

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL – UERGS

UNIDADE LITORAL NORTE

UNIDADE ACADÊMICA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

KARINE DA SILVA WASUM

**OS IMPACTOS PEDAGÓGICOS DA INSERÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NAS
PRÁTICAS CORPORAIS DE MOVIMENTO EM UMA TURMA DE CRIANÇAS
PEQUENAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA**

OSÓRIO/RS

2021

KARINE DA SILVA WASUM

**OS IMPACTOS PEDAGÓGICOS DA INSERÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NAS
PRÁTICAS CORPORAIS DE MOVIMENTO EM UMA TURMA DE CRIANÇAS
PEQUENAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA**

Dissertação apresentada PPGED/UERGS
como requisito para a obtenção do título
de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Currículos e Políticas
na formação de professores

Orientadora: Professora Dr.^a Viviane
Maciel Machado Maurenre

OSÓRIO/RS

2021

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

W323i Wasum, Karine da Silva.

Os impactos pedagógicos da inserção da literatura infantil nas práticas corporais de movimento em uma turma de crianças pequenas da educação infantil durante a pandemia / Karine da Silva Wasum. - Osório, 2021.

129 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Mestrado Profissional em Educação, Unidade Universitária em Litoral Norte - Osório, 2021.

Orientadora: Prof.^a Dra.^a Viviane Maciel Machado Maurente.

1. Educação infantil. 2. Práticas corporais de movimento. 3. Ludicidade. 4. Literatura infantil. 5. Período pandêmico. I. Maurente, Viviane Maciel Machado. II. Título.

KARINE DA SILVA WASUM

**OS IMPACTOS PEDAGÓGICOS DA INSERÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NAS
PRÁTICAS CORPORAIS DE MOVIMENTO EM UMA TURMA DE CRIANÇAS
PEQUENAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA**

Dissertação apresentada PPGED/UERGS
como requisito para a obtenção do título
de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Currículos e Políticas
na formação de professores

Orientadora: Professora Dr.^a Viviane
Maciel Machado Maurenre

Aprovada em: 02/12/2021

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr.^a Viviane Maciel Machado Maurenre - Orientadora

Professora Dr.^a Andrisa Kemel Zanella - UFPel

Professor Dr. Vantoir Roberto Brancher - IFFar

Professora Dr.^a Rochele da Silva Santaiana - UERGS

AGRADECIMENTOS

Não poderia começar sem agradecer, primeiramente, a Deus por todo esse trajeto trilhado. Tenho certeza de que Ele sempre esteve ao meu lado, guiando-me para chegar até onde estou. Gratidão!

Em segundo lugar, agradeço meus pais, pois, mesmo sem terem chances de seguir um caminho de escolarização básica até o final, acreditaram que a educação seria essencial para o crescimento pessoal e profissional da filha. Tenho certeza de que a grande curiosidade que possuo deve-se a junção dos dois, transmitida a mim.

Agradeço a todos os professores que passaram pelo meu caminho. Principalmente, por terem acreditado no meu potencial e pela paciência com que me ensinaram caminhos ainda desconhecidos... Ser a primeira na família a construir uma trajetória acadêmica exige apoio de fora. Obrigada.

À minha orientadora Viviane, que me escolheu mesmo sem me conhecer, antes da entrevista de seleção. E, além disso, abriu portas para inúmeras experiências que só me fortaleceram como profissional... Jamais esquecerei esses dois anos de aprendizados.

Aos meus amigos, por terem ouvido incansáveis vezes as mesmas frases: “Não posso... Preciso escrever minha dissertação”. Em especial, a amiga e colega do mestrado Khrysalis, pelo apoio nos “mutirões” que criamos para vencer os prazos e oscilações da escrita.

A todos os participantes desta pesquisa: crianças e famílias, que tornaram possível a coleta de dados em meio ao período pandêmico da COVID-19. E, além, acreditaram na possibilidade de construirmos vivências pedagógicas, mesmo estando em locais diferentes. Obrigada a tecnologia por permitir isso.

À Cacau e a Amora, minhas cachorras de estimação, que fielmente estiveram deitadas ao meu lado enquanto redigi toda esta dissertação. O carinho e apoio delas foi essencial para manter minha sanidade mental em meio à loucura da pandemia e do mestrado.

Enfim, a todos que colaboraram de uma forma ou de outra para que tudo isso fosse possível. Obrigada!

Aos meus pais, Neuza e Oscar,
por terem acreditado no poder da educação.
Filha de doméstica e industrial,
Mestra em educação também!

RESUMO

Essa dissertação tem como objetivo analisar os impactos pedagógicos da inserção da literatura infantil nas práticas corporais de movimento em uma turma de crianças pequenas da Educação Infantil, durante a pandemia. É de cunho qualitativo e caracteriza-se por ser uma pesquisa-ação. Aborda as práticas corporais de movimento, literatura infantil e ludicidade. Também, discorre sobre os significados das infâncias, história, educação e corpo brincante. Apresenta como objeto de análise as práticas corporais de movimento inspiradas em literaturas infantis e os registros da realização das mesmas através de fotografias e vídeos. Esses registros são de crianças de uma turma de faixa etária 5, crianças pequenas segundo a BNCC. Nos resultados e discussões, após análises semanais, encontrou três categorias denominadas de “participação familiar e afetividade”, “corpo, movimento e desenvolvimento motor” e “literatura infantil e ludicidade”. Pode-se observar que foi essencial o uso das tecnologias de informação e comunicação para todo o desenrolar da pesquisa. Também, os multiletramentos surgem como grandes aliados na comunicação entre professora e responsáveis das crianças. Destacou-se a importância do trabalho em conjunto da escola e famílias, o qual recebeu ainda mais ênfase com o período pandêmico. Referente às literaturas infantis, foram grandes aliadas às propostas lúdicas. As análises das práticas corporais de movimento demonstraram diversas ligações com as falas dos autores referentes ao esperado para as crianças pequenas na educação infantil. Conhecimento do corpo e expressão através dele, autonomia e criação durante as vivências, locais alegres, relação com a realidade social e os três âmbitos cognitivo, afetivo e motor fizeram-se presentes. Da mesma forma, a ludicidade, com base nas escritas dos autores sobre o tema, também se mostrou nos registros. As falas imaginativas e fantasiosas, imitações, crianças concentradas e envolvidas, locais prazerosos com diversas linguagens envolvendo música e expressão corporal além de sorrisos e risadas indicando o prazer em realizar as vivências lúdicas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Práticas Corporais de Movimento. Ludicidade. Literatura Infantil. Período pandêmico.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the pedagogical impacts of the inclusion of children's literature in bodily movement practices in a group of young children from Kindergarten during the pandemic. It has a qualitative nature and is characterized by being an action research. It deals with bodily movement practices, children's literature and playfulness. It also discusses the meanings of childhoods, history, education and the playing body. It presents as object of analysis bodily movement practices inspired by children's literature and the records of their realization through photographs and videos. These records are from children in an age group of 5, young children according to the BNCC. In the results and discussions, after weekly analyses, he found three categories called "family participation and affection", "body, movement and motor development" and "children's literature and playfulness". It can be observed that the use of information and communication technologies was essential for the entire course of the research. Also, multiliteracies emerge as great allies in the communication between the teacher and the children's guardians. The importance of the joint work of the school and families was highlighted, which received even more emphasis with the pandemic period. Regarding children's literature, they were great allies to playful proposals. The analysis of bodily movement practices showed several connections with the authors' statements regarding what is expected for young children in early childhood education. Knowledge of the body and expression through it, autonomy and creation during the experiences, joyful places, relationship with social reality and the three cognitive, affective and motor spheres were present. Likewise, playfulness, based on the authors' writings on the subject, also showed up in the records. Imaginative and fanciful speeches, imitations, concentrated and involved children, pleasant places with different languages involving music and body expression, as well as smiles and laughter indicating the pleasure in carrying out playful experiences.

Keywords: Early Childhood Education. Body Movement Practices. Playfulness. Children's literature. Pandemic Period.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ilustração da tabela com os tipos de abraços.....	64
Figura 2 – Ilustração da vivência jogo dos abraços.....	65
Figura 3 – Ilustração da tabela das posições das letras com o corpo.....	66
Figura 4 – Ilustração da vivência nome com o corpo.....	66
Figura 5 – Ilustração da vivência corrida das máscaras.....	67
Figura 6 – Ilustração da vivência teatro folclórico.....	68
Figura 7 – Ilustração da vivência siga as coordenadas na caixa.....	69
Figura 8 – Ilustração da vivência animais e suas formas de locomoção.....	70
Figura 9 – Ilustração da vivência túnel da minhoca.....	71
Figura 10 – Ilustração da vivência corrida do chimarrão.....	72
Figura 11 – Ilustração da vivência corrida das folhas.....	73
Figura 12 – Ilustração da vivência bolha na colher.....	74
Figura 13 – Ilustração da vivência captura das bolhas.....	75
Figura 14 – Ilustração da vivência circuito do cachorro.....	76
Figura 15 – Ilustração da vivência prender e recolher roupas.....	77
Figura 16 – Ilustração da vivência pula na forma.....	78
Figura 17 – Ilustração da vivência corpo e formas.....	79
Figura 18 – Ilustração da vivência ovo na colher.....	80
Figura 19 – Ilustração da vivência milho no pão.....	81
Figura 20 – Ilustração da vivência balão temporizador.....	82
Figura 21 – Ilustração da vivência arremesso na cesta.....	83
Figura 22 – Ilustração da vivência família de massinha de modelar.....	84
Figura 23 – Ilustração da vivência coreografia de natal.....	85
Figura 24 – Ilustração da vivência exploração livre de areia.....	86
Figura 25 – Ilustração da vivência exploração livre de grama.....	87
Figura 26 – Ilustração da vivência exploração livre de pedras.....	87

SUMÁRIO

1 INTRODUZINDO A PESQUISA	4
1.1 REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE.....	4
1.2 PERÍODO PANDÊMICO: UM INÉDITO VIÁVEL.....	6
2 INFÂNCIA, LITERATURA INFANTIL, LUDICIDADE E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O RETRATO DE PESQUISAS	13
2.1 CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA BUSCA NO BANCO DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS (BDTD).....	15
2.2 CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA BUSCA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES).....	22
2.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
3 SIGNIFICADOS DAS INFÂNCIAS: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO, CORPO BRINCANTE	27
3.1 REVISITANDO A HISTÓRIA DAS INFÂNCIAS.....	28
3.2 ASPECTOS LEGAIS E CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	32
3.3 A CRIANÇA E A BRINCADEIRA: CORPO BRINCANTE.....	38
3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
4 PRÁTICAS CORPORAIS DE MOVIMENTO E LITERATURA INFANTIL: DUAS POTÊNCIAS EM PROL DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	43
4.1 INTRODUÇÃO.....	43
4.2 PENSANDO A LITERATURA INFANTIL.....	44
4.2.1 Trajetória histórica, social e educacional da Literatura Infantil.....	44
4.2.2 Literatura Infantil: pressupostos teóricos e práticos.....	47
4.3 PRÁTICAS CORPORAIS DE MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	50
4.4 LUDICIDADE: TEORIZAÇÃO E IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	55
4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS	59
6 PLANEJAMENTOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONSTRUÇÕES	64
6.1 EXPLICAÇÕES INICIAIS.....	64
6.2 JOGO DOS ABRAÇOS.....	66
6.3 NOME COM O CORPO.....	67
6.4 CORRIDA DAS MÁSCARAS.....	69
6.5 TEATRO FOLCLÓRICO.....	70
6.6 SIGA AS COORDENADAS NA CAIXA.....	71
6.7 ANIMAIS E SUAS FORMAS DE LOCOMOÇÃO.....	72
6.8 TÚNEL DA MINHOCA.....	73

6.9 CORRIDA DO CHIMARRÃO.....	74
6.10 CORRIDA DAS FOLHAS.....	75
6.11 BOLHA NA COLHER.....	76
6.12 CAPTURA DAS BOLHAS.....	77
6.13 CIRCUITO DO CACHORRO.....	78
6.14 PRENDER E RECOLHER ROUPAS.....	79
6.15 PULA NA FORMA.....	80
6.16 CORPO E FORMAS.....	81
6.17 OVO NA COLHER.....	82
6.18 MILHO NO PÃO.....	83
6.19 BALÃO TEMPORIZADOR.....	84
6.20 ARREMESSO NA CESTA.....	85
6.21 FAMÍLIA DE MASSINHA DE MODELAR.....	86
6.22 COREOGRAFIA DE NATAL.....	87
6.23 EXPLORAÇÃO LIVRE DE AREIA, GRAMA E PEDRA.....	88
7 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	90
7.1 O DESAFIO DA COMUNICAÇÃO REMOTA COM AS FAMÍLIAS.....	90
7.2. O QUE AS IMAGENS E SONS REVELAM: ANÁLISES SEMANAIS.....	93
7.2.1 Jogo dos abraços.....	93
7.2.2 Nome com o corpo.....	94
7.2.3 Corrida das máscaras.....	95
7.2.4 Teatro folclórico.....	96
7.2.5 Siga as coordenadas na caixa.....	97
7.2.6 Animais e suas formas de locomoção.....	98
7.2.7 Túnel da minhoca.....	99
7.2.8 Corrida do chimarrão.....	100
7.2.9 Corrida das folhas.....	100
7.2.10 Bolha na colher.....	101
7.2.11 Captura das bolhas.....	102
7.2.12 Circuito do cachorro.....	103
7.2.13 Prender e recolher roupas.....	103
7.2.14 Pula na forma.....	104
7.2.15 Corpo e formas.....	105
7.2.16 Ovo na colher.....	106
7.2.17 Milho no pão.....	107
7.2.18 Balão temporizador.....	108

7.2.19 Arremesso na cesta.....	108
7.2.20 Família de massinha de modelar.....	109
7.2.21 Coreografia de Natal.....	109
7.2.22 Exploração livre de areia, grama e pedras.....	110
7.3 O OLHAR PEDAGÓGICO: CATEGORIAS ENCONTRADAS.....	111
7.3.1 Participação familiar e afetividade.....	111
7.3.2 Corpo, movimento e desenvolvimento motor.....	112
7.3.3 Literatura infantil e ludicidade.....	113
8 CONCLUSÕES.....	115
REFERÊNCIAS - LITERATURA INFANTIL.....	118
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	127
APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE.....	129

1 INTRODUZINDO A PESQUISA

1.1 REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Como não envolver a Educação Infantil e a Educação Física neste trabalho? Estaria sendo totalmente contrária à minha trajetória. Afinal, ambos seguem comigo desde o início de minha carreira como professora. Confesso que aquela normalista, formada em 2011, jamais acreditaria estar escrevendo estas frases e, muito menos, uma dissertação em um Curso de Mestrado Profissional de Educação.

O que ela não esperava, também, era conseguir uma bolsa através do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e do Programa Universidade para todos (PROUNI) para cursar Licenciatura em Educação Física. Sair da área da Educação não era uma opção. E ali, durante a graduação, ela conheceu a pesquisa. Com isso, não ousei pensar novamente em trocar de área de atuação.

Após a colação de grau, vieram os desafios de trabalho. Quem me acolheu, após dois meses buscando emprego, foi uma escola privada de Educação Infantil de minha cidade. Saí de lá para trabalhar no Serviço Social da Indústria (SESI), como monitora de projetos educacionais, até o momento em que fui chamada no concurso da cidade Novo Hamburgo, meu atual local de trabalho, como professora de Educação Infantil. Sim, retornando novamente a ser regente de uma turma de Educação Infantil. Ousei dizer que era destino. Hoje não me vejo lecionando em outra etapa da Educação Básica.

Ok, Karine! Mas e a Educação Física? A graduação mudou minha perspectiva pessoal de saúde e compreensão dos benefícios da mesma. Além disso, existe outra etapa com maior necessidade de compreender seu corpo que a Educação Infantil? Desconheço. As crianças nessa etapa “respiram” movimento.

E é a partir da profissão professora de Educação Infantil e da primeira aula de cada novo ano que inicio a reflexão. Ao pensar de forma ampla, é possível dizer que a professora acostuma-se... Que a forma de trabalho repete-se... Que é sempre a mesma coisa... Principalmente se a faixa etária for a mesma. Entretanto, meu pensamento é totalmente diferente desse.

Isso porque, mesmo a turma possuindo a mesma idade da anterior, as crianças não serão as mesmas. Quando falamos em crianças diferentes, junto com elas está uma bagagem diferente de vivências fora da escola, cada uma carrega

personalidades distintas, facilidades e dificuldades singulares. Freire (1997, p.53) traz em sua fala a importância de identificar a realidade da turma buscando captar o que sabem e pensam: “Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem”. Assim começa o desafio da “profissão professora”: adaptar-se ao novo público de suas ações. E com ele, semanas antes de iniciar as aulas, o nervosismo da expectativa do novo. Afinal, o novo sempre carrega surpresas e nos tira da nossa zona de conforto. Não há como ser tudo a mesma coisa, muito menos acostumar com o novo início.

A partir dessa heterogeneidade apresentada pelas turmas faz-se necessário reinventar as práticas pedagógicas de acordo com as características apresentadas pelos alunos, a fim de atingir o maior número possível de crianças. Thurler (2002) vem ao encontro desse pensamento quando ressalta sobre a heterogeneidade dos alunos e a criação de arranjos pedagógicos a partir da necessidade dos discentes quando diz:

A introdução de novos objetivos de aprendizagem e de novas metodologias de ensino não lhes permitirá mais organizar seu ensino em torno de uma sucessão rígida de lições e fichas de trabalho, e sim os obrigará a inventar permanentemente arranjos didáticos e situações de aprendizagem que respondam melhor à heterogeneidade de necessidades de seus alunos. (p.89)

Com permanentes arranjos didáticos, o professor torna-se peça chave para a construção de novas competências. Thurler (2002) enfatiza que os docentes precisam ser seres ativos dentro do sistema educacional, buscando sempre auxiliar nas transformações para construir novas competências com os discentes.

Com o foco na transformação das crianças, com a construção de novas competências de movimento chego ao meu tema de pesquisa. Ao observar a heterogeneidade das turmas de Educação Infantil, na escola onde trabalho, percebi que há grande necessidade de estimulação da vivência motora com maior frequência, pois, no decorrer do ano letivo, muitas crianças apresentam dificuldades motoras, nas mais diversas propostas. Assim, partindo do ponto de haver somente uma aula semanal com o professor de Educação Física na turma, decidi oportunizar mais vivências. Nesse sentido, para instigar ainda mais a ludicidade nos momentos de práticas corporais de movimento optei por unir a literatura infantil a estes momentos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) traz em seu texto a

prática pedagógica com intencionalidade assim como a reflexão e observação das necessidades das crianças: “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (p.39).

O que não estava previsto até então era o período pandêmico durante esta pesquisa. Por isso, trago uma segunda parte da introdução abaixo, com anseios e modificações necessárias à prática pedagógica.

1.2 PERÍODO PANDÊMICO: UM INÉDITO VIÁVEL

A pandemia e todo o contexto que ela atingiu não estavam previstos, assim deparamo-nos com um inédito viável. Trago esse termo, criado por Paulo Freire, pois o mesmo, apesar de não possuir um conceito único e fechado, indica algo antes não previsto e outrora não viável de mudança. Com o distanciamento social e as aulas do município de Novo Hamburgo paradas desde o dia 20 de março de 2020, fez-se necessário transformar a forma de ensino e aprendizagem das escolas, professores e alunos. E isso inclui esta pesquisa.

Na quarta-feira, dia 29 de julho de 2020, após reuniões realizadas entre os mais diversos cargos envolvidos com a educação da escola onde leciono, que visavam o diálogo enquanto reflexão da prática, optou-se por iniciar uma nova tentativa de vínculo com as famílias por redes sociais. Machado e Meneghetti (2015) discorrem sobre isto na fala: “O ato de dialogar com o outro, ao contrário, abre a possibilidade de realizar o processo inverso: reflexionar sobre nossos conceitos, nossas práticas” (MACHADO E MENEGHETTI, 2015, p. 140 e 141).

A primeira forma de buscar o vínculo com as crianças, após a parada das aulas presenciais, no dia 20 de março de 2020, ocorreu através da rede social Facebook e resultou em um número pequeno de famílias adeptas. Como segunda opção, a partir dos números de telefones móveis disponibilizados pelas famílias no momento da matrícula e/ou rematrícula, fez-se contato com os responsáveis das crianças via aplicativo de comunicação WhatsApp. Esse momento ocorreu durante a última semana de julho de 2020.

Para que esse contato ocorresse, anteriormente foi necessário realizar um levantamento dos acessos a telefone celular e internet (seja dados móveis ou wifi)

dos responsáveis pelas crianças. Após o contato inicial, agora em específico com minha turma de regência, foi possível verificar que a grande maioria possuía este aplicativo e internet. Contudo, ainda não se sabia com detalhes sobre até que ponto a internet dos pais suportaria os arquivos enviados, bem como se a mesma seria suficiente para enviar os retornos. Assim, mais uma vez, tornou-se imprescindível conhecer a realidade das famílias e dos alunos conforme Freire (1997) enfatiza em suas escritas.

Com essa nova proposta, foi de extrema importância criar um relacionamento com os responsáveis das crianças, além de contornar os diversos sentimentos que a pandemia despertou em todos. Machado e Meneghetti (2015) destacam o relacionamento do professor com os demais quando dizem:

Um educador que não saiba se relacionar com seus próprios sentimentos e com outras pessoas que também agem através de seus sentimentos, de suas emoções, da razão, dificilmente terá a oportunidade de conhecer seus educandos e importar-se com eles. (MACHADO E MENEGHETTI, 2015, p.140)

Seguindo nessa proposta, a partir do relacionamento saudável entre todos, destaca-se, também, o ato de conquistar a confiança dos pais nesse diálogo via rede social, pois, assim, neste momento pandêmico torna-se possível manter vínculo com as crianças e desenvolver o melhor trabalho pedagógico possível. Freire (1983) destaca a confiança entre o diálogo quando cita: “A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo” (FREIRE, 1983, p. 96).

Com confiança estabelecida, acrescento fé nessa troca de diálogo, afinal, as famílias seriam “extensões” para que as vivências chegassem e ocorressem de modo eficiente para as crianças. Além disso, ao me colocar no lugar de pesquisadora esperançosa, dependia das famílias a coleta de dados a partir do envio das propostas pelas famílias. Freire (1983) novamente se enquadra nessa situação uma vez que sua escrita aborda o acreditar no novo a ser realizado. Afinal, toda essa reestruturação de atividades iniciou incerta: “Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de Ser Mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (FREIRE, 1983, p. 95).

Como em qualquer outra relação humana, o amor não poderia ficar de fora desse momento. E traz-se o amor enquanto comprometimento, respeito e humanização na relação entre professora e famílias. Machado e Meneghetti (2015) discorrem sobre isso enfatizando que o amor do professor para com o aluno, no processo de construção do conhecimento, não é algo que tudo permite, e, sim, através do comprometimento. Também, destacam o respeito entre todos os envolvidos no processo. Assim, pensando a amorosidade enquanto humanização traz-se Nascimento, Azevedo e Ghiggi (2013): “Amorosidade e diálogo oportunizam aos indivíduos viver em plenitude o processo de humanização e de estabelecimento de sua presença no mundo e na teia de relações com os demais” (NASCIMENTO, AZEVEDO E GHIGGI, 2013, p. 2).

Nesse viés da escola enquanto relações, Gadotti (2008) discorre trazendo a escola enquanto fruto de suas histórias e convivências: “A escola é um espaço de relações. Nesse sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes” (GADOTTI, 2008, p.94).

Na sequência, destaco que perante as atividades enviadas a expectativa foi sempre atingir os alunos através de problematizações, a fim de estimular a realização das propostas em casa. Freire (1983) diz que “quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados” (FREIRE, 1983, p. 80). Machado e Meneghetti (2015) também abordam tal problemática para as crianças quando discorrem: “Portanto, estimular as crianças a buscarem elas mesmas as soluções para um problema, ainda que seja concluir uma estrofe, pode ser importante para habituar a trabalhar de forma coletiva e solidária” (MACHADO E MENEGHETTI, 2015, p. 145).

A partir de todos os anseios e incertezas, restou esperar enquanto reformulei os elementos principais da pesquisa para comportar o período pandêmico. Thurler (2002) já dizia que a mudança na escola só acontece se os atores da questão encontrarem formas de manobras para combater os problemas percebidos.

Com a Covid-19 meu problema de pesquisa resultou em: Quais os impactos pedagógicos da inserção da literatura infantil nas práticas corporais de movimento em uma turma de crianças pequenas da Educação Infantil durante a pandemia? Com essas práticas pedagógicas corporais aliadas à literatura infantil, pode-se dizer que foram propostos saberes inovadores para as crianças enquanto participação

e, também, para professores enquanto possibilidades. Thurler (2002) escreve sobre professores e o desenvolvimento de novos saberes a partir da avaliação dos seus alunos:

Explicitando e confrontando seus pontos de vista, explorando coletivamente novas vias pedagógicas, avaliando de forma contínua a progressão de seus alunos e verificando a pertinência e a coerência das abordagens escolhidas, os diversos atores são levados a mobilizar e a desenvolver permanentemente novos saberes, entre os quais *saberes de inovação* (THURLER, 2002, p.93).

Os planejamentos foram aplicados em uma turma de crianças pequenas de Faixa Etária 5¹, na qual sou regente, a fim de realizar uma prática reflexiva durante a pesquisa-ação. Esses momentos são descritos por Thurler (2002) quando a mesma diz:

As variantes possíveis remetem a uma concepção muito mais ampla da formação contínua, que compreende um conjunto de formas de interação e de cooperação possíveis entre pesquisadores, formadores e professores, suscetíveis de favorecer a pesquisa-ação, a prática reflexiva e a profissionalização interativa, de estimular a sinergia das competências profissionais de todos, permitindo identificar novos questionamentos que prepararão as reformas seguintes (THURLER, 2002, p.91).

Ponderando isto, chegou-se ao seguinte objetivo geral: Analisar os impactos pedagógicos da inserção da literatura infantil nas práticas corporais de movimento em uma turma de crianças pequenas da Educação Infantil durante a pandemia.

Mortatti (2001) enfatiza a crescente quantidade de pesquisas na Educação que buscam relacionar a Literatura Infantil com o ensino-aprendizagem alicerçando a ideia de que tal utilização é positiva:

Pesquisadores da área de Educação, por sua vez, vêm cada vez mais se dedicando ao estudo da literatura infantil, enfatizando suas possibilidades de aplicação no processo de ensino-aprendizagem escolar e utilizando métodos e procedimentos da pesquisa em educação, especialmente os que correspondem aos objetivos de intervenção na prática pedagógica (MORTATTI, 2001, p.181).

Assim, apresento os seguintes objetivos específicos desta pesquisa: aprofundar os estudos sobre literatura infantil e práticas corporais de movimento na Educação Infantil em contexto e ludicidade; realizar um diagnóstico sobre a relação da literatura infantil com as práticas corporais de movimento na educação infantil em

¹ Faixa Etária 5 refere-se a uma turma de crianças com cinco anos.

teses e dissertações; propor práticas corporais de movimento a partir da literatura infantil e criar como produto formações para professores, a fim de compartilhar os conhecimentos adquiridos nesta dissertação referente a ludicidade e as práticas corporais de movimento inspiradas em literaturas infantis. Saraiva (2001), em uma de suas publicações, revela a necessidade de organizações pedagógicas com fins de valorizar a literatura para combater os resultados gerados pelo descaso com a educação.

Tendo descrito os elementos principais que guiam esta dissertação, a seguir seguem os capítulos: “Infância, Literatura Infantil, Ludicidade e Movimento na Educação Infantil: o retrato de pesquisas”, sendo este segundo capítulo um estado da arte sobre pesquisas com temas próximos ao desta pesquisa. As dissertações e teses foram buscadas nos Bancos de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Banco Digital de Teses e Dissertações Brasileiras (BDTD). Apresento os dados dos trabalhos aproximados a esta dissertação e relato de forma breve os autores utilizados nos mesmos. Este capítulo foi aceito e publicado na Revista online de Política e Gestão Educacional.

O terceiro capítulo foi denominado “Significados das infâncias: história, educação, corpo brincante” e divide-se em quatro subtítulos chamados de “revisitando a história das infâncias”, “aspectos legais e características da educação infantil”, “a criança e a brincadeira: corpo brincante” e “considerações finais”. O primeiro subtítulo reforça a caminhada dos direitos da criança e das influências sociais enquanto percepções das infâncias. O segundo apresenta os conceitos de educação infantil enquanto legislações brasileiras assim como a importância dessa etapa da educação básica. Já o terceiro subtítulo vem para destacar o corpo nas infâncias e a sua centralidade na educação infantil. Por fim, o último subtítulo vem para alinhar todos os textos destacando que nenhum conceito é estático e todos vão se redesenhando conforme as transformações sociais. Este capítulo foi submetido na Revista Contexto e Educação e está em período de avaliação.

O quarto capítulo “Práticas corporais de movimento e literatura infantil: duas potências em prol da ludicidade na educação infantil” apresenta cinco subtítulos os quais são: “Introdução”, “Pensando a Literatura infantil”, “Práticas corporais de movimento na educação infantil”, “Ludicidade: teorização e importância do lúdico na educação infantil” e por fim “Considerações finais”. O primeiro subcapítulo traz elementos e questionamentos que levaram à construção do capítulo. Já o segundo,

apresenta duas novas divisões denominadas de “Trajetória histórica, social e educacional da Literatura Infantil” e “Literatura Infantil: pressupostos teóricos e práticos”. Durante a primeira divisão é abordada a construção da Literatura para crianças e as transformações que a mesma foi sofrendo. Na segunda, a importância da Literatura Infantil é ressaltada. O terceiro subcapítulo discorre sobre as práticas corporais de movimento na educação infantil e todos os elementos que permeiam essas vivências. Já o quarto subcapítulo vem para explicar o conceito da ludicidade e sua importância no desenrolar pedagógico com as crianças da educação infantil. Por fim, as considerações finais vêm para ressaltar a ligação lúdica da literatura infantil e das práticas corporais de movimento oportunizando a percepção da possibilidade de utilização das duas linguagens nas vivências com os estudantes.

O quinto capítulo chamado de “Caminhos Metodológicos” apresenta a trajetória que a dissertação percorreu com seus instrumentos, forma de análise e cuidados éticos.

Já o sexto capítulo denominado “Planejamentos das práticas pedagógicas: construções” relata em seus vinte e três subcapítulos de forma didática as propostas das práticas corporais de movimento inspiradas nas literaturas infantis, nas quais a cada vivência apresento o período em que foi enviada para as crianças, título e autor da história infantil que inspirou a proposta, objetivos da BNCC e RCG, materiais necessários, número de participantes e instruções.

O sétimo capítulo desta dissertação apresenta os “Resultados e Discussões” conforme o próprio título define. No subtítulo 7.1 “O desafio da comunicação remota com as famílias” trago os percalços de um diálogo que transmitisse pelo WhatsApp as propostas de forma compreensível para as famílias. Já o 7.2 chamado de “O que as imagens e sons revelam: análises semanais” traz as percepções observadas e compreendidas através dos registros das famílias em fotografias e vídeos. Em uma conversa com os autores os impactos das práticas corporais de movimento vão tornando-se visíveis. Por fim, o subtítulo “O olhar pedagógico: categorias encontradas” discorre sobre os impactos encontrados nos dados coletados. Estes foram categorizados em “participação familiar e afetividade”, “corpo, movimento e desenvolvimento motor” e “literatura infantil e ludicidade”.

Para encerramento da dissertação o oitavo capítulo destaca as conclusões. Nele consta a contextualização dos conhecimentos adquiridos durante estes dois anos de duração da pesquisa. Espero que a leitura desta dissertação consiga

transmitir todos os anseios, construções e resultados que esta pesquisa-ação resultou.

2 INFÂNCIA, LITERATURA INFANTIL, LUDICIDADE E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O RETRATO DE PESQUISAS²

Dois mil e vinte e um, ano corrente, ainda se percebe que a Educação Física mantém-se na luta para obter um lugar estável e reconhecido no meio da educação. Desde seu surgimento, depara-se com constantes questionamentos de seu papel na vida dos estudantes sendo necessária uma repetição de afirmações e aprovações da sua importância. Não seria diferente na Educação Infantil. Professoras sem formação específica em Educação Física encontram-se com a obrigação de trabalhar a cultura do movimento humano a partir do pouco que aprenderam na graduação de Pedagogia ou no Curso Normal de Nível Médio. Em alguns casos, nas escolas que atendem o Ensino Fundamental e Educação Infantil, sendo Faixa Etária quatro e cinco, é reservado para as turmas um único período semanal para desenvolver o corpo com professor formado em Educação Física. Mas o que é a Educação Infantil se não corpo? Inclusive, na Base Nacional Comum Curricular, entre os cinco campos de experiências³, há o denominado corpo, gestos e movimentos que traz o corpo como algo central da criança na Educação Infantil:

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (BRASIL, 2017, p. 41, grifo meu)

Partindo disso, o corpo como um dos principais objetivos da etapa da Educação Infantil, destaco outro ponto de suma importância: a forma como são abordadas as aulas de Educação Física, porque é de suma relevância uma aula que atinja o maior número possível de crianças da turma e que colabore com o desenvolvimento dessa faixa etária. No desenrolar da minha carreira profissional

² Este capítulo foi publicado na Revista on line de Política e Gestão Educacional em 01/08/2021 com o título Literatura infantil e educação física: pensando na educação infantil. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14912>.

³ “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p.40).

enquanto professora titular de turma da Educação Infantil estou a observar, ano após ano, a necessidade essencial de estimular o desenvolvimento corporal das crianças para que consigam acompanhar as demais aprendizagens esperadas nesta etapa. Recebemos (No plural, pois observo não somente a minha turma, mas as demais da escola) meninos e meninas que apresentam diferentes estágios de suas habilidades motoras. Sendo que muitos, em estágios anteriores ao esperado para sua idade. Logo, estimula-me a refletir sobre como apresentar e desenvolver estratégias que instiguem as crianças a desenvolverem sua visão e compreensão de seu corpo de forma natural criando sentido para as mesmas.

Neste ano, além de ser titular de uma turma de faixa etária de 5 anos, estou a entrar no turno contrário em turmas de 4 e 5 anos, nos dias de planejamento dos professores titulares com o projeto “Mediação a Leitura”. Ao elaborar os planejamentos envolvendo a literatura infantil, optei em desafiar-me para que semanalmente apresentasse uma história infantil às crianças e que dessa partissem brincadeiras, jogos e atividades referentes à mesma. Prontamente em consonância com o que a BNCC (2017) traz, já citado anteriormente. Afinal, a Base Nacional Comum Curricular em especial o campo de experiências “corpo, gestos e movimentos” enfatiza que o corpo deve ser estimulado através de oportunidades com espírito lúdico. E a ludicidade iniciará já no momento da hora do conto com as histórias infantis selecionadas. Com isso, questiono-me quais seriam as publicações referentes à utilização da literatura infantil nas aulas de Educação Física das crianças da Educação Infantil.

Para isso, realizei um estudo do conhecimento. Destaco que estudo do conhecimento ou também chamado de estado da arte, segundo Ferreira (2002), é uma forma de pesquisa que está se disseminando há uns 15 anos e visa encontrar diferentes publicações sobre o tema a ser investigado. Como ela mesmo diz:

são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p.258).

Inclusive, Morosini (2015) apresenta um estudo referente aos estados da arte no Brasil, onde cita a persistência da área da Educação enquanto criações destes: “No Brasil, a consolidação da produção científica sobre Educação é ainda incipiente,

identificando-se um crescente esforço desta área na construção de estados de conhecimento” (MOROSINI, 2015, p.102). Além disso, o estado da arte tem grande relevância para pesquisadores em suas dissertações e teses como novamente Morosini (2015) destaca enquanto relata a importância como inserção no campo científico e na área do objeto a ser pesquisado:

Uma destas possibilidades a despontar é a construção de estados de conhecimento, aqui entendidos como identificação, síntese e reflexão sobre o já produzido sobre uma temática em um determinado recorte temporal e espacial. Numa perspectiva de aprendizagem ativa e colaborativa, pela qual o sujeito assume o compromisso com a sua reflexão crítica, com a construção de seu objeto e com a inserção no campo científico. (MOROSINI, 2015, p.114).

Tendo consciência do que é e da relevância de um estudo da arte sobre o tema em questão, realizei uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Brasileiras (BDTD), assim como nas Teses e Dissertações da CAPES para criar este estudo do conhecimento. Visando a ampliação de possibilidades de encontrar pesquisas com o tema apresentado foram usadas seis combinações de descritores: literatura infantil e práticas corporais, literatura infantil e brincadeiras, literatura infantil e jogos, literatura infantil e movimento, literatura infantil e corpo e literatura infantil e educação física. Essa busca teve como objetivo tecer considerações a partir das pesquisas encontradas referente ao uso de histórias infantis nas aulas de movimento na Educação Infantil buscando realizar uma interlocução com as publicações que mais se aproximam deste tema. Logo, sendo uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, uma vez que há reflexão dos dados selecionados.

2.1 CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA BUSCA NO BANCO DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS (BDTD)

Ao procurar pelo BDTD, utilizei os seis descritores já listados anteriormente em uma tentativa de ampliar o número de trabalhos que obtivessem semelhança ao tema buscado. Também, não limitei espaço de tempo, pois os resultados seriam ainda menores do que os encontrados. Inicialmente, a partir da leitura do título e resumo das pesquisas, selecionei quatro textos com o primeiro descritor, sete com o segundo, duas pesquisas com o terceiro, uma publicação com o quarto, nenhum com o quinto e, finalmente, sete textos com o sexto. Com isso, totalizando 21

trabalhos a partir dos títulos apontando para um dos dois temas na Educação Infantil: Literatura Infantil ou Educação Física e demais sinônimos utilizados nos descritores. Ao verificar resumos e sumários acabei fazendo um novo refinamento, pois alguns trabalhos não abordavam de forma principal os temas em destaque deste estudo do conhecimento. Assim, o resultado final foi de cinco trabalhos que apresentavam capítulos discorrendo sobre os assuntos buscados. Além disso, esses cinco trabalhos apresentam a leitura infantil como colaboradora no trabalho interdisciplinar com áreas como matemática, letramento, moralidade e gênero. Buscando uma melhor visualização do leitor, apresento, no quadro 1, os dados das pesquisas analisadas.

Quadro 1 - Trabalhos selecionados a partir dos 6 descritores que utilizam a literatura infantil como ferramenta de ensino de determinados temas

Ano	Título	Autor
2005	Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil	Zandra Argüello Elisa
2006	Matemática e literatura infantil: sobre os limites e possibilidades de um desenho curricular interdisciplinar	Adriano Neuenfeldt Edo
2007	Literatura e imaginação: realidade e possibilidades em um contexto de educação infantil	Taís Danna
2010	A literatura infantil e a matemática: um estudo com alunos de 5 e 6 anos de idade da educação infantil	Regiane Carvalho Perea
2018	Atividades de letramento na Educação Infantil: o trabalho com a literatura como elo entre as modalidades oral e escrita	Ariane Ranzani

Fonte: Elaborado pela autora

De modo geral, as dissertações e teses trazem em seu desenrolar apontamentos em comum acerca a Literatura Infantil, assim como sobre a Educação Infantil, porém com exploração dos contos com abordagens diferentes. Destaco que os seis trabalhos selecionados são das áreas de Linguística, Psicologia, Matemática e Educação.

Trago agora, uma análise mais minuciosa dos trabalhos visando descrever as partes que se relacionam com a literatura infantil e a Educação Física. Como Ferreira (2002) fala essas buscas são como uma “rede de vários fios que se cruzam,

que se rompem, que se unem, que se questionam dependendo do ponto que se estabelece como partida em cada texto” (FERREIRA, 2002, p.270).

Início a análise com a tese denominada Atividades de letramento na Educação Infantil: o trabalho com a literatura como elo entre as modalidades oral e escrita. A autora é Ariane Ranzani com defesa de sua tese em 2018. Realizou o trabalho pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos.

Ranzani (2018) apresenta, inicialmente, em seu trabalho a dúvida dos profissionais da Educação Infantil sobre a utilização da linguagem nas modalidades oral e escrita principalmente referente ao mundo letrado. Também enfatiza as diferentes metodologias possíveis para as aulas de Educação Infantil. Com isso, ela expõe sua pesquisa na qual desenvolveu um trabalho pedagógico com as crianças da etapa 6 da Educação Infantil. Nesse trabalho, a partir da leitura de livros de literatura infantil aborda com consistência a modalidade escrita da linguagem. Destaco nesse trabalho vários momentos. Um deles, o subtítulo de sua introdução denominado de “A leitura e a escrita na Educação Infantil” onde ela traz as autoras Brandão e Leal (2011) para abordar a história referente à utilização da leitura até os anos 1960. De acordo com a fala delas, a leitura infantil deveria ser evitada até os 6 ou 7 anos, etapa que denominados de Educação Infantil atualmente. Ranzani continua a reflexão com base nas pesquisadoras, refletindo que a partir dos anos 1970 e 1980 surgem novas vertentes de pensamentos colocando em dúvida esse receio da utilização da leitura o que segue até hoje como uma ambiguidade entre alfabetizar ou não na Educação Infantil.

Seguindo, ela traz no Capítulo 1 um subtítulo denominado “Atividades letradas: os gêneros do discurso e a literatura infantil”. Nele a autora aborda um letramento que ultrapassa a modalidade escrita. Justifica essa fala trazendo o autor Kleiman (2009, p.2, grifo meu) que destaco aqui por vir ao encontro ao meu tema de pesquisa:

[...] são consideradas atividades letradas aquelas que envolvem outros sistemas semióticos, como o gestual-corporal, ou a oralidade e, assim, são consideradas letradas aquelas atividades realizadas pela criança não alfabetizada folheando e manuseando um livro ou escutando a leitura de um conto infantil; ou pelo adulto escutando um programa de rádio ou assistindo a uma palestra. Até o próprio estilo de fala de pessoas que leem e escrevem muito e que, por isso, adquirem traços e características próprias da tessitura da escrita é considerado um estilo letrado de falar, ou uma fala letrada.

Mantendo-se ainda neste mesmo capítulo, em outro subtítulo chamado “O livro de literatura infantil e a apropriação da linguagem” a autora inicia trazendo Mortatti (2014) para apresentar o processo de Educação Escolar. Para Mortatti, segundo Ranzani (2018), este processo tem três sentidos que se completam: a educação da literatura, a educação pela literatura e a educação para literatura. O segundo, educação pela literatura, teria como mediadora a leitura para o desenvolvimento do ensino. Logo, sentido pelo qual meu tema se situa, pois, a ideia é utilizar a Literatura Infantil como mediadora da ludicidade para o trabalho com o Movimento.

Já no subtítulo “A atividade da criança” Ranzani apresenta Vygotsky (2007) e Leontiev (2014b[1981]) abordando a brincadeira para as crianças da Educação Infantil. A pesquisadora escreve, a partir desses dois autores supracitados que a brincadeira não ocorre buscando um resultado final e que a motivação já é o processo da mesma.

Por fim, destaco a conclusão apresentada no resumo da Ranzani (2018) que aborda novamente a brincadeira com ligação a leitura infantil:

Desse modo, os resultados destacam a pertinência das atividades de tradução literária no sentido de proporcionar a travessia da criança pelos mais variados gêneros discursivos, estabelecendo elos entre as modalidades oral e escrita da linguagem; por considerar a brincadeira como atividade principal no desenvolvimento afetivo-cognitivo que possibilita a atividade de tradução literária da criança; e, ainda, por possibilitar que a criança adentre o mundo da linguagem de forma subjetiva e criativa, transformando-a e transformando-se. (RANZANI, 2018, p.8, grifo meu)

A partir desses comentários e trechos aqui mencionados, Ranzani aborda pontos em sua pesquisa que se relacionam com o tema proposto, dentre os quais: a utilização da leitura no decorrer dos anos, bem como o processo de escrita. Também, destaca as possíveis formas de utilização da leitura infantil onde a educação pela leitura encaixa-se em meu tema. Além, destaca a brincadeira na Educação Infantil e a comunicação dela com a literatura infantil.

O segundo trabalho é uma dissertação pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem como título Literatura e Imaginação: Realidade e possibilidades em um contexto de Educação Infantil. Sua defesa ocorreu em 2007.

Já no resumo e apresentação, nota-se que a autora Danna (2007) teve inspiração em sua vivência com a leitura durante os momentos de sua vida. A partir disto, buscou saber o espaço e o valor dado à literatura infantil na Educação Infantil.

A autora apresenta antes do capítulo 1 uma parte denominada de “Literatura: algumas definições”. Nesse, Danna faz uma breve escrita da evolução: palavra, texto, livro, literatura até chegar à literatura infantil. No mesmo capítulo, delimita o seu campo de pesquisa e apresenta seu estado da arte. Nele, utilizou, assim como na pesquisa anterior, Vygotsky, nesse caso como descritor para pesquisa buscando a perspectiva do materialismo histórico.

No capítulo 1, ela traz discussões sobre infância, literatura e imaginação. Sobre infância, Danna traz Ariès (1981) como embasamento para falar sobre a história da infância e as influências para essas concepções no decorrer do tempo. Ao abordar o espaço da Educação Infantil, a autora traz a legislação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) para justificar que apenas neste momento a Educação Infantil passa a receber um olhar digno. Num terceiro momento, ainda do capítulo 1, Danna enfatiza a literatura infantil e o conceito de imaginação criativa em Vygotsky trazendo uma maior discussão e material que se assemelha ao meu tema de pesquisa.

Ao falar sobre o surgimento da literatura infantil é apresentado Zilberman, (1984) o qual a pesquisadora parafraseia ao relatar que foi a partir do século XVIII que se passou a pensar em literatura infantil, a partir da ascensão da burguesia e a nova concepção de infância. Também, destaca que inicialmente os livros infantis eram utilizados como meios de trabalhar princípios morais. No decorrer da escrita, Danna faz menção, ainda, ao brincar na infância tendo André (2000) como suporte teórico. Cita que o brincar é imprescindível, pois é a partir dele que ocorrem aprendizagens desde a criança pequena.

Nos demais capítulos a pesquisadora explica sua metodologia e conta sua prática investigativa referente ao uso da literatura infantil e os espaços utilizados para isto. No decorrer do texto, Danna apresenta Barcellos e Neves (1995) parafraseia-o ao afirmar que a história nem sempre vem pronta no livro para ser abordada com as crianças e que a forma de o narrador contar e o espaço e demais ações completam a compreensão tornando mais ativo e dinâmico o momento. Outro autor utilizado foi Abramovich (1997) para completar a necessidade de o narrador da

história ter a lido antes para passar domínio e confiança para as crianças durante a contação.

Durante a conclusão, Danna refere-se a dois tipos de momentos de leitura, sendo narrativa com livro conceituada a partir de Barcellos e Neves (1995) como um momento com o livro segurado pela narradora, sendo folheado com o intuito das crianças verem as imagens e o contador da história já sabendo a narrativa. E o segundo é narrativa livre que denomina de: “é aquela na qual não se utiliza o apoio do livro, apresentando maior abertura para expressão e interação lúdica, por ser mais flexível e independente do texto escrito” (DANNA, 2007, p. 132 e 133).

Desse segundo trabalho as aproximações com o tema buscado foram a Educação Infantil, onde ela traz uma breve escrita sobre a história e legislação. Também, a literatura infantil enquanto localização no tempo, assim como as duas formas de leitura das histórias. Em alguns momentos, falando de imaginação e criação, Danna ressalta o brincar como essencial aproximando-se também de minha pesquisa.

Com “A literatura infantil e a matemática: um estudo com alunos de cinco e seis anos da Educação Infantil” começo a terceira procura por assuntos em comum. Esse trabalho é uma dissertação do Mestrado profissional em Ensino de Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo defendido no ano de 2010.

Já no resumo identifico um fator em comum entre as três escritas anteriormente apresentadas: Vygotsky. Neste trabalho escrito por Carvalho (2010) ela, também, utiliza esse autor como embasamento teórico.

A autora já envolve no problema da pesquisa o uso da literatura infantil para o ensino da matemática utilizando movimentos corporais. Com isso, abordando os dois assuntos principais que busco.

No capítulo 2, a autora detém-se na relação histórica da Educação Infantil. Nos demais aborda a teoria de Vygotsky, a qual utiliza de forma consistente no decorrer do trabalho relatando sua ação com as crianças.

Na conclusão, expõe sobre o brincar na perspectiva Vygotskiana, destacando o favorecimento de situações de criação imaginária envolvendo também situações já vividas. Destaco a citação: “As crianças ao brincar, jogar, imitar, criar ritmos e movimentos também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas” (CARVALHO, p. 103, 2010).

Apesar de, inicialmente, abordar os movimentos corporais, de fato a maior ênfase desse trabalho e ação realizada foi da aprendizagem matemática. Com isso, o momento de maior aproximação com meu trabalho torna-se o momento de escrita referente à história da Educação Infantil.

O quarto trabalho, tem como título Matemática e literatura infantil: sobre os limites e possibilidades de um desenho curricular interdisciplinar. É uma dissertação do mestrado da Universidade Federal de Santa Maria do Programa de Pós-Graduação em Educação. Foi defendida em 2006.

Neuenfeldt (2006), a autora, inicia trazendo conceitos teóricos em seu primeiro capítulo. Destaco nessa referência o termo interdisciplinaridade. Entre os autores abordados está Lück (1994) que apresenta o conceito desse termo como visão conjunta das diversidades de forma que faça sentido:

Busca-se estabelecer o sentido de unidade na diversidade, mediante uma visão de conjunto que permita ao homem fazer sentido dos conhecimentos e informações dissociados e até mesmo antagônicos que vem recebendo, de tal modo que possa reencontrar a identidade do saber na multiplicidade de conhecimentos. (LÜCK, 1994, p.59)

A pesquisa apresentava este objetivo curricular interdisciplinar e literatura infantil foi utilizada como eixo balizador. Com isso, apresenta um subcapítulo dedicado a conceito, história e aplicação da literatura infantil na escola. Os autores utilizados foram: Coelho (2000), Magalhães (1984), Carvalho (1987), Abramovich (1997), Smole (2000) e Amarilha (2002). Dou ênfase aos autores deste assunto visando que a literatura também se fará presente em minha pesquisa.

Como teorias, Neuenfeldt (2006) também apresenta Vygotsky (1988, 1994, 1998) envolvendo a aprendizagem em um ambiente histórico e cultural e Freire (1983 e 2000) enquanto dialogicidade. Em resumo, nessa pesquisa, interdisciplinaridade e literatura infantil enquadram-se ao tema da análise.

Na continuidade falarei sobre a pesquisa “Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil”. É uma dissertação de mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul defendida em 2005.

Inicialmente, destaco perceptível já no resumo que a autora Argüello (2005), diferentemente dos demais trabalhos analisados até aqui, apresenta como teórico Michel Foucault. Como material de análise a autora a partir de histórias infantis que abordam gênero analisou as falas das crianças durante a conversação da hora do

conto. No decorrer da dissertação, o momento que se aproxima de meu tema está no capítulo três, onde a Argüello (2005) escreve sobre a literatura infantil, no subcapítulo 3.3. Entre os autores, ela apresenta Coelho (2000) e a definição de literatura infantil com vínculo ao pedagógico: “é também ela necessariamente pedagógica, no sentido amplo do termo, e assim permanece mesmo no caso em que ela se define como literatura de puro entretenimento [...]” (COELHO, 2000, p. 31). Nos demais momentos de escrita, Argüello (2005) não disserta sobre assuntos referentes ao meu objeto de pesquisa.

Terminada esta etapa, parto para a análise do segundo banco de dados que teço logo abaixo.

2.2 CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA BUSCA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES)

Quadro 2 - Trabalhos selecionados a partir dos 6 descritores que utilizam a literatura infantil como ferramenta de ensino de determinados temas

Ano	Título	Autor
2013	A literatura infantil e a formação humanística no cotidiano da sala de aula	Viviane Sulpino da Silva
2016	A literatura infantil e o discurso da Educação Ambiental escolarizada: lições de como cuidar do planeta	Camila da Silva Magalhães
2018	A literatura infantil e a formação cidadã: O fazer docente na Educação Infantil	Kelly Cristina Vaz de Carvalho Marques
2018	A mediação do livro ilustrado de literatura infantil: ver, pensar e fazer artes visuais na escola	Estrela Pereira dos Santos

Fonte: Elaborado pela autora

Para chegar nesses trabalhos utilizei como critério de busca os mesmos seis descritores já citados anteriormente. Com eles, inicialmente foram encontrados o total de 12 trabalhos relacionados à literatura infantil levando em consideração os títulos. Porém, após leitura mais minuciosa dos resumos, sumários e introdução, os trabalhos que envolvem a literatura para o meio de ensino de algo se restringem em quatro, listados na tabela acima.

De modo geral, essas dissertações apontam para o tema buscado: sobre a história da Literatura Infantil e importância da mesma. Também, alguns pontos referentes à imaginação. As pesquisas são das áreas de Educação, Educação Ambiental e Formação de Professores.

Assim como no subtítulo anterior, descrevo abaixo uma análise com maior detalhamento no intuito de encontrar pontos em comum com o tema buscado.

O primeiro trabalho tem como título “A mediação do livro ilustrado de literatura infantil: ver, pensar e fazer artes visuais na escola”. É uma dissertação pelo programa de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte defendida em 2018.

Santos (2018), a autora, explora a partir de livros infantis as ilustrações, para desenvolver conceitos referente a artes visuais com crianças do primeiro ano. O momento de maior identificação com meu tema é um subtítulo referente ao livro infantil e a ludicidade. Aponta, ainda, alguns autores, como Vygotsky, abordando diretamente sobre imaginação e trazendo suporte teórico para sua pesquisa:

a imaginação adquire uma função de suma importância na conduta e desenvolvimento humano, como forma de ampliar as experiências do homem, por ser ele capaz de imaginar o que não viu, baseando-se em relatos e descrições alheias de coisas que não experimentou pessoal ou diretamente, não está fechado no seu estreito círculo de suas próprias experiências [...] dessa forma, a imaginação constitui uma condição absolutamente necessária para quase toda função cerebral do ser humano (VYGOTSKY, 2003, p. 20).

Assim como Santos (2018), a imaginação também estará presente em minha pesquisa, a partir do momento que a literatura infantil será mediadora dessa.

Também, outro autor utilizado foi Oliveira (2005), que destaca o livro infantil como desencadeador da imaginação:

Os livros infantis, além de proporcionarem prazer, contribuem para o enriquecimento intelectual das crianças. Sendo esse gênero objeto da cultura, a criança tem um encontro significativo de suas histórias com o mundo imaginativo próprio. A criança tem a capacidade de colocar seus próprios significados nos textos que lê, isso quando o adulto permite e não impõe os seus próprios significados, visto estar em constante busca de uma utilidade que o cerca (OLIVEIRA, 2005, p. 125).

No desenrolar de seu trabalho, a autora ressalta as Artes Visuais, destoando do tema buscado. Destaco a presença de Vygotsky no trabalho, o qual apareceu diversas vezes nas pesquisas do outro banco de dados.

O segundo trabalho é denominado “A literatura infantil e o discurso da Educação Ambiental escolarizada: lições de como cuidar do planeta”. Uma dissertação na área de Educação Ambiental defendida em 2016.

Magalhães (2016), que escreveu a pesquisa acima, traz a análise de livros do Programa Nacional de Livros Didáticos e o discurso dos mesmos sobre Educação Ambiental. Aproxima-se do tema buscado no subtítulo “Situando a Trajetória da Literatura Infantil e sua Relação com a Escola”. Nesse espaço de escrita ela utilizou autores como Zilberman e Magalhães (1987), Arroyo (1988), Coelho (1991), Oliveira (2007), entre outros, para ir desenrolando a história da literatura infantil. No restante de sua escrita, dá ênfase para a educação ambiental afastando-se do tema buscado.

O terceiro trabalho analisado “A literatura infantil e a formação humanística no cotidiano da sala de aula” se constitui como uma dissertação defendida em 2013 pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores. Em geral, a autora, Silva (2013) aborda no decorrer de sua dissertação sobre a Literatura Infantil enquanto história e importância, bem como visa enfatizar a estética. O primeiro e segundo capítulos, ambos conceituais, abordam na sequência: a literatura infantil no sentido amplo e após como uso pedagógico. Sendo assim, trazendo informações conceituais que vem ao encontro ao tema proposto.

Interessante destacar que Silva (2013) parafraseia Cosson (2006) para abordar os três tipos de aprendizagens envolvendo a literatura onde ela traz que:

Cosson (2006, p.47) define a literatura como uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste, fundamentalmente, em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica, e a aprendizagem por meio da literatura. Nesse caso, os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários.

Com isso, abordando a possibilidade, a partir desta fala, de justificar, também, o uso da literatura infantil como mediadora da ludicidade nas aulas de movimento na Educação Infantil.

Outro autor bastante recorrente na pesquisa foi Zilberman (1984) para referenciar conceito de Literatura Infantil. Aparecendo, também, em pesquisas anteriores aqui citadas.

A partir da intervenção na escola a autora pode perceber o uso da literatura como prazer e letramento/alfabetização. Reiterou durante seu trabalho de campo e

nas conclusões finais que há necessidade de explorar mais as literaturas infantis como forma de compreender o papel cultural, social, ideológico, histórico e político delas.

Na quarta pesquisa, a qual recebeu o título de “A literatura infantil e a formação cidadã: O fazer docente na Educação Infantil”, temos como autora Marques, que defendeu sua dissertação em 2018 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

De antemão, na leitura do resumo identifiquei um trecho referente à imaginação, lúdico e literatura o qual se enquadra ao que busco, na qual a autora reflete:

[...] a Literatura Infantil mostra-se uma aliada ao exercício da imaginação e da fantasia, mais precisamente na Educação Infantil, onde, através dos contos, é possível proporcionar de maneira simbólica e lúdica aspectos formativos que contribuem para o desenvolvimento físico, social e psicológico; sendo essencial nessa etapa de formação a presença do educador como intermediário do processo educativo. (MARQUES, 2018, p. 9)

Já durante a introdução, Zilberman (2013), assim como em outros trabalhos, foi citado para justificar a importância da literatura infantil e Vygotsky (1999) fez-se presente, também, como em outras pesquisas, embasando que a criança desenvolve-se a partir do meio em que vive.

Marques (2018) traz, no capítulo 3, uma contextualização sobre infância e, em seguida, no capítulo 4, aborda a Literatura Infantil. Neste capítulo, possui um subtítulo para dissertar sobre a literatura infantil e suas funções. Com isso, apresenta, entre os autores que utilizou, Frantz (2001) para discutir a ludicidade sob o viés da literatura infantil, explicando que:

A literatura infantil é também ludismo, é fantasia, é questionamento, e dessa forma consegue ajudar a encontrar respostas para as inúmeras indagações do mundo infantil, enriquecendo no leitor a capacidade de percepção das coisas. Como podemos perceber, a criança e a literatura infantil compartilham das mesmas naturezas - ambas são lúdicas, mágicas e questionadoras - e essas afinidades fazem com que a literatura seja a mais poderosa aliada do professor e da criança pela vida afora, na busca da compreensão do mundo e do ser humano. (FRANTZ, 2001, p.28).

Nos demais momentos a autora traz relatos durante a pesquisa de campo e suas constatações fugindo do tema aqui pesquisado.

2.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como fator inicial, faz-se necessário frisar o fato de não se encontrar, mesmo utilizando seis descritores em dois bancos de dados, pesquisas referentes à literatura infantil e o movimento. Desta forma, comprova-se a importância e a necessidade de desenvolver um trabalho em nível de Dissertação discorrendo sobre tal tema.

Destaco, ainda, o número pequeno de trabalhos encontrados sobre a Literatura Infantil como mediadora no ensino de determinado assunto. Inclusive, neste pequeno número de trabalhos aqui expostos, nem todos são referentes à Educação Infantil, etapa da Educação Básica envolvida, foco desta pesquisa.

Reforço, também, que quase a totalidade das pesquisas em dissertações e teses, trouxe um capítulo ou subcapítulo que discorriam sobre a história da literatura infantil e a importância de sua utilização na Educação. Assim, acredito ser relevante trazer para este estudo tal contextualização.

Como última, mas não menos importante percepção, notou-se a utilização em grande parte dos trabalhos de Vygotsky e Zilberman para embasamento de imaginação e literatura infantil. Ambos os autores reportam-se ao tema a que se propõe, sendo o primeiro à brincadeira e imaginação e o segundo a Literatura Infantil e seu período histórico.

Finalizo este trabalho retomando a importância da realização de estudos da arte. Tanto para percepção das pesquisas que estão sendo desenvolvidas sobre o tema a ser pesquisado, como também para o auxílio que traz enquanto levantamento de referências. Pensando na área da Educação, este trabalho vem a referenciar e detalhar trabalhos de Literatura Infantil mostrando que há grande possibilidade de exploração deste tema e vindo a instigar novos pesquisadores que se identificam com esta temática. Afinal, a partir desta busca, foi possível perceber que o tema literatura infantil e movimento na Educação Infantil é uma temática carente de aprofundamento podendo ser pioneira em Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

3 SIGNIFICADOS DAS INFÂNCIAS: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO, CORPO BRINCANTE⁴

Pensar as infâncias em 2021, em pleno período pandêmico, mantém o tema como essencial para nós professores. Especialmente para os professores de Educação Infantil. Deparamo-nos com o desafio de proporcionarmos vivências para as crianças de forma remota, em que o uso de meios tecnológicos precisa ser avaliado conforme a realidade familiar da comunidade escolar. Pois, as vivências que outrora ocorriam diariamente na escola, agora são proporcionadas pelos próprios responsáveis das crianças, através das orientações dadas pelos docentes. Essas orientações são enviadas através de Google MEET, WhatsApp e demais aplicativos e plataformas que auxiliam nessa transmissão de conhecimentos.

Com o distanciamento social, as brincadeiras entre as crianças ficaram comprometidas, assim como espaços de uso coletivo. Pensar as infâncias e seus corpos nesse período se faz essencial. O tempo das famílias é escasso para estimular vivências com as crianças e nem sempre ocorre no turno mais indicado para elas.

Destacando a visão atual da educação, entre tantos desafios emergidos, surge a necessidade de estimular vivências de práticas corporais de movimento para as crianças estando distantes corporalmente das mesmas. Uma vez que o novo surge, a necessidade de uma reflexão pela história se faz necessária para balancear o que realmente é essência e essencial para a criança.

Proponho no decorrer desta revisão bibliográfica o objetivo de refletir sobre a história das infâncias, o direito a etapa da Educação Infantil e o aspecto da criança enquanto corpo que brinca dentro e fora da escola. Uma vez que, conforme Silva e Souza (2013), à docência nos impõe diversos desafios inesperados como o próprio período pandêmico em que nos encontramos: “estar no cotidiano escolar é assumir o imprevisível, conviver com a pluri-versalidade, com saberes rizomáticos que se tecem em teias dinâmicas, que se deixam revelar ou não, aparecendo e desaparecendo, completamente mutáveis [...]” (2013, p.197).

⁴ Capítulo submetido para a revista Contexto & Educação.

3.1 REVISITANDO A HISTÓRIA DAS INFÂNCIAS

Pior do que perceber, segundo Lajolo (1997), as diferentes versões e contradições de infância, no decorrer da história, é refletir sobre como essas se mantiveram aceitas. A autora levanta a possibilidade de que essas seguiram aprovadas por um tempo, pois se encaixavam nas expectativas das comunidades onde circulava o saber. Ela ainda complementa sobre a arte e as ciências como auxiliares na propagação das versões de infância: “Em conjunto, artes e ciências *vão favorecendo que a infância seja o que dizem que ela é...* e, simultaneamente, *vão se tornando o campo a partir do qual se negociam novos conceitos e novos modos de ser da infância*” (LAJOLO, 1997, p.228).

Continuando sobre versões da infância, Lajolo (1997) relata o significado linguístico da palavra infância e a visão da criança como um ser sem fala:

“Enquanto objeto de estudo, a infância é sempre *um outro* em relação àquele que a nomeia e a estuda. As palavras *infante*, *infância* e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à ideia de *ausência de fala*. Esta noção de *infância* como qualidade ou estado do *infante*, isto é, *d’aquela que não fala*, constrói-se a partir dos prefixos e radicais linguísticos que compõem a palavra: *in* = prefixo que indica negação; *fante* = participio presente do verbo latino *fari*, que significa *falar*, *dizer*. (LAJOLO, 1997, 225)

Sabendo desse peso que a definição traz, enquanto interpretação da origem da palavra, a autora Lajolo (1997) também afirma preocupação sobre a influência que esse significado pode ter acarretado em não ocorrer estudos e debates sobre o tema durante muito tempo. Além, acredita que enquanto oscilação conceitual é evidente que nunca haverá uma definição única, pois a partir da percepção de que a vida continua e altera-se, novas concepções surgem na bagagem dos anos decorridos.

É viável trazer que o conceito de infância e suas mudanças está fortemente entrelaçados com as mudanças da sociedade. Alguns autores escrevem sobre isso como Kuhlmann Jr. (1997) que destaca as crianças como produtoras de história: “É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história” (KUHLMANN JR., 1997, p.10). Outro autor que vem ao encontro desse pensamento é Freitas (1997) quando destaca: “Não é arriscado dizer que a história social da

infância no Brasil é também a história da retirada gradual da questão social infantil (com seus corolários educacionais, sanitaristas et.), do universo de abrangência das *questões de Estado*” (FREITAS, 1997, p. 11).

Mas qual seria a história social da criança? Ariès (1981), em seu livro sobre este tema, relata com riqueza de detalhes a trajetória da construção da infância e da criança. Destaco que, segundo o autor, no século XII era possível perceber esboços de novas “crianças” próximas às crianças modernas. As representações dessas receberam grande influência da bíblia e da igreja católica. A primeira representação ocorreu quando surgiu o anjo, a segunda com o menino Jesus e a terceira na fase gótica, a partir da representação do menino Jesus despido. Após, com pinturas anedóticas as crianças leigas, sem cunho religioso, começaram a aparecer, porém sempre com adultos. Foi somente no século XVII, ainda com base em Ariès (1981), que surgiram pinturas de crianças sozinhas como o centro das atenções. Ainda, foi possível perceber também nos registros pintados expressões infantis nos rostos assim como elementos que remetiam às crianças. Ali a infância começou sua trajetória de espaço e representação. Nesse mesmo século, as crianças também começaram a ganhar trajés diferentes dos adultos, o que antes não ocorria.

Zilberman (2003) traz uma questão bem pontual sobre a trajetória do conceito infância onde aborda o período em que a família ganhou obrigação de proteger suas crianças. Pode-se verificar isso no trecho a seguir:

A valorização da infância enquanto faixa etária diferenciada é um dos baluartes deste modelo doméstico. Particulariza-se, primeiramente, a criança como um tipo de indivíduo que merece consideração especial, convertendo-a no eixo com base no qual se organiza a família, cuja responsabilidade maior é permitir que filhos atinjam a idade adulta de maneira saudável (evitando-se sua morte precoce) e madura (providenciando-se sua formação intelectual). Inéditas na época, tais iniciativas acabaram por se transformar no cotidiano da classe média, razão do convívio harmônico entre pais e filhos e, enfim, fator indispensável para a manutenção de um estilo doméstico de vida (ZILBERMAN, 2003, p.18).

Compreendendo que a infância foi construída numa trajetória social e histórica, é de fato “[...] impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, pois o processo histórico nos faz perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização” (FRANCO, 2002, p. 30). A mesma autora, Franco (2002), destacada a essencialidade de considerar as relações sociais da criança na construção da denominação de infância. Uma vez

que, a partir de seus brinquedos, jeitos de agir, roupas utilizadas, escolas e estudos elas influenciam nas suas próprias características. A escrita de Corsaro (2011) complementa esse pensamento quando traz que as crianças são responsáveis pela produção de suas culturas infantis uma vez que são agentes sociais, criativos e ativos. Além, enquanto membros que interferem e são interferidos na sociedade ele destaca que:

Em suas infâncias particulares, as crianças são, como os adultos, participantes ativos em atividades organizadas (por exemplo, estão envolvidas na produção econômica e no consumo). Elas afetam e são afetadas por grandes eventos e transformações sociais (CORSARO, 2011, p.43).

Ainda com base nos pensamentos de Corsaro (2011) em seu livro “A sociologia da Infância” trago duas visões de socialização da criança: a determinista e a construtivista. A primeira tem como modelo de criança um ser humano iniciante, que deve ser “moldado” com potencial de auxiliar na manutenção da sociedade. Já na construtivista a criança é vista com grande potencial para aprender assim como para construir seu lugar na sociedade.

Outro fator importante a ser lembrado é que, mesmo a infância possuindo período temporário, na sociedade esta é uma categoria estrutural permanente como Corsaro (2011) destaca:

[...] a infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade (CORSARO, 2011, p.15).

Oliveira (2013) também vem ao encontro a este pensamento quando escreve que a infância “constitui-se como uma das idades da vida que precisa ser investigada, por ser uma forma estrutural que não desaparece, apesar de seus membros mudarem e evoluírem historicamente” (OLIVEIRA, 2013, p.112).

Podemos enfatizar, conforme Fortuna (2006), que pensar as crianças dando relevância aos seus pensamentos e experiências sociais é um ato de grande conquista nesse percurso histórico da infância: “admitir um querer específico das crianças é revolucionário, haja vista o longo tempo durante o qual se acreditou que as crianças eram reflexos dos adultos, em versão miniatura, mal dissociadas deles” (FORTUNA, 2006, p. 14). A autora ainda destaca que, atualmente, é muito arriscado

concluir uma definição de criança, pois a infância vai mudando sua definição conforme a criança vive e interage com seu meio.

Pensando na definição de infância conforme o percurso de vivência, autores já citam o termo múltiplas infâncias, uma vez que as oportunidades para as crianças são diferentes na sociedade. Dornelles (2010) elucida: “Entender as infâncias como acontecimento é poder tratá-las na materialização da imprevisibilidade, da mobilidade, atentando para os deveres das movimentações que atravessam este acontecimento que é a infância” (p.1). Kohan (2003) também complementa tal pensamento ao escrever que a infância é vida em movimento e experiência onde não pode ser encaixada apenas em algo cronológico.

No tempo atual, crianças e adultos possuem acesso às mesmas informações em jornais, programas de televisão além da internet. De certa forma, vivem de igual para igual onde consomem como adultos e até mesmo há realidades onde trabalham e ajudam nas finanças de suas famílias. Dornelles e Marques (2015) afirmam que “[...] o entendimento de infância como ‘reino da inocência’ não corresponde às múltiplas experiências vividas pelos sujeitos-infantis na contemporaneidade” (p. 294 e 295).

Destarte, refletindo sobre o que as autoras acima trouxeram, é importante que seja realizada uma reflexão sobre as informações que as mídias disseminam ao citar as infâncias. Bujes (2005) ressalta que “[...] fomos constituindo as nossas maneiras de concebê-la numa perspectiva moderna, pensando-a como um dado universal e atemporal, realizando-se para todos da mesma maneira [...]” (p. 182). Afinal, predominam as mensagens e imagens englobando a infância como se fosse um período igual para todas as crianças, sem conflitos, de inocência e purezas. Bujes (2002) enfatiza que “discutir as noções correntes de infância é perguntar, de saída, o quanto elas correspondem às infâncias que conhecemos” (p.19).

Fonseca e Faria (2012) trazem uma visão da criança contemporânea elucidando a percepção dos protagonistas das infâncias atuais como sendo cidadãos criativos e criadores de múltiplas relações: “Novas concepções de criança, na contemporaneidade, reconhecem-na criativa e criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, cidadã de direitos, um ser produtor de cultura e nela inserido” (p. 285).

Com tantos aspectos destacados, a criança é um sujeito que brinca, questiona, observa, aprende, interage... Nada mais importante do que a ligação

criança e infâncias com a escola. Pois, é nesse local que ela conquista ainda mais seu espaço e valorização. Franco (2002) pondera sobre as instituições escolares da Educação Infantil e sua luta essencial contra o desaparecimento da infância. Destaca o contexto histórico cultural uma vez definindo que “[...] a instituição de educação infantil pode representar o ponto de partida e o ponto de chegada da infância” (p.73). Além, Fonseca e Faria (2012) destacam que nos espaços escolares observa-se diferentes infâncias reiterando novamente a ligação de escola com as múltiplas infâncias: “no espaço da escola, as crianças se apresentam como integrantes de grupos diversificados, o que nos permite dizer que para diferentes crianças é possível identificar diferentes infâncias, igualmente legítimas em suas especificidades” (p.280).

A partir dessa relação explanada entre escola e infâncias, a seguir trago o subtítulo “Aspectos legais e características da Educação Infantil” como forma de destacar o direito conquistado das crianças.

3.2 ASPECTOS LEGAIS E CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em termos legais, através de documentos que retratam a Educação Infantil, podemos encontrar concepções do termo criança. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Curricular Comum percebe-se que ambas definem a criança destacando sua trajetória social. É possível verificar a seguir.

A criança é, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), resolução de 2009:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Já a BNCC, na parte em que discorre sobre a etapa da Educação Infantil, a criança é conceituada da seguinte forma:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no

confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. (BRASIL, 2017, p. 38)

A etapa da Educação Infantil surge com a trajetória do movimento crescente da urbanização e as mulheres iniciando no mundo do trabalho. Corsaro (2011) escreve sobre essa situação quando traz que:

[...] mudanças no arranjo estrutural social de categorias como gênero, ocupação ou trabalho, família e classe social resultaram em muitas mães trabalhando fora da casa, enquanto seus filhos pequenos passam grande parte de seu tempo em contextos institucionais como creches e programas de educação infantil, os quais não existiam no passado (CORSARO, 2011, p.16)

Como fator de extrema importância, era necessário garantir em lei uma Educação Infantil com possibilidades de experiências diversificadas e de qualidade. O documento orientador da Educação Infantil da Rede de Novo Hamburgo destaca esse momento e a necessidade de as famílias terem um local para deixar seus filhos: “A identidade das creches e pré-escolas no Brasil, a partir do século XIX, insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcada por diferenciações em relação à classe social das crianças” (NOVO HAMBURGO, 2020, p.9).

O primeiro passo legal conquistado foi na data 26 de novembro de 1947, com o número 17.698, um decreto relativo à Educação Infantil, denominado de Consolidação das Leis de Ensino e que constava especificamente sobre as escolas maternais e jardins de infância. Até 1961, este era o documento que orientava o ensino pré-escolar. Porém, neste ano, surgiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Após, dez anos depois, surgiu a segunda LDB. Dalla Valle (2010) elucida um pouco sobre as duas primeiras LDB:

Enquanto a primeira baseava-se em estudos que ressaltavam a importância do período de 0 a 5 anos para o desenvolvimento infantil (como os estudos de Jean Piaget) e que se propunham a realizar um trabalho que ressaltasse a criatividade e a sociabilidade, a segunda era somente uma tentativa de “tapar buracos” causados por problemas econômicos e pelas diferenças culturais, e permeados pelas políticas governamentais (DALLA VALLE, 2010, p.31).

Com a Constituição Federal de 1988 a Educação Infantil garante seu espaço deixando de ser um favor às classes desfavorecidas e passa a ser direito da família e dever do Estado. Logo após, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente

(ECA) também acrescenta a Educação Infantil como direito da criança, reforçando novamente em formato legal a obrigação do Estado em fornecer esse atendimento.

Já em 1996, surge a terceira LDB⁵. Ela carrega uma atenção maior para as faixas etárias das crianças e aborda a necessidade de planejamento considerando o nível de conhecimento dos alunos e sua trajetória social. Dornelles e Marques (2015) enfatizam sobre pensar na criança e em ações específicas para elas:

Conhecer o desenvolvimento das crianças foi uma das condições de possibilidade para se pensar sobre elas e de se fazer coisas para elas. Na família, expandiu-se o entendimento de que, para criar de modo saudável os filhos, era preciso apropriar-se das novas descobertas sobre o desenvolvimento. Na escola, a organização dos grupos de crianças por série e a seleção dos conteúdos foram (e ainda estão) organizados de modo a 'respeitar' as características das etapas evolutivas. (DORNELLES E MARQUES, 2015, p.293)

Em 1998 é lançado o RCNEI com o intuito de auxiliar na qualificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil através de socialização de informações, discussões e pesquisas, buscando assim o exercício da cidadania pelas crianças.

Em 2009 surgem as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. Ela reúne:

Art. 2º: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Com o atual documento norteador da Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é possível acrescentar novas perspectivas como a associação do cuidar e educar nessa etapa da Educação Básica: “Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (BRASIL, 2017, p. 36).

Ainda com destaque a BNCC, a mesma frisa a importância de uma aula que possua uma intenção por trás das propostas na EI: “[...] impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (BRASIL, 2017, p. 38). E aborda a

⁵ A LDB também destaca a importância de as famílias realizarem as matrículas de suas crianças: Art. 6º “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”. É importante ressaltar que a obrigatoriedade da criança na Educação Infantil aos 4 anos ocorre a partir da Lei nº 12.796 de 2013.

participação da família como sendo essencial para potencialização de aprendizagem das crianças:

Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade. (BRASIL, 2017, p. 36 e 37)

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil foram lançados em dois volumes no ano de 2006, assim como os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, também em dois volumes. Os quatro foram atualizados em 2018, de acordo com as legislações vigentes e transformados em um único documento chamado de Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil. Esse apresenta a importância da Educação Infantil enquanto espaço que auxilia nos direitos das crianças através do desenvolvimento social e humano:

A Educação Infantil tem papel importante no desenvolvimento humano e social. Configura-se como uma das áreas educacionais que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Também oferece argumentos fortes e contundentes sobre a sua importância na concretização dos direitos sociais da infância e de sua cidadania (BRASIL, 2018, p.11).

Enquanto desenvolvimento social é importante escrever sobre as interações e experiências das crianças. O mesmo documento supracitado aborda os primeiros anos de vida da criança como momentos de experiências com grande influência no potencial físico, cognitivo e social, tendo como influência, também, as propostas que vivenciam nos momentos em sala de aula. Destacam o foco das práticas enquanto socialização: “As atividades, as experiências, as interações e os relacionamentos que a criança vivencia em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento devem ser o foco de toda a atenção e prática das Instituições e profissionais de Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p.47).

Oliveira (2014) também contribui sobre o papel da Educação Infantil quando destaca que essa etapa da Educação Básica possui um desafio de inovar enquanto práticas escolares e suas organizações bem como avaliações. Sobre os ambientes pedagógicos cita que devem ser preparados para proporcionar aprendizagens com

base na ética, política e estética, sempre reiterando a idade das crianças e suas necessidades. Fica subentendido que o papel dos adultos como mediadores é de extrema importância para guiar o desenvolvimento das crianças: “As interações de qualidade que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem quando os adultos são fisicamente e emocionalmente presentes, ouvintes interessados e mediadores da experiência da criança” (BRASIL, 2018, p.49).

E, se há necessidade de mediação de adultos, pressupõe a necessidade de se colocar intencionalidades nos planejamentos e ações decorrentes. Com isso, saliento o trecho dos Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil que diz: “Trabalhar com intencionalidade significa tomar decisões deliberadas, com objetivo e propósito, sejam as decisões tomadas durante os momentos da rotina, sejam as propostas de experiências nas atividades” (BRASIL, 2018, p.51). Elementos que impulsionam ações com intencionalidade, como materiais, brinquedos, mobiliários e espaços auxiliam na aprendizagem bem como no desenvolvimento da criança uma vez que despertam atração para brincar e interagir em uma vivência de múltiplas linguagens (BRASIL, 2018). Também nesses planejamentos, é importante pensar em qual fase de desenvolvimento as crianças encontram-se conforme Dornelles e Marques (2015) destacam: “Hoje é difícil planejar o que fazer com as crianças sem considerar as fases de desenvolvimento em que se encontram” (p.293). Assim como Fonseca e Faria (2012) complementam quando discorrem sobre a necessidade de conhecer as características do grupo de crianças: “[...] pensar o cotidiano escolar para/na infância significa reconhecer a singularidade desse grupo e sua relação de pertença a outros grupos e que as relações vividas pela criança no contexto educacional são relevantes para seu processo formativo” (p.280).

Ainda sobre as experiências na Educação Infantil, Oliveira (2014) enfatiza que estas devem proporcionar momentos que instiguem a criança a se perceber enquanto si própria e enquanto pessoa em seu meio de convívio:

As experiências vividas no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis (OLIVEIRA, 2014, p.190).

Referente à ludicidade, fator presente nas escritas de diversos autores que abordam a etapa Educação Infantil, trago Nista-Piccolo e Moreira (2012) que afirmam ser possível despertar o prazer nas práticas, uma vez que se utilize como mediação a cultura lúdica.

Referente às múltiplas experiências que a criança vivencia, é importante que estas sejam compartilhadas entre escola e famílias. Afinal, estas apresentam informações da criança como aprendizagem, socialização, desenvolvimento e demais características percebidas (BRASIL, 2018). Logo, escola e família são complementares na vida escolar da criança. Os Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil apresentam:

A Instituição de Educação Infantil e as famílias têm papéis complementares na formação integral da criança, por isso devem estabelecer relações de cooperação e troca de experiências e conhecimentos, tendo sempre em vista compreender mais detalhadamente a criança e pensar em estratégias para potencializar sua aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p.54).

Além disso, há a preocupação de uma Educação Infantil que veja e pense a criança como um todo. Esse fator aparece na fala de Oliveira (2014): “Na Educação Infantil tem-se que superar a cisão da criança em necessidades físicas e cognitivas em estrito senso, com consequência nas tarefas que a cercam” (p.192). Nista-Piccolo e Moreira (2012) também destacam a criança como um todo para o desenvolvimento dos saberes. E ainda, referente aos saberes, expõem que a Educação Infantil ensina saberes ferramentas e saberes para vida: “[...] trabalha com saberes de duas ordens: saberes que são ferramentas, a aprendizagem das utilidades, e saberes que nos dão razões para viver, a aprendizagem das fruições” (p. 73 e 74).

Sabendo que a primeira etapa da Educação Básica tem como característica pensar na criança em sua totalidade e que, através da parceria entre a família e a escola as experiências e práticas devem ser organizadas com intencionalidade, ludicidade e que explorem o brincar e o corpo como meios de garantir uma aprendizagem de qualidade abaixo segue o subtítulo “A criança e a brincadeira: corpo brincante”.

3.3 A CRIANÇA E A BRINCADEIRA: CORPO BRINCANTE

Durante todo o período histórico é possível observarmos que o corpo recebe diferentes interpretações. Com isso, podemos compreender que o corpo não é algo de conceito fechado e, sim, criado e recriado a partir das vivências sociais. Observando as marcas culturais percebidas nos corpos, muitos pesquisadores trazem a temática do corpo em diferentes percepções das ciências naturais, humanas e sociais (COSTA, SILVA E SOUZA, 2013). Wiggers (2012) destaca o corpo e traços sociais quando diz que “[...] o corpo seria um campo privilegiado de evidências de traços sociais, cuja análise possibilitaria ao pesquisador compreender os fenômenos sociais contemporâneos” (p.304). Pensar o corpo na escola também se faz essencial, uma vez que através das propostas pedagógicas se torna imprescindível vivenciar o corpo em toda sua dimensão (COSTA, SILVA E SOUZA, 2013).

Refletir sobre o corpo, em especial na Educação Infantil, é compreender que “o corpo para a criança na pré-escola expressa a sua individualidade, assim, ela percebe os objetos e as ações que a cercam em função da sua própria corporeidade” (RAU, 2012, p.206). Kishimoto (2001) também escreve sobre a temática e enfatiza que quando se fala em desenvolvimento integral da criança não há como não vincular ao corpo.

A partir do que vivenciam culturalmente, as crianças escrevem e leem corporalmente demonstrando suas marcas culturais. Sendo assim, o corpo torna-se suporte central para suas práticas criadoras na infância, ficando a cargo dos profissionais da escola oportunizar momentos de expressão desses corpos e suas bagagens culturais (COSTA, SILVA E SOUZA, 2013). Siqueira (2014) vem ao encontro a esse pensamento quando discorre que “a criança utiliza seu corpo brincante como uma forma de expressão sobre si e sobre o mundo. Essa expressividade corporal só é possível por estar imersa em uma cultura, a qual lhe dará sentido” (p.23). Silva (2012) também discorre sobre o corpo, o movimento e sua relação com o meio social, cultural, biológico e histórico enfatizando que é na combinação destes que as crianças se desenvolvem enquanto espaço, tempo e história social.

Siqueira (2014), abordando, ainda, o corpo em sociedade. Segundo o autor, a partir do movimento do corpo e sua inserção nos jogos a criança consegue interagir

com as demais gerando trocas de experiências. Com isso, entre a brincadeira e a cultura ocorre um movimento dialético:

Percebemos, assim, que na relação entre brincadeira e cultura ocorre um movimento dialético, o qual ao mesmo tempo em que a criança é recebedora dos materiais culturais do outro para sua percepção sobre seu meio elas também são autoras, a partir de suas interações sociais, daquilo que é novo e mantenedor da existência da cultura a qual está inserida (SIQUEIRA, 2014, p.25).

Munarim e Girardello (2012) ainda complementam o pensamento acima quando afirmam que “é se movimentando que as crianças produzem sentido das situações observadas em seus cotidianos, experimentam diferentes formas de interpretar o que acontece em seus mundos” (p.345). Afinal, através dos seus movimentos a criança transparece sua história e experiências cheias de intencionalidade e sentido (MUNARIM E GIRARDELLO, 2012). Importante destacar, perante o brincar corporal na Educação Infantil, que nosso público alvo de crianças no Brasil é descendente de uma mistura de raças e com uma cultura corporal afluída. Alguns exemplos são o corpo colorido do povo indígena, a dança afro, os italianos falando com as mãos, a roda portuguesa batendo pés, dentre muitas outras características. Faz-se necessário valorizar e instigar todas essas possibilidades dentro da escola (CAMARGO E FINCK, 2013).

Com a compreensão de que o corpo e o brincar estão interligados, Lemos (2007) explica que o brincar e sua recomendação em instituições educacionais acompanhou simultaneamente a história do surgimento da infância moderna. Nesse viés, Cória-Sabini (2004) discorre sobre a infância “como a idade das brincadeiras e que, por meio delas, as crianças satisfazem grande parte dos seus desejos e interesses particulares” (p.27). O brincar pode ser visto como um meio de comunicação espontânea das crianças, no qual criam e recriam situações reais e inventadas e, “é nesse sentido que vemos as possibilidades do brincar corporal como oportunidade de explorar, sentir, expressar e representar” (CAMARGO, 2014, p.41).

Camargo (2014) ainda enfatiza o ato de brincar como oportunidade para o fortalecimento do equilíbrio afetivo das crianças em suas relações sociais. Também, pensando na aprendizagem, as brincadeiras possibilitam que adultos possam captar as características individuais dos brincantes para que a partir dessas

individualidades construam situações que auxiliem em novas aprendizagens. “Nesse sentido, o brincar corporal é abordado e considerado no contexto escolar como uma das formas auxiliares na obtenção de uma educação integral da criança” (CAMARGO, 2014, p.54).

Na Educação Infantil, por falta de compreensão e discussão sobre práticas corporais de movimento, o brincar acaba por ser deixado de lado para que outras tantas ações sejam priorizadas, tais como calcular, ler e escrever. Porém, é importante destacar que todas essas ações têm estreita relação com o corpo e o brincar. Ainda pode-se destacar a relação com a linguagem, criatividade, expressão e exploração do meio, ou seja, com o aprender (CAMARGO, 2014). A autora destaca o fazer pedagógico e práticas corporais lúdicas quando diz:

As práticas lúdicas e corpóreas implementadas no fazer pedagógico da educação infantil relacionam-se estreitamente à compreensão do educador no que se refere à sua atuação pedagógica, às concepções que permeiam seu cotidiano educativo, à percepção dele em relação à criança e ao corpo, bem como em relação à forma de entendimento da linguagem e das relações afetivas que remetem à importância da formação inicial e continuada e tratem do brincar e do corpo da criança (CAMARGO, 2014, p.56)

Segundo Munarim e Girardello (2012), nas experiências proporcionadas pelo brincar, a imaginação ganha destaque para atribuir e criar sentidos. É importante oportunizar momentos com a natureza, com contos infantis, lugares e brinquedos diversificados, buscando instigar a imaginação das crianças. Afinal, “o imaginário infantil permite à criança inventar, inovar e criar um ambiente ao seu modo, explorando caminhos e direções que serão favoráveis à descoberta de suas próprias competências” (SIQUEIRA, 2014, p.30). A autora também discorre sobre o brincar e o processo imaginativo, onde real e criação, certo e errado, permitido e proibido são abordados e trabalhados pelos próprios brincantes em suas ações criativas (SIQUEIRA, 2014).

As vivências de práticas corporais e lúdicas percorrem a formação dos professores e seguem se reconstruindo durante a trajetória histórica surgindo novas formas de compreender o corpo brincante na escola. Com isso, realizar estudos e reflexões continuadas sobre práticas corporais e lúdicas, levando em consideração a fase de desenvolvimento e trajetória das crianças, é de extrema importância para o educador (CAMARGO E FINCK, 2013). Martins Filho (2010) discorre que o brincar é

elemento essencial das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Ainda, enfatiza que o brincar é algo presente no ser humano. Através das brincadeiras, as crianças afloram sua imaginação, sentimentos e encantamentos. Também realizam descobertas, desenvolvem habilidades, compreendem o seu meio e instiga sua imaginação e criatividade. Logo, é possível percebermos que o brincar corporal faz parte da grande parte dos momentos das crianças. Ao observarmos a escola, até em momentos sem oportunidade, as crianças estão movimentando-se constantemente e procurando espaço para comunicação através do corpo. “É por meio do corpo em movimento, do brincar corporal que ela aprende, se relaciona e se expressa, enfim, se desenvolve em sua plenitude” (CAMARGO E FINCK, 2013, p.14).

E é nessa plenitude, no pensar a criança como um todo, que o brincar corporal na prática pedagógica facilita a interação entre professor e criança, trocas entre as crianças e também a relação criança e aprendizagem. Afinal, permite aproximação nas relações sociais, cognitivas, afetivas e motoras e com isso um desenrolar das vivências com satisfação e apreço por estar na escola (CAMARGO E FINCK, 2013).

3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível perceber, nenhum conceito tratado aqui é estático. Todos foram sendo criados e modificados com a interferência histórica social. A jornada para construir um espaço de direito e aprendizagem específico para as crianças ocorre através de grandes batalhas percorridas durante longos anos. E, além disso, continua-se com estudos e pesquisas para buscar sempre resultados melhores conforme a necessidade do público da atual sociedade.

É na transformação da sociedade e na bagagem cultural que as crianças carregam que seu perfil e suas múltiplas infâncias exigem uma nova estruturação e ressignificação das vivências proporcionadas na escola. Em especial, que se pense e valorize ainda mais as práticas corporais de movimento. Se antes do período pandêmico autores já escreviam sobre corpos brincantes e a não valorização perante momentos cognitivos, nesta nova era de educação 4.0 o corpo está ainda mais parado. Afinal os meios tecnológicos são os instrumentos principais das vivências. Destaco isso tanto para as crianças em suas casas, que seguem no período remoto, como para as crianças que, aos poucos, retornam ao ensino híbrido.

Ambas com um ano de defasagem do contato humano e das vivências motoras garantidas pelos profissionais da escola. Pois, apesar dos professores, no ano de 2020, terem se esforçado e enviado ótimas propostas para as famílias, muitas não aderiram ao formato de ensino e deixaram de proporcionar estas vivências com suas crianças.

Que retomar a história da criança fora e dentro da escola assim como percebermos a importância do corpo para o desenvolvimento integral da criança possa nos incentivar a recriarmos mais uma vez oportunidades de dar espaços aos corpos brincantes. Corpos estes que mais do que nunca estão ávidos por momentos de expressão, sentimentos e aprendizagens.

4 PRÁTICAS CORPORAIS DE MOVIMENTO E LITERATURA INFANTIL: DUAS POTÊNCIAS EM PROL DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 INTRODUÇÃO

Ao introduzir nos momentos reflexivos a palavra *educação*, normalmente, os termos lembrados são unificação, conjunto, uma coisa só. E, de fato, esta pesquisa acredita e enfatiza isso desde a Educação Infantil, etapa da educação básica aqui em destaque. Nós professores, e aqui tomo a liberdade de me colocar junto, temos uma ampla gama de materiais, instrumentos, estudos e sugestões à disposição, a partir de uma simples pesquisa realizada na plataforma Google, por exemplo, para criarmos nossos planejamentos de vivências para as crianças. As informações estão acessíveis e de forma facilitada a qualquer curioso, da área da educação ou não, para leituras e até mesmo audições. O que quase ninguém conta é que apesar de toda essa oportunidade e facilidade nem sempre se torna viável, ou simples, o uso de tudo que é indicado e defendido. Já nos trazia Paulo Freire (1997) sobre a necessidade de conhecermos nossas turmas de crianças e suas realidades sociais. Pois, segundo o autor, sem identificar a realidade em que as crianças convivem se torna muito difícil compreender como pensam e o que necessitam durante seus momentos escolares.

Pensando nisso, quero propor a reflexão de compreender a literatura infantil e as práticas corporais de movimento como forma de potencializar a ludicidade na Educação Infantil. Através de pesquisa bibliográfica, me valho dos autores e seus pensamentos para a construção desta proposta. Trago este tema, pois, a partir das observações de minha docência, percebi que a unificação dessas duas potências, literatura infantil e práticas corporais de movimento, poderia instigar o lúdico de forma a tornar as vivências mais prazerosas e significativas para as crianças. Importante citar que a palavra *lúdico* deriva do latim *ludus*, cujo significado é brincar. Também, nesse brincar incluem-se jogos, brincadeiras e brinquedos. Destaco que o lúdico é um ótimo aliado pedagógico, no qual a brincadeira e jogos são incentivados para o desenvolvimento infantil e aprendizagem em diversas legislações como Constituição Brasileira (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2017).

Valorizando as duas potências em questão, é apresentado abaixo as contextualizações e importância destas para as vivências escolares. Logo em seguida, culmina o subtítulo sobre a teorização da ludicidade interligando de forma breve e convicta os três termos: literatura infantil, movimento e lúdico.

4.2 PENSANDO A LITERATURA INFANTIL

4.2.1 Trajetória histórica, social e educacional da Literatura Infantil

Ao pensarmos sobre o surgimento da Literatura Infantil é necessário vincular a mesma à oralidade e ao homem. Afinal, desde que existe a raça humana ocorre a comunicação oral e a contação de histórias, como fim de transmitir ideias, acontecimentos e até mesmo a herança cultural. Assim, via-se, através da criação de histórias, uma forma de transmiti-las para as crianças.

Inicialmente, segundo Zilberman (2003), por volta do fim do século XVII, com o intuito de educar, a Literatura Infantil foi criada como forma de passar para os mais pobres valores e preceitos dos burgueses. Também, conforme Lajolo e Zilberman (2007), após a revolução industrial a criança ganhou uma maior atenção, surgindo brinquedos e livros específicos para ela. Logo, a história da literatura infantil acompanha a história da infância. Verificamos isso quando as autoras trazem: A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária (p. 16, 2007, grifo meu).

Consoante a essa fala, Zilberman (2003) destaca que antes do final do século XVII não havia literaturas para crianças, pois não existia preocupação com essa faixa etária, nem mesmo o conceito de infância. As crianças até então eram consideradas adultos em miniatura. Seguindo ainda essa linha, a autora enfatiza o período de surgimento da infância e necessidades específicas: “Hoje, a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna” (ZILBERMAN, 2003, p.15).

Com a existência das escolas a literatura infantil tornou-se um meio de gerar lucro enquanto mercadoria. Para Lajolo e Zilberman (2007), com a industrialização

buscou-se aperfeiçoar a tipografia e aumentar a produção de livros. Assim, surgem novos gêneros literários que se adequaram à nova situação. Arroyo (1988) destaca que a Literatura Infantil nasceu a partir do livro escolar, funcional e didático. Essa fala vem ao encontro ao que escrevem Lajolo e Zilberman (2007) referente à via de mão dupla entre escola e literatura infantil:

Por outro lado, porque a literatura infantil trabalha sobre a língua escrita, ela depende da capacidade de leitura das crianças, ou seja, supõe terem estas passado pelo crivo da escola. Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas (LAJOLO E ZILBERMAN, 2007, p.17).

E é a partir dessa trajetória entre outros países que chegou, também, ao Brasil a literatura infantil. Sandroni (1998) reitera que houve grande diversificação na produção com a lei que solicitava a utilização de livros de autores brasileiros no ensino do até então chamado 1º grau, o qual recebe atualmente a nomenclatura de ensino fundamental. Com isso, percebe-se novamente a ligação entre a escola e literatura infantil. Saraiva (2001), também, destaca a procura por escritores com renome para produção editorial enquanto adaptações de obras estrangeiras. Além, buscou-se valorizar obras brasileiras levando-as para a linguagem da televisão.

Becker (2001) sinaliza em sua escrita que foi grande percurso até a literatura infantil no Brasil obter reconhecimento enquanto produção artística e hegemonia. A partir dos seus destaques ela cria uma retrospectiva brasileira com quatro fases sendo elas: Primeira fase (final do século XIX e início do século XX), segunda fase (período de 1920-1945), terceira fase (décadas de 50 e 60) e quarta fase (décadas de 70 e 80).

Na primeira fase, que representa até o início do século XX, Becker (2001) destaca que a tentativa inicial foi implementar obras literárias voltadas ao pensamento do Velho Mundo enquanto assuntos morais e preceitos. Porém, essa fase destaca-se pelo pensamento pedagogizante dos intelectuais que frisavam a necessidade de modernização do país. Viam essa ideia sendo difundida nas escolas visando o patriotismo das crianças e, com isso, influenciar o povo em sua totalidade. Becker destaca isso quando diz: “Permeável às solicitações da sociedade, a literatura infantil integrou-se aos esforços de instalação da cultura nacional, vinculada à escola e à valorização do nacionalismo” (2001, p.36). Foi nesse período, também, que ocorreram, segundo Becker (2001), traduções de obras europeias. Ela

destaca que além de possuírem distanciamento linguístico da forma como os brasileiros falam, também abordava outra realidade de mundo, ficando distante do mundo das crianças brasileiras.

Já na segunda fase, período entre os anos de 1920 a 1945, com conturbado período político, conforme Becker (2001) relata, destacou-se o analfabetismo enquanto área da Educação. Segundo a autora, criou-se a Escola Nova com o objetivo de preparar uma melhor formação para os brasileiros. Nessa fase “o percurso da literatura infantil foi marcado pelo momento histórico-cultural e, especialmente, pelo ano de 1921, quando nascia oficialmente pelas mãos de Monteiro Lobato” (BECKER, 2001, p. 37). Conforme a autora relata, ocorreram mudanças nos temas abordados nas histórias e a linguagem passou a ser próxima ao dos brasileiros em tom coloquial. Também, foi nesse período que aumenta o número de obras para o público infantil, assim como maior interesse da parte das editoras por esse gênero literário.

Ainda sobre esse período, com as publicações de Monteiro Lobato, a Literatura Infantil recebeu uma intervenção das moralidades. Além, o autor contava com o público infantil escolar conforme podemos observar abaixo:

Ao contemplar a criança, portanto o projeto lobatiano na literatura infantil demarcava o âmbito de sua intervenção: as moralidades; e afirmava como objetivo maior a iniciação na vida, sendo que para a sua implementação deveria contar com a clientela cativa da escola (RUSSEF, 2001, p.274).

A penúltima fase, onde Becker (2001) discorre sobre as décadas de 1950 e 1960, foi marcada pelas chamadas décadas democráticas. Em relação à literatura infantil, a autora relata que se assumiu um posicionamento conservador nas abordagens. Temas como agricultura, café, vida urbana, Amazônia e passado histórico fizeram partes das narrativas publicadas nesta época. Lajolo e Zilberman também discorrem sobre as literaturas infantis dessa época: “[...] traduzem a ótica da classe burguesa, enriquecida com a modernização do país, mas identificada com valores tradicionais, quais sejam, o culto à autoridade (legitimado pelo pedagogismo das histórias) e ao passado” (2007, p.120).

A quarta e última fase, décadas de 70 e 80, conforme Becker (2001) foi de transformações aceleradas. Referente à literatura infantil na década de 70 seguiu a aumentar o número de títulos e autores. Também, voltou-se a escrever com viés inovador buscando contemplar a forma de fala coloquial com gírias e dialetos. Como

novidades Becker aponta que “a narrativa infantil dessas duas décadas produziu obras diversificadas, modernos contos de fadas e de ficção científica, narrativas de cunho social e policial” (2001, p. 41). Além, a autora destaca que crianças com frustrações e desajustadas tornaram-se personagens protagonistas das literaturas.

Para finalizar essa breve retomada histórica trago uma citação da própria Becker (2001) que se refere a trajetória da literatura infantil como em busca da maturidade do gênero:

Nascida em um período em que toda uma mentalidade despertava da alienação, a caminhada da literatura infantil segue um caminho rumo à maturidade do gênero dentro das propostas estéticas feitas por Monteiro Lobato no longínquo ano de 1921 (BECKER, 2001, p.41).

Abaixo, após esse breve histórico da Literatura Infantil, recebe espaço o conceito e importância da Literatura Infantil.

4.2.2 Literatura Infantil: pressupostos teóricos e práticos

Gostaria de justificar esse subtítulo parafraseando Zilberman (2003) a qual enfatiza em suas escritas que a Literatura Infantil possui características e linguagens que a destoam da literatura geral demonstrando que há muito a tecer referente a pressupostos teóricos e práticos deste gênero literário.

Ainda com base em Zilberman (2003), é importante citar que a Literatura Infantil no Brasil é um campo de grande proporção com enorme potencial de exploração, uma vez que ainda há muito o que se conhecer do trabalho com esse gênero. Destaco o seguinte trecho de um dos livros da autora referente à importante contribuição das histórias infantis: “A literatura infantil é um campo a ser privilegiado pela Teoria Literária, devido à rica contribuição que proporciona a qualquer indagação bem-intencionada sobre a natureza do literário” (ZILBERMAN, 2003, p. 12).

Enquanto conceitos, trago três autores que caracterizam a Literatura Infantil. Seguindo com Zilberman (2003, p.25) onde ela destaca que a Literatura Infantil “sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente”. Cademartori (2010) que descreve em sua obra que este gênero considera a idade dos leitores a fim de criar algo que venha ao encontro a competência de leitura que a faixa etária possua,

vindo ao encontro ao que Zilberman (2003) discorre em suas obras quando diz que a literatura infantil enfrenta duas dificuldades. A primeira em se adaptar conforme a idade do leitor avança e suas preferências se modificam. Afinal, a literatura infantil abrange até mais ou menos os doze anos de idade perpassando por preferências distintas nessa transição etária. Já o segundo desafio é encontrar normalmente a escrita do adulto para a criança não ocorrendo a forma contrária. Ainda em relação a adaptações a autora relata “O lugar da adaptação na literatura infantil é de natureza estrutural, na medida em que atinge todos os seus aspectos e determina o tratamento do enredo, estilo, aparência do livro etc” (ZILBERMAN, 2003, p. 143).

Gregorin Filho (2012) destaca na conceituação do gênero literário que apesar dos livros infantis possuírem uma linguagem de fácil compreensão para as crianças em nada destoa de alguns temas de livros adultos enquanto valores:

O que é exatamente a literatura infantil? O que se percebe é a existência de uma literatura que pode ser chamada de infantil apenas no nível de manifestação textual, isto é, no nível do texto em que o leitor entra em contato com as personagens, tempo, espaço, entre outros elementos textuais; percebe-se também que os temas não diferem dos temas presentes em outros tipos de texto que circulam na sociedade, como a literatura para adultos e o texto jornalístico, por exemplo. Isso também parece bastante claro, pois os valores discutidos na literatura para crianças são valores humanos, construídos através da longa caminhada humana pela história, e não valores que circulam apenas no universo infantil das sociedades contemporâneas. (GREGORIN FILHO, 2012, p.11)

Seguindo este momento de definições, quando se pensa em definir um objetivo para a Literatura Infantil, Lefebvre (1975) já escrevia que “A literatura já não tem por objetivo comunicar um sentido pré-existente: ela é a exigência e a perquirição de um sentido, mas de um sentido que não se quer jamais consumado” (p. 42-43). Além, cabe destacar a literatura infantil, segundo Zilberman (2003), como difícil de definir suas principais linhas de ação pensando que a mesma pode destacar contos de fadas, situações humanas, animais antropomorfizados, histórias reais ou fantasiosas. Porém, é possível perceber que as mais frequentes são as que relatam estados existentes infantis e, também, as que se preocupam em manter os contos de fadas. A autora ainda separa em duas formas a abordagem das histórias infantis como descreve abaixo:

A abordagem da literatura infantil do ângulo de seu relacionamento com o leitor supõe uma verificação em duas etapas:
a) da constituição de um universo ficcional, centrado na personagem;

b) da projeção produzida pelo narrador de um papel para o destinatário. (ZILBERMAN, 2003, p. 126 e 127)

A partir das falas de Lefebvre (1975) e Zilberman (2003), podemos enfatizar que há diversas possibilidades de sentidos e meios para a literatura infantil. Um destes sentidos, sem dúvidas, é a Literatura Infantil enquanto mediadora de afetividade e imaginação como Gregorin Filho (2012) já escreveu: é de suma importância a percepção dos livros de leitura literária como aliados no desenvolvimento da afetividade e da imaginação do aluno (p.47). Também em seu livro, Gregorin Filho (2012) apresenta inúmeras possibilidades de utilização da literatura infantil em sala de aula como dramatização, feira cultural, oficina de arte entre outros. Destaco a oficina de expressão corporal, onde o autor enfatiza a possibilidade de utilizar formas de expressão como música e capoeira.

Outros autores, também, abordam a ligação entre a Literatura Infantil e a imaginação e lúdico como Amarilha, Jardim, Magalhães e Zilberman. Para Magalhães e Zilberman (1984, p.55) “conteúdos de história, ciências naturais, geografia, frequentemente recebem arranjo ficcional e integram a literatura infantil como uma forma lúdica de receber informações”. Com isso podemos perceber a utilização das histórias infantis como aliadas aos diversos conteúdos escolares. Também, Rau (2012) destaca atenção, concentração, memória e participações prazerosas de vivências pedagógicas como habilidades que a ludicidade envolve, as quais prontamente também se encaixam na literatura infantil.

Amarilha destaca sobre os ouvintes das histórias infantis e o fator de utilizarem a imaginação para vivenciarem momentos diferentes do que vivem na vida real:

(...) o receptor da história envolve-se em eventos diferentes daqueles que está vivendo na vida real e, através desse envolvimento intelectual, emocional e imaginativo, experimenta fatos, sentimentos, reações de prazer ou frustração podendo, assim, lembrar, antecipar e conhecer algumas das inúmeras possibilidades do destino humano (AMARILHA, 2000, p.19).

Jardim (2001) também reforça o forte entrelaçamento entre a Literatura Infantil e a imaginação quando nos diz que “a função mais importante do livro infantil é despertar o interesse e o imaginário da criança” (2001, p. 78). Zilberman (2003, p.130) também discorre enquanto a fantasia em patamar privilegiado pelas histórias infantis quando diz: “A fantasia é o setor privilegiado pela vivência do livro infantil. De

um lado, porque aciona o imaginário do autor; e de outro, porque é o cenário no qual o herói resolve seus dilemas pessoais ou sociais”. E ainda segue o raciocínio quando reafirma a fantasia nas histórias com função emancipadora:

É nessa medida que a fantasia, que orienta o emprego de personagens e recursos fantásticos no interior do texto, assume grande proeminência na literatura infantil e, não sendo meramente compensatória (e, nesse sentido, regressiva), exerce função emancipadora (ZILBERMAN, 2003, p. 202).

Dando prosseguimento ao diálogo dos autores enquanto Literatura Infantil, trago Saraiva (2001) que, com base em Silva (1987), destaca a leitura como essencial a todas as áreas do conhecimento. Assim, é responsável por influenciar o sucesso acadêmico, social e econômico das pessoas.

Pensando enquanto documento atual que dá a essência da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que há a necessidade de uma prática pedagógica com intencionalidade na Educação Infantil. E, com isso, ainda descrevem que estas devem passar por brincadeiras e pela aproximação com a literatura infantil (BRASIL, 2017). Encerro a escrita da Literatura Infantil com a fala de Chartier (1994) de que a “leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros” (p.16). E nesse engajamento do corpo, inicia-se o próximo subtítulo referente às práticas corporais de movimento.

4.3 PRÁTICAS CORPORAIS DE MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para iniciar este subtítulo, trago autores e suas compreensões sobre o conceito do termo práticas corporais. Conforme os autores Pinto, Bassani e Vaz (2012, p. 911) o termo pode ser definido como práticas influenciadas pelo tempo e espaço onde estão inseridas:

(...) práticas corporais como aqueles dispositivos que, possuindo certa sistematicidade e recorrência histórica, tomando o corpo como território privilegiado de inserção e incisão – portanto, o tomam como objeto –, apoiando-se em um conjunto de técnicas disponíveis em um tempo, que por sua vez são organizadas segundo uma sintaxe própria, historicamente delimitada por uma tradição.

Seguindo o mesmo pensamento acima, Silva (2014) traz que as práticas corporais “ao se referir ao âmbito das práticas sociais, busca compreender e esclarecer mais adequadamente um recorte da realidade e deve ser continuamente testado no confronto com esse aspecto da realidade social” (p.13). Além, a autora ainda reitera que dentro do que abarca o conceito de práticas corporais há lutas, jogos, esportes, danças e acrobacias. Com mais detalhes, enfatiza a ludicidade como componente destas práticas:

As características das práticas corporais indicam as potencialidades de um trabalho pedagógico e terapêutico, de formação humana em tudo que permite esse termo. A fruição de uma experiência no grau de envolvimento que as práticas corporais permitem coloca em jogo o conjunto dos órgãos e sentidos humanos, retomando possibilidades sensíveis, esquecidas, inclusive no âmbito da alegria e da ludicidade, como poucas atividades o permitem. (SILVA, 2014, p.18)

Nista-Piccolo e Moreira (2012) ressaltam que há necessidade de as crianças participarem de propostas que levem em consideração a criança como um todo, ou seja, pensamento e motricidade: “É função dessa área de conhecimento denominada Educação Física, trabalhada na Educação Infantil como uma das linguagens da expressão humana, possibilitar que o pensamento das crianças possa levá-las a dançar ou saltar” (p.29).

Mattos e Neira (2005) também discorrem sobre a criança em sua totalidade e a necessidade de a escola proporcionar momentos que contemplem o todo: “O corpo privilegiado nas ‘aulas de movimento’, é o mesmo que incomoda as ‘aulas de raciocínio’. Por que não fazer uma só escola para os dois: unindo (naturalmente) o que o homem separou (culturalmente)” (p.16). Os autores ainda destacam a afetividade, cognição, e aspectos sociais como sendo parte da educação pelo movimento se completando com a motricidade. Enquanto movimento participante ativo da vida das crianças, trago Nista-Piccolo e Moreira (2012) que referem: “O movimento participa biológico, cultural e socialmente da vida do ser humano, o que implica não poder ser relegado a um segundo plano, como acontece ainda em muitos currículos escolares” (p. 39).

Os mesmos autores ainda relatam o que se espera de aulas de Educação Física na Educação Infantil frisando atividades cognitivas, procedimentais e afetivas:

[...] aulas que proporcionam novas experiências de movimento, em que o aluno possa se integrar socialmente, desenvolver seus domínios cognitivos, motores e afetivos, com possibilidades de criar, de tomar decisões, de avaliar e de conhecer as suas potencialidades (NISTA-PICCOLO E MOREIRA, 2012, p. 33 e 34)

Mattos e Neira (2005) escrevem sob a mesma perspectiva quando expõe que “[...] os conteúdos desenvolvidos em uma aula de Educação Física devem abordar as dimensões: conceituais, procedimentais e atitudinais” (2005, p. 77).

Além da criança em seu desenvolvimento global, Nista-Piccolo e Moreira (2012) destacam em suas escritas que a Educação Física na Educação Infantil não deve enfatizar a competição. Mattos e Neira (2005) reforçam a mesma ideia: “Pensando em uma Educação Física para crianças pequenas acreditamos que a competitividade não precisa fazer parte dos itens a serem desenvolvidos, deixemo-la para os clubes e escolas de esportes” (2005, p. 77).

Nas obras sobre a Educação Infantil e a Educação Física a ludicidade é fator presente com grande destaque. Nista-Piccolo e Moreira (2012) relatam sobre as propostas corporais com ludicidade, assim o professor deve criar e planejar locais alegres que estimulem as crianças. Também, citam que para ser lúdica a proposta, não há necessidade de se distanciar das metas para se atingir com ela. Porém, a falta de ludicidade pode levar a criança a entender que não é uma brincadeira, tirando o prazer e vontade de realizar as propostas. É possível percebermos isso quando dizem:

É possível unirmos as intenções tanto de oferecer às crianças propostas lúdicas como de proporcionar o aprimoramento de suas possibilidades de ação motrícia. A ludicidade deve permear as propostas, alinhando os conteúdos e até mesmo a mediação do professor (NISTA-PICCOLO E MOREIRA, 2012, p. 68)

Mattos e Neira (2005) desenvolvem seu trabalho em cima do componente lúdico onde relatam momentos de fantasia, alegria e descontração. Eles citam que:

O movimento é a forma de expressão mais utilizada por essa faixa etária, o espaço entre emoção e a ação é menor quanto mais jovem for a criança. Assim, qualquer espécie de proposta motora, desde que lúdica e significativa faz sucesso entre as crianças (MATTOS E NEIRA, 2005, p. 26).

Oliveira (2014) escreve sobre o brincar e a fantasia, através de personagens fictícios e objetos imaginários que geram oportunidade de reforçar o que já sabem,

mas também de construir novos conhecimentos. Através da imaginação as crianças conseguem realizar testagens e descobrir novas possibilidades. Com o brincar na Educação Infantil “a criança aprende a assumir papéis diferentes e, ao se colocar no lugar do outro, aprende a coordenar seu comportamento com os de seus parceiros e a desenvolver habilidades variadas, construindo sua identidade” (OLIVEIRA, 2014, p.191).

Bezerra et al. (2014) apresentam em suas escritas as brincadeiras na Educação Infantil como tendo importante função enquanto experiências motoras e descobertas corporais:

O uso das brincadeiras da infância pelo professor de Educação Física tem papel importante no ambiente escolar, podendo dar condições adequadas às crianças, para que adquiram uma maior quantidade de experiências motoras. Assim, ao reviver brincadeiras, o professor envolve os alunos no desempenho das suas aptidões motoras, permitindo que as crianças descubram a si mesmas. (BEZERRA ET AL., 2014, p. 12)

Andrade Filho, Silva e Figueiredo (2016), também, discorrem sobre o brincar e o jogo como alternativas pedagógicas que, através da ludicidade, auxiliam na aprendizagem das crianças. E, dentre os aspectos que se destacam nas publicações referentes à Educação Física na Educação Infantil, o trabalho com o jogo vinculado ao lúdico recebe grande atenção. Freire (2002) discorre sobre o jogo como elemento que perpassa por toda a vida do ser humano, sendo em alguns momentos de maior frequência e intensidade como na infância e também novamente na velhice. Com o jogo, segundo o autor, há o risco e a fantasia despertando o prazer em se jogar. Freire (2002) ainda diz: “No jogo gasta-se energia sem finalidade aparente, pois não há um compromisso a cumprir com a realidade. O jogador, entregando-se ao jogo, escapa à realidade e aos seus compromissos imediatos, rompe com o tempo cronometrado e participa do eterno” (p.28).

Nista-Piccolo e Moreira (2012) também escrevem sobre propor jogos para as crianças da Educação Infantil. Enfatizam que através das propostas com jogo é possível ofertar a aprendizagem aos alunos sem que os mesmos cansem e tenham desinteresse. Ainda destacam o jogo como atividade para ser mais humano:

O jogo é uma das atividades educativas com maior característica humana. Ele colabora na educação dos seres humanos não para que saibamos mais conhecimentos específicos como o da Matemática, do Português ou do voleibol, por exemplo. Ele nos educa para sermos mais humanos, o que, no

quadro atual de nossa civilização, pode ser considerado muito (NISTA-PICCOLO E MOREIRA, 2012, p. 81)

Os autores também evidenciam o conhecimento do próprio corpo como fundamental para auxiliar na aprendizagem das crianças. Além disso, a partir dos gestos da criança é perceptível como se encontra emocionalmente, uma vez que é através de suas ações que transparece seus sentimentos. Reforçam em sua escrita “a estreita relação da dimensão motora com os aspectos cognitivos, que requerem capacidade de entender e pensar. Por meio de soluções de tarefas motoras, a criança aprimora seu raciocínio e estimula sua criatividade” (NISTA-PICCOLO e MOREIRA, 2012, p.44).

Outro termo que aparece com frequência nos textos sobre a Educação Física Infantil é a corporeidade. Nista-Piccolo e Moreira (2012) definem a palavra como “o entendimento do corpo em sua totalidade, aquele que é dotado de motricidade, de sensibilidade, de inteligência e de transcendência. O ser criança é corporalmente tudo isto ao mesmo tempo” (p. 33). A mesma pode ser propiciada pelo jogo como dissertado anteriormente: “A corporeidade em movimento, propiciada na Educação Infantil por intermédio do jogo, traz prazer ao ato de conhecer, de conviver, de estar na presença de outros” (NISTA-PICCOLO E MOREIRA 2012, p.53).

Oportunizar práticas corporais na Educação Infantil é despertar os potenciais de habilidades das crianças, ampliando suas possibilidades de conhecer-se e conhecer o outro. Nesse pequeno resgate de aspectos relacionados às práticas corporais de movimento na Educação Infantil a fala de Nista-Piccolo e Moreira (2012) sintetizam, de forma clara e concisa, a importância da Educação Física e todos os seus termos relacionados com a ludicidade:

Educação Física, ludicidade, jogo, corporeidade, motricidade, mais do que conceitos, princípios para a construção de atitudes de autonomia, cooperação, participação e outras, constituem-se como elementos indispensáveis para a ação educativa de professores de Educação Física na fase da criança participante da Educação Infantil (NISTA-PICCOLO E MOREIRA, 2012, p.66).

Pensando em despertar prazer e vontade de participação nos momentos de práticas corporais de movimento através da ludicidade, termino esse pequeno resgate de autores e pensamentos, com o intuito de valorizar corpo e mente nesse processo.

4.4 LUDICIDADE: TEORIZAÇÃO E IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em diversos momentos nos subtítulos acima foram citados os termos lúdico, imaginação, faz de conta ou ludicidade. Mas afinal, o que seria o lúdico? Silva (2020) destaca o termo como uma linguagem com surgimento na civilização humana podendo ter diferentes ramificações: “Acreditamos que o lúdico é uma linguagem humana construída no decorrer do processo civilizacional. Dessa forma, pode se manifestar de diferentes maneiras: oral, escrita, corporal, artística, por exemplo” (p.8). Como anteriormente já explicado na introdução deste capítulo, sua origem vem do latim *ludus* que significa brincar. Entretanto, muito além do brincar, a ludicidade engloba também jogo, brinquedo e brincadeira, conforme Rau (2012) relata “[...] o lúdico se manifesta por meio do jogo, do brinquedo e da brincadeira, termos que, conceitualmente, apresentam diferenças” (p. 47). Pensando nisso, faz-se importante destacar que a ludicidade recebe interpretações diferenciadas conforme a compreensão dos pesquisadores e professores. Silva (2020) discorre sobre os conceitos diversos: “Há várias interpretações para o tópico ludicidade, o que provoca também diversas formas de se apropriar do assunto. O entendimento do tema se dá pela construção produzida por representantes de diferentes áreas de conhecimento” (p.13).

Pensando nas versões deste termo perante os profissionais da educação, com base em Rau (2012), a ludicidade vem sendo utilizada como meio para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Silva (2020) demonstra a mesma opinião quando escreve que “a ludicidade na educação infantil deve ser pensada e planejada com o objetivo de promover o desenvolvimento da criança” (p.38). Ferreira (2018) também contribui sobre o lúdico no dia a dia escolar destacando-o como uma ferramenta prazerosa no desenvolvimento dos sujeitos escolares nos aspectos cognitivo, físico e social contribuindo no processo de ensino e aprendizagem. Como a autora mesmo diz “as atividades lúdicas promovem a imaginação, a integração desde a educação infantil, sendo de grande importância na transformação do sujeito” (FERREIRA, 2018, p.14).

Silva (2020) aponta a ludicidade na Educação Infantil, a partir de jogos, brinquedos e brincadeiras, como oportunidade de proporcionar vivências que explorem habilidades e competências das crianças, frisando a coerência do uso do

lúdico. Percebe-se isso quando o autor Silva (2020) descreve que é “[...] fazendo a articulação entre jogo, lúdico, brincadeira, desenvolvimento e criança, acreditamos que construir oportunidades para a fruição do lúdico na escola é uma proposta coerente para o ambiente educacional” (p. 10). Pensando ainda sobre Educação Infantil e ludicidade, trago Silva (2012) que discorre sobre imaginação e a relação corpo, movimento e jogo na infância: “Grosso modo, quando se fala de infância e lúdico, há de se reconhecer que existe relação imbricada entre corpo, movimento e jogo. Por sua vez, essa relação é mediada pela imaginação” (p. 229). O autor ainda destaca que através da ludicidade as crianças acrescentam sentidos e significados nas práticas corporais de movimento na Educação Infantil (SILVA, 2012).

Fonseca e Faria (2012) também vêm ao encontro dos autores acima ao relatar a ligação da cultura lúdica com aprendizagem:

Identificar a cultura lúdica na infância significa reconhecer a existência de um processo social de expressão e convivência na sociedade dado a partir de um universo particular simbólico. Tal universo é construído mediante a ação e reflexo da ação de brincar, a qual exige e proporciona uma aprendizagem (FONSECA E FARIA, 2012, p.286)

Além disso, as autoras Fonseca e Faria (2012), frisam que a cultura lúdica se materializa através do brincar. E, nesses conjuntos de regras e significados, o desenvolvimento das crianças se enriquece. Afinal, entre realidade e imaginário há favorecimento da linguagem e, também, da imaginação. Escarião (2019) relata o desenvolvimento integral da criança englobando a linguagem: “Podemos compreender que não é à toa que a discussão sobre o lúdico sempre acompanhou a história, reforçando a sua relevância no desenvolvimento pleno da criança, o que inclui a sua linguagem [...]” (p.40).

A ludicidade pode proporcionar vivências mais prazerosas às crianças e, através do faz de conta, essas podem imitar ações e utilizar objetos que observam dos adultos em sua convivência. Verificamos essa afirmação na fala de Macêdo (2014): “Na atividade lúdica, a criança transpõe o tempo e o espaço. Aqueles objetos, ou papéis, que lhe são negados por sua imaturidade física e mental deixam de sê-lo nas brincadeiras” (p. 186). Costa, Silva e Souza (2013) também destacam a ludicidade e as representações nas brincadeiras dando ênfase para o corpo brincante:

O faz de conta não é fortuito. Ao contrário, os papéis representados na brincadeira exigem dos pequenos uma composição corporal, palavras e recursos expressivos específicos. Nesse sentido, não basta que a criança enuncie o que representará. A enunciação, o corpo, os recursos expressivos (de modo geral) etc. se entrelaçam para a composição da cena lúdica. O corpo brinca. (p.81)

Destacado até aqui a ludicidade como uma atitude pedagógica, não poderia deixar de frisar a importância do professor nesse processo do lúdico interligado às necessidades das crianças. Rau (2012) discorre sobre a reflexão do planejamento lúdico que pensa sobre o quê e o porquê do que está sendo previsto nas vivências. A autora enfatiza que o profissional da educação deve sempre observar as necessidades da turma, assim como envolver diversas linguagens e instrumentos pedagógicos nas propostas. Miranda (2016) vê os professores como parceiros dos momentos de ludicidade na escola e acredita ser imprescindível sua participação como guia. Pois, como ele chama de um timoneiro, o profissional da educação pode conduzir rumo aos objetivos esperados além de auxiliar na valorização destes momentos lúdicos.

E, finalmente, trago alguns autores que destacam diferentes linguagens, literatura, corpo e o envolvimento com a ludicidade. Escarião (2019) discorre sobre a ludicidade na educação infantil e seus diversos envolvimento:

“Pensar a ludicidade na escola infantil é pensar sobretudo uma educação que envolva brincadeiras, jogos ou atividades livres com brinquedos, fantoches e contação de histórias” (p.33). Em especial, pode-se observar a ligação com a literatura infantil, uma vez que a autora traz fantoches e contação de histórias. Também, as práticas corporais de movimento, através dos jogos, brincadeiras e brinquedos. Rau (2012) também descreve o lúdico como meio para utilização de diferentes linguagens e com isso facilitador da aprendizagem das crianças de significados e conceitos na educação infantil. Ainda sobre a ludicidade como recurso pedagógico em diferentes áreas a autora discorre:

A utilização do lúdico como recurso pedagógico não deve se esgotar em momentos direcionados apenas a brincadeiras, mas o brincar, planejado ou espontâneo, pode fazer parte do currículo em diferentes áreas de conhecimento, como a tecnologia, as ciências, a matemática, as línguas, a educação física, a arte, a geografia, a história, entre outras (RAU, 2012, p.68).

Com isso, nos levando a convicção da possibilidade das potências literatura infantil e práticas corporais de movimento como momentos que podem e devem utilizar a ludicidade em suas vivências.

4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desses subtítulos apresentados podemos enfatizar que a Literatura Infantil tem grande potencial para incentivar a afetividade e a imaginação das crianças. Além disso, faz-se uma grande mediadora de conhecimentos de forma lúdica e divertida. Nesse sentido, torna-se uma grande aliada de todas as áreas de conhecimento, inclusive das práticas corporais de movimento, uma vez que perpassa por engajamento do corpo, expressões e dramatizações.

Referente às práticas corporais de movimento, também há grande destaque para o estímulo da afetividade e da cognição, em que o jogo e o brincar surgem como formas de tornar a aprendizagem prazerosa. A ludicidade, podendo também se compor por ambientes organizados e alegres, estimula as crianças a participarem e seguirem com interesse nas vivências. Assim como as práticas corporais de movimento constam na Literatura Infantil, a qual também faz parte das práticas corporais de movimento através de brincadeiras e fantasias com personagens fictícios que podem sair de histórias e horas do conto.

A ludicidade, ainda, favorece através de momentos prazerosos o desenvolvimento integral da criança: cognitivo, físico e social. Ainda, o lúdico é uma ferramenta prazerosa, a qual permite explorar habilidades e competências através do professor que guia e incentiva. Como apontado no subtítulo anterior, a Educação Infantil tem grande ligação com a ludicidade onde podemos apontar os fatores corpo, movimento e jogo. É importante enfatizar que além de utilizar o lúdico como meio de estimular a imaginação, fantasia e prazer nas vivências escolares, as vivências seguem obedecendo à reflexão de cada professor sobre as necessidades de sua turma, incentivando as habilidades necessárias.

Esta escrita mostra que há ligação entre os temas práticas corporais de movimento e literatura infantil com a ludicidade e que ambos podem ser utilizados para potencializar momentos de alegria e descontração na Educação Infantil.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, o intuito é discorrer sobre a pesquisa e os seus caminhos metodológicos. Com isso, vejo como primordial trazer novamente o problema da pesquisa, ou seja: Quais os impactos pedagógicos da inserção da literatura infantil nas práticas corporais de movimento em uma turma de crianças pequenas da Educação Infantil durante a pandemia? Mais adiante, durante a explicação da metodologia, o mesmo irá encaixar-se nas escolhas.

Início explicando que a presente pesquisa foi qualitativa. Para isso, apresento o autor Uwe Flick (2009) que descreve a pesquisa qualitativa com quatro aspectos essenciais que se encaixam em minha pesquisa:

os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009, p.23)

Para solucionar o problema já citado acima, formulei planejamentos de vivências e as sugeri para as famílias da turma em que lecionava como professora referência, no período de agosto de 2020 até janeiro de 2021. Essas vivências eram enviadas uma por semana, sendo compostas por uma literatura infantil e uma prática corporal de movimento baseada no enredo e personagens da literatura.

Com essa proposta, a pesquisa encaixou-se no método de pesquisa-ação onde apresenta a teoria e também a prática da mesma. Tanajura e Bezerra (2015) explicam esse método, do surgimento a organização:

O uso da pesquisa-ação surgiu da lacuna existente entre teoria e prática, com a característica de poder intervir no decorrer do processo de forma inovadora e não apenas como mais uma metodologia, cuja recomendação se dá ao final de uma pesquisa. Ela consiste em organizar a investigação em torno da concepção do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada. (TANAJURA E BEZERRA, 2015, p.12)

Essa pesquisa-ação teve como participantes uma turma de Faixa Etária 5⁶, em uma escola municipal, localizada em Novo Hamburgo/RS. A turma consistia em 25 alunos, entretanto, somente 23 famílias foram localizadas via WhatsApp. Duas

⁶ Turma com crianças de cinco anos.

famílias seguiram em busca ativa pela escola. Uma dessas não foi localizada nem no endereço que constava nos documentos escolares. Já a outra não foi localizada, mas quase no final do período letivo apareceu na escola pedindo para realizar propostas impressas. Com isso, destaco que a totalidade máxima de retornos das famílias via WhatsApp poderia chegar a vinte e três.

Importante ressaltar nesse momento que, perante o período pandêmico, foi necessário reorganizar a coleta de dados por meios digitais, em especial, levando em consideração a realidade das famílias da turma, via vídeos e fotos enviados pelo aplicativo WhatsApp.

Como instrumentos de coleta, foram utilizadas fotografias e gravações de vídeo registrando as reações das crianças durante suas participações. Esses registros eram criados e enviados para a professora referência. Loizos (2008) discorre sobre a utilização de vídeos (filmagens) como forma de coleta de dados: “o vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola” (p.149). Referente ao uso das fotografias enviadas pelas famílias trago Alves et al (2019) que destacam o ponto positivo desse instrumento:

[...] em estudos que utilizam registros fotográficos o pesquisador é neutro e se oferece cada vez mais oportunidade ao entrevistado de explorar a sua visão e opinião sobre um determinado objeto em estudo, o que permite o empoderamento do sujeito enquanto participante do estudo (ALVES ET AL, 2019, p.155).

Com o inédito viável do COVID-19 e o distanciamento social ocasionado pelo mesmo, fez-se necessário introduzir as tecnologias digitais, em específico o smartphone e a internet, para o andamento do ano letivo e, conseqüentemente, desta pesquisa. Com isso, as propostas com histórias infantis e práticas corporais de movimento foram enviadas via aplicativo WhatsApp, assim como o retorno das famílias também era recebido pelo mesmo. Gallon et al (2019) discorrem sobre o uso de dispositivos móveis na área educacional e a facilidade de acesso à internet:

A utilização de dispositivos móveis é crescente, e seu emprego no ambiente educacional se torna uma necessidade, visto que é impossível ignorá-los e dispensá-los como novas possibilidades de plataformas de ensino e de aprendizagem. A facilidade de ter acesso à Internet em um smartphone torna as informações recebidas e enviadas ainda mais dinâmicas,

desobrigando o deslocamento a um computador ou ambiente apropriado para publicação ou visualização de alguma informação. (GALLON ET AL, 2019, p.116)

Pensando no WhatsApp como instrumento de coleta pela facilidade em atingir as famílias dos estudantes, trago a fala de Barbosa e Carvalho (2018), os quais também realizaram a coleta de dados com esse aplicativo e obtiveram bons resultados: “A comodidade de acesso ao que é postado pelos participantes, a condição de estar online e poder receber as informações a qualquer momento facilitou a participação, fazendo com que a pesquisa se desenvolvesse apenas pelo aplicativo” (p.6).

Mantendo os cuidados éticos, para a utilização dos dados enviados pelas famílias, foram enviado às mesmas dois termos também via WhatsApp. Um termo voltado para os pais, chamado de termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e outro voltado para as crianças, chamado de termo de assentimento livre e esclarecido (TALE). Tais termos foram adaptados ao período pandêmico, assim os pais consentiram através de mensagem escrita e as crianças deram seu assentimento através de mensagem de voz. Ambos encontram-se nos Apêndices 1 e 2 desta dissertação. Ainda, foi realizada a carta de anuência pela escola onde realizei a pesquisa autorizando a coleta de dados e apoiando o estudo.

Justificando a validade da coleta de dados utilizando a internet, trago Flick (2009) que já apresentava informações referentes à utilização da mesma: “Muitos dos métodos qualitativos existentes vêm sendo transferidos e adaptados às pesquisas que utilizam a internet como ferramenta, como fonte ou como questão de pesquisa” (p.32).

A seguir, trago a forma utilizada para a análise dos dados denominada de análise de conteúdo. Para discorrer referente a este método de análise, trago Bardin (2011) que define o significado do termo análise de conteúdo: “O que é a análise de conteúdo atualmente?” Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados (p. 15).

No decorrer da análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), existem três fases: “a pré-análise” (organização), “codificação” (exploração do material) e “o tratamento dos resultados, inferência e interpretação” (categorização).

Como primeira etapa descrita por Bardin (2011), faz-se necessária a pré-análise. Para a autora, esse período consiste em organizar o que realmente será utilizado após a coleta de dados. Podemos verificar isso quando ela traz: “A pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, "abertas", por oposição à exploração sistemática dos documentos” (p. 125 e 126).

Refletindo sobre esta organização enquanto dados coletados nesta pesquisa, penso que esta etapa foi a de organizar as fotos e vídeos que foram aproveitados para atender o problema de pesquisa.

Segundo Bardin (2011), a segunda fase é denominada de Codificação. Trago uma citação da autora que explica quais ações são feitas neste momento:

A codificação corresponde a uma transformação efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto [...] (BARDIN, 2011, p.133)

Também, é citado que é o momento de verificar nos dados as partes que realmente serão utilizadas mediante um recorte, porém sem deixar de considerar o contexto que aquela fala, imagem ou ação foi retirada, buscando trazer o dado com mais fidelidade às intenções da pessoa em questão.

Nessa fase, os dados foram separados em pastas das suas respectivas semanas. Dentro delas, as fotografias e vídeos receberam a identificação da criança. Reitero que para manter a identidade das crianças preservada, me referi às mesmas durante esta dissertação através de números identificados nos registros catalogados nas pastas.

Já no último momento, Bardin (2011) chama de Categorização. A autora fala sobre as categorias e como são formadas quando diz:

As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2011, p.47).

Ou seja, enquanto dados desta pesquisa, observei os momentos remotos filmados e fotografados buscando encontrar semelhanças e mensagens apresentadas chegando-se nas seguintes categorias: “participação familiar e

afetividade”, “corpo, movimento e desenvolvimento motor” e “literatura infantil e ludicidade”.

Também, sendo esta uma pesquisa-ação, a análise dos dados enquanto acompanhamento de aprendizado vem ao encontro da BNCC referente a evidenciar pelos materiais de registros as progressões das crianças:

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2017, p.39).

Faz-se importante destacar ainda neste capítulo que o Programa de Mestrado Profissional em Educação da UERGS exige como um dos itens para receber o grau de Mestre em Educação, a realização de um produto a partir da proposta da dissertação. Como a pesquisa consiste em práticas pedagógicas vinculadas à Literatura Infantil e Práticas Corporais de Movimento, foi realizado, com base nos conhecimentos adquiridos durante esta pesquisa, formações para professores a fim de disseminar este saber com mais pessoas. O produto foi descrito em artigo separado desta dissertação para entrega ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

6 PLANEJAMENTOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONSTRUÇÕES

Nesse capítulo, trago no subtítulo 6.1 considerações que afetaram as criações das práticas corporais de movimento no decorrer do período letivo. A pandemia, os planejamentos coletivos, as vivências remotas, a utilização de celulares e internet, o aplicativo WhatsApp e os desafios da comunicação a distância com as famílias sendo mediadoras das propostas pedagógicas.

Logo após, os demais subtítulos 6.2 até 6.23, apresentam de forma concisa e didática as práticas corporais pedagógicas semanais enviadas às famílias. Em formatos de tópicos, os leitores encontram o período em que os responsáveis das crianças receberam a proposta, o título e autor da literatura infantil que inspirou a prática corporal de movimento, os objetivos da BNCC e RCG que embasaram a vivência, os materiais necessários e números de participantes. Também, há as instruções contando passo a passo para a realização da vivência. Como meio de ilustrar a prática corporal de movimento, ao final das instruções consta uma imagem do retorno de uma família.

6.1 EXPLICAÇÕES INICIAIS

No auge da pandemia, os momentos de planejamento para a Educação Infantil deixaram o individualismo de lado e adotaram uma nova versão coletiva. Entre tantos fatores negativos, o período pandêmico conseguiu unir os seis professores titulares das faixas etárias 4 e 5 para que, via Google MEET, planejassem em conjunto. Todos os colegas aceitaram minha proposta de envolver semanalmente uma atividade de práticas corporais de movimento a partir de uma história infantil. Entretanto, como meio de ouvir a todos e manter a boa vizinhança, nem sempre a história da semana fornecia uma fácil vinculação com o movimento. Algumas destas trouxeram dias de reflexão e pesquisa para a criação das vivências. Desafios normais do dia a dia da docência.

Reitero que na rede onde trabalho, no município de Novo Hamburgo, as vivências para a Educação Infantil devem ser criadas tendo como eixo a BNCC, assim como o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e o Documento Orientador da cidade. Por identificação pessoal e por acreditar que os objetivos ramificados do

RCG em cima dos da BNCC sejam mais simplificados e diretos, optei por vinculá-los sempre aos meus planejamentos das vivências. Por mais que desejasse despertar o lúdico, todas as propostas apresentavam também uma intencionalidade conforme Rau (2012) enfatiza:

A ludicidade na educação requer uma atitude pedagógica por parte do professor, o que gera a necessidade do envolvimento com a literatura da área, da definição dos objetivos, organização de espaços, da seleção e da escolha de brinquedos adequados e o olhar constante nos interesses e das necessidades dos educandos (RAU, 2012, p. 30).

Entre olhares e reflexões constantes dos retornos das crianças, as vivências semanais foram criadas e adaptadas às situações de envio via WhatsApp. Para isso, eram considerados os recebimentos dos retornos da semana anterior, as compreensões das famílias, os detalhes percebidos nas fotos e vídeos, as histórias escolhidas pelo grande grupo de colegas professores.... Tantas novidades! Trago estes anseios juntamente com Fraga e Maurenre (WASUM, FRAGA E MAURENRE, 2021) quando em nosso texto discorreremos sobre a desacomodação que acompanha esse novo período escolar: “Confiamos que essa época que se apresenta traz consigo grande potencial de desacomodação e, por isso, convida-nos à reflexão sobre o que esperamos, a partir de agora, da escola” (p.83).

O envio das histórias infantis também foi outro desafio. O cuidado com os direitos autorais fez-se presente nos momentos de criar vídeos, áudios ou de enviar pdf's. Durante nossos planejamentos via Google MEET, após cada escolha de literatura infantil, sempre enviávamos e-mail para as editoras pedindo autorização para o uso de montagens para utilização escolar. A história enviada em formato pdf somente foi compartilhada quando no próprio site da editora havia possibilidade de baixá-la de forma gratuita.

E com esse pensamento apresento a desacomodação da professora Karine, esta que vos escreve que a partir de práticas pedagógicas com histórias infantis e práticas corporais de movimento buscou impactar crianças e demais pessoas que participavam juntamente dos momentos.

Abaixo apresento em ordem cronológica as propostas de vivências e suas respectivas descrições didáticas.

6.2 JOGO DOS ABRAÇOS

Período de realização: 03 a 07 de agosto de 2020.

Inspiração na literatura Infantil: Douglas quer um abraço - David Melling.

Objetivo BNCC:(EI03CG01). Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações de cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. (BRASIL, 2017, p.47)

Objetivo RCG:(EI03CG01RS-04). Apresentar-se em situações de brincadeiras ou teatro, desenvolvendo suas características corporais, seus interesses, sensações e emoções. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.106)

Número de participantes: dois ou mais.

Material necessário: tabela com os tipos de abraços numerados, papel e caneta.

Instruções:

- Observar a tabela numerada e ilustrada dos tipos de abraços;
- Escrever em um papel os números dos abraços;
- Recortar os números e dobrá-los, depois colocá-los em um potinho;
- Um integrante por vez sorteia um número e realiza o abraço correspondente conforme a tabela;
- Assim segue enquanto houver integrantes e interesse.

Figura 1 – Ilustração da tabela com os tipos de abraços



Figura 2 – Ilustração da vivência jogo dos abraços



Fonte: Arquivo da autora recebido de participante da pesquisa (2020)

6.3 NOME COM O CORPO

Período de realização: 10 a 14 de agosto de 2020

Inspiração na literatura Infantil: Douglas quer um abraço - autor David Melling

Objetivo BNCC:(EI03CG02). Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p.47)

Objetivo RCG:(EI03CG02RS-05). Movimentar-se seguindo uma sequência e adequando-se ao compasso definido pela música ou pelas coordenadas dadas por seus colegas em brincadeiras ou atividades em pequenos grupos. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.107)

Número de participantes: um.

Material necessário: tabela com as posições do corpo.

Instruções:

- Observar a tabela com as letras do alfabeto e suas respectivas posições;
- Realizar as posições das letras do nome do urso da história: Douglas;
- Efetuar as posições das letras do seu próprio nome;
- Seguir na vivência explorando outras letras, nomes e movimentos enquanto houver interesse.

Figura 3 – Ilustração da tabela das posições das letras com o corpo



Fonte: <https://educacrianca.com.br/alfabeto-corporal-e-sensorial/> (2020)

Figura 4 – Ilustração da vivência nome com o corpo



Fonte: Arquivo da autora recebido de participante da pesquisa (2020)

6.4 CORRIDA DAS MÁSCARAS

Período de realização: 17 a 21 de agosto de 2020

Inspirada na literatura Infantil: A fábula da família porco espinho - Marismar Borém

Objetivo BNCC:(EI03CG04). Adotar hábitos de autocuidado relacionados com a higiene, alimentação, conforto e aparência. (BRASIL, 2017, p. 47)

Objetivo RCG:(EI03CG04RS-02). Realizar, de forma independente, ações de cuidado com o próprio corpo (buscar água quando sentir sede, identificar e valorizar alimentos saudáveis, etc.). (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.108)

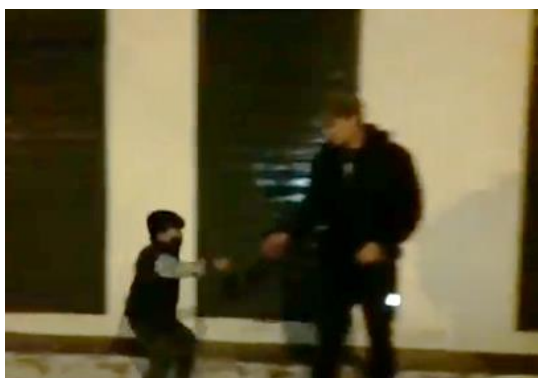
Número de participantes: quatro ou mais

Material necessário: quatro máscaras de proteção a Covid-19.

Instruções:

- O primeiro integrante, utilizando máscara de proteção, corre até o segundo participante e entrega uma máscara para proteger-se;
- O segundo participante coloca a máscara;
- O primeiro e o segundo integrante correm até a terceira pessoa e entregam uma máscara para proteger-se;
- O terceiro participante coloca a máscara;
- O primeiro, o segundo e o terceiro integrante correm até a última pessoa entregando-lhe a última máscara;
- O quarto participante coloca a máscara finalizando a corrida;
- Caso haja mais pessoas na brincadeira, continua a sequência de corrida entregando as máscaras até que todos estejam protegidos.

Figura 5 – Ilustração da vivência Corrida das máscaras



Fonte: Arquivo da autora recebido de participante da pesquisa (2020)

6.5 TEATRO FOLCLÓRICO

Período de realização: 24 a 28 de agosto de 2020.

Inspirada na literatura Infantil: Curupira, brinca comigo - Lô Carvalho.

Objetivo BNCC:(EI03CG01). Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações de cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. (BRASIL, 2017, p.47)

Objetivo RCG:(EI03CG01RS-04). Apresentar-se em situações de brincadeiras ou teatro, desenvolvendo suas características corporais, seus interesses, sensações e emoções. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.106)

Número de participantes: um.

Material necessário: roupas e acessórios para caracterização.

Instruções:

- Escolha um dos personagens folclóricos da história;
- Utilize elementos que possui em casa para se caracterizar do personagem;
- Imitar gestos e falas da opção escolhida.

Figura 6 – Ilustração da vivência teatro folclórico



Fonte: Arquivo da autora recebido de participante da pesquisa (2020)

6.6 SIGA AS COORDENADAS NA CAIXA

Período de realização: 31 de agosto a 04 de setembro de 2020.

Inspiração na literatura Infantil: Não é uma caixa - Antoinette Portis.

Objetivo BNCC: (EI03CG02). Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p.47)

Objetivo RCG: (EI03CG02RS-05). Movimentar-se seguindo uma sequência e adequando-se ao compasso definido pela música ou pelas coordenadas dadas por seus colegas em brincadeiras ou atividades em pequenos grupos. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.107)

Número de participantes: dois ou mais.

Material necessário: uma caixa de papelão por pessoa.

Instruções:

- Posicione a caixa em um local que não deslize;
- Fique dentro da caixa;
- Peça para que o segundo integrante seja o comandante;
- O comandante deverá guiar com as coordenadas: frente, dentro, atrás e lado;
- Conforme a fala do comandante a pessoa deverá ir saltando obedecendo as coordenadas ditas;
- Comandante e pessoa na caixa podem revezar as funções;
- Assim segue conforme interesse.

Figura 7 – Ilustração da vivência Siga as coordenadas da caixa



Fonte: Arquivo recebido de participante da pesquisa (2020)

6.7 ANIMAIS E SUAS FORMAS DE LOCOMOÇÃO

Período de realização: 07 a 11 de setembro de 2020.

Inspiração na literatura Infantil: Vi um bicho genial lá no fundo do quintal - Sylvia Roesch.

Objetivo BNCC:(EI03CG02). Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p.47)

Objetivo RCG:(EI03CG02RS-01). Reconhecer seu corpo e seus limites ao dramatizar diferentes situações, ao representar diversas vivências do seu cotidiano, ao brincar e explorar habilidades sensoriais e motoras como andar, pular, correr, e demais movimentos. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.107)

Número de participantes: um ou mais.

Material necessário: imaginação.

Instruções:

- Locomova-se como um gafanhoto;
- Em seguida, imite como um passarinho voa;
- Movimente-se como uma minhoca rastejando;
- Ande de quatro apoios como o cachorro;
- Você consegue imitar mais animais?

Figura 8 – Ilustração da vivência Animais e suas formas de locomoção



Fonte: Arquivo recebido de participante da pesquisa (2020)

6.8 TÚNEL DA MINHOCA

Período de realização: 14 a 18 de setembro de 2020.

Inspiração na literatura Infantil: Vi um bicho genial lá no fundo do quintal - Sylvia Roesch.

Objetivo BNCC:(EI03CG01). Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações de cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. (BRASIL, 2017, p.47)

Objetivo RCG:(EI03CG01RS-02). Apresentar desenvolvimento corporal saudável, evidenciado em atividades psicomotoras diversificadas. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.106)

Número de participantes: um ou mais.

Material necessário: cadeiras, bancos, mesas e outros móveis possíveis.

Instruções:

- Organize cadeiras, mesas e bancos em uma fileira formando um túnel;
- Observe se todos os móveis escolhidos permitem a passagem de uma criança rastejando;
- Incentive que a criança percorra o caminho dos móveis rastejando como se fosse uma minhoca no túnel;
- Explore livremente e quantas vezes a criança sentir vontade.

Figura 9 – Ilustração da vivência Animais e suas formas de locomoção



Fonte: Arquivo recebido de participante da pesquisa (2020)

6.9 CORRIDA DO CHIMARRÃO

Período de realização: 21 ao dia 25 de setembro de 2020.

Inspiração na literatura Infantil: A lenda da Erva-Mate - Melania de Melo Casarin.

Objetivo BNCC:(EI03CG01). Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações de cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. (BRASIL, 2017, p.47)

Objetivo RCG:(EI03CG01RS-03). Coordenar diferentes movimentos, identificando seu corpo e suas nomenclaturas; dançar diferentes ritmos, cantar diferentes estilos de tons; interpretar as ações do corpo, através de brincadeiras e brinquedos tradicionais das diferentes culturas. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.106)

Número de participantes: um ou mais.

Material necessário: uma cuia, uma bomba e tecido verde.

Instruções:

- Deixe os materiais necessários apoiados em um local plano;
- Distante dos materiais, deixe outro local de apoio. Este local será a saída;
- Inicie a corrida no local de saída até o local dos materiais;
- Pegue um dos objetos e leve-o de volta ao local de saída;
- Volte e busque um segundo objeto;
- Corra novamente buscando o último elemento;
- Para finalizar, coloque a bomba e o tecido dentro da cuia formando um chimarrão;
- Repita esse processo quantas vezes sentir vontade.

Figura 10 – Ilustração da vivência Corrida do chimarrão



Fonte: Arquivo recebido de participante da pesquisa (2020)

6.10 CORRIDA DAS FOLHAS

Período de realização: 28 de setembro a 02 de outubro de 2020.

Inspiração na literatura Infantil: Dez folhas soltas ao vento - Anne Mölller.

Objetivo BNCC: (EI03CG01). Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações de cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. (BRASIL, 2017, p.47)

Objetivo RCG: (EI03CG01RS-02). Apresentar desenvolvimento corporal saudável, evidenciado em atividades psicomotoras diversificadas. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.106)

Número de participantes: um ou mais.

Material necessário: folhas de árvores, fita crepe e canudos.

Instruções:

- Recolha folhas caídas ao chão para a brincadeira;
- Faça duas linhas retas com fita crepe em sua mesa. Pode utilizar outro material que encontrar em casa no lugar de fita crepe. Essas linhas serão a saída e a chegada;
- Coloque duas a três folhas atrás da linha de saída;
- Sopre as folhas até atravessarem a linha de chegada;
- Convide alguém para brincar na corrida das folhas;
- Para o momento dos sopros, é possível utilizar o canudinho para focar o vento na folha;
- Como terceira opção, também pode sugar a folha utilizando o canudo, prendendo a folha. Depois é só largá-la na linha de chegada.

Figura 11 – Ilustração da vivência Corrida das folhas



Fonte: Arquivo recebido de participante da pesquisa (2020)

6.11 BOLHA NA COLHER

Período de realização: 05 a 09 de outubro de 2020.

Inspirada na literatura Infantil: O livro das bolhas de sabão - Tino Freitas.

Objetivo BNCC:(EI03CG01). Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações de cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. (BRASIL, 2017, p.47)

Objetivo RCG:(EI03CG01RS-05). Reconhecer suas habilidades ou atitudes e conseguir usá-las em suas atividades diárias. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.106)

Número de participantes: um ou mais.

Material necessário: Cinco colheres de sopa, um pote e um objeto redondo (bolinha de gude, bolinha de ping pong, etc).

Instruções:

- Coloque as cinco colheres de sopa lado a lado;
- Ao lado da última colher coloque o pote;
- Na primeira colher coloque o objeto redondo;
- Tente passar o objeto da colher para a colher do lado sem derrubá-lo;
- Passe de colher em colher até chegar à última;
- Depois de chegar à última colher coloque o objeto no pote finalizando a vivência.

Figura 12 – Ilustração da vivência Bolha na colher



Fonte: Arquivo recebido de participante da pesquisa (2020)

6.12 CAPTURA DAS BOLHAS

Período de realização: 12 a 16 de outubro de 2020.

Inspirada na literatura Infantil: O livro das bolhas de sabão – Tino Freitas

Objetivo BNCC:(EI03CG02). Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p.47)

Objetivo RCG:(EI03CG02RS-01). Reconhecer seu corpo e seus limites ao dramatizar diferentes situações, ao representar diversas vivências do seu cotidiano, ao brincar e explorar habilidades sensoriais e motoras como andar, pular, correr, e demais movimentos. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.107)

Número de participantes: dois ou mais.

Material necessário: Líquido para bolhas de sabão e canudos/estruturas para fazer bolhas.

Instruções:

- Um dos participantes deverá ficar com o material das bolhas, fazendo-as e largando-as no ar;
- Os demais participantes deverão tentar estourar as bolhas através de diferentes movimentos: saltando, engatinhando e correndo;
- Como desafio final deve-se tentar realizar a maior bolha.

Figura 13 – Ilustração da vivência Captura das bolhas



Fonte: Arquivo recebido de participante da pesquisa (2020)

6.13 CIRCUITO DO CACHORRO

Período de realização: 19 a 23 de outubro de 2020

Inspirada na literatura Infantil: Homero – Leia Cassol e Vitor Siegle.

Objetivo BNCC:(EI03CG02). Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p.47)

Objetivo RCG:(EI03CG02RS-01). Reconhecer seu corpo e seus limites ao dramatizar diferentes situações, ao representar diversas vivências do seu cotidiano, ao brincar e explorar habilidades sensoriais e motoras como andar, pular, correr, e demais movimentos. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.107)

Número de participantes: um.

Material necessário: Objetos para obstáculos como almofadas, ursos de pelúcia, etc. Objetos para demarcar a saída e chegada como, por exemplo, chinelos e um brinquedo para levar ao longo do trajeto.

Instruções:

- Coloque um objeto para demarcar onde será a saída e outro para demarcar onde será a chegada;
- No meio do trajeto de saída e chegada deixe um brinquedo que deva ser resgatado;
- A criança deverá realizar todo o trajeto imitando o cachorro Homero se locomovendo de quatro apoios;
- A brincadeira acaba quando a criança chegar com o brinquedo resgatado no local de chegada.

Figura 14 – Ilustração da vivência Circuito do cachorro



Fonte: Arquivo recebido de participante da pesquisa (2020)

6.14 PRENDER E RECOLHER ROUPAS

Período de realização: 26 a 30 de outubro de 2020.

Inspiração na literatura Infantil: Você troca? – Eva Furnari.

Objetivo BNCC:(EI03CG01). Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações de cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. (BRASIL, 2017, p.47)

Objetivo RCG:(EI03CG01RS-05). Reconhecer suas habilidades ou atitudes e conseguir usá-las em suas atividades diárias. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.106)

Número de participantes: um ou mais.

Material necessário: Roupas, prendedores e um varal da altura da criança.

Instruções:

- Organize o local com roupas e prendedores em um local e afastado deste o varal;
- A criança deverá pegar uma roupa por vez e dois prendedores e ir correndo prender a roupa no varal;
- Depois de prender a criança volta correndo para pegar outra peça de roupa e prendedores;
- Assim segue até que todas as roupas estejam presas no varal;
- Após, a criança deverá ir correndo até o varal e recolher uma peça de roupa e seus prendedores;
- Volta correndo e guarda no local onde estava no início;
- Vai correndo novamente buscar outra peça de roupa e prendedores;
- Continua até recolher todas as roupas.

Figura 15 – Ilustração da vivência Prender e recolher roupas



Fonte: Arquivo recebido de participante da pesquisa (2020)

6.15 PULA NA FORMA

Período de realização: 02 a 06 de novembro de 2020.

Inspirada na literatura Infantil: Um bichinho na linha – Ziraldo Alves Pinto.

Objetivo BNCC:(EI03CG02). Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p.47)

Objetivo RCG:(EI03CG02RS-05). Movimentar-se seguindo uma sequência e adequando-se ao compasso definido pela música ou pelas coordenadas dadas por seus colegas em brincadeiras ou atividades em pequenos grupos. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.107)

Número de participantes: dois ou mais.

Material necessário: giz de quadro negro, carvão ou fitas adesivas coloridas.

Instruções:

- Desenhe no chão com o material escolhido uma cruz;
- Em cada espaço formado pela cruz desenhe uma das quatro formas geométricas: quadrado, círculo, triângulo e retângulo;
- Um dos participantes fica em cima do centro da cruz;
- O outro participante fica responsável pelos comandos de voz;
- O participante do comando deverá indicar onde o outro participante deverá pular dizendo o nome da forma geométrica;
- Exemplo: comandante disse quadrado, o outro participante deverá pular em cima do quadrado;
- Assim segue variando as formas geométricas e trocando de função com os demais participantes.

Figura 16 – Ilustração da vivência Pula na forma



Fonte: Arquivo recebido de participante da pesquisa (2020)

6.16 CORPO E FORMAS

Período de realização: 09 a 13 de novembro de 2020.

Inspirada na literatura Infantil: Um bichinho na linha – Ziraldo Alves Pinto.

Objetivo BNCC:(EI03CG01). Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações de cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. (BRASIL, 2017, p.47)

Objetivo RCG:(EI03CG01RS-03). Coordenar diferentes movimentos, identificando seu corpo e suas nomenclaturas; dançar diferentes ritmos, cantar diferentes estilos de tons; interpretar as ações do corpo, através de brincadeiras e brinquedos tradicionais das diferentes culturas. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.106)

Número de participantes: dois ou mais.

Material necessário: Desenhos em papel das formas geométricas quadrado, triângulo, retângulo e círculo.

Instruções:

- Um dos participantes será o mediador dando comandos e o outro ficará sentado em frente aos desenhos das formas geométricas;
- O mediador indicará sempre três partes do corpo humano e uma forma onde o outro participante irá encostando;
- Exemplo: mão na cabeça, mão na barriga, mão no joelho, quadrado!
- Assim segue mudando as partes do corpo humano e também as formas geométricas.

Figura 17 – Ilustração da vivência Corpo e formas



Fonte: Arquivo recebido de participante da pesquisa (2020)

6.17 OVO NA COLHER

Período de realização: 16 a 20 de novembro de 2020.

Inspirada na literatura Infantil: O sanduíche da Maricota – Avelino Guedes.

Objetivo BNCC:(EI03CG01). Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações de cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. (BRASIL, 2017, p.47)

Objetivo RCG:(EI03CG01RS-05). Reconhecer suas habilidades ou atitudes e conseguir usá-las em suas atividades diárias. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.106)

Número de participantes: dois ou mais.

Material necessário: Colher de sopa, objeto para representar o ovo, materiais para serem obstáculos no percurso.

Instruções:

- Organize obstáculos no decorrer do trajeto a ser percorrido;
- No início do trajeto ficam os participantes segurando uma colher com o objeto representando um ovo nela;
- Ao sinal, todos percorrem o trajeto passando pelos obstáculos sem derrubar o ovo;
- Caso derrube o ovo deverá iniciar novamente;
- A vivência termina quando os participantes percorrem todo o trajeto sem derrubar o ovo da colher.

Figura 18 – Ilustração da vivência Ovo na colher



Fonte: Arquivo recebido de participante da pesquisa (2020)

6.18 MILHO NO PÃO

Período de realização: 23 a 27 de novembro de 2020.

Inspiração na literatura Infantil: O sanduíche da Maricota – Avelino Guedes.

Objetivo BNCC: (EI03CG05). Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas. (BRASIL, 2017, p. 47)

Objetivo RCG: (EI03CG05RS-02). Desenvolver habilidade motora fina através de confecção de fantoches de diferentes culturas, confecção de brinquedos típicos regionais, pintura, recortes e colagens com materiais diversos. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.108)

Número de participantes: um ou mais.

Material necessário: Tampas de potes, prendedor de roupas e grãos de pipoca, pedrinhas ou pompons.

Instruções:

- Separe os materiais necessários e organize-os em um local plano;
- Com auxílio do prendedor de roupas, transfira os grãos, pedras ou pompons que representam o milho de uma tampa para outra que simbolicamente representa o pão;
- Há possibilidade também de desenhar uma fatia de pão e utilizar no lugar da tampa para deixar a brincadeira mais próxima da realidade.

Figura 19 – Ilustração da vivência Milho no pão



Fonte: Arquivo recebido de participante da pesquisa (2020)

6.19 BALÃO TEMPORIZADOR

Período de realização:30 de novembro a 04 de dezembro de 2020.

Inspirada na literatura Infantil: A cesta de dona Maricota – Tatiana Belinky.

Objetivo BNCC:(EI03CG02). Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p.47)

Objetivo RCG:(EI03CG02RS-05). Movimentar-se seguindo uma sequência e adequando-se ao compasso definido pela música ou pelas coordenadas dadas por seus colegas em brincadeiras ou atividades em pequenos grupos. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.107)

Número de participantes: dois ou mais.

Material necessário: canetas hidrográficas e balão ou sacola.

Instruções:

- Encha o balão ou a sacola e prenda para o ar não escapar;
- Peça que a criança desenhe no balão ou sacola seu legume ou fruta preferida;
- O balão será o temporizador, ele será jogado para cima e deverá ser capturado antes de cair no chão;
- Cada vez que o balão for jogado a criança deverá realizar uma ação durante o tempo de queda do temporizador;
- Algumas possibilidades de ações são: pular em um pé só, agachar encostando as mãos nos pés e subindo novamente, pular encostando os dois pés nos glúteos, correr parado no mesmo local, ficar parado mantendo equilíbrio em um pé só, girar no mesmo local, entre outras opções conforme criatividade.

Figura 20 – Ilustração da vivência Balão temporizador



Fonte: Arquivo recebido de participante da pesquisa (2020)

6.20 ARREMESSO NA CESTA

Período de realização: 07 a 11 de dezembro de 2020.

Inspiração na literatura Infantil: A cesta de dona Maricota – Tatiana Belinky.

Objetivo BNCC:(EI03CG05). Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas. (BRASIL, 2017, p. 47)

Objetivo RCG:(EI03CG05RS-03). Manipular objetos de diferentes tamanhos e pesos (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.108)

Número de participantes: um ou mais.

Material necessário: Bolas de meias e cestos, caixas ou baldes de diferentes tamanhos.

Instruções:

- Organize em fileiras os cestos, caixas ou baldes;
- Demarque com algum calçado ou outro material a distância que a criança ficará dos cestos;
- Com as meias ao seu lado, a criança deverá arremessar uma a uma as bolas de meias tentando acertá-las nos cestos;
- Teste diferentes distâncias e força nos arremessos.

Figura 21 – Ilustração da vivência Arremesso na cesta



Fonte: Arquivo recebido de participante da pesquisa (2020)

6.21 FAMÍLIA DE MASSINHA DE MODELAR

Período de realização: 14 a 18 de dezembro de 2020.

Inspiração na literatura Infantil: O livro da família – Todd Parr.

Objetivo BNCC:(EI03CG05). Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas. (BRASIL, 2017, p. 47)

Objetivo RCG:(EI03CG05RS-04). Explorar materiais diversificados como barro, massinha de modelar, argila, massinhas caseiras, entre outros. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.108)

Número de participantes: um ou mais.

Material necessário: massinha de modelar.

Instruções:

- Separe um local plano e limpo para brincar com a massinha de modelar;
- Caso você queira fazer em casa, utilize farinha de trigo, óleo, sal, água e pacote de suco para a mistura;
- Inspirado na história “O livro da família” modele as pessoas que moram com você.

Figura 22 – Ilustração da vivência Família de massinha



Fonte: Arquivo recebido de participante da pesquisa (2020)

6.22 COREOGRAFIA DE NATAL

Período de realização: 21 a 25 de dezembro de 2020.

Inspirada na literatura Infantil: O livro da família – Todd Parr.

Objetivo BNCC:(EI03CG03). Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. (BRASIL, 2017, p. 47)

Objetivo RCG:(EI03CG03RS-01). Desenvolver o interesse por danças rítmicas, coreografias, teatros, atividades lúdicas, jogos e brincadeiras da cultura regional e local. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.107)

Número de participantes: dois ou mais.

Material necessário: colheres de sopa e música Natal plim plim plim do autor e músico Marcelo Serralva e Marissa de Britto.

Instruções:

- Coloque a música Natal plim plim plim para tocar;
- Cada participante, sentado, deverá segurar uma colher em cada mão;
- Conforme o ritmo da música crie uma coreografia utilizando as colheres;
- Sugestão: no momento do plim plim plim bata uma colher na outra.

Figura 23 – Ilustração da vivência Coreografia de Natal



Fonte: Arquivo recebido de participante da pesquisa (2020)

6.23 EXPLORAÇÃO LIVRE DE AREIA, GRAMA E PEDRA

Período de realização: 28 de dezembro de 2020 a 19 de janeiro de 2021

Inspiradas nas literaturas Infantis: O grãozinho de areia – Fernando Paixão; Os quatro caracozinhos – Gi Carvalho, Iasmin Carvalho e Natascha Carvalho e Pedro e as pedras – Kolanovic Dubravka.

Objetivo BNCC:(EI03CG02). Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p.47)

Objetivo RCG:(EI03CG02RS-02). Brincar em espaços externos e em contato com a natureza, favorecendo a brincadeira livre. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.107)

Número de participantes: um ou mais.

Material necessário: locais com areia, grama e pedras.

Instruções:

- Vá até locais abertos que tenham locais com areia, grama e pedras com possibilidade de brincar;
- Leve brinquedos e materiais de desenho para sua vivência;
- Use e abuse da criatividade.

Figura 24 – Ilustração da vivência Exploração livre de areia



Fonte: Arquivo recebido de participante da pesquisa (2021)

Figura 25 – Ilustração da vivência exploração livre de grama



Fonte: Arquivo recebido de participante da pesquisa (2021)

Figura 26 – Ilustração da vivência Exploração livre de pedras



Fonte: Arquivo recebido de participante da pesquisa (2021)

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados e discussões acerca dos dados produzidos no decorrer desta pesquisa, levando em consideração os subsídios coletados através dos retornos das famílias em fotografias e vídeos.

O subtítulo 7.1 discorre sobre o desafio da comunicação remota com as famílias. Conversar pelo aplicativo WhatsApp se tornou desafiante na perspectiva de enviar a descrição da proposta pedagógica de forma clara e compreensível. Assim, utilizou-se os multiletramentos como apoio buscando atingir o entendimento das famílias.

O subtítulo 7.2 vem para apresentar o que as imagens e sons revelaram nas análises semanais. A partir do olhar pedagógico em cima dos registros das famílias, surgiram pontos que no subtítulo 7.3 resultarão nas categorias de análise. Antes de apresentá-las, convido você leitor a acompanhar a trajetória de construção das categorias através dos registros semanais.

Por fim, como já citado anteriormente, na parte 7.3 chega-se a três categorias pela análise dos dados semanais. As mesmas foram denominadas de: - participação familiar e afetividade; - corpo, movimento e desenvolvimento motor; - literatura infantil e ludicidade.

7.1 O DESAFIO DA COMUNICAÇÃO REMOTA COM AS FAMÍLIAS

Começo com a seguinte citação: "Ao nos depararmos com a atual situação do ano letivo se redesenhando a partir do distanciamento social, se torna inviável não destacarmos o importante papel familiar" (WASUM, FRAGA E MAURENTE, 2021, p. 90 e 91). O apoio familiar sempre teve destaque no sucesso escolar das crianças. Não seria diferente no atual momento pandêmico, agora como elo essencial para comunicação entre professor e criança.

Se outrora o anseio pela participação da família na escola era grande, agora se faz imensa a preocupação em atingir os responsáveis visando levar a escola para dentro de sua casa através do smartphone. Já dizia Wasum, Fraga e Maurenre (2021) sobre as famílias participantes da construção do conhecimento na atual pandemia do covid19: "E é com a valorização das famílias que enfatizamos como

participantes da construção do conhecimento. Agora os educadores dividem seus papéis de mediadores com os responsáveis dos alunos” (p.92). São mediadores também porque precisam ser os braços dos professores que guiam a distância. De nada adiantaria um planejamento impecável em recursos pedagógicos se a família da criança não se empenhasse em repassar as propostas para seus filhos.

Com isso, “o diálogo e a troca de experiências das realidades entre professor e aluno com sua família se fazem o eixo central para a superação das adversidades que estão surgindo” (WASUM, FRAGA E MAURENTE, 2021,p.91). Eis o grande desafio que perpassa com as propostas via WhatsApp: enviar mensagens e materiais que deixassem claras as práticas corporais de movimento sugeridas. Afinal, novas estratégias foram necessárias para essas vivências online assíncronas, incluindo a linguagem para compreensão dos familiares das crianças. Rosa (2020) destaca exatamente a situação dos docentes no período pandêmico quando escreve: “Repentinamente, devido à pandemia do Covid-19, professores, tiveram que adaptar seus planos de aula, focar seus saberes em novas estratégias, montaram todo um sistema de educação obrigatória à distância para efetivar sua atividade [...]” (p.2).

Frequentemente, o que para o autor da escrita está super claro, nem sempre está para os leitores. O mesmo aconteceu no período inicial de envio das vivências motoras de forma online. Alguns responsáveis compreendiam de uma forma, outros de outras formas. Foi então que, na busca por uma maneira propícia de fazer com que as propostas chegassem às famílias e às crianças, apoiei-me nos multiletramentos a fim de dar continuidade na pesquisa. Santos e Karwoski (2018) destacam em sua escrita a importância dos multiletramentos com as novas maneiras de lecionar utilizando as tecnologias de informação e comunicação:

O que vem a aquilatar a importância da inserção de multiletramentos na educação devido as novas formas do processo de ensino e aprendizagem, envolvendo as mais variadas linguagens, focalizando o educando, como o centro na construção do conhecimento. Ressaltamos aí a necessidade das NTDICs, onde os multiletramentos estão tão bem inseridos. (SANTOS E KARWOSKI, 2018, p.175)

Mas afinal, o que seriam esses multiletramentos? Os mesmos autores, Santos e Karwoski (2018), esclarecem que: “Os multiletramentos possuem uma estrutura

colaborativa, que predispõe uma didática interativa, valorizando a cultura local e as mais variadas formas da linguagem cotidiana [...]” (p.174).

Ou seja, os multiletramentos levam em conta a realidade de onde as pessoas estão inseridas, nesse caso, a das famílias e crianças. E, a partir disso, utiliza das opções dos multiletramentos que são eles: linguagem oral/auditiva, escrita, visual, em sinais, digital, teatro e dança. Rojo (2012) discorre sobre a multiplicidade social e os dois pontos que envolvem o multiletramento, os quais são: “[...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (p.13).

Também, Xavier (2011) traz em sua escrita que o usuário de meios de comunicação digitais utiliza formas de expressão com imagens, movimento e demais códigos para transmitir seus pensamentos com os receptores das mensagens online: “O letrado digital exige do sujeito modos específicos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais. Ele emprega com facilidade os recursos expressivos como imagens, desenhos, vídeos para interagir com outros sujeitos” (p.6). O que vem ao encontro do que discorrem Santos e Karwoski (2018): “Integrando num mesmo texto imagem, áudio, vídeo, gráfico etc, o multiletramento tem crescido e se mostrando de forma substancial aos meios comunicativos, através da multiplicidade de culturas [...] (p.177)”.

A partir desses conhecimentos, foi necessário buscar novas aprendizagens referentes ao letramento digital para utilização de plataformas como Canva para criar ilustrações com textos para explicações das vivências, assim como aplicativos de celulares editores de áudio e vídeo para compartilhar em diversas semanas as histórias infantis. Santos e Karwoski (2018) já destacavam antes mesmo do período pandêmico a necessidade de preparar os professores para o uso de meios tecnológicos. Relatam as propostas como atraentes quando exploram ambientes virtuais em sintonia com os multiletramentos (textos multimodais como eles se referem). Além, conforme se explora frequentemente as tecnologias de informação e comunicação, maior se torna o domínio do letramento digital conforme Xavier (2011) apresenta: “Em uma palavra, o grau de letramento digital do sujeito cresce à medida que aumenta o domínio dos dispositivos tecnológicos que ele emprega em suas ações cotidianas” (p.6).

E foi a partir desses aprendizados dos multiletramentos que semana a semana fui construindo novas formas de repassar as mensagens utilizando dos

letramentos: digitais, oral/auditivo, escrito e visual. Chegando, assim, uma informação completa facilitando a compreensão das famílias.

7.2. O QUE AS IMAGENS E SONS REVELAM: ANÁLISES SEMANAIS

Analisar os impactos das práticas corporais de movimento através de fotografias e vídeos foi desafiador. O fato de não ter vivenciado juntamente com as crianças os momentos propostos torna as análises dependentes da observação dos mínimos detalhes que as imagens e sons revelam. Foi um trabalho minucioso, o qual exigiu tempo e observações repetidas dos mesmos registros a fim de perceber novos indícios de impactos. Na escrita a seguir, deixo a trajetória semanal de análise em busca das categorias que serão apresentadas no subtítulo 7.3.

7.2.1 Jogo dos abraços

Na primeira semana a proposta enviada obteve retorno de dezesseis famílias, sendo que cinco enviaram vídeos dos momentos e onze enviaram fotos dos abraços. O abraço recebe destaque neste período da Covid-19 e, conseqüente, afastamento social, pois o número de pessoas que se torna viável abraçar se restringe aos familiares de convívio diário. E, ao falar em família, um primeiro ponto importante nos registros das famílias foi essa aproximação familiar. Foram recebidas fotos com avós, irmãos, primos e pais onde em 15 retornos as pessoas estavam sorrindo. A única família que não consegui perceber o sorriso foi porque o abraço mostrava-se tão forte e apertado que os rostos não apareceram. Referente à participação familiar podemos encontrar no texto da introdução da etapa Educação Infantil na BNCC (2017): “a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais” (p.36 e 37).

Com os retornos através de filmagens, além de conseguir perceber sorrisos e participação familiar, ainda foi possível identificar falas importantes das crianças as quais apresentarei a seguir.

A fantasia esteve presente nas vivências, nesse sentido, destacaram-se duas crianças e seus registros de falas espontâneas. A criança 13 no momento de sortear os papezinhos dos abraços disse: “aqui tem as coisas secretas (referindo-se aos

papéis dos abraços dobrados), vou fechar meus olhos e depois balançar assim”. As coisas secretas e a incerteza do abraço gera uma expectativa da criança para sua realização, mostrando seu envolvimento com a proposta. Já a criança 17 expressa-se rindo ao ver que o abraço sanduíche foi sorteado: “a mamãe vai ser o hambúrguer”, isso demonstrando a ludicidade presente na vivência. Como Ferreira (2018) trouxe no capítulo 4, as atividades que envolvem a ludicidade estimulam a imaginação, encaixando-se assim as falas com a escrita da autora.

Outro fator importante nos retornos foram as emoções exploradas. A criança 17 ao sortear com a irmã o abraço do fundo do coração fala durante o abraço da irmã: “eu te amo”, gerando uma aproximação afetiva além de motora. Também a criança 22 rindo fala ao abraçar a irmã de costas: “tu tens cosquinhas” após perceber a irmã dizendo “ai minha barriga”. Nesse momento, foi possível perceber o entrosamento entre os irmãos. Também, ainda a criança 22 aproveita o vídeo da brincadeira para enviar um abraço para a professora dizendo “o último abraço para a profª Karine” se jogando fingindo abraçar o celular. Esse espaço das vivências via meios online também serviram para manter o laço afetivo entre crianças e professora. O que vem ao encontro de Nista-Piccolo e Moreira (2012), conforme apresentado no capítulo 4, onde discorrem sobre práticas corporais de movimento que buscam além da ênfase motora o aspecto afetivo na integração social.

Por fim, mas não menos importante, destaco a fala da criança 13: “e agora prof., o que a gente vai fazer?” o que permite perceber o interesse e envolvimento da vivência inicial que faz com que já queira mais propostas para realizar em casa. Como já dito anteriormente, Mattos e Neira (2005) enfatizam que “[...]qualquer espécie de proposta motora, desde que lúdica e significativa faz sucesso entre as crianças” (p. 26).

7.2.2 Nome com o corpo

Nessa segunda semana novamente houve dezesseis retornos todos através de fotografias. Desses dezesseis, cinco foram com montagens de fotos demonstrando um maior domínio do letramento digital através do uso de aplicativo de edição de fotos. Silva (2020) já destacava em seu livro sobre a presença das tecnologias digitais da criança ao idoso como se percebe a seguir:

A tecnologia digital está presente na vida de uma infinidade de pessoas. Atualmente, crianças, jovens, adultos ou idosos contam com recurso oriundo do universo digital para realizar tarefas cotidianas, para estudos e também para o entretenimento (SILVA, 2020, p.46).

Também, a maioria das crianças demonstrou nos registros fotográficos um misto entre sorrisos e caretas. Foi possível perceber que nas posições de letras mais difíceis o rosto com careta ou sério foi mais frequente podendo demonstrar um maior grau de concentração das crianças para a realização das posições. Também, diferente da semana anterior, os movimentos corporais exigiram maior concentração e flexibilidade para imitação acarretando em desafio para as crianças. Como fator curioso a criança 1 nessa vivência apareceu em todas as fotos fazendo bico com a boca mostrando-se preocupada também com a pose da foto além da posição da vivência. Na BNCC (2017), na descrição do campo de experiências “corpo, gestos e movimentos” é discorrido sobre as crianças utilizarem seus corpos, entre tantas formas de exploração, para expressar-se. Claramente, com sorrisos e caretas, os estudantes comunicavam através da linguagem corporal seus sentimentos e pensamentos durante a brincadeira.

7.2.3 Corrida das máscaras

A proposta da corrida das máscaras envolveu a prática corporal de movimento com dois integrantes ou mais da família e um espaço maior para deslocamento. Com o nível de planejamento familiar exigido em uma escala um pouco maior do que as anteriores, o número de retornos caiu para somente nove. Desses nove, sete foram através de vídeos e dois de fotografias.

Os dois retornos de fotos mostraram as famílias utilizando máscaras como forma de demonstrar que estavam se protegendo. Entretanto, não foi essa a vivência solicitada para a semana. Dos sete vídeos enviados, um deles também não foi com a realização da corrida. No vídeo aparece a criança e dois primos sentados na cama, os três passam álcool em gel e colocam suas máscaras. Assim como as duas famílias que enviaram as fotos, penso que essa família teve o mesmo pensamento de demonstrar a prevenção. Em relação ao fator proteção presente nesses retornos, apesar de não contemplar a corrida, vem ao encontro do que Silva (2014) fala sobre as práticas corporais de movimento e a sua ligação com a realidade social. Foram

corpos que colocaram suas máscaras e também, no caso do vídeo, movimentaram-se para higienizar-se com álcool em gel.

Os seis vídeos restantes realizaram a vivência motora conforme proposto. O diferencial dessa semana é que a proposta instigou as famílias a realizarem do lado de fora de suas casas. Quatro famílias realizaram no pátio das suas casas ou calçadas onde seguiram fielmente as coordenadas da corrida levando as máscaras de um para o outro correndo. As outras duas famílias realizaram dentro de suas casas, porém ao invés de correrem realizaram o percurso caminhando. Nista-Piccolo e Moreira (2012) abordam em suas escritas sobre o planejamento de locais que estimulem a criança a partir das vivências lúdicas. Nesse caso, é importante ressaltar o brilhante papel das famílias em analisarem o melhor local para realização da proposta.

Os vídeos dessa semana não continham muitos barulhos nem falas. Para destaque trago somente a fala da criança 20 que ao finalizar a corrida, animada disse: “tudo feito, tudo feito, ê”, mostrando-se envolvida com a vivência motora. O prazer proporcionado com a proposta lúdica vem ao encontro do que Freire (2002) escreve e é notoriamente percebido na prática através da reação da criança 20.

7.2.4 Teatro folclórico

Nessa proposta houve doze famílias que retornaram com vídeos e/ou fotos. Dessas doze crianças, uma só retornou com foto. As demais apresentaram vídeo de suas encenações. Como destaques dessa semana apresento abaixo caracterização, imitações de movimentos dos personagens e reprodução da fala da história referente ao personagem escolhido.

Metade dos retornos da semana apresentaram crianças caracterizadas onde os personagens escolhidos foram: Saci Pererê, Iara e Curupira. A criança que escolheu o Curupira vestia tênis de adulto virados para trás, uma bermuda branca e um guarda-chuva na mão. As Iaras usavam a parte de um biquíni e um pano azul enrolado nas pernas representando a cauda. Os Sacis usavam touca e roupa vermelha. Além da caracterização, outro ponto importante foram as imitações dos movimentos característicos dos personagens. Como houve oito escolhas de Saci Pererê, todos realizaram o tradicional pulo num pé só. Gregorin Filho (2012) discute sobre diversas possibilidades de utilização da literatura infantil em práticas

pedagógicas, entre elas destaca a dramatização e expressão corporal, as quais foram exploradas essa semana.

Como terceiro ponto, algumas famílias ainda utilizaram da fala do personagem do livro para a encenação. Cinco crianças reproduziram o diálogo do personagem da literatura infantil no vídeo enviado. Jardim (2001) já dizia que o papel mais importante da literatura infantil é criar esse envolvimento da criança e a imaginação. Envolvimento este percebido pela utilização das falas dos personagens do livro.

Reitero que algumas crianças utilizaram mais de um ponto dos acima apresentados em seus vídeos, por isso aparecendo na contagem mais de uma vez.

Destaco a fala da criança 17 ao representar sereia lara: “eu sou a sereia lara, olha minha cauda... Vou ficar nessa pedra, assim né mãe? Não sei como ela faz...”. Durante o momento dessa fala ela estava mexendo na cauda enquanto pulava para sentar na almofada que ela imaginava ser a pedra. Além da própria fantasia da cena que aparece no vídeo e na fala também levou além a uma reflexão de como a sereia faz para se movimentar tendo uma cauda. Mattos e Neira (2005) já diziam que o corpo do movimento é o mesmo corpo que pensa. É justamente isso que se espera das aulas de educação física na educação infantil, que as crianças possam sim movimentar-se, mas que juntamente possam refletir e questionar como seres pensantes que somos.

7.2.5 Siga as coordenadas na caixa

Na proposta da sequência utilizando a caixa de papelão, quatorze famílias aderiram, sendo que todas responderam através de gravação de vídeo.

Como fator inicial a ser apontado, destaco minha surpresa ao perceber que muitas crianças assistiram ao vídeo que enviei realizando a sequência e a decoraram. Foi possível perceber isso em cinco crianças, onde elas mesmas pulavam sem ninguém orientando as mesmas. Inclusive, a criança 14 além de realizar de forma autônoma ainda repetia a sequência para si mesma. Escarião (2019) cita que:

Assim, compreendemos que, quando a criança está diante de uma atividade lúdica, o importante não é que ela siga um padrão esperado pelo educador, mas como ela vivencia aquela atividade, as palavras que surgem daquela ação, as relações que fazem a partir do seu contexto e o significado que dá aos objetos (p. 34 e 35)

As crianças surpreenderam ao não necessitarem seguir o padrão dito pelos pais da sequência, mas como a autora mesmo enfatiza, o importante foi como vivenciaram a prática corporal de movimento. Ainda, pegando gancho sobre as palavras que surgem da ação, trago o segundo aspecto de repetição. Duas crianças repetiam todos os comandos antes de realizar, sendo que a criança 17 de antemão avisou no vídeo dizendo: “oi eu vou pular daqui para lá para cá, para cá e para lá”. E ainda seguiu avisando a cada comando onde deveria pular com frases: “essa é a frente” e também “esse é o lado”.

O terceiro fator, o qual já apareceu em outras semanas, foi a oportunidade das crianças demonstrarem seus sentimentos. Três crianças guiadas pelos seus familiares notoriamente riam sem parar passando a alegria de ter esse tempo dedicado a elas. Também, outras duas crianças aproveitaram para mandar um beijo para a professora mantendo o laço afetivo com a docente. Nista-Piccolo e Moreira (2012) discorrem sobre perceber como estão emocionalmente as crianças através de seus gestos e movimentos. Com isso, satisfatoriamente, os resultados além de motores foram afetivos indo ao encontro do que os autores citam.

Todos mostraram interesse pela proposta e me anima pensar que, ao terem decorado a sequência, poderão brincar sozinhos sempre que lembrarem e tiverem oportunidade de se movimentar além do momento do vídeo.

7.2.6 Animais e suas formas de locomoção

Nessa semana, treze famílias retornaram com vídeos referente a proposta da imitação dos animais da história. Como primeiro ponto a ser ressaltado, gostaria de destacar a imitação literal dos animaizinhos. A vivência solicitava que as crianças realizassem a imitação da forma que o gafanhoto, pássaro, minhoca e cachorro se locomovem. Porém, todos entraram no personagem onde além de gestos realizavam os sons dos animais. Nista-Piccolo e Moreira (2012) discorrem sobre as possibilidades que as práticas corporais de movimento devem dar para as crianças enquanto formas de expressar seus pensamentos e ideias. Nestes relatos, trago as formas que os estudantes percebem os animais, enquanto movimento e som.

Destacado o processo criativo da criança 22, pois no momento da imitação do pássaro disse “já sei” e apareceu pulando de um espaço mais alto podendo assim

ficar sem os pés no chão e somente batendo asas. Novamente, Nista-Piccolo e Moreira (2012) relatam que a educação física na educação infantil tem, entre todos os seus princípios, a ideia também de desenvolver a autonomia da criança. Esta cena relatada aqui na análise identifica justamente um momento concreto dessa fala.

Duas crianças decoraram os animais e resolveram apresentar o vídeo anunciando bicho por bicho em suas imitações. Uma delas, a criança 15, aproveitou ainda para mandar um recado no final dizendo: “estou com saudade professora, estou louca para voltar às aulas”. Wasum, Fraga e Maurenente (2021) também destacam em seu texto sobre a necessidade de manter o diálogo com famílias e seus filhos: “O diálogo e a troca de experiências das realidades entre professor e aluno com sua família se fazem o eixo central para a superação das adversidades que estão surgindo” (p.91). Nesse caso, o diálogo da menina vem como forma de manifestar a saudade da escola e da professora demonstrando assim o laço afetivo que construiu.

Além de um momento de dramatização dos animais da história, essa proposta deixou aberto para as crianças demonstrarem suas ideias e pensamentos sobre como percebem os animais desde seus gestos bem como sons.

7.2.7 Túnel da minhoca

Na proposta do túnel da minhoca houve onze retornos através de gravações de vídeos. Um ponto bem satisfatório foi perceber o empenho dessas onze famílias em criarem os túneis com diversos materiais. Na composição dos trajetos das minhocas foram utilizados os seguintes objetos: cadeiras de mesa, cadeiras de praia, bancos plásticos, mesas plásticas, edredons e até uma fruteira. Novamente, a fala dos autores Nista-Piccolo e Moreira (2012) enquadra-se quando enfatizam a importância de planejar locais alegres que venham a estimular os estudantes. A criação com diferentes materiais instiga as crianças a explorarem a vivência.

Durante o trajeto, os estudantes mostraram-se concentrados no rastejo sendo um movimento pouco utilizado no dia a dia a velocidade para a realização do mesmo foi mais vagarosa. As falas também demonstravam isso. A criança 15 manifestou-se durante o trajeto dizendo: “é um pouquinho difícil professora, é que as cadeiras são baixas e eu sou muito grande”. Já a 17 também declarou dificuldade dizendo para sua mãe que estava gravando o vídeo: “eu não ‘tô’ conseguindo me rastejar”. Apesar

das declarações de dificuldade, todos terminaram o seu percurso nos vídeos na velocidade que suas habilidades permitiam. Nista-Piccolo e Moreira (2012) trazem que: “é possível unirmos as intenções tanto de oferecer às crianças propostas lúdicas como de proporcionar o aprimoramento de suas possibilidades de ação motrícia” (p.68). Com base nos autores, conforme foi possível perceber, as crianças foram estimuladas a aprimorarem a forma de rastejar enquanto atravessavam o lúdico túnel da minhoca.

7.2.8 Corrida do chimarrão

Na proposta do circuito do chimarrão, dez famílias retornaram com vídeos de seus filhos. Todos realizaram a vivência no espaço interno de suas casas, utilizando, além do movimento de correr e montar o chimarrão, o freio inibitório para parar e desviar dos móveis. Bezerra et al. (2014) enfatiza que as brincadeiras têm um grande papel de gerar possibilidades de a criança adquirir muitas experiências motoras. Além da motricidade fina envolvida no ato de carregar e montar o chimarrão, a motricidade ampla foi também estimulada através do correr e do freio inibitório.

Nos vídeos das crianças 02 e 13 as famílias colocaram músicas regionais referentes ao chimarrão mostrando interesse e preparação dos responsáveis para um momento de qualidade. Rau (2012) discorre sobre o lúdico como meio para utilizar diversas linguagens. Nesses retornos, a música entra como uma linguagem a mais para o estímulo à criança.

Já a criança cinco destacou-se pela preocupação em montar corretamente o chimarrão. Apontou para os objetos em dúvida sobre a ordem e recorreu à mãe questionando “assim?”. Demonstrando assim a importância de um responsável para mediação do momento. Miranda (2016) vê os professores como guias e parceiros das propostas lúdicas. Com o atual período pandêmico as famílias acabam por receber esse importante papel de mediadora prezando a qualidade do momento.

7.2.9 Corrida das folhas

A partir do envio da proposta de soprar folhas em diferentes desafios, recebi 10 vídeos de crianças realizando as vivências. As famílias empenharam-se em

participar junto dos estudantes sendo que as mães apareceram, irmãos e primos novamente permitindo que mais do que uma prática corporal de movimento fosse também um momento de interação em família. Freire (2002) destaca que o jogo percorre por toda a vida das pessoas, sendo em alguns momentos com maior incidência e em outros menores. O fato de estarem vivenciando em casa as propostas com suas famílias, acaba levando aos adultos e demais integrantes da família a possibilidade de participar dos momentos lúdicos prazerosos.

As crianças demonstraram grande animação com as vivências, onde metade dos retornos continham ao final os estudantes comemorando por terem conseguido realizar. Além da comemoração com pulos, ainda houve frases. A criança 14 comemorou com “yes”, a 15 com “consegui” e a 22 com “ê, ganhei”. Mattos e Neira (2005) destacam que “qualquer espécie de proposta motora, desde que lúdica e significativa faz sucesso entre as crianças” (p. 26). Claramente as falas das crianças aqui relatadas revelam o sucesso com a vivência lúdica.

Além disso, uma família não só preparou o espaço da mesa como as demais, mas também colocou uma música tema sobre árvores, mostrando o interesse partindo também da família para um momento de qualidade. Na BNCC (2017) encontramos o seguinte trecho sobre o trabalho dos professores da educação infantil enquanto prática e interações: “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (p.39). Podemos perceber que essas ações, durante o período pandêmico, acabaram por depender também das famílias enquanto organizar espaços e mediar vivências.

7.2.10 Bolha na colher

Nesta semana, nove crianças realizaram a proposta enviada da bolha na colher. Desses nove retornos, oito foram através de vídeo e um através de fotografia.

As crianças notoriamente estavam concentradas para realizar a proposta que exigia atenção e controle da motricidade fina. A criança 4, inclusive, repetia para si mesma durante a troca de colheres com a bolinha: “ai, cuidado, cuidado, cuidado”. Rau

(2012) destaca que a ludicidade desenvolve diversas habilidades, dentre elas a concentração. Sendo essa habilidade bastante destacada nos registros recebidos.

Uma das crianças, a criança 14, realizou a proposta com bolinhas diferentes. Primeiro com uma bolinha de gude e, depois, com uma bolinha de cereal. Acredito que foi ideia dela, pois aponta para a bolinha rindo e realiza várias mordidas no ar mostrando que é de comer. Novamente a criatividade da criança está se sobressaindo. As comemorações nos finais dos vídeos também se fizeram presentes novamente com pulos, sorrisos e afirmações de consegui ditas pelos próprios estudantes. Nista-Piccolo e Moreira (2012) discorrem sobre experiências de movimento que permitam ao estudante ter possibilidades de criar. Claramente a criança 14 criou novas possibilidades com a proposta a partir da bolinha de cereal. Com isso, envolveu diversas habilidades em um único momento lúdico.

A música também voltou a aparecer. No vídeo explicativo que enviei coloquei uma música de fundo onde a família da criança 22 reutilizou para o momento da vivência e, em outro caso, a criança 17 estava cantando durante a gravação onde a cada troca de colher cantava “bola, bolinha, bolão...”. Rau (2012) novamente pode ser citado referente a sua escrita sobre o lúdico ser meio para diversas linguagens. Mais uma vez aparece a linguagem oral e auditiva juntamente com a motora nos registros.

7.2.11 Captura das bolhas

Nessa semana, oito crianças realizaram a vivência e retornaram com vídeos. Como a proposta foi inspirada nas próprias ideias das crianças quando alguém sopra bolhas, os resultados dos vídeos não poderiam ser diferentes. As crianças demonstram animação ao perseguirem as bolhas para estourá-las assim como no momento de soprá-las. A alegria tem grande ligação com a ludicidade. Silva (2014) destaca que as práticas corporais instigam sentidos humanos onde “[...] inclusive no âmbito da alegria e da ludicidade, como poucas atividades o permitem” (p.18).

Outro fator que se destacou novamente foi a participação de alguém da família para auxiliá-los. Mães, pais e primos se fizeram presentes. Como fator criativo, a aluna 1, diferentemente de todas as outras crianças, realizou a sua bolha

gigante soprando o líquido de bolhas dentro do copo. Com isso, fez um aglomerado de diversas bolhas que saíram do recipiente e caíram para o lado. A criatividade das crianças durante a vivência proposta vem ao encontro a Nista-Piccolo e Moreira (2012) que destacam o momento da educação física na educação infantil como também momento para os estudantes criarem e tomarem decisões.

7.2.12 Circuito do cachorro

O circuito do cachorro obteve apenas sete retornos das crianças. Com a vivência proposta esperava-se instigar a locomoção de quatro apoios e desafiar que carregassem um objeto para dificultar o percurso.

Todas as sete crianças carregaram o objeto com a boca. Entretanto, em nenhum momento falou-se sobre como deveriam carregar. Com isso, destaca-se a imitação literal do personagem da história da semana sendo o cachorro Homero. As crianças quando imitam se envolvem com os personagens com entrega total. O brincar fantasioso através de personagens fictícios vem ao encontro da fala de Oliveira (2014) o qual destaca que esses momentos trazem oportunidade para que os estudantes reforcem o que já sabem e também para criação de novas aprendizagens.

Nesse caso, partindo da problematização de carregar com a boca, a família da criança 12 optou em escolher um chocolate como objeto a ser carregado onde a criança pode comê-lo após o percurso. Silva (2012) discorre sobre infância e ludicidade onde destaca que há relação com corpo, jogo e movimento. Também enfatiza que essa relação tem como mediadora a imaginação. O envolvimento com o alimento para degustação após a brincadeira trouxe mais um elemento de prazer e alegria para a brincadeira.

7.2.13 Prender e recolher roupas

Para a proposta de estender e recolher roupas nove retornos foram dados através de vídeos. Dessas nove, sete crianças demonstraram boa coordenação motora realizando com facilidade a proposta. Inclusive, acredito que a criança 19 já auxilia em casa com essa tarefa, pois além de estender e recolher ela também queria dobrar as roupas durante a gravação. O próprio Referencial Curricular

Gaúcho aponta como objetivo o qual inspirou essa proposta que as crianças devem “Reconhecer suas habilidades ou atitudes e conseguir usá-las em suas atividades diárias” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.106). Com isso, percebe-se que a maioria dos retornos apresentou o reconhecimento e utilização das habilidades para a vivência de prender e recolher as roupas inspirada no varal da feiticeira da literatura infantil.

Houve dois casos a receberem atenção. Um destes a família montou o imaginário varal com um barbante esticado no chão. A criança 10 pegava a roupa e colocava o prendedor somente nas pontas da roupa e largava em cima do barbante no chão. Apesar do fio não estar preso e suspenso na altura da criança, a mesma realizou as duas ações com cuidado e atenção, demonstrando estar envolvida com a proposta. Conforme Silva (2014) relata, as práticas corporais têm também grande envolvimento com aspectos da realidade social. A partir dessa observação da criança 10 estendendo a roupa no chão, leva a pensar que a família não possui um varal baixo da altura do estudante. E além, o grupo familiar com que ela convive pode trazer consigo a crença de que no chão seria a melhor forma da criança conseguir realizar a tarefa.

E, a criança 17, obteve um pouco de dificuldade motora para a tarefa e mostrou-se bastante preocupada com a vivência. Foi perceptível que ela não havia realizado essas ações anteriormente sendo inédita sua experiência. Quando derrubou a roupa no chão falou: “é só uma tentativa né mãe” e quando foi prender a roupa repetiu para si mesma “uma roupa e dois prendedores”. Com isso, penso que a vivência além de valorizar o conhecimento prévio de alguns também pode oportunizar ações inéditas para outras crianças. Silva (2020) em sua escrita apresenta a ludicidade como meio para o desenvolvimento das crianças. Principalmente no caso da criança 17, penso que a tarefa foi muito além de uma corrida onde prenderia e recolheria roupas e sim um aprendizado cognitivo motor para esse momento através de um conhecimento inédito que estava vivenciando.

7.2.14 Pula na forma

Nessa semana, houve um aumento de retornos para treze crianças e todos foram através de vídeos. A participação dos familiares também esteve em todos os treze vídeos onde nenhuma criança arriscou-se sozinha em nomear as formas

geométricas. Wasum, Fraga e Maurenre (2021) destacam a necessidade de valorizar a participação das famílias, uma vez que elas estão sendo mediadoras das vivências pedagógicas enviadas via WhatsApp. O empenho das mesmas tornou o processo de aprendizagem muito mais fácil no formato remoto.

O fato de envolver o conhecimento das quatro principais formas geométricas quadrado, retângulo, círculo e triângulo fez com que as crianças estivessem mais atentas procurando acertar o desenho correto no chão. Nista-Piccolo e Moreira (2012) enfatizam esse tipo de proposta de movimento para a educação infantil onde a criança consiga desenvolver tanto domínios motores como cognitivos, o que se aproxima dessa vivência com formas geométricas e movimentos.

As famílias utilizaram diferentes materiais para registrar no chão as formas. Entre os percebidos nos vídeos pode-se citar papel, fita crepe adesiva, giz de quadro negro e carvão. Oportunizar e pensar sobre os materiais que as famílias possuem para realizar as propostas também é citado por Wasum, Fraga e Maurenre (2021). Estes reiteram que os materiais atuais a serem utilizados no período pandêmico são os que os familiares das crianças possuem em suas casas conforme suas realidades.

Por ser uma atividade realizada em casa, a estudante 8 aproveitou para envolver seu cachorro de estimação na brincadeira. Segurando-o no colo, ele participou dos saltos com sua dona do início ao fim. Silva (2012) relata sobre o corpo e o movimento e sua relação com o meio social, nesse caso a convivência da criança com o cachorro, onde através dessa combinação gera-se o desenvolvimento do estudante. Notoriamente a criança tem um vínculo grande com o cachorro em seu convívio o que a faz levá-lo para participar da vivência.

7.2.15 Corpo e formas

Com a proposta, corpo e formas, onze famílias retornaram com vídeos das crianças brincando. Novamente a participação de algum familiar foi essencial, uma vez que era necessário alguém para dar os comandos. Os parâmetros de qualidade da educação infantil destacam a qualidade de momentos com adultos presentes fisicamente e emocionalmente, podemos verificar essa escrita na citação a seguir: “As interações de qualidade que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento

ocorrem quando os adultos são fisicamente e emocionalmente presentes, ouvintes interessados e mediadores da experiência da criança” (BRASIL, 2018, p.49).

Já a criança 12 realizou a vivência de outra forma. No vídeo, aparece a criança sentada em frente às quatro principais formas geométricas, porém, os comandos que ela seguiu foram através do próprio vídeo explicativo que enviei. O celular estava ao seu lado e enquanto ela assistia e ouvia ia imitando os gestos. Nesse caso consegui, mesmo que virtualmente, estar mediando a vivência. Miranda (2016) discorre sobre a importância do professor guiando as crianças durante as propostas de ludicidade buscando assim valorizar esses momentos.

Também, através dos comandos para encostar a mão em diferentes partes do corpo, foi possível perceber que a criança 15 aprendeu um novo local de seu corpo, o punho. No momento solicitado ela fez cara de que não sabia e ficou esperando quem deu comando mostrar onde se localizava no corpo. Além de trabalhar a atenção e as formas geométricas, também foi possível visualizar a consciência corporal dos estudantes. Rau (2012) escreve sobre a importância do conhecimento corporal, onde o autor destaca que este conhecimento possibilita intervir em dificuldades da criança tanto na aprendizagem como em interações sociais.

7.2.16 Ovo na colher

Nesta semana, com a proposta ovo na colher, dez crianças retornaram com vídeos brincando com a proposta. Analisando os vídeos, foi possível perceber que as famílias buscaram diferentes espaços para a realização da brincadeira, sendo alguns dentro de casa, outros nas suas áreas de casa e, a criança 14, gravou seu vídeo na rua de sua casa onde um menino vizinho pode brincar junto. Esse fato de pensar em espaços que despertam atração para o brincar vem ao encontro do que está previsto e é ressaltado nos parâmetros de qualidade da educação infantil (2018).

Novamente a participação familiar se fez presente com as crianças 2 e 19. A criança 2 convidou seu pai para o momento e a criança 19 convidou sua mãe. Ainda, como fato curioso, a criança 8 fez todo o percurso carregando uma trufa em sua colher. Referente à participação familiar, os parâmetros de qualidade da educação infantil destacam que: “a Instituição de Educação Infantil e as famílias têm papéis complementares na formação integral da criança, por isso devem estabelecer

relações de cooperação e troca de experiências e conhecimentos [...]” (BRASIL, 2018, p.54). Esse elo, com o período pandêmico, de família e professora representando a instituição de educação infantil se tornaram ainda mais fortes e frequentes do que quando presencial. As vivências online desacomodaram muitos familiares que antes não apareciam na escola física.

Por ser uma brincadeira tradicional e conter variações conforme as localidades, três crianças realizaram a vivência com a colher na boca e não segurando na mão como no vídeo explicativo. Porém, em nada afetou a proposta e a participação dos estudantes. Essa troca cultural é citada por Siqueira (2014) que discorre sobre a brincadeira e a cultura. A autora destaca que assim como a criança recebe materiais culturais novos para o seu meio, a mesma também se torna autora quando coloca elementos da cultura onde está inserida.

7.2.17 Milho no pão

Os retornos desta semana foram todos através de vídeos, sendo que onze famílias enviaram no total. O fator de destaque dessa semana ficou por conta da variedade de objetos utilizados. Conforme Wasum, Fraga e Maurenite (2021) já relataram vale destacar que: “Se outrora os educadores investiam em materiais sofisticados e diferenciados, na presente opção é com materiais alternativos que as famílias mais carentes terão a acrescentar sua ajuda” (p.92). Seguindo esse pensamento os materiais foram variados: pedras, folhas, grão de milho de pipoca e, teve até a criança 03 que resolveu utilizar o pão e milho de verdade em vez de imaginá-lo. Entre todas as opções, o importante foi que o prendedor esteve em todos os onze retornos onde as crianças puderam explorar sua motricidade fina através do movimento de pinça.

Os estudantes criaram meios de análise para facilitar a tarefa. A criança 15 trouxe a seguinte fala enquanto tentava capturar os grãos de milho de pipoca: “tá difícil, é que esse pegador tem esse negocinho gordinho”. Realmente, ela estava usando uma espécie de pinça de brinquedo com a borda gordinha. Já a criança 20 não falou durante a gravação, mas chamou a atenção pela forma deitada em que utilizou o prendedor. Dessa forma ele conseguia prender mais facilmente os milhos de pipoca. Ganha destaque novamente a fala de Mattos e Neira (2005) quando se

nota na prática que o corpo que se movimenta não está dissociado do corpo que raciocina.

7.2.18 Balão temporizador

Houve doze retornos da proposta do balão temporizador. Todas as famílias que enviaram registros foram através de vídeos. A vivência desta semana foi a mais desafiadora de todas. Isso porque, envolveu duas ações ao mesmo tempo: realizar o comando e cuidar do balão para que não caísse no chão. Nesse desafio, as crianças 01 e 15 utilizaram do próprio vídeo explicativo que enviei para realizar a tarefa onde mesmo a distância foi possível que eu fosse a mediadora do momento, ação que o autor Miranda (2016) julga essencial para instigar e valorizar a proposta lúdica.

Em outro aspecto analisado, somente dois estudantes realizaram a opção de personalizar seu balão com a fruta ou legume preferido. A criança 14 escolheu maçã enquanto a criança 19 escolheu tomate. Uma pena que este elemento inicial da vivência não foi estimulado uma vez que ouvir as crianças e suas preferências é necessário. Além disso, a criança contemporânea possui poder criativo e de criação conforme destacado por Fonseca e Faria (2012). Tenho certeza que nesse quesito poderiam ter saído ótimas respostas e desenhos.

7.2.19 Arremesso na cesta

Nessa semana a vivência teve como retorno das famílias nove vídeos. Nessas gravações foi possível observar novamente a exploração de diversos materiais para composição do espaço para realização da proposta. Dentre os materiais utilizados surgiram cestos, baldes, caixas de papelão e potes de cozinhas. Para o arremesso, além das bolas de meias, a criança 01 inovou ao utilizar laranjas. Os autores Nista-Piccolo e Moreira (2012) relatam sobre o planejamento de locais alegres e estimulantes para as crianças. Pensar em diferentes materiais e buscar criar o espaço reinventando com o que possuem em casa vem totalmente ao encontro dos escritores.

Apesar da dificuldade em acertar as meias e laranjas nos recipientes disponibilizados pelos responsáveis, todas as nove crianças apresentaram concentração e principalmente alegria ao realizarem a vivência. A dificuldade visou

motora bem como a percepção de força necessária em nada atrapalhou o prazer em estar brincando. Os sorrisos apresentados comprovaram o lúdico agindo nas propostas. Essa percepção vem ao encontro novamente de Nista-Piccolo e Moreira (2012) que discorrem sobre a possibilidade de instigar o prazer nas vivências motoras tendo como mediação a ludicidade.

7.2.20 Família de massinha de modelar

A proposta dessa semana foi totalmente voltada aos trabalhos manuais e para ela foi recebido onze retornos, todos através de fotografias. Penso que, a partir destes retornos estáticos, posso primeiramente destacar que ocorreram os estímulos da motricidade fina uma vez que as fotos continham bonequinhos de massinha de modelar.

A partir dos bonequinhos recebidos através das fotografias, foi possível perceber que todos apresentavam as partes do corpo referente a cabeça, tronco, braços e pernas. Já as crianças 02, 07, 13, 15, 16, 19 e 20 foram além, acrescentando nas suas modelagens olhos, nariz, boca e cabelo. A criança 16 obteve o cuidado de criar com a massinha roupas para sua família.

Com isso, é possível destacar que além dos estímulos à motricidade fina das crianças também foram exploradas as percepções corporais das crianças através de suas composições percebidas pelas partes do corpo humano. Logo, a proposta conseguiu englobar além da exploração da massinha de modelar prevista no Referencial Curricular Gaúcho, mas também atingiu outro objetivo que cita identificar o corpo e suas nomenclaturas.

7.2.21 Coreografia de Natal

Essa proposta obteve apenas três retornos através de vídeos. Provavelmente, porque essa vivência foi enviada na semana de Natal e ano novo. Semana de festividades e férias da grande maioria dos responsáveis.

Dos três retornos, as crianças 02 e 13 realizaram com suas mães e a criança 20 com sua irmã. Como planejado, a vivência oportunizou um momento de interação familiar e explorações coreográficas com música e colheres. Ambas as três crianças coreografaram o plim plim plim da música com o bater das colheres, realizando uma

sequência sincronizada entre os integrantes dos vídeos. As seis pessoas que apareceram nos vídeos estavam sorrindo, as crianças demonstrando alegria com o momento e os adultos envolvidos também com certa timidez. Novamente cabe a citação retirada dos parâmetros de qualidade da educação infantil que enfatizam o poder da interação do adulto para o desenvolvimento e aprendizagem da criança: “As interações de qualidade que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem quando os adultos são fisicamente e emocionalmente presentes, ouvintes interessados e mediadores da experiência da criança” (BRASIL, 2018, p.49). Notoriamente foi um momento familiar especial para as três crianças que enviaram o vídeo.

7.2.22 Exploração livre de areia, grama e pedras

As semanas de brincadeiras livres em exploração com a natureza foram um sucesso. Todos os retornos recebidos, os quais foram através de fotografias, continham imagens repletas de materiais e criatividade. No total foram dez retornos de famílias com fotos na areia, nove brincando na grama e também nove utilizando pedras.

As fotografias envolvendo areia demonstraram baldinhos, potes, pazinhas, buracos na areia da praia e potes cheios de terra. Escavações e explorações com esse brinquedo prazeroso e natural receberam os diversos materiais citados para complementar a criatividade.

Os registros envolvendo o gramado continham os seguintes materiais: bicicleta, pelúcias, carrinhos, panelinhas, diversos animais de brinquedo e até um piquenique.

Já os retornos com pedras envolviam os brinquedos a seguir: baldinhos, pelúcias, carrinhos, desenhos formados com pedras, pedras de jardins e uma das crianças, a número 17, desenhou com lápis de cor nas pedras.

Nessas últimas três semanas as crianças puderam demonstrar suas preferências através das diferentes explorações com o mesmo material da natureza. Fica claro o poder de criatividade que essa faixa etária possui, assim como a diversidade de identificações para brincadeiras. Camargo (2014) enfatiza o brincar corporal e suas possibilidades de representar, sentir, expressar e explorar. E essas possibilidades foram fotografadas e percebidas, por exemplo, através da

representação da comida em grama através de panelinhas, da exploração do gramado para andar de bicicleta, do sentir a areia para cavar e do expressar formas e desenhos utilizando pedras. As crianças criaram um espetáculo sem ao menos perceber que estavam sendo fotografadas.

E com essa análise chego ao fim das propostas e retornos das famílias com o sentimento de que, apesar de todo o momento caótico proporcionado pelo vírus Covid-19, foi possível proporcionar de maneira online possibilidades de vivências lúdicas e o contato com a literatura infantil e práticas corporais de movimento.

7.3 O OLHAR PEDAGÓGICO: CATEGORIAS ENCONTRADAS

A partir das análises semanais acima contempladas ficaram evidentes três categorias que perpassaram pelos registros do período de coleta de dados. Estas foram chamadas de “participação familiar e afetividade”, “corpo, movimento e desenvolvimento motor” e “literatura infantil e ludicidade”. Como fim de enfatizá-las, abaixo se encontra mais detalhes sobre as mesmas. Reitero que em algumas semanas houve duas categorias em destaque na mesma vivência, sendo esta contabilizada nas duas.

7.3.1 Participação familiar e afetividade

A participação familiar nas práticas corporais de movimento enquanto realização das vivências com as crianças e também acomodações de materiais e locais apareceram em nove semanas de propostas. As famílias como já dito anteriormente foram as extensões da professora. Agiram a partir das instruções enviadas por textos, imagens e vídeos como verdadeiros mediadores das práticas pedagógicas. Ainda, destaco conforme Miranda (2016) que a criança precisa de um guia nas propostas para que ocorra a valorização dos momentos. Um exemplo foi a semana da corrida do chimarrão onde, prestes a montar a cuia com os demais elementos, a criança cinco remete olhar e fala a sua mãe pedindo auxílio para saber se estava realizando da forma correta. Lima (2018) enfatiza a importância da participação dos familiares quando diz que "é importante frisar que a família também deve participar desses momentos de brincadeiras" (p.109).

O período pandêmico oportunizou que estas crianças pudessem passar mais tempo de qualidade com suas famílias, aproximando-os de pais, irmãos, avós e primos que moram no mesmo pátio. Ainda, fez com que a afetividade se fizesse presente entre família, em especial na semana dos jogos dos abraços. Importante aqui enfatizar que num período de distanciamento social oportunizar a troca de abraços foi além de uma prática pedagógica, foi uma prática de necessidade humana aflorada pela pandemia do Covid-19. Exemplifico com a fala da criança 17, que ao dar um abraço do fundo do coração na irmã, diz a ela: “eu te amo”. Os parâmetros de qualidade da educação infantil (2018) destacam que as trocas com qualidade que instigam aprendizado e desenvolvimento acontecem com adultos presentes no físico e emocional sendo assim empenhados em mediar a vivência da criança.

7.3.2 Corpo, movimento e desenvolvimento motor

Pensando nos impactos referentes a corpo, movimento e desenvolvimento motor, quinze semanas demonstraram imagens e sons que levaram a essa categoria. Com o distanciamento social e as crianças em suas casas sem a troca presencial com os demais colegas a preocupação com a diminuição dos espaços e momentos brincantes aumentou. Ainda, a observação da turma heterogênea enquanto conhecimento corporal tendia a se destacar mais com o isolamento. Com tudo isso me alegra perceber que mesmo à distância, consegui instigar momentos que impactaram positivamente as crianças de minha turma.

As práticas corporais de movimento estiveram ligadas a realidade social das famílias e seus filhos enquanto materiais a serem pedidos e vivências diárias, como domínio do uso de colheres e estender e recolher roupas. Com isso, de certa maneira também foi um incentivo para que os responsáveis instigassem as crianças a se manterem ativas dentro de casa auxiliando nos momentos domésticos. Esse incentivo já aparece nos registros da criança 19, pois além de estender e recolher as roupas na semana dessa vivência ela também demonstrou querer dobrar as mesmas durante o vídeo enviado pela família.

Destacou-se a expressão corporal onde pelos registros percebem-se vontades, ideias e sentimentos através dos corpos como linguagens. Expressões de alegria, de concentração, de ideias e criações. E, falando em criação, outro destaque

foi a autonomia das crianças. Essas demonstraram momentos de realização das propostas sozinhas, decorando e reproduzindo de maneira independente. Além, também apontaram criações de movimentos para imitações e materiais diferenciados para as vivências. Como exemplo, trago a situação da criança 22 na proposta de locomoção dos animais. Ao declarar “já sei” na imitação do pássaro o mesmo se deslocou até um espaço alto para saltar e poder ficar sem os pés no chão enquanto movia os braços. Nista-Piccolo e Moreira (2012) destacam que a educação física para a educação infantil precisa também incentivar a autonomia e criação das crianças como ocorrido no exemplo assim como Rau (2012) discorre: “o brincar é por excelência uma atividade em que os educandos utilizam habilidades e processos que estimulam a imaginação, criatividade e autonomia” (p.189).

O conhecimento corporal também se fez presente nos registros onde a nomenclatura das partes do corpo e a própria percepção de possibilidades de movimentos foi notada. Além disso, foi instigado o aprimoramento das ações motoras envolvendo a motricidade ampla e fina. Em um dos registros na vivência do túnel da minhoca, a criança 17 manifestou estar com dificuldades com a fala “eu não tô conseguindo me rastejar”. Logo, uma brincadeira lúdica de imitar a minhoca andando pelos túneis na terra instigou também o aprimoramento da ação motrícia, conforme Nista-Piccolo e Moreira (2012) discorrem ser possível, a união do lúdico e desenvolvimento corporal.

7.3.3 Literatura infantil e ludicidade

Referente à categoria “literatura infantil e ludicidade” houve doze propostas de práticas corporais de movimento que demonstram impacto lúdico sendo que, em uma dessas semanas, a literatura infantil também ganhou destaque com o teatro folclórico. A dramatização dessa semana recebeu registros com as crianças utilizando as falas dos personagens do livro infantil, demonstrando envolvimento com a literatura da semana. Ainda, caracterizaram-se e imitaram movimentos dos personagens. Rau (2012) destaca a importância da brincadeira com representações conforme podemos verificar a seguir: “A brincadeira que envolve a representação de papéis considera o sujeito como um todo, pois coloca em ação pensamentos, imaginação, raciocínio, memória, sentimentos, resolução de conflitos etc.” (RAU, 2012, p.85).

A ludicidade ganhou destaque por diversos elementos que a envolvem. Nessas doze semanas com impactos lúdicos, as crianças demonstraram em seus registros prazer e alegria pelas vivências realizadas além de envolvimento pedindo qual seria a próxima proposta. Como exemplo trago a fala de um final de vídeo onde a criança número 13, pergunta: “e agora prof., o que a gente vai fazer? ”. Silva (2014) discorre sobre as práticas corporais e seu poder de instigar sentidos humanos como “[...] inclusive no âmbito da alegria e da ludicidade, como poucas atividades o permitem” (p.18). Também, materiais diversos para a vivência e a música foram utilizados pelas famílias para instigar a ludicidade.

O brincar fantasioso, com autonomia e diversas falas ligadas a imaginação e ao lúdico foram evidenciadas. Como exemplo, trago a fala da criança 17 ao sortear na primeira semana o abraço sanduíche: “a mamãe vai ser o hambúrguer”. Silva (2020) discorre sobre o faz de conta e o desenvolvimento das crianças: “O faz de conta é muito presente na infância, e com ele as crianças desenvolvem a capacidade de imitar, imaginar e criar” (SILVA, 2020, p.20). Além de gerar envolvimento, a ludicidade instigou a oralidade, a alegria e o prazer pelas vivências motoras, a exploração de diversos materiais e linguagens e é claro a autonomia e concentração.

8 CONCLUSÕES

Chegar ao momento das conclusões desta dissertação tem um sentimento especial, principalmente quando se perpassa por um período pandêmico, o qual deixou ainda mais desafiadora tal pesquisa. Entre reformulações e adaptações chega ao fim mais uma etapa do trajeto acadêmico que o mestrado me proporcionou. Que alegria. Agora, pensando no decorrer deste estudo, aponto algumas percepções do desenrolar dos acontecimentos.

Inicialmente, não poderia deixar de ressaltar a importância do trabalho coletivo que ocorreu entre os professores da Educação Infantil que auxiliou no ano de 2020 a superarmos os desafios impostos pelo Covid-19 de forma mais leve. Manter semanalmente nossos encontros via Google MEET para que pudéssemos seguir pensando em práticas pedagógicas auxiliou a mantermos qualidade em nossas propostas e também a nos apoiarmos enquanto profissionais humanos a suportarmos o distanciamento social. Além disso, nos forçou a aprendermos a ouvir o outro e aceitar as ideias do coletivo. Preciso aqui agradecer por compreenderem minha proposta de práticas corporais de movimento relacionadas às literaturas infantis.

Em segundo lugar, preciso falar do uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC 's) enquanto smartphones, internet, WhatsApp, fotos, vídeos, áudios e os multiletramentos. Sem a aprendizagem do uso dos meios digitais nada disso poderia ter saído do papel. Em especial a coleta de dados, pode-se afirmar que foram essenciais os smartphones com câmeras e o seu domínio de uso pelos familiares para que registrassem os momentos ocorridos em suas casas. Além disso, o aplicativo WhatsApp e a internet foram essenciais para a troca de comunicação entre a professora e as famílias das crianças. Para a professora, ainda foi essencial utilizar outros aplicativos de edição de vídeos e sons, assim como sites para montagem de imagens, onde a partir desses nasciam contações de histórias e imagens explicativas utilizando os multiletramentos. Os multiletramentos entraram como grandes parceiros da comunicação das práticas pedagógicas. No decorrer das propostas foi se percebendo a necessidade do uso de mais letramentos para que as famílias compreendessem da melhor forma possível a vivência enviada. Com isso, fui explorando os letramentos visual, digital, escrita, áudio incluindo também os

gestos e expressões corporais através de vídeos comigo demonstrando como as famílias e as crianças poderiam realizar. Foi possível perceber a importância que os multiletramentos possuem para uma comunicação compreensível de qualidade.

A importância do trabalho em conjunto da escola com as famílias nunca ficou tão evidente como agora no período pandêmico. Os responsáveis pelas crianças merecem grande destaque, pois sem eles também não haveria resultados para serem analisados nesta dissertação. As famílias além de cumprirem seu papel brilhantemente assumiram uma extensão da professora precisando participar de todas as vivências e muitas vezes também organizar os espaços para que seus filhos pudessem participar do que era proposto. Foram mediadores das propostas lúdicas, função tão importante e citada já anteriormente. Com toda certeza, as crianças puderam construir momentos significativos em família a partir das propostas enviadas. Infelizmente, como nem tudo é positivo no mundo, nem todas as crianças puderam vivenciar estas experiências mesmo com busca ativa da professora e escola. Em alguns casos, ocorria o retorno da criança de outras propostas manuais, porém não da proposta que envolvia movimento do corpo. Deixo a questão... Será que o pensamento dessas famílias é que o corpo não é o mesmo do raciocínio? Também, o pensamento da Educação Infantil de outrora que ocorria sentados com folhas fotocopiadas pode se fazer presente nessas famílias... Não há como afirmar. Fica como sugestão para quem sabe uma nova pesquisa.

Referente às literaturas infantis, pode-se dizer que foram grandes aliadas às propostas lúdicas. Um ponto que o distanciamento social prejudicou foi que, ao terem contato com as histórias, não tiveram seus colegas de sala para o famoso momento de comentários, perguntas e respostas. Com isso, esses momentos se tornaram isolados e de observação. Não foi solicitada a gravação dos momentos das crianças com as literaturas infantis pelo fato de estarem utilizando o smartphone para reproduzir as mesmas. Entretanto, principalmente na proposta de prática corporal de dramatização dos personagens folclóricos, foi possível visualizar através das falas dos personagens reproduzidas pelas crianças, que estavam se envolvendo com as histórias.

Com o olhar pedagógico, analisando os registros das vivências que chegaram até mim, muitos detalhes levaram as falas dos autores do capítulo que aborda as práticas corporais de movimento na educação infantil. As crianças expressaram-se através de seus corpos, mostraram em alguns momentos autonomia para realização

das vivências e até realizaram questionamentos e criações a partir das propostas. Também, o planejamento de locais e materiais diversos apareceram nos registros demonstrando o empenho das famílias. Ainda, o conhecimento dos corpos, exploração de novas habilidades assim como das já conhecidas, e os três campos motor, cognitivo e afetivo foram percebidos. Destaque para o afetivo onde as emoções foram muito identificadas e demonstradas com as famílias e também em recados para a professora. As crianças colocaram sempre que possível suas percepções e ideias, e suas preferências também apareceram principalmente nas semanas finais onde usaram e abusaram da criatividade. A relação da prática corporal de movimento e a realidade social também se fez presente em casos específicos.

A ludicidade também teve destaque conforme a fala dos autores do capítulo 4, subcapítulo 4. A ligação da imaginação corpo e movimento, as falas e imitações fantasiosas e a própria ludicidade como meio para o desenvolvimento estiveram presentes nos registros das famílias. Também, destacou-se a preparação de locais alegres onde em alguns momentos aparecem músicas como outra linguagem através do lúdico. Sem contar os sorrisos e risadas que se sobressaíram nas fotos e vídeos dando destaque ao prazer de estar realizando a vivência. Ainda, a concentração demonstrada pelas crianças também é uma das várias oportunidades de desenvolvimento que a ludicidade proporciona.

Por fim, encerro as conclusões com a certeza de que muitos desafios foram superados nesses meses de dois mil e vinte, seja como professora ou mestranda. Mas o essencial é que, com toda a readaptação no curto espaço de tempo, foram recebidos registros lindos das famílias. Assim, tenho a certeza de que apesar dos pesares, as crianças vivenciaram momentos lúdicos, de grande riqueza para a faixa etária, levando consigo uma bela bagagem para vivenciar o primeiro ano do ensino fundamental. Espero que esta pesquisa inspire novas possibilidades de projetos, valorizando as literaturas infantis, as práticas corporais de movimento, a ludicidade e principalmente as crianças da educação infantil.

REFERÊNCIAS - LITERATURA INFANTIL

- BELINKY, Tatiana. **A cesta de dona Maricota**. São Paulo: Editora Paulinas, 2018.
- BORÉM, Marismar. **A fábula da família porco espinho**. Belo Horizonte, BH: Editora Cora, 2020.
- CARVALHO, Gi; CARVALHO, Iasmin; CARVALHO, Natascha. **Os quatro caracoizinhos**. Sem editora: 2020. Disponível em: <https://www.ideiacriativa.org/2020/05/historia-infantil-os-4-caracoizinhos.html?m=1>. Acesso em: 29/08/2021.
- CARVALHO, Lô. **Curupira, brinca comigo?** São Paulo: Editora Bamboozinho, 2020.
- CASARIN, Melania de Melo. **A lenda da Erva-Mate**. Projeto Mão Livre: 1ª edição. Santa Maria/RS, 2006.
- CASSOL, Léia; SIEGLE, Vitor. **Homero**. Porto Alegre: Editora Cassol, 2006.
- DUBRAVKA, Kolanovic. **Pedro e as pedras**. Blumenau: Editora Vale das letras, 2017.
- FREITAS, Tino. **O livro das bolhas de sabão**. Editora Callis: 1ª edição, 2012.
- FURNARI, EVA. **Você troca?** Editora Moderna, 2011.
- GUEDES, Avelino. **O sanduíche da Maricota**. Editora Moderna, 2012.
- MELLING, David. **Douglas quer um abraço**. Editora Salamandra, 2013.
- MÖLLER, Anne. **Dez folhas soltas ao vento**. Editora Ciranda Cultural, 2011.
- PAIXÃO, Fernando. **O grãozinho de areia: em cordel**. São Paulo: Paulus, 2010.
- PARR, Todd. **O livro da família**. Editora Panda books, 2003.
- PINTO, Zivaldo Alves. **Um bichinho na linha**. Editora Melhoramentos, 2009.
- PORTIS, Antoinette. **Não é uma caixa**. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2012.
- ROESCH, Sylvia. **Vi um bicho genial lá no fundo do quintal**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**. Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

ALVES, K. Et al. **Fotografia como técnica de coleta de dados nas pesquisas qualitativas da área da saúde: scoping review**. Atas CIAIQ 2019. Investigação Qualitativa em Saúde//Investigación Cualitativa en Salud//Volume 2. 154 a 163 p. 2019. Disponível em: <https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/download/2014/1950>. Acesso em: 15 ago. 2020.

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. SILVA, Renata Laudares. FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. **O brincar/jogar como fenômeno transicional na construção da autonomia e da identidade da criança de zero a seis anos**. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 27, n. 2, p. 75-90, jan. 2006.

ANDRÉ, M. I. do N. **O brincar na educação infantil**. Revista do Conselho Regional de Psicologia, ano IV, n. 39, Florianópolis, set. 2000.

ARGÜELLO, Z. E.. **Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 193 p. 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6961/000537801.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 abr. 2020.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, L. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

BARBOSA, A.A.S.; CARVALHO, R.N. **O uso do whatsapp como ferramenta de pesquisa na ead**. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias: encontro de pesquisadores de educação a distância. 10p. 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/148/143>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BARCELLOS, G.M.F.; NEVES, I.C.B. **Hora do conto: da fantasia ao prazer de ler – subsídios a sua realização em bibliotecas públicas e escolares**. Porto Alegre: Sagra, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.

BECKER, Celia Doris. **História da literatura infantil brasileira**. In: SARAIVA, Juracy Assmann. Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 238 p.

BEZERRA, Alana Simões. et al. **O brincar na infância e o professor de educação física**. Licere, Belo Horizonte, v.17, n.1, mar/2014.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

CAMARGO, Daiana. **O brincar corporal na Educação Infantil [livro eletrônico]: reflexões sobre o educador, sua ação e sua formação**. Curitiba: InterSaberes, 2014.

CARVALHO, B. V.. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. 5ª ed. São Paulo: Global, 1987.

CARVALHO, R. P.. **A literatura infantil e a matemática: um estudo com alunos de 5 e 6 anos de idade da educação infantil**. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura Infantil e Juvenil**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 7ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto. 2006.

COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza; SILVA, Daniele Nunes Henrique; SOUZA, Flavia Faissal de. **Corpo, atividades criadoras e letramento**. São Paulo: Summus, 2013.

DANNA, T. **Literatura e imaginação: realidade e possibilidades em um contexto de educação Infantil**. Dissertação (mestrado). 2007. 147 p. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/90653/243421.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 abr. 2020.

ESCARIÃO, Andréia Dutra. **Oralidade em práticas lúdicas na Educação Infantil**. Tese de Doutorado em Linguística. João Pessoa, 2019. 218 p.

FANTIN, Monica. **As crianças e o repertório lúdico contemporâneo: entre as brincadeiras tradicionais e os jogos eletrônicos**. REP - Revista Espaço Pedagógico, v. 13, n. 2, Passo Fundo, p. 9-24, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7829> Acesso em: 01/09/2021.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. 257 a 272. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

FERREIRA, Vania de Souza. **Conceituando a ludicidade e o brincar**. In: LIMA, Caroline Costa Nunes; et al. A ludicidade e a pedagogia do brincar [recurso eletrônico]. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Uwe Flick ; tradução Joice Elias Costa. - 3. ed. - Porto Alegre : Artmed, 2009. 405 p.

FRANCO, Márcia Elizabete Wilke. **Compreendendo a infância**. Porto Alegre: Mediação, 2002. (Cadernos de Educação Infantil; 11) 80 p.

FRANTZ, M. H. Z. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. 3 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

FREIRE, J.B. O jogo: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d' Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Para uma sociologia histórica da infância no Brasil**. In: FREITAS, Marcos Cezar de; et al. História Social da Infância no Brasil. 2ª edição. Cortez Editora. 1997: 312 p.

GADOTTI, Moacir. **Reinventado Paulo Freire na escola do século XXI**. In: Reinventando Paulo Freire no século 21 / Carlos Alberto Torres...[et al.]; apresentação Jason Mafra. — São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. — (Série Unifreire)

GALLON, Mônica da Silva; et al. **Contribuições sobre a utilização do aplicativo Whatsapp na formação continuada de professores.** Revista Conhecimento Online | Novo Hamburgo | a. 11 | v. 2 | mai/ago. 2019. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/15023/2/Contribuicoes_sobre_a_utilizacao_do_aplicativo_WhatsApp_na_formacao_continuada_de_professores.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil: Múltiplas linguagens na formação de leitores.** Editora Melhoramentos Ltda: São Paulo - Edição Digital Junho de 2012. 87 p.

GUMIERI, Francielly Aparecida; TREVISO, Vanessa Cristina. **A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança: o brincar como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil.** Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 3 (1): p. 66-80, 2016.

JARDIM, Mara Ferreira. **Critérios para análise e seleção de textos de literatura infantil.** In: SARAIVA, Juracy Assmann. Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 238 p.

KLEIMAN, A. B. **Projetos de Letramento na Educação Infantil.** In: Revista Caminhos Em Linguística Aplicada, UNITAU. Volume 1, Número 1, 2009. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/viewFile/898/716>. Acesso em: 09 abr. 2015.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância, história e educação.** In: Reunião da ANPEd (Sessão especial: História da Infância e Educação, 20. Caxambu, set. 1997.

LAJOLO, Marisa. **Infância de papel e tinta.** In: FREITAS, Marcos Cezar de; et al. História Social da Infância no Brasil. 2ª edição. Cortez Editora. 1997: 312 p.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira: história e histórias.** 6ª edição. Editora Ática. 2007: 186p.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S., LURIA A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2014b [1981]. pp. 119-142.

LIMA, Caroline Costa Nunes; et al. **A ludicidade e a pedagogia do brincar** [recurso eletrônico]. – Porto Alegre: SAGAH, 2018.

LOIZOS, Peter. **Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa.** In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MACHADO, Mabel Brum Pinheiro; MENEGHETTI, Vânia Teresa. **A contribuição da afetividade entre educandos e educadores para o desenvolvimento de seres**

solidários e criativos. In: Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. Organizadores Celso Ilgo Henz e Joze Medianeirados Santos de Andrade Toniolo. – São Leopoldo: Oikos, 2015.

MAGALHÃES, C. S. **A literatura infantil e o discurso da Educação Ambiental Escolarizada: lições de como cuidar do planeta.** 115 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Programa de pós-graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2016.

MAGALHÃES, L. C.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação.** 2ª ed. São Paulo: Ática, 1984. (Ensaio;82)

MARQUES, K. C. V. C.. **A literatura infantil e a formação cidadã: o fazer docente da educação infantil.** 2018. 165 f. Dissertação (Programa Stricto Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

MARTINS FILHO, Altino José. **Olhares Investigativos sobre as crianças: o brincar e a produção da cultura infantil.** Revista Momento Diálogos na Educação, Rio Grande, 19 (1): 89-104, 2010.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Infantil: construindo o movimento na escola.** 5ª Edição. São Paulo: Phorte, 2005. 140 p.

MOROSINI, M. C. **Estado de conhecimento e questões do campo científico.** Educação (UFSM), Santa Maria, p. 101-116, 2015. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em: 27 mar. 2020.

MORTATTI, M. R. L. **Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI.** In: Educar em Revista. Curitiba, Brasil: Editora UFPR, n. 52, pp. 23-43, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n52/03.pdf> Acesso em: 18 set. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Leitura crítica da literatura infantil.** Itinerários, Araraquara, 17: 179-187, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/3458/3222> . Acesso em: 13/09/2020.

NASCIMENTO, Lizandra Andrade; AZEVEDO, Gilmar; GHIGGI, Gomercindo. **O conceito de amorosidade em Freire e a recuperação do sentido de educar** (2013). Disponível em: <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii/coloquio/paper/download/46/308>. Acesso em: 25 jul. 2021.

NEUENFELDT, Adriano Edo. **Matemática e Literatura infantil: sobre os limites e possibilidades de um desenho curricular interdisciplinar.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2006. 195. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6795>. Acesso em: 25 nov. 2020.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em movimento na Educação Infantil**. 1ª edição. São Paulo: Cortez: 2012. 192 p.

NOVO HAMBURGO, Rede Municipal de Ensino. **Organização da Ação Pedagógica da Educação Infantil**. Documento Orientador - Caderno 2. 2020. 113 p.

OLIVEIRA, M. A. **A Literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de Ensino**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Waléria Fortes de. (2013). **Cenários Lúdicos: O Protagonismo Infantil em Distintos Ambientes da Nova Santa Marta**. Revista Contexto e Educação, 22(78), 107–132. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2007.78.107-132>

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Currículo na Educação Infantil: dos conceitos teóricos à prática pedagógica**. In: SANTOS, Marlise Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza. (org). Educação Infantil: os desafios estão postos. E o que estamos fazendo?. Salvador: Soffset, 2014. 296 p.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998. .

PINTO, F. M., BASSANI, J. J., VAZ, A. F. **Sentidos das práticas corporais fora da escola para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental**. Revista Brasileira Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 34, n. 4, p. 909-923, out./dez. 2012.

RANZANI, A. **Atividades de letramento na Educação Infantil: o trabalho com a literatura como elo entre as modalidades oral e escrita**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos. 2018, 255 p. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11074/TESE%20Ariane%20Ranzani.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 abr. 2020.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: InterSaberes, 248 p., 2012.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**, v. 1. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2018.

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSA, Rosane Teresinha Nascimento da. **Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus - o COVID-19!** Revista Científica Schola. Vol VI, Nr 1, p. 1-4, Julho 2020.

SANTOS, E. P. **A mediação do livro ilustrado de literatura Infantil: ver, pensar e fazer artes visuais na escola**. 2018. 173 p. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio

Grande do Norte. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27239>. Acesso em: 24 maio 2020.

SANTOS, Marlise Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza. (org). **Educação Infantil: os desafios estão postos. E o que estamos fazendo?**. Salvador: Soffset, 2014. 296 p.

SANTOS, Wagno da Silva; KARWOSKI, Acir Mário. **Pedagogia dos multiletramentos: desafios e perspectivas na docência**. Evidência, Araxá, v. 14, n. 14, p. 171-179, 2018.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 238 p.

SILVA, Ana Márcia. **Entre o corpo e as práticas corporais**. Rev. ARQUIVOS em MOVIMENTO, Rio de Janeiro, Edição Especial, v.10, n.1, p.5-20, jan/jun 2014.

SILVA; Katia Cilene da; OLIVEIRA, Aníê Coutinho de. **Ludicidade e psicomotricidade** [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2017. (Série Pedagogia Contemporânea)

SILVA, Marcos Ruiz da. **Ludicidade** [recurso eletrônico]. Curitiba: Contentus, 2020. 77p.

SILVA, V. S. **A literatura infantil e a formação humanística no cotidiano da sala de aula** – 2013. 144 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

SILVA, Anderson Rocha da; SOUZA, Cristiana Callai de. (2013). **Invenções: Ciência, Infância e Cultura Escolar**. Revista Contexto e Educação, 22(78), 179–198. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2007.78.179-198>.

SMOLE, K. C. S. **A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. Porto alegre: Artes médicas sul, 2000.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. 2011. 101-107 p. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>>. Acesso em: 08/09/2020

TANAJURA, Laudelino Luiz Castro; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. **Pesquisa-Ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas**. Rev.Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 07, n. 13, p.10-23, jan.-jun.. 2015.

THURLER, MONICA GATHER. **O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas**. In: PERRENOUD, PHILIPPE. As competências no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação / Philippe Perrenoud, Monica Gather Thurler, Lino de Macedo, Nilson José Machado e Cristina Dias Alessandrini; trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, USP, 1988. (Coleção Educação Crítica)

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S.. **El problema del desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos**. Buenos Aires: editorial Almagesto, 1998. (Colección Inéditos)

VYGOTSKY, L. S. **Imaginación y creación en la edad infantil**. 2. ed. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1999.

VYGOTSKY, L. S.. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 4.ed. 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. (Trad. José Cipolla Neto, Luís S. M. Barreto, Solange C. Afeche.) 7ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

WASUM, Karine da Silva; FRAGA, Jonas Grachten; MAURENTE, Viviane Maciel Machado. **Paulo Freire em tempos de pandemia: refletindo sobre relações humanizadas no “novo” convívio escolar**. In: MELO, Maria Aparecida Vieira de; TORRES, Maria Erivalda dos Santos; ALMEIDA, Ricardo Santos de. Educação e prática pedagógica em Freire [livro eletrônico]: desafios da atualidade. Recife, PE: Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, 2021.

XAVIER, Antonio Carlos. **Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y**. Calidoscópio. Vol. 9, n. 1, p. 3-14, jan/abr 2011.

ZILBERMAN, R. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 2a ed. São Paulo: Ática, 1984.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. **Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1987.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “A inserção da literatura infantil nas práticas corporais de movimento na Educação Infantil em tempos de pandemia”. Meu nome é Karine da Silva Wasum, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é aluna do Mestrado Profissional em Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar a participação de seu (sua) filho (a) no estudo, envie via WhatsApp a seguinte frase: Autorizo a utilização das atividades de meu (minha) filho (a) para análise de conteúdo desta pesquisa assim como permito (ou não permito) a divulgação da imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Esclareço que em caso de recusa na participação a criança não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador (es) responsável(is), via e-mail karine-wasum@uergs.edu.br e, inclusive, sob forma de WhatsApp, através do seguinte contato telefônico: (51) 995772617.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

O **título da pesquisa** é “A inserção da Literatura Infantil nas práticas corporais de movimento na Educação Infantil em tempos de pandemia”. Possui como **objetivos** discutir sobre as possibilidades pedagógicas de inserção da literatura infantil nas práticas corporais de movimento na Educação Infantil em tempos de pandemia; aprofundar os estudos sobre Literatura Infantil; aprofundar os estudos referentes à Educação Física na Educação Infantil e todo seu contexto; realizar um diagnóstico sobre a relação da literatura infantil com as práticas corporais de movimento na EI em teses e dissertações; propor práticas corporais a partir da literatura infantil e criar como produto um livro didático (caderno didático) com práticas corporais de movimento na Educação Infantil a partir de histórias infantis.

A **justificativa** dessa pesquisa é enfatizar a importância das práticas corporais de movimento na Educação Infantil de forma que se aborde o todo da criança. Além, demonstrar que há possibilidade de inserir a literatura infantil com propostas corporais realizando um trabalho em conjunto, sem quebras na rotina dos

alunos, e criando oportunidades de se explorar o corpo e o movimento. Poderão ser previamente agendados a data e horário para diálogos, utilizando meios digitais, tendo em vista o cenário de distanciamento social ao qual nos encontramos por causa da pandemia do COVID-19. Tendo em vista os protocolos de saúde, esses **procedimentos** ocorrerão por meio do aplicativo WhatsApp. Não é obrigatório realizar a todas as propostas.

Os **riscos** destes procedimentos serão mínimos, por envolver uma ação que será realizada de sua casa, e sendo já atividades enviadas para comprovação de realização de atividades.

Os **benefícios** e vantagens em participar deste estudo serão a contribuição com conhecimento para o desenvolvimento da pesquisa, valorizar as produções registradas em fotos e vídeos de seu (sua) filho (a) e ajudar a desenvolver um trabalho que auxiliará na reflexão acerca da literatura infantil e das práticas corporais de movimento para muitos professores. Apesar de estar acompanhando os procedimentos será a pesquisadora Karine da Silva Wasum.

Seu filho (a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de despesa e constrangimento. Solicitamos a sua autorização para usar as informações na produção de artigos técnicos e científicos, aos quais você poderá ter acesso. A privacidade será mantida através da não-identificação do nome dos participantes.

Todos os registros da pesquisa estarão sob a guarda da pesquisadora, em lugar seguro de violação, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, após esse prazo serão destruídos.

Normalmente, este termo de consentimento livre e esclarecido possui 2 (duas) páginas e é feito em 02 (duas) vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa. **No entanto, ciente da necessidade de mantermos o isolamento social, nesta pesquisa o termo de assentimento livre e esclarecido será enviado por whatsapp para cada família de participante, e esta, deverá responder à este documento via whatsapp com a seguinte colocação:** *“Autorizo a utilização das atividades de meu (minha) filho (a) para análise de conteúdo desta pesquisa assim como permito (ou não permito) a divulgação da imagem nos resultados publicados da pesquisa. Meu nome é e meu CPF é ... sendo responsável pela criança (nome da criança).”*

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A inserção da Literatura Infantil nas Práticas Corporais de Movimento em tempos de pandemia”, desenvolvida pela professora mestranda Karine da Silva Wasum e sua orientadora professora Dr^a Viviane Maciel Machado Maurenente. Seus pais permitiram que você participasse. Queremos saber como foram as participações da FE5C nas vivências das Práticas Corporais de Movimento relacionadas às Histórias Infantis. Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 5 a 7 anos de idade. A pesquisa será feita com as fotos e vídeos já enviados para a escola das propostas do ano de 2020. Caso tenha dúvida, você pode nos procurar pelo WhatsApp que estamos entrando em contato para envio deste documento 51 995772617. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas e nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em revistas e expostos oralmente em eventos, mas sem identificar as crianças que participaram.

ASSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Como estamos em nossas casas por causa do Coronavírus, caso aceite participar, envie um áudio pelo WhatsApp nos dizendo seu nome e que aceita participar da pesquisa. Ele será guardado de forma sigilosa a fim de proteger sua identidade.

Atenciosamente,

Professora mestranda Karine da Silva Wasum.