoção do desenvolvimento de crianças de 4 e 5 anos de idade” com objetivo de analisar se o ambiente da educação infantil está orientado para o mover-se corporal na promoção do desenvolvimento infantil. Será mantida a confidencialidade dos dados. Esta Secretária de Educação através de seu representante legal declara que participará do mesmo e autoriza a realização do estudo junto as instituições de ensino e professores.

_____ de _____ de 20____

Nome do representante legal: _____

Cargo do representante legal: _____

Assinatura do Representante Legal

APENDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) N. _____

“O TCLE respeita a pessoa e sua autonomia, permitindo ao indivíduo decidir se quer e como quer contribuir para a pesquisa”. (Res. nº. CNS 466/12).

Prezado (a) Participante;

A pesquisadora do curso de Mestrado Profissional em Educação Física da Universidade Federal do Tocantins, abaixo identificada, solicita sua colaboração no sentido de que o(a) senhor(a) faça parte de uma pesquisa que será desenvolvida sob a minha supervisão como pesquisadora responsável. Junto com este convite para sua participação voluntária estão explicados a seguir todos os detalhes sobre o trabalho que será desenvolvido para que o (a) senhor(a) entenda sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

Tema: “O ambiente da educação infantil e os processos disruptivos e geradores do mover-se corporal na promoção do desenvolvimento de crianças de 4 e 5 anos de idade”.

Pesquisador responsável: Elisabete A. Pereira Carneiro Pesquisador colaborador/orientador: Vitor Antonio Cerignoni Coelho

As coletas através da entrevista e do registro das atividades da educação infantil ocorrerão em dia agendado com o participante que contará com a presença de profissionais treinados para acompanhar e esclarecer dúvidas.

Os possíveis riscos e desconfortos que a pesquisa poderá trazer ao participante da pesquisa é: o participante pode sentir-se constrangido seja as crianças ou adultos com alguma pergunta dos instrumentos que serão utilizados. Entretanto, será garantido o direito de desistir da pesquisa em qualquer momento da coleta de dados e mesmo receberá apoio de um profissional treinado para realizar a coleta dos dados que fará um encaminhamento para uma Assistência psicológica. Durante a realização do questionário o participante pode sentir-se cansado por conta do questionário, será realizado pausas para que isto seja minimizado.

Durante a coleta da pesquisa será garantido à privacidade de responder a entrevista, além de que as mesmas serão preservadas em sigilo em relação à identidade dos participantes, durante e após da divulgação dos resultados da pesquisa.

Os benefícios da participação nesta pesquisa são:

Os resultados servirão para as respectivas escolas e professores adaptarem seus conteúdos e currículos a fim de valorizar o desenvolvimento infantil. Enquanto durar a pesquisa, e sempre que necessário, o(a) senhor(a) será esclarecido(a) sobre cada uma das etapas do estudo telefonando ou nos procurando a qualquer momento nos telefones e/ou endereços abaixo descritos, onde nós estaremos disponíveis para quaisquer esclarecimentos no telefone (63) 99934-9983 ou E-mail: elisabeteapalmas@gmail.com vaccoelho@uft.edu.br

O (a) senhor (a) é absolutamente livre para, a qualquer momento, desistir de participar, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é um grupo de profissionais qualificados, que trabalham para garantir que seus direitos como participante, estejam sendo respeitados e garantidos. O CEP tem a função de avaliar o planejamento e como será a execução da pesquisa em que você estará participando e se a mesma será realizada de maneira ética, se tiver dúvidas quanto os aspectos éticos dessa pesquisa ou achar que ela não está ocorrendo como o informado e sente-se prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone (63) 3229 4023 ou pelo e-mail: cep_uft@uft.edu.br

Fica claro que as informações conseguidas através da sua participação nesta pesquisa, poderão contribuir para elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso. Nós pesquisadores garantimos sua total privacidade, não sendo expostos os seus dados pessoais e/ou sua família (nome, endereço e telefone). Quanto a imagens pessoais resultantes de sua participação neste estudo, serão colhidas de forma a preservar a integridade total (sua e/ou da família) sem risco de discriminação e/ou estigmatização.

Assumimos o compromisso de trazer-lhe os resultados obtidos na pesquisa assim que o estudo for concluído e aproveitamos para informar que a sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária e havendo qualquer previsão de indenização ou ressarcimento de despesas isso ocorrerá sob nossa responsabilidade.

Esperando tê-lo informado de forma clara, rubricamos todas as páginas do presente documento que foi elaborado em duas vias sendo uma delas destinada ao senhor.

Declaro que fui informado(a) dos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e que compreendi perfeitamente tudo o que me

foi informado e esclarecido sobre a minha participação na pesquisa. Estando de posse de minha capacidade psíquica e legal, concordo em participar do estudo de forma voluntária sem ter sido forçado e/ou obrigado e sem receber pagamento em qualquer espécie de moeda.

Assino este documento em duas vias com todas as páginas por mim rubricadas.

Assinatura do participante

APENDICE C

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TALE) N.

“O TALE respeita a pessoa e sua autonomia, permitindo ao indivíduo decidir se quer e como quer contribuir para a pesquisa”. (Res. nº. CNS 466/12).

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TALE)



OLÁ CRIANÇAS, SOU A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ELISABETE CARNEIRO, E ESTE AO MEU LADO É O MEU ORIENTADOR VITOR COELHO. VOCÊS SÃO MUITO IMPORTANTES PARA NÓS, POR ISSO ESTAMOS TE CONVIDANDO PARA PARTICIPAR DA NOSSA PESQUISA. O QUE ACHA?



A NOSSA PESQUISA SE CHAMA: "O AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O MOVER-SE CORPORAL NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 4 ANOS".



SOMOS DO ProEF - PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL E O NOSSO POLO É A UFT.

AGORA QUE VOCÊ JÁ SABE QUEM SOU, QUERO SABER SE EU POSSO FAZER ALGUMAS COISAS COMO:




FAZER ANOTAÇÕES?



FAZER PERGUNTAS E GRAVAR?



TIRAR FOTO?

The infographic is divided into several sections:

- Top Left:** A blue box with a black icon of a pedometer. Text: "COLOCAR EM VOCÊ UM CONTADOR DE PASSOS, PRESO NA SUA ROUPA COM UM CLIPE." (Put a pedometer on you, attached to your clothes with a clip.)
- Top Center:** A black pedometer showing "6889" steps and "8:30" time.
- Top Right:** A photo of a young girl in a red shirt and blue pants, with a red circle highlighting the pedometer clip on her pants.
- Bottom Left:** A blue box with text: "DURANTE ESSES DOIS DIAS DE PESQUISA MUITAS COISAS PODEM ACONTECER, VOU TE CONTA:" (During these two days of research, many things can happen, I will tell you:). It lists options: "VOCÊ PODE NÃO QUERER TIRAR FOTO" (You can not want to take a photo), "NÃO QUERER BRINCAR" (Not want to play), "OU NÃO QUERER CONVERSAR" (Or not want to talk). It includes a sad face emoji and a happy face emoji.
- Bottom Center:** A blue box with text: "VOCÊ NÃO É OBRIGADO A PARTICIPAR DA PESQUISA SE NÃO ESTIVER GOSTANDO, É UM DIREITO SEU E SERÁ RESPEITADO." (You are not obliged to participate in the research if you are not enjoying it, it is your right and will be respected). It includes an icon of a hand holding a coin with a red 'X' over it, and text: "VOCÊ NÃO TERÁ NENHUM GASTO COM A PESQUISA E NÃO RECEBERÁ NENHUM DINHEIRO PARA PARTICIPAR DELA." (You will not have any expense with the research and will not receive any money for participating in it). It also says: "TERÁ INDENIZAÇÕES EM CASO DE DANOS DECORRENTES DA PESQUISA." (Will have compensation in case of damages resulting from the research).
- Bottom Right:** A blue box with text: "MAS ESTÁ TUDO BEM... SE ACONTECER ALGUMA COISA QUE VOCÊ NÃO GOSTAR, VOCÊ PODE PEDIR PARA O SEU RESPONSÁVEL NOS LIGAR:" (But everything is fine... if something happens that you do not like, you can ask your responsible person to call us:). It lists contact numbers: "ELISABETE: (63) 99934-9983" and "VITOR: (63) 99966-3384". It also says: "SE PREFERIREM PODEM LIGAR PARA O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA DA UFT: (63) 3229-4350" (If they prefer, they can call the Human Research Ethics Committee of UFT: (63) 3229-4350).

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO

MEU NOME É _____ O

RESPONSÁVEL POR MIM CHAMA-SE _____

EU SOU SUJEITO DE DIREITOS E POR ISSO QUERO PARTICIPAR DESTA PESQUISA.

ASSINATURA DA CRIANÇA

OU

DESENHO DA MÃOZINHA

